



Volume 10, N. 1
JANEIRO - JUNHO DE 2022

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: Thais Kiyomi Oyama.

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

Equipe Técnica

Mônica Baêta Neves Pereira Diniz
Supervisora da Revisão

Marcos Alexandre dos Santos
Bolsista da Revisão

Gabriela Tavares dos Santos
Bolsista da Revisão

André de Sousa Figueiredo Freitas
Voluntário da revisão

Maria Eduarda Machado Parente
Voluntária da revisão

Silvana Maria Mamani
Supervisora da Tradução

Karoline Natali Pereira de Oliveira
Bolsista da Tradução

Luiz Fernando de Andrade Moura
Bolsista da Tradução

Projeto gráfico

Prof.^a Natacha Rena
Orientadora

Thais Kiyomi Oyama
Bolsista

Lucas Rodrigues Silva
Voluntário

Revista Interfaces

Revista de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais

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

Eles passarão... Nós passarinho!

por Leandro Rodrigues Alves Diniz

08 11

Eles passarão... Nós passarinho!

por Leandro Rodrigues Alves Diniz

ARTIGOS

Uma experiência de ensino de programação e robótica para alunas do ensino básico como estratégia de ação afirmativa

por Nádia Luíze de Almeida Alexandrino, Carlos Alexandre Silva, Daniel Bruno Fernandes Conrado, Cristiane Norbiato Targa

13 30

Una experiencia de enseñanza de la programación y robótica para alumnas de la educación básica como estrategia de acción afirmativa

por Nádia Luíze de Almeida Alexandrino, Carlos Alexandre Silva, Daniel Bruno Fernandes Conrado, Cristiane Norbiato Targa

Impactos de uma tecnologia social de confecção de bolsas no combate à pobreza: um caso de extensão universitária no interior do Ceará

por Antonio Ailton de Sousa Lima, Sandy Kelly Santana de Oliveira, Camila da Conceição, Vanessa Silva Oliveira, Jessica Rodrigues Malaquias e James Ferreira Moura Júnior

47 69

Impactos de una tecnología social de confección de bolsas en la lucha contra la pobreza: un caso de extensión universitaria en el interior de Ceará

por Antonio Ailton de Sousa Lima, Sandy Kelly Santana de Oliveira, Camila da Conceição, Vanessa Silva Oliveira, Jessica Rodrigues Malaquias e James Ferreira Moura Júnior

Projeto ressuscitação: uma experiência metodológica de ação e participação

por Giovana Gollner Bayão, Larissa Bagno Garcia, Luciana Alves Silveira Monteiro, Rosana Costa do Amaral e Leila de Fátima Santos

91 103

Proyecto de resucitación: una experiencia metodológica de acción y participación

por Giovana Gollner Bayão, Larissa Bagno Garcia, Luciana Alves Silveira Monteiro, Rosana Costa do Amaral e Leila de Fátima Santos

Extensão e comunicação: a percepção de integrantes de projetos da zona sul frente atuação não presencial na pandemia da Covid-19

por Michele Mandagara de Oliveira, Giulia Oliveira Ribeiro, Milena Quadro Nunes, Gabriel Moura Pereira, Felipe Fehlberg Herrmann e Aline de Castro e Kaster

115 126

Extensão e comunicação: a percepção de integrantes de projetos da zona sul frente atuação não presencial na pandemia da Covid-19

por Michele Mandagara de Oliveira, Giulia Oliveira Ribeiro, Milena Quadro Nunes, Gabriel Moura Pereira, Felipe Fehlberg Herrmann e Aline de Castro e Kaster

Educação em Saúde sobre Câncer de Colo Uterino em uma Instituição Religiosa: um relato de experiência de uma ação extensionista

por Raphaella Castro Jansen, Maria Rayssa do Nascimento Nogueira, Iorana Candido da Silva, Janiel Ferreira Felício, Lydia Vieira Freitas e Jeferson Falcão do Amaral

137 151

Educación en Salud sobre Cáncer de Cuello Uterino en una Institución Religiosa: un relato de experiencia de una acción extensionistas

por Raphaella Castro Jansen, Maria Rayssa do Nascimento Nogueira, Iorana Candido da Silva, Janiel Ferreira Felício, Lydia Vieira Freitas e Jeferson Falcão do Amaral

Oficinas culinárias como estratégia de capacitação de merendeiras de escolas públicas

por Rita de Cássia Ribeiro e Carolina Fádel Viana Magalhães

165

187

Talleres culinarios como estrategia de formación de cocineras escolares de escuelas públicas

por Rita de Cássia Ribeiro e Carolina Fádel Viana Magalhães

Formação de professoras e extensão universitária: relato sobre práticas de alfabetização, letramento e a ressignificação dos saberes femininos

por Kelly Almeida de Oliveira, Idemar Vizolli e José Vicente de Souza Aguiar

209

224

Formación docente y extensión universitaria: relato sobre la alfabetización y sus prácticas y la resignificación de los conocimientos femininos

por Kelly Almeida de Oliveira, Idemar Vizolli e José Vicente de Souza Aguiar

Educação continuada para socorristas do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU): Relevância da anatomia

por Natália Bahia de Camargos, Sarah de Farias Lelis, Ives Vieira Machado, Alber Mendes Corrêa, Heber Paulino Pena e Maira de Castro Lima

239

253

Educación continua para los socorristas del Servicio de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU): Relevancia de la anatomía (SAMU):

por Natália Bahia de Camargos, Sarah de Farias Lelis, Ives Vieira Machado, Alber Mendes Corrêa, Heber Paulino Pena e Maira de Castro Lima

Leitura dramática - processo criativo em radionovela: uma ressignificação da voz na pandemia

por Arianne Guerra Barros e Lucas de Oliveira Alves

268

290

Lectura dramática - proceso creativo en la radionovela: una resignificación de la voz en la pandemia

por Arianne Guerra Barros e Lucas de Oliveira Alves

Lutas brasileiras no projeto de extensão educação física escolar na perspectiva inclusiva: desafios e problematizações

por Michele Pereira de Souza da Fonseca, Mariana Peres e Raquel Ludovino

313

337

Lucha brasileña en el proyecto de extensión de la educación física escolar en una perspectiva inclusiva: desafíos y problematizaciones

por Michele Pereira de Souza da Fonseca, Mariana Peres e Raquel Ludovino

Comunicação para jovens com Síndrome de Down durante a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2)

por Beatriz Gomes de Souza, Natália Rezende Baraldi e José Francisco Kerr Saraiva

359

367

Comunicación para jóvenes con Síndrome de Down durante la pandemia del nuevo coronavirus (SARS-CoV-2)

por Beatriz Gomes de Souza, Natália Rezende Baraldi e José Francisco Kerr Saraiva

Atuação do projeto pronto sorriso em um serviço oncológico: um relato de vivências e desafios durante a pandemia da covid-19

375

394

Desempeño del proyecto pronto sorriso en un servicio de oncología: relato de experiencias y desafíos durante la pandemia covid-19

por Bruna Baioni do Nascimento, Natãias Macson da Silva, Carlos Eduardo de Paiva Moura, Bianca Valente de Medeiros, Allyssandra Maria Lima Rodrigues Maia Ellany Gurgel Cosme do Nascimento

por Bruna Baioni do Nascimento, Natãias Macson da Silva, Carlos Eduardo de Paiva Moura, Bianca Valente de Medeiros, Allyssandra Maria Lima Rodrigues Maia Ellany Gurgel Cosme do Nascimento

Curso de qualificação em panificação e confeitaria para inserção de mulheres no mercado de trabalho

414

426

Curso de cualificación en panadería y repostería para mujeres en el mercado de trabajo1

por Caroline Vantropa Mota, Alessandra Orlonski, Laynara Alessandra Martins, Jéssica Iwasenko Giacomozzi, Deise Rosana Silva Simões e Marco Aurélio Praxedes

por Caroline Vantropa Mota, Alessandra Orlonski, Laynara Alessandra Martins, Jéssica Iwasenko Giacomozzi, Deise Rosana Silva Simões e Marco Aurélio Praxedes

Ciranda de retalhos: (re)construindo e resgatando histórias de vida

439

449

Rondas de conversación: reconstruir y rescatar historias de vida

por Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior e Kalina Galvão Cavalcante de Araújo

por Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior e Kalina Galvão Cavalcante de Araújo

Extensão universitária e cultura de rua

por Luciana Schleder Almeida e Assaggi Piá

460

475

Extensión universitaria y cultura callejera

por Luciana Schleder Almeida e Assaggi Piá

Eles passarão... Nós passarinho!

Leandro Rodrigues Alves Diniz
Editor-chefe da Interfaces – Revista de Extensão da UFMG
leandroradiniz@gmail.com

Muitos têm sido os golpes contra as Instituições de Ensino Superior (IES) federais nos últimos anos. Desde 2014, os cortes e bloqueios orçamentários nessas instituições têm ocorrido sucessivamente. Só em 2022, a perda é de mais de 600 milhões de reais até a data de publicação deste editorial¹. Na Universidade Federal de Minas Gerais, por exemplo, o orçamento previsto para 2022 – 7,43% inferior ao de 2020 e próximo ao executado em 2008 – sofreu recentemente uma nova redução, confirmada pelo Ministério da Educação em junho do presente ano². A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por sua vez, perderam aproximadamente 51% de sua verba na última década³, diminuindo drasticamente o número de bolsas em programas de pós-graduação, entre várias outras consequências nefastas ao desenvolvimento científico brasileiro.

Longe de serem mero resultado de uma crise econômica enfrentada pelo Brasil, agravada pela pandemia de covid-19, tais cortes fazem parte de um projeto neoliberal que busca minar, pouco a pouco, as IES públicas, a tal ponto que seu próprio funcionamento se torne inviável e seja “necessário” privatizá-las. Um elemento chave nesse projeto é o ataque covarde à imagem das IES públicas perante a sociedade, por meio da indústria de *fake news*, capitaneada pela extrema-direita. Pronunciamentos públicos de políticos e mensagens disparadas em massa em redes sociais constroem o mito de que tais instituições seriam espaços de “balbúrdia”, marcados por escândalos de corrupção no uso do dinheiro público, onde estudantes, docentes e servidores/as técnico-administrativos/as pouco ou nada fazem. Máquinas de “doutrinação marxista” e de produção de conhecimentos irrelevantes para a sociedade, elas serviriam a “filhinhos/as de papai” – ainda que, contraditoriamente, também se difundam, ao mesmo tempo, a falácia de que os/as estudantes cotistas estariam prejudicando a qualidade dessas instituições.

Outro elemento chave nesse projeto de desmonte das IES públicas tem sido as investidas contra a autonomia universitária, garantida pela Constituição de 1988. A ingerência do chefe do Executivo na escolha dos/das reitores/as é particularmente preocupante nesse sentido. Desde 2019, o presidente Jair

¹<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/06/mec-tem-novo-corte-e-ja-totaliza-perda-de-mais-de-r-600-milhoes-em-institutos-e-universidades-federais-so-em-2022-cl4syokkt00001678fjlm3.html>.

²Universidade Federal de Minas Gerais. Gabinete da Reitoria. (2022). Nota à comunidade. Belo Horizonte 30 de maio de 2022. https://ufmg.br/storage/e/e/f/4/eef448bc3b48a436af96d18567f95786_16539137323151_2016101819.pdf.

³<https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2022/01/cortes-diminuem-bolsas-de-pesquisa-e-prejudicam-publicacoes-cientificas.shtml>.

Bolsonaro interferiu na nomeação de mais de 20 reitores/as de universidades federais, empossando nomes que não estavam em primeiro lugar e indicando pessoas que sequer participaram dos processos eleitorais nas comunidades acadêmicas.⁴

Sustentadas no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, as IES públicas – federais e estaduais – formam profissionais altamente qualificados/as nos mais diversos campos de conhecimento. São responsáveis por mais de 90% da pesquisa científica brasileira. Um dado significativo a esse respeito é que 8 das 10 instituições que mais depositam patentes no país são universidades públicas⁵. Se, há algumas décadas, essas eram, prioritariamente, espaços da elite, hoje, felizmente, graças a políticas como a de cotas, estão longe de sê-lo: dois terços dos/das discentes das universidades federais estudaram em escolas públicas e vêm de famílias com renda média de um salário mínimo e meio⁶.

Rankings internacionais também indicam a excelência das IES públicas. Segundo a edição de 2022 do *Times Higher Education Latin America University Rankings*, que analisa dados de 197 universidades em treze países, sete das dez melhores universidades da América Latina e do Caribe são brasileiras, e, dessas sete, seis são públicas⁷. Conforme o *QS World University Ranking* divulgado em junho de 2022, 35 das melhores IES do mundo estão no Brasil, a maior parte delas, pública⁸. Capilarizando-se em diferentes pontos do território brasileiro, por meio de uma grande diversidade de programas, projetos e ações no campo da Extensão, as IES públicas têm, cada vez mais, trabalhado para a garantia do direito à saúde, à educação e a muitos outros, para a promoção da diversidade, da justiça social e da democracia, para a proteção dos ecossistemas, entre tantas outras linhas de atuação.

A presente edição da *Interfaces* mostra, mais uma vez, a força da Extensão, que, em articulação com o Ensino e a Pesquisa, faz das IES públicas brasileiras espaços que, cotidianamente, promovem pequenas e grandes revoluções em um mundo tão cruel. Continuaremos, então, engajados na luta para defendê-las dos vilipêndios que têm sofrido, certos de que, parafraseando Mario Quintana, eles passarão... Nós passarinho!

Boa leitura!

⁴Pereira, A. R. V. V.; Zaidan, J. C. S. de M.; Galvão, A. C. (2022) A invenção da balbúrdia: dossiê sobre as intervenções de Bolsonaro nas Instituições Federais de Ensino Superior. Brasília, DF: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. <https://www.andes.org.br/midias/downloads/3625/>.

⁵<https://jornal.usp.br/universidade/10-mitos-sobre-a-universidade-publica-no-brasil/>.

⁶<https://jornal.usp.br/universidade/10-mitos-sobre-a-universidade-publica-no-brasil/>.

⁷https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2022/latin-america-university-rankings#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/undefined.

⁸<https://esbrasil.com.br/brasil-tem-35-universidades-entre-as-melhores-do-mundo/>.

Ellos pasarán... ¡Nosotros pajarito!

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

Muchos han sido los golpes contra las Instituciones de Educación Superior (IES) federales en los últimos años. Desde 2014, los cortes presupuestarios y los bloqueos en estas instituciones se han producido de forma sucesiva. Solo en 2022, la pérdida supera los 600 millones de reales a la fecha de publicación de este editorial¹. En la Universidad Federal de Minas Gerais, por ejemplo, el presupuesto previsto para 2022 – un 7,43% inferior al de 2020 y próximo al aplicado en 2008 – sufrió una nueva reducción recientemente, confirmada por el Ministerio de Educación en junio de este año². La Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES) y el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), a su vez, perdieron aproximadamente el 51% de su presupuesto en la última década³, reduciendo drásticamente el número de becas en programas de posgrado, entre muchas otras consecuencias nefastas para el desarrollo científico brasileño.

Lejos de ser un mero resultado de una crisis económica que enfrenta Brasil, agravada por la pandemia del Covid-19, tales recortes son parte de un proyecto neoliberal que busca devastar, poco a poco, las IES públicas, hasta el punto de que su propio funcionamiento se vuelva inviable y sea “necesario” privatizarlas. Un elemento clave de este proyecto es el cobarde ataque a la imagen de las IES públicas en la sociedad, a través de la industria de las *fake news*, comandada por la extrema derecha. Pronunciamientos públicos de políticos y mensajes difundidos masivamente en las redes sociales construyen el mito de que tales instituciones serían espacios de “lio”, marcados por escándalos de corrupción en el uso de dinero público, donde estudiantes, docentes y empleados/as técnico-administrativos/as hacen poco o nada. Máquinas de “adoctrinamiento marxista” y producción de conocimiento irrelevante para la sociedad, estarían al servicio de los “hijitos de papá” – aunque, contradictoriamente, también se difunde la falacia de que los estudiantes que entraron por el sistema de cuotas estarían perjudicando la calidad de estas instituciones.

Los ataques a la autonomía universitaria, garantizada por la Constitución de 1988, han sido otro elemento clave en este proyecto de desmantelamiento de las IES públicas. Preocupa especialmente en este sentido la intromisión del Jefe del Ejecutivo en la elección de los/as rectores/as. Desde 2019, el presi-

¹<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/06/mec-tem-novo-corte-e-ja-totaliza-perda-de-mais-de-r-600-milhoes-em-institutos-e-universidades-federais-so-em-2022-cl4syokkt00001678fjmmi3.html>.

²Universidad Federal de Minas Gerais. Gabinete del Rectorado. (2022). Nota a la comunidad. Disponible en: https://ufmg.br/storage/e/e/f/4/eef448bc3b48a436af96d18567f95786_16539137323151_2016101819.pdf.

³<https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2022/01/cortes-diminuem-bolsas-de-pesquisa-e-prejudicam-publicacoes-cientificas.shtml>.

dente Jair Bolsonaro ha interferido en la designación de más de 20 reitores/as de universidades federales, juramentando nombres que no estaban en primer lugar y nombrando a personas que ni siquiera participaron en procesos electorales en las comunidades académicas⁴.

Apoyadas en el tripode Docencia, Investigación y Extensión, las IES públicas –federales y estatales – forman profesionales altamente calificados/as en los más diversos campos del saber. Son responsables por más del 90% de la investigación científica brasileña. Un dato significativo al respecto es que 8 de las 10 instituciones que más patentes depositan en el país son universidades públicas⁵. Si hace algunas décadas, estas eran principalmente espacios elitistas, hoy, afortunadamente, gracias a políticas como la de cuotas, están lejos de serlo: dos tercios de los docentes de las universidades federales estudiaron en escuelas públicas y provienen de familias de ingresos medio de un salario mínimo y medio⁶.

Rankings internacionales también indican la excelencia de las IES públicas. Según la edición 2022 del *Times Higher Education Latin America University Rankings*, que analiza datos de 197 universidades en trece países, siete de las diez mejores universidades de América Latina y el Caribe son brasileñas y, de estas siete, seis son públicas⁷. Según el *QS World University Ranking* publicado en junio de 2022, 35 de las mejores IES del mundo están en Brasil, la mayoría, pública⁸. Capilarizándose en diferentes partes del territorio brasileño, por medio de una gran diversidad de programas, proyectos y acciones en el campo de la Extensión, las IES públicas trabajan cada vez más para garantizar el derecho a la salud, a la educación y a muchos otros, para la promoción de la diversidad, justicia social y democracia, para la protección de los ecosistemas, entre tantas otras líneas de acción.

La presente edición de Interfaces muestra, una vez más, la fuerza de la Extensión, que, en conjunto con la Enseñanza y la Investigación, hace de las IES brasileñas espacios que, en el día a día, promueven pequeñas y grandes revoluciones en un mundo tan cruel. Seguiremos, pues, empeñados en la lucha para defenderlas de los vilipendios que vienen sufriendo, seguros de que, parafraseando al poeta brasileño Mario Quintana, ellos pasarán... ¡Nosotros pajarito!

iBuena lectura!

⁴Pereira, A. R. V. V.; Zaidan, J. C. S. de M.; Galvão, A. C. (2022). *A invenção da balbúrdia: dossiê sobre as intervenções de Bolsonaro nas Instituições Federais de Ensino Superior*. Brasília, DF: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. <https://www.andes.org.br/midias/downloads/3625/>.

⁵<https://jornal.usp.br/universidade/10-mitos-sobre-a-universidade-publica-no-brasil/>.

⁶<https://jornal.usp.br/universidade/10-mitos-sobre-a-universidade-publica-no-brasil/>.

⁷https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2022/latin-america-university-rankings#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/undefined.

⁸<https://esbrasil.com.br/brasil-tem-35-universidades-entre-as-melhores-do-mundo/>.



Uma experiência de ensino de programação e robótica para alunas do ensino básico como estratégia de ação afirmativa

An experience with teaching programming and robotics to secondary school students as an affirmative action strategy

Nádia Luíze de Almeida Alexandrino

Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – campus Sabará
Graduanda em Sistemas de Informação
nadia28.alexandrino@gmail.com

Carlos Alexandre Silva

Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – campus Sabará,
Professor do curso de Sistemas de Informação,
carlos.silva@ifmg.edu.br

Daniel Bruno Fernandes Conrado

Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – campus Sabará
Professor do curso de Sistemas de Informação
daniel.conrado@ifmg.edu.br

Cristiane Norbiato Targa

Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – campus Sabará
Professora do curso de Sistemas de Informação
cristiane.targa@ifmg.edu.br

RESUMO

Evidências atuais apontam que, desde a infância, meninas são submetidas costumeiramente a comentários e brincadeiras que projetam tarefas domésticas, em vez de trabalharem o raciocínio lógico e o pensamento computacional, resultando em uma lacuna de gênero acentuada nos campos de ciência e tecnologia. Considerando esses fatores, o projeto de extensão Programa Sabará for Women (PS4W), atua na missão de disseminar e estimular o desenvolvimento do pensamento computacional de meninas das escolas públicas da cidade mineira de Sabará. Para isso, foram lecionados conteúdos de robótica e programação de computadores, orientados por meninas e mulheres que participam na equipe do projeto. Em seu primeiro ano, o PS4W representou uma grande experiência, tanto para as instrutoras quanto para as alunas, as quais relataram possuir um interesse maior nas áreas de tecnologia ao fim do curso. Além disso, promoveu a formatura de mais de 80 alunas da rede pública de ensino da cidade.

Palavras-chave: Meninas, Programação, Tecnologia, Escolas públicas.

ABSTRACT

Current evidence points out that, since childhood, girls are routinely subjected to comments and games that design domestic tasks, instead of working with logical reasoning and computational thinking, resulting in a wide gender gap in the fields of science and technology. Considering these factors, the extension project Programa Sabará for Women (PS4W), works on the mission of disseminating and stimulating the development of the computational thinking of girls from public schools in the city of Sabará, Minas Gerais. For this, robotics and computer programming contents were taught, guided by girls and women who participate in the project team. In its first year, the PS4W represented a great experience for both instructors and students, who reported having a greater interest in technology areas at the end of the course. In addition, it promoted the graduation of more than 80 public school students in the city.

Keywords: Girls, Programming, Technology, Public schools.

1. INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços dos últimos anos quanto à construção e ao debate das questões de gênero em diversos ambientes, ainda é perceptível uma grande lacuna entre gêneros na área de Tecnologia da Informação (TI), sobretudo nos níveis superiores de educação. Segundo dados do relatório¹ sobre educação superior em computação, divulgado pela Sociedade Brasileira de Computação (SBC) em 2017, o quantitativo de mulheres que se inscreveram em cursos de computação representou apenas 3,8% do total de matriculados(as). Isso por si só já é algo preocupante. Ademais, de acordo com o mesmo relatório, apenas 31,2% dessas mulheres concluem o curso.

Essa lacuna existe devido à divisão social entre sexos moldada histórica e socialmente, tema abordado por Hirata e Kergoat (2007). Enquanto a homens são destinadas tarefas que estimulam o raciocínio lógico e o pensamento computacional, mulheres são destinadas a atividades domésticas e reprodutivas, o que cria um estereótipo determinante de trabalhos femininos e masculinos. Essa perspectiva tende a afastar mulheres das áreas de exatas e tecnologias desde a infância, influenciando na escolha futura de suas carreiras profissionais, e impactando no cenário de desigualdade do gênero feminino perante o gênero masculino na área de TI.

O presente artigo relata a iniciativa do Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG –, em mudar essa perspectiva, criando o Programa Sabará for Women (PS4W), que atua no incentivo a meninas e a mulheres a se aventurarem na área de tecnologia. O projeto de extensão foi iniciado em 2019, sendo derivado do Programa Sabará, fundado em 2016, que ensina o pensamento lógico e computacional a crianças de escolas públicas de um município metropolitano mineiro.

O financiamento desse projeto se deu através do edital CNPq/MCTIC Nº 31/2018 – Meninas nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 1951), que visava estimular a participação e a formação de meninas e mulheres para as carreiras de ciências exatas, engenharias e computação. Sendo amplamente apoiado por servidores, servidoras e discentes do campus, foram criadas estratégias para atender a diferentes meninas de cinco escolas públicas da cidade.

O restante deste artigo está organizado da seguinte forma: a seção 2 apresenta a motivação e a relevância do ensino de programação nos dias atuais, enquanto a metodologia utilizada durante o desenvolvimento do projeto é descrita na seção 3. Na seção 4, são transcritos relatos de participantes do PS4W provindos de reportagens a respeito e de conversas com a turma. Já os resultados obtidos durante o primeiro ano do projeto são detalhados na seção 5. Por fim, na seção 6, são apresentadas as considerações finais.

¹ Disponível em: <https://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/category/133-estatisticas>. Acesso em: 20 abr. 2020.

2.A IMPORTÂNCIA DA PROGRAMAÇÃO

Linus Torvalds, criador do sistema operacional Linux, manifestou seu ponto de vista em relação ao ensino da programação de computadores quando disse em Love (2014): "Acho que é algo especializado, e ninguém espera que a maioria das pessoas faça isso. Não é como aprender a ler e a escrever ou a fazer contas básicas de matemática". Embora o exercício profissional seja naturalmente para especialistas, o ensino de programação, inclusive na educação básica, pode promover o desenvolvimento do raciocínio lógico, da inventividade, da criatividade, da capacidade de dedução e resolução de problemas, habilidades imprescindíveis para enfrentar os desafios atuais e futuros da sociedade (Geraldles, 2014). A preocupação com o ensino da programação tem se tornado cada vez maior nos últimos tempos e ganhou ainda mais força quando o ex-presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, disse: "Não compre, apenas, um jogo, crie um. Não se limite a fazer download de uma nova aplicação, ajude a desenvolvê-la. Não jogue no seu celular, programe-o."².

De acordo com uma palestra realizada em 2016 por Camila Achutti no TEDx Dante Alighieri School³, essa preocupação é importante devido ao errôneo conceito sobre a geração Z. Camila firma que, apesar de essas pessoas saberem utilizar muito bem as tecnologias, elas, em sua maioria, não passam de superusuárias, ou seja, não têm o real conhecimento sobre o que utilizam, tornando-se facilmente manipuláveis.

O ensino da programação rompe esse paradigma, pois, na medida em que uma pessoa tem conhecimento do funcionamento das tecnologias que usa, passa também a saber da existência de formas para não ser tão manipulada por elas. Outro fator que endossa a importância do ensino é que a área de tecnologia tende a crescer (Moura Junior & Helal, 2014) e serão cada vez mais necessários profissionais atuando.

O empoderamento das mulheres tem ocorrido em diversas áreas; porém, quando se trata da inclusão digital feminina, pesquisas mostram que ainda são necessárias diversas ações nesse sentido. O acesso às tecnologias permite que as pessoas se comuniquem, busquem informações, aprendam e encontrem oportunidades de emprego. Diversas pesquisas apontam a segregação de gênero em ambientes de desenvolvimento tecnológico (Rashid, 2016; Canedo *et al.*, 2020). Uma pesquisa realizada em 2015 pelo McKinsey Global Institute mostra que a equidade de gênero no mundo pode acrescentar aproximadamente US\$ 28 trilhões – ou 26% – ao PIB global em 10 anos. No contexto brasileiro, de acordo com o relatório global da Organização Internacional do Trabalho⁴

²Disponível em: <https://youtu.be/zKkfF1QthZc>. Acesso em: 29 abr. 2020.

³Disponível em: <https://youtu.be/dlxEGliTRRc>. Acesso em: 21 abr. 2020.

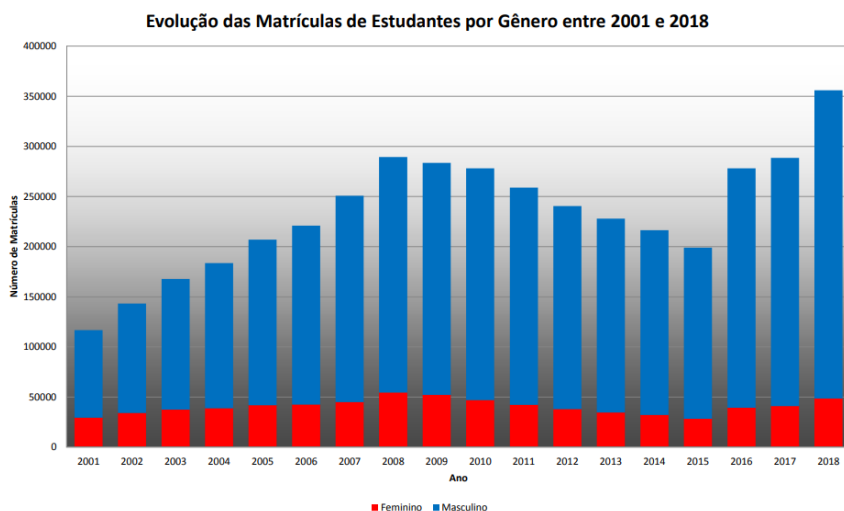
⁴Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_540901.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

(OIT), divulgado em 2017, a economia brasileira poderia expandir em até R\$ 382 bilhões ao longo de oito anos se aumentasse a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Os efeitos disso impactariam positivamente no PIB e levariam ao aumento no poder de consumo de bens e serviços. O relatório "The future of women at work: Transitions in the age of automation", de 2019, da McKinsey & Company aborda a era da automação e como em um horizonte muito próximo, até 2030, as tecnologias baseadas em inteligência artificial permearão novas oportunidades de emprego e caminhos para o avanço econômico. O relatório afirma que as mulheres inseridas e capacitadas nesse contexto, estarão no/a caminho para a obtenção de empregos mais produtivos e com maior remuneração.

Graças a iniciativas estrangeiras, como Mothership HackerMoms e PyLadies, diversos projetos brasileiros como MariaLab, PyLadies São Paulo, PrograMaria e #MinasProgramam têm ofertado atividades gratuitas por meio de cursos, encontros e palestras, aproximando as mulheres da tecnologia e as capacitando para as necessidades da sociedade atual. Essas comunidades buscam dar voz às mulheres na área de tecnologia. A comunidade PyLadies consiste em um grupo de mulheres desenvolvedoras que programam usando a linguagem Python. O MariaLab é um coletivo feminista que visa promover atividades tecnológicas para mulheres, sejam elas cis ou transgênero. O PrograMaria estimula a discussão sobre a pouca representatividade feminina na tecnologia. Já o #MinasProgramam busca inserir mulheres no mundo das linguagens de programação. Além disso, existem programas como o Women Techmaker, que tem como objetivo a representatividade e capacitação feminina, ampliando o número de mulheres aptas a programar; e o *Unlocking the Power of Women for Innovation and Transformation* é uma consultoria de inteligência de gênero e inovação que busca mostrar a diversidade como inovação em empresas.

O Censo Escolar da Educação Básica de 2019 verificou que quase 52% das matrículas do Ensino Médio são de estudantes do sexo feminino. Nos cursos técnicos, a porcentagem é um pouco maior, com 55% dos matriculados sendo mulheres. O mesmo acontece no ensino superior, no qual também há um maior número delas. Porém, ainda que se tenha uma grande presença de meninas nas escolas e no ensino superior, há uma disparidade de gênero quando são consideradas algumas áreas de conhecimento nos cursos superiores. Segundo o gráfico divulgado pela Sociedade Brasileira de Computação, comparando o número de estudantes matriculados em cursos da área de Computação, é nítido que o número de estudantes do sexo feminino é bem inferior.

Figura 1:
Matrículas por gênero em cursos de Ciência da Computação de 2001 a 2018



Fonte: <https://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/send/133-estatisticas/1287-estatisticas-computacao-2018>

O programa Meninas Digitais, da Sociedade Brasileira de Computação⁵, iniciou os trabalhos em 2011 e seu objetivo é colaborar no processo de empoderamento das meninas na área de TI e, também, investir na formação das futuras gerações de mulheres do segmento, facilitando sua empregabilidade e sua sociabilização. Existem outros projetos com o mesmo objetivo, como o PS4W. Essas iniciativas são importantes e precisam ser incentivadas e divulgadas para que aumente o número de mulheres nas exatas.

É possível listar diversos trabalhos na literatura que descrevem a importância e relatam casos bem-sucedidos de inclusão digital feminina e/ou inclusão e motivação em atividades ligadas às áreas de exatas no período escolar. Pode-se citar o trabalho de (Legewie & DiPrete, 2014), o qual concluiu que as instituições de ensino que estimulam e atraem jovens para as disciplinas STEM (*Science, Technology, Engineering, and Mathematics*) têm conseguido promover a equidade de gênero abrindo possibilidades de intervenção de políticas públicas. Os autores Gottfried e Williams (2013) concluíram que a participação em programas acadêmicos, como clube de ciências, impacta positivamente no sucesso e na permanência dos estudantes nas áreas STEM. A exposição da ciência da computação a meninas do ensino médio contribui para a escolha dessa área no ensino superior, é o que concluem Armoni e Gal-Ezer (2014). O artigo de Oliveira, Unbehaun e Gava (2019) aborda a questão de igualdade de gênero no ensino médio e a inclusão de jovens nas áreas STEM. O trabalho utiliza como fonte mais de 50 produções acadêmico-científicas do período de 2001

⁵Disponível em: <http://meninas.sbc.org.br>

a 2015 sobre a temática e descreve iniciativas como o projeto “Elas nas Ciências: um estudo sobre a equidade de gênero no ensino médio”, o qual mapeou elementos que auxiliariam a tomada de decisão das mulheres, durante a fase escolar, quanto às suas escolhas profissionais, tanto no Brasil como no exterior. Foi possível observar que, inicialmente, as ações de incentivo eram direcionadas para o mercado de trabalho e para o ensino superior; porém, desde 2010, as iniciativas contemplam crianças e adolescentes. O artigo enfatiza ainda que, desde o início dos anos 2000, várias iniciativas governamentais, empresariais e de organizações da sociedade civil têm auxiliado na promoção da inserção de mulheres nas áreas STEM. Houve um crescimento das produções sobre educação STEM/gênero/mulheres, sobretudo em 2009, após o lançamento da campanha americana *Educate to Innovate*, feita pelo presidente Barack Obama, o qual anunciou o investimento de bilhões de dólares nessa temática. Comparando o período de 2001-2010 a 2011-2015, houve um aumento de 700% na produção acadêmico-científica evidenciando a educação STEM.

3. METODOLOGIA

A proposta de trabalho do projeto foi proporcionar aprendizado de programação e robótica a alunas de escolas públicas de um município mineiro no contraturno escolar. Foram 7 turmas com uma média de 20 alunas cada, vindas de escolas públicas estaduais e municipais da cidade. Das turmas, 4 foram atendidas *in loco*, ou seja, nos laboratórios das escolas e 3 foram atendidas nos laboratórios do campus, estreitando relações entre comunidades interna e externa. Ademais, a partir do financiamento, foram selecionadas 5 professoras bolsistas das escolas atendidas, 2 alunas bolsistas em cada turma, 3 bolsistas bacharelandas em Sistemas de Informação, além de monitoras bolsistas dos cursos técnicos em Eletrônica e Informática integrados ao ensino médio. A parceria do PS4W com diferentes escolas tornou possível a inclusão de meninas de diversas idades, tendo a mais nova 10 anos e a mais velha 18 anos. Aproximadamente, 1/4 do público atendido correspondia a alunas do ensino fundamental. Conforme mostra a Tabela 1, a partir da média ponderada, é possível notar que a idade média do público atendido está concentrada na transição do ensino fundamental para o ensino médio.

Tabela 1 – Quantitativo de alunas por idade.

	Idade das alunas	Quantidade de alunas	Total de alunas por nível de ensino	Total de alunas por nível de ensino (%)
Ensino Fundamental	10	1	23	25
	11	1		
	12	1		
	13	5		
	14	15		
Ensino Médio	15	23	69	75
	16	23		
	17	17		
	18	6		
Total de Alunas	92			
Média ponderada das idades das alunas	15,4			

Fonte: dos autores

As aulas, com duração de 2 horas semanais, iniciaram no mês de março e terminaram em novembro de 2019, com conteúdo teórico e prático dividido em 4 módulos sequenciais: LOGO, Scratch, Python e Robótica, os quais totalizaram individualmente 16 horas/aula cada, diluídas em 2 horas semanais. Os módulos foram definidos de forma a auxiliar progressivamente o entendimento de conceitos matemáticos, concatenados com fundamentos de programação. A Figura 2 mostra o início das aulas em três das escolas atendidas pelo projeto, onde estudam alunas do 8º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.

Figura 2 – Início das aulas do projeto.



Fonte: Imagens dos autores.

A linguagem LOGO (Pocrifka & Santos, 2009), criada na década de 1960 no MIT-Massachusetts Institute of Technology, é totalmente voltada ao ambiente

educacional. Seu funcionamento consiste basicamente em fornecer sequências de comandos a uma tartaruga, para que seja possível fazer desenhos na tela. Ela facilita a comunicação entre usuário e máquina, tornando a aluna capaz de solucionar problemas ativamente.

Já o Scratch⁶, desenvolvido em 2007 pelo mesmo instituto, aplica o princípio de dividir um problema grande em problemas menores e resolvê-los, muito importante na programação. Essa alusão se dá porque o Scratch é uma linguagem visual e em blocos, o que permite à pessoa criar pequenos blocos de comando, testá-los individualmente e depois uni-los.

A linguagem Python, muito popular atualmente (Seabra, Drummond & Gomes, 2018), foi escolhida para ser o conteúdo do terceiro módulo porque, além de ser atual, é uma linguagem com sintaxe simples se comparada com outras; na primeira aula, já é possível se começar rapidamente a criar programas simples e vê-los funcionar. Além disso, ela trabalha aos poucos o conhecimento de inglês das alunas, disciplina de língua estrangeira na maioria das escolas. É válido lembrar que os conceitos trabalhados nas três linguagens se assemelham muito, como estruturas de repetição e condicionais, permitindo à aluna, que não tivesse entendido o conteúdo em uma linguagem, pudesse entendê-lo em outro momento.

O último módulo, robótica, foi um dos maiores desafios do programa. Isso se deu por alguns fatores, tais como insuficiência de material e pouco conhecimento das instrutoras em relação ao conteúdo. Por isso, foi fornecida uma capacitação para o último módulo, que consistia em aulas semanais realizadas por docentes participantes da equipe, nas quais eram explicados fundamentos de robótica para as instrutoras que não tinham domínio do tema. Inicialmente, a robótica seria unicamente baseada no LEGO Mindstorms, com 4 turmas atendidas in loco e 3 dentro do campus. Entretanto, as escolas não possuíam kits LEGO e o projeto não tinha recursos suficientes para comprar um kit para cada uma delas. Devido ao alto valor dos equipamentos, era inviável levá-los semanalmente aos locais de atendimento fora do campus, bem como impossível deixar o equipamento nas escolas, pois eram recursos compartilhados. Em função desses fatores, foi necessário remanejar o atendimento de mais três turmas para o campus e mudar a base do conteúdo de uma turma para Arduino⁷, pois se tratava de um equipamento de valor menor e mais fácil de se transportar. Essas mudanças permitiram que todas as turmas tivessem o módulo de robótica inteiramente prático, para seu benefício.

Com a intenção de avaliar o desempenho das alunas e a situação do curso, 65 das 80 alunas que se formaram realizaram um teste de conhecimentos com quatro dimensões: "Ângulações e Polígonos", "Lógica", "Resolução de Problemas" e "Pensamento Computacional". Essas dimensões abordavam questões de raciocínio lógico, percepção de padrões, orientação espacial, lógi-

⁶ Disponível em: <https://scratch.mit.edu/>. Acesso em: 29 abr. 2020.

⁷ Plataforma de prototipagem eletrônica de código aberto baseado em hardware e software. Mais detalhes estão disponíveis em: <https://www.arduino.cc/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

ca computacional e conceitos de angulação, sendo diretamente vinculadas ao conteúdo lecionado no projeto. Cada instrutor levou cópias impressas às suas respectivas turmas, que tiveram o tempo de duas horas para a realização da atividade. Esse teste servirá como amparo às possíveis mudanças do projeto em seus próximos anos de aplicação.

2.RELATOS

Uma série de relatos foi coletada, visando um feedback sobre o andamento do curso. Dentre eles está a fala do coordenador geral do Programa Sabará, Carlos Silva, que viabilizou a criação do Programa Sabará for Women.⁸

"Víamos no rosto das meninas a felicidade pelo contato com a tecnologia. Tínhamos algumas tecnologias caras, como impressora 3D e kits Lego que agora estavam acessíveis a elas. Esse contato com a computação e a programação, em alguns países desenvolvidos, é bem forte. Na Internet, é possível encontrar um vídeo do Barack Obama incentivando as crianças a não serem apenas consumidoras de tecnologias, mas também produtoras. Isso é muito gratificante, pois sabemos que estamos cumprindo a missão do Programa Sabará for Women."

Segundo Alicene Godinho, uma das professoras bolsistas do projeto [informação verbal], "este foi o primeiro projeto na escola a ser desenvolvido na área tecnológica, estimulando as mulheres na área de exatas". Ana Clara, aluna do PS4W, complementa (informação verbal): "foi algo novo e muito bom, que pode nos ajudar futuramente, pois em tudo está envolvida a tecnologia e precisamos nos adaptar a esta realidade". Os dois depoimentos foram coletados a partir de uma reportagem feita ao canal IFMG-Play⁹ (Figura 3).

Figura 3 – Reportagem de um canal do YouTube sobre as atividades do projeto em uma das escolas parceiras.



Fonte: Imagens dos autores.

8 Disponível em: <https://youtu.be/7B7JsKgF-W8>. Acesso em: 23 abr. 2020.

9 Disponível em: <https://youtu.be/8Mmt70Mcb8E>. Acesso em: 20 abr. 2020.

Em uma das conversas com a turma, algumas instrutoras relataram que o impacto das aulas não era apenas no conhecimento, mas também na autoestima e no empoderamento das meninas, conforme a fala [informação verbal] de Jéssica de 14 anos, aluna do projeto.

"Esse curso foi e é importante para mim; achei muito inspirador um curso só para meninas, porque aprendi muitas coisas importantes, que levarei para a vida toda, e até mesmo me incentivou a seguir a carreira que quero. As professoras do curso me incentivaram a ter a capacidade de fazer as coisas sozinha e isso foi muito importante para mim. Se não fosse tudo o que aprendi aqui, talvez passasse a vida inteira sendo uma menina insegura."

Uma das instrutoras teve a oportunidade de dar aula para duas de suas irmãs e, para ela, a experiência foi dentro e fora dos laboratórios de informática (informação verbal)¹⁰ : "As alunas chegam em casa e dizem que a aula foi muito puxada, ou que está muito simples e aí você pode aumentar um pouco o nível. Isso nos dá um norte. Eu ficaria muito feliz se elas [irmãs e alunas] seguissem essa carreira!".

Cada uma das alunas se superou de uma maneira diferente, como a Mariana, destaque de sua turma, que disse (informação verbal)⁷: "Aprendi a fazer o robô a andar reto, virar certo; parece bobeira, mas é uma coisa muito difícil". O progresso delas era claramente visível às instrutoras, conforme Júlia, instrutora-bolsista do projeto e aluna do curso técnico em Informática do IFMG, declarou⁷.

"Tinha alunas que não conseguiam tirar o Caps Lock, que é a letra em maiúsculo. Tinha gente que não conseguia ligar o computador e, durante o curso, vimos o progresso delas, que aprenderam, além da programação, as demais funções básicas do computador. Fico muito feliz que isso as incentive a seguir nesta área, na qual se tem poucas mulheres".

O curso acabou tornando-se uma grande experiência de aprendizado tanto para as instrutoras quanto para as alunas, pois, além do conhecimento transmitido, criou-se um vínculo de amizade entre elas, que compartilham conselhos, vivências e outros tópicos. A Figura 4 ilustra isso, mostrando um piquenique feito por meninas do 8º e 9º anos do ensino fundamental, duas instrutoras do ensino médio e uma instrutora do ensino superior.

¹⁰ Disponível em: <https://youtu.be/7B7JsKgf-W8>. Acesso em: 23 abr. 2020.

Figura 4
Confraternização feita por alunas e instrutoras ao fim do curso.



Fonte: Imagem dos autores.

Toda a construção do Programa Sabará for Women foi pensada para acolher e ensinar a meninas, pois, segundo Cristiane Targa, coordenadora do projeto (informação verbal)⁹: “É isso que fazemos neste projeto: estimulá-las a fazerem coisas novas, criação, inovação. São habilidades que elas vão levar para a vida inteira.”

5. RESULTADOS

Em seu primeiro ano, o projeto cresceu bastante; uma pequena ideia para ajudar a melhorar o ensino das escolas de uma cidade mineira transformou-se em uma equipe com 36 pessoas, entre elas bolsistas, voluntários, discentes e docentes, trabalhando para levar conteúdo de qualidade para as alunas.

Sempre que existia a oportunidade, as instrutoras incentivavam as turmas a participarem de atividades extracurriculares e, em uma delas, a Olimpíada Brasileira de Robótica, foram conquistadas três medalhas de honra ao mérito, premiação dada aos melhores de cada turma em cada nível da competição. Além disso, o programa também chamou a atenção da Rede Minas e a emissora decidiu que a primeira reportagem¹¹ de sua série “Tecnologia Inclusiva” seria a respeito do projeto. A Figura 5 mostra um momento em que repórteres da Rede Minas cobriam as atividades do PS4W. Essa reportagem rendeu à emissora um prêmio nacional de Jornalismo na categoria “Televisão”, entregue pelo IFMG. Também é digno de nota que o projeto foi tema de abertura de um seminário de extensão de um dos principais eventos institucionais do Instituto Federal de Minas Gerais¹².

¹¹Disponível em: <https://youtu.be/7B7JsKgf-W8>. Acesso em: 16 jun. 2020

¹² Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/porta/pesquisa-e-pos-graduacao/planeta-inovacao-2019/ecossistema-ciencia-e-tecnologia-seminario-de-saberes-da-extensao>. Acesso em: 20 abr. 2020.

Figura 5 – Momento em que a reportagem foi gravada pela Rede Minas.



Fonte: Imagem dos autores.

O presente projeto formou 80 meninas de escolas públicas da cidade em uma solenidade. Entre as autoridades presentes na cerimônia de formatura, estavam o diretor-geral do *Campus* Sabará, Daniel Neves Rocha; o coordenador e idealizador do Programa Sabará, Carlos Alexandre Silva; a coordenadora do PS4W, Cristiane Norbiato Targa; o coordenador de gestão das ações de Extensão do IFMG, Matheus Costa Frade; o secretário municipal de Cultura Hamilton Alves, que representou o prefeito da cidade; a secretária municipal de Educação, Vânia Lúcia Leal de Paiva Vieira, e a diretora educacional da Superintendência Regional de Ensino, Márcia Santos Fonseca.

Na solenidade, as formandas receberam um certificado de conclusão do curso na presença de mais de 400 pessoas, entre convidados e familiares. A Figura 6 traz registros do evento, que também serviu de divulgação do centro cultural da cidade para acontecimentos de grande porte¹³.

Figura 6 – Registros da cerimônia de encerramento do primeiro ano do curso.



Fonte: Imagens dos autores.

¹³ Disponível em: <https://sousabara.com.br/empregos/meninas-de-escolas-publicas-formam-no-programa-sabara-saiba-mais>. Acesso em: 20 abr. 2020.

Algumas alunas se destacaram muito ao longo do curso e, como mostra a Figura 7, foi entregue a elas uma pequena lembrança do projeto. Essa lembrança serviu para mostrar tanto a elas quanto a cada uma das outras alunas que toda equipe se orgulhou muito por elas terem a coragem de ir contra as estatísticas e perceberem que são capazes de atuarem onde quiserem.

Figura 7 – Alunas destaque de cada uma das turmas.



Fonte: Imagens dos autores.

A iniciativa desse projeto partiu do objetivo de levar ensino de programação e robótica para meninas de escolas públicas da cidade mineira de Sabará. Logo, o artigo apresentou a importância do ensino de programação durante o período escolar, recortes do primeiro ano de aplicação e seus resultados.

A equipe conseguiu promover aulas de qualidade por meio de vídeos, atividades práticas, avaliações e outros métodos, bem como impactou acadêmica e socialmente as envolvidas, tendo-se em vista que as realizações dependiam de uma boa comunicação entre alunas, instrutoras, coordenadoras e escolas parceiras.

Também é importante ressaltar que as dificuldades encontradas, relacionadas, em sua maioria, à limitação de recursos, induziram o programa a pequenas alterações. Apesar de repentinas, elas abriram espaço para novos questionamentos e conclusões sobre o conteúdo, contribuindo, assim, para o refinamento do projeto.

O fato de as turmas serem compostas apenas por mulheres, incluindo-se instrutoras e professoras, foi um marco de transformação social/educacional na cidade, quebrando o conceito de "coisas de menino" historicamente inculcado na mente das alunas. Esse impacto também afetou aos pais e aos familiares delas, os quais sentiram orgulho das meninas e cobraram a continuação do projeto, para que as estudantes mais novas, num futuro próximo, também pos-

sam participar. A longo prazo, espera-se que haja um aumento no número de mulheres interessadas em profissões da área de exatas, por entender que isso também está ao alcance delas.

7. AGRADECIMENTOS

A equipe do Programa Sabará for Women agradece ao Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Sabará e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio e pelo financiamento concedidos ao projeto.

REFERÊNCIAS

Armoni, M.; Gal-Ezer, J. (2014) High school computer science education paves the way for higher education: the Israeli case. *Computer Science Education*, Philadelphia, 24(2-3), 101-122. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/08993408.2014.936655>.

Canedo, E. D.; Bonifácio, R.; Okimoto, M. V.; Serebrenik, A.; Pinto, G.; Monteiro, E. (2020). *Work Practices and Perceptions from Women Core Developers in OSS Communities*. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2007.13891v1>.

Castro, A. (2017). *O uso da programação Scratch para o desenvolvimento de habilidades em crianças do ensino fundamental*. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2462/1/PG_PPGECT_M_Castro%2C%20Adriane%20de_2017.pdf.

G.-Holgado, A.; Díaz, C. A.; G.-Peñalvo, J. F. (2020). Engaging women into STEM in Latin America: W-STEM project. *Proceedings of the Seventh International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality. Association for Computing Machinery*, 232-239.

Garlet, D.; Bigolin, N. M.; Silveira, S. R. (2016). *Uma Proposta para o Ensino de Programação de Computadores na Educação Básica*. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/12961>.

Geraldes, B. W. (2014). Programar é bom para as crianças? Uma visão crítica sobre o ensino de programação nas escolas. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 7(2), 105-117. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17851/1983-3652.7.2.105-117>.

Gottfried, M. A.; Williams, D. N. (2013). STEM club participation and STEM schooling outcomes. *Education Policy Analysis Archives*, Tampa, 21(79) 1-27. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n79.2013>.

Hirata, H.; Kergoat, D. (2007). Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa [online]*, 37(132), 595-609. ISSN 0100-1574. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300005>.

Legewie, J.; Diprete, T. (2014). The high school environment and the gender gap in science and engineering. *Sociology of Education*, Thousand Oaks, 87(4), 259-280. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0038040714547770>.

Lima, P. M. (2013). As mulheres na Ciência da Computação. *Revista Estudos Feministas*, 21(3), 793-816.

Love, D. (2014). *A Conversation With Linus Torvalds, Who Built The World's Most Robust Operating System And Gave It Away For Free*. Jun. 7, 2014. Disponível em: <https://www.businessinsider.com.au/linus-torvalds-qa-2014-6>.

Marques, B. A.; Pinheiro, M. V.; Alencar, I. A.; Branco, C. K.; Alves, R.; Mendes, E. M. (2019). Unindo pesquisa e extensão para fortalecer a participação feminina em cursos de Computação de uma universidade: Projeto Meninas Digitais do Vale. *Women in Information Technology (WIT)*, 13, 2019, Belém, Porto Alegre: *Sociedade Brasileira de Computação*, 31-40. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/wit.2019.6710>.

Moura Júnior, P. J.; Helal, D. H. (2014). Profissionais e profissionalização em Tecnologia da Informação: indicativos de controvérsias e conflitos". *Cadernos EBAPE*. BR 12(2). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1679-39519889>.

Oliveira, E. R. B.; Unbehau, S.; Gava, T. (2019). A Educação STEM e Gênero: Uma Contribuição para o Debate Brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 49(171), 130-159. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145644>.

Pocrifka, D. H.; Santos, T. W. (2009). Linguagem LOGO e a construção do conhecimento. IX Congresso Nacional de Educação - *EDUCERE - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2980_1303.pdf.

Rashid, A. T. (2016). Digital Inclusion and Social Inequality: Gender Differences in ICT Access and Use in Five Developing Countries. *Gender, Technology and Development*. 20(3), 306-332. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0971852416660651>.

Seabra, D. R.; Drummond, N. I.; Gomes, C. F. (2018). Análise comparativa de linguagens de programação a partir de problemas clássicos da computação. *Revista de Sistemas e Computação*, 8(1), 56-76. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rsc/article/view/5133>.

Toledo, B. F. P.; Albuquerque, A. F. R.; Magalhães, R. A. (2012). O Comportamento da Geração Z e a Influência nas Atitudes dos Professores. *Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/38516548.pdf>.

Data de submissão: 07/07/2020

Data de aceite: 21/01/2021



Una experiencia de enseñanza de la programación y robótica para alumnas de la educación básica como estrategia de acción afirmativa

An experience with teaching programming and robotics to secondary school students as an affirmative action strategy

Nádia Luíze de Almeida Alexandrino

Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – campus Sabará
estudiante de grado en Sistemas de Información
nadia28.alexandrino@gmail.com

Carlos Alexandre Silva

Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – campus Sabará
Profesor del curso de Sistemas de Información
carlos.silva@ifmg.edu.br

Daniel Bruno Fernandes Conrado

Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – campus Sabará
Profesor del curso de Sistemas de Información
daniel.conrado@ifmg.edu.br

Cristiane Norbiato Targa

Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – campus Sabará
Profesora del curso de Sistemas de Información
cristiane.targa@ifmg.edu.br

RESUMEN

Evidencias actuales apuntan que, desde la infancia, niñas son sometidas de manera rutinaria a comentarios y juegos que proyectan tareas domésticas, en vez de trabajar el raciocinio lógico y el pensamiento computacional, resultando en una laguna de género acentuada en los campos de la ciencia y de la tecnología. Considerando esos factores, el proyecto de extensión Programa Sabará for Women (PS4W) actúa en la misión de diseminar y estimular el desarrollo computacional de niñas de las escuelas públicas de la ciudad Sabará, en Minas Gerais. Para eso, fueron enseñados contenidos de robótica y programación de computadoras, orientados por niñas y mujeres que participan en el equipo del proyecto. En su primer año, el PS4W representó una gran experiencia, tanto para las instructoras como para las alumnas, las cuales relataron poseer un interés mayor en las áreas de tecnología al fin del curso. Además, promovió la formación de más de 80 alumnas de la red pública de enseñanza de la ciudad.

Palabras-clave: Niñas, Programación, Tecnología, Escuelas Públicas.

ABSTRACT

Current evidence points out that, since childhood, girls are routinely subjected to comments and games that design domestic tasks, instead of working with logical reasoning and computational thinking, resulting in a wide gender gap in the fields of science and technology. Considering these factors, the extension project Programa Sabará for Women (PS4W), works on the mission of disseminating and stimulating the development of the computational thinking of girls from public schools in the city of Sabará, Minas Gerais. For this, robotics and computer programming contents were taught, guided by girls and women who participate in the project team. In its first year, the PS4W represented a great experience for both instructors and students, who reported having a greater interest in technology areas at the end of the course. In addition, it promoted the graduation of more than 80 public school students in the city.

Keywords: Girls, Programming, Technology, Public schools.

1.INTRODUCCIÓN

A pesar de los avances de los últimos años en cuanto a la construcción y al debate de las cuestiones de género en diversos ambientes, todavía es perceptible una gran laguna entre géneros en el área de la Tecnología de la Información (TI), sobre todo en los niveles superiores de educación. Según datos del informe¹ sobre educación superior en computación, divulgado por la Sociedad Brasileña de Computación (SBC) en 2017, el cuantitativo de mujeres que se inscribieron en cursos de computación representó sólo 3,8% del total de matriculados(as). Esto por sí solo ya es algo preocupante. Además, de acuerdo con el mismo informe, solo 31,2% de esas mujeres concluyen el curso.

Esa laguna existe debido a la división social entre sexos moldeada histórica y socialmente, tema abordado por Hirata y Kergoat (2007). Mientras que a los hombres son destinadas tareas que estimulan al raciocinio lógico y al pensamiento computacional, a las mujeres son destinadas actividades domésticas y reproductivas, lo que crea un estereotipo determinante de trabajos femeninos y masculinos. Esa perspectiva tiende a alejar mujeres de las áreas de exactas y tecnologías desde la infancia, influyendo en la elección futura de sus carreras profesionales, e impactando en el escenario de desigualdad del género femenino ante el género masculino en el área de TI.

El presente artículo relata la iniciativa del Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG -, para cambiar esa perspectiva, creando el Programa Sabará for Women (PS4W), que actúa en el incentivo a las niñas y a las mujeres a aventurarse en el área de la tecnología. El proyecto de extensión fue iniciado en 2019, siendo derivado del Programa Sabará, fundado en 2016, que enseña el pensamiento lógico y computacional a los niños de escuelas públicas de un municipio metropolitano del estado de Minas Gerais.

El financiamiento de ese proyecto se dió por medio del anuncio CNPq/MCTIC Nº 31/2018 – Niñas en las Ciencias Exactas, Ingenierías y Computación del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq, 1951), que aspiraba a estimular la participación y la formación de niñas y mujeres para las carreras de ciencias exactas, ingenierías y computación. Siendo ampliamente apoyado por servidores, servidoras y docentes del *campus*, fueron creadas estrategias para atender a diferentes niñas de cinco escuelas públicas de la ciudad.

En lo que resta del artículo está organizado de la siguiente forma: la sección 2 presenta la motivación y la relevancia de la enseñanza de programación en los días actuales, mientras la metodología utilizada durante el desarrollo del proyecto es descrita en la sección 3. En la sección 4, son transcritos relatos de participantes del PS4W provenientes de reportajes al respecto y de pláticas con la clase. Ya los resultados obtenidos durante el primer año del proyecto son detallados en la sección 5. Por fin, en la sección 6, son presentadas las

1 Disponible en: <https://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/category/133-estatisticas>. Acceso en: 20 abr. 2020.

consideraciones finales.

2.LA IMPORTANCIA DE LA PROGRAMACIÓN

Linus Torvalds, creador del sistema operativo Linux, manifestó su punto de vista en relación a la enseñanza de programación de computadoras cuando dijo en Love (2014): "Creo que es algo especializado, y nadie espera que la mayoría de las personas lo haga. No es como aprender a leer o a escribir o a hacer cálculos básicos de matemáticas". Aunque el ejercicio profesional sea naturalmente para los especialistas, la enseñanza de la programación, en la educación básica incluso, puede promover el desarrollo del raciocinio lógico, del ingenio, de la creatividad, de la capacidad de deducción y resolución de problemas, habilidades imprescindibles para enfrentar los desafíos actuales y futuros de la sociedad (Gerald, 2014). La preocupación con la enseñanza de la programación se ha vuelto cada vez mayor en los últimos tiempos, y ganó aún más fuerza cuando el expresidente de los Estados Unidos, Barack Obama, dijo: "No compre, solamente, un juego, crea uno. No se limite a hacer la descarga de una nueva aplicación, ayuda a desarrollarla. No juegues en tu móvil, programalo. ²

De acuerdo con una conferencia realizada en 2016 por Camila Achutti en el TEDx Dante Alighieri School³, esa preocupación es importante debido al erróneo concepto sobre la generación Z. Camila afirma que, a pesar de que esas personas saben utilizar muy bien las tecnologías, en su mayoría no pasan de super usuarias, o sea, no tienen el real conocimiento sobre lo que utilizan, volviéndose fácilmente manipulables.

La enseñanza de la programación rompe ese paradigma, pues, en la medida que una persona tiene conocimiento del funcionamiento de las tecnologías que usa, pasa también a saber de la existencia de formas para no ser tan manipulada por ellas. Otro factor que endosa la importancia de la enseñanza es que el área de la tecnología tiende a crecer (Moura Junior & Helal, 2014) y serán cada vez más necesarios profesionales actuando en esa área.

El empoderamiento de las mujeres ha ocurrido en diversas áreas; sin embargo, en cuanto la inclusión digital femenina, investigaciones apuntan que todavía son necesarias diversas acciones en ese sentido. El acceso a las tecnologías permite que las personas se comuniquen, busquen información, aprendan y encuentren oportunidades de empleo. Diversas investigaciones apuntan a la segregación de género en ambientes de desarrollo tecnológico (Rashid, 2016; Canedo *et al.*, 2020). Una investigación realizada en 2015 por el McKinsey Global Institute muestra que la equidad de género en el mundo puede añadir aproximadamente US \$28 trillones - o 26% - al PIB global en 10 años. En el contexto

²Disponible en: <https://youtu.be/zKkfF1QthZc>. Acceso en: 29 abr. 2020.

³Disponible en: <https://youtu.be/dlxEGlITRRc>. Acceso en: 21 abr. 2020

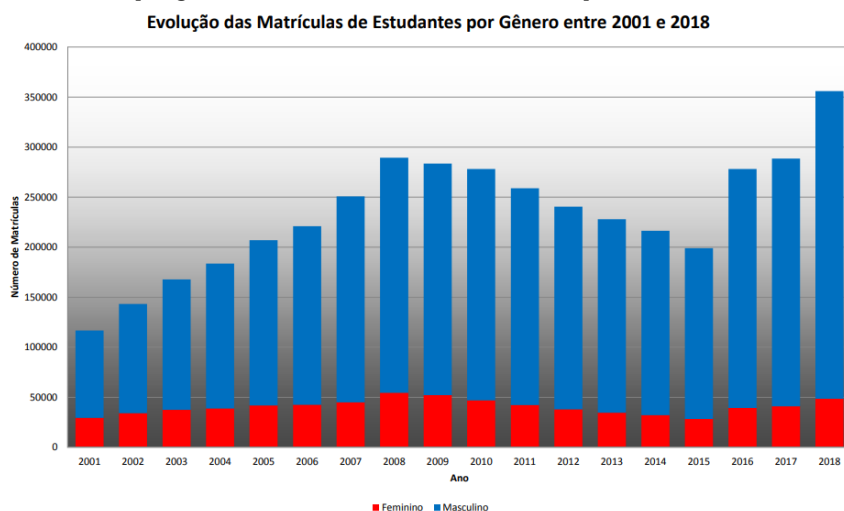
brasileño, de acuerdo con el informe global de la Organización Internacional del Trabajo⁴ (OIT), divulgado en 2017, la economía brasileña podría expandir hasta R \$382 billones a lo largo de ocho años si aumentara la inserción de las mujeres en el mercado de trabajo. Los efectos de eso impactarían positivamente el PIB y llevarían al aumento en el poder de consumo de bienes y servicios. El informe "The future of women at work: Transitions in the age of automation", de 2019, de la McKinsey & Company aborda la era de la automatización y cómo en un horizonte muy cercano, hasta 2030, las tecnologías basadas en la inteligencia artificial permearán nuevas actividades de empleo y caminos para el avance económico. El informe afirma que las mujeres insertadas y capacitadas en ese contexto estarán a camino de la obtención de empleos más productivos y con mayor remuneración.

Gracias a iniciativas extranjeras, como Mothership HackerMoms y PyLadies, diversos proyectos brasileños como MariaLab, PyLadies São Paulo, PrograMaria y #MinasProgramam han ofertado actividades gratuitas por medio de cursos, encuentros y conferencias, acercando las mujeres a la tecnología y capacitándolas para las necesidades de la sociedad actual. Esas comunidades buscan dar voz a las mujeres en el área de la tecnología. La comunidad PyLadies consiste en un grupo de mujeres desarrolladoras que programan usando el lenguaje Python. MariaLab es un colectivo feminista que pretende promover actividades tecnológicas para las mujeres, sean cis o transgénero. PrograMaria estimula la discusión sobre la poca representatividad femenina en la tecnología. Ya el #MinasProgramam busca insertar mujeres en el mundo de los lenguajes de programación. Además, existen programas como el Women TechMaker, que tiene como objetivo la representatividad y capacitación femenina, ampliando el número de mujeres cualificadas a programar; y el Unlocking the Power of Women for Innovation and Transformation es una consultoría de inteligencia de género e innovación que busca mostrar la diversidad como innovación en empresas.

El Censo Escolar de la Educación Básica de 2019 verificó que casi 52% de las matrículas de la educación secundaria son de estudiantes del sexo femenino. En los cursos técnicos, el porcentaje es un poco mayor, con 55% de los matriculados siendo mujeres. Lo mismo pasa en la educación superior, en la cual también hay un mayor número de ellas. Sin embargo, aunque haya una gran presencia de niñas en las escuelas y en la educación superior, hay una disparidad de género cuando son consideradas algunas áreas de conocimiento en los cursos superiores. Según el gráfico divulgado por la Sociedad Brasileña de Computación, comparando el número de estudiantes matriculados en los cursos del área de la Computación, es nítido que el número de estudiantes del sexo femenino sea muy inferior.

4 Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_540901.pdf. Acceso en: 12 oct. 2020

Figura 1:
Matrículas por género en cursos de Ciencias de la Computación de 2001 a 2018



Fuente: <https://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/send/133-estatisticas/1287-estatisticas-computacao-2018>

El programa Niñas Digitales, de la Sociedad Brasileña de Computación⁵, comenzó los trabajos en 2011 y su objetivo es colaborar en el proceso de empoderamiento de las niñas en el área de TI y, también, invertir en la formación de las futuras generaciones de mujeres del segmento, facilitando su empleabilidad y su sociabilización. Existen otros proyectos con el mismo objetivo, como el PS4W. Esas iniciativas son importantes y precisan ser incentivadas y divulgadas para que aumente el número de mujeres en las ciencias exactas.

Es posible listar diversos trabajos en la literatura que describen la importancia y relatan casos exitosos de inclusión digital femenina y/o inclusión y motivación en actividades conectadas a las ciencias exactas en el periodo escolar. Se puede citar el trabajo de (Legewie & DiPrete, 2014), que concluyó que las instituciones de educación que estimulan y atraen jóvenes para las disciplinas STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) han logrado promover la equidad de género abriendo posibilidades de intervención de políticas públicas. Los autores Gottfried y Williams (2013) concluyeron que la participación en programas académicos, como club de ciencias, impacta positivamente el éxito y la permanencia de los estudiantes en las áreas STEM. La exposición de la ciencia de la computación a niñas de la educación secundaria contribuye para la elección de esa área en la educación superior, es lo que concluyen Armoni y Gal-Ezer (2014). El artículo de Oliveira, Unbehaum y Gava (2019) aborda la cuestión de igualdad de género en la educación secundaria y la inclusión de jóvenes en las áreas STEM. El trabajo utiliza como fuente más

5 Disponible en: <http://meninas.sbc.org.br/>

de 50 producciones académico-científicas en el período de 2001 a 2015 sobre la temática y describe iniciativas como el proyecto "Ellas en las Ciencias: un estudio sobre la equidad de género en la educación secundaria", que mapeó elementos que auxiliarían la tomada de decisión de las mujeres, durante la fase escolar, en cuanto sus elecciones profesionales, tanto en Brasil como en el exterior. Fue posible observar que, inicialmente, las acciones de incentivo eran direccionadas al mercado de trabajo y a la educación superior; sin embargo, desde 2010, las iniciativas contemplan niños y adolescentes. El artículo enfatiza que, aunque desde comienzos de los años 2000, varias iniciativas gubernamentales, empresariales y de organizaciones de la sociedad civil han auxiliado en la promoción de la inserción de mujeres en las áreas STEM. Hubo un crecimiento de las producciones sobre educación STEM/género/mujeres, sobre todo en 2009, después del lanzamiento de la campaña americana *Educate to Innovate*, hecha por el presidente Barack Obama, que anunció la inversión de billones de dólares en esa temática. Comparando el periodo de 2001-2010 a 2011-2015, hubo un aumento de 700% en la producción académico-científica evidenciando la educación STEM.

3. METODOLOGÍA

La propuesta de trabajo del proyecto fue proporcionar el aprendizaje de programación y robótica a alumnas de escuelas públicas de un municipio de Minas Gerais en el contraturno escolar. Fueron 7 clases con una media de 20 alumnas en cada una, estudiantes de escuelas públicas estatales y municipales de la ciudad. De las clases, 4 fueron atendidas *in loco*, o sea, en los laboratorios de las escuelas y 3 fueron atendidas en los laboratorios del *campus*, estrechando las relaciones entre comunidades interna y externa. Además, a partir del financiamiento, fueron seleccionadas 5 maestras becarias de las escuelas atendidas, 2 alumnas becarias en cada clase, 3 becarias estudiantes de licenciatura en Sistemas de Información, además de monitoras becarias de los cursos técnicos en Electrónica e Informática integrados a la educación secundaria. La colaboración del PS4W en diferentes escuelas hizo posible la inclusión de niñas de diversas edades, la más pequeña con 10 años y la más grande con 18 años. Aproximadamente, 14 del público atendido correspondía a alumnas de la educación primaria. Conforme se muestra en la Tabla 1, a partir de la media ponderada, es posible notar que la edad media del público atendido está concentrada en la transición entre la educación primaria y la secundaria.

Tabla 1 – Cuantitativo de alumnas por edad.

	Edad de las alumnas	Cantidad de alumnas	Total de alumnas por nivel de enseñanza	Total de alumnas por nivel de enseñanza (%)
Educación Primaria	10	1	23	25
	11	1		
	12	1		
	13	5		
	14	15		
Educación Secundaria	15	23	69	75
	16	23		
	17	17		
	18	6		
Total de alumnas	92			
Media ponderada de edades de las alumnas	15,4			

Fuente: de los autores

Las clases, con duración de 2 horas semanales, empezaron el mes de marzo y terminaron en noviembre de 2019, con contenido teórico y práctico dividido en 4 módulos secuenciales: LOGO, Scratch, Python y Robótica, los cuales totalizaron individualmente 16 horas/clase cada, diluidas en 2 horas semanales. Los módulos fueron definidos para auxiliar progresivamente el entendimiento de conceptos matemáticos, concatenados con fundamentos de programación. La Figura 2 muestra el inicio de las clases en tres de las escuelas atendidas por el proyecto, donde estudian alumnas de la educación primaria y de la secundaria.

Figura 2 - Inicio de las clases del proyecto



Fuente: imágenes de los autores

El lenguaje LOGO (Procrifka & Santos, 2009), creado en la década de 1960 en el MIT-*Massachusetts Institute of Technology*, es totalmente orientado al ambiente educacional. Su funcionamiento consiste básicamente en proporcionar secuencias de instrucciones a una tortuga, para que sea posible hacer dibujos en la pantalla. Ella facilita la comunicación entre usuario y máquina, haciendo a la alumna capaz de solucionar problemas activamente.

Ya el Scratch⁶, desarrollado en 2007 por el mismo instituto, aplica el principio de dividir un problema grande en problemas menores y resolverlos, lo que es muy importante en la programación. Esa alusión se da porque el Scratch es un lenguaje visual y en bloques, lo que permite a la persona crear pequeños bloques de instrucción, experimentarlos individualmente y después unirlos.

El lenguaje Python, muy popular actualmente (Seabra, Drummond & Gomes, 2018), fue elegido para ser el contenido del tercer módulo porque, además de ser actual, es un lenguaje con la sintaxis simple si se compara con otras; en la primera clase, ya es posible comenzar rápidamente a crear programas simples y verlos funcionar. Además, trabaja poco a poco el conocimiento de inglés de las alumnas, que es disciplina de lengua extranjera en la mayoría de las escuelas. Es válido recordar que los conceptos trabajados en los tres lenguajes se asemejan mucho, como estructuras de repetición y condicionales, permitiendo a la alumna, que no hubiera entendido el contenido en un lenguaje, pudiera entenderlo en otro momento.

El último módulo, robótica, fue uno de los mayores desafíos del programa. Eso se dio por algunos factores, tales como insuficiencia de material y poco conocimiento de las instructoras en relación al contenido. Por eso, fue proporcionada una capacitación para el último módulo, que consistía en clases semanales realizadas por docentes participantes del equipo, en las cuales eran explicados fundamentos de robótica para las instructoras que no tenían dominio del tema. Inicialmente, la robótica sería únicamente basada en el LEGO Mindstorms, con 4 turmas atendidas *in loco* y 3 dentro del *campus*. Mientras tanto, las escuelas no poseían kits LEGO y el proyecto no tenía recursos suficientes para comprar un *kit* para cada una de ellas. Debido al alto valor de los equipamientos, era inviable llevarlos semanalmente a los locales de atendimento fuera del *campus*, así como era imposible dejar el equipamiento en las escuelas, pues eran recursos compartidos. En función de esos factores, fue necesario alterar el atendimento de tres clases más para el *campus* y cambiar la base del contenido de un grupo para Arduino⁷, pues se trataba de un equipamiento de valor menor y más fácil de transportar. Esos cambios permitieron que todas las clases tuvieran el módulo de robótica enteramente práctico, para su beneficio.

Con la intención de evaluar el desempeño de las alumnas y la situación del curso, 65 de las 80 alumnas que se formaron realizaron una prueba de

⁶Disponible en: <https://scratch.mit.edu/>. Acceso en: 29 abr. 2020.

⁷Plataforma electrónica de código abierto basado en hardware y software de creación de prototipos. Más detalles están disponibles en: <https://www.arduino.cc/>. Acceso en: 17 abr. 2020

conocimientos con cuatro dimensiones: "Angulaciones y Polígonos", "Lógica", "Resolución de Problemas" y "Pensamiento Computacional". Esas dimensiones abordaban cuestiones de raciocinio lógico, percepción de patrones, orientación espacial, lógica computacional y conceptos de angulación, siendo directamente vinculadas al contenido enseñado en el proyecto. Cada instructor llevó copias impresas a sus respectivas clases, que tuvieron el tiempo de dos horas para la realización de la actividad. Esta prueba servirá como amparo a los posibles cambios del proyecto en sus próximos años de aplicación.

4. RELATOS

Una série de relatos fue colectada, para obtener un feedback sobre la marcha del curso. Entre ellos está el reporte del coordinador general del Programa Sabará, Carlos Silva, que viabilizó la creación del Programa Sabará for Women.⁸

"Veíamos en el rostro de las niñas la felicidad por el contacto con la tecnología. Teníamos algunas tecnologías caras, como la impresora 3D y *kits* Lego que ahora estaban accesibles a ellas. Ese contacto con la computación y la programación, en algunos países desarrollados, es muy fuerte. En Internet es posible encontrar un video de Barack Obama incentivando a los chicos a no ser solamente consumidores de tecnologías, sino también productores. Eso es muy gratificante, pues sabemos que estamos cumpliendo la misión del Programa Sabará for Women".

Según Alicene Godinho, una de las profesoras becarias del proyecto [información verbal], "este fue el primer proyecto en la escuela a ser desarrollado en el área tecnológica, estimulando a las mujeres en el área de las exactas". Ana Clara, alumna del PS4W, complementa (información verbal): "fue algo nuevo y muy bueno, que puede ayudarnos futuramente, pues en todo está involucrada la tecnología y necesitamos adaptarnos a esta realidad." Las dos declaraciones fueron colectadas a partir de un reportaje del canal IFMG-Play⁹ (Figura 3).

⁸ Disponible en: <https://youtu.be/7B7JsKgf-W8>. Acceso en: 23 abr. 2020.

⁹ Disponible en: <https://youtu.be/8Mmt70Mcb8E>. Acceso en: 20 abr. 2020.

Figura 3 - Reportaje de un canal de YouTube sobre las actividades del proyecto en



una de las escuelas colaboradoras.

Fuente: imágenes de los autores

En una de las conversaciones con la clase, algunas instructoras relataron que el impacto de las asignaturas no era solamente en el conocimiento, sino también en la autoestima y en el empoderamiento de las niñas, tal como declara [información verbal] Jéssica, de 14 años, alumna del proyecto.

"Ese curso fue y es importante para mí; lo creí muy inspirador un curso solo para niñas, porque aprendí muchas cosas importantes, que llevaré para toda la vida, e incluso me incentivó a seguir la carrera que quiero. Las maestras del curso me incentivaron a tener la capacidad de hacer las cosas sola, y eso fue muy importante para mí. Si no fuera por todo lo que aprendí acá, tal vez pasaría la vida entera siendo una niña insegura."

Una de las instructoras tuvo la oportunidad de dar las clases para dos de sus hermanas y, para ella, la experiencia fue dentro y fuera de los laboratorios de informática (información verbal¹⁰): "Las alumnas llegan a casa y dicen que la clase fue muy dura, o que es muy simple y entonces puedo aumentar un poco el nivel. Eso nos da un norte. ¡Me quedaría muy contenta si ellas [hermanas y alumnas] siguieran esa carrera!"

Cada una de las alumnas se superó a sí misma de una manera diferente, como Mariana, notoria en su clase, que dijo (información verbal): "Aprendí a hacer el robot a andar en línea recta, girar correctamente; parece una tontería, pero es una cosa muy difícil". El progreso de ellas era claramente visible para las instructoras, tal como Júlia, instructora-becaria del proyecto y alumna del curso técnico en Informática del IFMG, declaró.

"Había alumnas que no lograban quitar el bloqueo de mayúsculas. Había gente que no lograba prender la computadora y, durante el curso, veíamos el progreso de ellas, que aprendieron, además de la programación, las demás funciones básicas de la computadora. Me quedo muy contenta porque eso las

¹⁰ Disponible en: <https://youtu.be/7B7JsKgF-W8>. Acceso en: 23 abr. 2020.

incentiva a seguir en esta área, en la cual hay pocas mujeres. "

El curso terminó volviéndose una gran experiencia de aprendizaje tanto para las instructoras como para las alumnas, pues, además del conocimiento transmitido, se creó un vínculo de amistad entre ellas, que comparten consejos, vivencias y otros temas. La Figura 4 ilustra eso, mostrando un picnic hecho por alumnas de la educación primaria, dos instructoras de la educación secundaria y una instructora de la educación superior.



Figura 4
Confraternización hecha por las alumnas e instructoras al final del curso.
Fuente: imágenes de los autores.

Toda la construcción del Programa Sabará for Women fue pensada para acoger y enseñar a las niñas, pues, según Cristiane Targa, coordinadora del proyecto (información verbal): "Es eso que hacemos en este proyecto: estimularlas a hacer cosas nuevas, creación, innovación. Son habilidades que van a llevar durante toda la vida".

5. RESULTADOS

El proyecto creció bastante en su primer año de existencia; una pequeña idea para ayudar a mejorar la enseñanza de las escuelas de una ciudad del estado de Minas Gerais se convirtió en un equipo con 36 personas, entre ellas becarios, voluntarios, discentes y docentes, trabajando para llevar contenido de calidad a las alumnas.

Siempre que había oportunidad, las instructoras incentivaban a los alumnos a participar de actividades extracurriculares y, en una de ellas, la Olimpiada Brasileña de Robótica, fueron conquistadas tres medallas de servicios meritorios, premiación dada a los mejores de cada clase en cada nivel

¹¹Disponible en: <https://youtu.be/7B7JsKgF-W8>. Acceso en: 16 jun. 2020.

de la competición. Además, el programa también llamó la atención de la Rede Minas y la emisora decidió que el primer reportaje¹¹ de su série "Tecnología Inclusiva" sería a respeto del proyecto. La figura 5 muestra un momento en que los reporteros de la Rede Minas cubrían las actividades del PS4W. El reportaje proporcionó a la emisora un premio nacional de Periodismo en la categoría "Televisión", otorgado por el IFMG. También es digno de mención que el proyecto fue tema de apertura de un seminario de extensión de uno de los principales eventos institucionales del Instituto Federal de Minas Gerais¹².

Figura 5 - Momento en que el reportaje fue grabado por la Rede Minas



Fuente: imágenes de los autores.

El presente proyecto formó a 80 niñas de escuelas públicas de la ciudad en una solemnidad. Entre las autoridades presentes en la ceremonia de formación, estaban el director-general del Campus Sabará, Daniel Neves Rocha; el coordinador y idealizador del Programa Sabará, Carlos Alexandre Silva; la coordinadora del PS4W, Cristiane Norbiato Targa; el coordinador de la gestión de las acciones de Extensión del IFMG, Matheus Costa Frade; el secretario municipal de Cultura Hamilton Alves, que representó el alcalde de la ciudad; la secretaria municipal de Educación, Vânia Lúcia Leal de Paiva Vieira, y la directora educacional de la Superintendencia Regional de Enseñanza, Márcia Santos Fonseca.

En la solemnidad, las alumnas recibieron un certificado de conclusión de curso ante la presencia de más de 400 personas, entre invitados y familiares. La Figura 6 trae registros del evento, que también sirvió de divulgación del centro cultural de la ciudad para acontecimientos de gran porte. ¹³

¹²Disponible en: <https://www2.ifmg.edu.br/portal/pesquisa-e-pos-graduacao/planeta-inovacao-2019/ecossistema-ciencia-e-tecnologia-seminario-de-saberes-da-extensao>. Acceso en: 20 abr. 2020.

¹³ Disponible en: <https://sousabara.com.br/empregos/meninas-de-escolas-publicas-formam-no-programa-sabara-saiba-mais/>. Acceso en: 20 abr. 2020.

Figura 6 - Registros de la ceremonia de cierre del primer año del curso.



Fuente: imágenes de los autores

Algunas alumnas se destacaron mucho a lo largo del curso y, como se muestra en la Figura 7, les fue entregado un pequeño recuerdo del proyecto. Ese recuerdo sirvió para mostrar tanto a ellas como a cada una de las otras alumnas que todo el equipo se enorgulleció mucho por tener coraje e ir en contra las estadísticas y percibir que son capaces de actuar donde quieran.

Figura 7 - Alumnas notorias de cada una de las clases



Fuente: imágenes de los autores.

La iniciativa del proyecto partió del objetivo de llevar la enseñanza de la programación y de la robótica a niñas de escuelas públicas de la ciudad minera de Sabará. Por lo tanto, el artículo presentó la importancia de la enseñanza de la programación durante el periodo escolar, rasgos del primer año de aplicación y los resultados.

El equipo logró promover clases de calidad por medio de videos, activi-

dades prácticas, evaluaciones y otros métodos, así como impactó académica y socialmente a las involucradas, teniéndose en cuenta que las realizaciones dependían de una buena comunicación entre alumnas, instructoras, coordinadoras y escuelas colaboradoras.

También es importante resaltar que las dificultades encontradas, relacionadas, en su mayoría, a la limitación de recursos, indujeron el programa a pequeñas alteraciones. A pesar de repentinas, ellas abrieron espacio para nuevos cuestionamientos y conclusiones sobre el contenido, contribuyendo, así, para el refinamiento del proyecto.

El hecho de que las clases fueran compuestas solamente por mujeres, incluyéndose instructoras y profesoras, fue un hito de transformación social/educacional en la ciudad, rompiendo el concepto de "cosas de chicos" históricamente inculcado en la mente de las alumnas. Ese impacto también afectó a los padres y a los familiares de ellas, los cuales sintieron orgullo de las niñas y cobraron la continuación del proyecto, para que las estudiantes más pequeñas, en un futuro próximo, también puedan participar. A largo plazo, se espera que haya un aumento en el número de mujeres interesadas en las profesiones del área de las ciencias exactas, por entender que eso también está al alcance de ellas.

7. AGRADECIMIENTOS

El equipo del Programa Sabará for Women agradece al Instituto Federal de Minas Gerais - *Campus* Sabará y al Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) por el apoyo y por el financiamiento concedidos al proyecto.

REFERENCIAS

Armoni, M.; Gal-Ezer, J. (2014) High school computer science education paves the way for higher education: the Israeli case. *Computer Science Education*, Philadelphia, 24(2-3), 101-122. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/08993408.2014.936655>.

Canedo, E. D.; B

onifácio, R.; Okimoto, M. V.; Serebrenik, A.; Pinto, G.; Monteiro, E. (2020). *Work Practices and Perceptions from Women Core Developers in OSS Communities*. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2007.13891v1>.

Castro, A. (2017). *O uso da programação Scratch para o desenvolvimento de habilidades em crianças do ensino fundamental*. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2462/1/PG_PPGECT_M_Castro%2C%20Adriane%20de_2017.pdf.

G.-Holgado, A.; Díaz, C. A.; G.-Peñalvo, J. F. (2020). Engaging women into STEM in Latin America: W-STEM project. *Proceedings of the Seventh International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*. Association for Computing Machinery, 232-239.

Garlet, D.; Bigolin, N. M.; Silveira, S. R. (2016). *Uma Proposta para o Ensino de Programação de Computadores na Educação Básica*. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/12961>.

Geraldes, B. W. (2014). Programar é bom para as crianças? Uma visão crítica sobre o ensino de programação nas escolas. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 7(2), 105-117. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17851/1983-3652.7.2.105-117>.

Gottfried, M. A.; Williams, D. N. (2013). STEM club participation and STEM schooling outcomes. *Education Policy Analysis Archives*, Tampa, 21(79) 1-27. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n79.2013>.

Hirata, H.; Kergoat, D. (2007). Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa [online]*, 37(132), 595-609. ISSN 0100-1574. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300005>.

Legewie, J.; Diprete, T. (2014). The high school environment and the gender gap in science and engineering. *Sociology of Education*, Thousand Oaks, 87(4), 259-280. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0038040714547770>.

Lima, P. M. (2013). As mulheres na Ciência da Computação. *Revista Estudos Feministas*, 21(3), 793-816.

Love, D. (2014). *A Conversation With Linus Torvalds, Who Built The World's Most*

Robust Operating System And Gave It Away For Free. Jun. 7, 2014. Disponible en: <https://www.businessinsider.com.au/linus-torvalds-qa-2014-6>.

Marques, B. A.; Pinheiro, M. V.; Alencar, I. A.; Branco, C. K.; Alves, R.; Mendes, E. M. (2019). Unindo pesquisa e extensão para fortalecer a participação feminina em cursos de Computação de uma universidade: Projeto Meninas Digitais do Vale. *Women in Information Technology (WIT)*, 13, 2019, Belém, Porto Alegre: *Sociedade Brasileira de Computação*, 31-40. Disponible en: <https://doi.org/10.5753/wit.2019.6710>.

Moura Júnior, P. J.; Helal, D. H. (2014). Profissionais e profissionalização em Tecnologia da Informação: indicadores de controvérsias e conflitos". *Cadernos EBAPE*. BR 12(2). Disponible en: <https://doi.org/10.1590/1679-39519889>.

Oliveira, E. R. B.; Unbehau, S.; Gava, T. (2019). A Educação STEM e Gênero: Uma Contribuição para o Debate Brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 49(171), 130-159. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/198053145644>.

Pocrička, D. H.; Santos, T. W. (2009). Linguagem LOGO e a construção do conhecimento. IX Congresso Nacional de Educação - *EDUCERE - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Disponible en: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2980_1303.pdf.

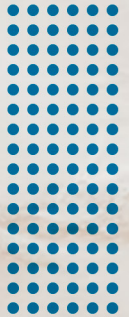
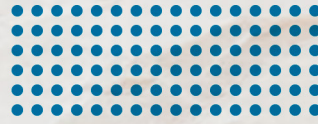
Rashid, A. T. (2016). Digital Inclusion and Social Inequality: Gender Differences in ICT Access and Use in Five Developing Countries. *Gender, Technology and Development*. 20(3), 306-332. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0971852416660651>.

Seabra, D. R.; Drummond, N. I.; Gomes, C. F. (2018). Análise comparativa de linguagens de programação a partir de problemas clássicos da computação. *Revista de Sistemas e Computação*, 8(1), 56-76. Disponible en: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rsc/article/view/5133>.

Toledo, B. F. P.; Albuquerque, A. F. R.; Magalhães, R. A. (2012). O Comportamento da Geração Z e a Influência nas Atitudes dos Professores. *Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*. Disponible en: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/38516548.pdf>

Fecha de envío: 07/07/2020

Fecha de aprobación: 21/01/2021



Impactos de uma tecnologia social de confecção de bolsas no combate à pobreza: um caso de extensão universitária no interior do Ceará

Impacts of a social technology of confection of bags in the fight against poverty: a case of university extension in the interior of Ceará

Antonio Ailton de Sousa Lima

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil
Doutorando em Psicologia
ailtonlimah12@gmail.com

Sandy Kelly Santana de Oliveira

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) Acarape, Ceará, Brasil
Aluna egressa do curso de Bacharelado em Antropologia
sandykelly072@gmail.com

Camila da Conceição

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) Redenção, Ceará, Brasil
Aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia
camillas659@gmail.com

Vanessa Silva Oliveira

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) Redenção, Ceará, Brasil
Aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia
vanessa1387@live.com

Jessica Rodrigues Malaquias

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) Redenção, Ceará, Brasil
Aluna do curso de Bacharelado em Humanidades
jrodriguesmalaquias@gmail.com

James Ferreira Moura Júnior

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) Fortaleza, Ceará, Brasil
Professor do Instituto de Humanidades
jamesferreirajr@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, tem como objetivo analisar a tecnologia social de confecção de bolsas como estratégia de combate à pobreza a partir de um projeto de extensão universitária em um bairro no interior de um município cearense. Foram realizadas dez oficinas vinculadas a essa tecnologia social com a participação de cinco mulheres, sendo aplicado um Grupo Focal de avaliação de impactos. Foi realizada análise de conteúdo do material transcrito. Identificamos que a tecnologia social de confecção de bolsas fortaleceu os vínculos afetivos entre as participantes. Também ocorreu a aprendizagem da confecção de bolsas, de educação financeira e de compreensões críticas sobre direitos sociais. Com isso, concluímos que a extensão universitária, alinhada à realização de tecnologia social, proporcionou mudanças para as envolvidas tanto no nível operativo como no nível de criticidade e de emancipação social.

Palavras-chave: Tecnologia Social, Extensão universitária, Pobreza.

ABSTRACT

The objective of the present work is to analyze the social technology of making bags as a strategy to fight poverty from a university extension project in a neighborhood in the interior of a northeastern city. Ten workshops related to this social technology were held with the participation of five women, using a Focus Group to evaluate the impacts. An analysis of the content of the transcribed material was carried out. We identified that the social technology of making bags strengthened the affective bonds between the participants. It was also observed the learning of bags confection, of financial education and of critical understanding about social rights. With this, we concluded that the university extension aligned with the realization of social technology provided changes for those involved, both at the operative level and at the level of criticality and social emancipation.

Keywords: Social Technology, University extension, Poverty.

INTRODUÇÃO

Uma das características marcantes da contemporaneidade é a ascensão de visões e políticas neoliberais, ocasionando um aumento de desigualdade e pobreza, principalmente nos países ditos em desenvolvimento (Accorssi & Scarparo, 2019). A universidade tem o compromisso de atuar perante essas desigualdades a partir do desenvolvimento da extensão universitária crítica (Paula, 2013). Dessa forma, o fomento de estratégias de suporte social e inclusão produtiva para grupos em situação de pobreza pode ser uma via da diminuição das iniquidades sociais (Ximenes, Moura Jr. & Castro, 2015). A tecnologia social (TS) também pode ser entendida como essa ação padronizada com foco no enfrentamento de problemas sociais localizados (Lassance & Pedreira, 2004). Assim, tem-se como objetivo deste artigo analisar a Tecnologia Social de confecção de bolsas como estratégia de combate à pobreza a partir de um projeto de extensão universitária em um bairro no interior de um município cearaense. Nesse sentido, este escrito estrutura-se em três seções. No momento inicial, na introdução consta a historicidade da extensão universitária e sua importância enquanto ferramenta comunitária, pois, quando alinhada à TS, visa promover processos de enfrentamento frente a situações de privações, como a pobreza. Assim, discorre-se sobre o processo de implantação da TS e suas implicações. Em seguida, tem-se a metodologia, a qual se apresenta como uma pesquisa qualitativa realizada com mulheres em uma comunidade periférica em uma cidade do interior do Ceará. Baseado em uma pesquisa-ação, o percurso metodológico conflui na descrição dos procedimentos desenvolvidos na tecnologia social e na pesquisa. Os resultados e as discussões focam nos relatos das mulheres participantes, apontando para os impactos da TS na inclusão produtiva. Dessa forma, compreendemos que a extensão universitária pode ser uma aliada junto ao desenvolvimento de tecnologias sociais no combate à pobreza.

Compreende-se que a extensão universitária e a aplicação de tecnologias sociais podem confluir para o desenvolvimento de responsabilidade ética e social através da ciência. Assim, as propostas de intervenção, nesse sentido, focam na compreensão, na denúncia e na superação das desigualdades presentes na sociedade atual (Moura Jr. & Ximenes, 2016).

Surgindo em um contexto pós-guerra, a Tecnologia Social ou tecnologia apropriada define-se como um procedimento replicável voltado para um propósito específico com foco na resolução de uma problemática, como inclusão produtiva, combate à pobreza, fortalecimento de práticas comunitárias e locais (Rodrigues & Barbieri, 2008). Segundo Silva & Dagnino (2011), a TS caracteriza-se por mobilizações coletivas voltadas para o desenvolvimento de um processo de trabalho vinculado à inclusão produtiva ou expansão da renda de um determinado grupo social que vivencia situação de privação a partir da criação de um produto final (Félix, Quirino, Grangeiro & Silva Jr., 2009).

No entanto, pode-se questionar se essas tecnologias sociais realmente intervêm na realidade modificando a estrutura desigual. De acordo com Las-

sance e Pedreira (2004), a TS pode ter a capacidade de modificar um sistema mais amplo, sendo uma alternativa da lógica capitalista vigente (Lassance & Pedreira, 2004). Destacamos ainda que a TS não se trata de um trabalho pronto. Ela está em processo de aperfeiçoamento apesar dos procedimentos replicáveis. Ou seja, a Tecnologia Social é "um conjunto de técnicas, metodologias transformadoras, desenvolvidas ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções para a inclusão social e melhoria das condições de vida" (ITS, 2007). Em prática, a TS surge com a premissa de solucionar os problemas sociais enraizados na sociedade. Assim, criam-se métodos que podem ser reaplicáveis em diversos contextos de maneira simples e eficaz. A extensão universitária pode ser a via adequada de desenvolvimento da TS, pois desempenha o papel fundamental em estreitar relações entre o âmbito científico – caracterizado pelos pilares da pesquisa, ensino e extensão – e o âmbito social, em que se concebe a comunidade externa. Desse modo, a extensão universitária alinhada à TS viabiliza processos que integram a teoria e a prática, tornando a universidade pública protagonista no processo de mediação (Batista & Kerbauy 2018). Além disso, torna-se responsável por fomentar inserções que promovem e garantem o desenvolvimento social, com enfoque em atividades libertadoras e culturais, buscando melhoria para as condições de vida da população.

Nesse seguimento, as instituições de ensino superior são provedoras de formar e educar profissionais, bem como possibilitar a construção do pensamento crítico, organizando e articulando saberes, formando cidadãos e agentes que exercerão funções sociais. A universidade caracteriza-se em três eixos fundantes: o ensino, a pesquisa e a extensão. Quando estes estão fortemente alinhados, a universidade é verdadeiramente um "espaço mediador de produção e de difusão do conhecimento" (Ribeiro, Cavalcante, Albuquerque & Vasconcelos, 2016, p. 56), cumprindo sua responsabilidade social. Paula (2013) discorre que a extensão foi a última a surgir "seja por sua natureza intrinsecamente interdisciplinar, seja pelo fato de se realizar, em grande medida, além das salas de aulas e dos laboratórios, seja pelo fato de estar voltada para o atendimento de demandas por conhecimento e informação de um público amplo, difuso e heterogêneo" (Paula, 2013, p. 5). Ribeiro et al. (2016) mencionam que a extensão deve estar voltada para as demandas concretas da população. Assim, a extensão pode ser entendida como uma estratégia de difusão de conhecimento de maneira dialógica e colaborativa. Dessa maneira, é primordial o desenvolvimento de uma atuação coletiva junto com as pessoas inseridas em seus contextos. Com isso, consideramos que a extensão universitária alinhada à TS pode propiciar melhorias na qualidade de vida em uma comunidade, considerando que esse processo deve estar pautado no respeito às questões locais e voltada para a apropriação do conhecimento pela comunidade externa (Cristofoletti & Serafim, 2020).

Paula (2013) expõe que a extensão é um mecanismo que contribui com um desenvolvimento mais justo, igualitário e democrático, sendo a universidade

esse canal de transformação social. Nesse sentido, como principal dispositivo entre o contexto científico e social, concebemos a extensão universitária como ferramenta comunitária. Recorre-se à Psicologia para que se possa entender o dinamismo da extensão frente aos contextos comunitários. Sendo um dos eixos que estabelece maior contato com a comunidade externa, seja em espaços públicos ou privados, exigindo alguns procedimentos para que o planejamento de suas atividades seja efetuado.

É necessário historicizar os processos de extensão, principalmente no que diz respeito à atuação de uma abordagem comunitária e social. A considerar os contextos políticos e econômicos que condicionam assimetrias pautadas na exploração, opressão e miséria das populações latino-americanas, é necessário forjar práticas de extensão a partir do paradigma da libertação, assim estando sensível a inúmeras realidades desassistidas (Góis, 2004). Esse é um movimento de crítica às estruturas hegemônicas que se faz presente em várias áreas do conhecimento (Martín-Baró, 2017). Desse modo, a universidade em conjunto com movimentos sociais deve visar lutas comunitárias em prol da práxis (Ximenes, Moura. Jr. & Castro, 2015). Pontua-se que, para a efetivação da extensão, deve-se utilizar alguns métodos e epistemologias (aportes teóricos com propostas de intervenção e de mudança social), visando o cuidado com os possíveis grupos a serem trabalhados. Nessa perspectiva, busca-se subsídios no campo da interdisciplinaridade, por meio da psicologia, educação, filosofia e demais segmentos. Dessa maneira, recorrer a uma abordagem social e comunitária é estar inteiramente comprometida na compreensão da realidade, e atuando diante de forma ética e política em prol da transformação/emancipação dos sujeitos e de suas realidades (Martín-Baró, 2017; Freire, 1987).

Convém pontuar que todo e qualquer processo comunitário deve ser realizado sob uma perspectiva democrática e libertadora. Assegurando-se, nesses pilares, a extensão universitária, que, do mesmo modo que facilita processos de mudança e transformação social, também possibilita processos de tomada de consciência. Salienta-se que "a conscientização ocorre quando o sujeito passa a atuar ativamente no processo de mudança da realidade social de opressão, apropriando-se de um posicionamento mais interventivo" (Ximenes, Moura Jr. & Castro, 2015). Concebemos a extensão universitária como facilitadora e aplicadora de estratégias em compromisso, lutas e ações sociais. Pontua-se que estes processos só se tornam possíveis a partir de uma participação coletiva. É uma chamada em busca da superação de problemas sociais (concomitantemente com agentes externos e políticas públicas), de tal forma a construir espaços mais justos, solidários, potentes e dotados de sentido de comunidade. Entende-se que a extensão universitária pode ser uma forma de enfrentamento à pobreza, ou seja, como um dispositivo comunitário que viabiliza/facilita processos emancipatórios.

Tomando como pano de fundo territórios que sofrem com uma estigmatização social, como contextos periféricos e rurais, salientamos a importância da extensão universitária em se fazer presente nesses espaços. Afinal, na maioria

das vezes, são comunidades desassistidas pelo poder público, ou seja, são "populações minoritárias em relação a direitos" (Ribeiro et al., 2016). É possibilitar e democratizar o acesso ao direito e aos conhecimentos advindos da universidade – cumprir sua função social. Dessa forma, a extensão universitária atua como fio condutor para que o acesso a esses conhecimentos (Mendonça & Silva, 2002) chegue em territórios que geralmente não vislumbram notoriedade enquanto cidadãos. Cabe ressaltar que esses espaços, socialmente marginalizados, sendo eles periféricos ou rurais (por não estarem no centro, tornam-se margem), geralmente estão atravessados pela pobreza, pois há um caráter relacional da pobreza com a falta de recursos financeiros. Pontua-se que esses sujeitos acabam sendo culpabilizados e responsabilizados pela situação de pobreza em que se encontram; desse modo, desencadeia "uma estigmatização da pobreza que constitui formas de reconhecimento depreciativo do pobre" (Ximenes, Moura Jr. & Castro, 2015).

Entendendo a pobreza diante de uma abordagem multidimensional, é importante considerá-la para além das condições materiais (Accorssi & Scarpato, 2019). Frente às implicações psicossociais, e entendendo que ela é constituída de um prisma com diversas matizes (intersubjetiva), torna-se necessário que se aponte estratégias e formas de enfrentamento da pobreza. Entende-se a TS como uma dessas possíveis estratégias de combate, pois é voltada para a resolução de problemáticas sociais a partir de procedimentos replicáveis em diversos contextos (ITS BRASIL, 2007). Buscando-se alternativas diante de problemas sociais, que afetam determinado grupo ou à sociedade como um todo, é necessário primeiramente obter conhecimento sobre a comunidade na qual será implantada a TS, para que não se venha a afetar negativamente sua dinâmica. Neste caso, a extensão universitária permite-nos conhecer o campo, seus problemas e potencialidades, baseando-se na minimização dos prejuízos para os atores dessa investigação e ampliação dos benefícios para esses indivíduos e para sociedade (Gibbs, 2009). Como já elucidado, a TS valoriza o conhecimento da comunidade e, alinhada à sua atuação, fornece possibilidades reais de emancipação, conscientização e mobilização dos indivíduos, devendo ter cunho coletivo e político no tocante ao compromisso com a transformação da realidade (Oliveira, Dantas, Solon & Amorim, 2011).

Com o compromisso de desvelar as relações de dominação e atuar junto à população oprimida no fomento de processos de mudança social, é necessário que as Tecnologias Sociais interajam de forma simples e prática com o público em questão. Moura Jr., Rebouças Júnior, Alencar, Oliveira, Pinho, Ximenes e Gadelha (2014) indicam que, para atuação em uma realidade de vulnerabilidade e de pobreza, a busca por atuações conjuntas com as/os moradoras/es das comunidades é primordial para a efetivação de uma mudança transformadora a nível local. Com isso, este escrito objetiva analisar a Tecnologia Social de confecção de bolsas como estratégia de combate à pobreza a partir de um projeto de extensão universitária em um bairro no interior de um município cearense.

METODOLOGIA

Tipo de pesquisa

Seguindo uma abordagem qualitativa, o presente estudo busca captar os sentidos do cotidiano (Minayo & Sanches, 1993). Com isso, é possível reconstruir a realidade por meio de vivências comunitárias no desenvolvimento da tecnologia social de confecção de bolsas com mulheres de um bairro periférico de um município do interior do Ceará. Ancorada na pesquisa-ação, buscou-se fazer reflexões sobre as ações e intervenções realizadas no bairro em estudo. Pontuamos que tal método ajudou a formular um planejamento das estratégias a serem realizadas no que diz respeito à observação, reflexão e mudança (Grundy & Kemmis, 1982). Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação é uma forma de investigação que intervém diretamente na realidade, utilizando técnicas de pesquisa para identificar os impactos da ação desenvolvida. Neste estudo, a ação desenvolvida refere-se ao desenvolvimento de uma TS de confecção de bolsas por meio de oficinas com mulheres em situação de pobreza.

Campo de pesquisa

O locus social da pesquisa é em um bairro periférico no interior do Ceará, conhecido popularmente pelos moradores da cidade como Centro Comunitário. A escolha desse bairro deu-se em virtude da proximidade com um campus da Universidade Pública Federal interiorizada. A cidade conta com cerca de 29.053 habitantes (IBGE, 2010). Após análises e comparativas com outros municípios acerca do Índice de Desenvolvimento Municipal (IDM), inferiu-se que a cidade tem um índice de desenvolvimento médio, considerando outras cidades do Estado.

Caracterizando o bairro em ênfase, destaca-se as assimetrias existentes entre a comunidade e a universidade. O bairro tem as condições de vida atravessadas pela pobreza e pelo descaso do poder público municipal, como deficiências na coleta de lixo e falta de uma rede de saneamento básico. Tem, ainda, um caráter residencial e familiar, cujos moradores dividem a vizinhança com os estudantes que vieram por intermédio da nova universidade na cidade. Esse bairro tornou-se espaço de atuação e pesquisa de um grupo de investigação vinculado a essa universidade, a fim de potencializar as relações comunitárias existentes, bem como gerar espaços de diálogo e criticidades entre as pessoas da comunidade e a universidade.

Participantes

Com a intenção de traçar um perfil socioeconômico das mulheres que

participaram das oficinas da TS, pontuamos aspectos como: idade; cor/raça; religião; estado civil; filhos/as; se é beneficiária de algum programa governamental; e, por fim, a escolaridade. Destacamos que os nomes adotados para se referir às participantes são fictícios. No processo de nomeação, escolheu-se nomes de cinco atrizes negras brasileiras. Destaca-se que os nomes não possuem nenhuma relação direta como o nome verdadeiro e nem com aspectos físicos das participantes, sendo elas:

1.Tabela: Características das participantes das oficinas da tecnologia social de confecção de bolsas

Nome	Idade	Cor / Raça	Religião	Estado civil	Quant. Filhos/as?	Recebe Benefício do governo	Escolaridade
Tais Araújo	58 anos	Parda	Católica	Casada	03	Sim	Ens. Fundam. Incompleto
Sheron Menezes	60 anos	Parda	Católica	Divorciada	02	Não	Ens. Médio Incompleto
Cris Vianna	46 anos	Parda	Católica	Casada	02	Sim	Ens. Fund. Incompleto
Juliana Alves	64 anos	Parda	Católica	Casada	02	Não	Ens. Fund. Incompleto
Lucy Ramos	25 anos	Parda	Católica	Solteira	00	Não	Ens. Médio Completo

Fonte: Autoria própria.

Procedimentos e Técnicas de Coleta

A fim de conduzir o/a leitor/a sobre o percurso metodológico e prático, descreve-se os fundamentos teóricos que, ao confluir com a práxis, culminou em produtos e, assim, pode-se obter resultados acerca da implantação da Tecnologia Social (TS) com um determinado grupo de mulheres de uma comunidade periférica do interior do Ceará. Caracterizado por uma abordagem qualitativa, ancorada na pesquisa-ação, a ideia é remontar as vivências e afetos produzidos pelo grupo de mulheres do bairro em estudo, ressaltando-se como se concebeu a introdução e o processo de aplicação da TS.

Foi necessário um planejamento inicial, no qual se pudesse compreender os processos técnicos e teóricos, buscando alternativas de oficinas a serem trabalhadas com base no público afim. A proposta da TS é de confeccionar bolsas com materiais recicláveis a partir de oficinas mediadas por temáticas voltadas para direitos sociais, educação financeira, inclusão produtiva e cooperatividade.

Definidas as principais questões, inicia-se a formação do grupo de mulheres. No entanto, para dar início ao grupo, foi necessário realizar um processo de inserção comunitária. Foi feita uma parceria com o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), que é um meio de Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). A seguir, foram feitas caminhadas comunitárias e visitas domiciliares com educadoras/es sociais que trabalhavam no CRAS e tinham inserção na respectiva comunidade. Foi identificado um espaço, que estava inserido na comunidade, para realização das oficinas. Além disso, as mulheres da comunidade foram convidadas para participarem das oficinas de confecção de bolsas. O processo de inserção comunitária é um momento de extrema importância para a construção de vínculos e reconhecimento dos agentes externos (Góis, 2005). Com isso, iniciaram-se os encontros com as mulheres interessadas, totalizando – inicialmente – 10 mulheres. Acordado entre as participantes e conforme a disponibilidade das extensionistas, os encontros se davam semanalmente, no período da tarde, às segundas-feiras. Com isso, as oficinas se iniciaram em outubro de 2019 e se encerraram em dezembro do mesmo ano, totalizando dez encontros.

Pontua-se que foi considerado o horário que as mulheres tinham maior disponibilidade, não comprometendo, assim, seus afazeres diários e tampouco a sua participação no grupo, levando-se em consideração que, atualmente, a maioria das mulheres ainda é a responsável pelas atividades domésticas. Santana (2006) pontua que, além de sobrecarregadas com os afazeres diários, ao sair de casa para outras atividades, são vítimas de múltiplas opressões, estruturantes de uma sociedade patriarcal. A autora alerta que atingir verdadeiramente a igualdade de gênero em uma sociedade machista ainda é um grande desafio. É notório que as trajetórias em análise são permeadas por exclusões e silenciamentos. Dessa forma, com o intuito de promover criticidade, bem como aprendizagem e apropriação da técnica de confecção de bolsas, os encontros também possibilitaram o reconhecimento dos direitos sociais, bem como do entendimento sobre cooperativismo e educação financeira, possibilitando uma maior sustentabilidade da TS na comunidade. Igualmente, tem-se como premissa a consolidação dos vínculos entre as moradoras da comunidade.

Seguindo nessa perspectiva, afirmamos que pode haver o fortalecimento das mulheres a partir das oficinas e da apropriação da produção de bolsas. Conforme as temáticas e discussões que encabeçaram os encontros, estima-se que ocorram processos de compreensão crítica sobre os direitos sociais, assim como também um olhar sobre a realidade de pobreza. Contudo, para alcançar tais objetivos, é necessário existirem compreensão e informação sobre os benefícios aos quais os cidadãos têm direitos. Igualmente, são necessárias ações precisas para que seus direitos possam ser efetivados. Valim (2016) defende que outro fator determinante relacionado ao acesso às informações públicas é a transparência, pois as informações do setor público deveriam ser abertas e acessíveis, possibilitando que, assim, as partes interessadas possam usá-las da maneira mais adequada ao seu propósito, facilitando o acesso aos direitos do

cidadão. Convém salientar que, apesar de algumas mulheres serem beneficiárias de programas governamentais, elas não possuíam uma compreensão mais ampla sobre determinado tema. Desse modo, as extensionistas apresentavam com mais detalhes as informações referentes aos direitos sociais.

Outro ponto que se considerou de extrema importância tratar no grupo, foi de se trabalhar as relações interpessoais entre mulheres, abordando temáticas que tratam dos processos de subjetivação. Assim, propôs-se como prática interventiva a dinâmica do "Espelho na Caixa", que culminou em narrativas pessoais. As participantes relataram diversas problemáticas vivenciadas em seus lares, como relações com seus companheiros. Com base nos escritos de Nogueira (2017), concebemos que historicamente a mulher é imposta ao lugar de inferioridade perante ao homem, fomentando a dependência ao olhar do outro e pondo em relevância secundária o seu olhar de si. Após um momento de conversa e reflexão com as demais participantes, uma delas, que apontava que seu companheiro tinha problemas de abuso de álcool, percebeu que é necessário cuidar de si. Deste modo, esse momento grupal possibilitou-lhe enxergar outra imagem de si, recuperar a autoestima e se sentir fortalecida.

Pode-se compreender, diante desse relato, que as oficinas permitiram que um sentimento de coletividade surgisse entre as mulheres, demonstrando apoio mútuo, tecendo uma rede de relações confiáveis, na qual o suporte mútuo é o mais valorizado (Sarason, 1974). Bem como aflorando o sentido de comunidade, no qual ele é tido como sinônimo de sentimento de pertencimento, mutualidade e interdependência voluntária. Esses posicionamentos funcionam como contraponto ao isolamento, à solidão e à apatia, levando à satisfação de importantes necessidades como intimidade, diversidade, utilidade e pertencimento.

Ressalta-se que a TS desenvolvida tem a função de trabalhar a subjetividade dessas mulheres, buscando entender como elas se percebem e quais os desafios encontrados. Nesta perspectiva, espera-se entre as participantes atitudes de maior respeito e cooperação, e também o fortalecimento das relações comunitárias. Tendo-se como "[...] ponto de vista sociológico, cooperação é uma forma de integração social e pode ser entendida como ação conjugada em que pessoas se unem, de modo formal ou informal, para alcançar o mesmo objetivo" (Costa, 2007, p. 58). Desta forma, menciona-se a realização de uma dinâmica (na qual uma participante passaria uma bola para outra por meio de uma colher que ficava na boca) com que teriam que criar estratégias em prol de não deixar a bola cair. É importante destacar que não poderiam utilizar as mãos. Esta dinâmica mediou o tema da oficina sobre a importância da coletividade, da aprendizagem e do trabalho em grupo. Ocorreram, então, nas oficinas, processos de aprendizagem em que as mulheres e extensionistas eram aprendentes e ensinantes (Beauchair, 2009).

É importante também evidenciar o processo de aprendizagem das mulheres presentes nos encontros, com o qual são trabalhadas suas dificuldades, bem como, exploradas as habilidades que já possuem. Pontua-se que coope-

rativismo e inclusão produtiva foram baseados na construção coletiva de três bolsas ao longo das dez oficinas da TS. “Nesta situação, não há uma negação da tecnologia, mas sua inovação” (Félix, Quirino, Grangeiro & Silva Jr., 2009, p. 20), ou seja, há uma busca por meios que viabilizem e garantam a realização de um produto final. Dessa forma, as bolsas foram elaboradas a partir de caixas de leite, tecidos e outros materiais de baixo custo e fácil acesso. Abaixo, seguem as ilustrações das bolsas produzidas pelas mulheres da comunidade, nas figuras 1, 2 e 3:

Figura 1- Bolsa de tecido



Fonte: Fotografia feita pela equipe de extensão.

Figura 2 - Carteira de Caixa de Leite



Fonte: Fotografia feita pela equipe de extensão.

Figura 3- Carteira Porta-Moeda



Fonte: Fotografia feita pela equipe de extensão.

Como devolutiva, conta-se também com a produção de uma cartilha com o passo a passo do processo de confecção das bolsas, pensando-se na utilização no processo de continuação do trabalho realizado pelas participantes nas oficinas. Isso poderia facilitar na produção por meio de um percurso explicativo de manuseio do material utilizado. Possibilitou-se que essas mesmas mulheres possam atuar em outros momentos como facilitadoras, ensinando o que aprenderam e ajudando outras mulheres a investirem na produção e a adquirirem uma renda extra.

Na finalização das dez oficinas, recorreu-se à técnica do Grupo Focal (GF), enquanto instrumento de coleta de informações, buscando-se uma interação e discussão participativas entre asicineiras e as mediadoras (Bomfim, 2009). Através dessa técnica, foi possível proporcionar troca de opiniões e experiências, potencializando-se o protagonismo das participantes, e entendendo-se tal discussão como construção de resultados coletivos, além de permitir a elas verem a sua comunidade de outra perspectiva, ou seja, com um olhar produtivo e também como um potencial econômico diferenciado a partir de suas ações. Pontua-se que todos os procedimentos respeitaram à e foram realizados de forma ética. Esses procedimentos de pesquisa foram aprovados no Comitê de Ética da universidade pública localizada no território.

Análises realizadas

Nesse estudo, recorre-se à Análise de Conteúdo, no qual se utilizou das transcrições do Grupo Focal com mulheres participantes das oficinas de TS. De acordo com Bardin (2010), essa análise tem como finalidade a interpretação baseada em inferência a partir de indicadores quali-quantitativos. Há seis técnicas possíveis na utilização dessa abordagem: análise categorial, análise de avaliação, enunciação, expressão, análise das relações e análise do discurso. Nesse estudo, utiliza-se a análise categorial.

Resultados e Discussões

As relações estabelecidas entre sujeitos em espaços comunitários são essenciais para o fortalecimento de vínculos. Com o propósito de configurar uma concepção sobre Sentido de Comunidade e ter a tecnologia social como ferramenta comunitária, pontua-se a possibilidade de construção e fortalecimento entre um grupo de mulheres de determinado bairro periférico em estudo.

Após o fim das oficinas, buscou-se compreender como a TS, enquanto dispositivo comunitário, possibilitou mudanças/afetações para as participantes, contextualizando-se por meio de suas narrativas. Compreende-se que a experiência dessas mulheres, vista de forma isolada, não permite vislumbrar o caráter transformador da TS (Bava, 2004), mas a partir da leitura em conjunto das vivências e do contexto social, é possível ver o impacto na vida das participantes. Nessa perspectiva, a TS da produção de bolsas e carteiras permitiu às mulheres uma maior compreensão sobre a importância do cooperativismo, do fortalecimento dos vínculos interpessoais, da reutilização de materiais, além de potencializar o sentido de comunidade que cada uma adquiriu.

Pontua-se que havia um grande interesse das participantes em confeccionar as bolsas, pois serviriam para o uso pessoal e também como artigos para presentear ou como produto que pudesse ser vendido. Essa possibilidade de venda pode gerar uma nova estratégia de renda, diminuindo as condições de pobreza, a partir de uma perspectiva econômica. Além disso, é possível impulsionar o processo de empoderamento das representações coletivas dessas mulheres, permitindo-se o "habilitá-las a disputar, nos espaços públicos, às alternativas de desenvolvimento que se originam das experiências inovadoras e que se orientem pela defesa dos interesses das majorias e pela distribuição de renda" (Bava, 2004). No Brasil, apesar de as mulheres apresentarem uma maior taxa de escolaridade em relação aos homens, elas têm uma renda inferior a eles, podendo receber até 42,7% menos do que os homens, quando competem no mercado de trabalho brasileiro (Rosemberg, 2001).

Tendo em vista que as tecnologias sociais podem contribuir como estratégia de combate à pobreza, Valadão, Cordeiro Neto e Andrade (2017) abordam que a TS pode "basear-se em tecnologias simples, de baixo custo e com significados e aplicabilidades dependentes dos contextos locais em que são desenvolvidas e aplicadas" (p. 90). A possibilidade de replicar a TS permite às participantes, a partir do primeiro campo de conhecimento da técnica e método da construção da bolsa, elaborar novos paradigmas, inspirando novas iniciativas. Compreendemos que essas mulheres têm maiores capacidades de entrarem na cena pública como novas atrizes, por meio da reelaboração das experiências (Singer & Kruppa, 2004).

Ademais, as oficinas puderam aprender a confeccionar bolsas e carteiras, o que pode ser uma possibilidade de complemento da renda familiar. Esses produtos das oficinas podem ser modificados e adaptados conforme a realidade de cada uma. Tais considerações se refletem no relato de uma en-

trevistada, no qual uma participante afirma que: "[...] Eu gostei muito da terceira oficina, porque a gente pode aproveitar alguma coisa reciclável, né? Tirar do lixo e transformar em uma coisa útil. Ao invés da gente jogar fora, pode agora usar, né não Sheron?" (Cris Vianna, participante das oficinas).

Além do explicitado, "sabe-se que todo e qualquer tipo de transformação e forma de empreendimento/organização imprime marcas significativas nas relações profissionais e pessoais" (Bonilha & Sachuk, 2011). Em razão desse fator, a confecção de bolsas abaixo custo proporcionou às mulheres processos de capacitação e de superação de algumas dificuldades. Através das confecções delas foi desenvolvido nas participantes o reconhecimento de suas potencialidades a partir da aprendizagem de uma nova habilidade. A confecção de bolsas possibilitou o sentimento coletivo de valor pessoal. Góis (2012) indica que esse sentimento se refere ao reconhecimento do sujeito como capaz e potente para atuar perante as dificuldades da vida a partir de reconhecimento social. Observamos esses sentimentos na seguinte fala:

Eu me sinto alegre, em paz, criativa! Não é não Dona Tais? (Risos). Saber que a gente é capaz. No começo é difícil, mas depois a gente sente que é capaz. Agora a nossa capacidade depende da ajuda de vocês, das outras, para a gente sentir que é capaz. Olha como o outro faz, olha como o outro ensina. Aí no final a gente vê o resultado (Sheron Menezes, participante das oficinas).

As oficinas podem ser entendidas como estratégias de apoio social, fornecendo o suporte para o combate das dificuldades cotidianas vinculadas à situação de pobreza. É necessário pontuar que para efetivar uma TS em determinado local, "a comunidade deve participar do processo de formulação, implantação e reaplicação de uma tecnologia, para que esta atenda à sua realidade e, assim, possa gerar a transformação social pretendida" (Bonilha & Sachuk, 2011). Dessa maneira, o apoio social concreto auxilia no desenvolvimento de estratégias de resistência criativas perante o contexto social (Moura Jr., Rebouças Júnior, Alencar, Oliveira, Pinho, Ximenes & Gadelha, 2014). Compreendemos que se apropriar de novas habilidades possibilita fortalecer a imaginação. Foi o que aconteceu com as participantes ao utilizarem os materiais que possuem em casa para confeccionar as bolsas e carteiras, transmitindo nelas seus gostos e preferências. Nessa perspectiva, a confecção de produtos com materiais de utilização cotidiana fortaleceu a criatividade das participantes a partir dos seus contextos de vida.

A ideia de vocês da construção da bolsa, dos grampeadores, é uma nova estratégia, uma nova maneira. Mas que, a gente descobriu que pode usar a cola ou pode usar a linha, que é o mesmo efeito. Foi uma forma que a gente encontrou, porque aí não costura para quem não tem a cola. Com grampeador, a gente também consegue montar (Tais Araújo, participante das oficinas).

Reconhece-se que a criatividade é essencial para o desenvolvimento do

grupo das participantes, bem como identificar as dificuldades e problemáticas. As novas habilidades vinculam-se às ações coletivas que partem do contexto comunitário e visam o (re)conhecimento das potencialidades. A TS de confecção de bolsas também é constituída de desafios que precisam ser superados a partir de soluções que as participantes já desenvolviam em seus contextos de vida, como por exemplo, a costura. Portanto, é necessário criar estratégias que superem as limitações para transformação social na vida das pessoas (Maciel & Fernandes, 2011), adaptando-se a TS também no contexto pessoal, a partir da compreensão das habilidades individuais.

É importante ressaltar que as oficinas de confecção de bolsas foram mediadas por temas vinculados a direitos sociais, benefícios socioassistenciais, inclusão produtiva, economia financeira e cooperativismo. Essas temáticas foram desenvolvidas por meio de dinâmicas que contribuíram de forma significativa, tanto para as extensionistas que mediarão o processo de ministração do conteúdo, como para as oficinas. Identificamos que essas dinâmicas facilitaram a aprendizagem, como podemos observar no discurso de uma das entrevistadas: "[...] vou falar dos momentos que eu vim, né? Que eu fui bem acolhida, gostei bastante das dinâmicas, principalmente da parte financeira. Foi bastante importante. E ajuda muito na vida da gente" (Juliana Alves, participante das oficinas).

As oficinas com a TS também fortaleceram o vínculo comunitário entre as mulheres participantes. Algumas delas conheciam-se por viverem na mesma comunidade. No entanto, ocorreu um processo de novas formas de reconhecimento dessas mulheres entre si, desenvolvendo-se a intensificação do sentido de comunidade. Deste modo, considera-se que o fortalecimento do sentido de comunidade pode contribuir de forma significativa com a redução da pobreza (Moura Jr., Cidade, Ximenes & Sarriera, 2014). Essa compreensão pode ser identificada por meio da fala da seguinte entrevistada:

"[...] uma coisa que marcou foi que eu descobri o quanto minhas colegas são criativas, né? O quanto tem talento, tem tanto talento escondido, né? Todas que vieram têm. A Maria que não pôde vir hoje, por questões de saúde com as meninas dela, né?! Ela é muito paciente, muito criativa, muito jelitosa. Naquela calma dela, ela consegue... e essas três mimosas, aqui né? São muito criativas. Então, eu descobri talentos que eu não conhecia nelas" (Taís Araújo, participante das oficinas).

Cabe ressaltar que os encontros semanais possibilitaram uma aproximação ainda maior entre mulheres participantes, pois, proporcionou momentos nos quais elas puderam expressar suas angústias, dificuldades cotidianas, além de vivenciarem momentos de descontração, afeto e novas formas de reconhecimento. De acordo com Góis (2005), as atividades comunitárias desenvolvidas de forma prolongada podem fortalecer a vinculação comunitária entre moradores/as das comunidades.

Sabia da bondade delas, mas dos talentos não sabia, não? Sabia que a Alves tinha um pouquinho de talento, mas agora descobri que ela tem mais ainda. E vocês, eu descobri que vocês são muito talentosos para fazer as bolsas também, construir, né? Juntas, né? E quem não conseguia terminava em casa, né? E a Djamilá, minha filha, é uma professora, né? Assim, né? Calma, Djamilá, porque como ela sabe, né? Acho que ela quer ir no passo dela, aí calma, Djamilá (risos) (Sheron Menezes, participante das oficinas).

Há que se levar em conta que o compartilhamento das experiências e vivências das participantes na comunidade permitiu entender como está estruturado o sentido de comunidade, possibilitando uma compreensão mais aprofundada e crítica desse conceito. Ximenes, Lemos, Silva, Abreu, Filho e Gomes (2017) mencionam que populações em situação de pobreza desencadeiam relações com uma ampla gama de aspectos positivos tanto individuais como comunitários. De acordo com McMillan e Chavis (1986), entende-se que os espaços comunitários se configuram a partir de um sentimento de pertencimento com significado pessoal e coletivo. Há a convicção compartilhada de que as necessidades dos membros de uma comunidade serão satisfeitas por meio do compromisso coletivo prolongado, o que podemos observar na fala a seguir: "Eu gostei muito das oficinas. Eu queria que continuasse a aprender a fazer bolsas. Passou pelo menos mais um ano (risos). Eu vou sentir muita saudade das coisas que vocês ensinaram para a gente. Eu dou graças a Deus quando chega segunda-feira pra vim pra cá" (Cris Vianna, participante das oficinas).

É importante mencionar que o fortalecimento das pessoas em situação de pobreza também é uma estratégia para lidar com as adversidades cotidianas (Góis, 2012). Assim, uma das participantes comenta:

Para mim foi um momento de aprendizado e também um momento de relaxamento. Às vezes, eu chegava muito cansada, né? Da tarefa do dia a dia. E aqui, durante a dinâmica, durante a construção das nossas lindas bolsas, eu conseguia relaxar. Ria, parecia que eu saía mais maneira, leve. Agora falem vocês (risos). Além de aprender, né? A gente sai da rotina (Taís Araújo, participante das oficinas).

Além do fortalecimento pessoal e comunitário, as oficinas funcionam como TS que se baseia no enfrentamento da pobreza a partir da aprendizagem de uma nova habilidade com foco na inclusão produtiva. De acordo com Cidade et al. (2014), é de fundamental importância compreender as dimensões psicossociais da pobreza para que se efetive estratégias de combate alinhadas aos contextos. Assim, podem-se ter não apenas informações mais territorializadas sobre as dinâmicas da pobreza, desigualdade e falta de equidade, mas estabelecer agendas de intervenção comunitária direta com uma nova oportunidade de renda.

As oficinas carregadas de sentido social possibilitaram uma difusão do conhecimento a partir da ótica comunitária. "O ser humano deve ser concebido como central no processo de trabalho, devendo ser reconhecido como sujei-

to de direitos e portador de potencialidades" (Accorssi, Accorssi & Guareschi, 2012). Como podemos identificar nesse relato:

Eu gosto muito de fazer flores, né? Principalmente flores de EVA, né? Mas eu descobri que eu também sou capaz de fazer outras coisas. Eu descobri aqui, né? Com a ajuda de vocês, eu posso, consigo. Sou capaz de fazer bolsas belíssimas, né? Eu gostei muito dos modelos. A minha arte não é só para flores, eu sei também... eu sou capaz de fazer outras coisas, eu vou conseguir (Sheron Menezes, participante das oficinas).

Há uma compreensão concreta pelos participantes de que são capazes de criar. A TS de confecção de bolsas fornece novas oportunidades de inclusão financeira. De acordo com Moura Jr. e Sarriera (2019), o apoio social e as oportunidades podem funcionar como estratégia de enfrentamento da pobreza. Além disso, também foram trabalhados elementos que geraram discussões, reflexão e criticidade entre as envolvidas. Foram tratadas temáticas como direitos sociais vinculados aos benefícios socioassistenciais e ao acesso à documentação, educação financeira, acesso a crédito, cooperativismo e análise de mercado. As oficinas foram desenvolvidas a partir das motivações das participantes, de uma forma colaborativa e comunitária. Ressalta-se que é necessário que as pessoas em vulnerabilidade social tenham conhecimento de seus direitos. Fahel, Teles e Caminha (2016) ressaltam que o desafio para os países em desenvolvimento, como o Brasil, é a construção de conhecimento para diminuir a pobreza e potencializar as políticas públicas existentes. Sendo assim, pode-se ver na fala de uma das entrevistadas uma análise crítica sobre a realidade, depois que ela participou da oficina em que trabalhou a questão de direitos sociais.

Não é questão de não gostar em relação ao financeiro aí. É porque tem coisa que a gente aprendeu que não depende nem de nós, nem de vocês, depende do sistema. Do sistema político. A gente pode até buscar, mas a gente vê que tem vários empecilhos, várias dificuldades, que não vai depender de vocês, nem da gente buscar. Vai depender dos órgãos que são responsáveis, pois muita gente é barrada. A gente acha que tem direito e não tem. E com essa mudança que aconteceu, parece que vai ficar mais difícil. Como a questão do LOAS, que a gente pensa que é de um jeito, é de outro (Lucy Ramos, participante das oficinas).

Observa-se que há uma compreensão crítica sobre a realidade. Essas mulheres passaram a entender que a realidade é constituída de políticas públicas e por formas de gestão do governo que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS). Apesar de captarem a dificuldade, entende-se que essa leitura da realidade é uma forma de apropriar-se da cidadania e das políticas públicas de Assistência Social que estão voltadas para as populações em situação de pobreza (Moura Jr. & Soares, 2017). As mulheres que participaram ativamente das oficinas encontraram um espaço onde podiam compartilhar suas vivências e experiências.

Deste modo, é por meio das narrativas dessas mulheres que se pode evidenciar a função social da Universidade que, através da extensão acadêmica, se tornam possíveis processos interventivos que fortalecem potencialidades individuais e comunitárias. A TS de confecção de bolsas como estratégia para enfrentamento da pobreza torna-se um trabalho para as mulheres, o que resulta em uma nova oportunidade de renda. A TS, além dessa finalidade, no combate da pobreza, por ser uma tecnologia trabalhada com mulheres, em sua maioria donas de casa, também serviu para elevar a autoconfiança e a autoestima das participantes. Além disso, pode ser replicada e ensinada a outras mulheres, gerando o fortalecimento do conhecimento coletivo e do empoderamento das mulheres na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo-se a extensão universitária constituída de diversos matizes, formas de atuação e públicos atendidos, concebe-se a TS como uma forma interventiva e eficaz em prol do compromisso e da mudança social. No entanto, ocorreram dificuldades para o desenvolvimento da aplicação com um número mais amplo de mulheres da comunidade. Além disso, é necessário desenvolver essa TS em outras cidades, identificando se a operacionalização da proposta de aplicação é efetiva em contextos distintos. Igualmente, é necessário também reinventar essa estratégia em contextos de COVID-19, podendo ser desenvolvida em modelo remoto e virtual. Apesar dessas dificuldades, foi possível estabelecer um vínculo comunitário entre as mulheres através da TS, fomentando processos de enfrentamento à pobreza. Ademais, ocorreram processos de fortalecimento pessoal entre as participantes. Compreendemos a extensão como uma ferramenta comunitária, a qual permite uma proximidade do meio acadêmico com o meio social, permitindo um desenvolvimento significativo deste último. A TS também permitiu uma possibilidade de trabalho para as mulheres para além de suas atividades domésticas. Possibilitou, igualmente, o fortalecimento do sentido de comunidade entre asicineiras. Diante disso, pode-se perceber um vínculo comunitário e um pertencimento ao meio em que elas vivem, fomentando leituras críticas sobre a realidade. A mudança social inicia-se pelo âmbito pessoal, influenciando o crescimento individual, subjetivo e, depois, o coletivo.

REFERÊNCIAS

Accorssi, A. & Scarparo, H. (2019). Social Representations of Poverty. Psychosocial. In: Ximenes, V. M., Nepomuceno, B. B., Cidade, E.C. & Moura Jr., J.F. (Org.). *Psychosocial Implications of Poverty: Diversities and Resistances* (pp. 17-36). Cham: Springer.

Accorssi, A. Accorssi, H. & Guareschi, P. (2012). A naturalização da pobreza: reflexões sobre a formação do pensamento social. *Psicologia e Sociedade* (Impresso), 24, 536-546.

Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. 4. Ed. Lisboa: Edições 70.

Bava, S. C. (2004). Tecnologia Social: uma estratégia para o desenvolvimento. *Fundação Banco do Brasil*, Rio de Janeiro.

Batista, Z. N. & Kerbauy, M. T. M. (2018). A Gênese da Extensão Universitária Brasileira no Contexto de Formação do Ensino Superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(3), 916-930.

Beauchair, J. (2009). Quem aprende, ensina. Quem ensina, aprende. Contribuições reflexivas a partir da psicopedagogia. *Portal do Psicólogo*, pp. 1-10. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/AOP0198.PDF>

Bomfim, L. A. (2009). Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, 19(3), 777-796.

Bonilha, M. C. & Sachuk, M. I. (2011). Identidade e tecnologia social: um estudo junto às artesãs da Vila Rural Esperança. *Cad. EBAPE.BR*, 9(2), 412-437. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/gDJNjM8zxvPdWZSWvwPWQx/abstract/?lang=pt>

Cidade, E. Moura, Jr., J. Sarriera, J. & Ximenes, V. (2014). Concepções de pobreza: um convite à discussão psicossocial. *Temas em Psicologia*, 22(2), 341-352.

Costa, L. S. (2007). O cooperativismo: uma reflexão teórica. *Ciências Sociais em Perspectiva*, 6(11), 56-64.

Cristofolletti, E. C. & Serafim, M. P. (2020). Dimensões Metodológicas e Analíticas da Extensão Universitária. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 45(1), 1-20.

Fahel, M., Teles, L. R. & Caminha, D. A. (2016). Para além da renda: uma análise da pobreza multidimensional no Brasil. São Paulo: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 31(92), 1-21.

Félix, W. J. S., Quirino, R. H. R., Grangeiro, R. R. & Silva Jr, J. T. (2009). A Relação entre Tecnologia Social e o Desenvolvimento Local Participativo: a Apaeb e o

Instituto Palmas como Expressão destes Vínculos. *Revista ADM.MADE*, 13(2), 16-33.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Gibbs, G. (2009). *Análise de Dados Qualitativos*. Porto Alegre: ArtMed.

Góis, C. W. L. (2004). Psicologia Comunitária. *Universitas Ciências da Saúde*, 2(1), 277-297.

Góis, C. W. L. (2005). *Psicologia Comunitária: atividade e consciência*. Fortaleza, CE: Publicações Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais.

Góis, C. W. L. (2012). *Psicologia Clínico-comunitária*. Fortaleza: Banco do Nordeste.

Grundy, S. J. & Kemmis, S. (1982). *Educational action research in Australia: the state of the art*. Geelong: Deakin University Press.

ITS BRASIL (2004). *Caderno de Debate – Tecnologia Social no Brasil*. São Paulo: ITS.

Lassance, A. & Pedreira, J. S. (2004). *Tecnologia Social: Uma Estratégia Para o Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil.

Maciel, A. L. S. & Fernandes, R. M. C. (2011). Tecnologias sociais: interface com as políticas públicas e o Serviço Social. *Serviço Social & Sociedade*, [s.l.], (105), 146-165.

Martín- Baró, I. (2011). Desafios e Perspectivas da Psicologia Latino-Americana. In: Guzzo, R. S. L., & Lacerda, J, F. *Psicologia Social para a América Latina: o Resgate da Psicologia da Libertação*. São Paulo: Alínea, 2 ed., pp.199-220.

Martín-Baró, I. (2017). A desideologização como contribuição da Psicologia Social para o desenvolvimento da democracia na América Latina. Violência na América Central: uma visão psicossocial. In: MARTÍN-BARÓ. *Crítica e Libertação na Psicologia: Estudos Psicossociais*. (pp. 55-65). Petrópolis: Vozes.

Mendonça, S. G. L. & Silva, P. S. (2002). Extensão Universitária: Uma nova relação com a administração pública. *Extensão Universitária: Ação Comunitária em Universidades Brasileiras*. São Paulo, 3, 29-44.

McMillan, D. W. & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. New York (EUA): *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23.

Minayo, M. C. S & Sanches, O (1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Caderno de Saúde Pública*, 9(3), 239-262.

Moura Jr., J. F., Ximenes, V. M. & Sarriera, J. C. (2014). A construção opressora da

pobreza no Brasil e suas consequências no psiquismo. *Quaderns de Psicologia*, 16(2), 85-93.

Moura Jr., J. F. & Ximenes, V. M. (2016). A identidade social estigmatizada de pobre: uma constituição opressora. Niterói: *Fractal: Revista de Psicologia*, 28(1), 76-83.

Moura Jr., J. F., Rebouças Jr., F. G., Alencar, A. B., Oliveira, A. K. S. P., Pinho, A. M. M., Ximenes, V. M., & Gadelha, A. K. S. (2014). Intervención comunitaria con mujeres a partir de la actuación en Red en Psicología Comunitaria: Una Experiencia en una Comunidad en Brasil. *Psicoperspectivas*, 13(2), 133-143.

Moura Jr., J. F. & Soares, N. I. L. (2017). Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) como uma proposta de atuação em Psicologia Comunitária no Sistema Único de Assistência Social (SUAS). In: Antonio Euzébio Filho. (Org.). *Psicologia(s) Para Além do Consultório - Reflexões e Contextos de Atuação*. Curitiba: Juruá, 1, 163-181.

Nogueira, L. N. (2017). A visão sócio-histórica da construção do feminino: Uma questão de gênero. *Portal dos Psicólogos*, p. 1-16. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1124.pdf>.

Oliveira, I. F. Dantas, C. M. B., Sólón, A. F. A. C. & Amorim, K. M. O. (2011); A prática psicológica na proteção social básica do SUAS. *Psicologia e Sociedade*. 23(spe), 140-149

Paula, J. A. (2013). A extensão universitária: história, conceito e proposta. *Interfaces - Revista de Extensão*, 1(1), 05-23.

Ribeiro, M. A., Cavalcante, A. S. P., Albuquerque, I. M. A. N. & Vasconcelos, M. I. O. (2016). A extensão universitária na perspectiva de estudantes de cursos de graduação da área da saúde. *Interagir: Pensando a Extensão*, Rio de Janeiro, (21), 55-69.

Rodrigues, I. & Barbieri, J. C. (2008). A emergência da tecnologia social: revisitando o movimento da tecnologia apropriada como estratégia de desenvolvimento sustentável. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro. 42(6), 1069-1094.

Rosemberg, Fúlvia. (2001). Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Revista de Estudos Feministas*, 9(2), 515-540.

Santana, M. C. S. (2006). Muito Trabalho, Pouco Poder: Participação Feminina Mitigada nos Assentamentos Rurais do Estado de Sergipe. In: Grossi, M. P. & Schwade, E. (Org.) *Política e Cotidiano: Estudos Antropológicos Sobre Gênero, Família e Sexualidade* (pp. 47-68). Blumenau: Nova Letra.

Sarason, S. B. (1974). *The Psychological Sense of Community: Prospects for a Community Psychology*. San Francisco: Jossey Bass.

Silva, R. B. & Dagnino, R. (2011). O enfoque de análise de políticas e a política pública do pólo e parque de alta tecnologia de Campinas. *Revista de Sociologia e Política*, 19 (40), 171-303.

Singer, P. et al. (2004). Tecnologia Social: uma estratégia para o desenvolvimento. *Fundação Banco do Brasil*: Rio de Janeiro.

Valadão, J. A. D., Cordeiro Neto, J. R. & Andrade, J. A. (2017). Bases sociotécnicas de uma tecnologia social: o translador da pedagogia da alternância em Rondônia. *Organizações & Sociedade*, 24(80), 89-114.

Valim, R. (2016). El derecho fundamental de acceso a la información pública en el Derecho brasileño. *Revista de Investigaciones Constitucionais*, Curitiba, 3(1), 169-181.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31(3), 443-466.

Ximenes, V. M. Moura Jr., J. F. & Castro, S. (2015). Pobreza e suas relações com a Psicologia Comunitária na 5a Conferência Internacional de Psicologia Comunitária. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 156-181.

Ximenes, V. M., Lemos, E. C., Silva, A. M. S., Abreu, M. K. A., Filho, C. E. E. & Gomes, L. M. (2017). Saúde Comunitária e Psicologia Comunitária: suas contribuições às metodologias participativas. *Psicologia em Pesquisa*, Juiz de Fora, 11(2), 4-13.

Data de submissão: 16/09/2020

Data de aceite: 21/01/2021



Impactos de una tecnología social de confección de bolsas en la lucha contra la pobreza: un caso de extensión universitaria en el interior de Ceará

Impacts of a social technology of confection of bags in the fight against poverty: a case of university extension in the interior of Ceará

Antonio Ailton de Sousa Lima

Universidad Federal del Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil.
Estudiante de Doctorado en Psicología.
ailtonlimah12@gmail.com

Sandy Kelly Santana de Oliveira

Universidad de Integración Internacional de la Lusofonía Afrobrasileña (UNILAB) Acarape, Ceará, Brasil.
Estudiante de posgrado de la Licenciatura en Antropología
Sandykelly072@gmail.com.

Camila da Concepción

Universidad de Integración Internacional de la Lusofonía Afrobrasileña (UNILAB) Redenção, Ceará, Brasil.
Estudiante de grado en Pedagogía
camillas659@gmail.com.

Vanessa Silva Oliveira

Universidad de Integración Internacional de la Lusofonía Afrobrasileña (UNILAB) Redenção, Ceará, Brasil.
Estudiante de grado en Pedagogía
vanessa1387@live.com.

Jessica Rodrigues Malaquias

Universidad de Integración Internacional de la Lusofonía Afrobrasileña (UNILAB) Redenção, Ceará, Brasil.
Estudiante de Licenciatura en Humanidades.
jrodriguesmalaquias@gmail.com

James Ferreira Moura Júnior

Universidad de Integración Internacional de la Lusofonía Afrobrasileña (UNILAB) Fortaleza, Ceará, Brasil.
Profesor del Instituto de Humanidades.
jamesferreirajr@gmail.com

RESUMEN

El objetivo de éste trabajo es analizar la tecnología social de la fabricación de bolsas como estrategia de lucha contra la pobreza a partir de un proyecto de extensión universitaria en un barrio del interior de un municipio del noreste. Se celebraron diez talleres relacionados con esta tecnología social con la participación de cinco mujeres, y se aplicó un Grupo de focalización de la evaluación de impacto. Se realizó un análisis del contenido del material transcritto. Identificamos que la tecnología social de fabricación de bolsas fortaleció los lazos afectivos entre las participantes. También hubo aprendizaje sobre confección de bolsas, educación financiera y la comprensión crítica de los derechos sociales. Con esto, concluimos que la extensión universitaria alineada con la realización de la tecnología social proporcionaba cambios a los involucrados, tanto a nivel operativo, como en cuanto a criticidad y emancipación social.

Palabras clave: Tecnología social, extensión universitaria, pobreza.

ABSTRACT

The objective of the present work is to analyze the social technology of making bags as a strategy to fight poverty from a university extension project in a neighborhood in the interior of a northeastern city. Ten workshops related to this social technology were held with the participation of five women, using a Focus Group to evaluate the impacts. An analysis of the content of the transcribed material was carried out. We identified that the social technology of making bags strengthened the affective bonds between the participants. It was also observed the learning of bags confection, of financial education and of critical understanding about social rights. With this, we concluded that the university extension aligned with the realization of social technology provided changes for those involved, both at the operative level and at the level of criticality and social emancipation.

Keywords: Social Technology, University extension, Poverty.

INTRODUCCIÓN

Una de las características llamativas de la contemporaneidad es la ascensión de visiones y políticas neoliberales, ocasionando un aumento de la desigualdad y la pobreza, principalmente en los países en desarrollo (Accorssi & Scarparo, 2019). La universidad tiene el compromiso de actuar frente a estas desigualdades desde el desarrollo de la extensión universitaria crítica (Paula, 2013). De esta manera, la promoción de estrategias de apoyo social e inclusión productiva de grupos en situación de pobreza puede ser una forma de disminuir las inequidades sociales (Ximenes, Moura Jr. & Castro, 2015). La tecnología social (TS) también puede ser entendida como esta acción estandarizada con foco en el enfrentamiento de los problemas sociales localizados (Lassance & Pedreira, 2004). Así, el objetivo de este artículo es analizar la Tecnología Social de hacer bolsas como estrategia de combate a la pobreza a partir de un proyecto de extensión universitaria en un barrio del interior de un municipio de Ceará. En este sentido, este texto se estructura en tres apartados. Al principio, la introducción contiene la historicidad de la extensión universitaria y su importancia como herramienta comunitaria, pues, alineada con la TS, tiene como objetivo promover procesos de enfrentamiento frente a situaciones de privaciones, como la pobreza. Así, se discute el proceso de implementación de TS y sus implicaciones. Luego está la metodología, que se presenta como una investigación cualitativa realizada con mujeres de una comunidad periférica de una ciudad del interior de Ceará. Basado en una investigación-acción, el curso metodológico converge en la descripción de los procedimientos desarrollados en la tecnología social y en la investigación. Los resultados y discusiones se centran en los relatos de las mujeres participantes, apuntando a los impactos de la TS en la inclusión productiva. De esta forma, comprendemos que la extensión universitaria puede ser un aliado con el desarrollo de tecnologías sociales en la lucha contra la pobreza.

Se comprende que la extensión universitaria y la aplicación de tecnologías sociales pueden converger al desarrollo de la responsabilidad ética y social a través de la ciencia. Así, las propuestas de intervención, en este sentido, se enfocan en la comprensión, en la denuncia y en la superación de las desigualdades presentes en la sociedad actual (Moura Jr. & Ximenes, 2016).

Surgida en un contexto de posguerra, la Tecnología Social o tecnología apropiada se define como un procedimiento replicable dirigido a un propósito específico, con un enfoque en la solución de una problemática, como la inclusión productiva, el combate a la pobreza, el fortalecimiento de las prácticas comunitarias y locales (Rodrigues & Barbieri, 2008). Según Silva & Dagnino (2011), la TS se caracteriza por movilizaciones colectivas dirigidas al desarrollo de un proceso de trabajo vinculado a la inclusión productiva o expansión de la renta de un determinado grupo social que vive una situación de privación a partir de la creación de un producto final (Félix, Quirino, Grangeiro & Silva Jr., 2009).

Sin embargo, se puede cuestionar si estas tecnologías sociales realmente

intervienen en la realidad modificando la estructura desigual. Según Lassance y Pedreira (2004), la TS puede tener la capacidad de modificar un sistema más amplio, siendo una alternativa a la lógica capitalista actual (Lassance & Pedreira, 2004). Destacamos también que la TS no se trata de un trabajo hecho. Está en proceso de mejora a pesar de los procedimientos replicables. En otras palabras, la Tecnología Social es "un conjunto de técnicas, metodologías transformadoras, desarrolladas o aplicadas en interacción con la población y apropiadas por ella, que representan soluciones para la inclusión social y el mejoramiento de las condiciones de vida" (ITS, 2007). En la práctica, la TS surge con la premisa de solucionar los problemas sociales arraigados en la sociedad. Así, se crean métodos que pueden ser reaplicados en diferentes contextos de manera simple y efectiva. La extensión universitaria puede ser la vía adecuada para desarrollar la TS, ya que realiza un papel fundamental en disipar las relaciones entre el ámbito científico — caracterizado por los pilares de la investigación, la docencia y la extensión — y el ámbito social, en el que se concibe la comunidad externa. De esta forma, la extensión universitaria alineada con la TS posibilita procesos que integran teoría y práctica, haciendo de la universidad pública un protagonista en el proceso de mediación (Batista & Kerbauy 2018). Además, se torna responsable por promover inserciones que promuevan y garanticen el desarrollo social, centrándose en actividades liberadoras y culturales, buscando mejorar las condiciones de vida de la población.

En ese seguimiento, las instituciones de educación superior son proveedoras de formación y educación de profesionales, además de posibilitar la construcción del pensamiento crítico, organizando y articulando conocimientos, formando ciudadanos y agentes que ejercerán funciones sociales. La universidad se caracteriza por tres ejes fundamentales: docencia, investigación y extensión. Cuando estos están fuertemente alineados, la universidad es verdaderamente un "espacio mediador de producción y difusión del conocimiento" (Ribeiro, Cavalcante, Albuquerque & Vasconcelos, 2016, p. 56), cumpliendo con su responsabilidad social. Paula (2013) sostiene que la extensión fue la última a surgir "ya sea por su carácter intrínsecamente interdisciplinario, o por el hecho de realizarse, en gran medida, más allá de las aulas y los laboratorios, sea por el hecho de estar inclinada hacia el atendimento de las demandas por conocimiento e información de un público amplio, difuso y heterogéneo" (Paula, 2013, p. 5). Ribeiro *et al.* (2016) mencionan que la extensión debe estar enfocada a las demandas concretas de la población. Así, la extensión puede ser entendida como una estrategia de difusión del conocimiento de forma dialógica y colaborativa. De esta manera, es fundamental el desarrollo de una acción colectiva junto a las personas insertas en sus contextos. Con esto, consideramos que la extensión universitaria alineada con la TS puede brindar mejoras en la calidad de vida de una comunidad, considerando que este proceso debe estar guiado por el respeto a cuestiones locales y encaminado a la apropiación del conocimiento por parte de la comunidad externa (Cristofolletti & Serafin, 2020).

Paula (2013) expone que la extensión es un mecanismo que contribuye

con un desarrollo más justo, igualitario y democrático, siendo la universidad este canal de transformación social. En este sentido, como principal dispositivo entre el contexto científico y social, concebimos la extensión universitaria como una herramienta comunitaria. Se utiliza la Psicología para que se pueda entender el dinamismo de la extensión frente a los contextos comunitarios. Siendo uno de los ejes que establece mayor contacto con la comunidad externa, ya sea en espacios públicos o privados, exigiendo algunos procedimientos para que la planificación de sus actividades sea efectuado.

Es necesario historizar los procesos de extensión, principalmente en lo que se refiere a la actuación de un enfoque comunitario y social. Considerando los contextos políticos y económicos que condicionan asimetrías basadas en la explotación, opresión y miseria de las poblaciones latinoamericanas, es necesario forjar prácticas extensionistas desde el paradigma de la liberación, siendo así sensibles a innumerables realidades desasistidas (Góis, 2004). Este es un movimiento de crítica a las estructuras hegemónicas que se hace presente en varias áreas del conocimiento (Martín-Baró, 2017). De esta forma, la universidad junto a los movimientos sociales debe apuntar a las luchas comunitarias a favor de la praxis (Ximenes, Moura Jr. & Castro, 2015). Se señala que, para la realización de la extensión, se deben utilizar algunos métodos y epistemologías (aportes teóricos con propuestas de intervención y cambio social), teniendo el cuidado con los posibles grupos a trabajar. En esa perspectiva, se buscan subsidios en el campo de la interdisciplinariedad, a través de la psicología, la educación, la filosofía y otros segmentos. De esta forma, recurrir a un enfoque social y comunitario es comprometerse plenamente con la comprensión de la realidad y actuando de manera ética y política a favor de la transformación/emancipación de los sujetos y sus realidades (Martín-Baró, 2017; Freire, 1987).

Cabe señalar que todo y cualquier proceso comunitario debe ser realizado desde una perspectiva democrática y libertadora. Asegurando, en estos pilares, la extensión universitaria, que del mismo modo que facilita procesos de cambio y transformación social, también posibilita procesos de toma de conciencia. Cabe señalar que (Ximenes, Moura Jr. & Castro, 2015). Concebimos a la extensión universitaria como facilitadora e implementadora de estrategias de compromiso, luchas y acciones sociales. Se señala que estos procesos solo se hacen posibles a partir de una participación colectiva. Es una llamada a la superación de los problemas sociales (concurrentemente con los agentes externos y las políticas públicas), de manera de construir espacios más justos, solidarios, potentes y con sentido de comunidad. Se entiende que la extensión universitaria puede ser una forma de lucha contra la pobreza, es decir, como un dispositivo comunitario que habilita/facilita procesos emancipatorios.

Tomando como telón de fondo territorios que sufren estigmatización social, como los contextos periféricos y rurales, destacamos la importancia de la extensión universitaria al estar presente en estos espacios. Al fin y al cabo, la mayoría de las veces son comunidades desatendidas por el poder público, es decir, son "poblaciones minoritarias con relación a los derechos" (Ribeiro *et al.*,

2016). Es posibilitar y democratizar el acceso al derecho y a los conocimientos provenientes de la universidad – para cumplir su función social. De esta forma, la extensión universitaria actúa como pauta de acceso a ese conocimiento (Mendonça & Silva, 2002) para llegar a territorios que generalmente no ven notoriedad como ciudadanos. Vale la pena señalar que estos espacios, socialmente marginados, siendo ellos periféricos o rurales (porque no están en el centro, se convierten en el margen), suelen ser atravesados por la pobreza, ya que existe un carácter relacional de la pobreza con la falta de recursos financieros. Se señala que estos sujetos terminan siendo culpados y responsabilizados por la situación de pobreza en que se encuentran; de esta manera, desencadena "una estigmatización de la pobreza que constituye maneras de reconocimiento despectivo de los pobres" (Ximenes, Moura Jr. & Castro, 2015).

Entendiendo la pobreza frente a un enfoque multidimensional, es importante considerarla más allá de las condiciones materiales (Accorssi & Scarparo, 2019). Frente a las implicaciones psicosociales, y entendiendo que se compone de un prisma con diferentes matices (intersubjetivos), es necesario que se señale estrategias y maneras de afrontamiento de la pobreza. Se entiende la TS como una de esas posibles estrategias de combate, ya que tiene como objetivo la solución de problemas sociales a partir de procedimientos replicables en diferentes contextos (ITS BRASIL, 2007). Buscando alternativas frente a problemas sociales, que afectan a un grupo en particular o a la sociedad en su conjunto, es necesario primeramente obtener conocimiento sobre la comunidad en la que se implementará la TS, para que no se venga a afectar negativamente su dinámica. En este caso, la extensión universitaria nos permite conocer el campo, sus problemas y potencialidades, basándose en la minimización de los perjuicios para los actores de esta investigación y ampliación los beneficios para estos individuos y para la sociedad (Gibbs, 2009). Como ya se ha explicado, la TS valora el conocimiento de la comunidad y, en consonancia con su actuación, brinda posibilidades reales de emancipación, concientización y movilización de los individuos, debiendo tener un carácter colectivo y político en cuanto al compromiso con la transformación de la realidad. (Oliveira, Dantas, Solon & Amorim, 2011).

Con el compromiso de develar las relaciones de dominación y actuar junto a la población oprimida en la promoción de procesos de cambio social, es necesario que las Tecnologías Sociales interactúen de forma sencilla y práctica con los públicos en cuestión. Moura Jr., Rebouças Júnior, Alencar, Oliveira, Pinho, Ximenes y Gadelha (2014) indican que, para actuar en una realidad de vulnerabilidad y pobreza, la búsqueda de acciones conjuntas con los habitantes de las comunidades es fundamental para la efectución de un cambio transformador a nivel local. Con eso, este trabajo tiene como objetivo analizar la Tecnología Social de hacer bolsas como estrategia de combate a la pobreza a partir de un proyecto de extensión universitaria en un barrio del interior de un municipio de Ceará.

METODOLOGÍA

Tipo de investigación

Siguiendo un enfoque cualitativo, el presente estudio busca captar los significados de la vida cotidiana (Minayo & Sanches, 1993). Con eso, es posible reconstruir la realidad a través de experiencias comunitarias en el desarrollo de la tecnología social, de elaboración de carteras con mujeres de un barrio periférico de un municipio del interior de Ceará. Anclados en la investigación-acción, se buscó hacer reflexiones sobre las acciones e intervenciones realizadas en el barrio objeto de estudio. Señalamos que este método ayudó a formular un plan de estrategias a llevar a cabo en materia de observación, reflexión y cambio (Grundy & Kemmis, 1982). Según Tripp (2005), la investigación-acción es una forma de investigación que interviene directamente en la realidad, utilizando técnicas de investigación para identificar los impactos de la acción desarrollada. En este estudio, la acción desarrollada se refiere al desarrollo de una TS para fabricar carteras a través de talleres con mujeres en situación de pobreza.

Campo de Investigación

El *locus* social de la investigación está en un barrio periférico del interior de Ceará, popularmente conocido por los habitantes de la ciudad como Centro Comunitario. La elección de este barrio se debió a la cercanía a un *campus* interiorizado de la Universidad Pública Federal. La ciudad tiene cerca de 29.053 habitantes (IBGE, 2010). Luego de análisis y comparaciones con otros municipios sobre el Índice de Desarrollo Municipal (IDM), se infirió que la ciudad tiene un índice de desarrollo medio, considerando otras ciudades del estado.

Caracterizando en énfasis al barrio, se destacan las asimetrías existentes entre la comunidad y la universidad. El barrio tiene las condiciones de vida atravesadas por la pobreza y el abandono del poder público municipal, como las deficiencias en la recolección de basura y la falta de una red de saneamiento básico. También tiene un carácter residencial y familiar, cuyos vecinos comparten el barrio con los estudiantes que llegaron por la nueva universidad de la ciudad. Este barrio se convirtió en un espacio de acción e investigación de un grupo de investigación vinculado a esta universidad, con el fin de potenciar las relaciones comunitarias existentes, así como generar espacios de diálogo y crítica entre las personas de la comunidad y la universidad.

Participantes

Con la intención de trazar un perfil socioeconómico de las mujeres que participaron de los talleres de TS, puntuamos aspectos como: edad; color/raza;

religión; estado civil; niños; si es beneficiario de algún programa gubernamental; y, por último, la escolarización. Destacamos que los nombres adoptados para referirse a los participantes son ficticios. En el proceso de nominación, se eligieron los nombres de cinco actrices negras brasileñas. Cabe destacar que los nombres no tienen ninguna relación directa con el nombre verdadero ni con aspectos físicos de las participantes, a saber:

1. Tabla: Características de las participantes en los talleres de tecnología social para la confección de carteras

Nombre	Edad	Color / Raza	Religión	Estado civil	¿Cuántos hijos (as)?	Recibe beneficio del gobierno	Escolaridad
Tais Araújo	58 años	Parda	Católica	Casada	03	Si	Primaria Incompleta
Sheron Menezes	60 años	Parda	Católica	Divorciada	02	No	Secundaria Incompleta
Cris Vianna	46 años	Parda	Católica	Casada	02	Si	Primaria Incompleta
Juliana Alves	64 años	Parda	Católica	Casada	02	No	Primaria Incompleta
Lucy Ramos	25 años	Parda	Católica	Solteira	00	No	Secundaria Completa

Fonte: Autoría própria.

Procedimientos y Técnicas de Recolección

A fin de conducir al lector en el camino metodológico y práctico, se describen los fundamentos teóricos que, al converger con la praxis, culminaron en productos y, así, se pueden obtener resultados sobre la implementación de la Tecnología Social (TS) con un determinado grupo de mujeres de una comunidad periférica del interior de Ceará. Caracterizado por un enfoque cualitativo, anclado en la investigación-acción, la idea es rastrear las experiencias y afectos producidos por el grupo de mujeres en el barrio de estudio, destacando cómo fue concebido el proceso de introducción y aplicación de TS.

Fue necesaria una planificación inicial, en la que se pudieran comprender los procesos técnicos y teóricos, buscando talleres alternativos para trabajar en función del público relacionado. La propuesta de la TS es hacer carteras con materiales reciclables a partir de talleres mediados por temáticas enfocadas en derechos sociales, educación financiera, inclusión productiva y cooperativismo. Una vez definidas las principales cuestiones, se inicia la formación del grupo de mujeres. Sin embargo, para poner en marcha el grupo, fue necesario realizar un proceso de inserción comunitaria. Se realizó una alianza con el Centro de Referencia de Asistencia Social (CRAS), que es un medio de Protección Social Básica del Sistema Único de Asistencia Social (SUAS). A continuación, se reali-

zaron caminatas comunitarias y visitas domiciliarias con educadores sociales que trabajaban en el CRAS y estaban insertos en la respectiva comunidad. Fue identificado un espacio, que estaba insertado en la comunidad, para realizar los talleres. Además, las mujeres de la comunidad fueron invitadas para participar de los talleres de elaboración de carteras. El proceso de inserción comunitaria es un momento sumamente importante para la construcción de vínculos y el reconocimiento de agentes externos (Góis, 2005). Como resultado, se iniciaron reuniones con mujeres interesadas, totalizando – inicialmente – 10 mujeres. Acordado entre las participantes y de acuerdo a la disponibilidad de los extensionistas, los encuentros se daban semanalmente, en horario de la tarde, los lunes. Como resultado, los talleres se iniciaron en octubre de 2019 y finalizaron en diciembre del mismo año, totalizando diez encuentros.

Se señala que fue considerado el horario en que las mujeres tenían más disponibilidad, no comprometiendo así sus tareas diarias ni su participación en el grupo, teniendo en cuenta que, en la actualidad, la mayoría de las mujeres siguen siendo responsables de las actividades domésticas. Santana (2006) señala que, además de estar sobrecargados de tareas cotidianas, al salir de casa para otras actividades, son víctimas de múltiples opresiones, estructurantes de una sociedad patriarcal. La autora advierte que lograr verdaderamente la igualdad de género en una sociedad machista sigue siendo un gran desafío. Es claro que las trayectorias bajo análisis están permeadas por exclusiones y silenciamientos. Así, con el objetivo de promover la criticidad, así como el aprendizaje y apropiación de la técnica de la confección de carteras, los encuentros también posibilitaron el reconocimiento de derechos sociales, así como la comprensión del cooperativismo y la educación financiera, posibilitando una mayor sostenibilidad de la TS en la comunidad. Igualmente, la premisa es la consolidación de vínculos entre los habitantes de la comunidad.

Siguiendo esta perspectiva, afirmamos que puede haber el fortalecimiento de las mujeres desde los talleres y desde la apropiación de la producción de carteras. De acuerdo con los temas y discusiones que orientaron los encuentros, se estima que habrá procesos de comprensión crítica de los derechos sociales, así como una mirada a la realidad de la pobreza. Sin embargo, para lograr estos objetivos, es necesario que haya comprensión e información sobre los beneficios a los que tienen derecho los ciudadanos. Igualmente, son necesarias acciones precisas para que sus derechos puedan ser efectivos. Valim (2016) defiende que otro factor determinante relacionado con el acceso a la información pública es la transparencia, ya que la información del sector público deberían ser abiertas y accesibles, posibilitando así a los interesados utilizarla de la forma más adecuada a su finalidad, facilitando el acceso a los derechos del ciudadano. Cabe señalar que, aunque algunas mujeres eran beneficiarias de programas gubernamentales, no tenían una comprensión más amplia de un tema determinado. De esta manera, los extensionistas presentaron con más detalle la información sobre los derechos sociales.

Otro punto que se consideró de extrema importancia a tratar en el gru-

po fue trabajar las relaciones interpersonales entre mujeres, abordando temas que tratan sobre los procesos de objetivación. Así, se propuso la dinámica del "Espejo en la Caja" como una práctica intervencionista, que culminó en narrativas personales. Las participantes relataron varios problemas experimentados en sus hogares, como las relaciones con sus parejas. Con base en los escritos de Nogueira (2017), concebimos que históricamente la mujer se impone al lugar de inferioridad frente al hombre, fomentando la dependencia de la mirada del otro y colocando su mirada en sí misma en una relevancia secundaria. Después de un momento de conversación y reflexión con las demás participantes, una de ellas, quien señaló que su pareja tenía problemas con el abuso de alcohol, se dio cuenta de que hay que cuidarse. De esta forma, este momento grupal le permitió ver otra imagen de sí misma, recuperar su autoestima y sentirse fortalecida.

Se puede entender, a la vista de este relato, que los talleres permitieron que un sentimiento de colectividad surgiese entre las mujeres, demostrando apoyo mutuo, tejiendo una red de relaciones confiables, en las que el apoyo mutuo es lo más valorado (Sarason, 1974). Así como aflorando el sentido de comunidad, en lo que se considera sinónimo de sentido de pertenencia, reciprocidad e interdependencia voluntaria. Estas posiciones funcionan como contrapunto al aislamiento, la soledad y la apatía, llevando a la satisfacción de importantes necesidades como la intimidad, la diversidad, la utilidad y la pertenencia.

Se destaca que la TS desarrollada tiene la función de trabajar la subjetividad de estas mujeres, buscando comprender cómo se perciben a sí mismas y cuáles son los desafíos encontrados. En esta perspectiva, se esperan entre las participantes actitudes de mayor respeto y cooperación, así como el fortalecimiento de las relaciones comunitarias. Desde un "[...] punto de vista sociológico, la cooperación es una forma de integración social y puede entenderse como una acción conjunta en la que las personas se unen, de modo formal o informal, para lograr un mismo objetivo" (Costa, 2007, p. 58). De esta manera, se menciona la realización de una dinámica (en la que una participante pasaría una pelota a otra a través de una cuchara que tenía en la boca) con la que tendrían que crear estrategias para no dejar caer la pelota. Es importante señalar que no podían usar las manos. Esta dinámica puso de manifiesto el tema del taller sobre la importancia de la colectividad, el aprendizaje y el trabajo en grupo. Ocurrieron entonces, en los talleres, procesos de aprendizaje en los que las mujeres y los extensionistas fueron aprendices y docentes (Beauchclair, 2009).

Es importante también destacar el proceso de aprendizaje de las mujeres presentes en los encuentros, con lo cual son trabajadas sus dificultades, así como las habilidades que ya han explorado. Se señala que el cooperativismo y la inclusión productiva fueron basados en la construcción colectiva de tres carteras a lo largo de los diez talleres de TS. "En esta situación, no hay negación de la tecnología, sino de su innovación" (Félix, Quirino, Grangeiro & Silva Jr., 2009, p. 20), o sea, hay una búsqueda de medios que posibiliten y ga-

ranticen la realización de un producto final. Así, las carteras fueron elaboradas con cartones de leche, telas y otros materiales de bajo costo y fácil acceso. Abajo, se muestran las ilustraciones de las carteras producidas por mujeres de la comunidad, en las figuras 1, 2 y 3:

Figura 1- Cartera de tela



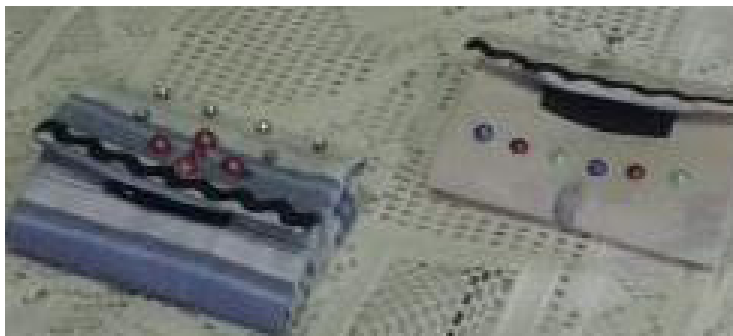
Fuente: Fotografía hecha por el equipo de extensión.

Figura 2 - Billetera de cartón de leche



Fuente: Fotografía hecha por el equipo de extensión.

Figura 3- Monedero



Fuente: Fotografía hecha por el equipo de extensión.

Como resultado se cuenta también con la producción de una cartilla con el paso a paso del proceso de confección de las carteras, considerando el uso en el proceso de continuación del trabajo realizado por las participantes en los talleres. Esto podría facilitar la producción a través de una ruta explicativa para el manejo del material utilizado. Es posible que estas mismas mujeres puedan actuar en otros momentos como facilitadoras, enseñando lo aprendido y ayudando a otras mujeres a invertir en la producción y obtener una renta extra.

Al final de los diez talleres, se usó la técnica de Focus Group (GF) como herramienta de recolección de información, buscando una interacción y discusión participativa entre los talleres y los mediadores (Bomfim, 2009). A través de esta técnica fue posible propiciar un intercambio de opiniones y experiencias, potenciando el rol de las participantes, y entendiendo dicha discusión como la construcción de resultados colectivos, además de permitirles ver a su comunidad desde otra perspectiva, es decir, con una mirada productiva y también como un potencial económico diferenciado de sus acciones. Se destaca que todos los procedimientos se respetaron y se realizaron de manera ética. Estos procedimientos de investigación fueron aprobados por el Comité de Ética de la universidad pública ubicada en el territorio.

Análisis realizados

En este estudio se utiliza el Análisis de Contenido, en el que se utilizaron las transcripciones del Grupo Focal con mujeres participantes de los talleres de TS. Según Bardin (2010), este análisis tiene como finalidad la interpretación basada en la inferencia de indicadores cuali-cuantitativos. Hay seis técnicas posibles en la utilización de este enfoque: análisis categórico, análisis de evaluación, enunciación, expresión, análisis de relaciones y análisis del discurso. En este estudio, se usa el análisis categórico.

Resultados y Discusiones

Las relaciones establecidas entre sujetos en los espacios comunitarios son esenciales para fortalecer los vínculos. Con el propósito de configurar una concepción de Sentido de Comunidad y tener la tecnología social como herramienta comunitaria, se destaca la posibilidad de construcción y fortalecimiento entre un grupo de mujeres de determinado barrio periférico en estudio.

Después de la finalización de los talleres, se buscó comprender cómo la TS, como dispositivo comunitario, posibilitó cambios/afectos para las participantes, contextualizándose a través de sus narrativas. Se comprende que la experiencia de estas mujeres, vista aisladamente, no permite vislumbrar el carácter transformador de la TS (Bava, 2004), pero a partir de una lectura en conjunto de las experiencias y el contexto social, es posible ver el impacto en la vida de las participantes. En esta perspectiva, la TS de la producción de carteras y monederos permitió a las mujeres una mayor comprensión de la importancia del cooperativismo, del fortalecimiento de los lazos interpersonales, de la reutilización de materiales, además de potenciar el sentido de comunidad que cada una adquirió.

Se señala que hubo un gran interés de las participantes en elaborar las carteras, ya que servirían para uso personal y también como artículos para regalar o como producto para la venta. Esta posibilidad de venta puede generar una nueva estrategia de renta, disminuyendo las condiciones de pobreza, desde una perspectiva económica. Además, es posible impulsar el proceso de empoderamiento de las representaciones colectivas de estas mujeres, permitiéndoles "habilitarlas para disputar, en los espacios públicos, las alternativas de desarrollo que se originan de experiencias innovadoras y que se guíen por la defensa de los intereses de las mayorías y por la distribución de renta" (Bava, 2004). En Brasil, aunque las mujeres presenten una tasa de escolaridad más alta que los hombres, tienen una renta más baja que los hombres, pudiendo recibir hasta un 42,7% menos que los hombres cuando compiten en el mercado laboral brasileño (Rosemberg, 2001).

Teniendo en cuenta que las tecnologías sociales pueden contribuir como estrategia de combate a la pobreza, Valadão, Cordeiro Neto y Andrade (2017) plantean que la TS puede "basarse en tecnologías simples, de bajo costo, con significados y aplicabilidad dependientes de los contextos locales en que son desarrolladas y aplicadas" (p. 90). La posibilidad de replicar la TS permite a las participantes, desde el primer campo de conocimiento de la técnica y método de construcción de las carteras, desarrollar nuevos paradigmas, inspirando nuevas iniciativas. Comprendemos que estas mujeres tienen mayores habilidades para ingresar a la escena pública como nuevas actrices, a través de la reelaboración de experiencias (Singer & Kruppa, 2004).

Además, las talleristas pudieron aprender a confeccionar carteras y monederos, que pueden ser una posibilidad para complementar la renta familiar. Estos productos de taller pueden ser modificados y adaptados según la

realidad de cada una. Tales consideraciones se reflejan en el relato de una entrevistada, en el que una participante afirma que: "[...] Me gustó mucho el tercer taller, porque podemos aprovechar algo reciclable, ¿no? Sacarlo de la basura y transformarlo en algo útil. En lugar de tirarlo, ahora podemos utilizarlo, ¿verdad, Sheron? (Cris Vianna, participante del taller).

Además de lo anterior, "se sabe que cualquier tipo de transformación y forma de empresa/organización deja marcas significativas en las relaciones profesionales y personales" (Bonilha & Sachuk, 2011). En razón a este factor, la producción de carteras de bajo costo proporcionó a las mujeres procesos de capacitación y superación de algunas dificultades. A través de sus confecciones fue desarrollado en las participantes el reconocimiento de sus potenciales a partir del aprendizaje de una nueva habilidad. La confección de carteras posibilitó el sentimiento colectivo de valor personal. Góis (2012) indica que este sentimiento se refiere al reconocimiento del sujeto como capaz y poderoso para actuar frente a las dificultades de la vida a partir del reconocimiento social. Observamos estos sentimientos en el siguiente discurso:

iMe siento alegre, en paz, creativa! ¿No es Doña Thais? (Risas). Saber que somos capaces. Al principio es difícil, pero luego nos sentimos capaces. Ahora nuestra capacidad depende de la ayuda de ustedes, de las demás, para que sintamos que es posible. Mirar cómo hace el otro, mirar cómo enseña el otro. Ahí al final vemos el resultado (Sheron Menezes, participante del taller).

Los talleres pueden entenderse como estrategias de apoyo social, ofreciendo apoyo para combatir las dificultades cotidianas vinculadas a la situación de pobreza. Es necesario señalar que para llevar a cabo una TS en un lugar determinado, "la comunidad debe participar en el proceso de formulación, implementación y reaplicación de una tecnología, para que ésta responda a su realidad y, así, pueda generar la transformación social pretendida" (Bonilha & Sachuk, 2011). De esta forma, el apoyo social concreto ayuda en el desarrollo de estrategias de resistencia creativa en el contexto social (Moura Jr., Rebouças Júnior, Alencar, Oliveira, Pinho, Ximenes & Gadelha, 2014). Comprendemos que apropiarse de nuevas habilidades posibilita fortalecer la imaginación. Fue lo que ocurrió con las participantes cuando usaron los materiales que tienen en casa para hacer carteras y monederos, transmitiendo en ellas sus gustos y preferencias. Desde esta perspectiva, la elaboración de productos con materiales de uso cotidiano fortaleció la creatividad de las participantes a partir de sus contextos de vida.

La idea de ustedes de la confección de la cartera, con las grapadoras, es una nueva estrategia, una nueva manera. Pero descubrimos que se puede utilizar pegamento o se puede utilizar hilo, que tiene el mismo efecto. Fue una manera que encontramos, porque ahí no se cose para quien no tiene el pegamento. Con una grapadora, también conseguimos montar (Taís Araújo, participante del taller).

Se reconoce que la creatividad es esencial para el desarrollo del grupo de participantes, así como identificar las dificultades y problemáticas. Las nuevas competencias se vinculan a acciones colectivas que parten del contexto comunitario y apuntan al (re)conocimiento de potencialidades. La TS de la confección de carteras también está constituida de desafíos que necesitan ser superados a partir de soluciones que las participantes ya han desarrollado en sus contextos de vida, como la costura. Por lo tanto, es necesario crear estrategias que superen las limitaciones para la transformación social en la vida de las personas (Maciel & Fernandes, 2011), adaptando las TS también al contexto personal, a partir de la comprensión de las capacidades individuales.

Es importante señalar que los talleres de elaboración de carteras fueron mediados por temas relacionados con los derechos sociales, las prestaciones de asistencia social, la inclusión productiva, la economía financiera y el cooperativismo. Estos temas fueron desarrollados a través de dinámicas que contribuyeron significativamente, tanto a los extensionistas que mediaron en el proceso de entrega de contenidos, como a las talleristas. Identificamos que estas dinámicas facilitaron el aprendizaje, como podemos observar en el discurso de una de las entrevistadas: "[...] voy a hablar de los momentos que yo vine, ¿cierto? Que fui bien acogida, me gustó mucho la dinámica, principalmente la de la parte económica. Fue bastante importante. Y ayuda mucho en nuestra vida" (Juliana Alves, participante del taller).

Los talleres con TS también fortalecieron el vínculo comunitario entre las mujeres participantes. Algunas de ellas se conocían porque vivían en la misma comunidad. Sin embargo, ocurrió un proceso de nuevas formas de reconocimiento de estas mujeres entre sí, desarrollando la intensificación del sentido de comunidad. Así, se considera que el fortalecimiento del sentido de comunidad puede contribuir de manera significativa a la reducción de la pobreza (Moura Jr., Cidade, Ximenes & Sarriera, 2014). Esta comprensión puede ser identificada a través del discurso de la siguiente entrevistada:

"[...] una cosa que me llamó la atención fue que descubrí cuánto mis compañeras son creativas, ¿no? Por mucho talento que hay, hay tanto talento escondido, ¿no? Todas las que vinieron lo tienen. María que no pudo venir hoy, por motivos de salud con sus niñas, verdad?! Ella es muy paciente, muy creativa, muy aplicada. En esa calma suya, ella consigue... y estas tres mimosas, ¿no? Son muy creativas. Entonces, descubrí en ellas talentos que no conocía" (Tais Araújo, participante del taller).

Cabe mencionar que los encuentros semanales permitieron un acercamiento aún mayor entre las mujeres participantes, pues propiciaron momentos en los que pudieron expresar sus angustias, dificultades cotidianas, además de vivir momentos de relajación, afecto y nuevas formas de reconocimiento. De acuerdo con Góis (2005), las actividades comunitarias desarrolladas durante un largo período de tiempo pueden fortalecer el vínculo comunitario entre los residentes de la comunidad.

Sabía de la bondad de ellas, pero no de sus talentos, ¿no es así? Sabía que Alves tenía un poquito de talento, pero ahora descubrí que tiene aún más. Y ustedes, descubrí que tienen mucho talento para hacer las carteras también, construir, ¿no? Juntas, ¿verdad? Y quién no conseguía, terminaba en casa, ¿verdad? Y Djamila, mi hija, es profesora, ¿no? Entonces, ¿eh? Tranquila, Djamila, porque cómo ella sabe, ¿verdad? Yo creo que ella quiere ir a su ritmo, con clama, Djamila (risas) (Sheron Menezes, participante del taller).

Hay que tener en cuenta que el intercambio de experiencias de las participantes en la comunidad permitió entender cómo está estructurado el sentido de comunidad, posibilitando una comprensión más profunda y crítica de este concepto. Ximenes, Lemos, Silva, Abreu, Filho y Gomes (2017) mencionan que las poblaciones en situación de pobreza desencadenan relaciones con una amplia gama de aspectos positivos, tanto individuales como comunitarios. De acuerdo con McMillan y Chavis (1986), se entiende que los espacios comunitarios se configuran a partir de un sentido de pertenencia con sentido personal y colectivo. Hay una convicción compartida de que las necesidades de los miembros de una comunidad serán satisfechas a través de un compromiso colectivo prolongado, lo que podemos ver en la siguiente declaración: "Me gustaron mucho mucho los talleres. Quería que siguiera aprendiendo a hacer carteras. Ha pasado al menos más de un año (risas). Extrañaré mucho las cosas que nos enseñaron. Doy gracias a Dios cuando llega el lunes para venir aquí" (Cris Vianna, participante del taller).

Es importante mencionar que el fortalecimiento de las personas en situación de pobreza también es una estrategia para enfrentar las adversidades cotidianas (Góis, 2012). Así, una de las participantes comenta:

Para mí fue un momento de aprendizaje y también un momento de relajación. A veces llegaba muy cansada, ¿no? De la tarea del día a día. Y aquí, durante la dinámica, durante la construcción de nuestras hermosas carteras, pude relajarme. Riete, parecía que me salía más chula, ligera. Ahora hablen ustedes (risas). Además de aprender, ¿no? Salimos de la rutina (Taís Araújo, participante del taller).

Además del fortalecimiento personal y comunitario, los talleres funcionan como TS que se basan en el combate a la pobreza desde el aprendizaje de una nueva habilidad con un enfoque de inclusión productiva. De acuerdo con Cidade *et al.* (2014), es de fundamental importancia comprender las dimensiones psicosociales de la pobreza para implementar estrategias de combate alineadas con los contextos. Así, no solo es posible tener informaciones más territorializadas sobre las dinámicas de la pobreza, la desigualdad y la falta de equidad, sino también establecer agendas de intervención comunitaria directa con una nueva oportunidad de renta.

Los talleres cargados de significado social posibilitaron una difusión del conocimiento desde una perspectiva comunitaria. "El ser humano debe ser concebido como central en el proceso de trabajo, debiendo ser reconocido

como sujeto de derechos y portador de potencialidades" (Accorssi, Accorssi & Guareschi, 2012). Como podemos identificar en este relato:

Me gusta mucho hacer flores, ¿no? Principalmente, flores de goma EVA, ¿verdad? Pero descubrí que también soy capaz de hacer otras cosas. Lo descubrí aquí, ¿verdad? Con la ayuda de ustedes, puedo, consigo. Soy capaz de hacer carteras bellísimas, ¿verdad? Me gustaron mucho los modelos. Mi arte no es solo para las flores, yo también sé... yo soy capaz de hacer otras cosas, yo lo voy a lograr (Sheron Menezes, participante del taller).

Hay una comprensión concreta por parte de las participantes de que son capaces de crear. La TS de confección de carteras ofrece nuevas oportunidades de inclusión financiera. De acuerdo con Moura Jr. y Sarriera (2019), el apoyo social y las oportunidades pueden funcionar como estrategia de enfrentamiento a la pobreza. Además, también fueron trabajados elementos que generaron discusiones, reflexión y crítica entre las involucradas. Fueron tratadas temáticas como derechos sociales vinculados a prestaciones de asistencia social y acceso a documentación, educación financiera, acceso al crédito, cooperativismo y análisis de mercado. Los talleres fueron desarrollados a partir de las motivaciones de las participantes, de manera colaborativa y comunitaria. Cabe destacar que es necesario que las personas en vulnerabilidad social tengan conocimiento de sus derechos. Fahel, Teles y Caminha (2016) resaltan que el desafío para los países en desarrollo, como Brasil, es la construcción del conocimiento para reducir la pobreza y potencializar las políticas públicas existentes. Así, se puede ver en el discurso de una de las entrevistadas un análisis crítico de la realidad, después de haber participado del taller en el que trabajó la cuestión de los derechos sociales.

No es cuestión de no gustarnos lo relacionado con las finanzas ahí. Es porque hay cosas que aprendimos que no depende de nosotros ni de ustedes, depende del sistema. Del sistema político. Incluso podemos buscar, pero vemos que hay varios obstáculos, varias dificultades, que no van a depender de ustedes, ni de nosotros para buscar. Va a depender de los órganos que son responsables, ya que muchas personas están inhabilitadas. Nosotros creemos que tenemos derecho y no es así. Y con este cambio que ha ocurrido, parece que se va a poner más difícil. Como el tema de la LOAS, que pensamos que es de una manera, resulta que es de otra (Lucy Ramos, participante del taller).

Se observa que hay una comprensión crítica de la realidad. Estas mujeres llegaron a entender que la realidad es constituida por políticas públicas y formas de gestión del gobierno que pueden facilitar o dificultar el desarrollo de la Ley Orgánica de Asistencia Social (LOAS). A pesar de captar la dificultad, se entiende que esta lectura de la realidad es una manera de apropiación de la ciudadanía y de las políticas públicas de Asistencia Social que se dirigen a las poblaciones en situación de pobreza (Moura Jr. & Soares, 2017). Las mujeres que participaron activamente en los talleres encontraron un espacio donde

pueden compartir sus experiencias.

De este modo, es a través de las narrativas de estas mujeres que se puede evidenciar la función social de la Universidad, a través de la extensión académica se tornan posibles procesos de intervención que fortalecen potencialidades individuales y comunitarias. La TS de confección de carteras como estrategia de lucha contra la pobreza se convierte en un trabajo para las mujeres, lo que se traduce en una nueva oportunidad de renta. La TS, además de esta finalidad, en la lucha contra la pobreza, por ser una tecnología trabajada con mujeres, en su mayoría amas de casa, también sirvió para aumentar la autoconfianza y autoestima de las participantes. Además, puede ser replicado y enseñado a otras mujeres, generando el fortalecimiento del conocimiento colectivo y el empoderamiento de la mujer en la sociedad.

CONSIDERACIONES FINALES

Entendiendo que la extensión universitaria está constituida de diferentes matices, formas de acción y públicos atendidos, se concibe a la TS como una forma intervencionista y eficaz en beneficio del compromiso y el cambio social. Sin embargo, ocurrieron dificultades para el desarrollo de la aplicación con un mayor número de mujeres en la comunidad. Además, es necesario desarrollar esta TS en otras ciudades, identificando si la operacionalización de la propuesta de aplicación es efectiva en diferentes contextos. Igualmente, también es necesario reinventar esta estrategia en contextos de COVID-19, pudiendo ser desarrollada en un modelo remoto y virtual. A pesar de estas dificultades, fue posible establecer un vínculo comunitario entre mujeres a través de la TS, fomentando procesos de enfrentamiento a la pobreza. Además, ocurrieron procesos de fortalecimiento personal entre las participantes. Comprendemos la extensión como una herramienta comunitaria, que permite una proximidad entre el entorno académico y el entorno social, permitiendo un desarrollo significativo de este último. La TS también permitió una posibilidad de trabajo para las mujeres más allá de sus actividades domésticas. Posibilitó igualmente el fortalecimiento del sentido de comunidad entre las talleristas. Ante ello, se puede percibir un vínculo comunitario y de pertenencia al medio en el que viven, incentivando lecturas críticas sobre la realidad. El cambio social comienza a nivel personal, influyendo en el crecimiento individual, subjetivo y luego el colectivo.

REFERENCIAS

Accorssi, A. & Scarparo, H. (2019). Social Representations of Poverty. Psychosocial. In: Ximenes, V. M., Nepomuceno, B. B., Cidade, E.C. & Moura Jr., J.F. (Org.). *Psychosocial Implications of Poverty: Diversities and Resistances* (pp. 17-36). Cham: Springer.

Accorssi, A. Accorssi, H. & Guareschi, P. (2012). A naturalização da pobreza: reflexões sobre a formação do pensamento social. *Psicologia e Sociedade* (Impresso), 24, 536-546.

Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. 4. Ed. Lisboa: Edições 70.

Bava, S. C. (2004). Tecnologia Social: uma estratégia para o desenvolvimento. *Fundação Banco do Brasil*, Rio de Janeiro.

Batista, Z. N. & Kerbauy, M. T. M. (2018). A Gênese da Extensão Universitária Brasileira no Contexto de Formação do Ensino Superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(3), 916-930.

Beauchair, J. (2009). Quem aprende, ensina. Quem ensina, aprende. Contribuições reflexivas a partir da psicopedagogia. *Portal do Psicólogo*, pp. 1-10. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/AOP0198.PDF>

Bomfim, L. A. (2009). Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, 19(3), 777-796.

Bonilha, M. C. & Sachuk, M. I. (2011). Identidade e tecnologia social: um estudo junto às artesãs da Vila Rural Esperança. *Cad. EBAPE.BR*, 9(2), 412-437. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/gDJNjM8zxvbPdWZSWvwPWQx/abstract/?lang=pt>

Cidade, E. Moura, Jr., J. Sarriera, J. & Ximenes, V. (2014). Concepções de pobreza: um convite à discussão psicossocial. *Temas em Psicologia*, 22(2), 341-352.

Costa, L. S. (2007). O cooperativismo: uma reflexão teórica. *Ciências Sociais em Perspectiva*, 6(11), 56-64.

Cristofolletti, E. C. & Serafim, M. P. (2020). Dimensões Metodológicas e Analíticas da Extensão Universitária. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 45(1), 1-20.

Fahel, M., Teles, L. R. & Caminha, D. A. (2016). Para além da renda: uma análise da pobreza multidimensional no Brasil. São Paulo: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 31(92), 1-21.

Félix, W. J. S., Quirino, R. H. R., Grangeiro, R. R. & Silva Jr, J. T. (2009). A Relação entre Tecnologia Social e o Desenvolvimento Local Participativo: a Apaeb e o

Instituto Palmas como Expressão destes Vínculos. *Revista ADM.MADE*, 13(2), 16-33.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Gibbs, G. (2009). *Análise de Dados Qualitativos*. Porto Alegre: ArtMed.

Góis, C. W. L. (2004). Psicologia Comunitária. *Universitas Ciências da Saúde*, 2(1), 277-297.

Góis, C. W. L. (2005). *Psicologia Comunitária: atividade e consciência*. Fortaleza, CE: Publicações Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais.

Góis, C. W. L. (2012). *Psicologia Clínico-comunitária*. Fortaleza: Banco do Nordeste.

Grundy, S. J. & Kemmis, S. (1982). *Educational action research in Australia: the state of the art*. Geelong: Deakin University Press.

ITS BRASIL (2004). *Caderno de Debate – Tecnologia Social no Brasil*. São Paulo: ITS.

Lassance, A. & Pedreira, J. S. (2004). *Tecnologia Social: Uma Estratégia Para o Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil.

Maciel, A. L. S. & Fernandes, R. M. C. (2011). Tecnologias sociais: interface com as políticas públicas e o Serviço Social. *Serviço Social & Sociedade*, [s.l.], (105), 146-165.

Martín- Baró, I. (2011). Desafios e Perspectivas da Psicologia Latino-Americana. In: Guzzo, R. S. L., & Lacerda, J, F. *Psicologia Social para a América Latina: o Resgate da Psicologia da Libertação*. São Paulo: Alínea, 2 ed., pp.199-220.

Martín-Baró, I. (2017). A desideologização como contribuição da Psicologia Social para o desenvolvimento da democracia na América Latina. Violência na América Central: uma visão psicossocial. In: MARTÍN-BARÓ. *Crítica e Libertação na Psicologia: Estudos Psicossociais*. (pp. 55-65). Petrópolis: Vozes.

Mendonça, S. G. L. & Silva, P. S. (2002). Extensão Universitária: Uma nova relação com a administração pública. *Extensão Universitária: Ação Comunitária em Universidades Brasileiras*. São Paulo, 3, 29-44.

McMillan, D. W. & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. New York (EUA): *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23.

Minayo, M. C. S & Sanches, O (1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Caderno de Saúde Pública*, 9(3), 239-262.

Moura Jr., J. F., Ximenes, V. M. & Sarriera, J. C. (2014). A construção opressora da

pobreza no Brasil e suas consequências no psiquismo. *Quaderns de Psicologia*, 16(2), 85-93.

Moura Jr., J. F. & Ximenes, V. M. (2016). A identidade social estigmatizada de pobre: uma constituição opressora. Niterói: Fractal: *Revista de Psicologia*, 28(1), 76-83.

Moura Jr., J. F., Rebouças Jr., F. G., Alencar, A. B., Oliveira, A. K. S. P., Pinho, A. M. M., Ximenes, V. M., & Gadelha, A. K. S. (2014). Intervención comunitaria con mujeres a partir de la actuación en Red en Psicología Comunitaria: Una Experiencia en una Comunidad en Brasil. *Psicoperspectivas*, 13(2), 133-143.

Moura Jr., J. F. & Soares, N. I. L. (2017). Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) como uma proposta de atuação em Psicologia Comunitária no Sistema Único de Assistência Social (SUAS). In: Antonio Euzébios Filho. (Org.). *Psicologia(s) Para Além do Consultório - Reflexões e Contextos de Atuação*. Curitiba: Juruá, 1, 163-181.

Nogueira, L. N. (2017). A visão sócio-histórica da construção do feminino: Uma questão de gênero. *Portal dos Psicólogos*, p. 1-16. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1124.pdf>.

Oliveira, I. F. Dantas, C. M. B., Sólón, A. F. A. C. & Amorim, K. M. O. (2011); A prática psicológica na proteção social básica do SUAS. *Psicologia e Sociedade*. 23(spe), 140-149

Paula, J. A. (2013). A extensão universitária: história, conceito e proposta. *Interfaces - Revista de Extensão*, 1(1), 05-23.

Ribeiro, M. A., Cavalcante, A. S. P., Albuquerque, I. M. A. N. & Vasconcelos, M. I. O. (2016). A extensão universitária na perspectiva de estudantes de cursos de graduação da área da saúde. *Interagir: Pensando a Extensão*, Rio de Janeiro, (21), 55-69.

Rodrigues, I. & Barbieri, J. C. (2008). A emergência da tecnologia social: revisitando o movimento da tecnologia apropriada como estratégia de desenvolvimento sustentável. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro. 42(6), 1069-1094.

Rosemberg, Fúlvia. (2001). Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Revista de Estudos Feministas*, 9(2), 515-540.

Santana, M. C. S. (2006). Muito Trabalho, Pouco Poder: Participação Feminina Mitigada nos Assentamentos Rurais do Estado de Sergipe. In: Grossi, M. P. & Schwade, E. (Org.) *Política e Cotidiano: Estudos Antropológicos Sobre Gênero, Família e Sexualidade* (pp. 47-68). Blumenau: Nova Letra.

Sarason, S. B. (1974). *The Psychological Sense of Community: Prospects for a Community Psychology*. San Francisco: Jossey Bass.

Silva, R. B. & Dagnino, R. (2011). O enfoque de análise de políticas e a política pública do pólo e parque de alta tecnologia de Campinas. *Revista de Sociologia e Política*, 19 (40), 171-303.

Singer, P. et al. (2004). Tecnologia Social: uma estratégia para o desenvolvimento. *Fundação Banco do Brasil*: Rio de Janeiro.

Valadão, J. A. D., Cordeiro Neto, J. R. & Andrade, J. A. (2017). Bases sociotécnicas de uma tecnologia social: o translador da pedagogia da alternância em Rondônia. *Organizações & Sociedade*, 24(80), 89-114.

Valim, R. (2016). El derecho fundamental de acceso a la información pública en el Derecho brasileño. *Revista de Investigaciones Constitucionais*, Curitiba, 3(1), 169-181.

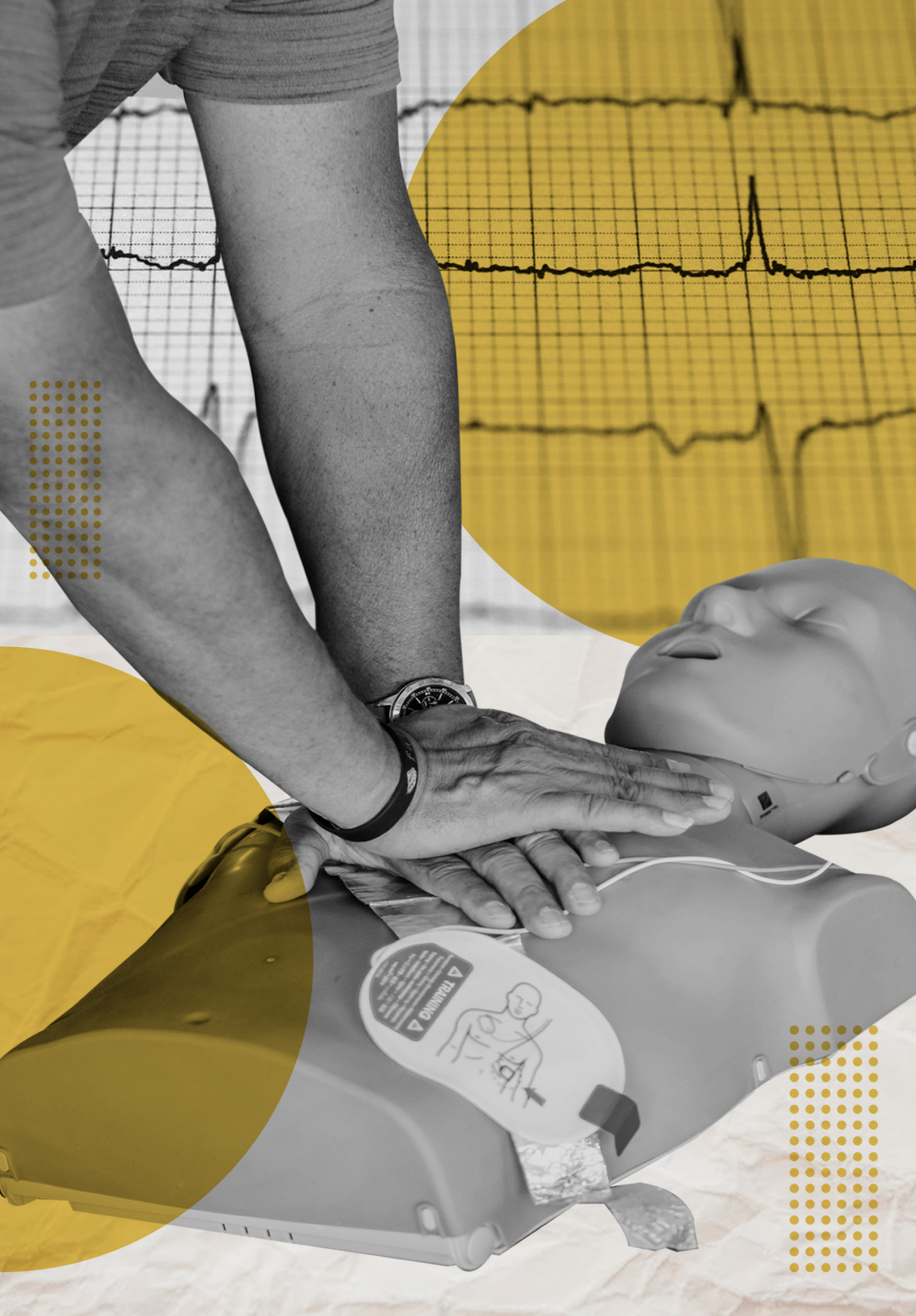
Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31(3), 443-466.

Ximenes, V. M. Moura Jr., J. F. & Castro, S. (2015). Pobreza e suas relações com a Psicologia Comunitária na 5a Conferência Internacional de Psicologia Comunitária. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 156-181.

Ximenes, V. M., Lemos, E. C., Silva, A. M. S., Abreu, M. K. A., Filho, C. E. E. & Gomes, L. M. (2017). Saúde Comunitária e Psicologia Comunitária: suas contribuições às metodologias participativas. *Psicologia em Pesquisa*, Juiz de Fora, 11(2), 4-13.

Fecha de envío: 16/09/2020

Fecha de aprobación: 21/01/2021



Projeto ressuscitação: uma experiência metodológica de ação e participação

RESUSCITATION PROJECT: A METHODOLOGICAL EXPERIENCE OF ACTION AND PARTICIPATION

Giovana Gollner Bayão

Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais , Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Graduanda do curso de medicina
iovanabayao@gmail.com

Larissa Bagno Garcia

Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Graduanda do curso de medicina
larissabagno@gmail.com

Luciana Alves Silveira Monteiro

Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Professora do curso de enfermagem e medicina
luciana.silveira.monteiro@gmail.com

Rosana Costa do Amaral

Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Professora do curso de enfermagem, fisioterapia, medicina e psicologia
rosana.amaral@cienciasmedicasmg.edu.br

Leila de Fátima Santos

Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais , Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Professora do curso de enfermagem e fisioterapia
leila.santos@cienciasmedicasmg.edu.br

RESUMO

A baixa probabilidade de sobrevivência das vítimas de paradas cardiorrespiratórias (PCR) em ambiente extra-hospitalar é justificada pela carência de pessoas leigas treinadas para realizar ressuscitação cardiopulmonar (RCP) e pela indisponibilidade do desfibrilador externo automático em locais públicos. O projeto de extensão universitária "RessuscitAÇÃO" objetivou instruir educadores do programa Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Belo Horizonte, Minas Gerais, quanto ao atendimento a vítimas em situação de PCR. Este trabalho é um relato de experiência das atividades de extensão, com duração de seis meses, em que estudantes universitários de cursos da área da saúde de uma instituição de ensino superior realizaram a capacitação de professores do EJA quanto ao atendimento primário às vítimas em PCR. Os docentes aprimoraram a qualidade do atendimento à vítima em PCR. O projeto compartilha do pensamento científico de que treinamento de leigos é uma conduta eficaz para obtenção de melhores taxas de sobrevivência às vítimas em PCR.

Palavras-chave: Educação em saúde, Reanimação cardiopulmonar, Parada cardíaca.

ABSTRACT

The low survival probability of victims of cardiopulmonary arrest (CPA) in an out-of-hospital environment is justified by the lack of lay people trained to perform cardiopulmonary resuscitation (CPR) and by the unavailability of the automatic external defibrillator in public places. The "RessuscitAÇÃO" university extension project trained educators of the Youth and Adult Education (EJA, in Portuguese) program in Belo Horizonte, Minas Gerais, regarding the care of victims in situations of PCR. This is an experience report of extension activities, lasting six months, in which university students from health courses at a higher education institution carried out the training of EJA teachers regarding primary care for victims in PCR. Teachers improve the quality of care for victims in PCR. The project shares the scientific thinking that lay training is an effective approach to obtain better survival rates for victims of CPA.

Keywords: Health education, Cardiopulmonary resuscitation, Heart arrest.

INTRODUÇÃO

O Brasil passa, atualmente, por uma transição demográfica que consiste em um crescimento gradual da população idosa e, como consequência, um aumento da porcentagem da população acometida por doenças crônicas e, dentre elas, alterações cardiovasculares (Mendes, 2010). Destaca-se que a doença cardiovascular é a principal causa de morte na população brasileira (Costa et al., 2019). Dados nacionais disponibilizados no DataSUS Tabnet indicam que, em 2016, cerca de 362.091 pessoas morreram por doenças do aparelho circulatório, o que corresponde a mais de 30% das mortes registradas no país (Brasil, 2021).

Nesse contexto, torna-se importante discutir sobre parada cardiorrespiratória (PCR), pois estima-se que, anualmente, cerca de 7 milhões de pessoas sofrem uma PCR, sendo que até 70% delas ocorrem fora do ambiente hospitalar e 80% são quadros passíveis de reversão por desfibrilação (Bernoché et al., 2019; Soar et al., 2019).

Hoje, a PCR é considerada mundialmente uma questão de saúde pública e, mesmo com todos os avanços científicos e tecnológicos, um número relevante de mortes anuais no Brasil está relacionado ao problema (Bernoché et al., 2019; Ferreira et al., 2013).

As diretrizes que regem nacional e internacionalmente os cuidados e ações em situação de ressuscitação cardiopulmonar (RCP) e os cuidados cardiovasculares de emergência enfatizam a importância de capacitação da população leiga quanto à detecção dos sinais de PCR e às etapas do suporte básico de vida, além de acesso aos desfibriladores externos automáticos (DEAs) em locais públicos (Bernoché et al., 2019; Soar et al., 2019).

Sabe-se que as vítimas de PCR intra-hospitalar têm probabilidade média de sobrevivência em torno de 24%, considerando-se o monitoramento e a disponibilidade de recursos (Bernoché et al., 2019; Ferreira et al., 2013). Ao passo que, em ambiente extra-hospitalar, a probabilidade de sobrevida diminui acentuadamente, ficando próximo dos 6% (Bernoché et al., 2019; Ferreira et al., 2013; Soar et al., 2019), sendo essa realidade relacionada, prioritariamente, à falta de capacitação da população leiga, bem como da indisponibilidade do DEA (Bernoché et al., 2019; Ferreira et al., 2013).

Além disso, estudos apresentam que, a cada um minuto passado sem desfibrilação, as chances de recuperação da vítima diminuem aproximadamente 10% (Bernoché et al., 2019; Ferreira et al., 2013).

Nesse sentido, ampliar o conhecimento, principalmente da população leiga, acerca da identificação dos sinais de PCR e da sequência correta das etapas da RCP são ações fundamentais envolvendo o processo de educação em saúde, podendo estabelecer melhores resultados no atendimento às vítimas com quadro de parada cardiorrespiratória (Goyal et al., 2020).

Novos treinamentos e manuais com base no Suporte Básico de Vida (BLS)

apresentam uma versão para leigos, que busca simplificar a forma de atuação, promovendo mais aderência às etapas da RCP e segurança do leigo frente à PCR, melhorando as taxas de sucesso (Bernoche et al., 2019; Ferreira et al., 2015; Ferreira et al., 2013).

Considerando-se o uso de metodologias inovadoras em prol de potencializar o processo de ensino-aprendizagem, o emprego de ferramentas e inovações da simulação realística proporciona desenvolvimento mais minucioso de competência e destreza dos envolvidos na capacitação, tendo-se em vista a assertividade na realização dos procedimentos quando comparadas aos métodos tradicionais de práticas clínicas (Ferreira Regis et al., 2020; Nogueira et al., 2020).

A aplicação da simulação favorece ainda o estabelecimento de meios para avaliação de competências e habilidades profissionais múltiplas, fundamentais para o atendimento parcimonioso às situações de emergência, bem como a atuação e o pensamento em situações críticas para o processo decisório (Druwé et al., 2020; Nogueira et al., 2020).

Sendo assim, nasce o projeto de extensão universitária "RessuscitAÇÃO" que tem por objetivo instruir educadores do programa Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, quanto ao atendimento a vítimas em situação de PCR.

MÉTODO

Este trabalho é um relato de experiência que busca apresentar os resultados obtidos pela ação extensionista "RessuscitAÇÃO", com duração de seis meses, compreendendo o 2º semestre do ano de 2018. Esse projeto foi coordenado por duas docentes do curso de graduação em enfermagem de uma instituição de ensino superior da rede privada de Belo Horizonte – MG; e realizado com a participação efetiva de sete discentes, sendo que cinco eram do curso de medicina, um do curso de enfermagem e um do curso de fisioterapia.

Destaca-se que os estudantes participantes estavam devidamente matriculados no semestre letivo, eram regulares nos cursos de graduação e já tinham passado por disciplinas teóricas e práticas que contemplavam a temática da ação referida. Além disso, para a realização do projeto, foram feitos estudos quanto às atualizações dos protocolos de atendimento às vítimas em PCR da American Heart Association (AHA), sob a versão das orientações de PCR do manual de 2015.

Os professores orientadores realizaram o treinamento teórico-prático dos alunos desse projeto de extensão no Laboratório de Simulação Realística da faculdade, na primeira semana do mês de agosto de 2018, no período noturno, com duração de duas horas-aula. Nos dois primeiros dias, houve treinamento referente à revisão teórica sobre PCR e, nos dias subsequentes, treinamento de habilidades práticas.

A realização das manobras de PCR pelos estudantes seguiu a proposta do protocolo de Suporte Básico de Vida em Adultos, que considera a checagem de responsividade, o chamar por ajuda, a checagem do pulso, a verificação da respiração da vítima, o início das compressões (30 compressões), a abertura das vias aéreas, a ventilação e a desfibrilação com o uso do desfibrilador externo automático (DEA).

Os estudantes foram distribuídos em duplas para a realização das manobras de PCR e utilizaram simuladores Ressucianne® para treinamentos das habilidades. O equipamento utilizado favorece o aprendizado por meio de resposta na qualidade da RCP, através de sinalizadores visuais referentes ao posicionamento adequado das mãos no tórax da vítima, além das frequências e profundidade das manobras de compressão. Sobre a ventilação, o simulador permite a avaliação das vias áreas durante a reanimação.

Considerando-se as atualizações e aspectos teóricos sobre o atendimento a PCR e manobras de RCP, foi confeccionado um material didático para a capacitação aos professores da rede municipal de Belo Horizonte do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O material foi utilizado tanto durante os cursos de capacitação quanto para posterior consulta e estudo.

Ressalta-se que, inicialmente, foram selecionadas seis escolas localizadas em um raio de 1,5 km da faculdade sede da ação extensionista. Contudo, após a apresentação do projeto e da consulta às disponibilidades das agendas escolares, apenas quatro unidades confirmaram a participação, sendo o total de vinte e oito educadores disponibilizados para o processo de capacitação. Este, por sua vez, aconteceu por meio de aulas expositivas e dialogadas com uso de metodologias ativas, bem como discussões de casos clínicos. Ademais, foram realizadas demonstrações práticas das manobras em manequins apropriados para treinamento de RCP em adultos.

As capacitações aconteceram semanalmente, entre os meses de agosto a dezembro no ano de 2018, no período de 19:00 às 21:00 horas, e eram realizadas pelos acadêmicos da faculdade polo da atividade de extensão, organizados em escalas.

A cada um dos treinamentos, acontecia um momento de coffee break para interação entre os participantes e os estudantes responsáveis pela capacitação. Ao final, foram emitidos certificados para os professores participantes.

RESULTADOS

Ao longo das capacitações, foi possível verificar que a participação dos educadores aconteceu de maneira ativa em todas as atividades propostas. Além disso, houve manifestação de interesse com o aprendizado dos conteúdos propostos e, principalmente, com a realização das manobras de RCP nos manequins de simulação realística.

Nos momentos dedicados às ações de promoção da conscientização,

quanto à relevância da manutenção da qualidade das manobras de RCP, o grupo de educadores da rede municipal de Belo Horizonte do EJA mostrou grande entusiasmo em ser multiplicador dos conhecimentos teóricos no que se refere à identificação dos sinais de uma PCR, assim como a relevância de cada passo do processo de RCP.

Optou-se pela capacitação dos professores do EJA, pois esse programa de ensino é destinado a cidadãos que tenham idade acima de 15 anos, e é importante ressaltar que, no município de Belo Horizonte, a maioria dos estudantes está na faixa acima de 50 anos (Bernoche et al., 2019; Nogueira et al., 2020; Paiva et al., 2019), abrangendo um segmento da população de risco para PCR.

A realização de questionamentos e momentos de ativa discussão ao final de cada uma das capacitações foi pujante, sendo a tônica em cada um dos encontros. Destaca-se que o aproveitamento do curso foi realizado por meio da avaliação da qualidade com a qual as manobras eram realizadas nos manequins de simulação realística, e, também, com debriefing ao final de cada encontro entre os estudantes de graduação e os educadores participantes.

O debriefing é uma etapa extremamente importante dentro do processo ensino-aprendizagem, que permite aos participantes discutir sobre a intervenção realizada.

É um momento de fala, de escuta, de troca de experiências e de partilha, que permite uma reflexão individual e coletiva sobre as ações realizadas, sobre os erros durante a simulação e, principalmente, sobre os pontos de aperfeiçoamentos necessários.

Foi exatamente nesse momento que os participantes do projeto conseguiram descrever sentimentos como nervosismo, ansiedade, medo de errar, dificuldade em tomar decisões e, em especial, sentimentos como: corresponsabilização, altruísmo e importância do professor como facilitador do processo de recuperação da saúde em vítimas de PCR.

Finalmente, cabe ressaltar que os coordenadores do projeto de extensão "RessuscitAÇÃO" foram encorajados a estendê-lo para outras macrorregiões de saúde de Belo Horizonte, atendendo a um maior número de escolas.

DISCUSSÃO

Sabe-se que vários dos fatores de risco para as doenças cardiovasculares manifestadas no público adulto apresentam raízes em hábitos de vida adquiridos nas fases de menor idade (Costa et al., 2019). Sendo assim, uma estratégia para a conquista de novos hábitos de vida saudável, quando não estimulados na infância e na adolescência, é a informação (Gomes et al., 2012), sendo o desenvolvimento educacional em saúde uma poderosa ferramenta em prol da concretização em ampla escala para inúmeros processos em saúde (Marques et al., 2019).

Estudos assinalam que a principal causa da morte em situação de atendimento pré-hospitalar está diretamente relacionada à carência de atendimento eficaz, seguida de inadequação e falta de qualidade no socorro prestado (Fan et al., 2019; Song et al., 2018). Considerando-se situações de PCR, se a manobra de reanimação for realizada ainda no primeiro minuto, as chances de sucesso são de até 98%; contudo, a partir do quinto minuto, as chances caem para 25%, e os índices de sobrevida para 1%, caso a manobra de reanimação seja executada após dez minutos (Bernoche et al., 2019; Fan et al., 2019; Song et al., 2018).

Apesar da pequena quantidade de professores aderentes à proposta de treinamento do projeto “RessuscitAÇÃO”, o aproveitamento e o retorno dos participantes foram positivos, sendo reconhecida pelas escolas a importância do conhecimento de RCP, principalmente por funcionários de estabelecimentos onde circulam muitas pessoas. A realização de treinamentos voltados para o ambiente escolar converge com as propostas do Programa Saúde na Escola, que visa a promoção da saúde dos estudantes e coloca o processo de capacitação dos educadores como recurso para fortalecimento das suas ações (Brasil, 2009; Brasil, 2015).

Ademais, a Política Nacional de Redução de Morbimortalidade por Acidentes e Violências (Brasil, 2005) determina ser primordial a contribuição de ações voltadas para a educação em saúde de professores, enquanto multiplicadores de informações referentes às condutas corretas a serem adotadas em casos de urgência e emergência.

Durante a ação, a equipe observou que a maioria dos participantes das oficinas não tinha conhecimento prévio elaborado sobre a RCP, de modo que muitos sabiam da necessidade de compressão torácica apenas por terem assistido a exibições cinematográficas de manobras RCP. Entretanto, sabe-se que boa parte dos programas de televisão apresentam o procedimento de forma não realista e com elevadas taxas de sobrevivência. Nesse contexto, fez-se necessário apresentar aos participantes inúmeros fatores que interferem no sucesso das manobras de RCP, como a condição da vítima, o seu tempo sem suporte, o local no qual ocorreu o acidente e a disponibilidade do DEA.

Em estudos realizados com professores sobre a temática (Ferreira et al., 2013; Galindo Neto et al., 2017), resultados semelhantes foram encontrados, de modo a corroborar com os achados desta atividade de extensão, uma vez que, devido à falta de conhecimento acerca da identificação de PCR e realização de manobras de RCP, a população leiga pode prestar atendimento incorreto à vítima de emergência, acarretando prejuízos à reanimação.

Ao término de cada dia de capacitação, foi possível observar que os educadores compreenderam a importância da realização das etapas de RCP com qualidade e segurança, bem como o reconhecimento das vítimas em PCR e a condução da cena até a chegada do socorro especializado. Um estudo realizado com escolares em Juiz de Fora (MG) (Tony et al., 2020) identificou a efetividade da intervenção com a ampliação do conhecimento sobre Suporte Básico de Vida em situações de PCR, reforçando a importância das ações de

educação em saúde nas escolas de ensino básico.

Sabe-se que as capacitações não foram longas o suficiente para garantir o domínio da técnica de RCP por todos os participantes do treinamento. Contudo, as habilidades adquiridas, mesmo em um período curto, mantêm-se diligentes por um período de três a seis meses (Bernoché et al., 2019), sendo necessária a continuidade de novas agendas de treinamento para a manutenção ativa do conhecimento.

A utilização de manequins de simulação realística para treinamentos de RCP nas oficinas foi uma ação fundamental para o sucesso das capacitações, pois além de serem utilizados para demonstração teórico-prática, os participantes tiveram a oportunidade de treinar as manobras, assimilando força e ritmo. A literatura apresenta que o conhecimento teórico está atrelado à prática realística (Everett-Thomas et al., 2016), na qual cerca de apenas 5% do conhecimento é retido através da leitura, 30% é armazenado quando utilizada a demonstração, enquanto 75% é aprendido de uma prática monitorada (Ferreira et al., 2015).

A realização de atividades com o uso das estratégias de simulação realística configura-se enquanto recurso da prática via metodologia ativa, que busca auxiliar a aproximação dos participantes à realidade (Rodrigues et al., 2021). Caracteriza-se, então, como um método inovador de capacitação em serviço e tem sido muito empregada devido à aproximação mais fidedigna à realidade, especialmente em situações cujo aprendizado depende da vivência prática para a compreensão das temáticas abordadas (Rodrigues et al., 2021).

É necessário reforçar que cenários bem delineados conseguem aproximar os participantes da realidade clínica, trazendo experiências positivas, de modo a potencializar para além da aquisição de conhecimento, pois a prática simulada fomenta o enfrentamento diante de condições extremas, minimiza sentimentos de receio e ansiedade, além de desenvolver habilidades técnicas (Avelino et al., 2020).

Desse modo, a metodologia de simulação realística, enquanto uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem, é uma forma que permite aos participantes aprender e gerenciar uma situação prática real em ambiente controlado e seguro, no qual a manifestação de erros não leva a repercussões graves ou reais nas vítimas (Rohrs et al., 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada por meio do projeto de extensão com a população leiga, no que se refere ao atendimento às vítimas de PCR, proporcionou a identificação de uma lacuna no atendimento de urgência e emergência em situação extra-hospitalar e, portanto, necessita prontamente ser trabalhada. Sob outra perspectiva, foi fundamentalmente importante, pois os objetivos preestabelecidos foram alcançados, sendo comprovados nos momentos de simulação realística.

Ao longo dos encontros, observou-se que existe um déficit de conhecimento sobre manobras de RCP, entre os educadores do EJA, uma indicação de urgência quanto à necessidade da inserção de treinamentos periódicos não apenas dessa temática, mas de outras também relativas às situações de emergência e urgência.

As limitações das atividades de extensão foram relacionadas à disponibilidade de tempo, uma vez que a ação teve seis meses de duração; contudo, foi possível capacitar os docentes utilizando-se o método pretendido. A escola mostrou-se receptiva e aberta, reconhecendo a relevância e a necessidade de se trabalhar a temática no coletivo de colaboradores e – futuramente – incluir o corpo discente.

Apesar de não haver a pretensão de generalização dos resultados, é possível que outras instituições com as mesmas características possam usufruir dos achados para implementar intervenções necessárias. Nota-se que as estatísticas envolvendo a PCR mostram uma probabilidade de sobrevivência baixa devido, principalmente, à inexistência de manejo adequado. Nesse sentido, intervenções de educação em saúde, como a proposta pelo projeto "Ressuscitação", buscam propagar conhecimento e ajustar localmente carências quanto ao preparo da população ao atendimento de PCR e à realização das manobras de RCP pela população leiga.

Salienta-se que novos estudos com a referida temática devem oferecer subsídios à reflexão, ao planejamento e à implementação de ações estratégicas mais efetivas, as quais se destinarão à elaboração de programas para auxiliar à população leiga na realização de RCP em ambiente não hospitalar e na melhora da identificação dos sinais de PCR, bem como a incorporação desses assuntos no currículo escolar.

REFERÊNCIAS

Avelino, B. M. A.; Ferreira, L. C. M.; Barreto, A. S.; Silva, L. K. C.; Leite, K. M.; Rocha, L. E. V., ... & da Silva Costa, J. (2020). Aplicação da maquiagem realística no ensino da avaliação de feridas e da realização de curativos: relato de experiência. *Brazilian Journal of Development*, 6(8), 56275-56280.

Bernoche, C.; Timerman, S.; Polastri, T. F.; Giannetti, N. S.; Siqueira, A. W. D. S.; Piscopo, A.; Soeiro, A. D. M.; Reis, A. G. A. D. C.; Tanaka, A. C. S.; Thomaz, A. M.; Quilici, A. P.; Catarino, A. H.; Ribeiro, A. C. D. L.; Barreto, A. C. P.; Filho, A. F. B. D. A., Filho, A. P.; Timerman, A.; Scarpa, B. R.; Timerman, B., ... Sako, Y. K. (2019). Atualização da diretriz de ressuscitação cardiopulmonar e cuidados cardiovasculares de emergência da sociedade brasileira de cardiologia. *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*, 113(3), 449-663. Disponível em <https://doi.org/10.5935/abc.20190203>

Brasil. (2005). Política nacional de redução da morbimortalidade por acidentes e violências. *M. da Saúde* (Ed.), Regulation (Ministério). Ministério da Saúde.

Brasil. (2009). Saúde na escola. *Ministério da Saúde* (Ministério, Vol. 66). Ministério da Saúde.

Brasil & Ministério da Saúde (MS). (2015). *Caderno do gestor do PSE*.

Brasil (2021), Ministério da Saúde. Banco de dados do Sistema Único de Saúde-DATASUS. Disponível em <http://www.datasus.gov.br>.

Costa, T. R. R.; Marília Taily Soliani, & Saraiva, J. F. K. (2019). Sensibilizando jovens para a prevenção da doença cardiovascular através do treinamento do primeiro atendimento à parada cardíaca : relato de experiência. *Interfaces - Revista de Extensão Da UFMG*, 7(1), 305-311.

Druwé, P.; Benoit, D. D.; Monsieurs, K. G.; Gagg, J.; Nakahara, S.; Alpert, E. A.; van Schuppen, H.; Éllő, G.; Huybrechts, S. A.; Mpotos, N.; Joly, L. M.; Xanthos, T.; Roesler, M.; Paal, P.; Cocchi, M. N.; Bjørshol, C.; Nurmi, J.; Salmeron, P. P.; Owczuk, R., ... Piers, R. (2020). Cardiopulmonary Resuscitation in Adults Over 80: Outcome and the Perception of Appropriateness by Clinicians. *Journal of the American Geriatrics Society*, 68(1), 39-45. Disponível em <https://doi.org/10.1111/jgs.16270>.

Everett-Thomas, R.; Turnbull-Horton, V.; Valdes, B.; Valdes, G. R.; Rosen, L. F.; Birnbach, D. J. (2016). The influence of high fidelity simulation on first responders retention of CPR knowledge. *Applied Nursing Research*, 30, 94-97. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.apnr.2015.11.005>.

Fan, M.; Leung, L. P.; Leung, R.; Hon, S.; Fan, K. L. (2019). Readiness of Hong Kong secondary school teachers for teaching cardiopulmonary resuscitation in schools: A questionnaire survey. *Hong Kong Journal of Emergency Medicine*, 26(3), 174-178. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1024907918797532>.

Ferreira, C.; Carvalho, J. M.; Luís, F., & Carvalho, D. Q. (2015). Impacto da metodologia de simulação realística, enquanto tecnologia aplicada a educação nos cursos de saúde. *Anais II Seminário de Tecnologias Aplicadas a Educação e Saúde* (II STAES), 32–40. Bahia: Rev UNEB. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/staes/article/view/1617>.

Ferreira, M. M. de M.; Silva, B. S.; Bahiana, P. M.; Costa, R. L. L.; & Menezes, R. O. M. (2013). Ressuscitação Cardiopulmonar: Uma Abordagem Atualizada. *Revista Enfermagem Contemporânea*, 2(1), 70–81. Disponível em: <https://doi.org/10.17267/2317-3378rec.v2i1.188>

Ferreira Regis, C.; Da Mata Vasconcelos Silva, F.; Da Silva Santos, A. H.; Gomes da Silva, T. C.; Conceição Monteiro Lins, D.; & Marques Andreto, L. (2020). Validação de um produto técnico para avaliação de habilidades clínicas dos estudantes de enfermagem na simulação realística em atendimento pré-hospitalar. *Saúde Coletiva*. Barueri, 55, 2883–2896. Disponível em: <https://doi.org/10.36489/saud ecoletiva.2020v10i55p2883-2896>

Galindo Neto, N. M.; Caetano, J. Á.; Barros, L. M.; Silva, T. M. da, & Vasconcelos, E. M. R. de. (2017). Primeiros socorros na escola: construção e validação de cartilha educativa para professores. *Acta Paulista de Enfermagem*, 30(1), 87–93. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0194201700013>

Gomes, E. B.; Moreira, T. M. M.; Pereira, H. C. V.; Sales, I. B.; Lima, F. E. T.; Freitas, C. H. A. de, & Rodrigues, D. P. (2012). Fatores de risco cardiovascular em adultos jovens de um município do Nordeste brasileiro. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 65(4), 594–600. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0034-71672012000400007>

Goyal A.; Sciammarella J. C.; Cusick A. S.; *et al.* Cardiopulmonary Resuscitation. (2020). *StatPearls*. Florida: Treasure Island: StatPearls Publishing; Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK470402/>

Mendes, E. V. (2010). As redes de atenção à saúde Health care networks. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(5), 2297–2305.

Marques, B. K. C.; Cruz, C. de G. da, Pinto, I. A.; Perez, J.; Passos, J.; dos Santos, J. L.; Sunye, J. L. S. M.; Moller, L. da S.; Nóbrega, L. E. da S.; Leal, L. T.; Santiago, W. V. dos A.; Magaton, V. J.; Obrecht, A.; & Szkudlarek, A. C. (2019). Educação para a saúde cardiovascular de estudantes do ensino médio. *Interfaces - Revista de Extensão da UFMG*, 7(1), 409–419.

Nogueira, M. de A.; Maia, B. M.; Ferreira, L. V.; Silva, A. L. de A.; de Oliveira, M. dos S. F.; do Amaral, K. R. S.; Ribeiro, L. L. P.; Rodrigues, D. de S.; Figueira, S. A. da S.; de Oliveira Junior, E. N.; Linard, R. de S.; Marinho, T. A.; Gorayeb, A. L. dos S.; Silva, E. G.; Costa, A. C.; Barbosa, S. da S.; Oliveira, J. dos S.; Barbosa, R. R. A.; Soares, L. de S., ... Moita Sá, A. M. (2020). Basic support teaching for Lay People using

Realistic Simulation: Reporting Extensionist activities with High School Students in the Brazilian Amazon. *International Journal of Advanced Engineering Research and Science*, 7(4), 100–106. Disponível em: <https://doi.org/10.22161/ijaers.74.11>

Paiva, J.; Haddad, S.; & Soares, L. J. G. (2019). DOSSIÊ Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. *Revista Brasileira de Educação*, 24(e240050), 1–25. Disponível em: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240050>

Rodrigues, S. B.; Assis, G. D. P.; Silva, B. S.; Oliveira, G. C. C. F. de.; Tavares, L. O. de M.; Amaral, G. G.; Oliveira, V. C. de.; & Guimarães, E. A. de A. . (2021). Realistic simulation in the training of nursing professionals in a vaccination room. *Research, Society and Development*, 10(3), e20810313314. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13314>.

Rohrs, R. M. S.; Santos, C. F. D.; Barbosa, R. D. S.; Schulz, R. D. S.; & Carvalho, M. B. D. (2017). Impacto da metodologia de simulação realística na graduação de enfermagem. *Revista de enfermagem UFPE online*, 5269–5274.

Soar, J.; MacOnochie, I.; Wyckoff, M. H.; Olasveengen, T. M.; Singletary, E. M.; Greif, R.; Aickin, R.; Bhanji, F.; Donnino, M. W.; Mancini, M. E.; Wyllie, J. P.; Zideman, D.; Andersen, L. W.; Atkins, D. L.; Aziz, K.; Bendall, J.; Berg, K. M.; Berry, D. C.; Bigham, B. L.; ... Fran Hazinski, M. (2019). 2019 International Consensus on Cardiopulmonary Resuscitation and Emergency Cardiovascular Care Science with Treatment Recommendations: Summary from the Basic Life Support: Advanced Life Support; Pediatric Life Support; Neonatal Life Support; Education, I. *Circulation* 140(24). Disponível em: <https://doi.org/10.1161/CIR.0000000000000734>

Song, J.; Guo, W.; Lu, X.; Kang, X.; Song, Y.; & Gong, D. (2018). The effect of bystander cardiopulmonary resuscitation on the survival of out-of-hospital cardiac arrests: A systematic review and meta-analysis. *Scandinavian Journal of Trauma, Resuscitation and Emergency Medicine*, 26(1), 1–10. Disponível em <https://doi.org/10.1186/s13049-018-0552-8>

Tony, A. C. C.; Carbogim, F. da C.; Motta, D. de S.; dos Santos, K. B.; Dias, A. A.; & Paiva, A. do C. P. C. (2020). Teaching Basic Life Support to schoolchildren: quasi-experimental study. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 28(3340). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.4078.3340>.

Data de submissão: 25/11/2020

Data de aceite: 27/04/2021



Proyecto de resucitación: una experiencia metodológica de acción y participación

RESUSCITATION PROJECT: A METHODOLOGICAL EXPERIENCE OF ACTION AND PARTICIPATION

Giovana Gollner Bayão

Facultad de Ciencias Médicas de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
Estudiante de medicina
iovanabayao@gmail.com

Larissa Bagno Garcia

Facultad de Ciencias Médicas de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Estudiante de medicina
larissabagno@gmail.com

Luciana Alves Silveira Monteiro

Facultad de Ciencias Médicas de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Profesora del curso de enfermería y medicina
luciana.silveira.monteiro@gmail.com

Rosana Costa do Amaral

Facultad de Ciencias Médicas de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Profesora del curso de enfermería, fisioterapia, medicina y psicología
rosana.amaral@cienciasmedicasmg.edu.br

Leila de Fátima Santos

Facultad de Ciencias Médicas de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
profesora del curso de enfermería, fisioterapia
leila.santos@cienciasmedicas.mg.edu.br

RESUMEN

La baja probabilidad de supervivencia de las víctimas de parada cardiorrespiratoria (PCR) en un entorno extrahospitalario se justifica por la falta de legos capacitados para realizar reanimación cardiopulmonar (RCP) y por la indisponibilidad del desfibrilador externo automático en lugares públicos. El proyecto de extensión universitaria "RessuscitAÇÃO" ha tenido como objetivo instruir a los educadores del programa de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en Belo Horizonte, Minas Gerais, sobre la atención a las víctimas en situaciones de PCR. Este trabajo es un relato de experiencia de actividades de extensión, de seis meses de duración, en las que estudiantes universitarios de carreras de salud en una institución de educación superior realizaron la formación de docentes de EJA en atención primaria a víctimas en PCR. Los docentes mejoran la calidad de la atención a las víctimas en PCR. El proyecto comparte el pensamiento científico de que la formación de legos es un enfoque eficaz para obtener mejores tasas de supervivencia para las víctimas de PCR.

Palabras clave: Educación para la salud, Reanimación cardiopulmonar, Paro cardíaco.

ABSTRACT

The low survival probability of victims of cardiopulmonary arrest (CPA) in an out-of-hospital environment is justified by the lack of lay people trained to perform cardiopulmonary resuscitation (CPR) and by the unavailability of the automatic external defibrillator in public places. The "RessuscitAÇÃO" university extension project trained educators of the Youth and Adult Education (EJA, in Portuguese) program in Belo Horizonte, Minas Gerais, regarding the care of victims in situations of PCR. This is an experience report of extension activities, lasting six months, in which university students from health courses at a higher education institution carried out the training of EJA teachers regarding primary care for victims in PCR. Teachers improve the quality of care for victims in PCR. The project shares the scientific thinking that lay training is an effective approach to obtain better survival rates for victims of CPA.

Keywords: Health education, Cardiopulmonary resuscitation, Heart arrest.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, Brasil está pasando por una transición demográfica que consiste en un crecimiento gradual de la población anciana y, como consecuencia, un aumento en el porcentaje de la población afectada por enfermedades crónicas y, entre ellas, alteraciones cardiovasculares (Mendes, 2010). Cabe destacar que la enfermedad cardiovascular es la principal causa de muerte en la población brasileña (Costa *et al.*, 2019). Los datos nacionales disponibles en el DataSUS Tabnet indican que, en 2016, cerca de 362.091 personas murieron por enfermedades del sistema circulatorio, lo que corresponde a más del 30% de las muertes registradas en el país (Brasil, 2021).

En este contexto, es importante discutir sobre la parada cardiorrespiratoria (PCR), ya que se estima que, anualmente, cerca de 7 millones de personas sufren una PCR, siendo que hasta el 70% de ellas ocurre fuera del ámbito hospitalario y el 80% en condiciones susceptibles de reversión por desfibrilación (Bernoché *et al.*, 2019; Soar *et al.*, 2019).

Hoy, la PCR es considerada un problema de salud pública a nivel mundial y, aún con todos los avances científicos y tecnológicos, un número relevante de muertes anuales en Brasil está relacionado con el problema (Bernoché *et al.*, 2019; Ferreira *et al.*, 2013).

Los lineamientos que rigen a nivel nacional e internacional la atención y actuación en situaciones de reanimación cardiopulmonar (RCP) y atención de urgencias cardiovasculares, enfatizan la importancia de capacitar a la población lego en la detección de signos de PCR y las etapas del soporte vital básico, además del acceso a desfibriladores externos automáticos (DEAs) en lugares públicos (Bernoché *et al.*, 2019; Soar *et al.*, 2019).

Se sabe que las víctimas de un paro cardíaco intrahospitalario tienen una probabilidad de supervivencia promedio de alrededor del 24%, considerando el monitoreo y la disponibilidad de recursos (Bernoché *et al.*, 2019; Ferreira *et al.*, 2013). Mientras que, en un entorno extrahospitalario, la probabilidad de supervivencia cae bruscamente, situándose cerca del 6% (Bernoché *et al.*, 2019; Ferreira *et al.*, 2013; Soar *et al.*, 2019), estando relacionada esta realidad, principalmente debido a la falta de formación de la población lego, así como a la indisponibilidad de DEA (Bernoché *et al.*, 2019; Ferreira *et al.*, 2013).

Además, los estudios muestran que, por cada minuto que pasa sin desfibrilación, las posibilidades de recuperación de la víctima disminuyen aproximadamente un 10 % (Bernoché *et al.*, 2019; Ferreira *et al.*, 2013).

En ese sentido, la ampliación del conocimiento, especialmente entre la población lego, sobre la identificación de los signos de PCR y la secuencia correcta de los pasos de la RCP son acciones fundamentales que involucran el proceso de educación en salud, que pueden establecer mejores resultados en la atención de las víctimas con una condición de paro cardíaco (Goyal *et al.*, 2020).

Nuevas capacitaciones y manuales basados en Soporte Básico VITAL (SBV) presentan una versión para legos, que busca simplificar la forma de ac-

tuar, promoviendo una mayor adherencia a las etapas de la RCP y la seguridad del lego en relación con la PCR, mejorando las tasas de éxito (Bernocche *et al.*, 2019; Ferreira *et al.*, 2015; Ferreira *et al.*, 2013).

Considerando el uso de metodologías innovadoras para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el uso de herramientas de simulación realista e innovaciones proporciona un desarrollo más detallado de la competencia y destreza de los involucrados en la formación, con miras a la asertividad en la realización de los procedimientos en comparación con los métodos tradicionales de práctica clínica (Ferreira Regis *et al.*, 2020; Nogueira *et al.*, 2020).

La aplicación de la simulación también favorece el establecimiento de medios de evaluación de múltiples competencias y habilidades profesionales, esenciales para la atención parsimoniosa en situaciones de emergencia, así como para actuar y pensar en situaciones críticas para el proceso de toma de decisiones (Druwé *et al.*, 2020; Nogueira *et al.*, 2020).

Así nació el proyecto de extensión universitaria "RessuscitAÇÃO", que tiene como objetivo instruir a los educadores del programa de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) de la ciudad de Belo Horizonte, Minas Gerais, en lo que respecta a la atención de las víctimas en situación de PCR.

MÉTODO

Este trabajo es un relato de experiencia que busca presentar los resultados obtenidos por la acción extensionista "RessuscitAÇÃO", con una duración de seis meses, que comprende el 2º semestre de 2018. Este proyecto fue coordinado por dos docentes del curso de pregrado en enfermería de una institución de educación superior de la red privada en Belo Horizonte – MG; y realizado con la participación efectiva de siete estudiantes, de los cuales cinco eran del curso de medicina, uno del curso de enfermería y uno del curso de fisioterapia.

Se destaca que los estudiantes participantes se encontraban debidamente matriculados en el semestre académico, eran regulares en cursos de pregrado y ya habían pasado por disciplinas teórico-prácticas que abarcaban la temática de la referida acción. Además, para llevar a cabo el proyecto, se realizaron estudios sobre las actualizaciones de los protocolos de atención a víctimas de PCR de la *American Heart Association* (AHA), bajo la versión 2015 de las guías PCR.

Los profesores guías realizaron una formación teórico-práctica para los estudiantes de este proyecto de extensión en el Laboratorio de Simulación Realista de la Facultad, en la primera semana de agosto de 2018, en horario nocturno, con una duración de dos horas lectivas. En los dos primeros días se realizó una formación sobre el repaso teórico sobre PCR y, en los días posteriores, una formación de habilidades prácticas.

La realización de las maniobras de PCR por parte de los estudiantes siguió

la propuesta del protocolo de Soporte Vital Básico para Adultos, que considera verificar la capacidad de respuesta, pedir ayuda, tomar el pulso, verificar la respiración de la víctima, iniciar las compresiones (30 compresiones), abrir la vía aérea, ventilación y desfibrilación mediante un desfibrilador externo automático (DEA).

Los estudiantes se dividieron en parejas para la realización de las maniobras de PCR y utilizaron simuladores Ressucianne® para el entrenamiento de habilidades. El equipamiento usado favorece el aprendizaje a través de la respuesta en la calidad de la RCP, a través de señales visuales referentes a la correcta posición de las manos sobre el tórax de la víctima, además de las frecuencias y profundidad de las maniobras de compresión. En cuanto a la ventilación, el simulador permite la evaluación de las vías respiratorias durante la reanimación.

Considerando las actualizaciones y aspectos teóricos sobre el cuidado de PCR y las maniobras de RCP, se elaboró un material didáctico para la formación de docentes de la red municipal de Belo Horizonte en el programa de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). El material se usó tanto durante los cursos de capacitación como para consultas y estudios posteriores.

Cabe destacar que, inicialmente, se seleccionaron seis escuelas ubicadas en un radio de 1,5 km de la facultad, donde se llevó a cabo la acción de extensión. Sin embargo, después de presentar el proyecto y consultar la disponibilidad de agendas escolares, solo cuatro unidades confirmaron su participación, con un total de veintiocho educadores puestos a disposición para el proceso de formación. Esto, a su vez, se llevó a cabo a través de conferencias y diálogos utilizando metodologías activas, así como discusiones de casos clínicos. Además, se realizaron demostraciones prácticas de las maniobras en maniquíes apropiados para el entrenamiento en RCP de adultos.

Las capacitaciones se realizaron semanalmente, entre los meses de agosto y diciembre del año 2018, en horario de 19:00 a 21:00 horas, y fueron realizadas por los académicos del polo docente de la actividad extensionista, organizadas en escalas.

En cada una de las capacitaciones hubo un tiempo de *coffe break* para la interacción entre los participantes y los estudiantes responsables de la capacitación. Al finalizar, se entregaron certificados a los docentes participantes.

RESULTADOS

A lo largo de la capacitación, se pudo verificar que la participación de los educadores se dio de manera activa en todas las actividades propuestas. Además, hubo manifestación de interés por conocer los contenidos propuestos y, principalmente, por realizar maniobras de RCP en maniquíes de simulación realista.

En los momentos dedicados a acciones de sensibilización sobre la rele-

vancia de mantener la calidad de las maniobras de RCP, el grupo de educadores de la red municipal de Belo Horizonte de la EJA mostró gran entusiasmo por ser un multiplicador de conocimientos teóricos sobre la identificación de signos de un PCR, así como la relevancia de cada paso del proceso de RCP.

Optamos por la formación de profesores de EJA, ya que este programa de enseñanza está dirigido a ciudadanos mayores de 15 años, y es importante señalar que, en el municipio de Belo Horizonte, la mayoría de los estudiantes se encuentran en el grupo de edad superior a 50 años (Bernoche *et al.*, 2019; Nogueira *et al.*, 2020; Paiva *et al.*, 2019), cubriendo un segmento de la población en riesgo de PCR.

La realización de preguntas y momentos de discusión activa al final de cada una de las capacitaciones fue pujante, siendo fuerte en cada uno de los encuentros. Se destaca que el uso del curso se realizó a través de la evaluación de la calidad con que se realizaron las maniobras en los maniquíes de simulación realista, y también con *debriefing* al final de cada encuentro entre los estudiantes de pregrado y los docentes participantes.

El *debriefing* es un paso sumamente importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, que permite a los participantes discutir la intervención realizada.

Es un momento para hablar, escuchar, intercambiar experiencias y compartir, que permite una reflexión individual y colectiva sobre las acciones realizadas, sobre los errores durante la simulación y, principalmente, sobre los puntos de mejora necesarios.

Fue precisamente en este momento que los participantes del proyecto pudieron describir sentimientos como el nerviosismo, la ansiedad, el miedo a equivocarse, la dificultad para tomar decisiones y, en particular, sentimientos como: la corresponsabilidad, el altruismo y la importancia del docente como facilitador del proceso de recuperación de la salud en víctimas de PCR.

Finalmente, cabe señalar que los coordinadores del proyecto de extensión "RessuscitAÇÃO" fueron estimulados a extenderlo a otras macrorregiones de salud de Belo Horizonte, atendiendo a un mayor número de escuelas.

DISCUSIÓN

Se sabe que varios de los factores de riesgo de enfermedades cardiovasculares que se manifiestan en el público adulto tienen su origen en hábitos de vida adquiridos a edades más tempranas (Costa *et al.*, 2019). Así, una estrategia para la consecución de nuevos hábitos de vida saludable, cuando no se estimula en la infancia y la adolescencia, es la información (Gomes *et al.*, 2012), siendo el desarrollo educativo en salud una potente herramienta para la consecución a gran escala de numerosos procesos en salud (Marques *et al.*, 2019).

Los estudios indican que la principal causa de muerte en la atención prehospitalaria está directamente relacionada con la falta de atención efectiva,

seguida de la inadecuación y falta de calidad en la atención brindada (Fan *et al.*, 2019; Song *et al.*, 2018). Considerando situaciones de PCR, si la maniobra de reanimación se realiza dentro del primer minuto, las posibilidades de éxito son de hasta un 98%; sin embargo, a partir del quinto minuto, las posibilidades descienden al 25 %, y las tasas de supervivencia al 1 %, si la maniobra de reanimación se realiza a los diez minutos (Bernoche *et al.*, 2019; Fan *et al.*, 2019; Song *et al.*, 2018).

A pesar del reducido número de docentes adheridos a la propuesta formativa del proyecto "RessuscitAÇÃO", la utilización y retroalimentación de los participantes fue positiva, siendo reconocida la importancia del conocimiento de la RCP por las escuelas, especialmente por los empleados de los establecimientos donde circula mucha gente. La realización de capacitaciones dirigidas al ámbito escolar converge con las propuestas del Programa Salud en la Escuela, que tiene como objetivo promover la salud de los estudiantes y ubica el proceso de formación de educadores como un recurso para fortalecer sus acciones (Brasil, 2009; Brasil, 2015).

Además, la Política Nacional para la Reducción de la Morbilidad y Mortalidad por Accidentes y Violencia (Brasil, 2005) determina que es fundamental la contribución de acciones dirigidas a la educación en salud de los docentes, como multiplicadores de información sobre la conducta correcta a adoptar en los casos de urgencia y emergencia.

Durante la acción, el equipo notó que la mayoría de los participantes del taller no tenían un conocimiento detallado previo de la RCP, por lo que muchos eran conscientes de la necesidad de la compresión torácica con solo ver presentaciones cinematográficas de las maniobras de RCP. Sin embargo, se sabe que la mayoría de los programas de televisión presentan el procedimiento de forma poco realista y con altas tasas de supervivencia. En ese contexto, fue necesario presentar a los participantes numerosos factores que interfieren en el éxito de las maniobras de RCP, como el estado de la víctima, el tiempo sin apoyo, el lugar donde ocurrió el accidente y la disponibilidad del DEA.

En estudios realizados con docentes sobre el tema (Ferreira *et al.*, 2013; Galindo Neto *et al.*, 2017), se encontraron resultados similares, con el fin de corroborar los hallazgos de esta actividad extensionista, ya que, debido al desconocimiento sobre la identificación de la PCR y la realización de las maniobras de RCP, la población no especializada puede brindar una atención incorrecta a la víctima de la emergencia, causando daños a la reanimación.

Al final de cada jornada de capacitación, se pudo observar que los educadores comprendieron la importancia de realizar las etapas de RCP con calidad y seguridad, así como el reconocimiento de las víctimas en PCR y la conducción de la escena hasta la llegada de ayuda especializada. Estudio hecho con escolares de Juiz de Fora (MG) (Tony *et al.*, 2020) identificó la efectividad de la intervención con la ampliación del conocimiento sobre Soporte Vital Básico en situaciones de PCR, reforzando la importancia de las acciones de educación en salud en las escuelas primarias.

Se sabe que los entrenamientos no fueron lo suficientemente largos para garantizar el dominio de la técnica de RCP por parte de todos los participantes del entrenamiento. Sin embargo, las habilidades adquiridas, aún en un período corto, se mantienen diligentes por un período de tres a seis meses (Bernoche et al., 2019), requiriendo la continuidad de nuevos esquemas de formación para el mantenimiento activo de los conocimientos.

El uso de maniquies de simulación realista para el entrenamiento de RCP en los talleres fue una acción fundamental para el éxito del entrenamiento, pues además de ser utilizados para demostración teórico-práctica, los participantes tuvieron la oportunidad de entrenar las maniobras, asimilando fuerza y ritmo. La literatura muestra que el conocimiento teórico está ligado a la práctica realista (Everett-Thomas *et al.*, 2016), en la que sólo alrededor del 5% del conocimiento se retiene a través de la lectura, el 30% se almacena al usar la demostración, mientras que el 75% se aprende de una práctica monitoreada (Ferreira *et al.*, 2015).

La realización de actividades con el uso de las estrategias de simulación realista se configura como un recurso de práctica a través de una metodología activa, que busca ayudar a acercar a los participantes a la realidad (Rodrigues *et al.*, 2021). Se caracteriza, por tanto, como un método innovador de formación en servicio y ha sido ampliamente utilizado debido a un acercamiento más fiable a la realidad, especialmente en situaciones donde el aprendizaje depende de la experiencia práctica para comprender los temas abordados (Rodrigues *et al.*, 2021).

Es necesario reforzar que escenarios bien diseñados pueden acercar a los participantes a la realidad clínica, trayendo experiencias positivas, con el fin de potencializar más allá de la adquisición de conocimientos, ya que la práctica simulada incentiva el afrontamiento ante condiciones extremas, minimiza los sentimientos de miedo y ansiedad, además de desarrollar habilidades técnicas (Avelino *et al.*, 2020).

De esta forma, la metodología de simulación realista, como metodología activa de enseñanza-aprendizaje, es un medio que permite a los participantes aprender y manejar una situación práctica real en un ambiente controlado y seguro, en el que la manifestación de errores no conlleve a consecuencias o graves repercusiones reales en las víctimas (Rohrs *et al.*, 2017).

CONSIDERACIONES FINALES

La experiencia vivida a través del proyecto de extensión con población lega, en lo que se refiere a la atención a víctimas de PCR, permitió identificar un vacío en la atención de urgencias y emergencias en situación extrahospitalaria y, por tanto, es necesario atenderlo con prontitud. Desde otra perspectiva, fue de fundamental importancia, ya que se lograron los objetivos preestablecidos, comprobándose en los momentos de simulación realista.

Durante los encuentros, se observó que existe un desconocimiento sobre las maniobras de RCP entre los educadores de la EJA, un indicio de urgencia en cuanto a la necesidad de insertar capacitaciones periódicas, no solo sobre este tema, sino también sobre otros relacionados con situaciones de emergencia y urgencia.

Las limitaciones de las actividades de extensión estuvieron relacionadas con la disponibilidad de tiempo, ya que la acción duró seis meses; sin embargo, fue posible capacitar a los maestros utilizando el método previsto. La escuela se mostró receptiva y abierta, reconociendo la relevancia y la necesidad de trabajar el tema en el colectivo de colaboradores y, en el futuro, incluir al estudiantado.

Si bien no se pretende generalizar los resultados, es posible que otras instituciones con las mismas características puedan aprovechar los hallazgos para implementar las intervenciones necesarias. Se observa que las estadísticas que involucran PCR muestran una baja probabilidad de supervivencia, principalmente por la falta de un manejo adecuado. En ese sentido, las intervenciones de educación en salud, como la propuesta por el proyecto "Ressuscitação", buscan difundir conocimientos y ajustar localmente las carencias en cuanto a la preparación de la población para el cuidado de la PCR y la realización de maniobras de RCP por parte de la población leiga.

Cabe señalar que nuevos estudios sobre el tema mencionado deberán ofrecer subsidios para la reflexión, planificación e implementación de acciones estratégicas más efectivas, que serán destinadas a la elaboración de programas para asistir a la población leiga en la realización de la RCP en un ambiente no hospitalario y en la mejora en la identificación de signos de PCR, así como la incorporación de estas materias en el currículo escolar.

REFERENCIAS

Avelino, B. M. A.; Ferreira, L. C. M.; Barreto, A. S.; Silva, L. K. C.; Leite, K. M.; Rocha, L. E. V., ... & da Silva Costa, J. (2020). Aplicação da maquiagem realística no ensino da avaliação de feridas e da realização de curativos: relato de experiência. *Brazilian Journal of Development*, 6(8), 56275-56280.

Bernoche, C.; Timerman, S.; Polastri, T. F.; Giannetti, N. S.; Siqueira, A. W. D. S.; Piscopo, A.; Soeiro, A. D. M.; Reis, A. G. A. D. C.; Tanaka, A. C. S.; Thomaz, A. M.; Quilici, A. P.; Catarino, A. H.; Ribeiro, A. C. D. L.; Barreto, A. C. P.; Filho, A. F. B. D. A., Filho, A. P.; Timerman, A.; Scarpa, B. R.; Timerman, B., ... Sako, Y. K. (2019). Atualização da diretriz de ressuscitação cardiopulmonar e cuidados cardiovasculares de emergência da sociedade brasileira de cardiologia. *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*, 113(3), 449-663. Disponível em <https://doi.org/10.5935/abc.20190203>

Brasil. (2005). Política nacional de redução da morbimortalidade por acidentes e violências. *M. da Saúde* (Ed.), Regulation (Ministério). Ministério da Saúde.

Brasil. (2009). Saúde na escola. *Ministério da Saúde* (Ministério, Vol. 66). Ministério da Saúde.

Brasil & Ministério da Saúde (MS). (2015). *Caderno do gestor do PSE*.

Brasil (2021), Ministério da Saúde. Banco de dados do Sistema Único de Saúde-DATASUS. Disponível em <http://www.datasus.gov.br>.

Costa, T. R. R.; Marília Taily Soliani, & Saraiva, J. F. K. (2019). Sensibilizando jovens para a prevenção da doença cardiovascular através do treinamento do primeiro atendimento à parada cardíaca : relato de experiência. *Interfaces - Revista de Extensão Da UFMG*, 7(1), 305-311.

Druwé, P.; Benoit, D. D.; Monsieurs, K. G.; Gagg, J.; Nakahara, S.; Alpert, E. A.; van Schuppen, H.; Éllő, G.; Huybrechts, S. A.; Mpotos, N.; Joly, L. M.; Xanthos, T.; Roesler, M.; Paal, P.; Cocchi, M. N.; Bjørshol, C.; Nurmi, J.; Salmeron, P. P.; Owczuk, R., ... Piers, R. (2020). Cardiopulmonary Resuscitation in Adults Over 80: Outcome and the Perception of Appropriateness by Clinicians. *Journal of the American Geriatrics Society*, 68(1), 39-45. Disponível em <https://doi.org/10.1111/jgs.16270>.

Everett-Thomas,R.; Turnbull-Horton, V.; Valdes, B.; Valdes, G. R.; Rosen, L. F.; Birnbach, D. J. (2016). The influence of high fidelity simulation on first responders retention of CPR knowledge. *Applied Nursing Research*, 30, 94-97. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.apnr.2015.11.005>.

Fan, M.; Leung, L. P.; Leung, R.; Hon, S.; Fan, K. L. (2019). Readiness of Hong Kong secondary school teachers for teaching cardiopulmonary resuscitation in schools: A questionnaire survey. *Hong Kong Journal of Emergency Medicine*, 26(3), 174-178. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1024907918797532>.

Ferreira, C.; Carvalho, J. M.; Luís, F., & Carvalho, D. Q. (2015). Impacto da metodologia de simulação realística, enquanto tecnologia aplicada a educação nos cursos de saúde. *Anais II Seminário de Tecnologias Aplicadas a Educação e Saúde (II STAES)*, 32–40. Bahia: Rev UNEB. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/staes/article/view/1617>.

Ferreira, M. M. de M.; Silva, B. S.; Bahiana, P. M.; Costa, R. L. L.; & Menezes, R. O. M. (2013). Ressuscitação Cardiopulmonar: Uma Abordagem Atualizada. *Revista Enfermagem Contemporânea*, 2(1), 70–81. Disponível em: <https://doi.org/10.17267/2317-3378rec.v2i1.188>

Ferreira Regis, C.; Da Mata Vasconcelos Silva, F.; Da Silva Santos, A. H.; Gomes da Silva, T. C.; Conceição Monteiro Lins, D.; & Marques Andreto, L. (2020). Validação de um produto técnico para avaliação de habilidades clínicas dos estudantes de enfermagem na simulação realística em atendimento pré-hospitalar. *Saúde Coletiva*. Barueri, 55, 2883–2896. Disponível em: <https://doi.org/10.36489/saud ecoletiva.2020v10i55p2883-2896>

Galindo Neto, N. M.; Caetano, J. Á.; Barros, L. M.; Silva, T. M. da, & Vasconcelos, E. M. R. de. (2017). Primeiros socorros na escola: construção e validação de cartilha educativa para professores. *Acta Paulista de Enfermagem*, 30(1), 87–93. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0194201700013>

Gomes, E. B.; Moreira, T. M. M.; Pereira, H. C. V.; Sales, I. B.; Lima, F. E. T.; Freitas, C. H. A. de, & Rodrigues, D. P. (2012). Fatores de risco cardiovascular em adultos jovens de um município do Nordeste brasileiro. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 65(4), 594–600. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0034-71672012000400007>

Goyal A.; Sciammarella J. C.; Cusick A. S.; *et al.* Cardiopulmonary Resuscitation. (2020). StatPearls. Florida: Treasure Island: StatPearls Publishing; Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK470402/>

Mendes, E. V. (2010). As redes de atenção à saúde Health care networks. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(5), 2297–2305.

Marques, B. K. C.; Cruz, C. de G. da, Pinto, I. A.; Perez, J.; Passos, J.; dos Santos, J. L.; Sunye, J. L. S. M.; Moller, L. da S.; Nóbrega, L. E. da S.; Leal, L. T.; Santiago, W. V. dos A.; Magaton, V. J.; Obrecht, A.; & Szkudlarek, A. C. (2019). Educação para a saúde cardiovascular de estudantes do ensino médio. *Interfaces - Revista de Extensão da UFMG*, 7(1), 409–419.

Nogueira, M. de A.; Maia, B. M.; Ferreira, L. V.; Silva, A. L. de A.; de Oliveira, M. dos S. F.; do Amaral, K. R. S.; Ribeiro, L. L. P.; Rodrigues, D. de S.; Figueira, S. A. da S.; de Oliveira Junior, E. N.; Linard, R. de S.; Marinho, T. A.; Gorayeb, A. L. dos S.; Silva, E. G.; Costa, A. C.; Barbosa, S. da S.; Oliveira, J. dos S.; Barbosa, R. R. A.; Soares, L. de S., ... Moita Sá, A. M. (2020). Basic support teaching for Lay People using

Realistic Simulation: Reporting Extensionist activities with High School Students in the Brazilian Amazon. *International Journal of Advanced Engineering Research and Science*, 7(4), 100–106. Disponível em: <https://doi.org/10.22161/ijaers.74.11>

Paiva, J.; Haddad, S.; & Soares, L. J. G. (2019). DOSSIÊ Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. *Revista Brasileira de Educação*, 24(e240050), 1–25. Disponível em: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240050>

Rodrigues, S. B.; Assis, G. D. P.; Silva, B. S.; Oliveira, G. C. C. F. de.; Tavares, L. O. de M.; Amaral, G. G.; Oliveira, V. C. de.; & Guimarães, E. A. de A. . (2021). Realistic simulation in the training of nursing professionals in a vaccination room. *Research, Society and Development*, 10(3), e20810313314. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13314>.

Rohrs, R. M. S.; Santos, C. F. D.; Barbosa, R. D. S.; Schulz, R. D. S.; & Carvalho, M. B. D. (2017). Impacto da metodologia de simulação realística na graduação de enfermagem. *Revista de enfermagem UFPE online*, 5269–5274.

Soar, J.; MacOnochie, I.; Wyckoff, M. H.; Olasveengen, T. M.; Singletary, E. M.; Greif, R.; Aickin, R.; Bhanji, F.; Donnino, M. W.; Mancini, M. E.; Wyllie, J. P.; Zideman, D.; Andersen, L. W.; Atkins, D. L.; Aziz, K.; Bendall, J.; Berg, K. M.; Berry, D. C.; Bigham, B. L.; ... Fran Hazinski, M. (2019). 2019 International Consensus on Cardiopulmonary Resuscitation and Emergency Cardiovascular Care Science with Treatment Recommendations: Summary from the Basic Life Support: Advanced Life Support; Pediatric Life Support; Neonatal Life Support; Education, I. *Circulation* 140(24). Disponível em: <https://doi.org/10.1161/CIR.0000000000000734>

Song, J.; Guo, W.; Lu, X.; Kang, X.; Song, Y.; & Gong, D. (2018). The effect of bystander cardiopulmonary resuscitation on the survival of out-of-hospital cardiac arrests: A systematic review and meta-analysis. *Scandinavian Journal of Trauma, Resuscitation and Emergency Medicine*, 26(1), 1–10. Disponível em <https://doi.org/10.1186/s13049-018-0552-8>

Tony, A. C. C.; Carbogim, F. da C.; Motta, D. de S.; dos Santos, K. B.; Dias, A. A.; & Paiva, A. do C. P. C. (2020). Teaching Basic Life Support to schoolchildren: quasi-experimental study. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 28(3340). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.4078.3340>.

Fecha de envío: 25/11/2020

Fecha de aprobación: 27/04/2021



Extensão e comunicação: a percepção de integrantes de projetos da zona sul frente atuação não presencial na pandemia da Covid-19

Extension and communication: the perception of members of two projects in the south zone in front of non-presence action in the Covid-19 pandemic

Michele Mandagara de Oliveira

Universidade Federal de Pelotas

Coordenadora dos projetos de extensão Barraca da saúde: cuidado interdisciplinar com as comunidades da zona sul e Comunica Saúde

Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública (USP)

mandagara@hotmail.com

Giulia Oliveira Ribeiro

Universidade Federal de Pelotas

Graduanda em Enfermagem (UFPel)

giulia-ribeiro@live.com

Milena Quadro Nunes

Universidade Federal de Pelotas

Graduanda em Enfermagem (UFPel)

milenaqag@outlook.com

Gabriel Moura Pereira

Universidade Federal de Pelotas

Mestrando em Saúde Coletiva (UFPel)

gabriel_mourap_@hotmail.com

Felipe Fehlberg Herrmann

Universidade Federal de Pelotas

Coordenador do projeto de extensão Barraca da Saúde: cuidado interdisciplinar com as comunidades da zona sul

Doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas (UNISINOS)

herrmann.ufpel@gmail.com

Aline de Castro e Kaster

Universidade Federal de Pelotas

Coordenador do projeto de extensão Comunica Saúde

Mestrado em Letras (UFPel)

alinelibras@gmail.com

RESUMO

A pandemia da Covid-19 acarretou a alteração de diversas atividades do dia a dia da população, as quais podem ser observadas em diferentes momentos e locais, incluindo as realizadas em meio acadêmico. Com isto, faz-se necessário a busca por diferentes maneiras de atuar e desenvolver atividades adaptadas e remodeladas a este momento a fim de que as atividades acadêmicas possam continuar sendo realizadas. Este texto tem por objetivo descrever a experiência de integrantes de dois projetos de extensão da carreira de Enfermagem da Universidade Federal de Pelotas e sua percepção sobre as atividades desenvolvidas em um momento atípico em que a distância social é imprescindível.

Palavras-chave: Saúde. Comunidade. Pandemia da Covid-19. Projetos de extensão.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic resulted in the alteration of various activities of the population's daily life, which can be observed at different times and places, including those carried out in academia. With this, it is necessary to search for different ways of acting and to develop activities adapted and remodeled to this moment so that academic activities can continue to be carried out. In the present text describe the experience of the members of two extension projects of the Nursing course at the Federal University of Pelotas will be described and their perception of the activities carried out in an atypical moment where social distance is essential.

Keywords: Health. Community. Covid-19 Pandemic. Extension projects.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente o mundo vivencia a pandemia da Covid-19, a qual fez com que diversos afazeres, antes realizados normalmente, sofressem mudanças e aderissem diferentes protocolos de segurança, resultando, assim, em alterações na rotina da população, as quais podem gerar sentimentos negativos, como ansiedade, irritabilidade e medo (Johnson, Cuesta, & Tumas, 2020). Com isso, foi inevitável a suspensão de algumas atividades em meio acadêmico, antes realizadas presencialmente, devido à necessidade de se considerar novas estratégias de abordagem para manter ações e alcançar objetivos. À vista disso, será apresentado a parceria entre os Projetos de Extensão "Barraca da Saúde: cuidado interdisciplinar com as comunidades da zona sul" e "Comunica Saúde", explicitando a necessidade de se reorganizar suas atividades, antes realizadas presencialmente, com a finalidade de se atuar na educação em saúde durante a pandemia da Covid-19, tanto nas atividades comuns a cada projeto quanto na intersecção de ambos.

O Projeto de Extensão "Barraca da Saúde: cuidado interdisciplinar com as comunidades da zona sul" teve início em quatorze de setembro de 2018, a partir de uma parceria entre a Faculdade de Enfermagem e a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREC) da Universidade Federal de Pelotas. O projeto envolve diversos cursos, de diferentes áreas, totalizando 132 alunos, entre três universidades da cidade de Pelotas, e professores acadêmicos de sete cursos, estes, por sua vez, orientam e auxiliam na elaboração das atividades realizadas. A criação do projeto se deu a partir da necessidade de uma atuação interdisciplinar diretamente com as comunidades mais vulneráveis, possibilitando a troca de conhecimentos e realização da educação em saúde com o intuito de atuar na promoção, prevenção e recuperação da mesma.

O projeto de extensão "Comunica Saúde" iniciou em julho de 2019, com a união do curso de Enfermagem e professores do Centro de Letras e Comunicação (CLC), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A ideia inicial foi conhecer a comunidade surda de Pelotas, identificar suas necessidades e, assim, iniciar a produção de vídeos educativos curtos e interativos. As atividades foram projetadas em etapas, a primeira era apresentar os vídeos em uma reunião na associação dos surdos de Pelotas; após abrir para expor suas dúvidas e sugestões para os próximos assuntos; e, quando necessário, realizar procedimentos afins.

Os projetos são da Faculdade de Enfermagem e têm como objetivo desenvolver práticas de educação em saúde, prevenção de riscos e agravos. Além de inclusão de comunidades mais carentes de informação. O "Comunica Saúde" tem como objeto a necessidade de informações referente a saúde e autocuidado da comunidade surda. A "Barraca da Saúde: cuidado interdisciplinar com as comunidades da zona sul" contempla como seu objeto a necessidade do cuidado interdisciplinar com a população em geral, focando em comunidades de maior vulnerabilidade social. Ambos são coordenados pela mesma profes-

sora, e este foi o primeiro impulso para a união dos mesmos. Considerando-se, ainda, que o Projeto de Extensão "Comunica Saúde" foi criado recentemente e, portanto, é composto por um baixo número de pessoas, acreditou-se que realizar uma parceria com um projeto mais antigo e com maior número de pessoas, como a "Barraca da Saúde", poderia proporcionar melhor enfrentamento ao atual contexto, para os integrantes de ambos os projetos, durante a realização de educação em saúde.

As alunas organizadoras dos projetos reuniram-se a fim de amadurecerem a ideia desse unir os projetos. Foi de comum acordo entre as organizadoras que a união dos projetos traria benefícios, tanto nas atividades quanto para diminuição da sobrecarga dos estudantes envolvidos, e a partir desse momento deu-se início a parceria. Esta união proporcionou não apenas o cuidado com a comunidade, mas, também, o vínculo entre integrantes de diferentes projetos, cursos e instituições que possuem em comum o mesmo objetivo: debater ideias a partir de diferentes pontos de vista para levar informação de qualidade para a população em geral. O trabalho em equipe, o respeito e o diálogo foram pontos imprescindíveis para a elaboração das atividades propostas, aprendizado e habilidade que sem dúvida alguma irão contribuir com a qualidade de nossa futura prática profissional.

A comunicação em saúde é imprescindível para guiar a qualidade da tomada de decisão e para desenvolver ações de promoção da saúde (Nardi *et al.*, 2018). Uma educação em saúde de qualidade pode impactar na mudança de hábitos e na detecção precoce de problemas de saúde, uma vez que vai possibilitar que o próprio indivíduo reconheça e identifique as mudanças relacionadas à sua saúde, minimizando as incapacidades do mesmo e evitando possíveis problemas. As estratégias educativas compreendem o processo de ensino e troca de conhecimentos, onde o profissional em saúde almeja que os envolvidos compreendam o autocuidado e se torne multiplicador de seu conhecimento na comunidade onde está inserido, fazendo com que cada vez mais pessoas se tornem protagonistas quando se trata de cuidado em saúde (Ferretti *et al.*, 2014).

A realização da educação em saúde faz-se deveras importante para reduzir agravos relacionados a determinada enfermidade, reduzir desenvolvimento de determinadas patologias e reduzir complicações de enfermidades já existentes. Além disso, torna-se uma ferramenta indispensável para aprimorar o conhecimento dos indivíduos envolvidos, fazendo com que compreendam verdadeiramente a necessidade de determinados cuidados e o façam porque identificam o impacto que podem causar, e não apenas porque lhes foi indicado. A educação em saúde deve ser uma ação social, cultural e histórica que considera as experiências anteriores da comunidade, realidade, crença e hábitos, moldando suas estratégias através dos pontos citados (Ferretti *et al.*, 2014).

Por isso, esse texto tem como objetivo descrever a experiência de integrantes de dois projetos de extensão da carreira de Enfermagem da Universidade Federal de Pelotas, bem como a percepção sobre as atividades neles

desenvolvidas. O objeto de estudo se constitui da potencialidade da intersecção da união de diferentes projetos de extensão, bem como de diferentes atores durante um cenário pandêmico, de distanciamento social e do uso da internet como ferramenta de educação em saúde e prevenção de riscos e agravos.

2.METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo de natureza qualitativa na modalidade relato de experiência que busca descrever a vivência de integrantes de dois projetos de extensão da Enfermagem da Universidade Federal de Pelotas, frente às atividades de educação em saúde desenvolvidas durante a pandemia da COVID-19. Este estudo busca um olhar qualitativo que abordou a percepção na atuação e execução de atividades extensionistas de maneira virtual durante a pandemia. O relato de experiência é um método de pesquisa descritiva que contempla uma reflexão referente a uma ação ou um conjunto de ações e a experiência vivenciada (CAVALCANTE e LIMA, 2012).

A população em geral e a comunidade surda foram o público escopo do estudo. O eixo proposto para realizar intervenção em saúde foi a utilização de mídias sociais, mais especificamente o Instagram, Facebook e YouTube.

As atividades foram organizadas de forma online e publicadas no perfil individual de ambos os projetos em cada uma das redes. As atividades propostas foram realizadas utilizando-se conteúdos produzidos por integrantes dos projetos, como vídeos curtos de informações sobre cuidados com a saúde e prevenção da COVID-19, sendo feitos utilizando-se a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Além disso, realizou-se a publicação de cards com informações sobre saúde, os quais contemplaram apenas a Língua Portuguesa.

Para produção das atividades primeiramente ocorre a discussão entre os organizadores sobre propostas de temas a ser abordado e cronograma das atividades, em seguida, é realizada buscas de informações sobre o assunto definido, em fontes confiáveis, como o Ministério da Saúde, Organização Mundial da Saúde e artigos científicos e, também, busca-se orientação de professores universitários para a produção de roteiro. Após o roteiro ser aprovado por supervisores ele é adaptado para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e vai para a etapa de gravação do vídeo. Todo vídeo passa por aprovação das supervisoras e é encaminhado para as estudantes de jornalismo, que realizam a edição e postagem dos mesmos nas redes sociais. As postagens são feitas semanalmente.

Ao longo das atividades postadas nas redes sociais dos projetos foi possível observar cada vez mais a importância da produção de vídeos curtos e o mais simples possível, pois, assim, facilitam a compreensão de quem recebe a informação. A cada atividade discutimos a necessidade de alterações para incluir cada vez mais pessoas e a partir disto moldamos os vídeos realizados.

A fim de levantar os temas de maior interesse do público, utilizou-se a ferramenta "caixa de perguntas" da rede social Instagram, a qual permite que o dono do perfil faça uma pergunta e possibilita que os seguidores respondam. Utilizou-se as respostas enviadas na caixa de perguntas para guiar parte das atividades.

Cada projeto possui sua rede social e para visualizar os materiais postados basta acessar o perfil digitando @barracadasaudeufpel ou @comunicasaudeufpel na barra de pesquisa do facebook e do instagram. Já no youtube basta pesquisar o nome do projeto na barra de pesquisa.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

No início do ano letivo de 2020 foi possível realizar uma atividade no Campus Anglo da Universidade Federal de Pelotas, a qual ocorreu no dia treze de março com a finalidade de interagir com os alunos ingressantes na universidade. Nesse mesmo dia foi realizada a primeira junção presencial dos dois projetos de extensão, incluindo-se a gravação dos dois primeiros vídeos informativos publicados, o qual abordaram na língua portuguesa e na língua brasileira de sinais informações variadas sobre o novo Coronavírus, como a prevenção da doença, seus sinais e sintomas e informações que haviam sobre o assunto até o momento. Logo após essa atividade, na semana seguinte foi publicada a nota da Universidade Federal de Pelotas sobre a suspensão das atividades acadêmicas, e, desde então, os integrantes do projeto têm pensado em diferentes maneiras de reorganizar sua atuação para interagirem com a comunidade em geral e, também, aproximarem os diferentes projetos de extensão.

Atualmente os integrantes da comissão organizadora têm realizado contato através de mensagens e ligações para cada um dos integrantes do projeto a fim de saber como estão e quais suas dificuldades e necessidades, com o objetivo de oferecer apoio dentro do possível e buscar encaminhamento para serviços de saúde, quando necessário. O projeto de extensão Barraca da Saúde procura trazer – na sua concepção – a perspectiva de trabalho interdisciplinar, onde os integrantes preocupam-se não apenas com as atividades desenvolvidas, mas, também, com o bem-estar uns dos outros. Ser bolsista desse projeto é extremamente gratificante, pois cada trabalho realizado é possível através de debates, pesquisas, orientação e união. O projeto Comunica Saúde, embora, seja realizado tenha sido realizado na ocasião por estudantes de enfermagem e uma estudante de jornalismo, a partir da parceria estabelecida com o projeto barraca da saúde, também fez a opção metodológica de trabalhar na mesma perspectiva de trabalho em equipe do projeto agora irmão.

Durante a pandemia fomos contempladas com a bolsa de extensão, e essa experiência nos deixou entusiasmadas com o reconhecimento do trabalho que foi estávamos desenvolvendo nos projetos. Porém isto também despertou a preocupação de como deveríamos realizar atividades de projetos presenciais

em tempos de distanciamento social, ainda mais em um projeto que partilha uma cultura de língua diferente, caso do "Comunica Saúde".

A interdisciplinaridade na saúde consiste na troca de conhecimento e métodos em diferentes áreas com o intuito de promover ações para o cuidado do outro. A educação em saúde é um método interdisciplinar utilizado na saúde coletiva (Azevedo, Pezzato, & Mendes, 2017). A educação em saúde é realizada para empoderar a população com a informação apresentada, a fim de que o indivíduo possa atuar, dentro do possível, de forma ativa no seu processo saúde-doença, reconhecendo o poder que possui de realizar ações que atuam diretamente em sua qualidade de vida (Sousa *et al.*, 2019). O meio em que o indivíduo cresce interfere diretamente em sua concepção de autocuidado, com isto, faz-se imprescindível que a educação em saúde seja moldada para atender diferentes necessidades advindas de fatores sociais, culturais, econômicos e individuais. Portanto, a educação em saúde de maneira inteligível e simples, combinando o saber científico e popular, incentiva o autocuidado a partir da conscientização do impacto das próprias ações (Chubaci & Fraga, 2013).

A atuação diretamente na comunidade permite que os integrantes do projeto tenham contato com diferentes realidades, propiciando uma visão mais crítica e humanizada diante da individualidade de cada local e pessoa, a qual irá guiar a sua prática tanto acadêmica quanto profissional. Ao nos depararmos com a pandemia da Covid-19, foi preciso que os projetos fossem pensados com diferentes maneiras de se reorientar suas práticas, de modo a não distanciar-serem dos conhecimentos adquiridos na comunidade, manterem o vínculo já estabelecido e criarem vínculo com mais indivíduos.

Segundo o censo de 2010, há 45.606.048 pessoas com algum tipo de deficiência, 23,9% do total da população brasileira, sendo que 5,1% possuem deficiência auditiva (IBGE, 2010). Portanto, a comunidade surda comporta uma minoria linguística e cultural, e, devido a isto, enfrenta diversas barreiras de acessibilidade social, de educação e aos serviços de saúde devido a problemas na comunicação e dificuldade de inclusão na sociedade ouvinte (Tedesco & Junges, 2013). Embora os surdos tenham conquistado alguns direitos por lei, ainda há atendimento inadequado. Devido à possibilidade de desapontamento e medo de não ser compreendido há uma menor procura pelo serviço de saúde pela comunidade surda (Souza *et al.*, 2017).

Todas as pessoas devem ter a sua autonomia e protagonismo garantidos e especialmente o acesso à informação em saúde. É dever dos profissionais atenderem aos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS): universalidade, que abrange o direito à saúde à todos; integralidade, que considera as pessoas como um todo buscando atender a todas as suas necessidades; e equidade, que busca a redução da desigualdade regional e social, pois todas as pessoas têm os mesmos direitos, mas nem todas as pessoas são iguais (Brasil, 2000). As unidades básicas de saúde promovem atividades de educação em saúde focadas na comunidade em geral, entretanto, a comunidade surda precisa também

ter o direito de acesso ao serviço em Saúde garantido; por isso, a necessidade de capacitação da equipe de saúde na Língua Brasileira de Sinais, e, também sempre que possível contar com a presença de intérpretes (Souza *et al.*, 2017).

A comunicação entre profissionais e usuários e o acolhimento oferecido são extremamente importantes para que seja possível realizar uma escuta qualificada, diagnóstico correto, compreensão e realização do tratamento apropriado. Portanto, a inserção dos surdos no sistema de saúde é um problema devido à dificuldade de acesso pela falta de comunicação. Essa barreira na comunicação interfere no cuidado prestado devido à falta de entendimento entre ambos, fazendo com que seja inviabilizado o planejamento do cuidado (Souza *et al.*, 2017).

A principal barreira na comunicação se dá devido aos profissionais de saúde não estarem familiarizados com LIBRAS, além disso, a língua portuguesa é diferente da LIBRAS tanto na gramática quanto no vocabulário, o que dificulta manter uma comunicação por escrito efetiva. Devem ser utilizados termos mais simples para facilitar o entendimento (Souza *et al.*, 2017). Alguns surdos conseguem realizar leitura labial quando não há obstáculos faciais impedindo, como barba, máscara, mãos, entre outros (Lopes *et al.*, 2017). Alguns usuários solicitam intérprete ou buscam ir acompanhados por familiares para conseguirem se comunicar no serviço de saúde. Porém, dessa forma o usuário perde sua autonomia e privacidade, o que pode fazer com que sintam-se constrangidos, reduzindo sua confiabilidade no atendimento (Souza *et al.*, 2017).

O fato de a maioria dos cursos de graduação na área da saúde não possuírem como componente obrigatório o conteúdo de como realizar o cuidado à pessoa com deficiência em geral e/ou sobre surdez, gera dificuldade na comunicação entre o profissional de saúde e o usuário surdo (Lopes *et al.*, 2017). É deveras importante a iniciativa do projeto de levar conhecimento adquirido para a comunidade surda, buscando esclarecer as suas dúvidas e fornecer orientações para o autocuidado.

No entanto, é importante destacar também que, mesmo que estejamos realizando atividades nas redes sociais, é sabido que nem todas as pessoas vivem nas mesmas condições econômicas, sociais e culturais, ou seja, nem todos possuem acesso à internet. Segundo dados do IBGE (2020), 34,7% dos domicílios brasileiros alegaram falta de interesse referente à internet; 25,4% acham caro; 24,3% não sabem mexer na internet; 7,5% não têm disponibilidade de internet na sua região e 4,7% não tinham aparelhos para acessar à internet por ser caro. Além disso, deve-se considerar que, devido ao fato de as redes sociais apresentarem elevada velocidade na disseminação de informações, é um meio onde o cuidado com o que é acessado é deveras importante, pois assim como há informações de saúde pertinentes, há informações inverídicas que vão contra as orientações do Ministério da Saúde, o que pode acabar prejudicando o autocuidado (Neto *et al.* & OPAS, 2020).

Considerando-se, ainda, que a busca por informações de saúde relacionadas à pandemia da Covid-19 cresceu de 50% a 70% em todas as gerações,

destaca-se a importância de fornecer a informação adequada, no formato e no momento corretos durante esse período a fim de propiciar o acesso à informação sobre os cuidados adequados, de maneira a não sobrecarregar os indivíduos com notícias sobre o contexto atual (OPAS, 2020).

4. CONCLUSÃO

À vista do exposto, o trabalho que estamos exercendo através dos projetos de extensão universitária, têm o intuito de disseminar informações verídicas com foco em esclarecer dúvidas, reforçar orientações e propor autocuidado em tempos de pandemia da Covid-19. Com isto, os dois projetos têm trabalhado em conjunto, o que viabilizou uma discussão mais ampliada sobre as atividades realizadas e uma busca incansável por vídeos cada vez mais inclusivos e educativos. Portanto, é de extrema importância manter as atividades dos projetos, promovendo educação em saúde.

No entanto, sabemos que nem todas as pessoas têm acesso à internet e às redes sociais, seja por falta de disponibilidade de internet na região, devido ao preço alto ou por desinteresse, mas é necessário que o projeto se adapte a este momento e procure novos métodos para alcançar estas pessoas. Esta é uma tarefa incessante, tendo-se em vista que, cada indivíduo possui uma realidade e necessidades distintas; porém, os integrantes irão fazer o melhor possível para realizar educação em saúde.

Atuar em um contexto onde as desigualdades sociais, culturais e econômicas sempre existiram e estão ainda mais visíveis no momento atual é um desafio, pois é sabido que muitas pessoas que necessitam de informações com uma linguagem simples e de qualidade não terão o acesso às mesmas de que precisam.

Um dos facilitadores da realização das atividades propostas foi a atuação multidisciplinar, pois a mesma possibilita a apresentação de diferentes pontos de vista, tanto pessoais quanto com a visão do curso o qual o aluno está inserido. Ademais, o apoio dos colegas foi fundamental para diminuir a sobrecarga, pois, assim, as tarefas são divididas igualmente. A interdisciplinaridade facilita a prática de cuidado integral e o fato de se poder vivenciar essas experiências ainda na graduação, por meio da extensão, sem dúvida alguma nos tornará profissionais efetivamente comprometidos com a garantia do acesso ao SUS.

REFERÊNCIAS

Azevedo, A. B.; Pezzato, L. M.; Mendes, R. (2017). Formação interdisciplinar em saúde e práticas coletivas. *Saúde Debate*, 41(113), 647-657. Recuperado em 15 setembro, 2020, de <https://www.scielo.org/article/sdeb/2017.v41n113/647-657/pt/#>.

Brasil, Ministério da Saúde (2000). Sistema Único de Saúde (SUS): princípios e conquistas. Brasília: *Ministério da Saúde*. 44p. Recuperado em 10 julho, 2020, de https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/sus_principios.pdf.

Cavalcante B. L. L., Lima U. T. S (2012). Relato de experiência de uma estudante de Enfermagem em um consultório especializado em tratamento de feridas. *Journal of Nursing and Health*, Pelotas, 1(2) 94-103. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/3447/2832>.

Chubaci, R.Y.S.; Fraga, I.M. (2013). As motivações para o autocuidado dos docentes de uma universidade pública: um enfoque da fenomenologia social. *Revista Kairós*, 16(2), 167-190. :Recuperado em 14 julho, 2020, de <https://revistas.pucsp.br/kairos/article/view/17638/13137>.

Ferretti, F.; Gris, A.; Mattiello, D.; Teo, C.R.P.A.; Sá, T.C. (2014). Impacto de programa de educação em saúde no conhecimento de idosos sobre doenças cardiovasculares. *Revista Salud Pública*, 16(6), 807-820. Recuperado em 13 agosto, 2021, de: [pt \(scielosp.org\)](https://scielosp.org).

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro, p.1-215. Recuperado em 10 julho, 2020, de: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020). *Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018*. Rio de Janeiro: IBGE, 12 p. Recuperado em 07 agosto, 2020, de: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf.

Johnson, M.C.; Cuesta, L.S.; Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(1), 2447-2456. Recuperado em 10 julho, 2020, de: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020006702447.

Lopes, R.M.; Vianna, N.G.; Silva, E.M. (2017). comunicação do surdo com profissionais de saúde na busca da integralidade. *Revista Saúde e Pesquisa*. Maringá. V.10, n.2, p.213-221. Recuperado em 10 julho, 2020, de: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/saudpesq/article/view/5883>.

Nardi, A.C.F.; Soares, R.A.S.; Mendonça, A.V.M; Sousa, M.F. (2018) comunicação

em saúde: um estudo do perfil e da estrutura das assessorias de comunicação municipais em 2014-2015. *Revista Epidemiologia e Serviços de Saúde*. Brasília. V.27, n.2, p.1-10. Recuperado em 11 agosto, 2021, de: <https://www.scielo.br/j/ress/a/VvbSGwMt8pvGY7nv46cgpK/?lang=pt&format=pdf>.

Neto, M.; Gomes, T. O.; Porto, F.R.; Rafael, R.M.R.; Fonseca, M.H.S.; Nascimento, J. (2020). Fake News no cenário da pandemia de covid-19. *Cogitare Enfermagem*, 25, 1-7. Recuperado em 12 julho, 2020, de: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/72627>.

Organização Pan-Americana da Saúde. (2020). Departamento de Evidência e inteligência para Ação em Saúde. *Entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a Covid-19*, 5p. Recuperado em 28 agosto, 2020, de: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52054/Factsheet-Infodemic_por.pdf?sequence=14.

Sousa, G.F.; Oliveira, K.D.P.; Queiroz, S.M.D. (2019). Educação em saúde como estratégia para a adesão ao autocuidado e às práticas de saúde em uma unidade de saúde da família. *Revista de Medicina*, v.98, n.1, p.30-39. Recuperado em 14 julho, 2020, de: <http://www.revistas.usp.br/revistadc/article/view/151693>.

Souza, M.F.N.S.; Araújo, A.M.B.; Sandes, L.F.F.; Freitas, .D.A.; Soares, W.D.; Vianna, R.S. M.; Sousa, A.A.D. (2017). Principais dificuldades e obstáculos enfrentados pela comunidade surda no acesso à saúde: uma revisão integrativa de literatura. *Revista CEFAC*. 19(3), 395-405. Recuperado em 10 julho, 2020, de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462017000300395&script=sci_abstract&tlng=pt.

Tedesco, J.R., Junges, J.R. (2013). Challenges for receiving hearing-impaired individuals in primary healthcare services. *Cadernos de Saúde Pública*. 29(8), 1685-1689. Recuperado em 10 julho, 2020, de: https://www.researchgate.net/publication/256449540_Challenges_for_receiving_hearing-impaired_individuals_in_primary_healthcare_services.

Data de submissão: 12/02/2021

Data de aceite: 08/11/2021



Extensión y comunicación: la percepción de integrantes de proyectos de la zona sur frente a la acción no presencial en la pandemia de covid-19

EXTENSION AND COMMUNICATION: THE PERCEPTION OF MEMBERS OF TWO PROJECTS IN THE SOUTH ZONE IN FRONT OF NON-PRESENCE ACTION IN THE COVID-19 PANDEMIC

Michele Mandagara de Oliveira

Universidade Federal de Pelotas
Coordenadora de los proyectos de extensión Tienda de la Salud: cuidado interdisciplinar con las comunidades de la zona sur y Comunica
Salud
Doctorado en Enfermería en Salud Pública (USP)
mandagara@hotmail.com

Giulia Oliveira Ribeiro

Universidade Federal de Pelotas
Graduanda em Enfermería (UFFPe)
giulia-ribeiro@live.com

Milena Quadro Nunes

Universidade Federal de Pelotas
Graduanda em Enfermería (UFFPe)
milenaqag@outlook.com

Gabriel Moura Pereira

Universidade Federal de Pelotas
Estudiante de la Maestría en Salud Colectiva (UFFPe)
gabriel_mourap_@hotmail.com

Felipe Fehlberg Herrmann

Universidade Federal de Pelotas
Coordenador del proyecto de extensión Tienda de la Salud: cuidado interdisciplinar con las comunidades de la zona sur
Doctorado en Ingeniería de Producción y Sistemas (UNISINOS)
herrmann.ufpel@gmail.com

Aline de Castro e Kaster

Universidade Federal de Pelotas
Coordenadora del proyecto de extensión Comunica Salud
Estudiante de la Maestría en Letras (UFFPe)
alinelibras@gmail.com

RESUMEN

La pandemia COVID-19 resultó en la alteración de diversas actividades de la vida cotidiana de la población, que se pueden observar en diferentes momentos y lugares, incluyendo los que se realizan en el ámbito académico. Con ello, es necesario buscar diferentes formas de actuar y desarrollar actividades adaptadas y remodeladas a este momento para que las actividades académicas puedan seguir desarrollándose. En el presente texto se objetiva describir la experiencia de los integrantes de dos proyectos de extensión de la carrera de Enfermería de la Universidad Federal de Pelotas y su percepción de las actividades realizadas en un momento atípico donde la distancia social es fundamental.

Palabras-clave: Salud, Comunidad, Pandemia de COVID-19, Proyectos de extensión.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic resulted in the alteration of various activities of the population's daily life, which can be observed at different times and places, including those carried out in academia. With this, it is necessary to search for different ways of acting and to develop activities adapted and remodeled to this moment so that academic activities can continue to be carried out. In the present text describe the experience of the members of two extension projects of the Nursing course at the Federal University of Pelotas will be described and their perception of the activities carried out in an atypical moment where social distance is essential.

Keywords: Health, Community, Covid-19 Pandemic, Extension projects.

1.INTRODUCCIÓN

Actualmente, el mundo vivencia la pandemia de COVID-19 , que hizo que diversos quehaceres, antes realizados normalmente , sufrieran cambios y adhirieran a diferentes protocolos de seguridad , resultando, así, en alteraciones en la rutina de la población, las cuales pueden generar sentimientos negativos, como ansiedad, irritabilidad y miedo (Johnson, Cuesta, & Tumas, 2020). Por eso, fue inevitable la suspensión de algunas actividades en el medio académico antes realizadas presencialmente, que se encargó de la necesidad de considerar nuevas estrategias para mantener sus acciones y alcanzar sus objetivos. En vista de eso, será presentada la colaboración entre los Proyectos de Extensión "Tienda de la Salud: cuidado interdisciplinar con las comunidades de la zona sur" y "Comunica Salud", explicitando la necesidad de reorganizar sus actividades, antes realizadas presencialmente, con la finalidad de actuar en la educación en salud durante la pandemia de COVID-19, tanto en las actividades comunes a cada proyecto como en la intersección de ambos.

El Proyecto de Extensión "Tienda de la Salud: cuidado interdisciplinar con las comunidades de la zona sur" tuvo inicio en catorce de septiembre de 2018 , a partir de una colaboración entre la Facultad de Enfermería y la Pro-Rectoría de Extensión y Cultura (PREC) de la Universidad Federal de Pelotas. El proyecto envuelve diversos cursos de diferentes áreas, totalizando 132 alumnos entre tres universidades de la ciudad de Pelotas, y profesores académicos de siete cursos. Estos, a su vez, orientan y auxilian a la elaboración de las actividades realizadas. La creación del proyecto ocurrió a partir de la necesidad de una actuación interdisciplinar directa con las comunidades más vulnerables, posibilitando el intercambio de conocimientos y la realización de la educación en salud con el fin de actuar en la promoción, prevención y recuperación del bienestar físico, mental y social.

El proyecto de extensión "Comunica Salud" empezó en julio de 2019, con la unión del curso de Enfermería y profesores del Centro de Letras y Comunicación (CLC), de la Universidad Federal de Pelotas (UFPel). La idea inicial fue conocer la comunidad sorda de Pelotas, identificar sus necesidades y, así, empezar la producción de videos educativos cortos e interactivos. Las actividades fueron proyectadas en etapas: la primera era presentar los videos en una reunión en la asociación de los sordos de Pelotas; después de eso, exposición de sus dudas y sugerencias para los próximos asuntos; y, cuando fuese necesario, realización de procedimientos afines.

Los proyectos son de la Facultad de Enfermería y tienen como objetivo desarrollar prácticas de educación en salud, prevención de riesgos y agravantes, además de la inclusión de comunidades más necesitadas de información. El "Comunica Salud" tiene como objeto la necesidad de informaciones referentes a la salud y al autocuidado de la comunidad sorda. Ya la "Tienda de la Salud: cuidado interdisciplinar con las comunidades de la zona sur" contempla como su objeto la necesidad del cuidado interdisciplinar con la población en gene-

ral, enfocándose en comunidades de mayor vulnerabilidad social. Ambos son coordinados por la misma profesora, y ese fue el primer impulso para la unión de los proyectos. Considerándose aún que el Proyecto de Extensión "Comunica Salud" fue creado recientemente y, por lo tanto, es compuesto por un menor número de personas, como la "Tienda de la Salud", podría proporcionar mejor enfrentamiento al actual contexto para los integrantes de ambos proyectos durante la realización de la educación en salud.

Las alumnas organizadoras de los proyectos se reunieron con el fin de madurar la idea de unir los proyectos. Fue de común acuerdo entre las organizadoras que la junta de los proyectos traería beneficios, tanto en las actividades como en la disminución de la sobrecarga de los estudiantes involucrados, y, desde ese momento, se dio inicio a la colaboración. Esa unión proporcionó no solamente el cuidado con la comunidad, sino también el vínculo entre integrantes de diferentes proyectos, cursos, e instituciones que poseen en común el mismo objetivo: debatir ideas desde diferentes puntos de vista para llevar información de calidad a la población en general. El trabajo en equipo, el respeto y el diálogo fueron puntos imprescindibles para la elaboración de las actividades propuestas, aprendizaje y habilidad que, sin duda alguna, contribuirán con la calidad de nuestra futura práctica profesional.

La comunicación en salud es imprescindible para guiar la calidad de la toma de decisión y para desarrollar acciones de promoción de la salud (Nardi et al., 2018). Una educación en salud de calidad puede impactar el cambio de hábitos y la detección precoz de problemas de salud, pues, una vez que va a posibilitar que el propio individuo reconozca e identifique los cambios relacionados a su salud, se minimizará sus incapacidades y evitará posibles problemas. Las estrategias educativas comprenden el proceso de enseñanza e intercambio de conocimientos que el profesional de salud busca que los involucrados en este intercambio comprendan el autocuidado y se vuelvan multiplicadores de sus conocimientos en la comunidad donde están insertados, haciendo que cada vez más personas se vuelvan protagonistas cuando se trata del cuidado en salud (Ferretti et al., 2014).

La realización de la educación en salud se hace realmente importante para reducir agravantes relacionados a determinadas enfermedades, reducir el desarrollo de algunas patologías y reducir complicaciones de enfermedades ya existentes. Además, se vuelve una herramienta indispensable para mejorar el conocimiento de los individuos involucrados, haciendo que comprendan verdaderamente la necesidad de determinados cuidados específicos, y lo hagan porque identifican el impacto que les pueden causar, y no solo porque les fue indicado. La educación en salud debe ser una acción social, cultural e histórica, que considera las experiencias anteriores de la comunidad, realidad, creencia y hábitos, moldeando sus estrategias por medio de los puntos citados (Ferretti et al., 2014).

Por eso, este texto tiene como objetivo describir la experiencia de los integrantes de dos proyectos de extensión de la carrera de Enfermería de la

Universidad Federal de Pelotas, así como la percepción sobre las actividades desarrolladas. El objeto de estudio se constituye desde la potencialidad de la intersección de la unión de diferentes proyectos de extensión, así como desde diferentes actores durante un escenario pandémico, de aislamiento social y del uso de internet como herramienta de educación en salud y prevención de riesgos y agravantes.

2. METODOLOGÍA

Se trata de un estudio de naturaleza cualitativa en la modalidad relato de experiencia que busca describir la vivencia de integrantes de dos proyectos de extensión del curso de Enfermería de la Universidad Federal de Pelotas, frente a las actividades de educación en salud desarrolladas durante la pandemia de COVID-19. Este estudio busca una comprensión cualitativa que abordó la percepción en la actuación y ejecución de actividades extensionistas de manera virtual durante la pandemia. El relato de experiencia es un método de investigación descriptiva que contempla una reflexión referente a una acción o un conjunto de acciones y a la experiencia vivenciada (Cavalcante & Lima, 2012).

El público participante del estudio fue la población en general y la comunidad sorda. El eje propuesto para realizar la intervención en salud fue la utilización de las redes sociales, más específicamente Instagram, Facebook y YouTube.

Las actividades se organizaron en línea y se publicaron en la cuenta individual de ambos proyectos en cada una de las redes. Las actividades propuestas fueron realizadas utilizando contenidos producidos por integrantes de los proyectos, como videos informativos cortos sobre los cuidados con la salud y la prevención del COVID-19, hechos en la Lengua Portuguesa y en la Lengua Brasileña de Señas (LIBRAS). Además, se realizó la publicación de folletos con informaciones sobre salud, que contemplaron solo a la Lengua Portuguesa.

Para la producción de las actividades, primeramente, ocurre la discusión entre los organizadores sobre las propuestas de temas a ser abordados, y, posteriormente, se realiza la búsqueda de informaciones sobre el asunto definido, en fuentes confiables, como el Ministerio de Salud, la Organización Mundial de la Salud y artículos científicos; y, también, se busca la orientación de profesores universitarios para la producción del guión. Tras el guión ser aprobado por supervisores, es adaptado para la Lengua Brasileña de Señas y es enviado para los estudiantes de periodismo, que realizan la edición y el post en las redes sociales semanalmente.

Mientras las actividades de los proyectos eran publicadas en las redes sociales, fue posible observar cada vez más la importancia de la producción de videos cortos y lo más simple posible, pues, así, facilitan la comprensión de quién recibe la información. A cada actividad, se discutió la necesidad de alteraciones para incluir cada vez más personas y, a partir de eso, fueron mol-

deados los videos realizados.

Con el fin de plantear los temas de mayor interés del público, se utilizó la herramienta "caja de preguntas" de la red social Instagram, que permite que el dueño de la cuenta haga una pregunta y posibilita que los seguidores la contesten. Fueron utilizadas las respuestas enviadas a la caja de preguntas como guía de parte de las actividades.

Cada proyecto posee su red social y, para visualizar los materiales postados, basta con acceder al perfil digitando @barracadasaudeufpel o @comunicaaudeufpel en la barra de búsqueda de Facebook y de Instagram. Ya en YouTube, basta con buscar por el nombre del proyecto en la barra de búsqueda.

3.RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al inicio del año lectivo 2020 se logró realizar una actividad en el Campus Anglo de la Universidad Federal de Pelotas, la cual se llevó a cabo el 13 de marzo, con el propósito de interactuar con los estudiantes que ingresan a la universidad. Ese mismo día, tuvo lugar el primer encuentro presencial de los dos proyectos de extensión, incluyendo la grabación de los dos primeros videos informativos publicados, que abordaron – en lengua portuguesa y de señas – variada información sobre el nuevo Coronavirus, como la prevención de la enfermedad, sus signos, síntomas y la información que se tenía sobre el tema hasta el momento. Poco después de esta actividad, la semana siguiente, la Universidad Federal de Pelotas publicó una nota sobre la suspensión de actividades académicas, y desde entonces los miembros del proyecto han estado pensando en diferentes formas de reorganizar sus actividades para interactuar con la comunidad en general y, además, acercar los diferentes proyectos de extensión.

Actualmente, los integrantes del comité organizador se han puesto en contacto a través de mensajes y llamadas con cada uno de los integrantes del proyecto con el fin de saber cómo se encuentran y cuáles son sus dificultades y necesidades, con el objetivo de ofrecer apoyo en la medida de lo posible y buscar derivaciones para servicios de salud cuando sea necesario. El proyecto de extensión de la Barraca de la Salud busca traer – en su concepción – la perspectiva del trabajo interdisciplinario, en el que los integrantes se preocupan no solo por las actividades desarrolladas, sino también por el bienestar de los demás. Ser becario/o de este proyecto es extremadamente gratificante, porque cada trabajo realizado es posible a través de debates, investigación, orientación y unión. El proyecto Comunica Salud, aunque en su momento fue realizado por estudiantes de enfermería y un estudiante de periodismo, a partir de la alianza establecida con el proyecto Barraca de la Salud, también se hizo la opción metodológica de apegarse a una lógica en la misma perspectiva de trabajo en equipo del proyecto ahora, hermano.

Durante la pandemia, la acción fue contemplada con la beca de extensión,

y esta experiencia generó entusiasmo con el reconocimiento del trabajo que se desarrolló en los proyectos. Sin embargo, esto también generó preocupaciones sobre cómo deberíamos llevar a cabo las actividades del proyecto presencial en tiempos de distanciamiento social, más aún en un proyecto que comparte una cultura lingüística diferente, como es el caso de "Comunica Salud".

La interdisciplinariedad en salud consiste en el intercambio de saberes y métodos en diferentes áreas con el fin de promover acciones para el cuidado del otro. La educación en salud es un método interdisciplinario utilizado en salud pública (Azevedo, Pezzato, & Mendes, 2017). La educación en salud se lleva a cabo para empoderar a la población con la información presentada, para que el individuo pueda actuar, en la medida de lo posible, activamente en su proceso salud-enfermedad, reconociendo el poder que tiene para realizar acciones que actúen directamente sobre su calidad de vida (Sousa et al., 2019). El entorno en el que crece el individuo interfiere directamente en su concepción del autocuidado y, por lo tanto, es fundamental que la educación en salud se forme para atender las diferentes necesidades derivadas de factores sociales, culturales, económicos e individuales. Por lo tanto, la educación para la salud de forma inteligible y sencilla, combinando conocimientos científicos y populares, fomenta el autocuidado a partir de la conciencia del impacto de las propias acciones (Chubaci & Fraga, 2013).

Actuar directamente en la comunidad permite a los integrantes del proyecto tener contacto con diferentes realidades, propiciando una visión más crítica y humanizada de la individualidad de cada lugar y persona, que orientará su práctica académica y profesional. Ante la pandemia del Covid-19, fue necesario que los proyectos fueran pensados con diferentes formas de reorientar sus prácticas, para no alejarse de los saberes adquiridos en la comunidad, mantener el vínculo ya establecido y crear otros lazos con más individuos.

Según el censo de 2010, hay 45.606.048 personas con algún tipo de discapacidad, el 23,9% del total de la población brasileña, siendo el 5,1% con deficiencia auditiva (IBGE, 2010). Por tanto, la comunidad sorda constituye una minoría lingüística y cultural, y por ello enfrenta diversas barreras de accesibilidad social, educación y acceso a los servicios de salud debido a problemas de comunicación y dificultad de inclusión de la sociedad oyente (Tedesco & Junges, 2013). Aunque los sordos han ganado algunos derechos por ley, todavía hay un servicio inadecuado. Debido a la posibilidad de decepción y miedo a no ser comprendido, existe una menor demanda del servicio de salud por parte de la comunidad sorda (Souza *et al.*, 2017).

Todas las personas deben tener garantizada su autonomía y protagonismo y, en especial, el acceso a la información en salud. Es deber de los profesionales cumplir con los principios del Sistema Único de Salud (SUS): universalidad, que comprende el derecho a la salud para todos; la integralidad, que considera a las personas como un todo, buscando satisfacer todas sus necesidades; y la equidad, que busca reducir la desigualdad regional y social, ya que todas las personas tienen los mismos derechos, pero no todas son iguales (Brasil,

2000). Las unidades básicas de salud promueven actividades de educación en salud enfocadas en la comunidad en general; sin embargo, la comunidad sorda también necesita tener garantizado el derecho de acceso a los servicios de salud; por lo tanto, la necesidad de capacitar al equipo de salud en la Lengua de Señas Brasileña, y también, siempre que sea posible, contar con la presencia de intérpretes (Souza *et al.*, 2017).

La comunicación entre profesionales y usuarios y la acogida que se ofrece son de suma importancia para que sea posible realizar una escucha cualificada, un correcto diagnóstico, comprensión y aplicación del tratamiento adecuado. Por lo tanto, la inserción de los sordos en el sistema de salud es un problema debido a la dificultad de acceso por falta de comunicación. Esta barrera de comunicación interfiere en el cuidado prestado por la falta de entendimiento entre ambos, haciendo inviable la planificación del cuidado (Souza *et al.*, 2017).

La principal barrera de comunicación se debe a que los profesionales de la salud no están familiarizados con LIBRAS. Además, el idioma portugués es diferente de LIBRAS tanto en gramática como en vocabulario, lo que dificulta mantener una comunicación escrita efectiva; por eso, se deben utilizar términos más simples para facilitar la comprensión (Souza *et al.*, 2017). Algunas personas sordas son capaces de leer los labios cuando no hay obstáculos faciales, como barba, mascarilla, manos, entre otros (Lopes *et al.*, 2017). Algunos usuarios solicitan un intérprete o buscan ser acompañados por familiares para poder comunicarse en el servicio de salud. Sin embargo, de esta manera, el usuario pierde su autonomía y privacidad, lo que puede hacerlo sentir avergonzado, reduciendo su confiabilidad en el servicio (Souza *et al.*, 2017).

El hecho de que la mayoría de las carreras de grado en el área de la salud no tengan como componente obligatorio el contenido de cómo realizar el cuidado a las personas con discapacidad en general, y/o sobre la sordera, genera dificultad en la comunicación entre el profesional de la salud y el usuario sordo. (Lopes *et al.*, 2017). Es muy importante la iniciativa del proyecto de llevar los conocimientos adquiridos a la comunidad sorda, buscando aclarar sus dudas y proveer orientación para el autocuidado.

Sin embargo, también es importante resaltar que, aunque realicemos actividades en las redes sociales, se sabe que no todas las personas viven en las mismas condiciones económicas, sociales y culturales, es decir, no todos tienen acceso a internet. Según datos del IBGE (2020), el 34,7% de los hogares brasileños declararon falta de interés en internet; el 25,4% lo encuentra caro; el 24,3% no sabe utilizar internet; El 7,5% no tiene internet disponible en su región y el 4,7% no tiene dispositivos para acceder a internet porque son caros. Además, se debe considerar que, debido al hecho de que las redes sociales presentan una alta velocidad en la difusión de información, es un medio en el que es muy importante el cuidado con el contenido al que se accede, pues así como hay información de salud pertinente, hay información falsa que va en contra de las directrices del Ministerio de Salud, lo que puede perjudicar el autocuidado (Neto *et al.*, 2020 & OPAS, 2020).

Considerando también que la búsqueda de información de salud relacionada con la pandemia del Covid-19 ha crecido del 50% al 70% en todas las generaciones, se destaca la importancia de proveer la información adecuada, en el formato adecuado y en el momento adecuado durante ese periodo, para facilitar el acceso a la información sobre la atención adecuada y no sobrecargar a las personas con noticias sobre el contexto actual (OPS, 2020).

4. CONCLUSIÓN

De acuerdo con lo expuesto, el trabajo que estamos realizando a través de los proyectos de extensión universitaria tiene como objetivo difundir información veraz con un enfoque en aclarar dudas, reforzar lineamientos y proponer el autocuidado en tiempos de la pandemia del Covid-19. Como resultado, los dos proyectos han estado trabajando juntos, lo que ha permitido una discusión más amplia sobre las actividades realizadas y una búsqueda incesante de videos cada vez más inclusivos y educativos. Por lo tanto, es de suma importancia mantener las actividades de los proyectos, promoviendo la educación en salud.

Sin embargo, sabemos que no todas las personas tienen acceso a internet y redes sociales, ya sea por falta de disponibilidad de internet en la región, por el alto precio o por falta de interés, pero es necesario que el proyecto se adapte a este momento y buscar nuevos métodos para llegar a estas personas. Esta es una tarea incesante, considerando que cada individuo tiene una realidad y necesidades diferentes, aún así, los integrantes harán lo mejor posible para llevar a cabo la educación en salud.

Actuar en un contexto donde las desigualdades sociales, culturales y económicas siempre han existido, y son aún más visibles en la actualidad, es un desafío, pues se sabe que muchas personas necesitadas de información en un lenguaje sencillo y que sea de calidad no tendrán acceso a lo que necesitan.

Uno de los facilitadores de la realización de las actividades propuestas fue la acción multidisciplinar, ya que permite la presentación de diferentes puntos de vista, tanto personales como con la visión del curso en el que se inserta el alumno. Además, el apoyo de los compañeros fue fundamental para reducir la sobrecarga, pues, así, las tareas se reparten equitativamente. La interdisciplinariedad facilita la práctica de la atención integral y el hecho de poder vivir estas experiencias aún en la graduación, a través de la extensión, sin duda nos convertirá en estudiantes profesionales efectivamente comprometidos para garantizar el acceso al SUS.

REFERENCIAS

Azevedo, AB; Pezzato, LM; Mendes, R. (2017). formación interdisciplinar en salud y prácticas colectivas. *Debate de Salud*, 41(113), 647-657. Disponible en: <https://www.scielo.org/article/sdeb/2017.v41n113/647-657/pt/#>.

Brasil, MS. (2000). Sistema Único de Salud (SUS): principios y realizaciones. Brasília: Ministerio de Salud. 44p. Disponible en: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/sus_principios.pdf.

Cavalcante B.L.L., Lima U.T.S (2012). Relato de experiencia de una estudiante de enfermería en una clínica especializada en el cuidado de heridas. *Revista de Enfermería y Salud*, Pelotas, 1(2) 94-103. Disponible en: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/3447/2832>

Chubaci, R.Y.S.; Fraga, IM (2013). Las motivaciones para el autocuidado de los docentes de una universidad pública: una aproximación desde la fenomenología social. *Revista Kairós*, 16(2), 167-190. Disponible en: <https://revistas.pucsp.br/kairos/article/view/17638/13137>.

Ferreti, F.; Gris, A.; Mattiello, D.; Teo, CRPA; Sá, T.C. (2014). Impacto de un programa de educación para la salud en el conocimiento de los ancianos sobre las enfermedades cardiovasculares. *Revista Salud Pública*, 16(6), 807-820. Disponible en: <https://www.scielo.org/pdf/rsap/2014.v16n6/807-820/en.es> (scielosp.org).

Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística. (2010). Censo Demográfico 2010: Características generales de la población, religión y personas con discapacidad. Río de Janeiro: IBGE, pág. 1-215. Disponible en: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf.

Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística. (2020) Acceso a internet y televisión y tenencia de celular para uso personal 2018. Río de Janeiro: IBGE, 12 p. Disponible en: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf.

Johnson, MC; Cuesta, LS; Tumas, N. (2020). Emociones, inquietudes y reflexiones ante la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(1), 2447-2456. Disponible en: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020006702447.

Lopes, RM; Vianna, NG; Silva, E. M. (2017) Comunicación del sordo con los profesionales de la salud en la búsqueda de la integralidad. *Revista Salud e Investigación*. Maringá. 10(2), 213-221. Disponible en: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/saudpesq/article/view/5883>.

Nardi, A.C.F.; Soares, RAS; Mendonca, A.V.M; Sousa, MF (2018). Comunicación en

salud: un estudio del perfil y estructura de las oficinas de comunicación municipales en 2014-2015. *Revista de Epidemiología y Servicios de Salud*. Brasília. 27(2), 1-10. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ress/a/VvbSGwMt8pvGY7nv46cgpkK/?lang=pt&format=pdf>.

Neto, M.; Gomes, TO; Oporto, FR; Rafael, R.M.R.; Fonseca, MHS; Nascimento, J. (2020). Fake News en el contexto de la pandemia del covid-19. *Cogitare Enfermería*, 25, 1-7. Disponible en: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/72627>.

Organización Panamericana de la Salud. (2020). Departamento de Evidencia e Inteligencia para la Acción en Salud. Comprender la infodemia y la desinformación en la lucha contra el Covid-19, 5pp. Disponible en: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52054/Factsheet-Infodemic_eng.pdf?sequence=14.

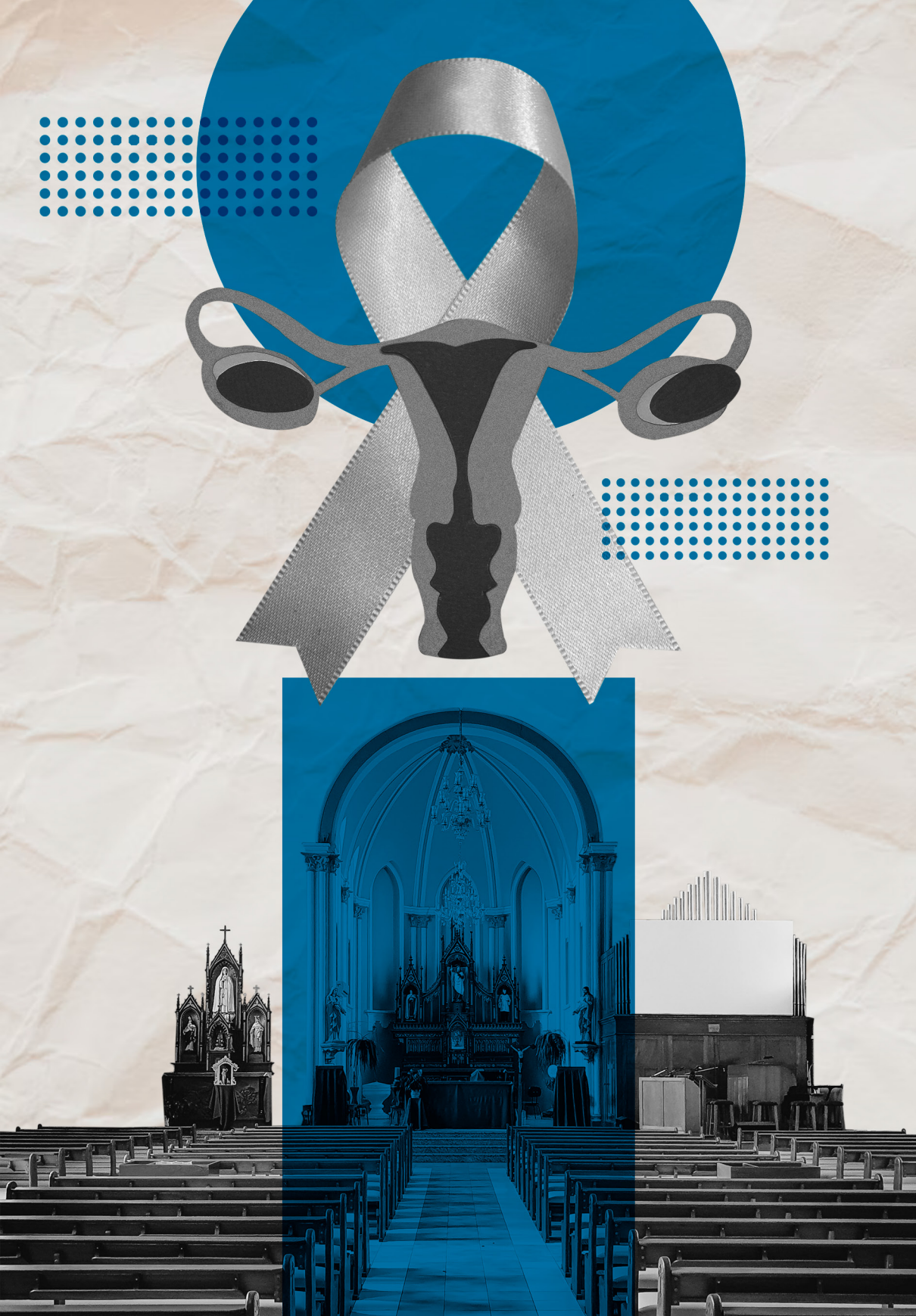
Sousa, GF; Oliveira, KDP; Queiroz, SMD (2019). La educación en salud como estrategia para la adhesión a las prácticas de autocuidado y salud en una unidad de salud de la familia. *Revista de Medicina*, 98(1), 30-39. Disponible en: <http://www.revistas.usp.br/revistadc/article/view/151693>.

Souza, MFNS; Araújo, AMB; Sandes, LFF; Freitas, .D. LA.; Soares, WD; Vianna. RSM; Sousa, AAD (2017). Principales dificultades y obstáculos que enfrenta la comunidad sorda en el acceso a la salud: una revisión integrativa de la literatura. *Revista CEFAC*. 19(3), 395-405. Disponible en: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462017000300395&script=sci_abstract&tlng=pt.

Tedesco, JR; Junges, JR (2013). Desafíos para la recepción de personas con discapacidad auditiva en los servicios de atención primaria de salud. *Cuadernos de Salud Pública*. 29(8), 1685-1689. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/256449540_Challenges_for_receive_hearing-impaired_individuals_in_primary_healthcare_services.

Fecha de envío: 12/02/2021

Fecha de aprobación: 08/11/2021



Educação em saúde sobre câncer de colo uterino em uma instituição religiosa: um relato de experiência de uma ação extensionista

Health Education on Cervical Cancer in a Religious Institution: an experience report of an extensionist action

Raphaella Castro Jansen

Enfermeira assistencial do Hospital e Maternidade Dra. Zilda Arns Neumann. Especialização em andamento em Enfermagem em UTI Pediátrica e Neonatal pela Universidade de Quixeramobim, Fortaleza, Ceará- Brasil
raphaellajansen@gmail.com

Maria Rayssa do Nascimento Nogueira

Enfermeira. Mestranda em Enfermagem pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Redenção, Ceará- Brasil
mariaarayssadejesus@gmail.com

Iorana Candido da Silva

Residente em Enfermagem pela Escola de Saúde Pública, Fortaleza, Ceará- Brasil
ioranacandido@gmail.com

Janiel Ferreira Felício

Enfermeiro. Mestrando em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará- Brasil
janielfelicio1@gmail.com

Lydia Vieira Freitas

Enfermeira. Mestre e Doutora em Enfermagem. Docente do curso de Enfermagem do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (ICS/UNILAB), Redenção, Ceará- Brasil.
lydia@unilab.edu.br

Jeferson Falcão do Amaral

Farmacêutico Clínico. Mestre e Doutor em Farmacologia. Docente dos cursos de Enfermagem e Farmácia do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (ICS/UNILAB), Redenção, Ceará- Brasil.
jamaral@unilab.edu.br

RESUMO

Câncer de colo do útero é uma patologia causada pela infecção persistente de tipos oncogênicos do Papilomavirus humano. Este trabalho tem como objetivo descrever a experiência de educação em saúde sobre o câncer do colo do útero em uma Igreja Cristã. Trata-se de um relato de experiência a partir da vivência de acadêmicos de Enfermagem, decorrente da realização de ação educativa em uma Igreja Cristã, no município de Fortaleza - CE. As ações realizadas incluíram distribuição de folder educativo, exposição oral da temática, dinâmica "mitos e verdades" e esclarecimento de dúvidas. Os participantes demonstraram envolvimento e interesse pelo tema, sendo possível esclarecer as dúvidas existentes e criar um ambiente de conhecimento e incentivo à promoção da saúde. Conclui-se que a educação em saúde é um significativo método de assistência e de promoção do autocuidado para a população. Além disso, foi oportunizado aos discentes o fortalecimento da prática profissional na medida em que se insere o acadêmico na comunidade.

Palavras-chave: Neoplasias do Colo do Útero, Educação em Saúde, Assistência de Enfermagem, Enfermagem.

ABSTRACT

Cervical cancer is a pathology caused by persistent infection of oncogenic types of human Papillomavirus. The objective of this work was to describe the experience of health education on cervical cancer in a Christian Church. It is a report of experience, from the experience of nursing academics resulting from the realization of educational action in a Christian Church, in the municipality of Fortaleza-CE. The actions included educational folder distribution, oral exposure of the theme, dynamics of "myths and truths" and clarification of doubts. The participants demonstrated involvement and interest in the theme, being possible to clarify the existing doubts and create an environment of knowledge and encouragement to health promotion. It is concluded that health education is a significant method of care and promotion of self-care for the population. In addition, it has given students the opportunity to strengthen their professional practice to the extent that it brings the academic into the community.

Keywords: Uterine Cervical Neoplasms, Health education, Nursing care, Nursing.

INTRODUÇÃO

O câncer de colo do útero ou câncer cérvico-uterino (CCU) é uma patologia causada pela infecção persistente de tipos oncogênicos do Papilomavirus humano (HPV). Embora a ocorrência dessa infecção genital seja comum, em grande parte das vezes, não evolui para a doença, sendo combatida pelo sistema imunológico da mulher. Entretanto, nos casos em que ocorrem alterações celulares, pode evoluir para o câncer (INCA, 2020a).

Segundo dados do Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva (INCA), são diagnosticados cerca de 570 mil novos casos e, aproximadamente, ocorrem 311 mil óbitos de CCU por ano no mundo. Tal neoplasia é o quarto tipo de câncer mais comum e a quarta causa mais frequente de morte por câncer em mulheres. As estimativas apontam o diagnóstico de cerca de 16.710 novos casos para o ano de 2020 no Brasil. Na análise regional, o CCU é o segundo mais incidente na Região Nordeste, com 16,10/100 mil (INCA, 2020a).

Destaca-se que, apesar de ser considerada causa necessária, a infecção pelo HPV não é suficiente para o desenvolvimento do CCU, visto que as exposições a outros cofatores também estão associadas a esse tipo de câncer. No tocante a esses fatores de risco, pode-se citar os sociais e ambientais, como também os relacionados aos hábitos de vida, como baixa condição socioeconômica, iniciação sexual precoce, a multiplicidade de parceiros sexuais, tabagismo, multiparidade, idade, sobrepeso, uso prolongado de contraceptivos orais e deficiências nutricionais (INCA, 2018; Rozario et al., 2019).

Apesar de existirem programas voltados à prevenção e à detecção precoce, além de ser um assunto de fácil alcance, o alto índice de mortalidade é um fator preocupante, principalmente por existir a possibilidade de diagnóstico ainda na fase inicial da doença. A mortalidade e a incidência por CCU podem ser significativamente reduzidas com programas e estratégias de rastreamento. Através desses, em países desenvolvidos, a partir de 1950 e 1960, uma importante redução na morbimortalidade pela doença foi alcançada. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), tais programas e estratégias para a detecção precoce da CCU são a abordagem de pessoas com sintomatologia da doença (diagnóstico precoce) e aplicação de um exame ou teste em uma população aparentemente saudável (assintomática), a fim de identificar lesões sugestivas de CCU e encaminhar a paciente para investigação e tratamento. Para o rastreamento, o teste a ser utilizado deve ser seguro, ter sensibilidade e especificidade comprovadas, além da relação custo-efetividade ser favorável e de fácil aceitação pela população, ou seja, relativamente barato (WHO, 2002, 2007).

Embora o Brasil tenha sido um país pioneiro em utilizar a colposcopia em associação ao exame preventivo Papanicolau, o país ainda é detentor de uma das mais altas taxas de mortalidade por esse tipo de lesão. Acredita-se que um dos motivos para justificar essa ocorrência seja a deficiência no conhecimento ou a falta de adesão ao conhecimento existente em relação a essa neoplasia,

que acomete tantas mulheres no mundo. Diante de tal fato, faz-se necessária uma rede assistencial qualificada para atender essa demanda em todo o país (INCA, 2016).

Os enfermeiros, assim como outros profissionais da área da saúde, em seu escopo de atuação, possuem a educação em saúde como um componente de cuidado fundamental e fazem dessa um foco de sua prática profissional diária, buscando tornar a população coparticipante na execução do autocuidado e do cuidado com o outro. À vista disso, o profissional de saúde deve trabalhar em ações de combate ao câncer, uma vez que, atualmente, é considerado um problema de saúde pública. Nesse cenário, a educação em saúde é uma estratégia que deve ser realizada diariamente, seja em grupo, individualmente, através de informativos impressos, entre outros, a fim de alcançar a população de modo geral, promovendo a saúde individual, familiar e comunitária (Ferraz, Jesus & Leite, 2019; Sousa et al., 2018).

A Política Nacional de Promoção da Saúde tem por objetivo promover a qualidade de vida e reduzir condições de vulnerabilidade e riscos potenciais que afetam a vida da população. A proposta é ampliar o escopo das intervenções, com um olhar para além dos muros das unidades e sistemas de saúde, incidindo sobre as condições de vida e favorecendo a disseminação de conhecimentos (Brasil, 2018). Nesse sentido, a Igreja pode desempenhar um importante papel através da sua missão de conscientizar os fiéis, por meio de ações pedagógicas, como uma forte aliada no alcance da comunidade para a realização de educação em saúde (Rocha, 2018).

Levando-se em consideração o contexto ora exposto, percebeu-se a possibilidade de se trabalhar educação em saúde no autocuidado com um grupo de pessoas de uma igreja, no intuito de promover a conscientização sobre mitos e verdades referentes ao CCU, destacando-se estratégias e ações para a detecção precoce desse tipo de neoplasia com o objetivo de, assim, promover a saúde e a qualidade de vida dos participantes em uma perspectiva extensionista. Dessa forma, o presente relato de experiência tem por objetivo descrever uma ação de extensão sobre uma atividade de educação em saúde, acerca do câncer do colo do útero em uma Igreja Cristã.

MÉTODOS

Trata-se de um trabalho descritivo e exploratório, do tipo relato de experiência. Descreve-se, aqui, uma determinada vivência, por meio da coleta de informações, depoimentos, registro de situações e casos relevantes para dada área de atuação, que podem possuir caráter exitoso ou não. Espera-se que contribua com a discussão, a troca e a proposição de ideias para a melhoria do cuidado na saúde (Marconi & Lakatos, 2017).

Dessa forma, o presente trabalho é proveniente da execução de uma ação de extensão, na área da Saúde, sobre o CCU, realizada em agosto de 2019 em

uma Instituição Religiosa localizada em um bairro carente no município de Fortaleza – Ceará. Tal ação foi desenvolvida a partir das experiências de construção do conhecimento de discentes do Curso de Enfermagem, durante a disciplina de Práticas Educativas em Saúde, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, sob a supervisão do docente da disciplina.

Nessa disciplina, observaram-se os princípios da curricularização da extensão, nos quais foram consideradas as dimensões de formação integral dos discentes e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Ribeiro, Mendes, Silva, 2018). Assim, buscou-se desenvolver atividades inter e transdisciplinares, através de projetos específicos de ações de Educação em Saúde que pudessem levar os alunos a uma experiência extensionista, uma vez que todo o planejamento de ações desenvolvidas como projetos em sala de aula tornavam-se ações concretas de extensão, beneficiando populações carentes com orientações sobre cuidado em saúde e prevenção de doenças em creches, escolas, instituições de saúde, ONGs, igrejas e associações. Os projetos para as ações de Educação em Saúde foram elaborados considerando-se vários aspectos transdisciplinares, tais como: epidemiologia, saúde pública, fisiopatologia, prevenção e tratamento em uma perspectiva do cuidado em saúde e da qualidade de vida.

Nesse sentido, a ação de extensão foi desenvolvida em uma Igreja Cristã, no município de Fortaleza – Ceará. A atividade contou com a participação de 30 pessoas do sexo feminino e masculino, com diferentes faixas etárias. A captação dos participantes ocorreu através da divulgação realizada pela líder/coordenadora de mulheres da instituição por meio de aplicativo de mensagens de celular do grupo dos membros e, também, em cultos e reuniões anteriores ao dia do evento. O local para o desenvolvimento da ação foi selecionado, anteriormente, por nele já serem realizados projetos e atividades relacionados à saúde de seus membros e frequentadores. Em geral, aos sábados à tarde, eles se reúnem para debater sobre temáticas relacionadas à saúde; a exemplo disso, no mesmo dia da ação, posteriormente à palestra sobre o CCU, ocorreu uma campanha de vacinação contra a gripe.

A atividade de educação em saúde teve duração total de 120 minutos e, para sua realização, foram utilizados como recursos: distribuição de panfletos, exposição oral dialogada sobre o CCU, realização da dinâmica "mitos e verdades" e convivência através de coffee break. Assim, a metodologia da ação envolveu quatro momentos realizados no mesmo dia, no horário de 15 às 17 horas, em um dos sábados que a instituição reserva para as atividades de saúde com seus membros e frequentadores.

No primeiro momento, foi realizado o acolhimento do grupo dos membros da Igreja, seguindo-se a apresentação dos discentes, a descrição do objetivo, com destaque para a importância da abordagem da temática trabalhada e a distribuição de panfletos com informações sobre o CCU. No segundo momento, ocorreu uma apresentação através do uso de slides. Com o auxílio de imagens, foi feita a explicação sobre conceito, fatores de risco, sinais e sintomas,

prevenção, diagnóstico precoce, tratamento, como a patologia afeta a região anatômica do colo do útero e sobre a forma de contágio do HPV. Ressalta-se que, durante a apresentação do conteúdo, foi adotada uma linguagem simples, objetivando-se uma melhor compreensão pelo público específico. O terceiro momento foi reservado para a realização da dinâmica sobre "mitos e verdades", na qual foram abordadas doze afirmativas acerca dessa temática. O quarto momento, por fim, destinou-se ao esclarecimento de dúvidas e, posteriormente, ao encerramento e agradecimento, uma convivência entre os participantes através de um coffee break disponibilizado pela própria instituição religiosa.

Ressalta-se que, embora o presente trabalho dispense parecer de comitê de ética em pesquisa por se caracterizar como relato de experiência de ação de extensão e não um trabalho de pesquisa, foram respeitados os princípios éticos previstos na Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que envolve estudos com seres humanos e incorpora os referenciais da bioética, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade (Brasil, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O CCU apresenta potencial elevado de chances de prevenção e cura quando comparado a outros tipos de câncer, atingindo 100% percentual quando o diagnóstico é realizado de forma precoce. No entanto, para alcançar um impacto epidemiológico no que se refere à frequência do câncer uterino, é preciso uma abrangência de até 85% do público feminino. Todavia, estima-se que a percentagem de mulheres que nunca realizaram o exame citopatológico seja baixa, variando em torno de 40% (Casarin & Piccoli, 2011). Dessa forma, buscou-se abordar a temática para entender o conhecimento da comunidade e conscientizar à população sobre a importância da adesão ao rastreamento precoce.

A educação em saúde destaca-se como um dos principais recursos de promoção da saúde utilizado para sensibilizar e mobilizar, principalmente o público feminino, para que sejam alcançados melhores resultados em relação ao CCU. Essa estratégia propicia a disseminação do conhecimento e possibilita melhor entendimento sobre a importância do reconhecimento dos fatores de risco, diagnóstico precoce e práticas de autocuidado. Contudo, para que uma ação educativa seja executada com sucesso, é necessário o uso de métodos ativos que estimulem o envolvimento dos participantes na ação, além de atividades que influenciem reflexão-crítica (Araújo et al., 2019; Silva et al., 2014).

Desse modo, buscou-se utilizar linguagem popular e recursos metodológicos visuais com intuito de facilitar o nível de compreensão dos ouvintes. Nesse contexto, para a realização da ação de extensão, utilizou-se metodologia ativa do tipo Exposição Oral Dialogada e slides com imagens, nos quais foram explicados alguns pontos como fatores de risco, sintomatologia, prevenção, diagnóstico precoce, tratamento, forma de contágio do HPV e outros; além

disso, utilizaram-se os slides para aplicar a dinâmica de "mitos e verdades" com questionamentos e, a partir disso, observou-se uma boa interação que gerou aprendizagem coletiva através de conhecimentos e experiências pessoais. A educação em saúde foi realizada por meio de uma roda de conversa, visando criar um espaço para discussões sobre o assunto. As rodas de conversas proporcionam um momento dialógico, no qual é possível um processo de reflexão e ressignificação de saberes por meio da troca de experiências dos participantes baseando-se na horizontalização das relações, o que tornou o processo de ensino-aprendizagem mais fácil (Sampaio et al., 2014).

Para execução da dinâmica "mitos e verdades" as discentes liam as afirmativas acerca da temática discutida conforme listado a seguir: 1) O uso do preservativo impede a transmissão do HPV; 2) Todas as mulheres que têm o HPV desenvolvem câncer de colo do útero; 3) Os homens não desenvolvem doenças relacionadas ao HPV; 4) O câncer de colo do útero não pode ser prevenido; 5) Todas as mulheres devem fazer o exame de Papanicolau anualmente para detectar o câncer de colo do útero; 6) Não tenho histórico familiar de câncer de colo do útero, portanto não preciso me preocupar com isso; 7) Ter um resultado do exame de Papanicolau anormal significa ter câncer de colo do útero; 8) Mulheres idosas não precisam fazer o exame de Papanicolau; 9) Mulheres que se relacionam com outras mulheres não precisam realizar exames de Papanicolau regularmente; 10) Eu ainda não sou sexualmente ativa, então eu não preciso da vacina; 11) O câncer de colo do útero pode ser tratado de forma eficaz se for diagnosticado precocemente, mas não é evitável; 12) A menopausa tem relação direta com a incidência de câncer.

Ao passo que cada uma das afirmativas era lida, os participantes opinavam a respeito. Dessa forma, foi possível observar o nível de conhecimento de cada participante e levar em consideração seus saberes e práticas. Baseando-se nisso, as discentes abordaram o contexto de cada afirmativa conforme embasamento científico e realizavam o fechamento de cada caso, estabelecendo um perfil (%) a partir do total de 30 participantes.

A partir da atividade educativa, constatou-se que 95% desconheciam que o uso do preservativo não impede totalmente a infecção pelo HPV. Isso é preocupante, tendo-se em vista que o uso da camisinha não consegue barrar 100% a transmissão do vírus, pois, frequentemente, as lesões estão presentes em áreas não protegidas. Por exemplo, na região pubiana, perineal ou na bolsa escrotal, o HPV poderá ser transmitido apesar do uso do preservativo masculino. Já o preservativo feminino, que cobre a vulva, demonstra-se mais eficaz contra o contágio e pode ser utilizado desde o início da relação sexual. É importante ressaltar que o uso de preservativos é sempre recomendável, por ser um método eficaz na prevenção de outras infecções sexualmente transmissíveis (Brasil, 2014).

Notou-se que 31% dos participantes acreditavam que as mulheres acometidas com a infecção pelo HPV obrigatoriamente desenvolviam o CCU. Entretanto, nem todas as mulheres que contraem o vírus desenvolvem a in-

fecção, pois o sistema imunológico consegue combater o microrganismo sem precisar de intervenções médicas. Estima-se que entre 10% a 20% das mulheres infectadas desenvolvem verrugas genitais ou modificações benignas no colo uterino, e, se não forem diagnosticadas e tratadas precocemente, podem progredir para quadros pré-cancerígenos ou câncer (Oncoguia, 2019).

No que se refere à periodicidade da realização do exame Papanicolau, observou-se que 86,4% dos participantes acreditavam que o rastreamento deve ser realizado anualmente e que um resultado anormal do exame significa que a mulher já está acometida com o câncer. Identificou-se também que 77,3% do público participante da ação concordava que mulheres idosas devem realizar o exame Papanicolau; ao mesmo tempo que discordaram da afirmativa que mulheres que se relacionam com outras mulheres não precisam realizar exames regularmente (95,5%). Chamou atenção, ainda, que 68,2% não acreditavam que a menopausa influencia a incidência do CCU.

Um estudo realizado por Vasconcelos (2020) demonstrou que as mulheres entre 45 e 50 anos estão mais propensas ao diagnóstico de CCU, apesar de dados demonstrarem que a realização do exame Papanicolau é menor nessa faixa etária. Segundo orientações do Ministério da Saúde, no início do rastreamento, todas as mulheres entre 25 e 64 anos devem realizar o exame anualmente. Após os 65 anos, se a mulher apresentar exames preventivos regulares, ou seja, com resultados normais, o risco de desenvolver o câncer uterino é reduzido devido à sua lenta evolução. A periodicidade dos exames deve ser realizada de acordo com os resultados. Em caso de normalidade nos dois primeiros exames anuais, o controle deverá ser refeito a cada três anos. Entretanto, para mulheres que apresentem citologia alterada, recomenda-se controle anual com realização de outros exames para determinar a presença de um câncer ou uma lesão pré-cancerígena (INCA, 2016; Fontham et al., 2020; Oncoguia 2019).

No que concerne à hereditariedade do CCU, foi percebido que 63,6% dos participantes possuíam o conhecimento de que, apesar da ausência de histórico oncológico de CCU na família, ainda assim, a mulher deve procurar o Sistema de Saúde para realizar o exame. Vale destacar que outros fatores influenciam o desenvolvimento desse câncer, como a infecção pelo HPV, tabagismo, idade, comportamento sexual, uso ininterrupto de anticoncepcionais, imunossupressão, infecção por clamídia, pílulas anticoncepcionais, multiparidade e baixa condição socioeconômica (Soares et al., 2018; Oncoguia, 2019).

Em relação ao diagnóstico e prevenção do CCU, foi identificado que 59,1% dos participantes tinham a ideia de que o diagnóstico precoce da patologia pode influenciar no sucesso do tratamento; além disso, 77,2% deles acreditavam se tratar de uma patologia que pode ser evitada. De fato, o CCU é prevenível na maioria dos casos por meio de recursos como a vacinação, que protege contra 2 ou 4 dos tipos mais perigosos do vírus, sendo mais efetiva quando administrada em mulheres jovens cuja vida sexual ainda não foi iniciada. Além disso, a realização do exame preventivo Papanicolau é primordial para o diagnóstico

precoce, o que contribui de forma positiva para o tratamento e cura da doença (INCA, 2020b).

Sobre a vacina para prevenção do HPV, constatou-se que 91% do público participante acreditava que as mulheres deveriam tomar a vacina mesmo não tendo iniciado uma vida sexual. Estudos apontam que a vacina oferece melhores resultados se administrada antes da exposição ao HPV. Além disso, a imunização é recomendada para meninas de 9 a 14 anos e meninos de 11 a 14 anos, tendo-se em vista que pessoas mais jovens criam mais anticorpos para a vacina do que as mais velhas, resultando em uma maior proteção em caso de exposição futura (Brasil, 2014; WHO, 2017).

No que se refere ao desenvolvimento de patologias relacionadas ao HPV pelo homem, notou-se que 91% dos indivíduos tinham ciência de que esse gênero também pode desenvolver doenças provocadas pelo tipo de vírus em questão. Estudos abordam que a prática sexual sem proteção é a principal forma de contágio e os homens são considerados os principais portadores e vetores do vírus. Dessa forma, vacinar a população masculina contra o HPV seria uma estratégia para reduzir a transmissibilidade da doença e a incidência de casos de carcinomas relacionados ao HPV como câncer de pênis, ânus, laringe, orofaringe e cavidade oral (Lima, Lopes & Batista, 2020; Zardo, 2014).

Para finalizar a ação de extensão, foi concedido espaço para esclarecimento de dúvidas. Entre as questões levantadas destacaram-se: local de distribuição do preservativo feminino, faixa etária da cobertura vacinal contra o HPV e como atualizar o cartão de vacina. Ressalta-se que no decorrer da ação observaram-se achados importantes, a exemplo da atenção da maioria dos participantes na adesão da atividade proposta e também por relatos de práticas que as mulheres utilizavam para promover o autocuidado. Apesar de o público ter sido bastante variável, com a presença de homens e mulheres de diferentes faixas etárias, notou-se que as mulheres mais experientes se sentiram mais confortáveis em expor seus hábitos e dúvidas sobre o tema.

Por meio dessa experiência, percebeu-se que o educador em saúde é de fato uma peça-chave na assistência prestada, uma vez que os números de incidências de casos de determinadas patologias podem ser evitados através do acesso à informação. Em consonância com o exposto, a Igreja pode ser considerada uma importante rede de apoio para profissionais da saúde no desenvolvimento de atividades educativas que promovam a autonomia e a melhora da qualidade de vida da população. Dessa forma, é pertinente reconhecer o papel das instituições religiosas como agentes de promoção da saúde, tendo-se em vista sua capacidade de inserção e alcance na comunidade (Ferreira et al., 2011; Ribeiro, Campos & Anjos, 2019).

Uma limitação importante do presente trabalho foi o desenvolvimento do projeto com um pequeno número de participantes e, para garantir maior abrangência do acesso às informações preventivas relacionadas ao CCU, seria válida a sua replicação em outros locais com um número maior de pessoas para, assim, estabelecer uma maior cadeia de multiplicadores desse conhecimento.

Percebeu-se – como benefícios para os participantes – a possibilidade de um maior conhecimento sobre o CCU e uma conscientização mais presente acerca da prevenção, disseminação, sintomatologia e tratamento. Importante, também, foi a oportunidade de trabalhar o assunto com participantes do sexo masculino, pois, em geral, nas ações de educação em saúde, observa-se a predominância significativa do público feminino. Além disso, constatou-se, ainda, como benefício aos participantes, pelos relatos apresentados na roda de conversa, uma mudança de mentalidade acerca da perspectiva do autocuidado sobre “mitos e verdades” e que é muito melhor buscar a prevenção do que esperar um diagnóstico de CCU para, posteriormente, fazer um tratamento longo e dispendioso com redução da qualidade de vida. Observou-se a satisfação dos participantes com os novos conhecimentos adquiridos e o desejo de os multiplicar no seio familiar e na comunidade onde vivem.

Em contrapartida, como benefícios para os discentes do Curso de Enfermagem da disciplina de Práticas Educativas em Saúde, o trabalho em questão possibilitou reconhecer a importância das práticas extensionistas, sobretudo em espaços fora da universidade e dos serviços de saúde, ao apontar a necessidade de disseminar conhecimento, ampliar o alcance e fortalecer o vínculo com a comunidade. Dessa forma, a ação de extensão proporcionou aos discentes desenvolver habilidades de comunicação, de interação com o público e de prática do cuidado em saúde através do estreitamento da relação da Enfermagem com a comunidade no âmbito da promoção da saúde. Possibilitou, ainda, o exercício de atitudes de responsabilidade, atuação ética e respeito na relação da Enfermagem com a comunidade na perspectiva holística do processo de cuidar.

Embora seja uma temática bastante difundida, este relato de experiência destaca-se como relevante pelo fato de contextualizar um problema de saúde pública por meio de educação em saúde com a utilização de metodologias ativas e, além disso, por permitir que os participantes se tornem possíveis protagonistas de sua saúde e agentes multiplicadores.

Espera-se que esta experiência possa contribuir incentivando mais ações de extensão na realização de atividades similares e que, sobretudo, reforce a importância de se executar ações de promoção da saúde fora da rotina universitária e de atendimento dos estabelecimentos de saúde, ampliando a autonomia da população e reduzindo a incidência de casos de CCU.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que a educação em saúde é um significativo método de assistência e de promoção do autocuidado para a população, pois é uma estratégia eficaz na disseminação de conhecimento, capaz de promover mudanças de comportamento e, consequentemente, evitar o ciclo de adoecimento e transmissão de doenças. Além disso, tem um importante destaque na forma-

ção de acadêmicos de Enfermagem, visto que as atividades das disciplinas, observando-se os princípios da curricularização da extensão, oportunizam aos alunos o fortalecimento da prática profissional na medida em que insere o acadêmico no desenvolvimento de ações construtivas dentro da comunidade.

Ademais, a instituição religiosa revelou-se um espaço de construção de diálogo eficaz com a comunidade, tornando-se uma ferramenta útil para a discussão de temáticas relacionadas à promoção da saúde e por caracterizar uma oportunidade de compartilhamento de conhecimento e aprendizagem mútuos, com os membros e frequentadores da instituição religiosa, uma vez que frequentemente promove atividades e debates sobre saúde, aos sábados; nesse âmbito, oportunizou e apoiou a realização desse trabalho, considerando-se o alcance que as instituições religiosas possuem junto às comunidades.

REFERÊNCIAS

Araújo, E. M.; Magalhães, A. K. L.; Vasconcelos, A. L.; Cisne, D. P.; Nascimento, E. C.; Arcanjo, M. M.; Almeida, Q. M. (2019). Contribuição do enfermeiro no processo de prevenção do Câncer do Colo Uterino: uma ação educativa. *AHS Applied Health Sciences*, 2(3), 19-25. Disponível em: <https://editorasaude.com.br/wp-content/uploads/2021/05/REVISTA-AHS-2019-1-FINAL.pdf>

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde (2013). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. *Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, 150(112). Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde (2014). *Guia prático sobre hpv perguntas e respostas*. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files//media/document//guia-pratico-hpv-2013.pdf>

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde (2018). Política Nacional de Promoção da Saúde. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_promocao_saude.pdf

Casarin, M. R.; Piccoli, J. D. C. E. (2011). Educação em saúde para prevenção do câncer de colo do útero em mulheres do município de Santo ngelo-RS. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16 (9), 3925-3932. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011001000029>

Ferraz, E. T. R.; Jesus, M. E. F.; Leite, R. N. Q. (2019). Ações educativas: papel da (o) enfermeira (o) na prevenção do câncer do colo do útero/Educational actions: role of nurse on preventing cancer. *Brazilian Journal of Development*, 5(10), 21083-21093. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv5n10-271>

Ferreira, A. G. N.; Gubert, F. D. A.; Martins, A. K. L.; Galvão, M. T. G.; Vieira, N. F. C.; Pinheiro, P. N. D. C. (2011). Promoção da saúde no cenário religioso: possibilidades para o cuidado de enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 32(4), 744-750. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1983-14472011000400015>

Fontham, E. T.; Wolf, A. M.; Church, T. R.; Etzioni, R.; Flowers, C. R.; Herzig, A.; Kim, J. J. (2020). Cervical cancer screening for individuals at average risk: 2020 guideline update from the American Cancer Society. *CA: A Cancer Journal for Clinicians*, 70(5), 321-346. Disponível em: <https://doi.org/10.3322/caac.21628>

INCA - Instituto Nacional de Câncer (2018). *Fatores de Risco*. Disponível em: <https://www.INCA.gov.br/controlado-cancer-do-colo-do-uterio/fatores-de-risco>.

INCA - Instituto Nacional de Câncer (2020a). *Conceito e Magnitude*. Dispo-

nível em: <https://www.INCA.gov.br/controle-do-cancer-do-colo-do-utero/conceito-e-magnitude#:~:text=Com%20aproximadamente%20570%20mil%20casos,por%20c%C3%A2ncer%20em%20mulheres1>.

INCA - Instituto Nacional de Câncer (2020b). *Prevenção do câncer do colo do útero*. Disponível em: <https://www.INCA.gov.br/controle-do-cancer-do-colo-do-utero/acoes-de-controle/prevencao>.

INCA - Instituto Nacional de Câncer (2016). *Diretrizes brasileiras para o rastreamento do câncer do colo do útero*. Ministério da Saúde, Instituto Nacional do Câncer (INCA). Disponível em: https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files/media/document/diretrizesparaorastreamentodocancerdocolodoute-ro_2016_corrigido.pdf

Lima, E. L.; Lopes, K. C.; Batista, N. J. C. (2020). Fatores que influenciam na manifestação do HPV em homens. *Research, Society and Development*, 9(7), e722974817-e722974817. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i74817>

Marconi, M.; Lakatos, E. (2017). *Metodologia Científica*. (7), Editora Atlas, São Paulo.

Oncoguia. (2019). Mitos e Verdades sobre Câncer de Colo de Útero e HPV - Instituto Oncoguia. Instituto Oncoguia. Disponível em: <http://www.oncoguia.org.br/conteudo/mitos-e-verdades-sobre-cancer-de-colo-de-utero-e-hpv/2622/28/>

Ribeiro, G. S.; Campos, C. S.; Anjos, A. C. Y. (2019). Espiritualidade e religião como recursos para o enfrentamento do câncer de mama. Spirituality and religion as resources for confronting breast cancer. *Revista online de Pesquisa: Cuidado é Fundamental*, 11(4), 849-856. Disponível em: http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/6667/pdf_1

Ribeiro, M. R. F.; Mendes, F. F. F.; Silva, E. A. (2018). Curricularização da extensão em prol de uma universidade socialmente referenciada. *Revista Conexão UEPG*, 4, 334-342. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v14.i3.0004>

Rocha, T. S. J. (2018). Educação: Um serviço da igreja. *Revista Eletrônica Espaço Teológico*, 12(21), 22-44. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2177-952X.2018v12i21p22-44>

Rozario, S.; Silva, I. F.; Koifman, R. J.; Silva, I. F. (2019). Caracterização de mulheres com câncer cervical atendidas no INCA por tipo histológico. Characterization of women with cervical cancer assisted at Inca by histological type. *Revista de Saúde Pública*, 53(88). Disponível em: <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2019053001218>

Sampaio, J.; Santos, G. C.; Agostini, M.; & Salvador, A. D. S. (2014). Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com

jovens no sertão pernambucano. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 18, 1299-1311. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0264>

Silva, L. S.; Cotta, R. M. M.; Costa, G. D.; Campos, A. A. O. (2014). Formação de profissionais críticos-reflexivos, metodologias ativas e aprendizagem significativa. *Revista CIDUI*, (2). Disponível em: <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/368446>

Soares, A. M. S.; Medeiros, R. C. D.; Medeiros, H. R. L.; Leite, K. N. S.; Souza, T. A. D.; Lacerda, K. M.; Lacerda, L. E. F. M. (2018). Fatores de risco para câncer de colo uterino em mulheres com hpv: uma revisão bibliográfica. *Temas em Saúde*, 76-89. Disponível em: <https://temasemsaude.com/wp-content/uploads/2018/10/fip201805.pdf>

Sousa, D. M. N.; Chagas, A. C. M. A.; Vasconcelos, C. T. M.; Stein, A. T.; Oriá, M. O. B. (2018). Desenvolvimento de protocolo clínico para detecção de lesões precursoras do câncer de colo uterino. Development of a clinical protocol for detection of cervical cancer precursor lesions. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 26. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1518-8345.2340.2999>

Vasconcelos, M. R.; Farias, N. S.; Souza, R. A. G.; Aoyama, E. A. (2020). Câncer no colo uterino na menopausa em mulheres acima de 45 anos. *Revista Brasileira Interdisciplinar de Saúde*, 2(1), 88-94. Disponível em: <https://revistarebis.rebis.com.br/index.php/rebis/article/view/76/70>

World Health Organization. (2002). Cervical cancer screening in developing countries: report of a WHO consultation. Disponível em: https://www.who.int/cancer/media/en/cancer_cervical_37321.pdf

World Health Organization. (2007). Cancer Control. Knowledge into action. Early Detection (module 3). WHO guide for effective programmes. Switzerland. Disponível em: <https://www.who.int/cancer/modules/Early%20Detection%20Module%203.pdf>

World Health Organization. (2017). Human papillomavirus vaccines: WHO position paper, May 2017–Recommendations. *Vaccine*, 35(43), 5753-5755. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2017.05.069>

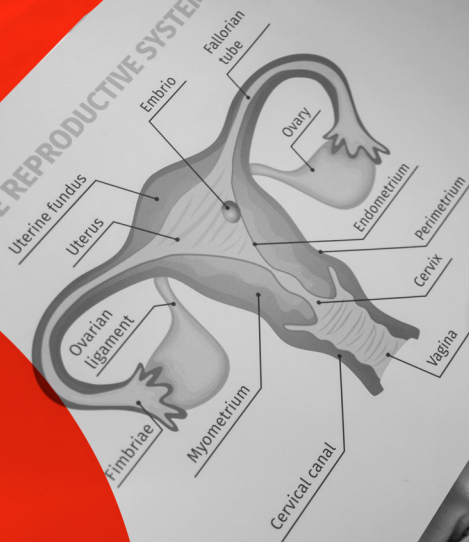
Zardo, G. P.; Farah, F. P.; Mendes, F. G.; Franco, C. A. G. D. S.; Molina, G. V. M.; Melo, G. N. D.; Kusma, S. Z. (2014). Vacina como agente de imunização contra o HPV. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19, 3799-3808. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232014199.01532013>

Data de submissão: 03/12/2020

Data de aceite: 27/09/2021



FEMALE REPRODUCTIVE SYSTEM



Educación en salud sobre cáncer de cuello uterino en una institución religiosa: un relato de experiencia de una acción extensionista

Health Education on Cervical Cancer in a Religious Institution: an experience report of an extensionist action

Raphaella Castro Jansen

Enfermera asistencial del Hospital y Maternidad Dra. Zilda Arns Neumann. Especialización en curso en Enfermería en UTI Pediátrica y Neonatal de la Universidad de Quixeramobim. Fortaleza, Ceará – Brasil
raphaella.jansen@gmail.com

Maria Rayssa do Nascimento Nogueira

Enfermera. Estudiante de la Maestría en Enfermería de la Universidad de la Integración Internacional de la Lusofonia Afrobrasileña. Redenção, Ceará – Brasil
mariarayssadejesus@gmail.com

Iorana Candido da Silva

Residente en Enfermería de la Escuela de Salud Pública. Fortaleza, Ceará – Brasil
ioranacandido@gmail.com

Janiele Ferreira Felício

Enfermero. Estudiante de la Maestría en Salud Colectiva de la Universidad Estadual de Ceará. Fortaleza, Ceará – Brasil
janielefelicio1@gmail.com

Lydia Vieira Freitas

Enfermera, Magister y Doctora en Enfermería. Docente de los cursos de Enfermería y Farmacia del Instituto de Ciencias de la Salud de la Universidad de la Integración Internacional de la Lusofonia Afrobrasileña (ICS/UNILAB). Redenção, Ceará – Brasil.
jfamaral@unilab.edu.br

RESUMEN

El cáncer de cuello uterino es una patología causada por la infección persistente de tipos oncogénicos del Papilomavirus humano. El objetivo era describir la experiencia de la educación en salud sobre el cáncer del cuello del útero en una Iglesia Cristiana. Se trata de un relato de experiencia, a partir de la vivencia de académicos de Enfermería, resultante de la realización de la acción educativa en una Iglesia Cristiana, en el municipio de Fortaleza – CE. Las acciones realizadas incluyeron distribución de folleto educativo, exposición oral de la temática, dinámica "mitos y verdades", esclarecimiento de dudas. Los participantes demostraron participación e interés por el tema, siendo posible aclarar las dudas existentes y crear un ambiente de conocimiento e incentivo para la promoción de la salud. Se concluye que la educación en salud es un significativo método de asistencia y de promoción del autocuidado para la población, además de permitir a los discentes el fortalecimiento de la práctica profesional en la medida en que inserta lo académico en la comunidad.

Palabras clave: Neoplasias del Cuello Uterino, Educación en Salud, Atención de Enfermería, Enfermería.

ABSTRACT

Cervical cancer is a pathology caused by persistent infection of oncogenic types of human Papillomavirus. The objective of this work was to describe the experience of health education on cervical cancer in a Christian Church. It is a report of experience, from the experience of nursing academics resulting from the realization of educational action in a Christian Church, in the municipality of Fortaleza-CE. The actions included educational folder distribution, oral exposure of the theme, dynamics of "myths and truths" and clarification of doubts. The participants demonstrated involvement and interest in the theme, being possible to clarify the existing doubts and create an environment of knowledge and encouragement to health promotion. It is concluded that health education is a significant method of care and promotion of self-care for the population. In addition, it has given students the opportunity to strengthen their professional practice to the extent that it brings the academic into the community.

Keywords: Uterine Cervical Neoplasms, Health education, Nursing care, Nursing.

INTRODUCCIÓN

El cáncer de cuello uterino (CCU) o cáncer cervicouterino es una patología causada por la infección persistente de tipos oncogénicos del virus del papiloma humano (VPH). Aunque la ocurrencia de esa infección genital sea común, la mayoría de las veces no evoluciona a la enfermedad, siendo combatida por el sistema inmunológico de la mujer. Sin embargo, en los casos en que ocurren alteraciones celulares, puede evolucionar al cáncer (INCA, 2020a).

Según datos del Instituto Nacional de Cancer José Alencar Gomes da Silva (INCA), son diagnosticados cerca de 570 mil nuevos casos y, aproximadamente, ocurren 311 mil óbitos de CCU por año en el mundo. Tal neoplasia es el cuarto tipo de cáncer más común y la cuarta causa más frecuente de muerte por cáncer en las mujeres. Las estimativas apuntan al diagnóstico de cerca de 16.710 nuevos casos en el año de 2020 en Brasil. En el análisis regional, el CCU es el segundo más incidente en la Región Noreste, con 16,10/100 mil (INCA, 2020a).

Se destaca que, a pesar de ser considerada una causa necesaria, la infección por el VPH no es suficiente para el desarrollo del CCU, puesto que las exposiciones a otros cofactores también están asociadas a ese tipo de cáncer. En cuanto a esos factores de riesgo, se puede citar los sociales y ambientales, como también los relacionados a los hábitos de vida, como baja condición socioeconómica, iniciación sexual precoz, la multiplicidad de parejas sexuales, tabaquismo, multiparidad, edad, sobrepeso, uso prolongado de anticonceptivos orales y deficiencias nutricionales (INCA, 2018; Rozario et al., 2019).

A pesar de existir programas dirigidos a la prevención y detección precoz, además de ser un asunto de fácil alcance, el alto índice de mortalidad es un factor preocupante, principalmente por existir la posibilidad de diagnóstico aún en la fase inicial de la enfermedad. La mortalidad y la frecuencia por CCU pueden ser significativamente reducidas con programas y estrategias de rastreo. A través de esas iniciativas, en países desarrollados, a partir de 1950 y 1960, fue alcanzada una importante reducción en la morbimortalidad causada por esa enfermedad. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), tales programas y estrategias para la detección precoz de CCU son el abordaje de personas con sintomatología de la enfermedad (diagnóstico precoz) y la aplicación de exámenes o pruebas en una población aparentemente saludable (asintomática), a fin de identificar lesiones sugestivas de CCU y derivar a la paciente para investigación y tratamiento. Para el rastreo, la prueba a ser utilizada debe ser segura, tener la sensibilidad y especificidad comprobadas, además de la relación costo-efectividad ser favorable y de fácil aceptación por la población, o sea, relativamente barato (WHO, 2002, 2007).

Aunque Brasil ha sido un país pionero en utilizar la colposcopia en asociación al examen preventivo Papanicolau, el país todavía posee una de las más altas tasas de mortalidad por ese tipo de lesión. Se cree que uno de los motivos para justificar esa ocurrencia sea la deficiencia en el conocimiento o

la falta de adhesión al conocimiento existente en relación a esa neoplasia, que acomete tantas mujeres en el mundo. Ante tal hecho, se hace necesaria una red asistencial calificada para atender tal demanda en todo el país (INCA, 2016).

Los enfermeros, así como otros profesionales de la área de la salud, en su alcance de actuación, poseen la educación en salud como un componente de cuidado fundamental y hacen de la misma un foco de su práctica profesional diaria, buscando convertir a la población en coparticipante en la ejecución del autocuidado y del cuidado con el otro. En vista de eso, el profesional de salud debe trabajar en acciones de combate en contra del cáncer, una vez que, actualmente, es considerado un problema de salud pública. En ese escenario, la educación en salud es una estrategia que debe ser realizada diariamente, sea en grupo, individualmente, por medio de informativos impresos, entre otros, a fin de alcanzar la población en general, promoviendo la salud individual, familiar y comunitaria (Ferraz, Jesus & Leite, 2019; Sousa et al., 2018).

La Política Nacional de Promoción de la Salud tiene como objetivo promover la calidad de vida y reducir condiciones de vulnerabilidad y riesgos potenciales que afectan a la vida de la población. La propuesta es ampliar el alcance de las intervenciones, con una mirada más allá de los muros de las unidades y sistemas de salud, incidiendo sobre las condiciones de vida y favoreciendo a la disseminación de conocimientos (Brasil, 2018). Así, la Iglesia puede desempeñar un importante papel por medio de su misión de concientizar a los fieles, por medio de acciones pedagógicas, como una fuerte aliada en el alcance de la comunidad para la realización de la educación en salud (Rocha, 2018).

Llevándose en consideración el contexto expuesto, se percibió la posibilidad de trabajar la educación en salud por medio del autocuidado con un grupo de personas de una iglesia, con el objetivo de promover la concientización sobre mitos y verdades referentes al CCU, destacándose estrategias y acciones para la detección precoz de ese tipo de neoplasia con el fin de promover, así, la salud y la calidad de vida de los participantes desde una perspectiva extensionista. De esa forma, el presente relato de experiencia tiene por objetivo describir una acción de extensión sobre una actividad de educación en salud, acerca del cáncer de cuello uterino en una Iglesia Cristiana.

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Se trata de un trabajo descriptivo y exploratorio, del tipo relato de experiencia. Se describe, aquí, una determinada vivencia, por medio de la colecta de informaciones, testimonios, registro de situaciones y casos relevantes para dicha área de actuación, que pueden poseer carácter exitoso o no. Se espera que contribuya con la discusión, el intercambio y la proposición de ideas para mejora del cuidado en salud. (Marconi & Lakatos, 2017).

De esa manera, el presente trabajo es proveniente de la ejecución de una acción de extensión, en el área de la Salud, sobre el CCU, realizado en agosto de 2019 en una Institución Religiosa ubicada en un barrio vulnerable en el municipio de Fortaleza – Ceará. Tal acción fue desarrollada a partir de las experiencias de construcción del conocimiento de discentes del Curso de Enfermería, mientras la asignatura de Prácticas Educativas en Salud, de la Universidad de la Integración Internacional de la Lusofonia Afrobrasileña, bajo la supervisión del docente de la asignatura.

En esa materia, se observaron los principios de la curricularización de la extensión, en los cuales fueron consideradas las dimensiones de la formación integral de los discentes y la indisociabilidad entre enseñanza, investigación y extensión (Ribeiro, Mendes, Silva, 2018). Así, se buscó desarrollar actividades inter y transdisciplinarias, por medio de proyectos específicos de acciones de Educación en Salud que pudieran llevar a los alumnos a una experiencia extensionista, puesto que toda la planificación de acciones desarrolladas como proyectos en clase se volvían acciones concretas de extensión, beneficiando poblaciones vulnerables con orientaciones sobre el cuidado en salud y prevención de enfermedades en guarderías, escuelas, instituciones de salud, ONGs, iglesias y asociaciones. Los proyectos para las acciones de Educación en Salud fueron elaborados considerando varios aspectos transdisciplinarios, tales como: epidemiología, salud pública, fisiopatología, prevención y tratamiento desde una perspectiva del cuidado en salud y de calidad de vida.

De esa forma, la acción de extensión fue desarrollada en una Iglesia Cristiana, en el municipio de Fortaleza – Ceará. La actividad contó con la participación de 30 personas del género femenino y masculino, de diferentes grupos etarios. La captación de los participantes ocurrió por medio de la divulgación realizada por la líder/coordinadora de mujeres de la institución en un grupo de una aplicación móvil de mensajes de los miembros, y también en cultos y reuniones anteriores al día del evento. El local para el desarrollo de la acción fue elegido de antemano porque allí ya habían sido realizados proyectos y actividades relacionados a la salud de sus miembros y frequentadores. Normalmente, los sábados a la tarde, los mismos se reúnen para debatir sobre temáticas relacionadas a la salud; por ejemplo, en el mismo día de la acción, posteriormente a la conferencia sobre el CCU, ocurrió una campaña de vacunación contra la gripe.

La actividad de educación en salud tuvo duración total de 120 minutos y, para su realización, fueron utilizados como recursos: distribución de panfletos, exposición oral dialogada sobre el CCU, realización de la dinámica "mitos y verdades" y convivencia a través de coffee break. Así, la metodología de la acción involucró cuatro momentos realizados en el mismo día, en el horario de 15 a 17 horas, en uno de los sábados que la institución reserva para actividades de salud con sus miembros y frequentadores.

En un primer momento, fue realizada la acogida del grupo de los miembros de la Iglesia, siguiendo la presentación de los discentes, la descripción

del objetivo, con destaque para la importancia del abordaje de la temática trabajada y la distribución de panfletos con informaciones sobre el CCU. En un segundo momento, ocurrió una presentación con el uso de diapositivas. Con el auxilio de imágenes, se hizo la explicación sobre el concepto, factores de riesgo, señales y síntomas, prevención, diagnóstico precoz, tratamiento, cómo la patología afecta la región anatómica del cuello uterino y sobre la forma de contagio del VPH. Se resalta que, en la presentación del contenido, fue adoptado un lenguaje sencillo, para una mejor comprensión por parte del público específico. Un tercer momento fué reservado para la realización de la dinámica sobre "mitos y verdades", en la cual fueron abordadas doce afirmativas acerca de esa temática. Un cuarto momento, por fin, se destinó a la aclaración de dudas y, posteriormente, al encerramiento y agradecimiento, una convivencia entre los participantes a través de un coffee break disponibilizado por la propia institución religiosa.

Se subraya que, si bien el presente trabajo dispense parecer del comité de ética en investigación por caracterizarse como relato de experiencia de acción de extensión y no un trabajo de investigación, fueron respetados los principios éticos previstos en la Resolución nº 466/2012, del Consejo Nacional de Salud, que abarca estudios con seres humanos e incorpora los referenciales de la bio-ética, autonomía, no maleficencia, beneficencia, justicia y equidad (Brasil, 2013).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El CCU presenta potencial elevado de probabilidades de prevención y cura cuando comparado a otros tipos de cáncer, alcanzando el 100% cuando el diagnóstico es realizado de forma precoz. Sin embargo, para alcanzar un impacto epidemiológico en lo que se refiere a la frecuencia del cáncer uterino, es preciso una amplitud de hasta 85% del público femenino. No obstante, se estima que el porcentaje de mujeres que nunca realizaron el examen citopatológico sea baja, variando en torno de 40% (Casarin & Piccoli, 2011). Por lo tanto, se buscó abordar la temática para entender el conocimiento de la comunidad y concientizar a la población sobre la importancia de la adhesión a la detección precoz.

La educación en salud se destaca como uno de los principales recursos de promoción de la salud utilizado para sensibilizar y movilizar, principalmente, al público femenino, para que sean alcanzados mejores resultados en relación al diagnóstico de CCU. Esa estrategia proporciona la diseminación del conocimiento y posibilita un mejor entendimiento sobre la importancia del reconocimiento de los factores de riesgo, diagnóstico precoz y prácticas de autocuidado. Sin embargo, para que una acción educativa sea ejecutada con éxito, es necesario el uso de métodos activos que estimulen el involucramiento de los participantes en la acción, además de actividades que influyan la reflexión-crítica (Araújo et al., 2019; Silva et al., 2014).

De ese modo, se buscó utilizar un lenguaje popular y recursos metodológicos visuales con el objetivo de facilitar el nivel de comprensión de los asistentes. En ese contexto, para la realización de la acción de extensión, se utilizó una metodología activa del tipo Exposición Oral Dialogada y diapositivas con imágenes, por medio de las cuales fueron explicadas algunos puntos como factores de riesgo, sintomatología, prevención, diagnóstico precoz, tratamiento, forma de contagio del VPH y otros; asimismo, se utilizaron las diapositivas para aplicar la dinámica de "mitos y verdades" con cuestionamientos y, a partir de ahí, se observó una buena interacción que generó el aprendizaje colectivo a través de conocimiento y experiencias personales. La educación en salud fue realizada por medio de un círculo de conversación, visando crear un espacio para discusiones sobre el asunto. Los círculos de conversación proporcionan un momento dialógico, en que es posible un proceso de reflexión y resignificación de saberes por medio del intercambio de experiencia de los participantes basándose en la horizontalidad de las relaciones, lo que hizo el proceso de enseñanza-aprendizaje más fácil (Sampaio et al., 2014).

Para la ejecución de la dinámica mitos y verdades las discentes leían las afirmaciones acerca de la temática discutida conforme el listado a continuación: 1) El uso del preservativo impide la transmisión del VPH; 2) Todas las mujeres que tienen el VPH desarrollan el cáncer de cuello uterino; 3) Los hombres no desarrollan enfermedades relacionadas con el VPH; 4) El cáncer de cuello uterino no puede ser prevenido; 5) Todas las mujeres deben hacer el exámen de Papanicolau anualmente para detectar el cáncer de cuello uterino; 6) No tengo antecedentes familiares de cáncer de cuello uterino, por lo tanto no necesito preocuparme; 7) Tener un resultado del exámen de Papanicolau anormal significa tener cáncer de cuello uterino; 8) Mujeres ancianas no necesitan exámenes de Papanicolau regularmente; 10) Yo todavía no soy sexualmente activa, entonces no necesito la vacuna; 11) El cáncer de cuello uterino puede ser tratado de forma eficaz si es diagnosticado precozmente, pero no es evitable; 12) La menopausia tiene relación directa con la incidencia de cáncer.

Mientras se leía cada una de las afirmaciones, los participantes opinaban al respecto. De esa forma, fue posible observar el nivel de conocimiento de cada una y llevar en consideración sus saberes y prácticas. Basándose en eso, las discentes abordaron el contexto de cada afirmación conforme el embasamiento científico y realizaban el cierre de cada caso, estableciendo un perfil (%) a partir del total de 30 participantes.

A partir de la actividad educativa, se constató que 95% desconocían que el uso del preservativo no impide totalmente la infección por el VPH. Eso es preocupante, ya que el uso del condón no logra detener 100% la transmisión del virus, pues, frecuentemente, las lesiones están presentes en áreas no protegidas. Por ejemplo, en la zona del pubis, de la región perineal o del saco escrotal el VPH podrá ser transmitido a pesar del uso de preservativos masculinos. Ya el preservativo femenino, que cubre la vulva, se demuestra más eficaz contra el contagio y puede ser utilizado desde el inicio de la relación sexual. Es importan-

te destacar que el uso de preservativos es recomendable siempre, por ser un método eficaz en la prevención de otras infecciones sexualmente transmisibles (Brasil, 2014).

Se nota que 31% de los participantes creían que las mujeres acometidas con la infección por VPH obligatoriamente desarrollaban el CCU. Sin embargo, no todas las mujeres que contraen el virus desarrollan la infección, pues el sistema inmunológico logra combatir el microorganismo sin necesitar de intervenciones médicas. Se estima que entre 10% y 20% de las mujeres infectadas desarrollan verrugas genitales o modificaciones benignas en el cuello uterino, y, si no son diagnosticadas y tratadas precozmente, pueden progresar para cuadros precancerosos o cáncer (Oncoguia, 2019).

En cuanto a la periodicidad de la realización del examen Papanicolau, se observó que 86,4% de los participantes creían que el rastreo debe ser realizado anualmente y que un resultado anormal del examen significa que la mujer ya está diagnosticada con cáncer. Se identificó también que 77,3% del público participante de la acción concordaba con que mujeres ancianas deben realizar el examen Papanicolau; a la vez que discrepaban de la afirmación que mujeres que se relacionan con otras mujeres no necesitan realizar exámenes regularmente (95,5%). Además, llamó la atención que 68,2% no creía que la menopausia influye en la incidencia del CCU.

Un estudio realizado por Vasconcelos (2020) demostró que las mujeres entre 45 y 50 años están más propensas al diagnóstico de CCU, a pesar de que los datos demuestran que la realización del examen Papanicolau es menor en ese grupo etario. Según orientaciones del Ministerio de Salud, en el comienzo del rastreo, todas las mujeres entre 25 y 64 años deben realizar el examen anualmente. Después de los 65 años, si la mujer presenta exámenes preventivos regulares, o sea, con resultados normales, el riesgo de desarrollar cáncer uterino es reducido debido a su lenta evolución. La periodicidad de los exámenes debe ser realizada de acuerdo con los resultados. En caso de normalidad en los dos primeros exámenes anuales, el control deberá ser realizado cada tres años. Sin embargo, para mujeres que presenten citología alterada, se recomienda el control anual con realización de otros exámenes para determinar la presencia de un cáncer o una lesión precancerosa (INCA, 2016; Fontham et al., 2020; Oncoguia 2019).

En cuanto a la herencia del CCU, se percibió que 63,6% de los participantes poseían el conocimiento de que, a pesar de la ausencia de antecedentes oncológicos de CCU en la familia, aún así la mujer debe procurar al Sistema de Salud para realizar el examen. Vale destacar que otros factores influyen el desarrollo de ese cáncer, como la infección por el VPH, tabaquismo, edad, comportamiento sexual, uso ininterrumpido de anticonceptivos, inmunosupresión, infección por clamidia, pastillas anticonceptivas, multiparidad, y baja condición socioeconómica (Soares et al., 2018; Oncoguia, 2019).

En relación al diagnóstico y prevención del CCU, fue identificado que 59,1% de los participantes tenían la idea de que el diagnóstico precoz de la patología

puede influir en el éxito del tratamiento; además, 77,2% de ellas creían tratarse de una patología que puede ser evitada. En efecto, el CCU es prevenible en la mayor parte de los casos por medio de recursos como la vacunación, que protege contra 2 o 4 de los tipos más peligrosos del virus, siendo más efectiva cuando administrada en mujeres jóvenes cuya vida sexual todavía no empezó. Además, la realización del exámen preventivo Papanicolau es primordial para el diagnóstico precoz, lo que contribuye de forma positiva para el tratamiento y cura de la enfermedad (INCA, 2020b).

Sobre la vacuna para la prevención del VPH, se constató que 91% del público participante creía que las mujeres deberían tomar la vacuna aunque no hayan empezado la vida sexual. Estudios apuntan que la vacuna ofrece mejores resultados si es administrada antes de la exposición al VPH. Además, la inmunización es recomendada para niñas de 9 a 14 años y niños de 11 a 14 años, teniéndose en cuenta que personas más jóvenes crean más anticuerpos para la vacuna que las personas mayores, resultando en una mayor protección en caso de exposición futura (Brasil, 2014; WHO, 2017).

En lo referente al desarrollo de patologías relacionadas al VPH por parte del hombre, se notó que 91% de los individuos eran conscientes de que personas del género masculino también pueden desarrollar enfermedades provocadas por el tipo de virus en cuestión. Estudios abordan que la práctica sexual sin protección es la principal forma de contagio y los hombres son considerados los principales portadores y vectores del virus. Así, vacunar a la población masculina contra el VPH sería una estrategia para reducir la transmisibilidad de la enfermedad y la incidencia de casos de carcinomas relacionados al VPH como cáncer de pene, ano, laringe, orofaringe y cavidad oral (Lima, Lopes & Batista, 2020; Zardo, 2014).

Para finalizar la acción de extensión, se abrió un espacio para la aclaración de dudas. Entre cuestiones planteadas se destacaron: local de distribución del preservativo femenino, grupo etario de alcance de la vacunación contra el VPH y cómo actualizar el carnet de vacunación. Se resalta que en el transcurrir de la acción se observaron hallazgos importantes, por ejemplo, la atención de la mayoría de los participantes en la adhesión de la actividad propuesta y también por relatos de prácticas que las mujeres utilizaban para promover el autocuidado. Aunque el público fue bastante variable, con la presencia de hombres y mujeres de diferentes grupos etarios, se notó que las mujeres con más experiencia se sintieron más confortables para exponer sus hábitos y dudas sobre el tema.

Por medio de esa experiencia, se percibió que el educador en salud es, de hecho, una pieza clave en la asistencia prestada, ya que los números de incidencias de los casos de determinadas patologías pueden ser evitados a través del acceso a la información. De acuerdo con lo expuesto, la Iglesia puede ser considerada una importante red de apoyo para los profesionales de la salud en el desarrollo de actividades educativas que promuevan la autonomía y la mejora de la calidad de vida de la población. De esa manera, es pertinente

reconocer el papel de las instituciones religiosas como agentes de la promoción de la salud; teniendo en cuenta su capacidad de inserción y alcance en la comunidad (Ferreira et al., 2011; Ribeiro, Campos & Anjos, 2019).

Una limitación importante del presente trabajo fue el desarrollo del proyecto con un pequeño número de participantes y, para garantizar mayor amplitud del acceso a las informaciones preventivas relacionadas al CCU, sería válida su replicación en otros locales con un número mayor de personas para, así, establecer una mayor cadena de multiplicadores de ese conocimiento.

Se percibió — como beneficios para los participantes — la posibilidad de un mayor conocimiento sobre el CCU y una concientización más presente acerca de la prevención, diseminación, sintomatología y tratamiento. También fue importante la oportunidad de trabajar el asunto con participantes del sexo masculino, pues, en general, en las acciones de educación en salud, se observa el predominio significativo del público femenino. Además, se constató como beneficio para los participantes, por los relatos presentados en el círculo de conversación, un cambio de mentalidad acerca de la perspectiva del autocuidado sobre "mitos y verdades" y que es mucho mejor buscar la prevención que esperar un diagnóstico de CCU, para, posteriormente, hacer un tratamiento largo y costoso con reducción de la calidad de vida. Se observó la satisfacción de los participantes con los nuevos conocimientos adquiridos y el deseo de multiplicarlos en el seno familiar y en la comunidad donde viven.

Al mismo tiempo, como beneficios para los discentes del Curso de Enfermería de la disciplina de Prácticas Educativas en Salud, el trabajo en cuestión permitió reconocer la importancia de las prácticas extensionistas, sobre todo en espacios fuera de la universidad y de los servicios de salud, al apuntar la necesidad de difundir el conocimiento, ampliar el alcance y fortalecer el vínculo con la comunidad. De ese modo, la acción de extensión proporcionó a los discentes el desarrollo de habilidades de comunicación, de interacción con el público y de práctica del cuidado en salud a través de la aproximación de la Enfermería con la comunidad en el ámbito de la promoción de la salud. Posibilitó, además, el ejercicio de actitudes de responsabilidad, actuación ética y respeto en la relación de la Enfermería con la comunidad en la perspectiva holística del proceso de cuidar.

Aunque sea una temática bastante difundida, este relato de experiencia se destaca como relevante por el hecho de contextualizar un problema de salud pública por medio de la educación en salud con la utilización de metodologías activas y, además, por permitir que los participantes se vuelvan posibles protagonistas de su salud y agentes multiplicadores.

Se espera que esta experiencia pueda contribuir incentivando más acciones de extensión en la realización de actividades similares y que, sobre todo, refuerce la importancia de ejecutar acciones de promoción de la salud fuera de la rutina universitaria y de la atención en los establecimientos de salud, ampliando la autonomía de la población y reduciendo la incidencia de casos de CCU.

CONSIDERACIONES FINALES

Se percibió que la educación en la salud es un significativo método de asistencia y de promoción del autocuidado para la población, pues es una estrategia eficaz en la diseminación de conocimiento, capaz de promover cambios de comportamiento y, consecuentemente, evitar el ciclo de padecimiento y transmisión de enfermedades. Además, hay un importante destaque en la formación de académicos de Enfermería, puesto que las actividades de las disciplinas, observándose los principios de la curricularización de la extensión, proporcionan al alumnado el fortalecimiento de la práctica profesional en la medida en que inserta lo académico en el desarrollo de acciones constructivas dentro de la comunidad.

Asimismo, la institución religiosa se reveló un espacio de construcción de diálogo eficaz con la comunidad, convirtiéndose en una herramienta útil para la discusión de temáticas relacionadas con la promoción de la salud y por caracterizarse una oportunidad de compartir conocimiento y aprendizaje mutuos, con los miembros y frequentadores de la institución religiosa, una vez que frecuentemente promueve actividades y debates sobre la salud los sábados; en ese ámbito, permitió y apoyó la realización de ese trabajo, considerando el alcance que las instituciones religiosas poseen junto a las comunidades.

REFERENCIAS

Araújo, E. M.; Magalhães, A. K. L.; Vasconcelos, A. L.; Cisne, D. P.; Nascimento, E. C.; Arcanjo, M. M.; Almeida, Q. M. (2019). Contribuição do enfermeiro no processo de prevenção do Câncer do Colo Uterino: uma ação educativa. *AHS Applied Health Sciences*, 2(3), 19-25. Disponível em: <https://editorasaude.com.br/wp-content/uploads/2021/05/REVISTA-AHS-2019-1-FINAL.pdf>

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde (2013). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. *Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, 150(112). Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde (2014). *Guia prático sobre hpv perguntas e respostas*. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files//media/document//guia-pratico-hpv-2013.pdf>

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde (2018). Política Nacional de Promoção da Saúde. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_promocao_saude.pdf

Casarin, M. R.; Piccoli, J. D. C. E. (2011). Educação em saúde para prevenção do câncer de colo do útero em mulheres do município de Santo Angelo-RS. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16 (9), 3925-3932. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011001000029>

Ferraz, E. T. R.; Jesus, M. E. F.; Leite, R. N. Q. (2019). Ações educativas: papel da(o) enfermeira(o) na prevenção do câncer do colo do útero/Educational actions: role of nurse on preventing cancer. *Brazilian Journal of Development*, 5(10), 21083-21093. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv5n10-271>

Ferreira, A. G. N.; Gubert, F. D. A.; Martins, A. K. L.; Galvão, M. T. G.; Vieira, N. F. C.; Pinheiro, P. N. D. C. (2011). Promoção da saúde no cenário religioso: possibilidades para o cuidado de enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 32(4), 744-750. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1983-14472011000400015>

Fontham, E. T.; Wolf, A. M.; Church, T. R.; Etzioni, R.; Flowers, C. R.; Herzig, A.; Kim, J. J. (2020). Cervical cancer screening for individuals at average risk: 2020 guideline update from the American Cancer Society. *CA: A Cancer Journal for Clinicians*, 70(5), 321-346. Disponível em: <https://doi.org/10.3322/caac.21628>

INCA - Instituto Nacional de Câncer (2018). *Fatores de Risco*. Disponível em: <https://www.INCA.gov.br/controlado-cancer-do-colo-do-uterio/fatores-de-risco>.

INCA - Instituto Nacional de Câncer (2020a). *Conceito e Magnitude*. Dispo-

nível em: <https://www.INCA.gov.br/controle-do-cancer-do-colo-do-utero/conceito-e-magnitude#:~:text=Com%20aproximadamente%20570%20mil%20casos,por%20c%C3%A2ncer%20em%20mulheres1>.

INCA - Instituto Nacional de Câncer (2020b). *Prevenção do câncer do colo do útero*. Disponível em: <https://www.INCA.gov.br/controle-do-cancer-do-colo-do-utero/acoes-de-controle/prevencao>.

INCA - Instituto Nacional de Câncer (2016). *Diretrizes brasileiras para o rastreamento do câncer do colo do útero*. Ministério da Saúde, Instituto Nacional do Câncer (INCA). Disponível em: https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files/media/document/diretrizesparaorastreamentodocancerdocolodoute-ro_2016_corrigido.pdf

Lima, E. L.; Lopes, K. C.; Batista, N. J. C. (2020). Fatores que influenciam na manifestação do HPV em homens. *Research, Society and Development*, 9(7), e722974817-e722974817. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i74817>

Marconi, M.; Lakatos, E. (2017). *Metodologia Científica*. (7), Editora Atlas, São Paulo.

Oncoguia. (2019). Mitos e Verdades sobre Câncer de Colo de Útero e HPV - Instituto Oncoguia. Instituto Oncoguia. Disponível em: <http://www.oncoguia.org.br/conteudo/mitos-e-verdades-sobre-cancer-de-colo-de-utero-e-hpv/2622/28/>

Ribeiro, G. S.; Campos, C. S.; Anjos, A. C. Y. (2019). Espiritualidade e religião como recursos para o enfrentamento do câncer de mama. Spirituality and religion as resources for confronting breast cancer. *Revista online de Pesquisa: Cuidado é Fundamental*, 11(4), 849-856. Disponível em: http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/6667/pdf_1

Ribeiro, M. R. F.; Mendes, F. F. F.; Silva, E. A. (2018). Curricularização da extensão em prol de uma universidade socialmente referenciada. *Revista Conexão UEPG*, 4, 334-342. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v14.i3.0004>

Rocha, T. S. J. (2018). Educação: Um serviço da igreja. *Revista Eletrônica Espaço Teológico*, 12(21), 22-44. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2177-952X.2018v12i21p22-44>

Rozario, S.; Silva, I. F.; Koifman, R. J.; Silva, I. F. (2019). Caracterização de mulheres com câncer cervical atendidas no INCA por tipo histológico. Characterization of women with cervical cancer assisted at Inca by histological type. *Revista de Saúde Pública*, 53(88). Disponível em: <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2019053001218>

Sampaio, J.; Santos, G. C.; Agostini, M.; & Salvador, A. D. S. (2014). Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com

jovens no sertão pernambucano. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 18, 1299-1311. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0264>

Silva, L. S.; Cotta, R. M. M.; Costa, G. D.; Campos, A. A. O. (2014). Formação de profissionais críticos-reflexivos, metodologias ativas e aprendizagem significativa. *Revista CIDUI*, (2). Disponível em: <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/368446>

Soares, A. M. S.; Medeiros, R. C. D.; Medeiros, H. R. L.; Leite, K. N. S.; Souza, T. A. D.; Lacerda, K. M.; Lacerda, L. E. F. M. (2018). Fatores de risco para câncer de colo uterino em mulheres com hpv: uma revisão bibliográfica. *Temas em Saúde*, 76-89. Disponível em: <https://temasemsaude.com/wp-content/uploads/2018/10/fip201805.pdf>

Sousa, D. M. N.; Chagas, A. C. M. A.; Vasconcelos, C. T. M.; Stein, A. T.; Oriá, M. O. B. (2018). Desenvolvimento de protocolo clínico para detecção de lesões precursoras do câncer de colo uterino. Development of a clinical protocol for detection of cervical cancer precursor lesions. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 26. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1518-8345.2340.2999>

Vasconcelos, M. R.; Farias, N. S.; Souza, R. A. G.; Aoyama, E. A. (2020). Câncer no colo uterino na menopausa em mulheres acima de 45 anos. *Revista Brasileira Interdisciplinar de Saúde*, 2(1), 88-94. Disponível em: <https://revistarebis.rebis.com.br/index.php/rebis/article/view/76/70>

World Health Organization. (2002). Cervical cancer screening in developing countries: report of a WHO consultation. Disponível em: https://www.who.int/cancer/media/en/cancer_cervical_37321.pdf

World Health Organization. (2007). Cancer Control. Knowledge into action. Early Detection (module 3). WHO guide for effective programmes. Switzerland. Disponível em: <https://www.who.int/cancer/modules/Early%20Detection%20Module%203.pdf>

World Health Organization. (2017). Human papillomavirus vaccines: WHO position paper, May 2017–Recommendations. *Vaccine*, 35(43), 5753-5755. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2017.05.069>

Zardo, G. P.; Farah, F. P.; Mendes, F. G.; Franco, C. A. G. D. S.; Molina, G. V. M.; Melo, G. N. D.; Kusma, S. Z. (2014). Vacina como agente de imunização contra o HPV. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19, 3799-3808. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232014199.01532013>

Fecha de envío: 03/12/2020

Fecha de aprobación: 27/09/2021



Oficinas culinárias como estratégia de capacitação de merendeiras de escolas públicas

CULINARY WORKSHOPS AS A STRATEGY FOR TRAINING PUBLIC SCHOOL
DINNER LADY

Rita de Cássia Ribeiro

Universidade Federal de Minas Gerais
Professora do Departamento de Nutrição
ritagastronomia@hotmail.com

Carolina Fádel Viana Magalhães

Universidade Federal de Minas Gerais
Nutricionista
carolfvmagalhaes@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi verificar a eficácia das oficinas culinárias no treinamento de merendeiras de escolas públicas para a elaboração de refeições nutritivas. O estudo, de caráter qualitativo, pautou-se nos discursos obtidos por meio de grupos focais, pré e pós- intervenções. Inicialmente, as merendeiras consideravam o cardápio repetitivo e pouco saudável. Ao final das ações, todas as participantes apresentaram enorme satisfação com o conteúdo abordado nas oficinas, inclusive reproduzindo as receitas em âmbito domiciliar. Concluiu-se que ações de extensão pautadas em oficinas culinárias, do tipo "mão na massa", são muito eficazes para a construção e consolidação do conhecimento sobre alimentação saudável por merendeiras, motivando-as a atuarem como agentes educadoras e promotoras de saúde no ambiente escolar.

Palavras-chaves: Oficinas culinárias, Alimentação escolar, Merendeiras, Educação nutricional, Promoção da saúde.

ABSTRACT

The objective of this work was to verify the effectiveness of culinary workshops in the training of school dinner lady in public schools for the preparation of nutritious meals. The qualitative study was based on the speeches obtained through focus groups, pre and post interventions. The cooks initially considered the menu repetitive and unhealthy. At the end of the actions, all participants showed enormous satisfaction with the content covered in the workshops, including reproducing the recipes at home. It was concluded that extension actions based on culinary workshops, of the "hands-on" type, are very effective for the construction and consolidation of knowledge about healthy eating by cooks, motivating them to act as educating agents and health promoters in the school environment.

Keywords: Culinary workshops, School meals, School cook, Nutritional education, Health promotion.

INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas no padrão alimentar da sociedade brasileira têm provocado grande impacto na saúde da população, aumentando a taxa de obesidade e outras doenças crônicas não transmissíveis. Tais alterações também atingem as crianças, que apresentam taxas de obesidade dez vezes maiores que na década de 70 (NCD Risk Factor Collaboration – NCD-RISC – & World Health Organization – WHO –, 2017). Aproximadamente uma em cada dez crianças está obesa no Brasil, sendo a maioria meninos, especialmente entre 5 e 10 anos de idade (Castro, Galvão, Ferreira, Reis & Gusmão, 2019).

Por ter a função social de formar cidadãos críticos e conhecedores de múltiplos assuntos, a escola é um espaço ideal para a promoção da saúde e para a formação de hábitos de vida e alimentação saudáveis (Moreira, 2006; Borsoi, Teo & Mussio, 2016; Magalhães & Porte, 2019; Teixeira et al., 2020).

No que diz respeito à alimentação escolar, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é uma política pública que tem como objetivo principal a segurança alimentar e a promoção da educação nutricional voltada às escolas públicas. O PNAE valoriza hábitos alimentares regionais, dinamiza a teia de relações sociais entre a comunidade escolar e a sociedade, e inclui a possibilidade de compra de alimentos provenientes da agricultura familiar, promovendo o Direito Humano à Alimentação Adequada (Lei nº 11.947, 2009).

Na perspectiva do PNAE, a merendeira é um manipulador de alimentos, deve servir refeições saudáveis aos alunos, com qualidade nutricional e segurança sanitária e, portanto, deve receber treinamentos para sua formação continuada. Entretanto, na prática, não é assim que acontece nas mais diferentes realidades das escolas públicas brasileiras. Muitas vezes, as merendeiras são alocadas na função sem receberem treinamento básico para a adequada manipulação dos alimentos. Boa parte dessas profissionais – em sua maioria mulheres – são redirecionadas do cargo de serviços gerais para o de cozinha e lançam mão de seus conhecimentos domésticos para o exercício da sua nova função (Andreotti, Baleroni, Paroschi & Panza, 2003; Pinho & Martinez, 2016).

Vale destacar que a alimentação escolar brasileira é historicamente conhecida como merenda escolar e ainda é chamada assim em quase todo o território nacional. Da mesma forma também acontece com a nomenclatura merendeira, que se refere historicamente aos profissionais responsáveis pela produção de refeições nas escolas. Na maioria das vezes, a profissão se encontra à margem do processo educacional, sendo negligenciada pelos demais atores do ambiente escolar (Pinho & Martinez, 2016). As merendeiras podem ter o seu papel inviabilizado ao serem consideradas apenas “fazedoras de merendas”. Essa é uma visão equivocada e limitada do verdadeiro valor da profissão, pois além de realizarem o preparo da refeição, são elas o elo entre a alimentação e os alunos, e cada refeição servida possui potencial para se tornar um momento educativo (Gomes & Fonseca, 2018).

Assim, algumas organizações não governamentais (ONGs) desempenham papel de suma importância em apoio ao PNAE, pois as ações dessas ONGs tendem a fortalecer a expressão de um movimento social mais amplo ou, ainda, fiscalizam o desenvolvimento de políticas públicas (Russo, 2013).

Nessa direção, o Crescer e Semear (CS) é um projeto social da ONG Alice Henrique de Campos Gonçalves, que nasceu com o intuito de levar uma alimentação saudável e saborosa para o ambiente escolar e, assim, repensar a alimentação, incentivar hábitos saudáveis e, principalmente, ensinar a como se alimentar com qualidade nutricional. O projeto tem como escopo ações com o tema central "A educação através da alimentação nutritiva e saborosa".

O CS propõe, de acordo com as suas diretrizes, ministrar palestras e oficinas com as merendeiras com o objetivo de democratizar as técnicas culinárias, fornecendo conhecimento teórico sobre os alimentos, a cultura alimentar, os produtos da agricultura familiar regional e ensinar receitas simples – com o uso integral dos alimentos – acessíveis e saborosas. Esse treinamento também tem como objetivo reforçar o papel das merendeiras como agentes na promoção de uma alimentação adequada e saudável nas escolas.

Por fim, entendendo que a escola é reconhecida como um local privilegiado para a promoção de práticas alimentares saudáveis, e que as merendeiras são potenciais educadoras, é necessário capacitar todos os atores sociais do ambiente escolar para o processo educativo, de modo a viabilizar as ações coletivas relacionadas à promoção da alimentação saudável.

Ademais, projetos de Extensão Universitária podem contribuir para a criação de um ambiente que favoreça as atividades de ensino-aprendizagem sobre alimentação saudável, permitindo a troca de saberes entre todos os atores envolvidos nesse processo. Além disso, a aproximação entre a Universidade e a sociedade, nesse caso, representada pelas merendeiras, reforça ainda mais a sociabilização do saber e o compromisso do meio acadêmico na formação de indivíduos mais críticos, reflexivos e com autonomia para as práticas adequadas no ambiente de trabalho.

Portanto, o objetivo deste trabalho foi verificar a eficácia das oficinas culinárias no treinamento de merendeiras de escolas públicas para a elaboração de refeições nutritivas, com vistas à promoção da alimentação saudável no ambiente escolar.

MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo aqui apresentado, de caráter qualitativo, expressa a avaliação das ações de extensão planejadas e realizadas nos meses de março a dezembro de 2018, por meio de oficinas culinárias, com o intuito de qualificar as profissionais que estão à frente da produção das refeições em escolas públicas no município de Blumenau, Santa Catarina, Brasil. Ao todo, participaram das atividades 28 merendeiras de 15 escolas municipais que ainda não terceirizaram a

gestão da produção e da distribuição da merenda escolar.

Durante as ações de extensão, as merendeiras tiveram a oportunidade de participar de sete módulos teóricos e práticos de culinária uma vez ao mês e com duração de três horas, nas quais aprendiam e praticavam sobre os ingredientes, o aproveitamento integral dos alimentos e a redução do seu desperdício, o conceito de alimentação saudável e, também, sobre diversas receitas com qualidades funcionais. Ao final de todas as oficinas de capacitação, foi realizado um concurso de receitas com as merendeiras, no formato do *reality show Masterchef*, em que as melhores criações culinárias foram premiadas com eletrodomésticos provenientes de doações.

Os materiais técnicos foram desenvolvidos exclusivamente para as escolas participantes do projeto e eram compostos por parte teórica sobre o tema do módulo e, também, por receitas executadas nas oficinas “mão na massa”, além de algumas receitas extras. Estas continham, em sua estrutura, os ingredientes e as quantidades expressas em peso (Kg) e em medidas caseiras, modo de preparo detalhado, tempo gasto no preparo, rendimento e peso das porções e sinalização da ausência de alergênicos e derivados de animais. Os preparos culinários trabalhados em cada módulo estão apresentados no Quadro 1 e foram escolhidos de acordo com a lista de insumos constantes na licitação pública realizada no município de Blumenau, dando preferência sempre aos produtos *in natura* ou minimamente processados e priorizando preparos com pouco ou nenhum alimento com potencial alergênico.

Quadro 1 – Preparos culinários ensinados às merendeiras durante as oficinas realizadas de março a dezembro de 2018.

Módulo	Receitas ensinadas	Módulo	Receitas ensinadas
1	Biomassa de banana verde Caponata de banana verde Maionese de biomassa de banana verde Estrogonofe com crocante de abóbora Abobrinha palha Carne "louca" com a casca da banana Biscoitos salgados Molho de tomate caseiro	5	Pão integral com flocos de aveia Broa de milho Geleia de frutas Requeijão de inhame
2	Caldo de legumes Manteiga clarificada Bebidas vegetais Sal verde Risoto de abóbora e açafrão da terra Escondidinho de abóbora e frango Macarrão de abobrinha com cenoura	6	Guacamole Torta de batata Carne seca do coração/umbigo da bananeira Nhoque de batata e capuchinha
3	Moqueca de peixe Farofinha com ora-pro-nobis Crème brûlée de coco e banana	7	Batata "frita" de forno Hambúrguer Ketchup de goiaba Pão de hambúrguer Muffin de cenoura e cobertura de chocolate Pãozinho de batata-doce Requeijão de mandioca
4	Bolo de cacau com cobertura Bolo de banana Bolo de abóbora Crackers salgados Biscoito de polvilho – doce		

Fonte: As autoras (2020).

No presente estudo, foi utilizada a técnica de grupo focal para a investigação qualitativa do impacto da intervenção proposta, ou seja, antes do início das ações e ao final, nos meses de março e dezembro, respectivamente. Além das merendeiras, participaram dois pesquisadores do projeto, sendo que um desempenhou o papel de moderador e o outro de observador, registrando e acompanhando as conversas paralelas e o comportamento das participantes.

As merendeiras foram convidadas a responderem e a discutirem perguntas de um roteiro previamente elaborado, sobre a alimentação saudável, o seu papel como agentes promotoras de educação e saúde, as dificuldades encontradas no ambiente de trabalho e as expectativas frente às ações do CS. Em dezembro, ao final das ações do CS, outros grupos focais foram realizados, nos

mesmos moldes dos primeiros, seguindo-se roteiro previamente elaborado, que tratava das percepções em relação à participação delas no projeto, quais as mudanças causadas na vida profissional e pessoal, a aceitação ou rejeição das crianças aos novos preparos, a experiência em participar de um concurso culinário, e se houve mudança na percepção da importância do seu papel como educadoras e promotoras de saúde no ambiente escolar.

Os diálogos dos grupos focais foram gravados e, depois, transcritos para análise, segundo o referencial do discurso do sujeito coletivo (Lefèvre & Lefèvre, 2014). Foram estabelecidas categorias de análise de acordo com as opiniões e expressões individuais que apresentavam sentidos semelhantes e coletivos. Portanto, a leitura inicial e a organização dos conteúdos permitiram uma análise flutuante, das quais surgiram intuições para a formulação de hipóteses. Em seguida, a partir de elementos particulares, foi possível agrupar os assuntos por aproximação de elementos contínuos e compor as categorias abordadas nesse estudo, sendo elas: i) qualidade das refeições, ii) valorização e autoconfiança no trabalho de merendeira, iii) a influência do poder público na produção de refeições saudáveis.

Paralelamente, no início das atividades, no mês de março de 2018, foi realizada a avaliação antropométrica das merendeiras com base nas técnicas propostas pela Organização Mundial de Saúde (WHO, 1995) para aferição de peso e estatura. Para a medida do peso, foi utilizada balança portátil digital marca TANITA® (BF-683W), com capacidade de 150 quilos e sensibilidade de 50 gramas. O comprimento foi aferido por meio de antropômetro vertical da marca Altuxexata®, com extensão de dois metros. Adicionalmente, calculou-se o Índice de Massa Corporal ($IMC = \text{peso} / \text{altura}^2$) para classificação de estado nutricional das participantes.

Para caracterização socioeconômica das merendeiras, uma ficha foi preenchida com informações como idade, escolaridade, gênero, estado civil, número de moradores no domicílio e renda familiar.

Para os dados quantitativos, de consumo alimentar e antropometria, o banco de dados foi construído no programa Epiinfo, versão 3.4.5. As análises descritivas foram realizadas com auxílio do programa *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), versão 19.

Essa ação de extensão, desenvolvida no âmbito do Crescer e Semear, é também um segmento da pesquisa "A gastronomia como eixo estruturante da promoção da alimentação saudável entre crianças e adolescentes", aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, sob o número CAAE 61101115.7.0000.5149. As merendeiras foram esclarecidas sobre os métodos e objetivos da avaliação das ações de extensão e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todas as participantes (n=28) eram do sexo feminino, na faixa etária média de 47,6 (\pm 9,76) anos. Em relação à escolaridade, 25,0% (n=7) apresentavam ensino fundamental incompleto, 21,4% (n=6) concluíram o ensino fundamental, 7,1% (n= 2) possuíam ensino médio incompleto, 21,4% (n= 6) concluíram o ensino médio, 14% (n=4) apresentaram ensino superior incompleto e 7,1% (n= 2) concluíram o ensino superior. A renda familiar de 14,3% (n=4) das merendeiras era de apenas 1 salário-mínimo, de 53,6% (n=15) entre 1 e 2 salários-mínimos, de 25,0% (n=7) entre 3 e 5 salários-mínimos, e apenas para 7,1% (n=2) a renda estava acima de 5 salários. Esses dados corroboram outros estudos que apontam a associação entre a função de merendeira, a baixa escolaridade e a renda (Carvalho, Muniz, Gomes & Samico, 2008; Pinho & Martinez, 2016).

Em relação aos dados antropométricos, constatou-se que 17,9% (n=5) se encontravam eutróficas, 28,6% (n=11) estavam com sobrepeso, 39,3% (n=11) apresentavam obesidade grau I e 14,3% (n= 4) obesidade grau II.

Portanto, o perfil socioeconômico e demográfico observado nessas trabalhadoras é composto basicamente por mulheres com baixo nível de escolaridade, baixa remuneração e com estado nutricional variando entre sobrepeso e obesidade grau I, o que é compatível com outros estudos com merendeiras de redes públicas de ensino (Monlevade, 1995; Teo, Sabedot & Schafer, 2010; Kutz *et al.*, 2020).

No presente estudo, foram analisadas as falas das merendeiras participantes por meio de grupos focais, divididos em turnos, que abordaram assuntos sobre a alimentação saudável, o seu papel como agentes promotoras de educação e saúde, as dificuldades encontradas no ambiente de trabalho e as expectativas frente às ações do CS. Vale ressaltar que os grupos focais buscam apreender atitudes e opiniões dos indivíduos em relação ao tema de uma pesquisa (Minayo, 2014). Além disso, favorecem a integração dos participantes e o surgimento de ideias originais. Os resultados obtidos nos grupos focais são provenientes das falas dos participantes naquele momento de conversas e discussões (Soares, Camelo & Resck, 2016; Guido & Costa, 2016; Servo & Araújo, 2012). Os grupos focais permitem um recorte da realidade sob a ótica dos participantes, e a análise dos dados qualitativos é rica em conteúdos objetivos e subjetivos que merecem ser explorados e compreendidos para se desvendar a realidade posta.

Portanto, antes do início das oficinas culinárias, percebeu-se que as merendeiras consideravam, no geral, o cardápio da merenda escolar repetitivo e pouco saudável, associando a não saudabilidade com a escassez de variedade dos ingredientes frescos e excesso da oferta de pão e macarrão.

"Eu acho que não é favorável, porque é muito repetitivo".

"Eu acho que lá tem muito pão... muito pão, pão, pão".

"Eu acho que o cardápio que é preparado nas escolas é muito repetido... eu cheguei a contar quatorze merendas com macarrão no mês. Eu acho que deveria ter mais variedade. Feijão com arroz, ou uma sopa, pois a sopa a criança gosta no inverno, e é uma coisa que quase não é colocada".

Além disso, ao serem questionadas sobre desperdício, a maioria afirmou que era mínimo e aproveitavam bem os produtos. Porém, notou-se que esta fala teria relação com o fato de utilizarem os produtos antes de perecerem, ao invés de aproveitá-los na sua integralidade, como as cascas, talos e sementes.

Dados do estudo de Kutz et al. (2020), que também avaliaram as percepções das merendeiras sobre alimentação saudável, corroboram com os achados do presente trabalho. Observa-se como as merendeiras percebem o que é alimentação saudável, como essa perspicácia reflete em seu dia a dia e como se expressam em suas atividades profissionais; além da argúcia de seu papel na educação nutricional do aluno. Notou-se nos resultados do presente estudo a mesma percepção sobre alimentação saudável das merendeiras: as frutas, verduras e legumes aparecem como aspecto central do tema. Outros estudos apontam para a mesma direção, com a ideia de alimentação saudável sempre ligada a alimentos in natura (Carvalho, Muniz, Gomes & Samico, 2008; Rocha, Santos, Sousa & Kato, 2020;), fato que corrobora com o Guia Alimentar da População Brasileira, no qual se prioriza o consumo de alimentos in natura e/ou minimamente processados (Departamento de Atenção Básica & Secretaria de Atenção à Saúde, 2014).

Outro ponto de interesse indagado nos grupos focais foi verificar, antes das ações do projeto, a visão que as profissionais teriam sobre sua própria atuação como potenciais agentes promotoras de saúde e educação alimentar e nutricional no ambiente escolar. Verificou-se que elas acreditam ser um dos cargos mais importantes da comunidade escolar, com potencial de educar e incentivar às crianças para a prática de uma alimentação saudável. Por conviverem diariamente com os alunos na hora das refeições, elas conhecem as preferências das crianças e identificam aquelas que precisam de um pouco de incentivo para experimentarem novos alimentos. Entretanto, apesar de entenderem e identificarem esse potencial, sentem-se desvalorizadas em relação aos outros profissionais da escola. Somado a isso, elas também identificam e apontam a importância da participação de outro ator do ambiente escolar no sucesso da aceitação da merenda: o professor.

“Nós somos as mais importantes da escola! Porque tudo é na cozinha”.

“Se a gente vai lá fora, fala com os pequenos ... ‘só experimenta, só um pouquinho’...a gente coloca só pouquinho, ‘tia eu gostei quero mais um pouquinho’”.

“...Eu já vi caso de professora que ela não gosta de beterraba, e ela não acha que deve colocar no prato da criança”.

De fato, vários autores evidenciam o papel fundamental dessas profissionais na educação e promoção de saúde no ambiente escolar, porém há um sentimento de desvalorização frente aos outros atores (Carvalho *et al.*, 2008; Teo *et al.*, 2010; Gomes & Fonseca, 2018). Há quem considere as merendeiras como trabalhadoras “semidomésticas” e sem profissão real, atuando apenas na preparação dos alimentos para as crianças, assim como fazem em suas casas (Monlevade, 1995). Ao serem excluídas das reuniões e decisões escolares, as

merendeiras não têm reconhecido o seu papel ou o seu potencial no ambiente escolar frente aos outros profissionais educadores. Se elas não compreendem sua função além de apenas fazer a merenda, acabam reforçando a visão de desempenharem um papel secundário e de menor importância dentro da escola (Teo et al., 2010).

Respondendo sobre as expectativas em relação às ações do projeto, apresentaram dúvidas e receios sobre a efetividade do programa, pois acreditam que será difícil obter suporte do poder público para implementar as mudanças propostas.

"Eu acho que vai ser bem difícil... porque não é uma família, cinco ou seis pessoas, são mil, mil e duzentas... vai ser bem difícil".

"O volume [de refeições] é muito grande".

"Primeiramente, tem que ter apoio de fora ... eu acho que deveria ter o apoio da prefeitura".

Finalizando a rodada de perguntas realizadas nos grupos focais, foi observado nos relatos descritos acima que, pela própria experiência de dificuldades e obstáculos vivenciados no cotidiano das escolas, as merendeiras entendem a forma como a prefeitura e as nutricionistas responsáveis pela merenda escolar trabalham. Portanto, conseguem vislumbrar os potenciais entraves na implantação de ações dessa natureza. Apesar da oferta de alimentos in natura, por meio da agricultura familiar defendida pelo PNAE, ainda há compra, e até mesmo doação, de grandes quantidades de produtos ultraprocessados que são alocados na merenda escolar, como relatado pelas participantes.

Assim, após a realização dos grupos focais, iniciaram-se as atividades de intervenção, que utilizaram oficinas em que as merendeiras eram convidadas a pôr a "mão na massa". Com a proposta de apresentar receitas simples e saborosas, as merendeiras manipulavam os alimentos, aprendiam sobre as características de frutas, verduras, legumes, farinhas e outros ingredientes usados nos preparos culinários e degustavam os pratos feitos por elas mesmas.

As intervenções por meio de oficinas têm grande potencial no processo de aprendizado e na adoção de hábitos de vida saudáveis. São trabalhos estruturados com grupos, sendo realizados em torno de uma questão central que se propõe trabalhar dentro de um contexto social. A elaboração buscada na oficina não se restringe a uma reflexão racional, mas ao envolvimento dos sujeitos de maneira integral em seu modo de pensar, sentir e agir, fomentando um processo criativo de aprendizagem coletiva (Martins, Dorneles, Coloni, Bernardes & Camargos, 2018). Segundo Paulo Freire (2002), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção".

Nesse sentido, as oficinas culinárias são ferramentas usadas na educação alimentar e nutricional que cruzam diversas estratégias pedagógicas possibilitando a consolidação do aprendizado por meio de vivências teórico-práticas (Pereira & Sarmento, 2012). Ao se utilizar a culinária como eixo estruturante, é proporcionada a valorização da cultura alimentar e a contextualização no cenário atual da alimentação, valorizando também os aspectos simbólicos da

alimentação e o cozinhar como prática social e ferramenta de melhora da qualidade de vida e saúde (Castro et al., 2007).

A literatura é consistente quanto aos resultados positivos de treinamentos e oficinas para melhorar o desempenho e empoderar as merendeiras como agentes promotoras de saúde e educação. Rocha et al. (2020) apontaram aumento da compreensão de participantes de oficinas educativas em escolas públicas de Palmas – TO. No estudo, foram realizadas atividades cujo tema principal era “Alimentação Saudável e Sustentabilidade”, divididas em subtemas como “meu prato saudável”, “mitos e verdades”, “aproveitamento integral dos alimentos” e “horta na garrafa PET”. Pautadas no pensamento de Paulo Freire (2002), as oficinas tiveram foco na reflexão, diálogo e participação coletiva e os resultados apontaram para a compreensão de todos os pontos abordados.

Em outro estudo realizado em escolas estaduais de Salvador – BA, seguiu-se uma abordagem pedagógica social, crítica e transformadora, na qual é enfatizada a inter-relação entre o indivíduo e a estrutura social (Leite *et al.*, 2011). O tema escolhido foi “Formação em alimentação saudável e segura na escola”, tendo como estratégias metodológicas teatro, exposição dialogada, oficinas, dinâmicas de grupo, atividades práticas e dirigidas em grupos, jogos interativos, gincanas e questionários semiestruturados. Os resultados obtidos foram positivos, ressaltando que a ação educativa forma um espaço social para a construção de valores e atitudes que estimulam o desenvolvimento da autonomia e do senso de responsabilidade individual e coletiva das merendeiras (Leite *et al.*, 2011).

Em seu estudo, Castro *et al.* (2007) experimentaram a culinária como eixo estruturante para a promoção da alimentação saudável. Privilegiando alimentos in natura, valorizando a cultura alimentar e a vivência de cada um dos participantes e aprofundando assuntos como direito humano à alimentação e segurança alimentar, as oficinas valorizavam os aspectos simbólicos da alimentação e o cozinhar como prática social. Como resultados, observou-se que realizar o processo educativo com uma vivência lúdica, participativa e relacionada ao cotidiano de cada um, permitiu que o contato com uma alimentação saudável se desse de forma concreta e satisfatória, proporcionando aos participantes: reflexão, prazer ao cozinhar, motivação e conhecimento para atuação na promoção da alimentação saudável. Nesse mesmo sentido, Ribeiro et al. (2019) afirmam que os conceitos sobre alimentação saudável só se tornam concretos a partir do momento em que as pessoas entendem seus benefícios de ordem prática, vinculando esses conceitos a suas experiências e a seu cotidiano.

As preparações culinárias ensinadas nas oficinas propostas na pesquisa possuíam como características o uso de frutas e hortaliças nas mais diferentes formas, diversificando as técnicas culinárias utilizadas, como apresentado no Quadro 1. Nesse sentido, vale ressaltar que de acordo com a Lei nº 12.982/2014, é obrigatória a elaboração de cardápios diferenciados para a alimentação escolar de estudantes com diabetes, alergia alimentar, intolerância à lactose ou outra necessidade alimentar especial. Assim, o Fundo Nacional de Desen-

volvimento da Educação (FNDE), lançou em 2017 o "Caderno de Referência sobre Alimentação Escolar para Estudantes com Necessidades Alimentares Especiais". O guia contém orientações destinadas exclusivamente a subsidiar a elaboração de cardápios especiais para o PNAE, que beneficia diariamente cerca de 41 milhões de alunos em todo o Brasil (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2017).

Ao se propor a introdução de novas formas de preparo, que eliminem ou diminuam a maioria dos alergênicos, sem onerar ou modificar drasticamente os insumos ofertados pelo poder público, pode-se oferecer uma alimentação inclusiva e que atenda aos alunos em sua totalidade, sem necessidade de elaboração de cardápios especiais e distribuídos separadamente.

Além das receitas ensinadas nas oficinas culinárias (Quadro 1), foram disponibilizados outros materiais didáticos com 27 receitas que poderiam ser elaboradas nas escolas, todas utilizando as bases ensinadas e a descrição detalhada do modo de preparo, tais como: cookies de chocolate, torta de abobrinha e tomate, doce de abóbora, crisp da casca da batata-doce, salada de batatas com bionese, bolo de mel, torta de espinafre, entre outros.

Há poucos estudos descritos na literatura envolvendo treinamentos práticos a partir de técnicas dietéticas com merendeiras, como proposto nas oficinas desse projeto. A maioria das publicações envolvem treinamentos teóricos sobre noções de alimentação saudável, PNAE e boas práticas na produção dos alimentos; este último também pode ser acompanhado do treinamento prático (Fortes, 2005; Leite *et al.*, 2011; Scarparo, Lopes, Rockett & Venzke, 2017; Rocha *et al.*, 2020). Ressalta-se que, em todos os trabalhos, enfatiza-se a importância de manter uma periodicidade nos treinamentos para que se mantenha a qualidade do serviço prestado.

No estudo de Leite *et al.* (2011), foram realizados questionários de satisfação dos treinamentos, ao final do curso, e 9,6% das participantes disseram que a carga horária foi insuficiente, um percentual alto quando se leva em consideração que 40% dos participantes não responderam ao questionário. O curso foi aprovado pelas participantes, afirmando que gostariam de ter dele continuidade.

Scarparo *et al.* (2017) apontaram a necessidade de formar manipuladores de alimento sob a perspectiva da aprendizagem problematizadora, resgatando conhecimentos já adquiridos e experiências presentes no dia a dia. Por romper com modelos tradicionais de ensino, esta proposta é mais desafiadora. Os autores afirmam que há a necessidade de construir um programa de formação com momentos individuais e coletivos, considerando-se o tempo de serviço, as vivências e as experiências dos funcionários, abordando-se assuntos para além das boas práticas na produção dos alimentos.

Nessa direção, é importante entender a maneira como se comporta o adulto quando submetido a cursos, treinamentos e oficinas. Guerra (2011) afirma que educar proporciona oportunidades para a aquisição de novos comportamentos e o trabalho do educador pode ser mais eficiente se ele sabe como

funciona o cérebro e sua plasticidade. Utilizar estratégias multissensoriais e estimular a repetição das informações e das experiências resulta em sinapses mais consolidadas e, conseqüentemente, mais sucesso no aprendizado. Além disso, fatores do cotidiano do indivíduo como família, comunidade, trabalho e história de vida interferem significativamente na aprendizagem.

A andragogia é a ciência que estuda a educação para adultos com a finalidade de buscar uma aprendizagem efetiva para o desenvolvimento de habilidades e conhecimento (Carvalho, Barreto & Alves, 2010). Essa ciência leva em consideração que os adultos são independentes, experientes, integram o conhecimento, solucionam problemas e são mais motivados por fatores internos que externos (Vogt & Alves, 2005). A motivação também é outro importante pilar em como o aprendizado do adulto é construído, além de uma combinação entre a didática do professor e o tipo de aluno. Entretanto, o aprendizado para adultos vai além do conceito da andragogia e parece ser mais bem definido e direcionado pelo modelo de aprendizado transformativo, que leva em consideração as experiências dos indivíduos (Abela, 2009).

Portanto, entende-se que o método proposto nas oficinas realizadas nesse projeto de treinamento e capacitação de merendeiras a partir de práticas culinárias pautadas nas técnicas dietéticas, suporta o pressuposto envolvido na aprendizagem do adulto. Ao cozinhar – ato tão natural para as merendeiras –, elas conseguem mobilizar conhecimentos prévios e incorporar novos aprendizados de modo mais efetivo.

Vale lembrar que as práticas das merendeiras são permeadas por saberes tradicionais e culturais. Por isso, se os treinamentos não levarem em consideração uma construção compartilhada de experiências, eles podem não ser efetivos em promover um ambiente escolar que preze por hábitos de vida e alimentação saudáveis (Scarpato *et al.*, 2017).

Após as atividades do projeto, as oficinas e o concurso culinário, todas as participantes apresentaram enorme satisfação em fazer parte da experiência, inclusive reproduzindo o conhecimento adquirido em âmbito domiciliar, demonstrando a transformação de sua realidade, como nos relatos a seguir.

“Ah eu amei cada aula, cada receita feita, compartilhada conosco, foi de grande importância para o nosso conhecimento, não só na escola, mas também na nossa família”.

“Foi enriquecedor pra vida da gente, aprender o valor de cada coisa ... a gente oferecia o alimento, mas não sabia o valor que aquele alimento tinha. Foi muito importante, de grande valor, e ninguém vai tirar isso que a gente aprendeu”.

“Eu gostei bastante, a gente aprende para a família da gente e para as crianças que a gente ajuda bastante... uma criança que não gosta de comer uma salada a gente incentiva e quando vê elas tão comendo e isso é muito prazeroso”.

A questão da incorporação do conhecimento adquirido levando a mudanças de hábitos alimentares pessoais é evidenciada ainda mais quando indagadas sobre o que aprenderam e qual o impacto do projeto na vida delas:

“O projeto deveria se estender para as comunidades mais carentes, para

trazer benefícios em casa, não só na escola porque, é... quando você aprende, você leva para a escola, para a tua família, para os teus amigos. É algo que você vai passando e repassando".

"Eu cortei muitas coisas na minha casa, tirei o cachorro quente ... não vou dizer que eu não faço, mas agora é muito raro, raríssimo. Refrigerante é muito difícil entrar na minha casa também, cortei bastantes coisas".

"O benefício levei pra dentro da minha casa, que aquele alimento vai trazer para o nosso organismo."

O impacto efetivo dessas mudanças seria evidenciado a partir da avaliação nutricional das participantes, um tempo após a realização das oficinas – pelo menos seis meses. Talvez, os resultados impactariam até mesmo na prevalência de sobrepeso e obesidade encontrada no grupo. Isso não foi realizado, mas se entende que treinamentos contínuos e o monitoramento constante das ações são fundamentais para o aperfeiçoamento e a consolidação das práticas e das transformações observadas.

Destaca-se nas falas das participantes que os pontos de maior relevância no aprendizado e que foram realmente incorporados no dia a dia da merenda escolar foram o uso da biomassa de banana verde e o aproveitamento integral dos alimentos. A biomassa de banana verde é uma das principais bases da gastronomia funcional, servindo como espessante em substituição da farinha de trigo e com outros benefícios como, por exemplo, ser fonte de fibra e de amido resistente (Gomes *et al.*, 2017). O aproveitamento integral dos alimentos diminui o desperdício, gera menos lixo e enriquece nutricionalmente os preparos, pois vários micronutrientes e fitoquímicos se encontram nos talos, sementes e cascas. Uma alimentação que utilize os alimentos em sua integralidade torna-se mais rica, aumentando o valor nutritivo, favorecendo o baixo custo e o sabor regionalizado, uma vez que são disponibilizados alimentos frescos produzidos na região, através da agricultura familiar (Dantas *et al.*, 2018).

"Nós fabricamos o pão e a gente desenvolveu um bolo, que é feito com biomassa".

"Hoje nós já passamos a usar muitas coisas que antes a gente não usava. Então isso foi um aprendizado muito bom. Por exemplo, com a couve-flor... (pausa) as florezinhas comiam, os talinhos lixinho. A cenoura cortava e as folhinhas iam fora. Agora tudo é cortado, lavado, e vai tudo para dentro da comida. Se eles não comem assim, vai para dentro do liquidificador, é batido, e vai pra dentro da comida, ninguém sabe o que tá comendo".

"Aprendeu-se a aproveitar tudo o que é talo de couve, tudo tudo que a gente tem. A gente só não utiliza mais a casca da cebola porque não dá".

"Na sopa, a gente acrescenta os talos do que tem. Ainda não fornecem tudo que a gente aprendeu nas oficinas do projeto".

Nessa mesma direção, Lourenção, Bueno, Azeredo & Simões (2019) perceberam em seu estudo a importância do processo de aprendizagem e reciclagem de conhecimentos no ambiente escolar, inclusive com a atividade prática, de "mão na massa". Segundo eles, a atividade prática enriqueceu

o curso e ofereceu uma visão diferenciada sobre o aproveitamento integral e a utilização de sobras de alimentos, com preparações nutritivas e aplicáveis à merenda escolar.

O ponto alto para todas as merendeiras participantes do projeto foi, certamente, o concurso realizado no final dos ciclos de treinamento e oficinas, nos moldes do *reality show Masterchef*. Elas deveriam utilizar os conhecimentos sobre ingredientes e técnicas aprendidos durante as oficinas e desenvolver uma receita saudável e criativa. Uma banca de jurados experimentou todos os pratos, pontuou cada um e, ao final, anunciou a grande vencedora do desafio, que recebeu premiação especial. Todas as participantes receberam prêmios, como eletrodomésticos, e isto as deixou extremamente felizes e realizadas, como percebido no relato a seguir:

"Foi muito, muito, muito estimulante, gratificante. As pessoas (jurados) observaram a gente trabalhar, a escolher o que iríamos usar, a preparar os pratos, e degustaram no final. Na hora da premiação foi uma surpresa, eu fiquei em segundo lugar, a Dona Maria (nome fictício) ficou em primeiro. A Dona Maria não conseguiu nem respirar, a primeira coisa que ela fez foi chorar. Foi aquela emoção, ah, foi uma explosão de emoção, aquilo foi muito bom. Quando eles falaram, 'Maria!', ela chorou. Quando falaram 'Maria da Luz' era eu, segundo lugar. Ai eu fiquei feliz, mas feliz mesmo. Agora, eu fiquei mais feliz, foi quando eles disseram que todas as participantes também ganhariam o forno. A minha felicidade foi bem maior que naquela hora, eu senti vontade de chorar, porque eu vi que todas foram valorizadas".

Os caminhos para essas profissionais assumirem o papel de educadoras alimentares e agentes de saúde perpassa o empoderamento e a troca de saberes com os demais atores envolvidos no ambiente e na alimentação escolar. Segundo Paulo Freire (1983), a noção de empoderamento se dá como processo e resultado em que o indivíduo toma posse de sua própria vida e de suas ações através da interação com outros indivíduos. Portanto, oportunidades de aprendizados são fundamentais como ferramentas de autoconfiança.

As participantes saíram dessa experiência mais informadas e conscientes a respeito da alimentação saudável e do seu papel como agentes de promoção da saúde. Além disso, afirmaram serem capazes de manter e aplicar os ensinamentos adquiridos durante os meses do projeto, no que tange às suas funções profissionais.

"Se forem os alimentos, se eles enviarem pra nós, sim."

"Se eles [poder público] mandarem para a escola, somos capazes de aproveitar tudo, como a gente já vem aproveitando. A gente aproveita as verduras, as frutas, tudo as crianças comem".

"Eu acho que deveria ter o apoio da prefeitura".

A Merenda escolar é uma das políticas públicas mais antigas do Brasil, do ano de 1956 (Pinho & Martinez, 2016). Em 2009, foi criado o PNAE, com a descentralização dos recursos destinados à merenda escolar. Assim, ficou a cargo das prefeituras a administração dos recursos financeiros, que pode funcionar

de quatro maneiras: autogestão, autonomização, gestão compartilhada e terceirização (Santos, Costa & Bandeira, 2016).

Em Blumenau, cidade em que aconteceram as ações dessa pesquisa, 87% da alimentação escolar é terceirizada. O projeto foi desenvolvido apenas nos 13% restantes, que participam do sistema de autogestão. A percepção das merendeiras é que a prefeitura tem o desejo de extinguir o cargo e terceirizar a produção de refeições em todas as escolas.

A busca pela terceirização ocorre, muitas vezes, pela incapacidade do gestor público em administrar os recursos e os serviços prestados, o que pode levar a uma diminuição da qualidade das refeições servidas como forma de baratear os custos. O sistema de terceirização é alvo constante de críticas, tanto por casos de violação trabalhistas quanto na desvirtuação da função administrativa pública (Santos et al., 2016). Infelizmente, há um pensamento entre os governantes de que o importante é alimentar pessoas em situações de vulnerabilidade, seja como for, sem se preocupar com a qualidade do que está sendo ofertado.

Segundo os relatos das merendeiras, as crianças aceitaram muito bem as novas receitas, porém reclamavam da ausência da salsicha e, algumas crianças ainda levam bolachas e salgadinhos industrializados. Isso indica a necessidade de estender as ações de educação alimentar e nutricional para os pais, de forma mais regular e eficaz, possibilitando a consolidação do trabalho realizado na escola.

Os pais são modelos para seus filhos e influenciam diretamente o comportamento alimentar das crianças. Há padrões similares na alimentação de pais e filhos, independentemente da idade e da escolaridade parental (Teixeira, 2010). Os responsáveis pelas crianças precisam melhorar a sua própria relação com a comida e sua alimentação, pois elas influenciam de maneira direta na forma como seus filhos se alimentam (Bento, Esteves & França, 2015). Assim, os pais também devem ser orientados sobre a alimentação saudável e o impacto das escolhas alimentares.

CONCLUSÃO

As merendeiras saíram dessa experiência mais confiantes, informadas e conscientes a respeito da qualidade das refeições e do seu papel como agentes de promoção da saúde, estendendo o conhecimento adquirido nas oficinas para si mesmas e para as suas famílias. Além disso, elas se mostraram capazes de manter e aplicar os ensinamentos adquiridos durante os meses do projeto, no que tange às suas funções profissionais, caso haja o apoio do poder público na aquisição e na entrega de insumos necessários.

Assim, o presente estudo demonstrou que ações pautadas em oficinas práticas ("mão na massa"), além do embasamento teórico, são muito eficazes para a construção e a consolidação do conhecimento sobre alimentação sau-

dável por merendeiras de escolas públicas, motivando-as a atuarem como agentes educadoras e promotoras de saúde no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

Abela, J. C. (2009). Adult learning theories and medical education: a review. *Malta Medical Journal*, 21(1), 11-18. Disponível em: <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/910>.

Andreotti, A.; Baleroni, F. H.; Paroschi, V. H. B. & Panza, S. G. A. (2003). Importância do treinamento para manipuladores de alimentos em relação à higiene pessoal. *Cesumar*, 5(01), 29-33. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/iccesumar/article/view/67>.

Bento, I. C.; Esteves, S. J. M. M.; França, T. E. (2015). Alimentação saudável e dificuldades para torná-la uma realidade: Percepções de pais/responsáveis por pré-escolares de uma creche em Belo Horizonte/MG, Brasil. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 20(8) 2.389-2.400. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v20n8/1413-8123-csc-20-08-2389.pdf>.

Borsoi, A.T.; Teo, C. R. P. A.; Mussio, B. R. (2016). Educação alimentar e nutricional no ambiente escolar: uma revisão integrativa. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(3), 1441-1460. DOI: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n3.7413>.

Cardano, M. (2017). Métodos qualitativos para pesquisa em saúde. *Journal of Nursing and Health*, 7(3). DOI: <https://doi.org/10.15210/jonah.v7i3.12847>.

Carvalho, A. T.; Muniz, V. M.; Gomes, J. F.; Samico, I. (2008). Programa de alimentação escolar no município de João Pessoa – PB, Brasil: as merendeiras em foco. *Comunicação em Saúde e Educação*, 12(27), 823-834. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832008000400012>.

Carvalho, J. A.; M. P.; Barreto, M. A. M.; Alves, F. A. (2010). Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. *REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente*, 3(1), 78-90. DOI: <https://doi.org/10.22409/resa2010.v3i1.a21105>.

Castro, A.; Galvão, T.; Ferreira, C.; Reis, N.; Gusmão, R. (2019). Prevalência da obesidade infantil no Brasil: revisão sistemática e meta-análise. *Revista dos Trabalhos de Iniciação Científica da UNICAMP*, 27, 1-1. DOI: <https://doi.org/10.20396/revpi-bic2720192440>.

Castro, I. R. R.; Souza, T. S. N.; Maldonado, O. L. A.; Caniné, E. S.; Rotenberg, S. & Gugelmin, S. A. A. (2007) Culinária na promoção da alimentação saudável: delineamento e experimentação de método educativo dirigido a adolescentes e a profissionais das redes de saúde e de educação. *Revista de Nutrição*, 20(6), 571-588. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-52732007000600001>.

Dantas, E.; Silva, E.; Lima, M. R.; Oliveira, N.; Silva, J.; Cordeiro, S.; Souza, G.; Maciel, F.; Macedo, N.; Oliveira, D.; Viera, V. (2018). A Importância do Aproveitamento In-

tegral dos Alimentos. *International Journal of Nutrology*, 11(SO1): S24-S327. DOI: 10.1055/s-0038-1674320.

Departamento de Atenção Básica & Secretaria de Atenção à Saúde (2014). *Guia alimentar para a população brasileira*. (2 ed.). Brasília: Ministério da Saúde.

Fortes, H. B. S. F. (2005). *Projeto "parceiros na cozinha": avaliação do treinamento de um treinamento para manipuladores de alimentos das creches de porto alegre conveniadas com a ong parceiros voluntários*. Monografia apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12346/000480831.pdf?Sequence=1>.

Freire P. (1983). *Pedagogia do Oprimido*. (3 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. (25 ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – Nutricionistas do Programa Nacional Alimentação Escolar (PNAE). (2017). *Caderno de referência sobre alimentação escolar para estudantes com necessidades alimentares especiais*. Brasília. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-area-gestores/pnae-manuais-cartilhas/item/10532-caderno-de-refer%C3%Aancia-alimenta%C3%A7%C3%A3o-escolar-para-estudantes-com-necessidades-alimentares-especiais>.

Gomes, K. S.; Fonseca, A. B. C. (2018). Dialogando sobre as possibilidades e desafios das merendeiras nas ações de educação alimentar e nutricional. *Demetra: Alimentação, Nutrição & Saúde*, 13(1), 55-68. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/demetra/article/view/31340>.

Gomes, V. T. S.; Gomes, R. N. S.; Gomes, M. S.; Viana, L. V. M.; Conceição, F. R.; Soares, E. L.; Genaro, P. de S. (2017). Benefícios da biomassa de banana verde à saúde humana. *Revista UniVap*, 22(40). DOI: <http://dx.doi.org/10.18066/revistaunivap.v22i40.1296>.

Guerra L. B. (2011). O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. *Revista Interlocução UFMG*, 4(4), 3-12. Disponível em: https://www2.icb.ufmg.br/neuroeduca/arquivo/texto_teste.pdf.

Estevinho Guido, L. F.; Costa, E. A. D. (2016). A utilização do grupo focal em pesquisa de educação ambiental como estratégia metodológica qualitativa: uma análise do projeto escola ecológica em rede (Uberaba/MG). *Ensino Em Re-Vista*, 23(2), 460-477. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v23n2a2016-7>.

Kutz, N. A. A.; Pereira, D. M.; Chimello, M. F.; Pina-Oliveira, A. A.; Cyrillo, D. C.; Salgueiro, M. M. H. A. O. (2020). Percepção das merendeiras de Carapicuíba – São Paulo, Brasil, sobre aspectos da sua atuação profissional. *Investigação Qualitativa em Saúde: avanços e desafios*, 3(2020), 479-490. DOI: <https://doi.org/10.1590/2526-8923-2020-0001>.

org/10.36367/ntqr.3.2020.479-490.

Lefèvre F.; Lefèvre A. M. C. (2014). Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. *Texto Contexto Enfermagem*, 23(2), 502-507. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072014000000014>.

Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. *Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm.

Lei nº 12.982, de 28 de maio de 2014. *Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para determinar o provimento de alimentação escolar adequada aos alunos portadores de estado ou de condição de saúde específica*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12982.htm.

Leite, C. L.; Cardoso, R. C. V.; Figueiredo, J. A. W.; Silva, K. V. N. A.; Bezerril, M. M.; Vidal Júnior, P. O.; Santana, A. A. C. (2011). Formação para merendeiras: uma proposta metodológica aplicada em escolas estaduais atendidas pelo programa nacional de alimentação escolar, em Salvador, Bahia. *Revista de Nutrição*, 24(2), 275-285. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-52732011000200008>.

Lourenção, L. F. P.; Bueno, L. C.; Azeredo, E. M. C.; Simões, T. M. R. (2019). Contextualização teórico-prático para o aprimoramento profissional: curso de extensão para merendeiras e serventes escolares de Paraguaçu-MG. *Interfaces – Revista de Extensão da UFMG*, 7(1), 171-179. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/19057/16131>.

Magalhães, H. H. S. R.; Porte, L. H. M. (2019). Percepção de educadores infantis sobre educação alimentar e nutricional. *Ciência & Educação*, Bauru, 25(1), 131-144. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320190010009>.

Martins, V. P.; Dorneles L. L.; Coloni, C. S. M.; Bernardes A.; Camargo, R. A. A. (2018). Contribuições de oficinas pedagógicas na formação do interlocutor da educação permanente em saúde. *Revista Eletrônica de Enfermagem [Internet]*, (20), 20-47. DOI: <https://doi.org/10.5216/ree.v20.50148>.

Minayo M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (14 ed.) São Paulo: Hucitec. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/n88xsxx>.

Monlevade, J. A. C. (1995). Técnico em alimentação escolar: um novo profissional para a educação básica. *Em Aberto*, 15(67), 124-128. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2349/2088>.

Moreira, A. C. M. (2006). *Educação nutricional na educação infantil: o papel da escola na formação de hábitos alimentares das crianças, considerando a problemática da obesidade infantil*. Dissertação de Mestrado em Educação, Arte e História, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil.

NCD Risk Factor Collaboration (NCD-RISC); World Health Organization (WHO) (2017). *Worldwide trends in body-mass index, underweight, overweight, and obesity from 1975 to 2016: a pooled analysis of 2416 population-based measurement studies in 128·9 million children, adolescents, and adults*, (390), 2627-2642. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(17\)32129-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)32129-3).

Oliveira, M. N.; Brasil, A. L. D.; Taddei, J. A. A. C. (2008). Avaliação das condições higiênico-sanitárias das cozinhas de creches públicas e filantrópicas. *Ciência e Saúde Coletiva*, 13(3), 1051-1060. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232008000300028>.

Pereira, M. N.; Sarmiento, C. T. M. (2012). Oficina de culinária: uma ferramenta da educação nutricional aplicada na escola. *Universitas: Ciências da Saúde*, 10(2), 87-94. DOI: <https://doi.org/10.5102/ucs.v10i2.1542>.

Pinho, F. N. L. G.; Martinez, S. A. (2016). Política de alimentação escolar brasileira: representações sociais e marcas do passado. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(2016), 1-31. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450066.pdf>.

Ribeiro, R. C.; Reis, M. T. S.; Monteiro, M. A. M. (2019). A gastronomia como estratégia de promoção da alimentação saudável na moradia universitária. *Interfaces – Revista de Extensão da UFMG*, 7(1), 01-591. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/download/19074/16155/>.

Rocha, L. H. A.; Santos, V. F. S.; Sousa, D. N.; Kato, H. C. A. (2020). Oficinas educativas para merendeiras de escolas públicas de Palmas - TO como estratégia de intervenção nutricional: um relato de experiência. *Interfaces – Revista de Extensão da UFMG*, 8(1) – Edição extra, 209-225. Disponível em: <https://www.alice.cnptia.embrapa.br/handle/doc/1123282>.

Russo, K. (2013). Parceria entre ONGs e escolas públicas: alguns dados para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 614-641. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000200012>.

Santos, S. R.; Costa, M. B. S. & Bandeira, G. T. P. (2016). As formas de gestão do programa nacional de alimentação escolar (PNAE). *Revista de Salud Pública*, 18(2), 311-322. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/rsap/2016.v18n2/311-320>.

Scarparo, A. L. S.; Lopes, E. F. S.; Rockett, F. C.; Venzke, J. G. (2017). Aspectos relevantes na formação de manipuladores de alimentos que atuam na alimen-

tação escolar. *Revista Caderno Pedagógico*, 14(2), 207-223. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000200012>.

Servo, M. L. S.; Araújo, P. O. (2012). Grupo Focal em Pesquisas Sociais. *Revista Espaço Acadêmico*, 137, 7-15. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/16318/9872>.

Soares, M. I.; Camelo, S. H. H.; Resck, Z. M. R. (2016). A técnica de grupo focal na coleta de dados qualitativos: relato de experiência. *Revista Mineira de Enfermagem*, 20(942), 1-5. DOI: <http://www.dx.doi.org/10.5935/1415-2762.20160012>.

Teixeira, G. M. M. (2010). *Influência dos hábitos alimentares dos pais nas escolhas alimentares dos filhos*. Dissertação de Mestrado em Saúde Pública apresentada à Universidade do Porto. Porto: Portugal. Disponível em: <https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:repositorio-aberto.up.pt:10216/55348>.

Teixeira, L. O.; Reis, I., H. K.; Pires, C. R. F.; Santos, V. F.; Sousa, D. N.; Kato, H. C. A. (2020). Relato de experiência de oficinas em educação alimentar e nutricional: capacitação de merendeiras para a promoção da alimentação saudável em escolas. *Revista Conexão UEPG*, 16, 1-12. DOI: <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.16.13717.015>.

Teo, C. R. P. A.; Sabedot, F. R. B.; Schafer, E. (2010). Merendeiras como agentes de educação em saúde da comunidade escolar: potencialidades e limites. *Revista Espaço para a Saúde*, 11(2), 11-20. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279338761_Merendeiras_como_agentes_de_educacao_em_saude_da_comunidade_escolar_potencialidades_e_limites.

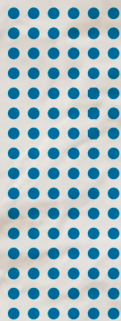
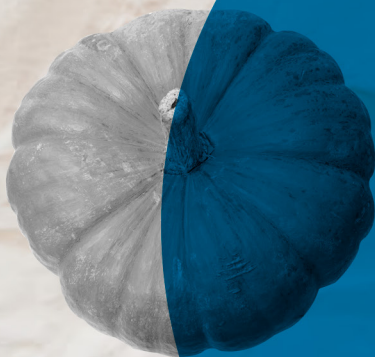
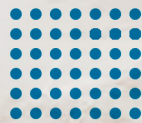
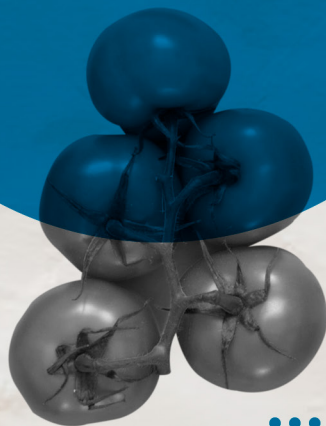
Vogt, M. S. L.; Alves, E. D. (2005). Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia. *Revista Educação*, 30(2), 195-213. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3746>.

World Health Organization (WHO) (1995). Physical status: the use and interpretation of anthropometry.

, 854(9). Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/37003>.

Data de submissão: 26/12/2020

Data de aceite: 12/04/2021



Talleres culinarios como estrategia de capacitación de cocineras escolares de escuelas públicas

CULINARY WORKSHOPS AS A STRATEGY FOR TRAINING PUBLIC SCHOOL
DINNER LADY

Rita de Cássia Ribeiro

Universidade Federal de Minas Gerais
Profesora del Departamento de Nutrición
ritagastronomia@hotmail.com

Carolina Fádel Viana Magalhães

Universidade Federal de Minas Gerais
Nutricionista
carolfvmagalhaes@gmail.com

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue verificar la efectividad de los talleres culinarios en la formación de cocineras escolares de escuelas públicas para la preparación de comidas nutritivas. El estudio cualitativo se basó en los discursos obtenidos a través de grupos focales, pre y post intervenciones. Las cocineras inicialmente consideraron que el menú era repetitivo y poco saludable. Al final de las acciones, todas las participantes mostraron una enorme satisfacción con el contenido cubierto en los talleres, incluida la reproducción de recetas en casa. Se concluyó que las acciones de extensión basadas en talleres culinarios, del tipo "manos a la obra", son muy efectivas para la construcción y consolidación del conocimiento sobre alimentación saludable por parte de las cocineras, motivándolas a actuar como agentes educadoras y promotoras de la salud en el medio escolar.

Palabras clave: Talleres Culinarios, Alimentación Escolar, Cocineras, Educación Nutricional, Promoción de la salud.

ABSTRACT

The objective of this work was to verify the effectiveness of culinary workshops in the training of school dinner lady in public schools for the preparation of nutritious meals. The qualitative study was based on the speeches obtained through focus groups, pre and post interventions. The cooks initially considered the menu repetitive and unhealthy. At the end of the actions, all participants showed enormous satisfaction with the content covered in the workshops, including reproducing the recipes at home. It was concluded that extension actions based on culinary workshops, of the "hands-on" type, are very effective for the construction and consolidation of knowledge about healthy eating by cooks, motivating them to act as educating agents and health promoters in the school environment.

Keywords: Culinary workshops, School meals, School cook, Nutritional education, Health promotion.

INTRODUCCIÓN

Los cambios ocurridos en el patrón alimentario de la sociedad brasileña han tenido un gran impacto en la salud de la población, aumentando la tasa de obesidad y otras enfermedades crónicas no transmisibles. Estos cambios también afectan a los niños, que presentan tasas de obesidad diez veces más altas que en la década de 1970 (NCD Risk Factor Collaboration – NCD-RISC – & World Health Organization – WHO –, 2017). Aproximadamente uno de cada diez niños es obeso en Brasil, siendo la mayoría niños, principalmente entre 5 y 10 años (Castro, Galvão, Ferreira, Reis & Gusmão, 2019).

Por tener la función social de formar ciudadanos críticos y conocedores de múltiples materias, la escuela es un espacio ideal para la promoción de la salud y para la formación de hábitos de vida y alimentación saludables (Moreira, 2006; Borsoi, Teo & Mussio, 2016; Magalhães & Porte, 2019, Teixeira et al., 2020).

En cuanto a la alimentación escolar, el Programa Nacional de Alimentación Escolar (PNAE) es una política pública que tiene como principal objetivo la seguridad alimentaria y la promoción de la educación nutricional dirigida a las escuelas públicas. El PNAE valora los hábitos alimentarios regionales, dinamiza el tejido de relaciones sociales entre la comunidad escolar y la sociedad, e incluye la posibilidad de adquirir alimentos de la agricultura familiar, promoviendo el Derecho Humano a la Alimentación Adecuada (Ley nº 11.947, 2009).

En la perspectiva del PNAE, el cocinero es un manipulador de alimentos, debe servir comidas saludables a los alumnos, con calidad nutricional y seguridad sanitaria y, por tanto, debe recibir entrenamiento para su formación continua. Sin embargo, en la práctica, no es así como sucede en las más diferentes realidades de las escuelas públicas brasileñas. A menudo, las cocineras son asignadas a la función sin recibir un entrenamiento básico para el correcto manejo de los alimentos. Buena parte de estos profesionales –en su mayoría mujeres– son reconducidos del puesto de servicios generales al de cocinera y utilizan sus conocimientos domésticos para el ejercicio de su nueva función (Andreotti, Baleroni, Paroschi & Panza, 2003; Pinho & Martinez, 2016).

Vale señalar que la alimentación escolar brasileña es históricamente conocida *merenda escolar* y todavía se llaman así en casi todo el territorio nacional. Lo mismo sucede también con la nomenclatura *merendeira*, que históricamente se refiere a los profesionales responsables de la producción de comidas en las escuelas. La mayoría de las veces, la profesión está al margen del proceso educativo, siendo desatendida por otros actores del entorno escolar (Pinho & Martinez, 2016). Las cocineras pueden tener su papel inviabilizado al ser consideradas sólo “fabricantes de bocadillos”. Esta es una visión equivocada y limitada del verdadero valor de la profesión, porque además de preparar la comida, son el vínculo entre la comida y los alumnos, y cada comida servida tiene el potencial de convertirse en un momento educativo (Gomes & Fonseca, 2018).

Así, algunas organizaciones no gubernamentales (ONGs) desempeñan un papel sumamente importante en el apoyo al PNAE, puesto que las acciones de estas ONGs tienden a fortalecer la expresión de un movimiento social más amplio o, incluso, a supervisar el desarrollo de políticas públicas (Russo, 2013).

En esa dirección, Crecer y Sembrar (CS) es un proyecto social de la ONG Alice Henrique de Campos Gonçalves, que fue creada con el objetivo de llevar una alimentación sana y sabrosa al ambiente escolar y, así, repensar la alimentación, fomentando hábitos saludables y, principalmente, incentivar a cómo alimentarse con calidad nutricional. El proyecto tiene como alcance acciones con el tema central "La educación a través de la alimentación nutritiva y sabrosa".

El CS propone, de acuerdo con sus directrices, dar charlas y talleres con las cocineras con el objetivo de democratizar las técnicas culinarias, proveyendo conocimiento teórico sobre los alimentos, la cultura alimentaria, los productos de la agricultura familiar regional y enseñar recetas sencillas – con el uso integral de los alimentos – accesibles y sabrosos. Ese entrenamiento también tiene como objetivo reforzar el papel de las cocineras escolares como agentes en la promoción de una alimentación adecuada y saludable en las escuelas.

Finalmente, entendiendo que la escuela es reconocida como un lugar privilegiado para la promoción de prácticas de alimentación saludable, y que las cocineras escolares son potenciales educadoras, es necesario capacitar a todos los actores sociales en el ámbito escolar para el proceso educativo, a fin de hacer viable las acciones colectivas relacionadas con la promoción de la alimentación saludable.

Además, los proyectos de Extensión Universitaria pueden contribuir a la creación de un ambiente que favorezca las actividades de enseñanza-aprendizaje sobre alimentación saludable, permitiendo el intercambio de conocimientos entre todos los actores involucrados en este proceso. Además, el acercamiento entre la Universidad y la sociedad, en este caso representada por las cocineras, refuerza aún más la socialización del saber y el compromiso del medio académico en la formación de sujetos más críticos, reflexivos y con autonomía para prácticas adecuadas en el ambiente de trabajo.

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo fue verificar la efectividad de los talleres culinarios en el entrenamiento de cocineros de escuelas públicas para preparar comidas nutritivas, con miras a promover una alimentación saludable en el ámbito escolar.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio aquí presentado, de carácter cualitativo, expresa la evaluación de las acciones de extensión planificadas y realizadas en los meses de marzo a diciembre de 2018, por medio de talleres culinarios, con el fin de capacitar a los profesionales que están a cargo de la producción de comidas en las escuelas

públicas de la ciudad de Blumenau, Santa Catarina, Brasil. En total, participaron de las actividades 28 cocineras de 15 escuelas municipales, que aún no han tercerizado la gestión de la producción y distribución de las comidas escolares.

Durante las acciones de extensión, las cocineras tuvieron la oportunidad de participar en siete módulos teóricos y prácticos de culinaria una vez al mes y con una duración de tres horas, en los que aprendieron y practicaron sobre los ingredientes, el aprovechamiento integral de los alimentos y la reducción de su desperdicio, el concepto de alimentación saludable y, también, sobre diversas recetas con cualidades funcionales. Al final de todos los talleres de capacitación, fue realizado un concurso de recetas con las cocineras, en formato de *reality show de Masterchef*, en el que se premiaron las mejores creaciones culinarias con electrodomésticos provenientes de donaciones.

Los materiales técnicos fueron desarrollados exclusivamente para las escuelas participantes del proyecto y eran compuestos por parte teórica sobre el tema del módulo y también por recetas ejecutadas en los talleres "manos a la obra", además de algunas recetas extras. Estas contenían, en su estructura, los ingredientes y cantidades expresadas en peso (Kg) y en medidas caseras, modo de preparación detallada, tiempo de preparación, rendimiento y peso de las porciones y señalización de la ausencia de alérgenos y derivados animales. Las preparaciones culinarias trabajadas en cada módulo están presentadas en la Tabla 1 y fueron escogidas de acuerdo con la lista de insumos incluidos en la licitación pública realizada en el municipio de Blumenau, siempre dando preferencia a los productos in natura o minimamente procesados y priorizando las preparaciones con poco o ningún alimento con potencial alergénico.

Quadro 1 – Preparos culinários ensinados às merendeiras durante as oficinas realizadas de março a dezembro de 2018.

Módulo	Recetas enseñadas	Módulo	Recetas enseñadas
1	Biomasa de plátano verde Caponata de plátano verde Mayonesa de biomasa de plátano verde Strogonoff con crocante de calabaza Calabacín palito Carne "loca" con cáscara de plátano Galletas saladas Salsa de tomate casera	5	Pan integral con copos de avena Pan de maíz Mermelada de frutas Requesón de ñame
2	Caldo de legumbres Mantequilla clarificada Bebidas vegetales Sal verde Risotto de calabaza y azafrán Pastel de calabaza y pollo Fideos de calabacín con zanahorias	6	Guacamole Pastel de patata Carne seca de corazón/ ombbligo de plátano Ñoquis de patata y capuchina
3	<i>Moqueca</i> de pescado <i>Farofa</i> con <i>ora-pro-nobis</i> <i>Crème brûlée</i> de coco y plátano	7	Patata "frita" al horno Hamburguesa <i>Ketchup</i> de guayaba Pan de hamburguesa <i>Muffin</i> de zanahoria con glaseado de chocolate Pancito de patata dulce Requesón de mandioca
4	Pastel de cacao con glaseado Pastel de plátano Pastel de calabaza <i>Crackers</i> salados Galleta de almidón de mandioca		

Fonte: As autoras (2020).

En el presente estudio fue utilizada la técnica de grupos focales para la investigación cualitativa del impacto de la intervención propuesta, o sea, antes del inicio de las acciones y al final, en los meses de marzo y diciembre, respectivamente. Además de las cocineras, participaron en el proyecto dos investigadores, uno de los cuales desempeñó el papel de moderador y el otro de observador, registrando y acompañando las conversaciones paralelas y el comportamiento de los participantes.

Las cocineras fueron invitadas a responder y discutir preguntas de un guión previamente elaborado, sobre la alimentación saludable, su papel como agentes promotoras de educación y salud, las dificultades encontradas en el ambiente de trabajo y las expectativas con respecto a las acciones del CS. En diciembre, al final de las acciones de CS, otros grupos focales fueron realizados, en la misma línea que los primeros, siguiendo un guión previamente elaborado, que trataba de las percepciones en relación a la participación de ellas en el

proyecto, de qué cambios fueron causados en la vida profesional y personal, la aceptación o rechazo de los niños a las nuevas preparaciones, la experiencia de participar en un concurso culinario y si hubo un cambio en la percepción de la importancia de su papel como educadores y promotores de salud en el ambiente escolar.

Los diálogos de los grupos focales fueron grabados y luego transcritos para análisis, según el referencial del discurso del sujeto colectivo (Lefèvre & Lefèvre, 2014). Fueron establecidas categorías de análisis de acuerdo con las opiniones y expresiones individuales que presentaban sentidos similares y colectivos. Por lo tanto, la lectura inicial y la organización de los contenidos permitieron un análisis fluctuante, de las cuales surgieron intuiciones para la formulación de hipótesis. Luego, a partir de elementos particulares, fue posible agrupar los sujetos por aproximación de elementos continuos y componer las categorías abordadas en este estudio, siendo ellas: i) calidad de las comidas, ii) valoración y confianza en el trabajo de las cocineras, iii) la influencia del poder público en la producción de comidas saludables.

Paralelamente, al inicio de las actividades, en marzo de 2018, fue realizada la evaluación antropométrica de las cocineras con base en las técnicas propuestas por la Organización Mundial de la Salud (WHO, 1995) para medir peso y talla. Para la medición del peso fue utilizado una balanza digital portátil marca TANITA® (BF-683W), con capacidad de 150 kilogramos y una sensibilidad de 50 gramos. La longitud fue medida por medio de antropómetro vertical Altuxata®, con una extensión de dos metros. Además, se calculó el Índice de Masa Corporal ($IMC = \text{peso} / \text{talla}^2$) para la clasificación del estado nutricional de los participantes.

Para la caracterización socioeconómica de las cocineras, una ficha fue rellanada con informaciones como edad, escolaridad, sexo, estado civil, número de habitantes en el hogar e ingreso familiar.

Para los datos cuantitativos de consumo de alimentos y antropometría, la base de datos fue construida en programa Epiinfo, versión 3.4.5. Los análisis descriptivos fueron realizados con auxilio del programa *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), versión 19.

Esta acción de extensión, desarrollada en el ámbito de Crecer y Sembrar, es también segmento de la investigación "La gastronomía como eje estructurador de la promoción de la alimentación saludable entre niños y adolescentes", aprobada por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Federal de Minas Gerais, con el número CAAE 61101115.7.0000.5149. Las cocineras fueron informadas sobre los métodos y objetivos de la evaluación de las acciones de extensión y firmaron un Término de Consentimiento Libre e Informado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Todas las participantes (n=28) eran del sexo femenino, con una edad media de 47,6 ($\pm 9,76$) años. En relación a la escolaridad, 25,0% (n=7) presentaban

primaria incompleta, 21,4% (n=6) concluyeron primaria completa, 7,1% (n=2) poseían secundaria incompleta, 21,4% (n=6) concluyeron secundaria completa, 14% (n=4) presentaban enseñanza superior incompleta y 7,1% (n=2) concluyeron la enseñanza superior. La renta familiar de 14,3% (n=4) de las cocineras era de apenas 1 sueldo mínimo, de 53,6% (n=15) entre 1 y 2 sueldos mínimos, de 25,0% (n=7) entre 3 y 5 sueldos mínimos, y sólo para 7,1% (n=2) el sueldo estaba por encima de 5 sueldos mínimos. Estos datos corroboran otros estudios que apuntan a la asociación entre la función de cocinera, la baja escolaridad e ingresos (Carvalho, Muniz, Gomes & Samico, 2008; Pinho & Martinez, 2016).

En relación a los datos antropométricos, se constató que 17,9% (n=5) se encontraban eutróficas, 28,6% (n=11) estaban con sobrepeso, 39,3% (n=11) presentaban obesidad grado I y 14,3% (n=4) obesidad grado II.

Por lo tanto, el perfil socioeconómico y demográfico observado en estas trabajadoras está compuesto básicamente por mujeres con bajo nivel de escolaridad, baja remuneración y con un estado nutricional variando entre sobrepeso y obesidad grado I, lo que es compatible con otros estudios con cocineras de escuelas públicas (Monlevade, 1995; Teo, Sabedot & Schafer, 2010; Kutz et al., 2020).

En el presente estudio, fueron analizadas las narrativas de las cocineras participantes por medio de grupos focales, divididos en turnos, que abordaron asuntos sobre alimentación saludable, su papel como promotoras de educación y salud, las dificultades encontradas en el ambiente de trabajo y las expectativas frente a las acciones del CS. Vale la pena resaltar que los grupos focales buscan aprender las actitudes y opiniones de los individuos con respecto al tema de una investigación (Minayo, 2014). Además, favorecen la integración de los participantes y el surgimiento de ideas originales. Los resultados obtenidos en los grupos focales son provenientes de las narrativas de los participantes en aquel momento de conversaciones y discusiones (Soares, Camelo & Resck, 2016; Guido & Costa, 2016; Servo & Araújo, 2012). Los grupos focales permiten un recorte de la realidad desde la óptica de los participantes, y el análisis de datos cualitativos es rico en contenidos objetivos y subjetivos que merecen ser explorados y comprendidos para desvendar la realidad planteada.

Por lo tanto, antes del inicio de los talleres culinarios, se percibió que las cocineras generalmente consideraban el menú de la comida escolar repetitivo y poco saludable, asociando lo poco saludable con la falta de variedad de ingredientes frescos y el exceso de oferta de pan y fideos.

"Creo que no es favorable, porque es muy repetitivo".

"Yo creo que hay mucho pan ahí... mucho pan, pan, pan".

"Creo que el menú que se prepara en las escuelas es muy repetido.. Llegué a contar catorce comidas con fideos al mes. Creo que debería haber más variedad. Frijoles con arroz, o una sopa, porque al niño le gusta la sopa en invierno, y es algo que casi no se pone".

Además, cuando cuestionadas sobre el desperdicio, la mayoría afirmó que era mínimo y aprovechaban bien los productos. Sin embargo, se señaló

que esta afirmación tenía relación con el hecho de utilizar los productos antes de que perezcan, en lugar de aprovecharlos en su totalidad, como las cáscaras, los tallos y las semillas.

Datos del estudio de Kutz *et al.* (2020), que también evaluaron las percepciones de las cocineras escolares sobre alimentación saludable, corroboran los hallazgos del presente trabajo. Se observa como las cocineras perciben lo que es una alimentación saludable, como esa perspicacia se refleja en su cotidiano y como se expresan en sus actividades profesionales; además de la argucia de su papel en la educación nutricional del alumno. Se constató en los resultados del presente estudio la misma percepción sobre alimentación saludable de las cocineras: frutas, verduras y legumbres aparecen como aspecto central del tema. Otros estudios apuntan para la misma dirección, con la idea de una alimentación saludable siempre ligada a los alimentos *in natura* (Carvalho, Muniz, Gomes & Samico, 2008; Rocha, Santos, Sousa & Kato, 2020;), hecho que corrobora el Guión Alimentario de la Población Brasileña, en la que se prioriza el consumo de alimentos *in natura* y/o mínimamente procesados (Departamento de Atención Primaria & Secretaría de la Salud, 2014).

Otro punto de interés indagado en los grupos focales fue verificar, antes de las acciones del proyecto, la visión que las profesionales tendrían sobre su propia actuación como agentes promotoras de la salud y la educación alimentaria y nutricional en el ambiente escolar. Se verificó que ellas creen ser uno de los cargos más importantes en la comunidad escolar, con el potencial de educar e incentivar a los niños para la práctica de una alimentación saludable. Por convivir con los alumnos diariamente a la hora de comer, ellas conocen las preferencias de los niños e identifican aquellos que necesitan un poco de incentivo para experimentar nuevos alimentos. Sin embargo, a pesar de comprender e identificar este potencial, se sienten desvalorizadas en relación con otros profesionales de la escuela. Sumado a esto, ellas también identifican y apuntan la importancia de la participación de otro actor del ambiente escolar en el éxito de la aceptación de las comidas: el docente.

"¡Nosotras somos las más importantes de la escuela! Porque todo es en la cocina".

"Si salimos a la calle, hablamos con los más pequeños... 'experimental, solo un poquito'... ponemos solo un poquito, 'Tía, me gustó, quiero un poquito más'".

"...He visto un caso de una profesora a la que no le gusta la remolacha, y no cree que deba ponerla en el plato del niño".

De hecho, varios autores evidencian el papel fundamental de estas profesionales en la educación y promoción de la salud en el ambiente escolar, pero hay un sentimiento de desvalorización frente a otros actores (Carvalho *et al.*, 2008; Teo *et al.*, 2010; Gomes & Fonseca, 2018). Hay quien considera a las cocineras escolares como trabajadoras "semidomésticas" y sin profesión real, actuando sólo en la preparación de alimentos para los niños, como lo hacen en sus casas (Monlevade, 1995). Al ser excluidas de las reuniones y decisiones escolares, las cocineras no han reconocido su papel o potencial en el ambiente

escolar en comparación con otros profesionales educadores. Si no comprenden su papel más allá de hacer la comida, acaban reforzando la visión de desempeñar un rol secundario y de menor importancia dentro de la escuela (Teo et al., 2010).

Respondiendo sobre las expectativas en relación a las acciones del proyecto, presentaron dudas y temores sobre la efectividad del programa, ya que creen que será difícil obtener el apoyo del poder público para implementar los cambios propuestos.

"Yo creo que va a ser muy difícil... porque no es una familia, cinco o seis personas, son mil, mil doscientas... va a ser muy difícil".

"El volumen [de las comidas] es muy grande".

"Primero hay que tener apoyo de afuera... Yo creo que debería tener el apoyo del municipio".

Al final de la ronda de preguntas realizadas en los grupos focales, fue observado en los relatos descritos arriba que, por la propia experiencia de dificultades y obstáculos vividos en el cotidiano de las escuelas, las cocineras entienden la forma en que el ayuntamiento y las nutricionistas responsables por la comida escolar trabajan. Por lo tanto, consiguen vislumbrar los potenciales delante de la implementación de acciones de esta naturaleza. A pesar de la oferta de alimentos in natura, por medio de la agricultura familiar defendida por el PNAE, aún hay compra, e incluso donación, de grandes cantidades de productos ultra procesados que se destinan a las comidas escolares, como relatado por las participantes.

Así, después de la realización de los grupos focales, se iniciaron las actividades de intervención, que utilizaron talleres en que las cocineras eran invitadas a poner "manos a la obra". Con la propuesta de presentar recetas sencillas y sabrosas, las cocineras manipulaban los alimentos, aprendieron las características de las frutas, verduras, legumbres, harinas y otros ingredientes utilizados en las preparaciones culinarias y degustaban los platos hechos por ellas mismas.

Las intervenciones por medio de talleres tienen un gran potencial en el proceso de aprendizaje y en la adopción de hábitos de vida saludables. Son trabajos estructurados con grupos, siendo realizados en torno de una cuestión central que propone trabajar dentro de un contexto social. La elaboración buscada en el taller no se restringe a una reflexión racional, sino al involucramiento de los sujetos de manera integral en su modo de pensar, sentir y actuar, fomentando un proceso creativo de aprendizaje colectivo (Martins, Dorneles, Coloni, Bernardes & Camargos, 2018). Según Paulo Freire (2002), "enseñar no es transferir conocimiento, sino crear posibilidades para su producción o su construcción".

En este sentido, los talleres culinarios son herramientas utilizadas en la educación alimentaria y nutricional que cruzan diferentes estrategias pedagógicas, posibilitando la consolidación del aprendizaje por medio de experiencias teórico-prácticas (Pereira & Sarmiento, 2012). Al utilizar la culinaria como eje

estructurador, es proporcionado la valoración la cultura alimentaria y contextualización en el escenario alimentario actual, valorando también los aspectos simbólicos de la alimentación y el cocinar como práctica social y herramienta de mejora de la calidad de vida y la salud (Castro et al., 2007).

La literatura es consistente con los resultados positivos de las capacitaciones y talleres para mejorar el desempeño y empoderar a las cocineras escolares como promotoras de salud y educación. Rocha et al. (2020) apuntaron un aumento en la comprensión de los participantes de los talleres educativos en las escuelas públicas de Palmas - TO. En el estudio fueron realizadas actividades cuyo tema principal era "Alimentación Saludable y Sustentabilidad", divididas en subtemas como "mi plato saludable", "mitos y verdades", "aprovechamiento integral de los alimentos" y "huerta en la botella PET". Con base en el pensamiento de Paulo Freire (2002), los talleres tuvieron foco en la reflexión, el diálogo y la participación colectiva y los resultados apuntaron a la comprensión de todos los puntos abordados.

En otro estudio realizado en escuelas públicas de Salvador - BA, se siguió un enfoque pedagógico social, crítico y transformador, en el que es enfatizada la interrelación entre el individuo y la estructura social (Leite *et al.*, 2011). El tema escogido fue "Formación en alimentación sana y segura en la escuela", teniendo como estrategias metodológicas teatro, exposición dialógica, talleres, dinámicas de grupo, actividades prácticas y dirigidas en grupos, juegos interactivos, concursos y cuestionarios semiestructurados. Los resultados obtenidos fueron positivos, resaltando que la acción educativa conforma un espacio social para la construcción de valores y actitudes que estimulan el desarrollo de la autonomía y el sentido de responsabilidad individual y colectiva de las cocineras (Leite *et al.*, 2011).

En su estudio, Castro *et al.* (2007) experimentaron la culinaria como eje estructurador para la promoción de una alimentación saludable. Privilegiando los alimentos in natura, valorando la cultura alimentaria y la experiencia de cada uno de los participantes y profundizando asuntos como el derecho humano a la alimentación y la seguridad alimentaria, los talleres valoraron los aspectos simbólicos de la alimentación y el cocinar como práctica social. Como resultados, se observó que realizar el proceso educativo con una experiencia lúdica, participativa y relacionada con el cotidiano de cada uno, permitió que el contacto con una alimentación saludable se dé de manera concreta y satisfactoria, proporcionando a los participantes: reflexión, gusto por cocinar, motivación y conocimiento para actuar en la promoción de una alimentación saludable. En el mismo sentido, Ribeiro *et al.* (2019) afirman que los conceptos sobre alimentación saludable solo se concretan a partir del momento en que las personas entienden sus beneficios prácticos, vinculando estos conceptos a sus experiencias y a su vida cotidiana.

Las preparaciones culinarias enseñadas en los talleres propuestos en la investigación poseían como características el uso de frutas y verduras en las más diversas formas, diversificando las técnicas culinarias utilizadas, como

presentado en el Cuadro 1. En este sentido, vale resaltar que de acuerdo con la Ley n° 12.982/2014, es obligatoria la elaboración de menús diferenciados para la alimentación escolar de alumnos con diabetes, alergia alimentaria, intolerancia a la lactosa u otras necesidades especiales. Así, el Fondo Nacional para el Desarrollo de la Educación (FNDE) lanzó en 2017 el "Cuaderno de Referencia sobre la Alimentación Escolar para Estudiantes con Necesidades Alimentarias Especiales". El guión contiene orientaciones destinadas exclusivamente a subvencionar la elaboración de menús especiales para el PNAE, que beneficia diariamente a cerca de 41 millones de alumnos en todo el Brasil (Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación, 2017).

Proponiendo la introducción de nuevas formas de preparación, que eliminen o disminuyan la mayoría de los alérgenos, sin sobrecargar o modificar drásticamente los insumos ofrecidos por el poder público, es posible ofrecer una alimentación inclusiva y que atienda a los alumnos en su totalidad, sin la necesidad de elaboración de menús especiales y distribuidos separadamente.

Además de las recetas enseñadas en los talleres culinarios (Cuadro 1), fueron proporcionados otros materiales didácticos con 27 recetas que se podrían elaborar en las escuelas, todas ellas utilizando las bases enseñadas y la descripción detallada del modo de preparación, tales como: *cookies* de chocolate, tarta de calabacín y tomate, dulce de calabaza, *crisp* de la cáscara de patata dulce, ensalada de papa con *bionese*, pastel de miel, tarta de espinacas, entre otros.

Hay pocos estudios descritos en la literatura que involucren el entrenamiento práctico basados en técnicas dietéticas con cocineras, como propuesto en los talleres de este proyecto. La mayoría de las publicaciones involucren entrenamientos teóricos sobre nociones de alimentación saludable, PNAE y buenas prácticas en la producción de alimentos; este último también puede ir acompañado de entrenamiento práctico (Fortes, 2005; Leite *et al.*, 2011; Scarparo, Lopes, Rockett & Venzke, 2017; Rocha *et al.*, 2020). Cabe destacar que, en todos los trabajos, se enfatiza la importancia de mantener una periodicidad en los entrenamientos para que se mantenga la calidad del servicio prestado.

En el estudio de Leite *et al.* (2011), fueron realizados cuestionarios de satisfacción de los entrenamientos al final del curso, y 9,6% de las participantes dijo que la carga de trabajo era insuficiente, un porcentaje alto cuando se lleva en consideración que 40% de los participantes no respondieron al cuestionario. El curso fue aprobado por las participantes afirmando su deseo de continuarlo.

Scarparo *et al.* (2017) señalaron la necesidad de formar a los manipuladores de alimentos desde la perspectiva del aprendizaje problematizador, rescatando conocimientos ya adquiridos y experiencias presentes en la vida cotidiana. Al romper con los modelos tradicionales de enseñanza, esta propuesta es más desafiante. Los autores afirman que existe la necesidad de construir un programa de formación con momentos individuales y colectivos, considerando el tiempo de servicio, las vivencias y experiencias de los empleados, abordando cuestiones más allá de las buenas prácticas en la producción de alimentos.

En esa dirección, es importante entender la manera en que los adultos se comportan cuando sometidos a cursos, entrenamientos y talleres. Guerra (2011) afirma que educar proporciona oportunidades para la adquisición de nuevos comportamientos y el trabajo del educador puede ser más eficiente si conoce cómo funciona el cerebro y su plasticidad. Utilizar estrategias multisensoriales y estimular la repetición de información y experiencias resulta en sinapsis más consolidadas y, consiguientemente, un aprendizaje más exitoso. Además, factores del cotidiano del individuo como la familia, la comunidad, el trabajo y la historia de vida interfieren significativamente en el aprendizaje.

La andragogía es la ciencia que estudia la educación para los adultos con la finalidad de buscar un aprendizaje efectivo para el desarrollo de habilidades y conocimientos (Carvalho, Barreto & Alves, 2010). Esta ciencia lleva en consideración que los adultos son independientes, experimentados, integran conocimientos, solucionan problemas y son más motivados por factores internos que externos (Vogt & Alves, 2005). La motivación también es otro pilar importante en cómo el aprendizaje de los adultos es construido, además de una combinación entre la didáctica del docente y el tipo de alumno. Sin embargo, el aprendizaje de adultos va más allá del concepto de andragogía y parece estar mejor definido y direccionado por el modelo de aprendizaje transformador, que lleva en consideración las experiencias de los individuos (Abela, 2009).

Por lo tanto, se entiende que el método propuesto en los talleres realizados en este proyecto de entrenamiento y capacitación de cocineras a partir de prácticas culinarias basadas en técnicas dietéticas, soporta el presupuesto que involucra al aprendizaje de los adultos. Al cocinar, un acto tan natural para las cocineras escolares, pueden movilizar conocimientos previos e incorporar nuevos aprendizajes de modo más efectivo.

Vale recordar que las prácticas de las cocineras son impregnadas de saberes tradicionales y culturales. Por lo tanto, si los entrenamientos no llevaron en consideración una construcción compartida de experiencias, es posible que no sean efectivas para promover un ambiente escolar que valore los hábitos de vida y alimentación saludables (Scarparo et al., 2017).

Después de las actividades del proyecto, los talleres y el concurso culinario, todas las participantes mostraron gran satisfacción por ser parte de la experiencia, incluso reproduciendo los conocimientos adquiridos en el ámbito domiciliario, demostrando la transformación de su realidad, como en los siguientes relatos.

"Ay me encantó cada clase, cada receta hecha, compartida con nosotros, fue de gran importancia para nuestro conocimiento, no solo en la escuela, sino también en nuestra familia".

"Fue enriquecedor para nuestra vida, aprender el valor de cada cosa... Ofrecíamos alimento, pero no sabíamos el valor que tenía ese alimento. Fue muy importante, de mucho valor, y nadie nos va a quitar lo que hemos aprendido".

"Me gustó mucho, aprendimos para nuestra familia y para los niños que ayudamos mucho... un niño al que no le gusta comer ensalada lo incentivamos y

cuando lo vemos comer eso es muy agradable”.

La cuestión de incorporar los conocimientos adquiridos llevando a los cambios de los hábitos alimentarios personales es aún más evidente cuando se les pregunta sobre lo que han aprendido y cuál es el impacto del proyecto en sus vidas:

“El proyecto debe extenderse a las comunidades más necesitadas, para traer beneficios en casa, no solo en la escuela porque, es... cuando aprendes, lo llevas a la escuela, a tu familia, a tus amigos. Es algo por lo que vas pasando y repasando”.

“Eliminé muchas cosas en mi casa, saqué el perro caliente... No voy a decir que no, pero ahora es muy raro, muy raro. La gaseosa es muy difícil de conseguir en mi casa también, corté muchas cosas”.

“Llevé el beneficio a mi casa que esa comida traerá a nuestro organismo”.

El impacto efectivo de estos cambios sería evidenciado a partir de la evaluación nutricional de las participantes, un tiempo después de la realización de los talleres, – al menos seis meses. Quizás, los resultados impactarían incluso en la prevalencia de sobrepeso y obesidad encontrada en el grupo. Esto no fue realizado, pero se entiende que los entrenamientos continuos y el monitoreo constante de las acciones son fundamentales para la mejora y consolidación de las prácticas y transformaciones observadas.

Se destaca en las narrativas de las participantes que los puntos de mayor relevancia en el aprendizaje y que fueron realmente incorporados al día a día de la alimentación escolar fueron el uso de la biomasa de plátano verde y el aprovechamiento integral de los alimentos. La biomasa de plátano verde es una de las principales bases de la gastronomía funcional, sirviendo como espesante en sustitución de la harina de trigo y con otros beneficios, como ser fuente de fibra y almidón resistente (Gomes *et al.*, 2017). El aprovechamiento integral de los alimentos reduce los desperdicios, genera menos basura y enriquece nutricionalmente las preparaciones, ya que varios micronutrientes y fitoquímicos se encuentran en los tallos, semillas y cáscaras. Una alimentación que utiliza los alimentos en su totalidad se vuelve más rica, aumentando el valor nutricional, favoreciendo el bajo costo y el sabor regionalizado, ya que se dispone de alimentos frescos producidos en la región a través de la agricultura familiar (Dantas *et al.*, 2018).

“Hacemos el pan y desarrollamos un pastel que es hecho con biomasa”.

“Hoy hemos empezado a usar muchas cosas que antes no usábamos. Entonces eso fue una muy buena experiencia de aprendizaje. Por ejemplo, con la coliflor... (pausa) las florecitas se comían, los tallos a la basura. La zanahoria se cortaba y las hojas se descartaban. Ahora todo se corta, se lava y todo va a la comida. Si no comen así, va a la licuadora, se bate, y va a la comida, nadie sabe lo que está comiendo”.

“Aprendimos a usar todo lo que son tallos de repollo, todo lo que tenemos.

Nosotras solo no usamos la cáscara de cebolla porque no sería posible".

"En la sopa, le agregamos los tallos de lo que tenemos. Todavía no nos proveen todo lo que aprendimos en los talleres del proyecto".

En la misma dirección, Lourenção, Bueno, Azeredo & Simões (2019) percibieron en su estudio la importancia del proceso de aprendizaje y reciclaje de conocimientos en el ambiente escolar, incluso la actividad práctica, de "manos a la obra". Según ellos, la actividad práctica enriqueció el curso y ofreció una mirada diferente sobre el aprovechamiento integral y la utilización de los alimentos sobrantes, con preparaciones nutritivas aplicables a la alimentación escolar.

El punto alto para todas las cocineras participantes del proyecto fue, por supuesto, el concurso realizado al final de los ciclos de entrenamiento y talleres, similar al *reality show Masterchef*. Ellas deberían utilizar los conocimientos sobre ingredientes y técnicas aprendidos durante los talleres y desarrollar una receta saludable y creativa. Un panel de jueces probó todos los platos, puntuó cada uno y, al final, anunció quién fue la gran ganadora del desafío, que recibió un premio especial. Todas las participantes recibieron premios, como electrodomésticos, y esto las hizo extremadamente felices y realizadas, como se ve en el siguiente relato:

"Fue muy, muy, muy estimulante, gratificante. Las personas (jueces) nos observaban trabajar, elegir lo que íbamos a utilizar, preparar los platos y degustaron al final. En el momento de la premiación fue una sorpresa, yo me quedé en segundo lugar, Doña María (nombre ficticio) se quedó en primer lugar. Doña María no podía ni respirar, lo primero que hizo fue llorar. Fue aquella emoción, oh, fue una explosión de emoción, eso fue realmente muy bueno. Cuando dijeron, '¡María!', ella lloró. Cuando dijeron 'María de la Luz' era yo, en segundo lugar. Entonces yo me quedé feliz, pero realmente feliz. Ahora me quedé más feliz, ahí fue cuando dijeron que todas las participantes también ganarían el horno. Mi felicidad fue mucho mayor que en aquella hora, sentí ganas de llorar, porque vi que todas fueron valoradas".

Los caminos para que esas profesionales asumieran el papel de educadoras alimentarias y agentes de salud permean el empoderamiento y el intercambio de saberes con los demás actores involucrados en el ambiente y en la alimentación escolar. Según Paulo Freire (1983), la noción de empoderamiento se da como un proceso y resultado en el que el individuo toma posesión de su propia vida y acciones a través de la interacción con otros individuos. Por lo tanto, las oportunidades de aprendizaje son fundamentales como herramientas para la autoconfianza.

Las participantes salieron de esta experiencia más informadas y conscientes de la alimentación saludable y su papel como agentes promotores de la salud. Además, afirmaron haber sido capaces de mantener y aplicar los conocimientos adquiridos durante los meses del proyecto, en cuanto a sus funciones profesionales.

"Si son los alimentos, si nos lo envían, sí".

"Si ellos [el poder público] los mandan a la escuela, podemos aprovechar de todo, como ya los estamos aprovechando. Aprovechamos las verduras, las frutas, todo lo que comen los niños".

"Creo que debería tener el apoyo del municipio".

La alimentación escolar es una de las políticas públicas más antiguas de Brasil, del año de 1956 (Pinho & Martinez, 2016). En 2009 fue creado el PNAE, con la descentralización de los recursos destinados a la alimentación escolar. Así, correspondía a los ayuntamientos gestionar los recursos financieros, que pueden funcionar de cuatro maneras: autogestión, autonomía, gestión compartida y tercerización (Santos, Costa & Bandeira, 2016).

En Blumenau, ciudad en que ocurrieron las acciones de esta investigación, 87% de la alimentación escolar es tercerizada. El proyecto fue desarrollado únicamente en los 13% restantes, que participan del sistema de autogestión. La percepción de las cocineras es que el municipio tiene el deseo de extinguir el cargo y tercerizar la elaboración de la producción de comidas en todas las escuelas.

La búsqueda por la tercerización ocurre muchas veces por la incapacidad del gestor público en administrar los recursos y servicios prestados, lo que puede llevar a la disminución de la calidad de las comidas servidas como forma de reducir costos. El sistema de tercerización es objeto constante de críticas, tanto por casos de infracciones laborales como por la desvirtuación de la función administrativa pública (Santos *et al.*, 2016). Desafortunadamente, hay un pensamiento entre los funcionarios del gobierno de que lo importante es alimentar a las personas en situación de vulnerabilidad, en todo caso, sin preocuparse con la calidad de lo que se ofrece.

Según los relatos de las cocineras, los niños aceptaron muy bien las nuevas recetas, pero se quejaron de la ausencia de salsicha y algunos niños aún llevan galletas y bocadillos industrializados. Esto indica la necesidad de extender las acciones de educación alimentaria y nutricional a los padres, de forma más regular y eficaz, posibilitando la consolidación del trabajo realizado en la escuela.

Los padres son modelos para sus hijos e influyen directamente en el comportamiento alimentario de los niños. Hay patrones similares en la alimentación de padres e hijos, independientemente de la edad y la educación de los padres (Teixeira, 2010). Los responsables de los niños necesitan mejorar su propia relación con la comida y su alimentación, ya que influyen directamente en la forma de comer de sus hijos (Bento, Esteves & França, 2015). Por lo tanto, los padres también deben ser orientados sobre la alimentación saludable y el impacto de la elección alimentaria.

CONCLUSIÓN

Las cocineras salieron de esta experiencia más seguras, informadas y

conscientes de la calidad de las comidas y de su rol como agentes de promoción de la salud, extendiendo los conocimientos adquiridos en los talleres a ellas y sus familias. Además, ellas se mostraron capaces de mantener y aplicar los enseñamientos adquiridos durante los meses del proyecto, en cuanto a sus funciones profesionales, si se cuenta con el apoyo del poder público en la adquisición y en la entrega de los insumos necesarios.

Así, el presente estudio demostró que las acciones basadas en talleres prácticos ("manos a la obra"), además del embasamiento teórico, son muy efectivas para la construcción y consolidación de conocimientos sobre alimentación saludable por parte de las cocineras de escuelas públicas, motivándolas a actuar como educadoras y promotoras de salud en el ambiente escolar.

REFERENCIAS

Abela, J. C. (2009). Adult learning theories and medical education: a review. *Malta Medical Journal*, 21(1), 11-18. Disponível em: <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/910>.

Andreotti, A.; Baleroni, F. H.; Paroschi, V. H. B. & Panza, S. G. A. (2003). Importância do treinamento para manipuladores de alimentos em relação à higiene pessoal. *Cesumar*, 5(01), 29-33. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/iccesumar/article/view/67>.

Bento, I. C.; Esteves, S. J. M. M.; França, T. E. (2015). Alimentação saudável e dificuldades para torná-la uma realidade: Percepções de pais/responsáveis por pré-escolares de uma creche em Belo Horizonte/MG, Brasil. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 20(8) 2.389-2.400. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v20n8/1413-8123-csc-20-08-2389.pdf>.

Borsoi, A.T.; Teo, C. R. P. A.; Mussio, B. R. (2016). Educação alimentar e nutricional no ambiente escolar: uma revisão integrativa. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(3), 1441-1460. DOI: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n3.7413>.

Cardano, M. (2017). Métodos qualitativos para pesquisa em saúde. *Journal of Nursing and Health*, 7(3). DOI: <https://doi.org/10.15210/jonah.v7i3.12847>.

Carvalho, A. T.; Muniz, V. M.; Gomes, J. F.; Samico, I. (2008). Programa de alimentação escolar no município de João Pessoa – PB, Brasil: as merendeiras em foco. *Comunicação em Saúde e Educação*, 12(27), 823-834. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832008000400012>.

Carvalho, J. A.; M. P.; Barreto, M. A. M.; Alves, F. A. (2010). Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. *REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente*, 3(1), 78-90. DOI: <https://doi.org/10.22409/resa2010.v3i1.a21105>.

Castro, A.; Galvão, T.; Ferreira, C.; Reis, N.; Gusmão, R. (2019). Prevalência da obesidade infantil no Brasil: revisão sistemática e meta-análise. *Revista dos Trabalhos de Iniciação Científica da UNICAMP*, 27, 1-1. DOI: <https://doi.org/10.20396/revpi-bic2720192440>.

Castro, I. R. R.; Souza, T. S. N.; Maldonado, O. L. A.; Caniné, E. S.; Rotenberg, S. & Gugelmin, S. A. A. (2007) Culinária na promoção da alimentação saudável: delineamento e experimentação de método educativo dirigido a adolescentes e a profissionais das redes de saúde e de educação. *Revista de Nutrição*, 20(6), 571-588. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-52732007000600001>.

Dantas, E.; Silva, E.; Lima, M. R.; Oliveira, N.; Silva, J.; Cordeiro, S.; Souza, G.; Maciel, F.; Macedo, N.; Oliveira, D.; Viera, V. (2018). A Importância do Aproveitamento In-

tegral dos Alimentos. *International Journal of Nutrology*, 11(SO1): S24-S327. DOI: 10.1055/s-0038-1674320.

Departamento de Atenção Básica & Secretaria de Atenção à Saúde (2014). *Guia alimentar para a população brasileira*. (2 ed.). Brasília: Ministério da Saúde.

Fortes, H. B. S. F. (2005). *Projeto "parceiros na cozinha": avaliação do treinamento de um treinamento para manipuladores de alimentos das creches de porto alegre conveniadas com a ong parceiros voluntários*. Monografia apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12346/000480831.pdf?Sequence=1>.

Freire P. (1983). *Pedagogia do Oprimido*. (3 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. (25 ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – Nutricionistas do Programa Nacional Alimentação Escolar (PNAE). (2017). *Caderno de referência sobre alimentação escolar para estudantes com necessidades alimentares especiais*. Brasília. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-area-gestores/pnae-manuais-cartilhas/item/10532-caderno-de-refer%C3%Aancia-alimenta%C3%A7%C3%A3o-escolar-para-estudantes-com-necessidades-alimentares-especiais>.

Gomes, K. S.; Fonseca, A. B. C. (2018). Dialogando sobre as possibilidades e desafios das merendeiras nas ações de educação alimentar e nutricional. *Demetra: Alimentação, Nutrição & Saúde*, 13(1), 55-68. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/demetra/article/view/31340>.

Gomes, V. T. S.; Gomes, R. N. S.; Gomes, M. S.; Viana, L. V. M.; Conceição, F. R.; Soares, E. L.; Genaro, P. de S. (2017). Benefícios da biomassa de banana verde à saúde humana. *Revista UniVap*, 22(40). DOI: <http://dx.doi.org/10.18066/revistaunivap.v22i40.1296>.

Guerra L. B. (2011). O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. *Revista Interlocução UFMG*, 4(4), 3-12. Disponível em: https://www2.icb.ufmg.br/neuroeduca/arquivo/texto_teste.pdf.

Estevinho Guido, L. F.; Costa, E. A. D. (2016). A utilização do grupo focal em pesquisa de educação ambiental como estratégia metodológica qualitativa: uma análise do projeto escola ecológica em rede (Uberaba/MG). *Ensino Em Re-Vista*, 23(2), 460-477. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v23n2a2016-7>.

Kutz, N. A. A.; Pereira, D. M.; Chimello, M. F.; Pina-Oliveira, A. A.; Cyrillo, D. C.; Salgueiro, M. M. H. A. O. (2020). Percepção das merendeiras de Carapicuíba – São Paulo, Brasil, sobre aspectos da sua atuação profissional. *Investigação Qualitativa em Saúde: avanços e desafios*, 3(2020), 479-490. DOI: <https://doi.org/10.1590/2526-8923-2020-0001>.

org/10.36367/ntqr.3.2020.479-490.

Lefèvre F.; Lefèvre A. M. C. (2014). Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. *Texto Contexto Enfermagem*, 23(2), 502-507. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072014000000014>.

Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. *Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm.

Lei nº 12.982, de 28 de maio de 2014. *Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para determinar o provimento de alimentação escolar adequada aos alunos portadores de estado ou de condição de saúde específica*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12982.htm.

Leite, C. L.; Cardoso, R. C. V.; Figueiredo, J. A. W.; Silva, K. V. N. A.; Bezerril, M. M.; Vidal Júnior, P. O.; Santana, A. A. C. (2011). Formação para merendeiras: uma proposta metodológica aplicada em escolas estaduais atendidas pelo programa nacional de alimentação escolar, em Salvador, Bahia. *Revista de Nutrição*, 24(2), 275-285. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-52732011000200008>.

Lourenção, L. F. P.; Bueno, L. C.; Azeredo, E. M. C.; Simões, T. M. R. (2019). Contextualização teórico-prático para o aprimoramento profissional: curso de extensão para merendeiras e serventes escolares de Paraguaçu-MG. *Interfaces – Revista de Extensão da UFMG*, 7(1), 171-179. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/19057/16131>.

Magalhães, H. H. S. R.; Porte, L. H. M. (2019). *Percepção de educadores infantis sobre educação alimentar e nutricional*. *Ciência & Educação*, Bauru, 25(1), 131-144. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320190010009>.

Martins, V. P.; Dorneles L. L.; Coloni, C. S. M.; Bernardes A.; Camargo, R. A. A. (2018). Contribuições de oficinas pedagógicas na formação do interlocutor da educação permanente em saúde. *Revista Eletrônica de Enfermagem [Internet]*, (20), 20-47. DOI: <https://doi.org/10.5216/ree.v20.50148>.

Minayo M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (14 ed.) São Paulo: Hucitec. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/n88xsxx>.

Monlevade, J. A. C. (1995). Técnico em alimentação escolar: um novo profissional para a educação básica. *Em Aberto*, 15(67), 124-128. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2349/2088>.

Moreira, A. C. M. (2006). *Educação nutricional na educação infantil: o papel da escola na formação de hábitos alimentares das crianças, considerando a problemática da obesidade infantil*. Dissertação de Mestrado em Educação, Arte e História, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil.

NCD Risk Factor Collaboration (NCD-RISC); World Health Organization (WHO) (2017). *Worldwide trends in body-mass index, underweight, overweight, and obesity from 1975 to 2016: a pooled analysis of 2416 population-based measurement studies in 128·9 million children, adolescents, and adults*, (390), 2627-2642. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(17\)32129-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)32129-3).

Oliveira, M. N.; Brasil, A. L. D.; Taddei, J. A. A. C. (2008). Avaliação das condições higiênico-sanitárias das cozinhas de creches públicas e filantrópicas. *Ciência e Saúde Coletiva*, 13(3), 1051-1060. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232008000300028>.

Pereira, M. N.; Sarmiento, C. T. M. (2012). Oficina de culinária: uma ferramenta da educação nutricional aplicada na escola. *Universitas: Ciências da Saúde*, 10(2), 87-94. DOI: <https://doi.org/10.5102/ucs.v10i2.1542>.

Pinho, F. N. L. G.; Martinez, S. A. (2016). Política de alimentação escolar brasileira: representações sociais e marcas do passado. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(2016), 1-31. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450066.pdf>.

Ribeiro, R. C.; Reis, M. T. S.; Monteiro, M. A. M. (2019). A gastronomia como estratégia de promoção da alimentação saudável na moradia universitária. *Interfaces – Revista de Extensão da UFMG*, 7(1), 01-591. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/download/19074/16155/>.

Rocha, L. H. A.; Santos, V. F. S.; Sousa, D. N.; Kato, H. C. A. (2020). Oficinas educativas para merendeiras de escolas públicas de Palmas - TO como estratégia de intervenção nutricional: um relato de experiência. *Interfaces – Revista de Extensão da UFMG*, 8(1) – Edição extra, 209-225. Disponível em: <https://www.alice.cnptia.embrapa.br/handle/doc/1123282>.

Russo, K. (2013). Parceria entre ONGs e escolas públicas: alguns dados para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 614-641. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000200012>.

Santos, S. R.; Costa, M. B. S. & Bandeira, G. T. P. (2016). As formas de gestão do programa nacional de alimentação escolar (PNAE). *Revista de Salud Pública*, 18(2), 311-322. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/rsap/2016.v18n2/311-320>.

Scarparo, A. L. S.; Lopes, E. F. S.; Rockett, F. C.; Venzke, J. G. (2017). Aspectos relevantes na formação de manipuladores de alimentos que atuam na alimen-

tação escolar. *Revista Caderno Pedagógico*, 14(2), 207-223. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000200012>.

Servo, M. L. S.; Araújo, P. O. (2012). Grupo Focal em Pesquisas Sociais. *Revista Espaço Acadêmico*, 137, 7-15. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/16318/9872>.

Soares, M. I.; Camelo, S. H. H.; Resck, Z. M. R. (2016). A técnica de grupo focal na coleta de dados qualitativos: relato de experiência. *Revista Mineira de Enfermagem*, 20(942), 1-5. DOI: <http://www.dx.doi.org/10.5935/1415-2762.20160012>.

Teixeira, G. M. M. (2010). *Influência dos hábitos alimentares dos pais nas escolhas alimentares dos filhos*. Dissertação de Mestrado em Saúde Pública apresentada à Universidade do Porto. Porto: Portugal. Disponível em: <https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:repositorio-aberto.up.pt:10216/55348>.

Teixeira, L. O.; Reis, I., H. K.; Pires, C. R. F.; Santos, V. F.; Sousa, D. N.; Kato, H. C. A. (2020). Relato de experiência de oficinas em educação alimentar e nutricional: capacitação de merendeiras para a promoção da alimentação saudável em escolas. *Revista Conexão UEPG*, 16, 1-12. DOI: <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.16.13717.015>.

Teo, C. R. P. A.; Sabedot, F. R. B.; Schafer, E. (2010). Merendeiras como agentes de educação em saúde da comunidade escolar: potencialidades e limites. *Revista Espaço para a Saúde*, 11(2), 11-20. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279338761_Merendeiras_como_agentes_de_educacao_em_saude_da_comunidade_escolar_potencialidades_e_limites.

Vogt, M. S. L.; Alves, E. D. (2005). Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia. *Revista Educação*, 30(2), 195-213. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3746>.

World Health Organization (WHO) (1995). Physical status: the use and interpretation of anthropometry. *Report of a WHO Expert Committee*. Geneva: WHO; 1995. *WHO Technical Report Series*, 854(9). Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/37003>.

Fecha de envío: 26/12/2020

Fecha de aprobación: 12/04/2021



Formação de professoras e extensão universitária: relato sobre práticas de alfabetização, letramento e a ressignificação dos saberes femininos

TEACHER TRAINING AND UNIVERSITY EXTENSION: REPORT ON LITERACY AND ITS PRACTICES AND THE RESIGNIFICATION OF WOMEN'S KNOWLEDGE

Kelly Almeida de Oliveira

Universidade Federal do Maranhão-Codó –MA-Brasil
Docente do curso de Pedagogia e Coordenadora do curso do Pós-graduação lato sensu em ensino de Língua Portuguesa e Matemática da Universidade Federal do Maranhão
ka.oliveira@ufma.br

Idemar Vizolli

Universidade Federal do Tocantins-Palmas-TO-Brasil
Docente do curso de matemática e dos Programas de mestrado acadêmico e profissional em Educação da UFT, do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/REAMEC), do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE) e coordenador estadual da REAMEC.
idemar@mailuft.edu.br

José Vicente de Souza Aguiar

Universidade do Estado do Amazonas-Manaus-AM-Brasil
Docente do Programa de Mestrado em Educação em Ensino de Ciências da Universidade do Estado do Amazonas, do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/REAMEC) e do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE)
jvicente@uea.edu.br

RESUMO

Este artigo resulta do projeto de extensão EJA! Mulher: a ressignificação dos saberes femininos, com a participação de dezessete estudantes quilombolas Quebradeiras de coco babaçu na comunidade Laranjeira, município de Aldeias Altas/MA. O objetivo é descrever as ações desenvolvidas no decorrer do projeto. Realizamos a revisão da literatura que fundamentou teoricamente o curso de formação e uma pesquisa de caráter qualitativo e descritivo com a utilização de técnicas como observação participante, questionários e entrevistas não-diretivas. No decorrer do curso, observou-se a ressignificação de saberes das Quebradeiras de coco, das monitoras e da Coordenadora do projeto. Os resultados alcançados demonstraram que as ações desenvolvidas possibilitaram o desenvolvimento de práticas de alfabetização e letramento com as mulheres quilombolas Quebradeiras de coco babaçu, a valorização da cultura popular como fonte do saber e a promoção da formação das estudantes de Pedagogia para atuação na EJA.

Palavras-chave: Formação de professoras, Quebradeiras de coco, Alfabetização.

ABSTRACT

This article is the result of the extension project "EJA! Mulher": the resignification of women's knowledge, with the participation of seventeen "quilombolas" student babassu coconut breakers in the Laranjeira community, municipality of Aldeias Altas/MA. The objective is to describe the actions developed during the project. We have carried out a literature review that theoretically supported the training course and a qualitative and descriptive research using techniques such as participant observation, questionnaires and non-directive interviews. During the course, there have been a resignification of the knowledge of the female coconut breakers, the monitors and the project coordinator. The achieved results have showed that the actions developed by the project made possible to develop literacy practices with "quilombolas" female coconut breakers, to value popular culture as a source of knowledge and to promote the training of Pedagogy students to work with the Education of Young and Adults (EJA).

Keywords: Teacher training, Female coconut breakers, Literacy.

PRIMEIRAS PALAVRAS

A Educação de pessoas jovens, adultas e idosas é um campo de luta pelo direito à escolarização não consolidado em nosso país. Possui uma longa trajetória de lutas, avanços, retrocessos, pausas e recomeços, ao mesmo tempo em que carece de uma visibilidade substantiva entre as pesquisas acadêmicas, as políticas públicas, a legislação educacional, a formação de professores e as práticas pedagógicas (Arroyo, 2011).

O direito à educação, propalado na Constituição de 1988 não se efetivou no que tange à juventude e à vida adulta seja entre as populações tradicionais, seja entre os jovens pobres das periferias dos centros urbanos, haja vista o cenário constante de indefinições, voluntarismos, campanhas emergenciais, ações assistencialistas e supletivas que marcam o campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tal fato põe em xeque as ações tomadas pela sociedade, pelo Estado e pela Universidade na resolução dessa questão.

Essa situação estende-se, também, às comunidades quilombolas. No Maranhão existem setecentas comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Palmares. Contudo, acreditamos que esse número seja maior porque algumas comunidades possuem apenas o número de registro ou não iniciaram o processo de reconhecimento. O fato é que "o Maranhão apresentava, às vésperas da Independência, a mais alta porcentagem de população escrava do Império (55%), concentrada nas fazendas de algodão e arroz" (Assunção, 1994, p. 434). O que o coloca como o terceiro Estado com o maior número de pessoas negras no país, atrás do Rio de Janeiro e da Bahia.

Nesse sentido, percebemos a confluência e as intersecções entre a EJA, a Educação Popular, a Educação do Campo e a Educação Escolar Quilombola no Maranhão. É preciso considerar essas modalidades para que novas práticas pedagógicas tornem-se capazes de problematizar diferentes paradigmas de ciência, conhecimento e saberes no processo ensino-aprendizagem de pessoas jovens, adultas e idosas.

Ser quilombola ou *calhambola* adquiriu vários significados ao longo da história (Arruti, 2017). De escravo fugitivo, durante a colonização, a sujeito de direitos, como disposto no Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, foi um longo caminho, pelo qual "a identidade negra foi sendo tecida como instrumento de afirmação das próprias origens, de sua ancestralidade e de seus saberes" (Ferreira, 2012, p. 647). Vale ressaltar que o dispositivo constitucional é um indicativo de direito, mas é preciso que não fique circunscrito no plano da garantia legal, mas que se efetive e que assegure a educação como um direito de todos seja no exercício da escolarização seja na demarcação das terras das comunidades quilombolas. Em ambas as situações, o direito necessita tornar-se realidade, do contrário, limita-se a uma intenção.

Aldeias Altas é um município localizado no leste maranhense, no Territó-

rio Cocais e próximo ao vale do Rio Itapecuru, que também recebeu africanos escravizados. Sua população, estimada em 2020, é de 26.757 habitantes.¹ Segundo o Censo Escolar do INEP de 2018², a cidade possui noventa e duas escolas. Dessas, trinta e duas são municipais (urbanas e rurais) de Educação Básica e oferecem EJA. Por outro lado, os dados mais recentes sobre a taxa de analfabetismo entre pessoas jovens, adultas e idosas em Aldeias Altas não estão registrados e segundo a Fundação Palmares, nenhuma comunidade quilombola foi certificada no município³.

Nessa perspectiva, o objetivo deste texto é relatar práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas com mulheres quilombolas a partir das experiências vivenciadas com o projeto de extensão EJA Mulher: a ressignificação dos saberes femininos. O projeto teve como objetivo oportunizar a estudantes de Pedagogia, na condição de monitoras, o desenvolvimento de práticas de alfabetização e letramento, na modalidade de Educação de jovens, adultas e idosas, de forma democrática e baseada na perspectiva da formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade (Freire, 2001).

O projeto teve a duração de doze meses, de novembro de 2017 a novembro de 2018 e manteve conexões com a pesquisa e o ensino. Nessa perspectiva, foi incluída a necessidade de conhecer o cotidiano das participantes, como produzem seus saberes e como estes se articulam com suas práticas sociais, apesar das exclusões, ocultamentos e invisibilidades a que são submetidas pelos poderes públicos. Realizamos a revisão da literatura, que fundamentou teoricamente o curso de formação e a criação do grupo de estudos e pesquisas. Por meio dela, desenvolvemos uma pesquisa de caráter qualitativo e descritivo com a utilização de técnicas como observação participante, questionários e entrevistas não-diretivas, distribuídas ao longo da regência em sala de aula. Participaram dezessete Quebradeiras de coco babaçu, que residem na comunidade remanescente de quilombo, Laranjeira, na zona rural do município de Aldeias Altas/MA com idades superiores a vinte anos.

VISITANDO PRÁTICAS, CONTANDO EXPERIÊNCIAS E REGISTRANDO MEMÓRIAS

Esta seção apresenta o relato da experiência referente à formação em EJA com estudantes de Pedagogia da UFMA/*Campus* Codó, realizado por meio da extensão acadêmica em articulação com a pesquisa e o ensino. Entendemos que, com a extensão universitária, "abrem-se espaços para atuação

¹ Fonte: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/aldeias-altas.html>. Acesso em 06 de janeiro de 2021.

² Fonte: Censo Escolar/INEP 2018. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/busca/110-maranhao/4261-aldeias-altas>. Acesso em 06 de janeiro de 2021.

³ Fonte: <http://www.palmares.gov.br>. Acesso em 09 de junho de 2020.

em comunidades populares criando a necessária consciência de que se pode construir novas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo" (Santos; Rocha; Passaglio, 2016, p. 27).

Assim, as ações que compuseram o projeto de extensão foram organizadas em quatro momentos. Para efeitos didáticos, cada momento foi dividido em etapas concomitantes e/ou subseqüentes. Para cada uma delas, houve uma metodologia específica, descrita a seguir.

O primeiro momento foi organizado em três etapas e correspondeu à consolidação: da equipe executora, do projeto de extensão e do público-alvo atendido. A primeira etapa deste momento correspondeu à consolidação da equipe executora em relação aos estudantes que participariam do projeto na condição de monitores, que precisavam estar regularmente matriculados no Curso de Pedagogia da UFMA/*Campus* Codó. Esses foram selecionados a partir dos seguintes critérios: estar em condição de vulnerabilidade socioeconômica; não receber bolsa ou qualquer outro auxílio oferecido pela UFMA; não possuir vínculo empregatício e não conter reprovações em seu histórico escolar. Dessa forma, selecionamos três monitoras, duas bolsistas e uma voluntária.

As monitoras tiveram as seguintes atribuições: planejar, avaliar e ministrar aulas na modalidade EJA; participar do curso de capacitação do projeto; produzir material didático como suporte para o processo ensino-aprendizagem das estudantes; coletar, registrar, sistematizar e analisar dados obtidos durante o projeto organizando-os em forma de relatório e apresentar seminário temático sobre o projeto. As ações desenvolvidas foram discriminadas em seus respectivos relatórios.

A segunda etapa referiu-se à consolidação do projeto de extensão que aconteceu mediante a aprovação de agência de fomento. Em seguida, iniciou-se a formação sobre os fundamentos e metodologia em EJA ministrado de forma presencial com leituras, discussões em grupo, pesquisas, produções escritas individuais e coletivas. As formações aconteceram na sala de projetos da Pedagogia, localizada no prédio I da UFMA/*Campus* Codó em dia da semana (quarta e/ou quintas-feiras) com duração de quatro horas semanais, no contra-turno das aulas das monitoras.

A capacitação teve duração de quarenta horas e foi ministrada pela coordenadora proponente do projeto. Foram abordadas, de forma transdisciplinar, as temáticas de: Alfabetização e Letramento em EJA (Freire, 2001); Educação do Campo (Caldart, 2009; Arroyo, 2011); Educação de mulheres (Priori, 1997; Perrot, 2005; Saffioti, 2013); e, Educação Escolar Quilombola (Arruti, 2017). Além destes, destacamos os estudos regionais como: Motta (2008), Amorim (2009) e Manzke (2009). Tais leituras foram de extrema importância para a compreensão da realidade nacional e maranhense nos diferentes contextos, além de direcionar as ações no decorrer do projeto.

Findada a formação, a carga horária para tal foi destinada à implementação de um grupo de aprofundamento de estudos e pesquisas sobre a temática do projeto, no qual foram socializados os conhecimentos obtidos com o de-

envolvimento das ações de extensão e de pesquisa. Assim, foi criado em 31 de janeiro de 2018 o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História e Educação de Mulheres – GEPHEM, certificado pelo Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPQ.

Concomitantemente a esta etapa, procedeu-se à formação da turma. Para isso, no dia 09 de fevereiro de 2018 as monitoras foram enviadas à Aldeias Altas por ocasião da Conferência Municipal de Educação. As monitoras puderam conhecer um pouco da realidade educacional do município e estabelecer o primeiro contato com a Coordenação da EJA e de Educação do Campo. De posse dos contatos telefônicos, agendamos uma visita oficial à Secretaria Municipal de Aldeias Altas/MA, que ocorreu no dia 28 de fevereiro de 2018, ocasião da apresentação do projeto.

A Secretaria de Educação foi consultada a respeito da viabilidade de parceria entre UFMA/*Campus* Codó e a gestão municipal para a oferta e uso de uma sala de estabelecimento de ensino público da cidade disponível para a implantação do projeto. Nesse mesmo dia, foi indicada a comunidade Laranjeira, por ser a comunidade mais distante da sede do município, (aproximadamente 44 Km), e por ser considerada a mais carente e termos educacionais. A parceria foi firmada por meio de um termo de concordância. No dia 03 de março iniciaram-se as atividades na comunidade.

O público-alvo do projeto de extensão, conforme mencionado anteriormente, foi composto por dezessete mulheres jovens, adultas ou idosas, não alfabetizadas, que se reconheceram afrodescendentes e que vivem em zona rural do município de Aldeias Altas. Contudo, no primeiro dia, apenas doze mulheres realizaram o cadastro. Por isso, durante as visitas iniciais à comunidade, convidamos aquelas que tinham interesse e disponibilidade em participar do projeto. Com isso, conseguimos mais nove inscrições e, ao final do projeto, contamos com dezessete mulheres concludentes. As participantes consentiram mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) conforme as Resoluções n° 466/2012 e n° 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Após a definição do local, foram realizadas atividades diagnósticas e a elaboração do perfil das participantes para planejamento das ações. Essas atividades nos proporcionaram conhecê-las melhor e caracterizá-las da seguinte forma: possuem idade acima dos 20 anos; grande parte nasceu na própria comunidade; a maioria é casada e possui quatro filhos ou mais; os filhos possuem até 10 anos de idade e estudam, mas a distorção idade-série é visível; a maioria estudou quando criança, contudo, nunca cursaram a EJA; as ocupações, em sua maioria, foram declaradas como “do lar” ou “quebradeira de coco”. As situações que requerem a leitura e a escrita, na percepção das participantes, são: assinatura, reconhecimento do dinheiro, ler nomes dos lugares, ajudar os filhos com as tarefas da escola.

As etapas deste momento tiveram por base a revisão da literatura que fomentou os seguintes questionamentos: Quem são essas mulheres? Por que

elas não foram ou estão alfabetizadas? E, o que elas já sabem sobre a cultura letrada?

O momento seguinte foi organizado em três etapas e correspondeu ao planejamento, regência, reflexão sobre as práticas desenvolvidas e implementação do grupo de estudos e pesquisas. Os registros desse momento foram realizados em um caderno compartilhado, onde as monitoras e a coordenadora registraram o planejamento das aulas.

Na etapa inicial deste momento, aconteceu o planejamento das atividades relacionadas ao projeto. As monitoras, durante essa fase do curso de formação, receberam as orientações necessárias para produção de uma cartilha de alfabetização que resultou em material didático para as ações com as participantes. O dia e o horário para o planejamento foram definidos pela equipe executora. As aulas aconteceram aos sábados, das 8h às 12h, na Escola Digna Gonçalves Dias, na Comunidade Laranjeira, no município de Aldeias Altas/MA.

A segunda etapa foi destinada à regência em sala de aula propriamente dita com a aplicação do método proposto por Freire (2001). Recebemos alguns livros de EJA e, no dia 17 de março, realizamos a entrega. Os conteúdos e competências priorizados ao longo das aulas foram: em relação à linguagem oral – aperfeiçoamento dos recursos expressivos, argumentação e exposição de ideias; em relação à escrita – domínio dos mecanismos de representação e escrita de textos legíveis; em relação à leitura – utilização de estratégias de leitura, compreensão de textos lidos em voz alta, leitura e compreensão de pequenos textos; em relação aos conhecimentos matemáticos – leitura e escrita de números, identificação das principais funções dos números bem como as quatro operações aplicando-as em situações cotidianas, realização de procedimentos de cálculo e utilização de medidas usuais de comprimento, massa e tempo. As estudantes receberam um *kit* contendo material escolar. A maioria das atividades foi realizada no caderno recebido por elas. Outras, em folhas brancas para permitir a avaliação das escritas.

As aulas ocorreram de março a novembro de 2018. Entre as principais temáticas, podemos citar: Gonçalves Dias, Farinhada⁴, Tiradentes, Pedras Preciosas, Sentimentos, Identidade, Mulheres na política, Mulheres na ciência, Balançar o Bode⁵, Embalagens, Gêneros textuais, Quebrar coco, noções de medidas e cálculos. Elas tiveram como referencial metodológico o diálogo e a conscientização (Freire, 2001) e envolveram diversas atividades como: aulas expositivas dialogadas; oficinas; seminários; dramatizações; exposições; músicas, jogos, poesias, trabalhos manuais, produções individuais e coletivas.

Dada à especificidade da EJA, os recursos pedagógicos utilizados foram confeccionados pelas monitoras e participantes, utilizando materiais recicláveis ou de baixo custo. Entre eles, podemos citar: mural didático, alfabetos móveis, cartazes e fichas de preenchimento; cartelas para jogos; quebra-cabeças; cé-

⁴A Farinhada é um encontro entre as pessoas da comunidade para a produção de farinha.

⁵Balançar o bode é uma expressão utilizada pelas pessoas da comunidade para designar o processo de produção de um repelente natural feito a partir da queima das fezes bovinas.

dulas de dinheiro, ábacos, dentre outros.

A terceira etapa, deste momento, foi a implementação do grupo de estudos e pesquisas (GEPHEM), na qual a característica principal foi a reflexão, somadas às revisões de literatura com enfoque qualitativo, sobre a prática desenvolvida e sobre o objeto investigado por meio dos seguintes questionamentos: Como as mulheres jovens, adultas e idosas aprendem a ler e escrever? Como elas produzem os saberes de suas práticas sociais? Como representam o que sabem?

O terceiro momento também foi estruturado em três etapas: avaliação das ações realizadas, a sistematização dos dados coletados e a produção do relatório final.

Na primeira etapa, a equipe executora realizou a avaliação do processo ensino-aprendizagem das estudantes para saber se os objetivos foram alcançados. Ressaltamos que a avaliação foi processual e contínua. Os instrumentos de verificação da aprendizagem foram aplicados mensalmente levando em consideração a realidade da turma. Ao final das aulas, as estudantes foram capazes de produzir um texto dissertativo, requisito para serem consideradas alfabetizadas e receberem a certificação do projeto. Os dados obtidos nesta etapa serviram como base para autoavaliação da equipe executora e avaliação do projeto.

Na segunda etapa, os dados coletados e registrados mediante fotos, gravações e anotações em diários de campo, os textos estudados, o planejamento e as atividades aplicadas foram sistematizadas e compiladas.

A terceira etapa desse momento foi efetivada mediante a elaboração do relatório final sobre as atividades desenvolvidas, seguindo as características da pesquisa descritivo-analítica, norteadas pelas seguintes inquietações: Como os saberes culturais, políticos e econômicos do cotidiano dessas mulheres se articulam no processo de alfabetização? Como as questões ligadas ao gênero, à etnia e à localização geográfica interferem no processo de apreensão da leitura e da escrita?

Os relatórios produzidos foram utilizados como fonte de pesquisas sobre a temática. Nesse intuito, as produções das monitoras foram difundidas no meio acadêmico local, regional e nacional através de artigos científicos, trabalhos, publicações em anais de congressos e eventos científicos, minicursos, mesas redondas, palestras e conferências que trataram da temática em questão durante e após a execução do projeto.

Além disso, no quarto e último momento, as monitoras tiveram a possibilidade de organizar um seminário temático, através do lançamento do vídeo/documentário: EJA! Mulher: a resignificação dos saberes femininos, com os dados obtidos durante a realização do projeto para disponibilizar para a comunidade atendida, órgãos públicos, parceiros, a comunidade acadêmica bem como para a sociedade em geral, como culminância do projeto de extensão. O lançamento aconteceu no dia 30 de novembro às 14h no auditório do Centro de Estudos Superiores da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) de Codó.

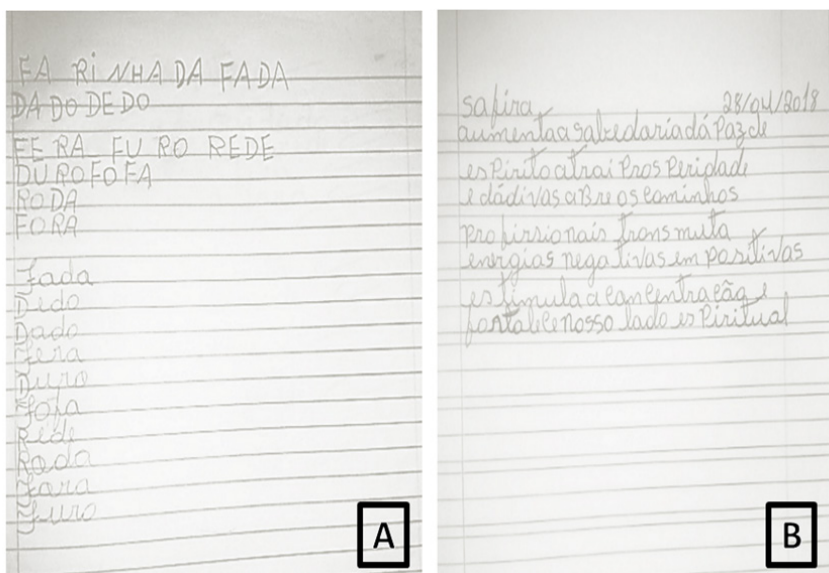
A carga horária do projeto foi organizada da seguinte forma: para o primeiro momento, foram destinadas quarenta e oito horas; no segundo, foram necessárias trezentos e oitenta e quatro horas; no terceiro, noventa e seis horas e, no último momento, quarenta e oito horas. A carga horária semanal foi de doze horas, assim distribuídas: quatro horas para formação e grupo de pesquisa, quatro horas para planejamento e avaliação das atividades e quatro horas para regência em sala de aula. Os sábados que foram véspera de feriados, feriados ou pós-feriados foram devidamente compensados através de atividades extraclasse. Assim sendo, o projeto teve a duração total de quinhentos e setenta e seis horas, distribuídas no período de doze meses, o que corresponde a quarenta e oito horas mensais.

RESSIGNIFICANDO SABERES FEMININOS

Dedicamos esta seção aos resultados alcançados com o projeto, acompanhados por algumas reflexões e aprendizagens. Eles estão organizados em três blocos: (i) resultados alcançados pelas participantes; (ii) resultados alcançados pelas monitoras; e, (iii) resultados alcançados pela proponente e uma entre os autores deste artigo.

Dentre os resultados e impactos alcançados com este projeto de extensão pelas participantes da comunidade Laranjeira estão: empoderamento feminino negro; ampliação dos direitos sociais previstos na Constituição Federal nos municípios de menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Maranhão e ampliação do acesso à educação de segmentos da sociedade não atingidos pelas políticas públicas educacionais. Esses resultados materializaram-se por meio das seguintes ações: duas estudantes do Nível I – Introdução a Língua Portuguesa e Matemática (Primeiro Segmento EJA), puderam trocar seus documentos oficiais, assinando seu próprio nome; duas estudantes do Nível II – Intermediário em Língua Portuguesa e Matemática (Segundo Segmento EJA) inscreveram-se no Enem; as participantes receberam certificação do projeto como dispositivo de elevação da autoestima e incentivo à continuação dos estudos. A maioria esteve presente no dia do lançamento do documentário. Destacamos do ponto de vista pedagógico, sobretudo, o desenvolvimento das escritas das estudantes (Figura 1):

Figura 1. Desenvolvimento da escrita da estudante Safira



Fonte: Acervo dos autores, 2021.

Legenda: A) Palavras com letra de forma: Farinhada, fada, dado, dedo, fera, furo, rede, duro, fofa, roda, fora; Palavras com letra cursiva: fada, dedo, dado, fera, duro, fofa, rede, roda, furo; B) Safira: aumenta sabedoria, dá paz de espírito, atrai prosperidade e dádivas, abre os caminhos profissionais, transmuda energias negativas em positivas, estimula a concentração e fortalece nosso lado espiritual.

À esquerda, está a escrita da estudante Safira no dia 07 de abril de 2018. À direita, o texto escrito por essa mesma estudante no dia 28 de abril de 2018. Observamos que, na primeira escrita, ela utiliza a letra de forma e, na segunda, a letra cursiva. Além de utilizar sílabas e palavras soltas, ela expressa-se por meio de texto. Tendo em vista que se trata de uma estudante do Nível I – Introdução a Língua Portuguesa e Matemática (correspondente ao Primeiro Segmento da EJA), observamos a utilização de variadas formas de representação da linguagem e a passagem de uma escrita silábica à alfabética. Isso revela que “Os saberes necessários para usar a escrita são, de fato, muitos e diversificados” (Kleiman, 2008, p. 491).

No dia 28 de abril, Safira redige um texto sobre o significado da pedra preciosa que escolheu para representá-la, como pseudônimo. Essa foi uma estratégia utilizada para elevação da autoestima das estudantes, uma vez que a única forma de representação de si mesma até esse momento era como a mulher dedicada ao trabalho. A lida diária com as atividades campesinas e domésticas resultou em muitas dificuldades de expressão e interação. Sabíamos que esse seria um desafio a ser enfrentado com empatia e generosidade.

Um dos resultados mais significativos para a comunidade Laranjeira foi a instalação de turma permanente de EJA na Escola Digna Gonçalves Dias.

Percebemos com isso que a elevação dos índices educacionais do município e a superação das desigualdades sociais no campo são compromissos que devem ser assumidos pela extensão universitária (Santos; Rocha; Passaglio, 2016), especialmente porque, à semelhança de muitos municípios maranhenses, Aldeias Altas não possui *campus* universitário.

Os estudantes de pedagogia da UFMA/*Campus* Codó possuem em seu currículo, um núcleo de aprofundamento em Educação de Jovens, Adultos e Idosos bem como disciplinas pedagógicas e estágio de formação docente para esta modalidade. Assim sendo, ao participarem deste projeto, as estudantes, na condição de monitoras, tiveram a oportunidade de articular seus conhecimentos à prática em um contexto real.

Assim, dentre os resultados obtidos para a formação profissional das estudantes que atuaram como monitoras do projeto, temos: promoção de formação transdisciplinar; as três monitoras produziram seus Trabalhos de Conclusão de Curso sobre o projeto, defendidos em junho de 2019; aproveitamento de 50% do projeto de extensão na carga horária do estágio em EJA II, requisito para integralização do Curso de Pedagogia; comprovação das aprendizagens das monitoras, demonstradas em seus relatórios descrevendo suas experiências.

Um dos momentos marcantes foi o dia em que parte da turma do 7º período do Curso de Pedagogia da UFMA/*Campus* Codó (da qual as monitoras faziam parte) visitou a comunidade para desenvolver ações educativas, como parte das atividades da disciplina "Práticas Interdisciplinares em EJA", ministrada pela professora proponente do projeto. Este foi um momento muito especial de confluência de aprendizagens e socialização de conhecimentos entre os estudantes do curso.

Além disso, ao longo de 2018, as monitoras do projeto tiveram a oportunidade de participar de vários eventos utilizando os dados coletados no projeto. Segue a relação dos eventos, datas, títulos dos trabalhos e locais de realização: no 1º Fórum de Extensão Mais IDH – A Extensão como ferramenta de transformação social, ocorrido de 27 e 28 de agosto de 2018, o trabalho intitulado *EJA! Mulher: a ressignificação dos saberes femininos* foi apresentado na cidade de São Luís/MA; no XVII Congresso de História da Educação do Ceará, ocorrido de 20 a 23 de setembro de 2018, o trabalho intitulado *Hoje é dia de Quilombo!* foi apresentado na cidade de Sobral/CE; durante o II Encontro Maranhense sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero no Cotidiano Escolar no Continente & II Simpósio Maranhense de Pesquisadoras (es) sobre Mulheres, Relações de Gênero e Educação no Continente, ocorrido de 17 a 19 de outubro de 2018, dois trabalhos foram apresentados em Codó/MA, são eles: *As Vozes-Mulheres de Laranjeira e EJA! Mulher: trabalho e construção de saberes no quilombo*; durante o IV Colóquio de Ciências Sociais do CESC UEMA, ocorrido de 19 a 21 de novembro de 2018 na cidade de Caxias/MA, três trabalhos foram apresentados, são eles: *Pedagogia Diferenciada: A diferenciação como fator de inclusão*; *EJA! Mulher: o empoderamento e liderança da mulher negra no quilombo*; e, *Mulheres na política x mulheres quilombolas: uma discussão acerca da representatividade*

feminina.

Destacamos como mais significativo em relação aos resultados obtidos pelas monitoras, a aprovação de uma delas no Programa de Pós-graduação de Educação (mestrado) da UFMA com a mesma temática, participantes e *lôcus* do projeto de extensão.

A socialização de conhecimentos adquiridos pelas monitoras em congressos, eventos e similares com publicações e trabalhos acadêmicos contribuiu para a ressignificação dos saberes acadêmicos acerca da docência, do processo ensino-aprendizagem e da EJA em comunidades quilombolas. Entendemos a necessidade de outras epistemologias pelas quais saberes locais, plurais, alternativos e interdisciplinares tenham voz, visibilidade e sejam referendados constantemente em suas comunidades de origem. Assim, entender os processos educativos porque passam e/ou passaram as participantes do projeto, estudantes e monitoras, na comunidade Laranjeira é essencial para descobrir outras possibilidades de pensar a vida e de (re)existir (Arroyo, 2011; 2004; Arruti, 2017).

A experiência com o projeto despertou a necessidade de enfretamento, resistência e empoderamento constantes e a consciência de docente-formadora-pesquisadora em devir. Como alfabetizadora de pessoas adultas, proporcionou um olhar sensível para os saberes de mulheres quilombolas Quebradeiras de coco babaçu. A aprovação na seleção ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGCEM) na Rede Amazônica de Educação em Ensino de Ciências e Matemática (REAMEC) com o projeto de tese "Quebradeiras de coco babaçu: saberes e fazeres de mulheres quilombolas" é um desdobramento intencional do projeto aqui relatado.

Além disso, a parceria com a Secretaria de Aldeias Altas foi consolidada, pela qual existe o interesse de continuidade do projeto de extensão e oferta de cursos de formação para professores da rede municipal. A elaboração da cartilha "Alfabetizar contando história de mulheres", que se baseou nas temáticas abordadas nas aulas e possui algumas atividades realizadas durante a execução do projeto; a institucionalização do projeto no âmbito da Pró-Reitoria de Extensão da UFMA; e, a produção do documentário "EJAI Mulher: a ressignificação dos saberes femininos" produzidos durante o último mês de execução constituem os produtos desenvolvidos, pelos quais podemos entender que as atividades desenvolvidas ao longo da execução do projeto constituíram "[...] um espaço estratégico para se promover práticas interdisciplinares e aproximar diferentes sujeitos, potencializando o conhecimento e desenvolvendo o compromisso com o social" (Santos; Rocha; Passaglio, 2016, p. 27).

PONDERAÇÕES IN(CONCLUSIVAS)

Acreditamos que os processos de ensino-aprendizagem integradores e mais participativos possibilitam a articulação de princípios de transdiscipli-

naridade e contextualização na Educação Básica, no Ensino Fundamental, na EJA e na Educação Escolar Quilombola. Isso é o que nos move a contar essa experiência, pois entendemos que a alfabetização, nesse espaço, precisa ser entendida como processo aberto, de diálogo e, principalmente, de escuta das vozes dos participantes.

Passamos a pensar as atividades de alfabetização como um processo em construção, em que os estudantes não sejam nem passivos nem objeto, mas co-partícipes de uma alfabetização que seja "ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores" (Freire, 2001, p.47). Das práticas relatadas, do que vivenciamos e do que sentimos, consideramos isso como o mais significativo. É o que fez mudar nossas concepções de docência, do processo ensino-aprendizagem e a forma como vemos o outro e nos relacionamos com ele, que repercutem no tipo de encontro que promovemos entre nós e o conhecimento. É o que propõe novas ideias e caminhos para um processo de alfabetização que projete saberes para fora das invisibilidades do colonialismo, do isolamento, da impotência, que faça ouvir, que rasgue o silêncio imposto pela racionalidade científica eurocêntrica e, que por isso, seja "um ato político, jamais como um que fazer neutro" (Freire, 2001, p. 58). O ato das estudantes de trocarem seus documentos oficiais substituindo as marcas de suas respectivas digitais pelas grafias de seus nomes precisa ser visto como uma expressão de potência, de domínio de novos conhecimentos para suas vidas, e consequentemente para fazer as leituras do mundo expresso nos textos.

Embora, ao final do projeto, tenhamos a consciência de que ao conseguirmos alcançar nossos objetivos, estamos apenas no início de uma longa jornada, gostaríamos que ele tivesse continuidade. As aprendizagens foram amplas e profundas.

Agradecemos imensamente, a todos os parceiros: UFMA/Campus Codó, Secretaria de Educação de Aldeias Altas, FAPEMA, professores coordenadores, monitoras, motorista e, de forma especial a todas as mulheres da Comunidade Laranjeira que nos acolheram e nos ensinaram a ter esperança!

FINANCIAMENTO

O projeto de extensão EJAI Mulher: a ressignificação dos saberes femininos foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão, por meio do Edital Fapema nº 025/2017 – COMUNI, inscrito sob o Processo COMUNI-05192/17, cujo termo de outorga data de 28 de novembro de 2017.

CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não houve conflito de interesses.

REFERÊNCIAS

Amorim, E. S. (2009). *Trajetória educacional de mulheres em assentamentos de Reforma Agrária na região Tocantina* – MA. São Luís: EDUFMA.

Arroyo, M. (2011). Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Soares, L. Giovanetti, M. A. & Gomes, N. L. *Diálogos na Educação de Jovens e adultos*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Arruti, J. M. (2017). Conceitos, normas e números: uma introdução à Educação Escolar Quilombola. *Revista Contemporânea de Educação*, 12(23), abr, 107-142. Disponível em: <https://revistas.ufrrj.br/index.php/rce/article/view/3454>.

Assunção, M. R. (1996). Quilombos Maranhenses. Reis, João José. Gomes, F. S. (orgs). *Liberdade por um Fio*. São Paulo: Companhia das Letras.

Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: Notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*. Rio de Janeiro, 7(1) mar./jun. p. 35-64. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>.

Ferreira, S. R. B. (2012). Verbete Quilombolas. Caldart, R. S. Pereira, I. B. Alentejano, P. & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. (2) Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. Disponível em: <https://wp.ufpe.edu.br/consagro/files/2012/08/CALDART-Dicion%C3%A1rio-Campo-2012.pdf>.

Freire, P. (2001). *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro.

Kleiman, A. B. (2008). Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, 8(3), set./dez. 487-517. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KqMWJvwLDpVwgmVjPfv4bk/?lang=pt&format=pdf>.

Manzke, J. F. (2009). *Propuesta curricular para la educación de jóvenes y adultos campesinos en asentamientos de la reforma agraria*. São Luís/MA: EDUFMA.

Motta, D. G. (2008). Mulheres professoras maranhenses: memória de um silêncio. *Educação & Linguagem*, 11(18), jul./dez. 123-135. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/110>.

Perrot, M. (2005). *As mulheres ou os silêncios da história*. São Paulo: EDUSC.

Priore, M. D. (Org.). (1997). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto.

Saffioti, H. (2013). *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. São Paulo: Quatro Artes.

Santos, J. H. S. Rocha, B. F. & Passaglio, K. T. (2016). Extensão Universitária e Formação no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*. 7(1). jan. – jun. 23-28. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/3087>.

Data de submissão: 27/01/2021

Data de aceite: 29/08/2021



Formación docente y extensión universitaria: relato sobre la alfabetización y sus prácticas y la resignificación de los conocimientos femeninos

TEACHER TRAINING AND UNIVERSITY EXTENSION: REPORT ON LITERACY AND ITS PRACTICES AND THE RESIGNIFICATION OF WOMEN'S KNOWLEDGE

Kelly Almeida de Oliveira

Universidade Federal do Maranhão-Codó -MA-Brasil
Docente de la carrera de Pedagogia y Coordinadora do curso do Pós-graduação lato sensu em ensino de Língua Portuguesa e Matemática da Universidade Federal do Maranhão
ka.oliveira@ufma.br

Idemar Vizolli

Universidade Federal de Tocantins-Palmas-TO-Brasil
Docente de la carrera de matemática e de los Programas de maestría académica y profesional en Educación de la UFT, del Programa de Posgrado en Educación en Ciencias y Matemática (PPGECM/REAMEC, del Programa de Posgrado en Educación en la Amazonia (EDUCANORTE) y coordinador estadual de la REAMEC.
idemar@mail.uft.edu.br

José Vicente de Souza Aguiar

Universidade do Estado de Amazonas-Manaus-AM-Brasil
Docente del Programa de Maestría en Educación en Enseñanza de Ciencias de la Universidad del Estado de Amazonas, del Programa de Posgrado en Educación en Ciencias y Matemática (PPGECM/REAMEC) y del Programa de Posgrado en Educación en la Amazonia (EDUCANORTE)
jvicente@uea.edu.br

RESUMEN

Este artículo es el resultado del proyecto de extensión EJA Mulher: la resignificación del saber femenino, con la participación de diecisiete estudiantes quilombolas Quebradoras de coco babasú en la comunidad Laranjeira, municipio de Aldeias Altas/MA. El objetivo es describir las acciones desarrolladas durante el proyecto. Se realizó una revisión bibliográfica que sustentó teóricamente el curso de formación y una investigación cualitativa y descriptiva utilizando técnicas como la observación participante, cuestionarios y entrevistas no directivas. Durante el curso se observó la resignificación de saberes de los quebradores de coco, de los monitores y del coordinador del proyecto. Los resultados alcanzados mostraron que las acciones desarrolladas posibilitaron el desarrollo de alfabetización y prácticas alfabetizadoras con mujeres quilombolas Quebradoras de coco babasú, la valorización de la cultura popular como fuente de conocimiento y la promoción de la formación de estudiantes de Pedagogía para actuar en la EJA.

Palabras clave: Formación docente, Quebradoras de coco, Alfabetización.

ABSTRACT

This article is the result of the extension project "EJA Mulher": the resignification of women's knowledge, with the participation of seventeen "quilombolas" student babassu coconut breakers in the Laranjeira community, municipality of Aldeias Altas/MA. The objective is to describe the actions developed during the project. We have carried out a literature review that theoretically supported the training course and a qualitative and descriptive research using techniques such as participant observation, questionnaires and non-directive interviews. During the course, there have been a resignification of the knowledge of the female coconut breakers, the monitors and the project coordinator. The achieved results have showed that the actions developed by the project made possible to develop literacy practices with "quilombolas" female coconut breakers, to value popular culture as a source of knowledge and to promote the training of Pedagogy students to work with the Education of Young and Adults (EJA).

Keywords: Teacher training, Female coconut breakers, Literacy.

PRIMERAS PALABRAS

La educación de jóvenes, adultos y adultos mayores es un campo de lucha por el derecho a la escolarización que no está consolidado en nuestro país. Tiene una larga trayectoria de luchas, avances, retrocesos, pausas y reinicios, al tiempo que carece de una visibilidad sustantiva entre la investigación académica, las políticas públicas, la legislación educativa, la formación docente y las prácticas pedagógicas (Arroyo, 2011).

El derecho a la educación, proclamado en la Constitución de 1988, no se hizo efectivo respecto de la vida de jóvenes y adultos, ni entre las poblaciones tradicionales ni entre los jóvenes pobres de la periferia de los centros urbanos, ante el constante escenario de incertidumbre, voluntarismo, campañas de emergencia, asistencia y acciones complementarias que marcan el ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Este hecho pone en entredicho las acciones emprendidas por la sociedad, el Estado y la Universidad para resolver esta problemática.

Esta situación también se extiende a las comunidades quilombolas. En Maranhão hay setecientas comunidades quilombolas certificadas por la Fundación Palmares. Sin embargo, creemos que este número es mayor porque algunas comunidades solo tienen el número de registro o no han iniciado el proceso de reconocimiento. El hecho es que "Maranhão tenía, en vísperas de la Independencia, el mayor porcentaje de población esclava del Imperio (55%), concentrada en haciendas de algodón y arroz" (Assunção, 1994, p. 434). Lo que lo ubica como el tercer estado con mayor número de negros del país, detrás de Río de Janeiro y Bahía.

En ese sentido, percibimos la confluencia y las intersecciones entre EJA, Educación Popular, Educación Rural y Educación Escolar Quilombola en Maranhão. Es necesario considerar estas modalidades para que las nuevas prácticas pedagógicas sean capaces de cuestionar diferentes paradigmas de la ciencia, el conocimiento y el saber en el proceso de enseñanza-aprendizaje de jóvenes, adultos y adultos mayores.

Ser quilombola o calhambola ha adquirido varios significados a lo largo de la historia (Arruti, 2017). De esclavo prófugo, durante la colonización, a sujeto de derechos, según lo previsto en el artículo 68 de la Ley de Disposiciones Constitucionales Transitorias de la Constitución Federal de 1988, fue un largo camino, a través del cual "se tejió la identidad negra como instrumento de afirmación de sus propios orígenes, su ascendencia y su saber" (Ferreira, 2012, p. 647). Cabe mencionar que la disposición constitucional es una indicación de un derecho, pero es necesario que no se limite al nivel de garantía legal, sino que se haga efectivo y que asegure la educación como un derecho para todos, ya sea en el ejercicio de escolarización o en la demarcación de tierras para comunidades quilombolas. En ambas situaciones, la ley necesita convertirse en realidad, de lo contrario se limita a una intención.

Aldeias Altas es un municipio ubicado en el este de Maranhão, en el territorio de Cocais y cerca del valle del río Itapecuru, que también recibió africanos esclavizados. Su población, estimada en 2020, es de 26.757 habitantes¹. Según el Censo Escolar del INEP de 2018², la ciudad cuenta con noventa y dos escuelas. De estos, treinta y dos son municipales (urbanos y rurales) de Educación Básica y ofrecen EJA. Por otro lado, los datos más recientes sobre la tasa de analfabetismo entre jóvenes, adultos y adultos mayores en Aldeias Altas no están registrados y según la Fundación Palmares, no se ha certificado ninguna comunidad quilombola en el municipio³.

En esa perspectiva, el objetivo de este texto es relatar la alfabetización y las prácticas alfabetizadoras desarrolladas con mujeres quilombolas a partir de las experiencias vividas con el proyecto extensionista EJA! Mulher: la resignificación del saber femenino. El proyecto tuvo como objetivo brindar oportunidades a los estudiantes de Pedagogía, como monitores, para desarrollar prácticas de lectoescritura y alfabetización, en la forma de Educación para jóvenes, adultos y ancianos, de forma democrática y a partir de la perspectiva de la formación de ciudadanos conscientes de sus roles en la sociedad (Freire, 2001).

El proyecto tuvo una duración de doce meses, de noviembre de 2017 a noviembre de 2018 y mantuvo conexiones con la investigación y la docencia. Desde esta perspectiva, se incluyó la necesidad de conocer el cotidiano de los participantes, cómo producen su conocimiento y cómo éste se articula con sus prácticas sociales, a pesar de las exclusiones, ocultamientos e invisibilizaciones a las que son sometidos por parte de los poderes públicos. Realizamos una revisión bibliográfica, que sustentó teóricamente el curso de formación y la creación del grupo de estudio e investigación. A través de ella, desarrollamos una investigación cualitativa y descriptiva utilizando técnicas como la observación participante, cuestionarios y entrevistas no directivas, distribuidas a lo largo de la realización en el aula. Participaron diecisiete Quebradoras de coco de babasú, que viven en la comunidad restante del quilombo, Laranjeira, en el área rural del municipio de Aldeias Altas/MA con edades superiores a veinte años.

VISITANDO PRÁCTICAS, CONTANDO EXPERIENCIAS Y REGISTRANDO MEMORIAS

En esta sección se presenta el relato de la experiencia de formación en EJA con estudiantes de Pedagogía de la UFMA/Campus Codó, realizada a través de la extensión académica en conjunto con la investigación y la docencia.

¹ Fuente: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/aldeias-altas.html>. Consultado el 06 de enero de 2021.

² Fuente: Censo Escolar/INEP 2018. Disponible en: <https://www.qedu.org.br/busca/110-maranhao/4261-aldeias-altas>. Consultado el 06 de enero de 2021.

³ Fuente: <http://www.palmares.gov.br>. Consultado el 06 de enero de 2021.

Entendemos que, con la extensión universitaria, "se abren espacios de acción en las comunidades populares, creando la conciencia necesaria de que se pueden construir nuevas relaciones consigo mismo, con los demás y con el mundo" (Santos; Rocha; Passaglio, 2016, p. 27).

Así, las acciones que componían el proyecto de extensión se organizaron en cuatro momentos. Con fines didácticos, cada momento se dividió en etapas concomitantes y/o posteriores. Para cada uno de ellos, hubo una metodología específica, que se describe a continuación.

El primer momento se organizó en tres etapas y correspondió a la consolidación: del equipo ejecutor, del proyecto de extensión y del público objetivo atendido. La primera etapa de este momento correspondió a la consolidación del equipo ejecutor en relación a los estudiantes que participarían del proyecto como monitores, quienes debían estar matriculados regularmente en el Curso de Pedagogía de la UFMA/Campus Codó. Estos fueron seleccionados en base a los siguientes criterios: encontrarse en condición de vulnerabilidad socioeconómica; no recibir una beca o cualquier otra ayuda ofrecida por la UFMA; no tener vínculo laboral y no haber obtenido reprobaciones en sus expedientes escolares. Así, seleccionamos tres monitoras, dos becarias y una voluntaria.

Las monitoras tenían las siguientes atribuciones: planificar, evaluar e impartir clases en la modalidad EJA; participar en el curso de capacitación del proyecto; producir material didáctico como apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes; recopilar, registrar, sistematizar y analizar los datos obtenidos durante el proyecto, organizándolos en forma de informe y presentar un seminario temático sobre el proyecto. Las acciones desarrolladas fueron detalladas en sus respectivos informes.

La segunda etapa se refirió a la consolidación del proyecto de extensión que se llevó a cabo con la aprobación de una agencia financiadora. Luego se inició la formación sobre los fundamentos y metodología de EJA, impartida de manera presencial con lecturas, discusiones grupales, investigación, producciones escritas individuales y colectivas. La capacitación se llevó a cabo en la sala de proyectos de Pedagogía, ubicada en el edificio I de la UFMA/Campus Codó, en días laborables (miércoles y/o jueves) con una duración de cuatro horas a la semana, en el contraturno de las clases de las monitoras.

La formación tuvo una duración de cuarenta horas y fue impartida por el coordinador que proponía el proyecto. Se abordaron los temas de: Alfabetización y Alfabetización en EJA, de forma transdisciplinar (Freire, 2001); Educación del Campo (Caldart, 2009; Arroyo, 2011); Educación de la mujer (Priori, 1997; Perrot, 2005; Saffioti, 2013); y Educación Escolar Quilombola (Arruti, 2017). Además de estos, destacamos estudios regionales como: Motta (2008), Amorim (2009) y Manzke (2009). Tales lecturas fueron de suma importancia para comprender la realidad nacional y de Maranhão en diferentes contextos, además de orientar acciones a lo largo del proyecto.

Luego de la capacitación, la carga horaria se destinó a la implementación de un grupo de profundización de estudios e investigaciones sobre el tema del

proyecto, en el cual se socializaron los conocimientos obtenidos con el desarrollo de acciones de extensión e investigación. Así, el 31 de enero de 2018, fue creado el Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Historia y Educación de las Mujeres - GEPHEM, certificado por el Directorio de Grupos de Investigación de Brasil/CNPQ.

Concomitantemente con esta etapa, se formó el grupo. Para ello, el 9 de febrero de 2018, las monitoras fueron enviadas a Aldeias Altas con motivo de las Jornadas Municipales de Educación. Las monitoras pudieron conocer un poco la realidad educativa del municipio y establecer el primer contacto con la EJA y la Coordinación de Educación Rural. Con los contactos telefónicos en mano, programamos una visita oficial a la Secretaría Municipal de Aldeias Altas/MA, que tuvo lugar el 28 de febrero de 2018, cuando se presentó el proyecto.

Se consultó al Departamento de Educación sobre la viabilidad de una alianza entre UFMA/Campus Codó y la administración municipal para la provisión y uso de un salón de escuela pública disponible en la ciudad para la implementación del proyecto. El mismo día, fue indicada la comunidad de Laranjeira, por ser la comunidad más alejada de la sede del municipio (aproximadamente 44 km), y por ser considerada la más necesitada en materia de educación. La sociedad se firmó por medio de un término de acuerdo. El 3 de marzo comenzaron las actividades en la comunidad.

El público destinatario del proyecto de extensión, como se mencionó anteriormente, estuvo compuesto por diecisiete mujeres jóvenes, adultas o ancianas, analfabetas, que se reconocieron afrodescendientes y que viven en una zona rural del municipio de Aldeias Altas. Sin embargo, el primer día, solo doce mujeres se registraron. Por lo tanto, durante las visitas iniciales a la comunidad, invitamos a quienes estaban interesadas y dispuestas a participar en el proyecto. Como resultado, obtuvimos nueve solicitudes más y, al final del proyecto, teníamos diecisiete concluyentes. Las participantes dieron su consentimiento mediante la firma del Término de Consentimiento Libre e Informado (FICT) según las Resoluciones N° 466/2012 y N° 510/2016 del Consejo Nacional de Salud.

Después de definir la ubicación, se realizaron actividades de diagnóstico y se prepararon los perfiles de las participantes para la planificación de acciones. Estas actividades nos permitieron conocerlas mejor y caracterizarlas de la siguiente manera: tienen más de 20 años; una gran parte nació en la propia comunidad; la mayoría está casada y tiene cuatro o más hijos; los niños tienen hasta 10 años y estudian, pero la distorsión grado-edad es visible; la mayoría estudió de niñas, sin embargo, nunca asistieron a la EJA; la mayoría de las ocupaciones fueron declaradas como "domésticas" o "quebradoras de coco". Las situaciones que requieren lectura y escritura, en la percepción de las participantes, son: firma, reconocimiento de dinero, lectura de nombres de lugares, ayudar a los niños en las tareas escolares.

Las etapas de este momento se basaron en una revisión bibliográfica que impulsó las siguientes preguntas: ¿Quiénes son estas mujeres? ¿Por qué no estaban o están alfabetizadas? y, ¿qué saben ya sobre la cultura alfabetizada?

El siguiente momento se organizó en tres etapas y correspondió a la planificación, conducción, reflexión sobre las prácticas desarrolladas e implementación del grupo de estudio e investigación. Los registros de este momento se realizaron en un cuaderno compartido, donde las monitoras y el coordinador registraron la planificación de las clases.

En la etapa inicial de este momento, se llevó a cabo la planificación de las actividades relacionadas con el proyecto. Durante esta fase del curso de formación, las monitoras recibieron la orientación necesaria para producir una cartilla de alfabetización que resultó en material didáctico para acciones con las participantes. El día y la hora de la planificación fueron definidos por el equipo ejecutor. Las clases ocurrieron los sábados, de 8 a 12 h, en la Escuela Digna Gonçalves Dias, en la Comunidad Laranjeira, en el municipio de Aldeias Altas/MA.

La segunda etapa estuvo orientada a la realización en el propio aula con la aplicación del método propuesto por Freire (2001). Recibimos algunos libros de EJA y el 17 de marzo los entregamos. Los contenidos y destrezas priorizados a lo largo de las clases fueron: en relación al lenguaje oral – mejora de los recursos expresivos, argumentación y exposición de ideas; en relación a la escritura – dominio de los mecanismos de representación y redacción de textos legibles; en relación a la lectura – uso de estrategias de lectura, comprensión de textos leídos en voz alta, lectura y comprensión de pequeños textos; en relación con el conocimiento matemático: leer y escribir números, identificar las funciones principales de los números, así como las cuatro operaciones, aplicarlas en situaciones cotidianas, realizar procedimientos de cálculo y usar las medidas habituales de longitud, masa y tiempo. Los estudiantes recibieron un kit con útiles escolares. La mayoría de las actividades se realizaron en el cuaderno recibido por ellos. Otros, en hojas blancas para permitir la evaluación de los escritos.

Las clases tuvieron lugar de marzo a noviembre de 2018. Entre los temas principales, podemos mencionar: Gonçalves Dias, *Farinhada*⁴, Tiradentes, Piedras Preciosas, Sentimientos, Identidad, Mujeres en la política, Mujeres en la ciência, Sacudir al Chivo⁵, Embalajes, Géneros Textuales, Quiebra coco, nociones de medidas y cálculos. Tuvieron como referencia metodológica el diálogo y la sensibilización (Freire, 2001) e se involucraron diversas actividades como: clases expositivas dialogadas; Talleres de trabajo; seminarios; dramatizaciones; exposiciones; música, juegos, poesía, artesanías, producciones individuales y colectivas.

Dada la especificidad de EJAI, los recursos pedagógicos utilizados fueron elaborados por las monitoras y participantes, utilizando materiales reciclables o de bajo costo. Entre ellos podemos mencionar: mural didáctico, abecedarios móviles, afiches y hojas de relleno; tarjetas de juego; rompecabezas; billetes,

⁴ La Farinhada es un encuentro entre personas de la comunidad para la producción de harina.

⁵ Sacudir al chivo es una expresión utilizada por la gente de la comunidad para designar el proceso de elaboración de un repelente natural elaborado a partir de la quema de heces bovinas.

ábacos, entre otros.

El tercer paso, a partir de ese momento, fue la implementación del grupo de estudio e investigación (GEPHEM), en el que la principal característica fue la reflexión, además de revisiones bibliográficas con enfoque cualitativo, sobre la práctica desarrollada y sobre el objeto investigado a través de las siguientes preguntas: ¿Cómo aprenden a leer y escribir las mujeres jóvenes, adultas y ancianas? ¿Cómo producen el conocimiento de sus prácticas sociales? ¿Cómo representan lo que saben?

El tercer momento también se estructuró en tres etapas: evaluación de las acciones realizadas, sistematización de los datos recolectados y elaboración del informe final.

En la primera etapa, el equipo ejecutor realizó una evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes para ver si se lograron los objetivos. Destacamos que la evaluación fue procedimental y continua. Los instrumentos de verificación del aprendizaje se aplicaron mensualmente teniendo en cuenta la realidad del grupo. Al final de las clases, los estudiantes pudieron producir un texto de disertación, requisito para ser consideradas alfabetizadas y recibir la certificación del proyecto. Los datos obtenidos en esta etapa sirvieron de base para la autoevaluación del equipo ejecutor y la evaluación del proyecto.

En la segunda etapa, se sistematizaron y compilaron los datos recolectados y registrados a través de fotografías, grabaciones y anotaciones en diarios de campo, los textos estudiados, la planificación y las actividades aplicadas.

La tercera etapa de este momento se llevó a cabo a través de la elaboración del informe final de las actividades desarrolladas, siguiendo las características de la investigación descriptivo-analítica, guiada por las siguientes inquietudes: ¿Cómo el conocimiento cultural, político y económico de la vida cotidiana de estas mujeres se articulan en el proceso de alfabetización? ¿Cómo interfieren cuestiones relacionadas con el género, la etnia y la ubicación geográfica en el proceso de aprehensión de la lectura y la escritura?

Los informes producidos fueron utilizados como fuente de investigación sobre el tema. Para ello, las producciones de las monitoras fueron difundidas en el ámbito académico local, regional y nacional a través de artículos científicos, trabajos, publicaciones en actas de congresos y eventos científicos, mini cursos, mesas redondas, charlas y congresos que trataron el tema en cuestión durante y posterior a la ejecución del proyecto.

Además, en el cuarto y último momento, las monitoras tuvieron la posibilidad de organizar un seminario temático, a través del lanzamiento del video/documental: *EJAI Mulher: la resignificación del saber femenino*, con los datos obtenidos durante el proyecto para poner a disposición de la comunidad atendida, de organismos públicos, de socios, de la comunidad académica así como de la sociedad en general, como finalización del proyecto de extensión. El lanzamiento tuvo lugar el 30 de noviembre a las 14 hs en el auditorio del Centro de Estudios Superiores de la Universidad Estadual de Maranhão (UEMA) en Codó.

La carga de trabajo del proyecto se organizó de la siguiente manera: en

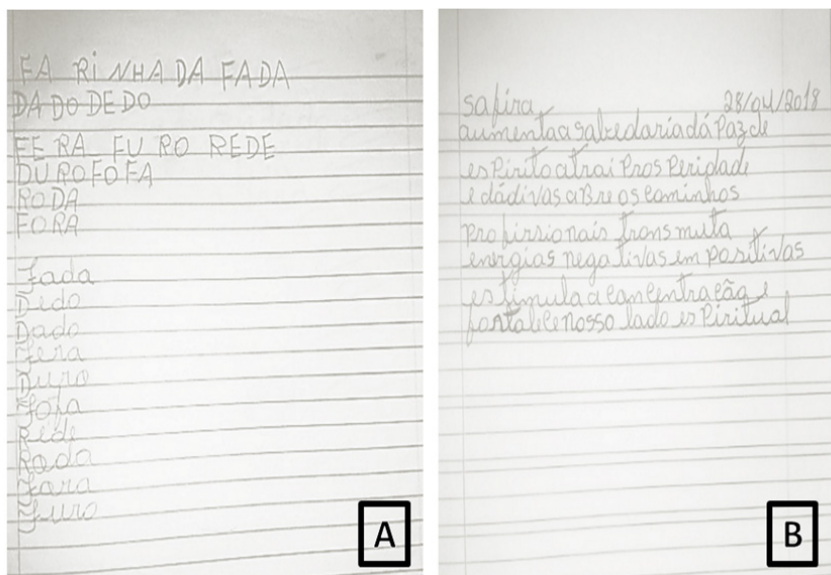
un primer momento se destinaron cuarenta y ocho horas; en el segundo, trescientas ochenta y cuatro horas; en el tercero, noventa y seis horas, y en el último momento, cuarenta y ocho horas. La carga horaria semanal fue de doce horas, distribuidas de la siguiente manera: cuatro horas para el grupo de formación e investigación, cuatro horas para la planificación y evaluación de actividades y cuatro horas para la realización en el aula. Los sábados que eran vísperas de feriado, feriados o post-feriados eran debidamente compensados mediante actividades extra clase. Por tanto, el proyecto tuvo una duración total de quinientas setenta y seis horas, repartidas en un periodo de doce meses, lo que corresponde a cuarenta y ocho horas mensuales

RESIGNIFICANDO SABERES FEMENINOS

Dedicamos esta sección a los resultados alcanzados con el proyecto, acompañados de algunas reflexiones y lecciones aprendidas. Están organizados en tres bloques: (i) resultados alcanzados por las participantes; (ii) los resultados alcanzados por las monitoras; y, (iii) resultados alcanzados por la proponente y una entre los autores de este artículo.

Entre los resultados e impactos alcanzados con este proyecto de extensión por los participantes de la comunidad de Laranjeira están: empoderamiento de la mujer negra; ampliación de los derechos sociales previstos en la Constitución Federal en los municipios con el Índice de Desarrollo Humano (IDH) más bajo de Maranhão y ampliación del acceso a la educación para segmentos de la sociedad no afectados por las políticas públicas educativas. Estos resultados se materializaron a través de las siguientes acciones: dos estudiantes del Nivel I – Introducción a la Lengua Portuguesa y Matemáticas (Primer Segmento EJA), pudieron intercambiar sus documentos oficiales, firmando su propio nombre; dos alumnas del Nivel II – Intermedio en Lengua Portuguesa y Matemáticas (Segundo Segmento EJA) matriculadas en el Enem; las participantes recibieron la certificación del proyecto como dispositivo para elevar la autoestima y alentarlas a continuar sus estudios. La mayoría estuvo presente el día del estreno del documental. Desde un punto de vista pedagógico, destacamos especialmente el desarrollo de los escritos de los estudiantes (Figura 1):

Figura 1. Desarrollo de la escritura de la estudiante Safira



Fuente: Recopilación de los autores, 2021.

Leyenda: A) Palabras impresas: harina, hada, dados, dedo, bestia, agujero, red, duro, tierna, rueda, fuera; Palabras con cursiva: hada, dedo, dado, bestia, duro, tierna, red, rueda, fero, agujero; B) Safira: aumenta sabiduría, da paz de espíritu, atrae prosperidad y dádivas, abre caminos profesionales, transmuta las energías negativas en positivas, estimula la concentración y fortalece nuestro lado espiritual.

A la izquierda, el escrito de la alumna Safira del 07 de abril de 2018. A la derecha, el texto escrito por la misma alumna el 28 de abril de 2018. Observamos que, en el primer escrito, utiliza la mayúscula y, en el segundo, la letra cursiva. Además de usar sílabas y palabras sueltas, se expresa a través del texto. Considerando que es alumna del Nivel I - Introducción a la Lengua Portuguesa y Matemáticas (correspondiente al Primer Segmento de la EJA), observamos el uso de diversas formas de representación del lenguaje y el paso de una escritura silábica a una alfabética. Esto revela que "Los conocimientos necesarios para usar la escritura son, de hecho, muchos y diversos" (Kleiman, 2008, p. 491).

El 28 de abril, Safira escribe un texto sobre el significado de la piedra preciosa que eligió para representarla, a modo de seudónimo. Esta fue una estrategia utilizada para elevar la autoestima de las estudiantes, ya que la única forma de representarse hasta ese momento era como una mujer dedicada al trabajo. El trato cotidiano con las actividades campesinas y domésticas resultó en muchas dificultades de expresión e interacción. Sabíamos que este sería un reto que había que afrontar con empatía y generosidad.

Uno de los resultados más significativos para la comunidad de Laranjeira fue la instalación de una clase permanente de EJA en la Escuela Digna

Gonçalves Dias. Nos damos cuenta de que elevar los índices educativos en el municipio y superar las desigualdades sociales en el campo son compromisos que debe asumir la extensión universitaria (Santos; Rocha; Passaglio, 2016), sobre todo porque, como muchos municipios de Maranhão, Aldeias Altas no tiene campus universitario.

Los estudiantes de Pedagogía de la UFMA/Campus Codó tienen en su currículo un núcleo de profundización en Educación de Jóvenes, Adultos y Mayores, así como disciplinas pedagógicas y pasantías de formación docente para esta modalidad. Por lo tanto, al participar en este proyecto, las estudiantes, como monitoras, tuvieron la oportunidad de articular sus conocimientos para practicar en un contexto real.

Así, entre los resultados obtenidos para la formación profesional de las estudiantes que actuaron como monitoras del proyecto, encontramos: promoción de la formación transdisciplinar; las tres monitoras elaboraron sus Trabajos de Conclusión de Curso sobre el proyecto, defendidos en junio de 2019; utilización del 50% del proyecto de extensión en la carga horaria de la pasantía en EJA II, requisito para culminar la carrera de Pedagogía; evidencia del aprendizaje de los monitores, demostrado en sus informes describiendo sus experiencias.

Uno de los momentos destacables fue el día en que parte de la clase del 7° período del Curso de Pedagogía UFMA/Campus Codó (del cual formaban parte las monitoras) visitó la comunidad para desarrollar actividades educativas, como parte de las actividades de la disciplina "Prácticas Interdisciplinarias en EJA", impartido por el profesor que propone el proyecto. Este fue un momento muy especial de confluencia de aprendizajes y socialización de conocimientos entre los alumnos del curso.

Además, a lo largo del 2018, las monitoras del proyecto tuvieron la oportunidad de participar en diversos eventos utilizando los datos recopilados en el proyecto. A continuación se presenta una lista de eventos, fechas, títulos de trabajos y lugares donde se realizaron: en el 1er Foro de Extensión Mais IDH – La Extensión como herramienta de transformación social, realizado el 27 y 28 de agosto de 2018, el trabajo titulado *EJAI Mulher*: se presentó una resignificación del saber femenino en la ciudad de São Luís/MA; en el XVII Congreso de Historia de la Educación de Ceará, realizado del 20 al 23 de septiembre de 2018, la obra titulada *Hoje é dia de Quilombo!* fue presentada en la ciudad de Sobral/CE; durante el II Encuentro Maranhense sobre Educación, Mujer y Relaciones de Género en el Cotidiano Escolar del Continente & II Simposio Maranhense de Investigadoras(es) sobre Mujer, Relaciones de Género y Educación en el Continente, realizado del 17 al 19 de octubre de 2018, dos trabajos fueron presentados en Codó/MA, son: Las Voces-Mujeres de Laranjeira y EJAI Mulher: trabajo y construcción de saberes en el quilombo; Durante el IV Coloquio de Ciencias Sociales CESC UEMA, realizado del 19 al 21 de noviembre de 2018 en la ciudad de Caxias/MA, fueron presentados tres trabajos, a saber: Pedagogía Diferenciada: La diferenciación como factor de inclusión; *EJAI Mulher*: el empoderamiento y liderazgo de las mujeres negras en el quilombo; y Mujeres en la

política x mujeres quilombolas: una discusión sobre la representación femenina.

Destacamos como más significativo en relación a los resultados obtenidos por las monitoras, la aprobación de una de ellas en el Programa de Educación de Posgrado (Maestría) de la UFMA con la misma temática, participantes y locus del proyecto de extensión.

La socialización de los saberes adquiridos por las monitoras en congresos, eventos y similares con publicaciones y trabajos académicos contribuyó a la resignificación de los saberes académicos sobre la docencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la EJA en las comunidades quilombolas. Entendemos la necesidad de otras epistemologías a través de las cuales los saberes locales, plurales, alternativos e interdisciplinarios tengan voz, visibilidad y sean refrendados constantemente en sus comunidades de origen. Así, comprender los procesos educativos que atraviesan las participantes del proyecto, estudiantes y monitoras, en la comunidad de Laranjeira es fundamental para descubrir otras posibilidades de pensar la vida y (re)existir (Arroyo, 2011; 2004; Arruti, 2017).).

La experiencia con el proyecto despertó la necesidad de confrontación, resistencia y empoderamiento constante y la conciencia de docente-formadora-investigadora en devenir. Como alfabetizadora de adultos, brindó una mirada sensible al saber de las mujeres quilombolas Quebradoras de coco babasú. Aprobación en la selección al Programa de Posgrado en Educación en Ciencias y Matemáticas (PPGECM) en la Red Amazónica de Educación en Enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas (REAMEC) con el proyecto de tesis "Quebradoras de coco babasú: saberes y quehaceres de mujeres quilombolas" es un despliegue intencional del proyecto aquí relatado.

Además, se consolidó la alianza con el Departamento de Aldeias Altas, para lo cual existe interés en continuar con el proyecto de extensión y ofrecer cursos de formación para docentes de la red municipal. La elaboración del cuadernillo "Alfabetizar contando la historia de la mujer", el cual se basó en los temas abordados en las clases y cuenta con algunas actividades realizadas durante la ejecución del proyecto; la institucionalización del proyecto en el ámbito del Decanato de Extensión de la UFMA; y, la producción del documental "*EJAI Mulher*: la resignificación del saber femenino" producido durante el último mes de ejecución, constituyen los productos desarrollados, por lo que podemos entender que las actividades desarrolladas durante la ejecución del proyecto constituyeron "[...] un espacio estratégico para promover prácticas interdisciplinarias y acercar diferentes sujetos, potenciando el conocimiento y desarrollando un compromiso con lo social" (Santos; Rocha; Passaglio, 2016, p. 27).

PONDERACIONES IN(CONCLUSIVAS)

Creemos que los procesos de enseñanza-aprendizaje integradores y más

participativos posibilitan la articulación de principios de transdisciplinariedad y contextualización en la Educación Básica, la Educación Básica, la EJA y la Educación Escolar Quilombola. Esto es lo que nos mueve a contar esta experiencia, porque entendemos que la alfabetización, en este espacio, necesita ser entendida como un proceso abierto, de diálogo y, principalmente, de escucha de las voces de las participantes.

Partimos de pensar las actividades de alfabetización como un proceso en construcción, en el que los estudiantes no son ni pasivos ni objeto, sino co-participes de una alfabetización que es "al mismo tiempo un acto de creación, capaz de generar otros actos creativos" (Freire, 2001, p.47). De las prácticas reportadas, lo que vivimos y lo que sentimos, consideramos que esta es la más significativa. Esto es lo que cambió nuestras concepciones de la enseñanza, del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la forma en que vemos al otro y nos relacionamos con él, lo que repercute en el tipo de encuentro que promovemos entre nosotros y el saber. Esto es lo que propone nuevas ideas y caminos para un proceso de alfabetización que proyecte saberes desde las invisibilidades del colonialismo, el aislamiento, la impotencia, que haga oír, que rompa el silencio impuesto por la racionalidad científica eurocéntrica y, por tanto, sea "un acto político, jamás como algo neutral" (Freire, 2001, p. 58). El acto de las estudiantes de intercambiar sus documentos oficiales, reemplazando las marcas de sus respectivas huellas dactilares por las grafías de sus nombres, necesita ser visto como una expresión de poder, de dominio de nuevos conocimientos para sus vidas, y en consecuencia hacer lecturas de el mundo expresado en los textos.

Aunque, al final del proyecto, somos conscientes de que cuando conseguimos alcanzar nuestros objetivos, estamos solo al principio de un largo camino, nos gustaría que tuviese continuidad. Las lecciones aprendidas fueron amplias y profundas.

Estamos inmensamente agradecidos con todos los socios: UFMA / Campus Codó, Departamento de Educación de Aldeias Altas, FAPEMA, docentes coordinadores, monitores, chofer y, de manera especial, a todas las mujeres de la Comunidad Laranjeira que nos acogieron y nos enseñaron a esperar!

FINANCIAMIENTO

El proyecto de extensión *EJA Mulher*: la resignificación del saber femenino fue financiado por la Fundación de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão, a través del Aviso Público Fapema nº 17, cuyo plazo de concesión data del 28 de noviembre de 2017.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no hubo conflicto de intereses.

REFERENCIAS

Amorim, E. S. (2009). Trajetória educacional de mulheres em assentamentos de Reforma Agrária na região Tocantina – MA. São Luís: EDUFMA.

Arroyo, M. (2011). Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Soares, L. Giovanetti, M. A. & Gomes, N. L. Diálogos na Educação de Jovens e adultos. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Arruti, J. M. (2017). Conceitos, normas e números: uma introdução à Educação Escolar Quilombola. Revista Contemporânea de Educação, 12(23), abr. 107-142. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3454>.

Assunção, M. R. (1996). Quilombos Maranhenses. Reis, João José. Gomes, F. S. (orgs). Liberdade por um Fio. São Paulo: Companhia das Letras.

Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: Notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde. Rio de Janeiro, 7(1) mar./jun. p. 35-64. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>.

Ferreira, S. R. B. (2012). Verbete Quilombolas. Caldart, R. S. Pereira, I. B. Alentejano, P. & Frigotto, G. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. (2) Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2012/08/CALDART-Dic%C3%A9rio-Campo-2012.pdf>.

Freire, P. (2001). Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro.

Kleiman, A. B. (2008). Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. Linguagem em (Dis)curso – LemD, 8(3), set./dez. 487-517. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KqMWJvwLDpVwgmmVJpFv4bk/?lang=pt&format=pdf>.

Manzke, J. F. (2009). Propuesta curricular para la educación de jóvenes y adultos campesinos en asentamientos de la reforma agraria. São Luís/MA: EDUFMA.

Motta, D. G. (2008). Mulheres professoras maranhenses: memória de um silêncio. Educação & Linguagem, 11(18), jul./dez. 123-135. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/110>.

Perrot, M. (2005). As mulheres ou os silêncios da história. São Paulo: EDUSC.

Priore, M. D. (Org.). (1997). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto.

Saffoti, H. (2013). A mulher na sociedade de classes: mito e realidade. São Paulo: Quatro Artes.

Santos, J. H. S. Rocha, B. F. & Passaglio, K. T. (2016). Extensão Universitária e Formação no Ensino Superior. Revista Brasileira de Extensão Universitária. 7(1). jan. – jun. 23-28. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/3087>.

Fecha de envío: 27/01/2021

Fecha de aprobación: 29/08/2021



Educação continuada para socorristas do serviço de atendimento móvel de urgência (samu): relevância da anatomia

CONTINUING EDUCATION FOR FIRST RESPONDERS OF THE SERVIÇO DE ATENDIMENTO MÓVEL DE URGÊNCIA (SAMU): ANATOMY'S RELEVANCE

Natália Bahia de Camargos

Universidade Federal de São João del-Rei, Campus Centro-Oeste, Divinópolis, Minas Gerais, Brasil
Graduanda do curso de Medicina
natybcamargos@gmail.com

Sarah de Farias Lelis

Universidade Federal de São João del-Rei, Campus Centro-Oeste, Divinópolis, Minas Gerais, Brasil
Graduanda do curso de Medicina
sarahfalelis@aluno.ufsj.edu.br

Ives Vieira Machado

Universidade Federal de São João del-Rei, Campus Centro Oeste, Divinópolis, Minas Gerais, Brasil
Graduando do curso de Medicina
vieiramachado@hotmail.com

Alber Mendes Corrêa

Universidade Federal de São João del-Rei, Campus Centro Oeste, Divinópolis, Minas Gerais, Brasil
Graduando do curso de Farmácia
alb.correa@outlook.com

Heber Paulino Pena

Universidade Federal de São João del-Rei, Campus Centro-Oeste, Divinópolis, Minas Gerais, Brasil
Doutor em Ciências da Saúde, técnico do Laboratório de Anatomia Humana
heberpaulino@ufsj.edu.br

Maira de Castro Lima

Universidade Federal de São João del-Rei, Campus Centro-Oeste, Divinópolis, Minas Gerais, Brasil
Professora Associada de Anatomia Humana dos cursos de Enfermagem e Farmácia
mairacastrolima@ufsj.edu.br

RESUMO

O conhecimento da anatomia humana é fundamental nas práticas em urgência e emergência. O programa de extensão "Ensino de Anatomia e Noções de Primeiros Socorros em Divinópolis-MG" da Universidade Federal de São João del-Rei promoveu, junto ao Serviço de Atendimento Móvel de Urgência, encontros de estudo da estrutura dos sistemas cardiorrespiratório, osteomuscular e nervoso para profissionais socorristas. Em média, havia cinco participantes por encontro. Foi aplicado um questionário de conhecimento, antes e após os encontros teórico-práticos, para avaliar o conhecimento prévio e o aprendizado dos participantes. Houve diferença estatística na porcentagem de acertos antes e depois dos encontros para o sistema nervoso. Apesar desse aumento, os integrantes da pesquisa não alcançaram 50% de respostas corretas após a ação extensionista em neuroanatomia ($p < 0,05$). Além disso, o saber prévio dos participantes mostrou-se maior para o sistema cardiorrespiratório em relação aos osteomuscular e nervoso. O conhecimento da anatomia deve ser abordado com destaque nas ações de Educação Continuada.

Palavras-chave: Modelos anatômicos, Serviços Médicos de Urgência, Relações Comunidade-Instituição.

ABSTRACT:

Comprehension of human anatomy is fundamental in urgency and emergency practices. The extension program "Teaching anatomy and first aid notions in Divinópolis-MG" of the Federal University of São João del-Rei developed, together with Serviço de Atendimento Móvel de Urgência, meetings to study the structure of cardiorespiratory, musculoskeletal and nervous systems. A test was performed, before and after the theoretical-practical meetings, to assess participant's prior knowledge and their learning. On average, there were five participants per meeting. There was statistical difference in the percentage of correct answers for the nervous system. Despite the increase of correct answers, the participants did not reach 50% of correct answers after the extensionist action in neuroanatomy ($p < 0.05$). The participants' previous knowledge proved to be greater for the cardiorespiratory system compared to musculoskeletal and nervous systems. The anatomy knowledge should be addressed prominently in the actions of Continuing Education.

Keywords: Anatomic models, Emergency medical services, Community-Institutional relations.

INTRODUÇÃO

Implantado no país no início da década de 2000, o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) possui como objetivo proporcionar socorro à população com danos – à saúde – de natureza traumática, clínica, pediátrica, obstétrica e até mesmo psiquiátrica (O'Dwyer, Konder, Reciputti, Macedo, & Lopes, 2017). Com a atuação desse atendimento, almeja-se diminuir os danos resultantes da carência de socorro preliminar adequado, assim como o tempo de internação em hospitais e, por conseguinte, a mortalidade (França & Barbosa, 2011; Pereira & Lima, 2009). Entretanto, o suporte oferecido às vítimas de forma inadequada pode provocar danos físicos e psicológicos (Bashiri, Savareh, & Ghazisaeedi, 2019).

O SAMU atua em prol da saúde dos cidadãos no atendimento de urgências e emergências de qualquer natureza, sejam elas agudas ou crônicas agudizadas. Por exemplo, paradas cardiorrespiratórias, crises convulsivas, queimaduras, intoxicações, dor no peito, hipoglicemia, traumas acidentais, entre outros. Diante dessa imprevisível e complexa variabilidade de atendimentos, os socorristas necessitam mais do que de ferramentas materiais e de instrumentos apropriados. A organização adequada do grupo e a Educação Continuada em saúde podem auxiliar muito, pois conferem continuidade de estudo e assistência à tomada de decisão, de acordo com os Protocolos de Intervenção para o SAMU 192 (Ministério da Saúde – MS, 2016).

Na prática pré-hospitalar, exercida por profissionais do SAMU, o conhecimento em anatomia humana e suas correlações clínicas fazem parte das ações cotidianas dos profissionais. A aprendizagem continua serve como recurso para aperfeiçoamento técnico e científico. O entendimento dessa disciplina é necessário para a formação de profissional capaz de realizar as manobras de primeiros socorros corretamente (Salbego, Oliveira, Silva, & Bugança, 2015; Silva, Lopes, Batista & Castro, 2018).

A anatomia, estudo das estruturas macroscópicas externas e internas do corpo, requer a observação cuidadosa do indivíduo (Martini, Timmons, & Tallitsch, 2009; Moore, Dalley, & Agur, 2014). O estudo da anatomia humana é um dos mais antigos ramos da medicina, uma vez que os primeiros centros de grande importância científica datam da antiguidade, quando ganhou status de disciplina. Tais centros referem-se aos notáveis locais de aprendizagem, como a escola científica de Alexandria no Egito, a qual permitiu grande desenvolvimento do conhecimento médico (Salbego et al., 2015; Talamoni, 2014). Portanto, do ponto de vista histórico, a anatomia humana pode ser considerada um dos pilares básicos do treinamento médico-científico. Assim, o aprendizado anatômico mostra-se fundamental para o entendimento das desordens dos sistemas orgânicos, como nervoso, osteomuscular e cardiorrespiratório (Arráez-Aybar, Sánchez-Montesinos, Mirapeix, Mompeo-Corredera, & Sañudo-Tejero, 2010).

A compreensão tridimensional das estruturas anatômicas e sua aplicabilidade prática são de grande importância, uma vez que ampliam o conhecimento

específico sobre o corpo, bem como a compreensão do desempenho físico (Filho, Borges, Figueiredo, Villalobos, & Taitson, 2016; Martini et al., 2009). Além disso, auxiliam os profissionais a tomarem decisões necessárias e avançadas para diferentes vítimas em estados que requerem adaptações das técnicas de salvamento, tais como gestantes que necessitam de atendimento pré-hospitalar de urgência (Babbs & Nadkarni, 2004).

Diante da relevância do conhecimento anatômico para esses profissionais, a Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) – Campus Centro-Oeste (CCO) Dona Lindu – desenvolve o programa de extensão “Ensino de Anatomia e Noções de Primeiros Socorros em Divinópolis-MG”, o qual tem por objetivo promover a ampliação e a concretização dos saberes anatomoclínicos dos principais sistemas orgânicos aos profissionais participantes.

Iniciado em 2015, visa correlacionar conhecimentos anatômicos e de primeiros socorros com a vivência dos Bombeiros Militares, Polícia Militar, SAMU, Tiro de Guerra e docentes/funcionários de instituições de ensino do município. A partir disso, o programa promove importante troca de conhecimento entre universidade e comunidade. Atualmente, conta com acadêmicos dos cursos de enfermagem, farmácia e medicina, que encorajam ensino e aprendizado pautados na interdisciplinaridade e interprofissionalidade.

Tendo-se em vista a importância da Educação Continuada, a troca de saberes anatômicos no contexto do SAMU é viabilizada como ação transformadora do modo de trabalho. Procura-se promover, assim, o aperfeiçoamento das técnicas dos profissionais que atuam no serviço. A partir da ação extensionista, buscou-se tomar ciência do grau de aprendizado dos profissionais participantes sobre os sistemas humanos abordados, abrindo-se espaço para interação dialógica entre o setor acadêmico e o serviço, além de contribuir para a formação dos estudantes envolvidos.

MÉTODOS

A ação promovida junto aos integrantes do SAMU do município de Divinópolis-MG aconteceu na própria unidade da corporação, no segundo semestre de 2019. Dessa maneira, a UFSJ foi ao encontro das necessidades dos profissionais que estavam em horário normal de serviço, evitando-se o deslocamento da equipe para outro local. Todos os integrantes da equipe de socorristas do serviço móvel foram convidados a participarem e aqueles interessados na Educação Continuada em anatomia participaram dos encontros. Os profissionais que não aceitaram o convite ou não puderam participar no horário reservado para o estudo foram excluídos da ação extensionista. Os encontros contaram com a presença de cinco profissionais em média. Participaram técnicos de enfermagem, enfermeiros, médicos e condutores de veículo de emergência. Todos os condutores possuem formação no curso de condução de veículo de emergência e capacitação pelo Núcleo de Educação Permanente do SAMU.

Os encontros teórico-práticos foram um espaço aberto para discussões que contribuíram para o aprendizado de todos os envolvidos e para o compartilhamento de conhecimentos interdisciplinares e competências interprofissionais.

Os sistemas orgânicos abordados na ação extensionista foram cardiorrespiratório, osteomuscular e nervoso. Foram realizados seis encontros teórico-práticos, dois para o estudo de cada sistema, em um período de três semanas. A cada semana, um sistema orgânico foi discutido. Os encontros aconteceram de 19:30 às 21:30. Esse conteúdo foi selecionado junto aos responsáveis pela Educação Continuada do SAMU e se apresentaram como os mais relacionados com o atendimento de urgência e emergência em casos de ameaça à vida. Todos os encontros tiveram duas horas de duração, que contemplaram o período teórico-prático e a aplicação de testes de conhecimento. Como as equipes do SAMU estavam divididas em dois turnos de trabalho, houve a necessidade de se repetir os encontros por dois dias, de forma a se garantir maior abrangência dos profissionais e um melhor alcance do projeto.

Antes da ação extensionista, os discentes participaram de capacitação teórica e prática sobre conhecimentos em anatomia, de forma a agregar e consolidar, também, os saberes prévios adquiridos na graduação. A capacitação dos universitários foi realizada quinzenalmente. A equipe discente foi composta por dez extensionistas, quatro do curso de medicina, três do curso de enfermagem e três do curso de farmácia. Foram realizadas reuniões para o estudo de artigos e Guidelines atualizados da área de anatomia humana e de primeiros socorros. Os estudos realizados serviram de base para a organização do material auxiliar a ser utilizado nos encontros.

Para complementar a ação extensionista, os acadêmicos prepararam material didático (slides) e utilizaram peças anatômicas sintéticas disponibilizadas pelo Laboratório de Anatomia Humana da UFSJ/CCO, selecionadas de acordo com o sistema orgânico abordado, de modo a se exemplificar visualmente o conteúdo e a se consolidar melhor a temática.

Antes e após os encontros, aplicou-se um teste de conhecimento, formulado pelos extensionistas, que continha dez questões de múltipla escolha sobre a anatomia do sistema abordado. O questionário avaliou o conhecimento de estruturas mais relacionadas a traumas e a situações de socorro. Com relação ao sistema cardiorrespiratório, foi perguntado sobre pontos anatômicos para mensuração de pulso arterial, coloração do sangue arterial e venoso, câmaras cardíacas, circulação sistêmica, porção condutora do ar, disfunção pleural e órgãos relacionados ao aparelho fonador. Quanto ao sistema osteomuscular, as perguntas tratavam de traumatismo crânio-encefálico, estruturas relacionadas a lesões ósseas e musculares mais frequentes na face, coluna vertebral, membros inferiores e superiores, e proteção óssea a órgãos torácicos. As questões relacionadas ao sistema nervoso contemplaram estrutura do córtex cerebral e da medula espinhal, de nervos cranianos e espinhais, e do sistema nervoso autônomo. Os questionários aplicados antes e depois do encontro eram idênticos e tinham o objetivo de mensurar o saber prévio dos profissionais acerca

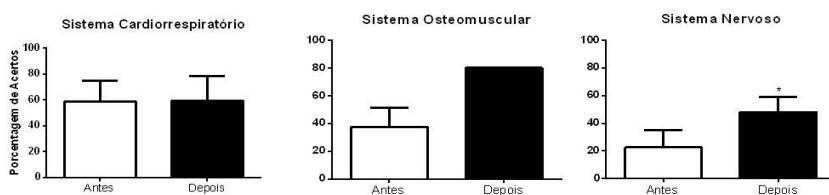
dos sistemas orgânicos e, também, avaliar o nível de aprendizado após a ação extensionista.

Para a análise da proporção de acertos de um mesmo sistema orgânico, antes e depois do encontro teórico-prático, aplicou-se o teste t Student pareado. Na comparação dos acertos entre os sistemas orgânicos antes ou depois da ação extensionista, foi utilizado o teste One Way Anova, seguido do pós-teste de múltiplas comparações de Tukey.

RESULTADOS

Não houve diferença estatisticamente significativa na porcentagem de acertos antes e após o encontro teórico-prático para os sistemas cardiorrespiratório e osteomuscular. Foi observado um aumento apenas para o sistema nervoso. Com relação ao sistema cardiorrespiratório, a porcentagem de acertos antes das aulas (N=14) foi de $58,6\% \pm 17$ e após (N=13) $59,2\% \pm 19$ ($p=0,92532$). Para o osteomuscular, a taxa percentual de acertos antes (N=8) foi de $37,5\% \pm 14$ e depois (N=3) de $80,0\% \pm \text{zero}$, os três participantes acertaram oito questões, ($p=0,2578$). Apesar dos números, a análise estatística desse sistema não mostrou diferença, o que pode ser explicado pelo baixo número amostral de participantes para realizarem o teste após exposição à temática. Parte dos socorristas tiveram de deixar a reunião devido a um chamado para o SAMU. Quanto ao sistema nervoso, a porcentagem de acertos antes (N=8) foi de $22,5\% \pm 13$ e depois (N=5) foi de $48,0\% \pm 11$ ($p=0,0217$). Conforme mostrado na figura 1, uma diferença estatisticamente significativa. O número (N) de respostas compreende a soma do total de participantes dos dois encontros para o estudo de um determinado sistema orgânico.

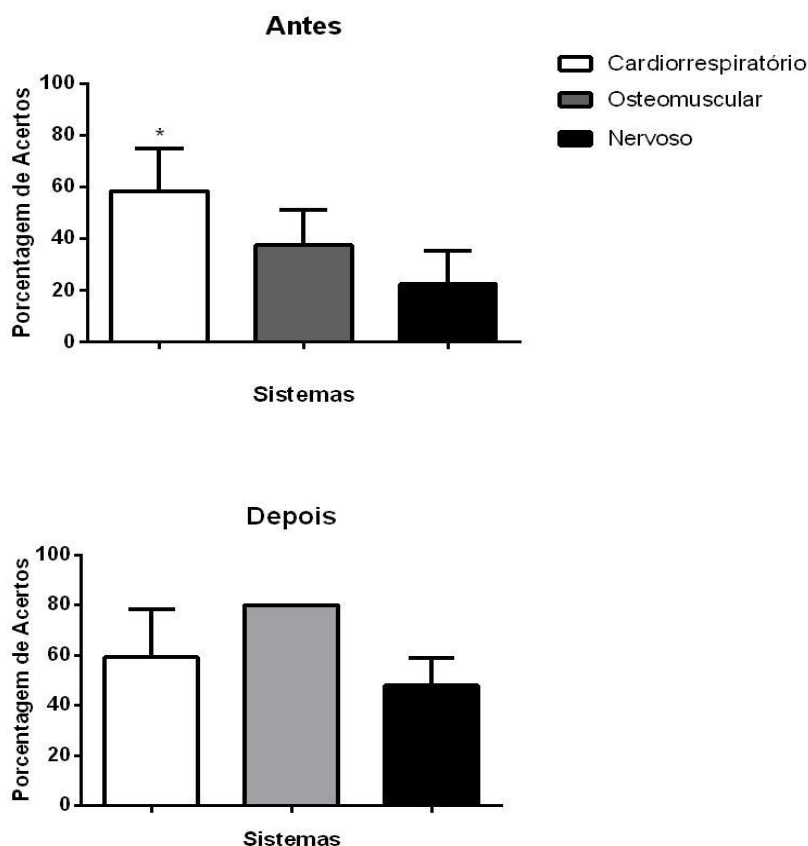
Figura 1:
Porcentagem de acertos no teste de conhecimento anatômico sobre o sistema cardiorrespiratório, osteomuscular e nervoso, antes e após os encontros teórico-práticos



Fonte: dos autores

A porcentagem de respostas corretas com relação ao sistema cardiorrespiratório foi maior que para o osteomuscular e o nervoso, na comparação entre os sistemas orgânicos antes do encontro teórico-prático. A análise de acertos após a aula mostrou que essa diferença desapareceu, conforme mostrado na figura 2.

Figura 2:
Porcentagem de acertos antes ou após os encontros teórico-práticos comparando-se os sistemas cardiorrespiratório, osteomuscular e nervoso.



Fonte: dos autores

DISCUSSÃO

No âmbito da Educação Continuada em saúde, a promoção e a constante atualização de conhecimento após a conclusão formal de ensino pode cobrir lacunas de aplicação prática do aprendizado. Nesse sentido, esse processo educacional visa à resolução de problemas que possam ser encontrados no cotidiano de trabalho (Cavalcanti & Guizardi, 2018). Dessa forma, o incremento ao conhecimento da anatomia humana, na perspectiva da Educação Continuada, visa ao auxílio dos profissionais do SAMU no entendimento das situações de emergência de forma a associar os sinais e os danos com a estrutura morfológica do corpo humano. Assim, pretende-se contribuir para a precisão dos

profissionais na realização de procedimentos no dia a dia (Coelho et al., 2015; Walker, Jensen, Leroux, McVey, & Carter, 2013).

Os resultados dos testes aplicados antes dos encontros mostraram maior índice de acerto sobre o sistema cardiorrespiratório em relação ao osteomuscular e ao nervoso. Esse resultado pode ser devido à alta incidência dessas ocorrências clínicas na prática diária, como também a uma percepção de maior facilidade de aprendizado desse sistema vital (Lieu, Gutierrez, & Shaffer, 2018). Em um estudo transversal, de análise de 465 fichas de atendimento do SAMU em Salvador, pode-se observar que os agravos clínicos neurológicos são os mais frequentes (36,1%), seguidos dos cardiorrespiratórios (27,3%). Os osteomusculares assumiram a 10^a posição, representando 1,7% das ocorrências registradas (Hora et al., 2019). Esse resultado é corroborado por uma pesquisa exploratório-descritiva que descreve as afecções neurológicas como as mais prevalentes dentre as causas clínicas de atendimento do SAMU (52,5%), seguidas das cardiovasculares (17%). Os acometimentos respiratórios estiveram em quarto lugar, representando 7,5% das causas clínicas de atendimento (Soares et al., 2018).

Em relação aos resultados do sistema nervoso, o mais relacionado a atendimentos de socorro do SAMU, apesar do aumento na porcentagem de acertos nos testes após os encontros, as respostas corretas não ultrapassaram 50%. Pode-se inferir que o conhecimento neuroanatômico é pouco aprofundado, provavelmente devido à grande complexidade do assunto (Schon, Hart, & Fernandez, 2002). Além disso, existe pouca relação entre a teoria anatômica do sistema nervoso e a prática efetiva em campo exercida pelos socorristas, evidenciada pelo baixo número de protocolos extra-hospitalares voltados para problemas neurológicos no livro Protocolos Nacionais de Intervenção para o SAMU 192 do SUS (MS, 2016).

Em estudo prévio, realizado pelo mesmo programa de extensão, com enfoque voltado para bombeiros (Resende et al., 2017), em que testes de conhecimento similares foram aplicados, evidenciou-se que o número de acertos no sistema nervoso foi menor em comparação aos outros sistemas. Apesar da similaridade dos resultados, o SAMU capta um maior número de profissionais com algum tipo de formação prévia nas ciências da saúde e é mais focado em atendimentos relacionados ao suporte de vida pré-hospitalar. Dessa forma, é notável a existência de espaço para promoção do conhecimento anatômico do sistema nervoso desses profissionais, levando-se em conta, especialmente, sua grande importância funcional.

Em síntese, na literatura, é recorrente a evidência que aponta para a importância de novas abordagens do ensino de neuroanatomia (Filipin, Casarotto, Maroneze, & Mello-Carpes, 2015; Sanders et al., 2019), já que a complexidade e a indissociabilidade da morfologia e fisiologia nesse sistema tornam mais complexa a assimilação. Assim, a manutenção e o desenvolvimento de projetos de Educação Continuada que proporcionem o diálogo entre o conhecimento teórico com a prática dos socorristas é de grande valor para a troca de saberes.

Ademais, a ampliação do referencial anatômico nos atendimentos diários do SAMU representa importante auxílio no entendimento da etiologia dos acidentes e dos possíveis danos ao sistema nervoso (Leal, Reis, Freitas, Andrade, & Boechat, 2017). Embora seja destacada a importância da neuroanatomia, o estudo da estrutura e da função do sistema cardiorrespiratório e osteomuscular, além de outros sistemas orgânicos, não é menos importante na Educação Continuada de profissionais socorristas. A inter-relação das estruturas sistêmicas deve ser estudada e considerada em situações de socorro.

Uma dificuldade enfrentada na ação extensionista foi a baixa adesão da equipe de socorristas às discussões. Frequentemente, durante o período da exposição teórico-prática, alguns participantes precisaram atender a chamados de emergência. Assim, a realidade dos serviços de emergência com grande demanda limita o contato com os profissionais para fins de pesquisa e extensão universitária. Um período reservado para a Educação Continuada, dentro do horário de trabalho, permitiria a participação efetiva desses profissionais à ação proposta.

Uma limitação do estudo foi que a análise de erros e acertos nos questionários não considerou a profissão/formação do participante da ação extensionista. Não foi possível correlacionar o conhecimento prévio em anatomia e primeiros socorros com o grau de escolaridade do socorrista. Essa análise que considera a formação escolar do integrante do SAMU será desenvolvida para os próximos encontros. Caso a didática de abordagem do tema tenha de ser diferente para os diversos participantes, adaptações serão realizadas para que todo o público-alvo seja alcançado.

Os alunos participantes do programa tiveram oportunidade de aprofundar os conhecimentos obtidos em sala de aula com a troca de saberes anatômicos práticos realizada. Ressaltou-se, então, a importância das metodologias ativas de ensino, de modo que as práticas em educação também passam pela disseminação desse conhecimento adquirido, como uma forma eficaz de sedimentação. Além disso, as práticas em educação são concordantes com as ações que promovem transformação social em acordo com a Política Nacional de Extensão Universitária (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2012).

Necessário ressaltar a importância da interprofissionalidade no serviço prestado pelo SAMU. Sabe-se que as competências interprofissionais são capazes de fortalecer o trabalho, gerar confiança e evitar erros (Ceccim, 2018). Nesse sentido, a anatomia humana representa um dos aspectos em comum da formação profissional, evidenciando-se a importância da atualização desse conhecimento. Nesse contexto, os discentes participantes, futuros profissionais da saúde, também se beneficiam do saber anatômico no âmbito da interdisciplinaridade. A anatomia encaixa-se como disciplina básica dos três cursos de graduação aos quais os discentes participantes pertencem (medicina, enfermagem e farmácia).

A interação entre os universitários e os profissionais do SAMU foi de gran-

de valia para os acadêmicos, que tiveram a oportunidade de escutar casos reais, sob perspectivas profissionais diferentes, através de casos que os socorristas atenderam, relacionados aos assuntos que eram apresentados durante os encontros. Também houve um entendimento maior quanto à organização do funcionamento do serviço de emergência, de forma a ampliar o conhecimento acerca desse sistema e de suas diretrizes (Fernandes et al., 2014). Assim, a experiência dos encontros foi enriquecedora e possibilitou a troca de saberes pretendida pela extensão universitária.

CONCLUSÃO

O programa de extensão "Ensino de Anatomia e Noções de Primeiros Socorros em Divinópolis-MG", com ênfase no trabalho realizado no SAMU, possibilitou aos integrantes do serviço a oportunidade de relembrar os conhecimentos anatômicos teóricos e práticos repassados e associá-los à sua vivência em situações de urgência e emergência. Os discentes participantes puderam consolidar as noções adquiridas na graduação e acrescentar a esse conhecimento relatos reais.

Foi possível avaliar o conhecimento prévio dos profissionais sobre os sistemas orgânicos envolvidos e inferir que há espaço para promoção do conhecimento anatômico desses sistemas. Tal conclusão deve ser levada em consideração para as próximas ações de ensino-aprendizagem em extensão e em ações de Educação Continuada diversas.

Este programa de extensão e o Núcleo de Educação Permanente do SAMU podem trabalhar juntos e transformar essa proposta extensionista em um projeto de Educação Permanente. Aulas práticas no Laboratório de Anatomia Humana da UFSJ/CCO, estratégias de incentivo à adesão dos profissionais aos estudos, métodos ativos de construção do conhecimento e outras ações podem ser propostas para que a extensão universitária seja capaz de promover benefícios para a comunidade de socorristas e ser um agente de transformação social.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de São João del-Rei, ao Serviço de Atendimento Móvel de Urgência de Divinópolis-MG e à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários – PROEX, juntamente com a discente Camila da Silva Almeida, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão, PIBEX, que participou das atividades realizadas no desenvolvimento do trabalho.

REFERÊNCIAS

Arráez-Aybar, L-A., Sánchez-Montesinos, I., Mirapeix, R.M., Mirapeix, R-M., Mompeo-Corredera, B., & Sañudo-Tejero, J-R. (2010). Relevance of human anatomy in daily clinical practice. *Annals of Anatomy - Anatomischer Anzeiger*, 192(6), 341-348. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20591641/>

Babbs, C. F., & Nadkarni, V. (2004). Optimizing chest compression to rescue ventilation ratios during one-rescuer CPR by professionals and lay persons. *Resuscitation*, 61(2), 173-181. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15135194/>.

Bashiri, A., Savareh, B. A., & Ghazisaeedi, M. (2019). Promotion of prehospital emergency care through clinical decision support systems: opportunities and challenges. *Clinical and Experimental Emergency Medicine*, 6(4), 288-296. https://www.researchgate.net/publication/338253713_Promotion_of_prehospital_emergency_care_through_clinical_decision_support_systems_opportunities_and_challenges

Cavalcanti, F. O. L., & Guizardi, F. L. (2018). Educação continuada ou permanente em saúde? Análise da produção pan-americana da saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, 16(1), 99-122. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462018000100099&script=sci_abstract&tlng=pt

Ceccim, R. B. (2018). Conexões e fronteiras da interprofissionalidade: forma e formação. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 22(Suppl. 2), 1739-1749. <https://www.scielo.br/j/icse/a/XRJVNnRHcqfsRXLZ7RMxCks/abstract/?lang=pt>.

Coelho, G. M. P., Abib, S. C. V., Lima, K. S. B., Mendes, R. N. C., dos Santos, R., & de Barros, A. G. (2015). Educação permanente em saúde: experiência dos profissionais do serviço de atendimento móvel de urgência. *Enfermagem em Foco*, 4(3/4), 161-163. <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/540/223>

Fernandes, C. R., Cavalcante, S. B., Pinheiro, J.A., Costa, J. V. G., Costa, P. L. R., & Melo-Filho, A. A. (2014). Conhecimento de estudantes de medicina sobre o funcionamento do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU). *Revista Brasileira de Educação Médica*, 38(2), 253-260. https://www.researchgate.net/publication/274786669_Conhecimento_de_estudantes_de_medicina_sobre_o_funcionamento_do_Servico_de_Atendimento_Movel_de_Urgencia_Samu.

Filipin, G., Casarotto, F. D., Maroneze, B. M., & Mello-Carpes, P. B. (2015). POP-NEURO: Relato de um Programa de Extensão que Busca Divulgar e Popularizar a Neurociência Junto a Escolares. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 6(2), 87-95. <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/3066>.

França, C. R., & Barbosa, R. M. (2011). Manual Técnico Operacional da Central Samu 192 Sergipe. *Secretaria de Estado da Saúde de Sergipe e Fundação Estadual de Saúde/FUNESA*. https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/samu_aprendiz.pdf

Hora, R. S., Paiva, E. F., Sampaio, E. S., Oliveira, J. A., Souza, V. R. S., & Brandão, P. C. (2019). Caracterização do atendimento do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) às emergências clínicas. *Revista Mineira de Enfermagem*, 23(1256), 1-9. <https://www.researchgate.net/publication/338544468>.

Leal, S. D. P., Reis, P. G. S., Freitas, G. M., Andrade, T. S., & Boechat, J. C. S. (2017). Atenção Médica No Atendimento Pré-Hospitalar Em TRM Automobilístico: Associação Neuroanatômica Promovendo Qualidade De Vida. *Revista Interdisciplinar Pensamento Científico*, 3(1), 269-296. <http://reinpeconline.com.br/index.php/reinpec/article/view/154/116>.

Lieu, R. M., Gutierrez, A., & Shaffer, J.F., (2018). Student Perceived Difficulties in Learning Organ Systems in Undergraduate Human Anatomy Course. *The journal of the Federation of American Societies for Experimental Biology* (FASEB), 22(1), 84-9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1227929.pdf>

Martini, F., Timmons, M. J., & Tallitsch, R. B. (2009). Introdução à Anatomia. In: A. A. P. Cardoso (Ed.) *Anatomia humana*. (Vol. único, pp. 1-25). 6.ed. Porto Alegre: Artmed.

Ministério da Saúde (MS). (2016). Protocolos de Intervenção para o SAMU 192 - *Serviço de Atendimento Móvel de Urgência*. https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/protocolo_suporte_basico_vida.pdf.

Ministério da Saúde (MS). (2016). Protocolos de Intervenção para o SAMU 192 - *Serviço de Atendimento Móvel de Urgência*. <http://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2016/outubro/26/livro-avancado-2016.pdf>.

Moore, Keith L., Dalley, A. F., & Agur A. M. R. (2014). Introdução à Anatomia Orientada para a Clínica. In: M. A. F., Passos (Ed.). *Anatomia orientada para a clínica* (Vol. único, 7.) 41-53. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Mourthé Filho, A., Borges, M. A. S., Figueiredo, I.P.R., Villalobos, M. I. O. B., & Taitson, P. F. (2016). Refletindo o ensino da Anatomia Humana. *Enfermagem Revista*, 19(2), 169-175. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/enfermagemrevista/article/view/13146>.

O'Dwyer, G., Konder, M. T., Reciputti, L. P., Macedo, C., & Lopes, M. G. M. (2017). O processo de implantação do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência no Brasil: estratégias de ação e dimensões estruturais. *Cadernos de Saúde Pública* 2017, 33(7). https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2017000705010

Pereira, W. A. P., & Lima, M. A. D. S. (2009). O trabalho em equipe no atendimento pré-hospitalar à vítima de acidente de trânsito. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 43(2), 320-327. <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/My6mVb3CpxMRhgvPncYVMqG/?lang=pt&format=pdf>

Resende, K. A., Machado, D. T., Faria, K. J., Sena, L. R., Diniz, M. M., & Lima, M. C. A. (2017). Importância do ensino de anatomia humana na formação de profissionais do corpo de bombeiros militar. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 8(3), 159-165. <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/5015>.

Salbego, C., Oliveira, E. M. D., Silva, M. A. R., & Bugança, P. R. (2015). Percepções Acadêmicas sobre o Ensino e a Aprendizagem em Anatomia Humana. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 39(1), 23-31. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022015000100023&script=sci_abstract&tlng=pt

Sanders, L. L. O., Ponte, R. P., Viana Júnior, A. B., Peixoto Junior, A. A., Kubrusly, M., & Leitão, A. M. F. (2019). Retrieval-Based Learning in Neuroanatomy Classes. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 43(4), 92-98. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022019000400092.

Schon, F., Hart, P., & Fernandez, C. (2002). Is clinical neurology really so difficult? *Journal of Neurology Neurosurgery and Psychiatry*, 72(5), 557-559. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1737866/>.

Silva, B.A., Lopes, G. M., Batista, K. M. P., & Castro, M. C. S. (2018). A Educação Permanente em Saúde no Serviço de Atendimento Móvel de Urgência. *Revista SUSTINERE*, 6(1), 63-83. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/31266>

Soares, M. K. P., Dantas, R. A. N., Dantas, D. V., Nunes, H. M. A., Nascimento, R. A., Nascimento, J. C. P. (2018). Perfil dos usuários atendidos por um serviço pré-hospitalar móvel de urgência no nordeste brasileiro. *Revista Fundamental Care*, 10(2), 503-509. http://www.seer.unirio.br/cuidadofundamental/article/view/6111/pdf_1.

Talamoni, A.C.B. (2014). Anatomia, ensino e entretenimento. In: *Os nervos e os ossos do ofício: uma análise etnológica da aula de Anatomia*. 23-37. São Paulo: Editora UNESP.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). (2012). *Política Nacional De Extensão Universitária*. Porto Alegre: UFRGS. http://www.ufrgs.br/prorext-siteantigo/arquivos-diversos/PNE_07.11.2012.pdf/view.

Walker, M., Jensen, J. L., Leroux, Y., McVey, J., & Carter, A. E. (2013). The impact of intense airway management training on paramedic knowledge and confidence measured before, immediately after and at 6 and 12 months after training. *Emergency Medicine Journal*, 30(4), 334-338. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih>.

gov/22627705/.

Data de submissão: 05/02/2021

Data de aceite: 03/09/2021



Educación continuada para socorristas del servicio de atendimento móvil de urgencia (samu): relevancia de la anatomía

CONTINUING EDUCATION FOR FIRST RESPONDERS OF THE SERVIÇO DE ATENDIMENTO MÓVEL DE URGÊNCIA (SAMU): ANATOMY'S RELEVANCE

Natália Bahia de Camargos

Universidade Federal de São João del-Rei, Campus Centro-Oeste, Divinópolis, Minas Gerais, Brasil
Estudiante de grado del curso de Medicina
natybcamargos@gmail.com

Sarah de Farias Lelis

Universidade Federal de São João del-Rei, Campus Centro-Oeste, Divinópolis, Minas Gerais, Brasil
Estudiante de grado del curso de Medicina
sarahfalelis@aluno.ufsj.edu.br

Ives Vieira Machado

Universidade Federal de São João del-Rei, Campus Centro-Oeste, Divinópolis, Minas Gerais, Brasil
Estudiante de grado del curso de Medicina
vieiramachado@hotmail.com

Alber Mendes Corrêa

Universidade Federal de São João del-Rei, Campus Centro-Oeste, Divinópolis, Minas Gerais, Brasil
Estudiante de grado del curso de Farmacia
alb.correa@outlook.com

Heber Paulino Pena

Universidade Federal de São João del-Rei, Campus Centro-Oeste, Divinópolis, Minas Gerais, Brasil
Doctor en Ciencias de la Salud, técnico del Laboratorio de la Anatomía Humana
heberpaulino@ufsj.edu.br

Maira de Castro Lima

Universidade Federal de São João del-Rei, Campus Centro-Oeste, Divinópolis, Minas Gerais, Brasil
Profesora Asociada de Anatomía Humana de los cursos de Enfermería y Farmacia
mairacastrolima@ufsj.edu.br

RESUMEN

El conocimiento de la anatomía humana es fundamental en las prácticas en urgencia y emergencia. El programa de extensión "Enseñanza de Anatomía y Nociones de Primeros Socorros en Divinópolis-Minas Gerais" de la Universidad Federal de São João del-Rei promovió, juntamente al Serviço de Atendimento Móvil de Urgência, encuentros para el estudio de la estructura de los sistemas cardio respiratorio, osteomuscular y nervioso para profesionales socorristas. En promedio, había cinco participantes por encuentro. Se aplicó un cuestionario de conocimientos, antes y después de los encuentros teórico-prácticos, para evaluar el conocimiento previo y el aprendizaje de los participantes. Hubo una diferencia estadística en el porcentaje de aciertos antes y después de los encuentros para el sistema nervioso. A pesar del aumento, los integrantes de la investigación no alcanzaron 50% de las respuestas correctas después de la acción extensionista en neuroanatomía ($p < 0,05$). Además, el saber previo de los participantes se mostró más grande para el sistema cardiorrespiratorio que los sistemas osteomuscular y nervioso. El conocimiento de la anatomía debe ser abordado con énfasis en las acciones de Educación Continuada.

Palabras-Clave: Modelos anatómicos, Servicios Médicos de Urgencia, Relaciones Comunidad-Institución.

ABSTRACT

Comprehension of human anatomy is fundamental in urgency and emergency practices. The extension program "Teaching anatomy and first aid notions in Divinópolis-MG" of the Federal University of São João del-Rei developed, together with Serviço de Atendimento Móvel de Urgência, meetings to study the structure of cardiorespiratory, musculoskeletal and nervous systems. A test was performed, before and after the theoretical-practical meetings, to assess participant's prior knowledge and their learning. On average, there were five participants per meeting. There was statistical difference in the percentage of correct answers for the nervous system. Despite the increase of correct answers, the participants did not reach 50% of correct answers after the extensionist action in neuroanatomy ($p < 0.05$). The participants' previous knowledge proved to be greater for the cardiorespiratory system compared to musculoskeletal and nervous systems. The anatomy knowledge should be addressed prominently in the actions of Continuing Education.

Keywords: Anatomic models, Emergency medical services, Community-Institutional relations.

INTRODUCCIÓN

Implantado en el país a principios de la década de los años 2000, el Servicio de Atendimento Móvil de Urgência (SAMU) posee como objetivo proporcionar socorro a la población con daños - a la salud - de tipo traumático, clínico, pediátrico, obstétrico e incluso psiquiátrico (O'Dwyer, Konder, Reciputti, Macedo, & Lopes, 2017). Con la actuación de esa asistencia, se busca disminuir los daños resultantes de la carencia del socorro preliminar adecuado, así como el tiempo de internación en hospitales y, por consiguiente, la mortalidad (França & Barbosa, 2011; Pereira & Lima, 2009). Sin embargo, el soporte ofrecido a las víctimas de forma inadecuada puede provocar daños físicos y psicológicos (Bashiri, Savareh & Ghazisaeedi, 2019).

El SAMU actúa en favor de la salud de los ciudadanos en la asistencia de urgencias y emergencias de cualquier tipo, sean ellas agudas o crónicas agudizadas. Por ejemplo, paros cardiorrespiratorios, crisis convulsivas, quemaduras, intoxicaciones, dolor en el pecho, hipoglucemia, traumas accidentales, entre otros. Ante esa imprevisible y compleja variabilidad de atendimientos, los socorristas necesitan más que herramientas materiales y de instrumentos apropiados. La organización adecuada del grupo y la Educación Continuada en salud pueden auxiliar mucho, pues brindan continuidad de estudio y asistencia a la toma de decisión, de acuerdo con los Protocolos de Intervención para el SAMU 192 (Ministério da Saúde - MS, 2016).

En la práctica prehospitalaria, ejercida por profesionales del SAMU, el conocimiento en anatomía humana y sus correlaciones clínicas hacen parte de las acciones cotidianas de los profesionales. El aprendizaje continuo sirve como recurso para el perfeccionamiento técnico y científico. El entendimiento de esa disciplina es necesario para la formación del profesional capaz de realizar las maniobras de primeros socorros correctamente (Salbego, Oliveira, Silva, & Bugança, 2015; Silva, Lopes, Batista & Castro, 2018).

La anatomía, estudio de las estructuras macroscópicas externas e internas del cuerpo, requiere la observación cuidadosa del individuo (Martini, Timmons, & Tallitsch, 2009; Moore, Dalley, & Agur, 2014). El estudio de la anatomía humana es uno de las más antiguas ramas de la medicina, una vez que los primeros centros de gran importancia científica datan de la antigüedad, cuando el estudio ganó el estatus de disciplina. Tales centros se refieren a los notables locales de aprendizaje, como la escuela científica de Alejandria en Egipto, que permitió un gran desarrollo del conocimiento médico (Salbego *et al.*, 2015; Talamoni, 2014). Por lo tanto, del punto de vista histórico, la anatomía humana puede ser considerada uno de los pilares básicos del entrenamiento médico-científico. Así, el aprendizaje anatómico se muestra fundamental para el entendimiento de los trastornos de los sistemas orgánicos, como el nervioso, osteomuscular y cardiorrespiratorio (Arráez-Aybar, Sánchez-Montesinos, Mirapeix, Mompeo-Corredera, & Sañudo-Tejero, 2010).

La comprensión tridimensional de las estructuras anatómicas y su aplica-

bilidad práctica son de gran importancia, una vez que amplían el conocimiento específico sobre el cuerpo, así como la comprensión del desempeño físico (Filho, Borges, Figueiredo, Villalobos, & Taitson, 2016; Martini *et al.*, 2009). Además, ellas auxilian a los profesionales a tomar decisiones necesarias y avanzadas para diferentes víctimas en estados que requieren adaptaciones de las técnicas de rescate, tales como gestantes que necesitan de asistencia prehospitalaria de urgencia (Babbs & Nadkarni, 2004).

Ante la relevancia del conocimiento anatómico para esos profesionales, la Universidad Federal de São João del-Rei (UFSJ) - *Campus* Centro-Oeste (CCO) Dona Lindu - desarrolla el programa de extensión "Enseñanza de Anatomía y Nociones de Primeros Socorros en Divinópolis", que tiene por objetivo promover la ampliación y la concretización de los saberes anatomoclínicos de los principales sistemas orgánicos a los profesionales participantes.

Empezado en 2015, el proyecto aspira a correlacionar los conocimientos anatómicos y de primeros socorros con la vivencia de los Bomberos Militares, Policía Militar, SAMU, militares y docentes/funcionarios de las instituciones de enseñanza del municipio. A partir de ello, el programa promueve un importante intercambio de conocimientos entre la universidad y la comunidad. Actualmente, cuenta con académicos de los cursos de enfermería, farmacia, y medicina, que incentivan la enseñanza y el aprendizaje pautados en la interdisciplinariedad e interprofesionalidad.

Teniendo en vista la importancia de la Educación Continuada, el intercambio de saberes anatómicos en el contexto del SAMU es viabilizado como una acción transformadora del modo de trabajo. Se busca promover, así, el perfeccionamiento de las técnicas de los profesionales que actúan en este servicio. A partir de la acción extensionista, se buscó tomar ciencia del grado de aprendizaje de los profesionales participantes sobre los sistemas humanos abordados, abriéndose espacio para una interacción dialógica entre el sector académico y el servicio, además de contribuir para la formación de los estudiantes involucrados en el proyecto.

MÉTODOS

La acción promovida juntamente a los integrantes del SAMU del municipio de Divinópolis ocurrió en la unidad de la corporación, en el segundo semestre de 2019. De esa manera, la UFSJ fue al encuentro de las necesidades de los profesionales que estaban en el horario normal de servicio, lo que evitó el traslado del equipo para otro local. Todos los integrantes del equipo de socorristas del servicio móvil fueron invitados a participar y aquellos interesados en la Educación Continuada en anatomía participaron de los encuentros. Los profesionales que no aceptaron la invitación o no pudieron participar en el horario marcado para el estudio fueron excluidos de la acción extensionista. Los encuentros contaron con la presencia de cinco profesionales en prome-

dio. Participaron técnicos de enfermería, enfermeros, médicos y conductores de vehículo de emergencia. Todos los conductores poseen formación en el curso de conducción de vehículo de emergencia y capacitación por el Núcleo de Educación Permanente del SAMU. Los encuentros teórico-prácticos fueron un espacio abierto para discusiones que contribuyeron para el aprendizaje de todos los involucrados y para que se compartan los conocimientos interdisciplinarios y competencias interprofesionales.

Los sistemas orgánicos abordados en la acción extensionista fueron el cardiorrespiratorio, el osteomuscular y el nervioso. Fueron realizados seis encuentros teórico-prácticos, dos para el estudio de cada sistema, en un período de tres semanas. Cada semana se discutió un sistema orgánico. Los encuentros ocurrieron por la noche, entre 7:30 y 10:30. Ese contenido fue seleccionado juntamente a los responsables por la Educación Continuada del SAMU y los sistemas elegidos se presentaron como los más relacionados con la asistencia de urgencia en casos de amenaza a la vida. Todos los encuentros tuvieron dos horas de duración, que contemplaron el período teórico-práctico y la aplicación de exámenes de conocimiento. Como los equipos del SAMU estaban divididos en dos turnos de trabajo, hubo la necesidad de repetir los encuentros por dos días, de forma a garantizar una mayor amplitud de los profesionales y un mejor alcance del proyecto.

Antes de la acción extensionista, los discentes participaron de una capacitación teórica y práctica sobre los conocimientos en anatomía, de modo a sumar y consolidar, también, los saberes previos adquiridos en la graduación. La capacitación de los universitarios fue realizada quincenalmente. El equipo discente fue compuesto por diez extensionistas, cuatro del curso de medicina, tres del curso de enfermería y tres del curso de farmacia. Fueron realizadas reuniones para el estudio de artículos y *Guidelines* actualizados del área de anatomía humana y de primeros socorros. Los estudios realizados sirvieron de base para la organización del material auxiliar a ser utilizado en los encuentros.

Para complementar la acción extensionista, los académicos prepararon un material didáctico (diapositivas) y utilizaron piezas anatómicas sintéticas disponibilizadas por el Laboratorio de Anatomía Humana de la UFSJ/CCO, seleccionadas conforme el sistema orgánico abordado, de modo a ejemplificar visualmente el contenido y a consolidar mejor la temática.

Antes y después de los encuentros, se aplicó un examen de conocimiento, formulado por los extensionistas, que contenía diez cuestiones de elección múltiple sobre la anatomía del sistema abordado. El cuestionario evaluó el conocimiento de las estructuras más relacionadas a traumas y a situaciones de socorro. Con relación al sistema cardiorrespiratorio, se preguntó sobre los puntos anatómicos para la medición del pulso arterial, color de la sangre arterial y venosa, cámaras cardíacas, circulación sistémica, porción conductora del aire, disfunción pleural y órganos relacionados al aparato fonador. En cuanto al sistema osteomuscular, las preguntas trataban de traumatismo craneoencefálico, estructuras relacionadas a lesiones óseas y musculares más frecuentes

en el rostro, columna vertebral, miembros inferiores y superiores, y protección ósea a órganos torácicos. Las cuestiones relacionadas al sistema nervioso contemplaron la estructura del córtex cerebral y de la médula espinal, de nervios craneales y espinales, y del sistema nervioso autónomo. Los cuestionarios aplicados antes y después del encuentro eran idénticos y tenían el objetivo de medir el saber previo de los profesionales acerca de los sistemas orgánicos y, también, evaluar el nivel de aprendizaje después de la acción extensionista.

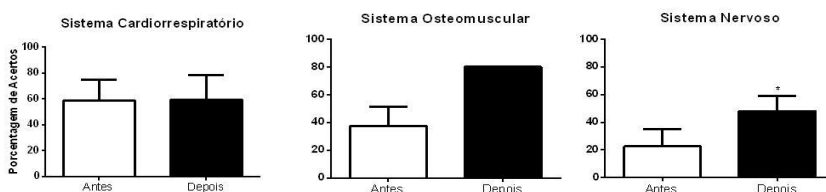
Para el análisis de la proporción de aciertos de un mismo sistema orgánico, antes y después del encuentro teórico-práctico, se aplicó la prueba t *Student* pareada. En la comparación de los aciertos entre los sistemas orgánicos antes o después de la acción extensionista, se utilizó la prueba *One way Anova*, seguida del posprueba de múltiples comparaciones de Tukey.

RESULTADOS

No hubo diferencia estadísticamente significativa en el porcentaje de aciertos antes y después del encuentro teórico-práctico para los sistemas cardiorrespiratorio y osteomuscular. Se observó un aumento solamente para el sistema nervioso. Con relación al sistema cardiorrespiratorio, el porcentaje de aciertos antes de las clases (N=14) fue de $58,6\% \pm 17$ y después (N=13) $59,2\% \pm 19$ ($p=0,92532$). Para el osteomuscular, la tasa porcentual de aciertos antes (N=8) fue de $37,5\% \pm 14$ y después (N=3) de $80,0\% \pm \text{cero}$, los tres participantes acertaron ocho cuestiones, ($p=0,2578$). A pesar de los números, el análisis estadístico de ese sistema no mostró diferencia, lo que puede ser explicado por el bajo número muestral de participantes que realizaron la prueba después de la exposición a la temática. Parte de los socorristas tuvieron que dejar la reunión debido a un llamado del SAMU. En cuanto al sistema nervioso, el porcentaje aciertos antes (N=8) fue de $22,5\% \pm 13$ y después (N=5) fue de $48,0\% \pm 11$ ($p=0,0217$). Conforme se muestra en la figura 1, una diferencia estadísticamente significativa. El número (N) de respuestas comprende la suma del total de participantes de los dos encuentros para el estudio de un determinado sistema orgánico.

Figura 1:

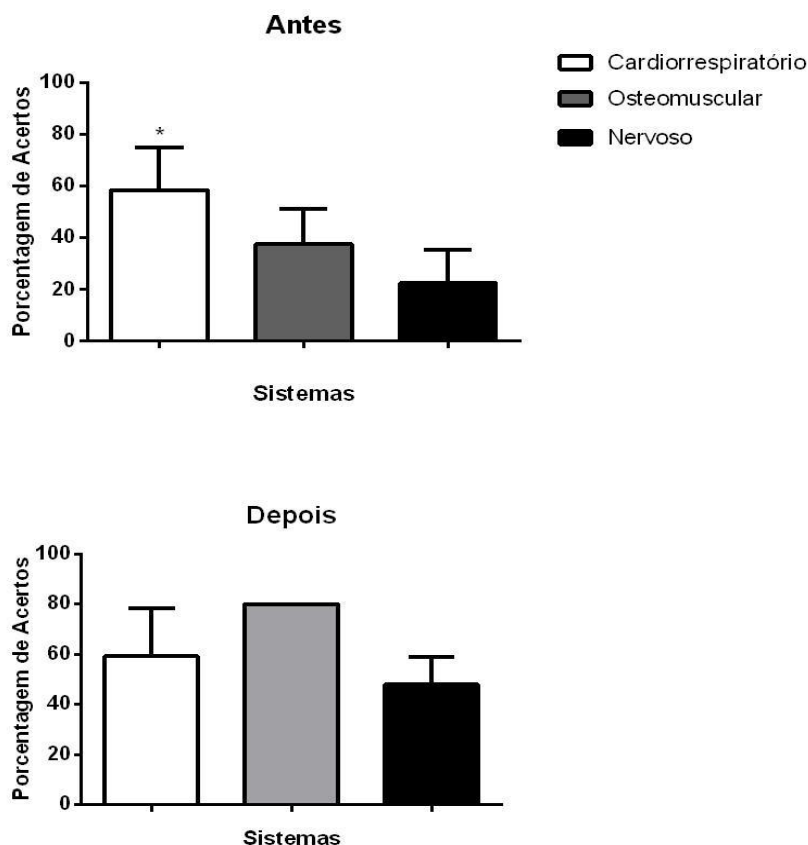
Porcentaje de aciertos en el examen de conocimiento anatómico sobre el sistema cardio respiratorio, osteomuscular y nervioso, antes y después de los encuentros teórico-prácticos.



Fuente: de los autores

El porcentaje de respuestas correctas con relación al sistema cardiorrespiratorio fue mayor que el del osteomuscular y el del nervioso, en la comparación entre los sistemas orgánicos antes del encuentro teórico-práctico. El análisis de aciertos después de la clase mostró que esa diferencia desapareció, conforme mostrado en la figura 2.

Figura 2:
Porcentaje de aciertos antes o después de los encuentros teórico-prácticos comparándose los sistemas cardiorrespiratorio, osteomuscular y nervioso.



Fuente: de los autores

DISCUSIÓN

En el ámbito de la Educación Continuada en salud, la promoción y la constante actualización de conocimiento después de la conclusión formal de la enseñanza puede cubrir lagunas de aplicación práctica del aprendizaje. En

ese sentido, ese proceso educacional aspira a la resolución de problemas que puedan ser encontrados en el cotidiano de trabajo (Cavalcanti & Guizardi, 2018). De ese modo, el incremento al conocimiento de la anatomía humana, en la perspectiva de la Educación Continuada, aspira al auxilio de los profesionales del SAMU en el entendimiento de las situaciones de emergencia de forma a asociar las señales y los daños con la estructura morfológica del cuerpo humano. Así, se pretende contribuir para la precisión de los profesionales en la realización de procedimientos en el día a día (Coelho *et al.*, 2015; Walker, Jensen, Leroux, McVey, & Carter, 2013).

Los resultados de los exámenes aplicados antes de los encuentros mostraron un índice más grande de aciertos sobre el sistema cardiorrespiratorio en relación al osteomuscular y al nervioso. Ese resultado puede ser debido a la alta incidencia de esas ocurrencias clínicas en la práctica diaria, como también a una percepción de mayor facilidad de aprendizaje de ese sistema vital (Lieu, Gutierrez, & Shaffer, 2018). En un estudio transversal, de análisis de 465 fichas de atendimento del SAMU en Salvador, se puede observar que los agravios clínicos neurológicos son los más frecuentes (36,1%), seguidos de los cardiorrespiratorios (27,3%). Los osteomusculares asumieron la 10ª posición, representando 1,7% de las ocurrencias registradas (Hora *et al.*, 2019). Ese resultado es corroborado por una investigación exploratoria-descriptiva que describe las afecciones neurológicas como las más prevalentes entre las causas clínicas de la asistencia del SAMU (52,5%), seguidas de las cardiovasculares (17%). Los acometimientos respiratorios estuvieron en cuarto lugar, representando 7,5% de las causas clínicas de atendimento (Soares *et al.*, 2018).

En relación a los resultados del sistema nervioso, lo más relacionado a los atendimientos de socorro del SAMU, a pesar del aumento en el porcentaje de aciertos en las pruebas después de los encuentros, las respuestas correctas no superaron 50%. Se puede sonsacar que el conocimiento neuroanatómico es poco profundizado, probablemente debido a la gran complejidad del asunto (Schon, Hart, & Fernandez, 2002). Además, existe poca relación entre la teoría anatómica del sistema nervioso y la práctica efectiva en el campo ejercida por los socorristas, evidenciada por el bajo número de protocolos extrahospitalarios direccionados a los problemas neurológicos en el libro Protocolos Nacionales de Intervención para el SAMU 192 del Sistema Único de Salud (SUS) (MS, 2016).

En un estudio previo, realizado por el mismo programa de extensión, enfocado en bomberos (Resende *et al.*, 2017), en que los exámenes de conocimiento similares fueron aplicados, se evidenció que el número de aciertos en el sistema nervioso fue menor en comparación a los otros sistemas. A pesar de la semejanza de los resultados, el SAMU capta un mayor número de profesionales con algún tipo de formación previa en las ciencias de la salud y está más enfocado en atendimientos relacionados al soporte de vida prehospitalario. De esa forma, es notable la existencia del espacio para la promoción del conocimiento anatómico del sistema nervioso de esos profesionales, llevando en cuenta, especialmente, su gran importancia funcional.

En síntesis, en la literatura, es recurrente la evidencia que apunta para la importancia de nuevos abordajes de la enseñanza de la neuroanatomía (Filipin, Casarotto, Maroneze, & Mello-Carpes, 2015; Sanders *et al.*, 2019), ya que la complejidad y la indisociabilidad de la morfología y fisiología en ese sistema vuelven más compleja la asimilación. Así, la manutención y el desarrollo de proyecto de Educación Continuada que proporciona el diálogo entre el conocimiento teórico con la práctica de los socorristas es de gran valor para el intercambio de saberes. Asimismo, la ampliación del referencial anatómico en los atendimientos diarios del SAMU representa un importante auxilio en el entendimiento de la etiología de los accidentes y de los posibles daños al sistema nervioso (Leal, Reis, Freitas, Andrade, & Boechat, 2017). Aunque sea destacada la importancia de la neuroanatomía, el estudio de la estructura y de la función del sistema cardiorrespiratorio y osteomuscular, además de los otros sistemas orgánicos, nos es menos importante en la Educación Continuada de profesionales socorristas. La interrelación de las estructuras sistémicas debe ser estudiada y considerada en situaciones de socorro.

Una dificultad enfrentada en la acción extensionista fue la baja adhesión del equipo de socorristas a las discusiones. Frecuentemente, durante el periodo de la exposición teórico-práctica, algunos participantes precisaron atender llamadas de emergencia. Así, la realidad de los servicios de emergencias con gran demanda limita el contacto con los profesionales para fines de investigación y extensión universitaria. Un periodo reservado para la Educación Continuada, dentro del trabajo, permitiría la participación efectiva de esos profesionales a la acción propuesta.

Una limitación del estudio fué que el análisis de errores y aciertos en los cuestionarios no consideró la profesión/formación de los participantes de la acción extensionista. No fue posible correlacionar el conocimiento previo en anatomía y primeros socorros con el grado de escolaridad del socorrista. Ese análisis que considera la formación escolar del integrante del SAMU será desarrollado para los próximos encuentros. Si la didáctica de abordaje del tema deba ser diferente para los diversos participantes, adaptaciones serán realizadas para que todo el público-participante sea alcanzado.

Los participantes del programa tuvieron la oportunidad de profundizar los conocimientos obtenidos en clase con el intercambio de saberes anatómicos prácticos realizado. Se resaltó, entonces, la importancia de las metodologías activas de enseñanza, de modo que las prácticas en educación también pasan por la diseminación de ese conocimiento adquirido, como una forma eficaz de sedimentación. Además, las prácticas en educación son concordantes con las acciones que promueven el cambio social en acuerdo con la Política Nacional de Extensión Universitaria (Universidad Federal del Rio Grande do Sul - UFRGS, 2012).

Es necesario resaltar la importancia de la interprofesionalidad en el servicio prestado por el SAMU. Se sabe que las competencias interprofesionales son capaces de fortalecer el trabajo, generar confianza y evitar errores

(Ceccim, 2018). En ese sentido, la anatomía humana representa uno de los aspectos en común de la formación profesional, evidenciándose la importancia de la actualización de ese conocimiento. En ese contexto, los discentes participantes, futuros profesionales de la salud, también se benefician del saber anatómico en el ámbito de la interdisciplinariedad. La anatomía se fija como disciplina básica de los tres cursos de graduación a los cuales los discentes participantes pertenecen (medicina, enfermería y farmacia).

La interacción entre los universitarios y los profesionales del SAMU fue de gran valía para los académicos, que tuvieron la oportunidad de escuchar casos reales, bajo perspectivas profesionales distintas, por medio de casos que los socorristas atendieron, relacionados a los asuntos que eran presentados durante los encuentros. También hubo un entendimiento mayor en cuanto la organización del funcionamiento del servicio de emergencia, de modo a ampliar el conocimiento acerca de ese sistema y de sus directrices (Fernandes *et al.*, 2014). Asimismo, la experiencia de los encuentros fue enriquecedora y posibilitó el intercambio de saberes pretendido por la extensión universitaria.

CONCLUSIÓN

El programa de extensión "Enseñanza de Anatomía y Nociones de Primeros Socorros en Divinópolis", con énfasis en el trabajo realizado en el SAMU, posibilitó a los integrantes del servicio la oportunidad de recordar los conocimientos anatómicos teóricos y prácticos repasados y asociarlos a la vivencia de ellos en situaciones de urgencia y emergencia. Los discentes participantes pudieron consolidar las nociones adquiridas en la graduación y añadir a ese conocimiento relatos reales.

Fue posible evaluar el conocimiento previo de los profesionales sobre los sistemas orgánicos involucrados y sonsacar que hay espacio para la promoción del conocimiento anatómico de esos sistemas. Tal conclusión debe ser llevada en consideración para las próximas acciones de enseñanza-aprendizaje en extensión y en acciones de Educación Continuada diversas.

Ese programa de extensión y el Núcleo de Educación Permanente del SAMU pueden trabajar juntos y cambiar esa propuesta extensionista en un proyecto de Educación Permanente. Clases prácticas en el Laboratorio de Anatomía Humana de la UFSJ/CCO, estrategias de incentivo a la adhesión de los profesionales a los estudios, métodos activos de construcción del conocimiento y otras acciones pueden ser propuestas para que la extensión universitaria sea capaz de promover beneficios para la comunidad de socorristas y ser un agente de transformación social.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Federal de São João del-Rei, al Servicio de Atendimento Móvil de Urgencia de Divinópolis-MG y a la Prorectoría de Extensión y Asuntos Comunitarios – PROEX, juntamente con la discente Camila da Silva Almeida, becaria del Programa Institucional de Becas de Extensión, PIBEX, que participó de las actividades realizadas en el desarrollamiento del trabajo.

REFERENCIAS

Arráez-Aybar, L-A., Sánchez-Montesinos, I., Mirapeix, R.M., Mirapeix, R-M., Mompeo-Corredera, B., & Sañudo-Tejero, J-R. (2010). Relevance of human anatomy in daily clinical practice. *Annals of Anatomy - Anatomischer Anzeiger*, 192(6), 341–348. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20591641/>

Babbs, C. F., & Nadkarni, V. (2004). Optimizing chest compression to rescue ventilation ratios during one-rescuer CPR by professionals and lay persons. *Resuscitation*, 61(2), 173–181. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15135194/>.

Bashiri, A., Savareh, B. A., & Ghazisaeedi, M. (2019). Promotion of prehospital emergency care through clinical decision support systems: opportunities and challenges. *Clinical and Experimental Emergency Medicine*, 6(4), 288–296. https://www.researchgate.net/publication/338253713_Promotion_of_prehospital_emergency_care_through_clinical_decision_support_systems_opportunities_and_challenges

Cavalcanti, F. O. L., & Guizardi, F. L. (2018). Educação continuada ou permanente em saúde? Análise da produção pan-americana da saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, 16(1), 99–122. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462018000100099&script=sci_abstract&tlng=pt

Ceccim, R. B. (2018). Conexões e fronteiras da interprofissionalidade: forma e formação. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 22(Suppl. 2), 1739–1749. <https://www.scielo.br/j/icse/a/XRJVNsRHcqfsRXLZ7RMxCks/abstract/?lang=pt>.

Coelho, G. M. P., Abib, S. C. V., Lima, K. S. B., Mendes, R. N. C., dos Santos, R., & de Barros, A. G. (2015). Educação permanente em saúde: experiência dos profissionais do serviço de atendimento móvel de urgência. *Enfermagem em Foco*, 4(3/4), 161–163. <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/540/223>

Fernandes, C. R., Cavalcante, S. B., Pinheiro, J.A., Costa, J. V. G., Costa, P. L. R., & Melo-Filho, A. A. (2014). Conhecimento de estudantes de medicina sobre o funcionamento do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU). *Revista Brasileira de Educação Médica*, 38(2), 253–260. https://www.researchgate.net/publication/274786669_Conhecimento_de_estudantes_de_medicina_sobre_o_funcionamento_do_Servico_de_Atendimento_Movel_de_Urgencia_Samu.

Filipin, G., Casarotto, F. D., Maroneze, B. M., & Mello-Carpes, P. B. (2015). POP-NEURO: Relato de um Programa de Extensão que Busca Divulgar e Popularizar a Neurociência Junto a Escolares. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 6(2), 87–95. <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/3066>.

França, C. R., & Barbosa, R. M. (2011). Manual Técnico Operacional da Central Samu 192 Sergipe. *Secretaria de Estado da Saúde de Sergipe e Fundação Estadual de Saúde/FUNESA*. https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/samu_aprendiz.pdf

Hora, R. S., Paiva, E. F., Sampaio, E. S., Oliveira, J. A., Souza, V. R. S., & Brandão, P. C. (2019). Caracterização do atendimento do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) às emergências clínicas. *Revista Mineira de Enfermagem*, 23(1256), 1-9. <https://www.researchgate.net/publication/338544468>.

Leal, S. D. P., Reis, P. G. S., Freitas, G. M., Andrade, T. S., & Boechat, J. C. S. (2017). Atenção Médica No Atendimento Pré-Hospitalar Em TRM Automobilístico: Associação Neuroanatômica Promovendo Qualidade De Vida. *Revista Interdisciplinar Pensamento Científico*, 3(1), 269-296. <http://reinpeconline.com.br/index.php/reinpec/article/view/154/116>.

Lieu, R. M., Gutierrez, A., & Shaffer, J.F., (2018). Student Perceived Difficulties in Learning Organ Systems in Undergraduate Human Anatomy Course. *The journal of the Federation of American Societies for Experimental Biology (FASEB)*, 22(1), 84-9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1227929.pdf>

Martini, F., Timmons, M. J., & Tallitsch, R. B. (2009). Introdução à Anatomia. In: A. A. P. Cardoso (Ed.) *Anatomia humana*. (Vol. único, pp. 1-25). 6.ed. Porto Alegre: Artmed.

Ministério da Saúde (MS). (2016). *Protocolos de Intervenção para o SAMU 192 - Serviço de Atendimento Móvel de Urgência*. https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/protocolo_suporte_basico_vida.pdf.

Ministério da Saúde (MS). (2016). *Protocolos de Intervenção para o SAMU 192 - Serviço de Atendimento Móvel de Urgência*. <http://portal.arquivos.saude.gov.br/images/pdf/2016/outubro/26/livro-avancado-2016.pdf>.

Moore, Keith L., Dalley, A. F., & Agur A. M. R. (2014). Introdução à Anatomia Orientada para a Clínica. In: M. A. F., Passos (Ed.). *Anatomia orientada para a clínica* (Vol. único, 7.) 41-53. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Mourthé Filho, A., Borges, M. A. S., Figueiredo, I.P.R., Villalobos, M. I. O. B., & Taitson, P. F. (2016). Refletindo o ensino da Anatomia Humana. *Enfermagem Revista*, 19(2), 169-175. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/enfermagemrevista/article/view/13146>.

O'Dwyer, G., Konder, M. T., Reciputti, L. P., Macedo, C., & Lopes, M. G. M. (2017). O processo de implantação do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência no Brasil: estratégias de ação e dimensões estruturais. *Cadernos de Saúde Pública* 2017, 33(7). https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2017000705010

Pereira, W. A. P., & Lima, M. A. D. S. (2009). O trabalho em equipe no atendimento pré-hospitalar à vítima de acidente de trânsito. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 43(2), 320-327. <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/My6mVb3CpxMRhgvPncYVMqG/?lang=pt&format=pdf>

Resende, K. A., Machado, D. T., Faria, K. J., Sena, L. R., Diniz, M. M., & Lima, M. C. A. (2017). Importância do ensino de anatomia humana na formação de profissionais do corpo de bombeiros militar. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 8(3), 159-165. <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/5015>.

Salbego, C., Oliveira, E. M. D., Silva, M. A. R., & Bugança, P. R. (2015). Percepções Acadêmicas sobre o Ensino e a Aprendizagem em Anatomia Humana. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 39(1), 23-31. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022015000100023&script=sci_abstract&tlng=pt

Sanders, L. L. O., Ponte, R. P., Viana Júnior, A. B., Peixoto Junior, A. A., Kubrusly, M., & Leitão, A. M. F. (2019). Retrieval-Based Learning in Neuroanatomy Classes. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 43(4), 92-98. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022019000400092.

Schon, F., Hart, P., & Fernandez, C. (2002). Is clinical neurology really so difficult? *Journal of Neurology Neurosurgery and Psychiatry*, 72(5), 557-559. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1737866/>.

Silva, B.A., Lopes, G. M., Batista, K. M. P., & Castro, M. C. S. (2018). A Educação Permanente em Saúde no Serviço de Atendimento Móvel de Urgência. *Revista SUSTINERE*, 6(1), 63-83. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/31266>

Soares, M. K. P., Dantas, R. A. N., Dantas, D. V., Nunes, H. M. A., Nascimento, R. A., Nascimento, J. C. P. (2018). Perfil dos usuários atendidos por um serviço pré-hospitalar móvel de urgência no nordeste brasileiro. *Revista Fundamental Care*, 10(2), 503-509. http://www.seer.unirio.br/cuidadofundamental/article/view/6111/pdf_1.

Talamoni, A.C.B. (2014). Anatomia, ensino e entretenimento. In: *Os nervos e os ossos do ofício: uma análise etnológica da aula de Anatomia*. 23-37. São Paulo: Editora UNESP.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). (2012). *Política Nacional De Extensão Universitária*. Porto Alegre: UFRGS. http://www.ufrgs.br/prorext-siteantigo/arquivos-diversos/PNE_07.11.2012.pdf/view.

Walker, M., Jensen, J. L., Leroux, Y., McVey, J., & Carter, A. E. (2013). The impact of intense airway management training on paramedic knowledge and confidence measured before, immediately after and at 6 and 12 months after training. *Emergency Medicine Journal*, 30(4), 334-338. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih>.

gov/22627705/.

Fecha de envío: 05/02/2021

Fecha de aprobación: 03/09/2021



Leitura dramática - processo criativo em radionovela: uma ressignificação da voz na pandemia

Dramatic reading - creative process in radio soap opera: a resignification of the voice in the pandemic

Ariane Guerra Barros

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil
Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Professora Adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Coordenadora do projeto de Extensão "Chá com Drama"(UFGD)
arianebarros@ufgd.edu.br

Lucas de Oliveira Alves

Bacharel e Licenciado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil
Bolsista de Extensão do projeto "Chá com Drama"(UFGD)
olucas_alves@outlook.com

RESUMO

Este relato de experiência tem como objetivo analisar os delineamentos traçados através de uma adaptação do projeto de extensão "Chá com Drama: discussão e leitura dramática de textos teatrais", da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), do curso de Artes Cênicas, que devido ao contexto social com o qual nos deparamos na pandemia da COVID-19, teve de tomar outros rumos, resultando em uma radionovela, utilizando de plataformas digitais (Google meet, Audacity, WhatsApp), voz e leitura dramática como disparador na elaboração de áudios que resultaram em uma obra radiofônica. O objetivo desta escrita foi entender alguns aspectos de transformação da presença física a uma presença auditiva através da linguagem da radionovela e de que maneira essas modificações trazem ressignificações nas corpóreo-vocalidades exploradas no projeto.

Palavras-chave: Voz, Radionovela, Pandemia.

ABSTRACT

This experience intends to analyze the outlines drawn through an adaptation of the extension project "Tea with Drama: dramatic reading and discussion of theater texts", from Federal University of Grande Dourados (UFGD), of the Performing Arts course. Which due to the social context which we found ourselves in during the pandemic of COVID-19 had to take other directions, resulting in a radio soap opera using digital platforms (Google meet, Audacity, Whatsapp), voice and dramatic reading as a trigger in the elaboration of audios that resulted in a soap opera. The objective of this article was to understand some aspects of transformation from physical presence to an auditory presence through the language of the radio soap opera, and how these changes bring new meanings in the bodily-vocalities explored in the project.

Keywords: Voice, Radio soap opera, Pandemic.

UM BREVE HISTÓRICO DO PROJETO

O projeto de extensão "Chá com Drama: discussão e leitura dramática de textos teatrais", coordenado pelas professoras Ariane Guerra Barros e Júnia Cristina Pereira do curso de Artes Cênicas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), tem como foco realizar leituras dramáticas partindo de textos clássicos e contemporâneos, resultando em uma apresentação em espaços alternativos com alguns ornamentos cênicos que conversem com a contextualização da obra. Os ensaios da leitura dramática eram organizados semanalmente e abertos ao público acadêmico que demonstrava seu interesse por meio de uma lista de inscrição. O projeto surgiu através da percepção das professoras acerca do interesse apresentado pelos/as acadêmicos/as da graduação em Artes Cênicas da UFGD sobre textos dramáticos e, ao ministrar um componente curricular referente à dramaturgia, alguns discentes solicitavam maior tempo e aprofundamento em determinadas questões que não eram passíveis de serem sanadas no contexto educacional universitário. Desta forma, o projeto "Chá com Drama" nasceu da demanda colocada por alguns estudantes e pela vontade das professoras de incentivar à leitura aliadas ao fazer teatral, na forma de leitura dramática.

A primeira edição do projeto se deu nos anos de 2015 e 2016. Entre alguns dos textos já apresentados estão: "As Três Irmãs", de Anton Tchekhov (Figuras 1 e 2); "A Cantora Careca", de Eugene Ionesco; "Macbeth", de William Shakespeare (Figura 3), "Escola de Mulheres", de Molière (Figura 4), e outros. Todas essas obras foram escolhidas pelas coordenadoras do projeto e discutidas em encontros nos anos de 2015 e 2016 com os participantes. Também foram definidas as intenções e urdiduras cênicas utilizadas na apresentação final. As leituras dramáticas eram abertas ao público da comunidade que, com o acompanhamento de um chá, apreciava a obra.

A intenção das leituras era criar um ambiente próprio dentro do espaço cultural em que a leitura e sua fruição pudessem ser feitas de forma prazerosa, onde espaços internos e externos eram utilizados (conforme figuras 2 e 3 abaixo), enquanto figurinos coloridos ou monocromáticos (Figuras 1 e 3) davam enfoque aos personagens, ou apenas a utilização de uma cadeira e um adereço, como uma gravata, poderia indicar de qual personagem se tratava (Figura 4).

Figuras 1 e 2 – “As Três Irmãs”, apresentação no Espaço Casulo, Dourados, 2016.



Fotos de Marcos Chaves.

Figura 3 – “Macbeth”, apresentação no espaço externo do Casulo, Dourados, 2016



Foto de Ariane Guerra.

Figura 4 – “Escola de Mulheres”, apresentação no Casulo, Dourados, 2016.



Foto de Júnia Pereira.

A segunda edição do “Chá com Drama” se deu apenas no ano de 2020, pois suas coordenadoras, no interstício entre 2017 e 2019, tiveram outras demandas acadêmicas e institucionais, o que as impediu de dar seguimento ao projeto. Organizando-se no final de 2019 para que em 2020 o projeto retornasse, a ideia era mantê-lo no formato original: encontros presenciais semanais com inscritos para discutir sobre o texto a ser trabalhado, ensaios de leitura minuciosa para melhor entendimento do contexto social em que a obra foi escrita, além de estudos de mesa. Durante os encontros eram feitos os planejamentos cênicos pensando na espacialidade onde se daria a leitura, visando sempre lugares alternativos e espaços culturais da cidade, bem como os adornos utilizados na representação cênica. A cada texto escolhido mensalmente, o objetivo final era organizar uma apresentação da leitura dramática aberta para a comunidade, utilizando-se as plataformas digitais como Instagram e Facebook como divulgação do trabalho.

Portanto, o projeto “Chá com Drama” voltava, em março de 2020, com a proposta de leitura dramática do texto “Antígona”, de Sófocles. Com alguns alunos inscritos, tivemos apenas dois encontros e o projeto teve de ser interrompido devido à pandemia que assolava o mundo inteiro com a Covid-19. Vimo-nos sem outra opção a não ser cancelar por tempo indeterminado os encontros presenciais, até a situação voltar a ser como era. Ao perceber que o período pandêmico seria longo e sem previsão de volta à opção presencial, organizamos uma reunião via plataforma Google Meet para decidir o que seria do projeto “Chá com Drama” durante esse período de isolamento social.

Com um ano bastante atípico em vários setores sociais, principalmente o da educação, em que professores, acadêmicos e familiares tiveram de se adaptar (ainda mais) com alternativas tecnológicas, sendo essas as principais ferramentas no desenvolvimento de projetos de ensino remoto, o teatro também sofreu com a transferência de um “convívio” para um “tecnovívio”, ex-

pressão utilizada pelo professor, historiador e crítico argentino Jorge Dubatti (2020). A presença de corpos físicos (convívio) no ambiente teatral foi forçada a transformar-se em uma presença virtualizada, em que corpos não se encontram fisicamente, mas de forma remota (tecnovívio) (Dubatti, 2020). Isso acarreta uma nova forma de relacionamento entre atores/atrizes e público, que estavam acostumados a conviver em um espaço compartilhado fisicamente. Na pandemia, uma forma diferenciada – e distanciada – de teatro começa a surgir, em que a materialidade corporal e espacial é substituída pela virtualidade telemática (Dubatti, 2020). Neste sentido, o vínculo estabelecido é remoto e pode ser mais facilmente quebrado de acordo com as condições pessoais de cada espectador e ator/atriz, contando, mais do que a técnica de treinamento e atuação, com a tecnológica, que permita manter a conexão entre espetáculo e audiência. Essa virada tecnológica e em rede já estava sendo inserida no ambiente teatral e espetacular e era, inclusive, bastante utilizada em alguns formatos de espetáculos, como videodanças, culturas telemáticas, além de espetáculos virtuais. Ivani Santana, professora e pesquisadora brasileira dessa área, alerta:

A dança com mediação tecnológica é uma manifestação artística que emergiu de um mundo 'irremediavelmente aleatório' como o descrito por Ilya Prigogine, que nos permite compreender a relação ambiente-indivíduo como de implicação mútua. Uma implicação que consolida a presença do computador no cotidiano e, portanto, modifica o corpo que lida com ele ao longo do tempo desse convívio. (2006, p. 33).

Um corpo que lida com o computador de forma cotidiana, convive com as chamadas novas tecnologias, e traduz em cena ou coreografia essa relação. A tecnologia insere-se no ambiente, torna-se espaço, reverbera-se em/no corpo. Uma tecnologia "a serviço" de um espetáculo, um elemento cênico a mais, uma implicação que sairá da esfera "algo a mais" para "necessária" e, quiçá, inevitável na pandemia.

Aqui, é importante atentarmos para dois pontos: o que Dubatti (2020) nos traz se relaciona diretamente com a forma de recepção teatral, em como espectador e espetáculo se modificam na pandemia, de convivial para tecnovivial, como também Santana (2006) demonstra, a forma de realização teatral e espetacular já estava em transformação antes da pandemia, em que tecnologias e novas mídias se encontravam em plena inserção nos espetáculos artísticos. Um se refere à forma de fazer (Santana, 2006), e outro à relação entre fazer e assistir (Dubatti, 2020). Esses dois pontos juntos convergem para o mesmo campo: o artístico-teatral, e se complementam em suas ideias. Santana ainda destaca que "Os artistas-pesquisadores em dança com mediação tecnológica promovem justamente essa articulação entre a arte do corpo e o mundo ao qual habita" (2006, p. 43). Ela está se referindo ao artista criador, ao dançarino, ator ou atriz que atua corporal e tecnologicamente em função do mundo no qual habita, trazendo para a discussão as ciências cognitivas. A tecnologia sempre esteve em voga no ambiente artístico, e o/a encenador/a,

ator, atriz, cenógrafo/a, iluminador/a, figurinista se utilizavam dela para a sua prática. Porém, como Dubatti (2020) nos informa, o que mudou não foi a forma de fazer, mas a de se relacionar com o/a espectador/a. A tecnologia assume uma função a mais nesse ponto: ela não apenas nos dá suporte para a criação, como ela é a própria forma de comunicação atual. O calor dos corpos vivos foi substituído pela "frieza tátil de dispositivos eletrônicos"¹ (Dubatti, 2020, p. 17). A "relativa independência de tecnologias e máquina" está agora no patamar de "dependência tecnológica absoluta de equipamentos, máquinas, energia, servidores, empresas e mercado"² (Idem, p. 18). Essa virada tecnológica tornou a conexão em rede não apenas indispensável, como necessária e inevitável para quem ainda quer fazer arte neste ambiente pandêmico. Cabe ressaltar ainda que estamos em um panorama sociocultural que abarca uma tecnologia socialmente excludente, pois nem todos possuem acesso a máquinas, computadores e rede de conexão de internet – e isso vale tanto para quem faz arte como para quem a assiste. Àqueles que estão no lado da prática espetacular, outro fator se apresenta: o valor e o custo alto de acesso à tecnologia necessária para se fazer um espetáculo de qualidade nesse novo cenário de pandemia.

Assim, o contexto mundial nos obrigou a reformularmos e a nos adaptarmos ao que é chamado hoje de "novo normal"³, em que, de acordo com Caroline Nascimento, "a avalanche do 'online' cooptou tudo: palestras, aulas, reuniões, encontros, shows e até mesmo as festas de aniversário" (2020, p. 29). Desta forma, o projeto "Chá com Drama" teve que se reestruturar e modificar suas dinâmicas de ensaios presenciais para ensaios remotos utilizando o Google Meet, o qual nos possibilitou manter relações de diálogo por vídeo e áudio à distância.

Depois de muitas discussões, em que a leitura dramática através do Google Meet ou outras alternativas foram levantadas, decidimos mergulhar no universo da radionovela como uma alternativa de se manter os objetivos principais do projeto, mas nos adaptando às formas de produção à distância. A radionovela foi escolhida por acreditarmos ser uma forma de trabalhar com a tecnologia sem os entraves de uma possível "queda", ou "travamento" que uma reunião online (em plataformas como Zoom ou Google Meet) está passível de sofrer. Com a radionovela, também pudemos ter um melhor planejamento, já que ela seria gravada anteriormente e editada em plataforma virtual da melhor maneira possível para posterior publicação em rede. Dessa forma, conseguimos uma relativa segurança referente à conexão de internet, publicização e permanência da leitura/radionovela em plataformas como YouTube. A princípio, como uma espécie de teste piloto para entender como seria essa dinâmica resumida em encontros remotos via plataformas WhatsApp e

¹ "frialidad táctil de los dispositivos electrónicos" (Dubatti, 2020, p. 17). Tradução nossa.

² "Relativa independencia de la tecnología y las máquinas / absoluta dependencia tecnológica de los equipos, las máquinas, la energía, los servidores, las empresas y el mercado" (Dubatti, 2020, p. 18). Tradução nossa.

³ A definição de "novo normal" está inteiramente ligada a uma drástica e necessária mudança da sociedade e ao modo de se relacionar com o mundo. Mais precisamente, ligada a uma transformação substancial no modo de fazer as coisas, e não a um retorno imediato ao status anterior. Esse termo foi adotado no ano de 2020 devido à pandemia do Covid-19, que modificou completamente o modo de interação social dos indivíduos do mundo todo.

Google Meet, também optamos por embarcarmos nesse novo desafio com alguns atores e atrizes convidados, exatamente por não sabermos como se daria o novo processo. Assim, teríamos mais controle para organizar e estruturar o projeto, pois com inscrições abertas à comunidade sabemos das possíveis desistências, atrasos e não comparecimento dos inscritos. Após os convidados estarem cientes de seus compromissos com o projeto, a coordenação e o bolsista responsáveis escolheram o texto *O Beijo no Asfalto*, de Nelson Rodrigues.

A vontade de trabalhar o texto de Nelson Rodrigues surgiu partindo-se da ideia de se construir uma radionovela online, levando-se em conta as circunstâncias nas quais estávamos inseridos por não podermos realizar a leitura dramática da forma tradicional em que o projeto se estruturou, como já mencionado anteriormente. Pensando em alternativas, vimos na radionovela a melhor saída para se trabalhar de forma remota e se manter as características principais como a leitura e a atuação.

Depois da escolha do texto, levando-se em conta que essa seria uma experiência teste, decidimos convidar alguns atores, professores e egressos do curso de Artes Cênicas da UFGD para participarem dessa nova roupagem do projeto. Entre os convidados, estavam Júnia Pereira⁴, Ariane Guerra⁵, Lucas de Oliveira⁶, Markus Chaves⁷, Maria Regina Tocchetto⁸, Rodrigo Bento⁹, Zezinho Martins¹⁰, Junior Souza¹¹, José Parente¹² e Flávia Janiaski¹³.

A obra *O Beijo no Asfalto*, do escritor e jornalista Nelson Rodrigues, é baseada em um fato real vivenciado pelo repórter Pereira Rego, adaptado pelo autor em sua escrita para o teatro e encenada pela primeira vez no ano de 1961. A história se passa no Rio de Janeiro, em que Arandir, ao presenciar um atropelamento na Praça da Bandeira, sente-se compadecido com o atropelado que, já agonizante, lhe pede um beijo na boca. Sem pestanejar, em meio à multidão de curiosos, Arandir beija o sujeito. No dia seguinte, o beijo dos rapazes vira manchete nos jornais cariocas e abala a estrutura familiar de Arandir, que é casado com Selminha. A trama conta com personagens-chave que nos fazem refletir acerca do preconceito, machismo e abuso de poder, levantando questões fundamentais para as condições humanas.

O texto conta com três atos e, dentro de cada um deles, há uma quantidade diferente de “quadros”, que seriam os diferentes ambientes onde a trama

⁴Júnia Cristina Pereira é atriz, produtora, diretora e professora do curso de Artes Cênicas da UFGD.

⁵Ariane Guerra Barros é atriz, encenadora, preparadora corporal e professora do curso de Artes Cênicas da UFGD.

⁶Lucas de Oliveira Alves é ator, fotógrafo e bacharel em Artes Cênicas e graduando do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da UFGD.

⁷Marcos Machado Chaves é ator, diretor, músico, designer de som, e professor do curso de Artes Cênicas da UFGD.

⁸Maria Regina Tocchetto de Oliveira é atriz, diretora e professora do curso de Artes Cênicas da UFGD.

⁹Rodrigo Bento Correa é artista plástico e técnico do curso de Artes Cênicas da UFGD.

¹⁰José Martins Ramos Neto é ator, professor de teatro da rede municipal da cidade de Dourados/MS e egresso do curso de Artes Cênicas da UFGD.

¹¹José Manoel de Souza Junior é ator, músico, professor da rede básica de ensino de teatro na cidade de Dourados/MS e Laguna Carapã/MS, e egresso do curso de Artes Cênicas da UFGD.

¹²José Oliveira Parente é ator, diretor e professor do curso de Artes Cênicas da UFGD.

¹³Flávia Janiaski Vale é produtora e professora do curso de Artes Cênicas da UFGD.

se passa. Por exemplo, o quadro 1 se passa na casa de Selminha; já o quadro 2, acontece na delegacia. Partindo disso, decidimos dividir os quadros separando as personagens e os horários de ensaio dentro de cada quadro no qual a pessoa estava inserida. Assim, a atriz que faria Selminha estava presente no quadro 1, e o ensaio das personagens do quadro 1 aconteceria em horário pré-agendado, normalmente em período noturno via plataforma Google Meet.

LEITURA DRAMÁTICA – BREVE APANHADO

A leitura é um importante e fundamental exercício para o desenvolvimento de cada indivíduo, sendo ela a ferramenta que nos permite estabelecer relações sociais em vários aspectos de nossa vida, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal, além do enriquecimento intelectual e do aprimoramento do vocabulário. Já a leitura dramática

[...] é uma leitura feita em voz alta de textos teatrais partindo de uma interpretação pessoal de cada pessoa e sua assimilação da leitura feita, é dar vida a uma personagem com foco na oralidade e intenção de cada palavra e contexto para um público. (NOVA ESCOLA, 2017, s/n).¹⁴

É pensada tendo-se como referência um gênero específico, o texto dramático ou teatral. Sendo uma leitura que, na maioria das vezes, conta com a troca entre leitores/atores e plateia, busca-se um estudo aprofundado da obra para que se entenda toda a narrativa construída com os diálogos. Um dos principais objetivos da leitura dramática é fazer com que o texto ganhe vida através de uma interpretação oral, uma "leitura peculiar", em que há "um espaço a ser compartilhado por um coletivo, seja entre atores e diretor, seja entre atores e público" (Lobo, 2011, p. 44). Consecutivamente, os movimentos físicos são resultados das palavras ditas, portanto urdiduras, marcações de espaço e jogos de palavras foram pensadas para caminhar nesse entre-lugar da atuação e da leitura (Lobo, 2011). Dessa forma, o corpo acaba por "servir" à voz, que está em destaque na leitura dramática, e se encontra neste lugar entre atuação e leitura. Não sendo uma simples leitura "sem voz", ou leitura em voz baixa, como comumente refere-se à leitura solitária, a leitura dramática abre-se ao coletivo e quer compartilhar esse espaço de uma leitura em voz "alta", ficando a meio caminho da encenação teatral "tradicional" (com adereços, figurinos, iluminação, texto decorado pelos atores etc.), sem deixar de ser leitura, pois "ao mesmo tempo, enquanto forma de teatralização, a leitura dramatizada estimula o trabalho sobre a voz, desenvolve no locutor competências para a expressão oral em público e desperta o gosto pelas artes cênicas de um modo global"

¹⁴ Texto "Desvendando a leitura dramática", retirado do link: < <https://novaescola.org.br/conteudo/5939/desvendando-a-leitura-dramatica>>. Publicado digitalmente por Nova Escola em setembro de 2017. Acesso em 07 jan. 2021.

(Vieira, 2014, p. 234). Entre leitura e teatro, a leitura dramática pode ser entendida como atividade artística e pedagógica, que

[...] permite maximizar as vantagens de duas atividades educativas fundamentais: a leitura e a expressão dramática. [...] permitindo ao leitor repetir e experimentar diversas versões sobre o texto em função da compreensão que o grupo vai desenvolvendo. Além disso, enquanto expressão oral coloca em relevo a materialidade dos signos linguísticos, chamando a atenção sobre a superfície corpórea, desenvolvendo no leitor a atenção relativamente a musicalidade das palavras, o ritmo das frases e estrutura do texto. (2014, p. 233).

Sendo assim, a leitura dramática é um meio educativo, pedagógico e artístico para que o leitor possa experimentar vocal e corporalmente várias possibilidades e perspectivas sobre o texto lido em conjunto com o coletivo. Permite também que se possa compreender e perceber musicalmente palavras, tons, timbres e intenções através da expressão oral. É como se, ao ler dramaticamente, em voz alta, o próprio entendimento do texto ficasse mais "aberto", sujeito a novas interpretações e apreensões, ampliando o vocabulário artístico, literário e vocal dos participantes da leitura dramática.

Antes da pandemia, o projeto visava a discussão e a leitura de textos clássicos até mesmo por uma questão de reviver a essência literária de determinada época para conhecimento geral do público e das novas gerações. Porém, nesse novo formato com plataformas digitais, pensamos em textos que conversassem mais com a atualidade com o intuito de tocar em assuntos considerados tabus e criticar, de forma irônica e poética, a hipocrisia e o preconceito que rondam nossa sociedade, dando enfoque mais ao conteúdo que à forma.

A leitura dramática sempre foi o norteador e o foco presente no projeto "Chá com Drama", em que leituras de mesa nos permitiam dar a intenção necessária partindo da nossa interpretação pessoal juntamente com a troca e a escuta dos demais participantes do grupo no momento. Era como se a cada repetição feita pudesse nos proporcionar maior intimidade com a obra, abrindo-nos possibilidades para improvisarmos ou brincarmos com o jogo de palavras e intenções durante a leitura.

Na nova versão do projeto, a leitura dramática continuava sendo o foco principal, porém a fizemos seguindo todas as normas de distanciamento social e utilizando a plataforma Google Meet para leituras online com os convidados para o teste dessa nova empreitada.

SOBRE A RADIONOVELA O BEIJO NO ASFALTO

No início do século passado, a radionovela foi o recurso utilizado como forma de entretenimento através do grande meio de comunicação presente

na época: o rádio. No Brasil, no início da década de 1920, surgem as primeiras emissoras de rádio e, devido à grande taxa de analfabetos que existiam no nosso país (cerca de 65% da população segundo dados do IPEA), o rádio era o único modo de se inteirar das notícias do mundo (já que não tinham a possibilidade de ler jornais), além de servir como um entretenimento diário na vida dos brasileiros – ainda nem se comentava sobre a TV no Brasil.¹⁵ Além disso, “o rádio brasileiro vivenciou, na década de 1940 e 1950, um crescimento interno e uma repercussão junto ao público ouvinte de tal magnitude que fez com que o período entrasse para a história como os ‘Anos Dourados do rádio brasileiro’” (Calabre, 2003). Também é importante destacar que a audiência era majoritariamente feminina no período matutino, chegando a quase 70% da audiência total nesse período, em que fabricantes utilizavam-se desse dado para publicizar produtos referentes à limpeza doméstica e à higiene pessoal (Calabre, 2003). Neste ínterim, surgiam as radionovelas, em que

lol surgimento das radionovelas se deu somente na década de 1930 nos países da América Latina. Com histórias dramáticas lidas diariamente, a cada final de capítulo tinha-se um suspense no ar para prender a audiência que aguardava ansiosamente [pelo] capítulo seguinte. (CHIODI, 2020, s/n) ¹⁶

Sobre a radionovela, é interessante notar que os autores escreviam especificamente para esse intento. Havia autores de “textos ficcionais radiofônicos” (Calabre, 2003), ou seja, radionovelas, em que “escrever para o rádio é fazer um teatro cego, no qual os ruídos, a música e os recursos de voz são muito mais importantes do que em outros meios” (Ibidem, 2003). Para Calabre (2003), aqueles que escreviam para o rádio eram vistos como escritores de “subliteratura”, indicando um menosprezo literário com aqueles que eram autores de radionovela. Além disso, a percepção de um “teatro cego” pode ser interessante para quem faz teatro, pois o recurso é auditivo e não visual.

No projeto “Chá com Drama”, vimos na radionovela uma possibilidade de aprofundamento das questões vocais levando-se em conta as condições na qual nos encontramos no ano de 2020. Decidimos trabalhar com o texto *O Beijo no Asfalto*, de Nelson Rodrigues, com muitos personagens, distribuídos entre os atores e atrizes convidados/as. Para contextualizar a todos, fazíamos um encontro virtual através da plataforma Google Meet que funcionava como ensaio de mesa, o qual era separado em quadros: cada encontro com seu quadro e ato específico da obra, pois assim a estrutura ficava mais organizada para posterior planejamento e coleta de informação e áudio.

A cada encontro em que um quadro da peça era lido, coordenadoras e bolsista sempre acompanhavam e orientavam de acordo com a intenção que planejavam para a leitura dramática. Esses encontros eram gravados e, poste-

¹⁵Texto baseado no site: <<https://www.bancopan.com.br/blog/publicacoes/voce-sabe-o-que-e-radionovela.htm>> Acesso em 08 jan. 2021.

¹⁶Texto “Você sabe o que é radionovela?”, de Rodrigo Chiodi, publicado digitalmente em 2020 no site: <<https://www.bancopan.com.br/blog/publicacoes/voce-sabe-o-que-e-radionovela.htm>>. Acesso em 08 jan. 2021.

riormente, enviados por WhatsApp para o grupo, como base de estudos. Cada ator/atriz/personagem, baseado/a na gravação, deveria então enviar áudio pessoal para o bolsista, com suas falas, e com algumas pausas entre elas, para melhor divisão e organização no áudio completo.

O designer de som e músico Markus Chaves participou como ator e, também, como colaborador na parte técnica, pois era quem encaminhava orientações sobre a gravação em áudio para posterior mixagem, e junção em único áudio com quadro completo. Chaves destacou, em informação oral num encontro do projeto, a importância de algumas características para gravação de som individual, visto que utilizávamos uma plataforma informal (WhatsApp) sem recurso de gravação em estúdio. Dentre elas, apontamos: horário em que não houvesse tanto ruído externo (carros e sons ambientes, pássaros, animais de estimação, vizinhança), distância de um palmo do telefone para não “explodir” o som, dicção e clareza nas falas. Além disso, também foi-nos solicitado gravar um áudio com “som ambiente”, em que deixávamos o celular captando apenas o som ambiente por quase um minuto. Isso servia como base para unir todos os áudios de personagens diferentes do mesmo quadro sem que um ficasse sobreposto ao outro e, assim, gerasse diferenciação na mixagem.

As vozes eram, portanto, gravadas, enviadas via WhatsApp, editadas e colocadas sequencialmente, segundo o texto original da obra de Nelson Rodrigues. Para esse intento, fazíamos uso do programa de áudio Audacity, que foi nosso programa principal para edição de som – aproveitando o caráter gratuito do software.

Importante destacar que a voz, fundamental em uma leitura dramática, tornou-se, na radionovela, o elemento principal e fundante, em que, de acordo com Mirna Spritzer¹⁷, “é a senhora da ação, ou seja, onde a voz não é um elemento a mais no todo, como no teatro, mas sim a protagonista” (2005, p. 22). Com essa frase, Spritzer (2005) apreende que a voz torna-se “senhora da ação”, incutindo o entendimento de que ela é convertida em principal, protagonizando a obra. No teatro, a voz, como indica a autora, “é um elemento a mais no todo”; na radionovela, ela se torna o centro, pois é através dela que nos conectamos ao evento radiofônico. Neste sentido, é importante refletir que não pretendemos criar uma cisão corpo-voz-mente (ou com quaisquer outros elementos presentes em um espetáculo teatral), mas compreender que são um todo corpóreo-vocal-mental e, com isso, queremos enfatizar a voz como principal, por darmos um prisma privilegiado a ela no âmbito da radionovela. Isso não implica que outros elementos sejam deixados de fora ou inutilizados; eles convergem para que a voz seja o “maestro” do concerto, pois será através dela que poderemos “visualizar” outros elementos dentro do formato da radionovela. Segundo Fernando Aleixo¹⁸, “a palavra no teatro é, antes, experiência

¹⁸ Fernando Aleixo é ator, pesquisador e professor do curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em que seu foco é o aspecto vocal.

¹⁷ Mirna Spritzer é professora aposentada do Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e realizou extensa pesquisa sobre a palavra, a voz e os temas relacionados à radiofonia. Sua tese é referência para quem se interessa por aspectos ligados à peça radiofônica; intitula-se *O Corpo tornado Voz: a experiência pedagógica da peça radiofônica* (2005).

sensorial e sonora" (2016, p. 19). Desta forma, cabe ao/à ator/atriz criar novos sentidos e intencionalidades através da voz, e esse foi nosso foco, tanto na leitura dramática como na radionovela.

Para acompanhar a vocalidade dos atores/atrizes na radionovela, na elaboração dos capítulos/quadros foram inseridas vinhetas de apresentação que antecipavam e ambientavam o espectador/audiência de onde estava ocorrendo a cena seguinte e um breve resumo do capítulo anterior. Os episódios eram exibidos ao vivo pelo Facebook em uma live organizada pelo NacTv (TV do Núcleo de Artes Cênicas)¹⁹ do Curso de Artes Cênicas da UFGD, que era antecedido por uma apresentação informal e bem descontraída das professoras e coordenadoras do projeto Ariane Guerra Barros e Júnia Cristina Pereira fazendo um breve comentário sobre os capítulos anteriores.

O formato radionovela pode dar uma maior presença aos elementos vocal e sonoro, naquilo que Spritzer denomina sedução:

[s]empre achei que o rádio, para um ator, é um veículo extremamente fascinante e um espaço muito propício para exercer aquilo que nós atores fazemos que é também sedução. Do palco, do corpo inteiro, da forma, do movimento e da voz. Acoplado aos efeitos, aos silêncios, ou sozinha, a voz é um poderoso mecanismo de sedução. (2005, p. 20).

A sedução na radionovela *O Beijo no Asfalto* deveria fazer-se pela voz, pela qual atores e atrizes pudessem transmitir, através de suas gravações, toda uma ambientação e personificação de determinada personagem. O encantamento e a sedução através da oralidade poderiam fazer com que aquilo que se ouvisse fosse atraente ou não para o público, ao prestigiar a radionovela. Importante destacar que a peça radiofônica, a radionovela, a leitura dramática e mesmo a peça teatral estão balizados em vários elementos, entre os quais a fala ocupa grande espaço. Uma fala que, segundo Aleixo, também é corpo e discurso:

[o] texto teatral é fala e, deste modo, o ator deverá reconhecer o registro que foi escrito por meio de recursos linguísticos (dimensão da escrita) para transformar as proposições do autor em ações vocais atualizadas (dimensão da oralidade). Para isso, o ator deve considerar que a fala compreende outros meios extralinguísticos como a entonação, a inflexão, o ritmo, a articulação, as intenções, os gestos corporais, as expressões da máscara facial, ou seja, todos os recursos corpóreos que o ator pode envolver na composição da fala poética. (2016, p. 22).

Uma fala que é também corporal, textual e ação. Uma oralidade que reflete não unicamente a voz – em separação com o restante dos elementos –, mas se torna o item que permite a junção desses outros componentes. Como na radionovela não temos acesso visual aos atores e atrizes, cenário, iluminação

¹⁹ NacTv é uma ação dentro do projeto de extensão "NacLab" do curso de Artes Cênicas da UFGD, que visa explorar recursos audiovisuais (apresentações de espetáculos, debates online e experiências artísticas) com um canal de divulgação no YouTube. O link é: <https://www.youtube.com/channel/UCaNjKeJWl8iXJg5bVT_Woaw>.

e figurino, como na peça teatral, a voz torna-se a amálgama desses itens, e permite que por ela e através dela essas substâncias possam figurar, mesmo que na imaginação do público. Adicione-se o processo de sedução que a voz traz em si, e temos na radionovela uma importante ferramenta para o ator e para a atriz que se permitem experimentar para além do palco.

A voz, a fala, não são somente a expressão condensada de elementos teatrais mais “tradicionais”, mas também porta-voz daquilo que o autor possui em sua obra literária. A leitura dramática permite que a “voz” do autor seja ouvida através de outras vozes, em que a “dimensão da escrita” se transforma em oralidade. A radionovela traz isso em sua potência máxima, pois o que temos acesso é exatamente a oralidade – associada a outros elementos, como trilha sonora, vozes em off, ambientação e sons específicos – que criam a obra radiofônica. Atualizando a literatura, a sonoridade da radionovela carrega em si sedução, texto, corpo, personagens, ações. Entretanto, voltemos à radionovela em questão, *O Beijo no Asfalto*.

Levando-se em conta que a obra rodrigueana se passava na década de 1960 no Rio de Janeiro, sotaques nas falas dos personagens foram importantes para situar o público e ambientar o período em que estava se falando e, também, como forma de seduzir o público a um sotaque diferenciado. Alguns elementos sonoros como chuva, trovões, barulhos de porta, sons de beijo e palmas colaboraram para que fosse possível criar sensações através da escuta com o espectador. A trilha sonora também foi um elemento essencial na elaboração, e no clímax atingido pela radionovela, o qual nos colocava diante do drama que as personagens exploraram no texto, potencializado com essas intersecções musicais.

Os ensaios, como já mencionado, aconteciam sempre no período noturno, por volta das 21 horas (horário do MS), pois a ideia seria fazer a leitura via Google Meet, a cada dia da semana um quadro diferente era experienciado, com a presença das coordenadoras do projeto. Mantinha-se a mesma intenção da leitura dramática presencial, porém com o auxílio que as tecnologias nos proporcionam.

Pensando em uma maneira de tornar as leituras online mais dinâmicas e próximas à realidade na qual o texto se apresenta, surgiu a ideia de que os atores pensassem em figurinos para a sua personagem, utilizando como base as leituras, o período histórico da trama e as suas falas. Foi dada a liberdade para cada um criar sua maneira de se vestir e se portar. Segundo Spritzer, “[e]ducar o ator para a voz não é apenas prepará-lo para ser audível e proferir as falas com boa dicção, mas principalmente sensibilizá-lo para o corpo que nele existe” (2005, p. 52). Após os primeiros encontros e leituras, o intento de se figurinar era ampliar o estímulo visual, além do vocal, tanto para a personagem que estava figurinada como para os/as parceiros/as de cena, que reagiam diferentemente à personagem de figurino. A preparação vocal extrapolava a esfera do som e adentrava nas camadas corporais, em que o figurino auxiliava à voz e ao corpo e acabava por conduzir o/a ator/atriz para o entendimento e para a própria

criação da personagem.

Dessa forma, começamos a realizar as leituras online caracterizados como as personagens, e isso potencializou ainda mais as intenções e as relações entre cada um. Os vídeos gravados durante a leitura via Google Meet tinham por finalidade servir como um apoio na hora das gravações individuais de cada ator. As intenções ali apresentadas eram fruto de uma interação e intimidade com o texto dos atores, que contribuíam para o processo de construção de cada personagem. Importante destacar que suas vozes, manias e adornos utilizados também foram de grande importância, incluindo-se a maquiagem que cada um investigou partindo de dados apresentados individualmente por personagem no texto, como idade, sexo e temperamento.

Esse figurino e adereços aliados à maquiagem, mesmo que não visualizados pelo público, que teve acesso somente à radionovela no formato sonoro, auxiliaram os atores e as atrizes a darem vida às suas personagens, em que trejeitos surgiram de objetos, como o colar de Dália, cuja atriz passou a morder quando estava nervosa (Figura 5); os óculos de Aprígio, em que o ator ajeitava constantemente "em cena" (Figura 6); ou mesmo um charuto que o personagem de Amado Ribeiro utilizava (Figura 7). Esses trejeitos reverberavam nas vozes dos atores e das atrizes, ganhando um colorido especial em seus áudios. Os figurinos não davam apenas ao ator/ à atriz que os vestiam novas perspectivas aos personagens, mas também aos colegas de cena que, ao verem o outro vestido de forma diferente, também reagiam de forma diferente (Figura 8).

Figura 5 – Ariane Guerra Barros como Dália, 2020.



Foto de arquivo pessoal de Ariane Guerra.

Figura 6 – Lucas de Oliveira como Aprígio, 2020.



Foto de arquivo pessoal de Lucas de Oliveira.

Figura 7 – Rodrigo Bento como Amado Ribeiro, 2020.



Foto de arquivo pessoal de Rodrigo Bento.

Figura 8 – Gravação de quadro através de Google Meet com diferentes personagens, 2020.

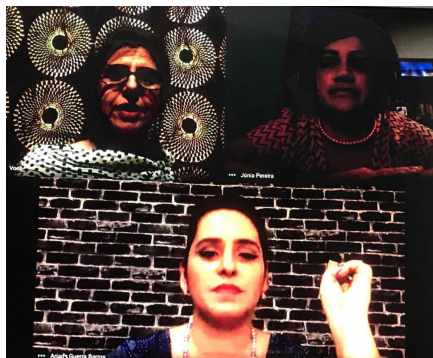


Foto de arquivo pessoal de Ariane Guerra.

A maior dificuldade que enfrentamos estava ligada a questões de conexão à internet. Muitas vezes, alguns componentes do grupo de atores que estavam presentes no projeto tiveram dificuldades de acesso à internet, até mesmo por uma questão climática, já que fortes chuvas impediram uma conexão de qualidade, impossibilitando, assim, uma boa transmissão no Google Meet. Percebemos que lidar com tecnologias pode ser complicado e incerto, além do possível risco que corremos de perdas de material gravado, falhas na conexão e no entendimento mútuo, dificuldades com aparelhos e gravações de áudio. O planejamento feito pode acabar tomando outros rumos se, por acaso, ocorrerem imprevistos na rede.

A plataforma digital de áudio Audacity permitiu ao bolsista Lucas de Oliveira Alves explorar o campo da edição no qual ele pôde aprender as diversas possibilidades que essa ferramenta é capaz de proporcionar. Na construção da radionovela, o programa foi fundamental para consolidar a obra e organizar os áudios de forma sequencial, resultando em seus três capítulos.

Foram atribuídas aos atores e às atrizes a tarefa de gravar em suas casas o áudio correspondente ao quadro do texto no qual estávamos trabalhando durante a semana, usando como suporte e referência o vídeo do encontro para realizar a leitura dramática. Anteriormente figurinados e dando o texto com a intenção de suas personagens via Google Meet, a gravação funcionava como um guia, uma base para que pudesse ser repetida conforme intenções e encaminhamentos do dia da leitura. Vale ressaltar que alguns atores/algumas atrizes gravavam o áudio logo em seguida à reunião/encontro online, ainda figurinados, e com o texto mais recente. Quando a gravação de áudio era realizada em outro dia, em que o ator/a atriz já estava sem figurino e acessórios, o recurso ao encontro gravado era recorrente e, muitas vezes, foi solicitado envio novamente do vídeo para que o ator/a atriz pudesse verificar como se encontrava e como os colegas estavam no dia do encontro online.

Ao receber o material de áudio gravados via WhatsApp pelos atores, Oliveira percebeu que, por estarem gravando cada um em um aparelho celular diferente, a qualidade dos áudios era modificada, uma problemática durante o período de trabalho de edição, pois a plataforma Audacity não atendia completamente todas as necessidades em questões de igualar a qualidade dos áudios compartilhados. A solução encontrada para arquivos de áudio que apresentavam ruídos foi colocar um som extra, a fim de mascarar o som original, por exemplo, uma chuva constante durante determinada cena, aproveitando também para contribuir com a atmosfera do momento sem perder sua essência.

A mixagem dos áudios foi possível graças à plataforma Audacity e à disponibilidade e auxílio/consultoria do professor Marcos Chaves²⁰, que capacitou Lucas de Oliveira a realizar uma boa edição usando esse aplicativo. No início do trabalho de edição, o bolsista teve dificuldades com a qualidade dos

²⁰ Marcos Machado Chaves foi colaborador do projeto "Chá com Drama", principalmente na questão técnica sonora. Ele é ator, diretor, músico, designer de som, e professor do curso de Artes Cênicas da UFGD, na área de Música e Cena. Suas pesquisas estão nos campos da vocalidade e da musicalidade.

áudios que foram enviados, pois alguns se apresentavam com muitos ruídos, ou com diferença discrepante dos demais. Manter o contato contínuo com os atores/as atrizes foi fundamental durante todo o período de trabalho de mixagem, pois permitiu um fluxo livre para novas solicitações ou mesmo regravações. A isso, soma-se que o tempo estimado para finalização do trabalho era curto, o que estimulava Lucas a concluir a tarefa de edição dentro de um espaço menor de tempo. Para tal feito, dias e noites contínuas de dedicação foram necessárias para finalizar com sucesso esse projeto.

Percebemos que a trilha sonora foi essencial para a criação de ambientação na radionovela, responsável por trazer o clima de tensão e suspense que o texto carrega em suas entrelinhas. Dessa forma, foi realizada uma pesquisa para aproximação dramatúrgica através da biblioteca de áudio do YouTube, que fornece músicas gratuitas para vinculação de produções audiovisuais. Ao selecionar a trilha que daria o colorido à obra como um todo, Lucas de Oliveira analisou todo o texto e áudios já gravados e mixados para entender em quais momentos era necessária a intersecção musical e quando ela poderia ser importante no clímax de determinadas cenas.

Depois de alinhar todas as falas juntamente com a trilha sonora, partimos para a divulgação dos atos e elaboramos estratégias para atrair o público para as lives a serem realizadas de forma online, além de acessos futuros no YouTube. A divulgação ocorreu uma semana antes da estreia, prevista para 14 de outubro de 2020, na qual contamos com a colaboração do NacTv, que também nos auxiliou na construção da identidade visual dos cards e chamadas de vídeo que foram disponibilizadas no Facebook, além de divulgação pessoal dos envolvidos no projeto.

Antecedendo a cada episódio da radionovela, planejamos uma live no Facebook em que, na estreia, contamos com a presença da professora Vanessa Lopes Ribeiro que, juntamente com as coordenadoras Ariane Guerra Barros e Júnia Cristina Pereira, mediadoras da live na página do NacTv, fizeram uma breve introdução da obra *O Beijo no Asfalto* e discutiram sobre a vida do escritor Nelson Rodrigues. No segundo e terceiro atos, as lives que anteciparam a apresentação da obra situaram o ouvinte sobre o que estava acontecendo na radionovela, além de realizar uma breve retomada do capítulo anterior. As lives eram sempre em tom descontraído, transmitidas diretamente da casa das professoras com muito chá e biscoitos, cuja intenção era a de aproximar o público da obra de uma forma mais lúdica e confortável.

Após 3 semanas de apresentação, a radionovela chegou ao seu fim, com um alcance próximo de 250 pessoas a cada episódio. Como os capítulos eram divulgados semanalmente em plataforma online com uma parte ao vivo e outra pré-gravada – radionovela em si –, a parte técnica tinha sua ordenação garantida, podendo apenas falhar a conexão para o chat ao vivo do canal. Com um retorno instantâneo dos/das espectadores/as ao ouvirem a radionovela, foi interessante verificar que o público sentia-se mais à vontade para comentar o que estava entendendo da obra, ao sinalizar falas como: “Mas olha que sem-

-vergonha!", ou "Me engana que eu gosto"²¹. As reações comentadas nos davam ideia de quem estava acompanhando e como estava acompanhando a radionovela, a nosso ver, um projeto bastante frutífero do ponto de vista pedagógico e artístico, principalmente com feedbacks posteriores que indicavam aumento de conhecimento teórico por meio dos bate-papos antecedentes à radionovela e, também, da fruição artística da obra em si. De acordo com Nascimento,

[o] isolamento nos trouxe dias tensos. Frente ao medo da morte, da perda, do enfrentamento da crise financeira e das privações, a arte junto à tecnologia nos envolve em processos de entretenimento e distração, colaborando com um pouco de leveza aos nossos dias e auxiliando-nos a manter a saúde mental (2020, p. 42).

Tentando tirar um pouco a tensão trazida por uma pandemia viral mundial, que causou danos irreversíveis em nosso país econômica, social e culturalmente, uma abordagem antiga, porém diferenciada, trazida pela radionovela digitalizada, pode refrescar um pouco os ares que se encontravam estafantes. A radionovela, em nossa visão, conseguiu abarcar uma abordagem diversificada referente ao trabalho do ator/da atriz, que se expressou pela oralidade, mas que também trazia em si uma corpóreo-vocalidade intrínseca, pois, segundo Aleixo, "com a voz o corpo habita o espaço para além dos limites que a estrutura óssea e muscular [possuem]. A voz é o corpo em movimento projetado em dimensões amplas e sutis" (2016, p. 52). Uma voz que traz em si a potência corporal, autoral, textual e discursiva, que consegue transmitir, através do som, da emoção, da fisicalidade, e da ambientação. Com o foco na voz, a radionovela também abraçou questões técnicas, em que atores/atrizes tiveram de manipular plataformas online, tecnologias digitais e adaptarem-se ao contexto de pandemia para realizarem a peça. A isso, Chaves complementa: "[o ator/a atriz] também é produtor/a de som, e não apenas com a voz: o corpo fala" (2020, p. 29). Aqui, o autor refere-se ao espetáculo teatral em que o corpo, o cenário e os sons produzidos através dos elementos cênicos trazem sonoridade para o espetáculo. Em uma obra de radionovela, isso pode ser comparado à trilha sonora/sonoplastia, inserções de batidas de porta, palmas, mordidas em objetos, vozes em off. Esse "corpo" falante gera sonoridades e ambienta a obra como um todo, dá vida ao som e estimula a imaginação em quem ouve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar o resultado da primeira experiência com um trabalho desse gênero – radionovela – satisfatório, pois entendemos que conseguimos atingir os objetivos que reorganizamos para essa nova versão do projeto: a questão vocal presente na leitura dramática foi mantida e reafirmada no pro-

²¹ Frases retiradas do chat ao vivo no momento em que a radionovela *O Beijo no Asfalto* era transmitida, nos dias 14, 21 e 28 de outubro de 2020, através do canal NacTV. Acesso pelo link: <https://www.youtube.com/channel/UCaN-jKeJWl8iXJg5bVT_Woaw>.

cesso de radionovela, em que a presença corporal de um encontro ao vivo foi substituída pela presença vocal através dessa modalidade dramática. Segundo Mirna Spritzer (2005), "o corpo do radioator se presentifica na imaginação desse ouvinte e na sua própria reconfigurando essa relação não presente" (2005, p. 72). A "não presença" acaba por se transformar em outro tipo de presença, que ainda está no corpo, porém tornada voz. A relação entre corpos se deu através de plataformas digitais, configurando-se em uma nova presença: virtual/sonora. Saímos de um convívio para um tecnovívio (Dubatti, 2020), em que a voz, no caso da radionovela, tornou-se a portadora dos elementos cênicos aliados a novas tecnologias. Uma presença virtualizada, ainda assim, presença que, de acordo com Dubatti, não é "nem identidade, nem campeonato, nem melhoria evolutiva, nem destruição, nem vínculos simétricos"²² (2020). Não se trata de comparar se é melhor ou pior, mas destacar que são diferentes.

Devido à pandemia causada pela Covid-19 enfrentada no ano de 2020, muitas das possibilidades e projetos tiveram de ser reestruturados para se evitar qualquer tipo de aglomeração de pessoas. No projeto "Chá com Drama", a alternativa foi utilizarmos uma linguagem artística e também comunicativa que há muitos anos serviu como um modo de entretenimento para as famílias em suas casas, sendo ressignificada para o necessário período de isolamento social.

Com o distanciamento social, as plataformas de comunicação online ganharam grande importância no desenvolvimento de trabalhos remotos e, quando pensamos em usar figurinos nas gravações das cenas via Google Meet, era nossa tentativa aproximarmos a cena teatral e os aspectos que sempre estiverem presentes em nosso projeto e em suas apresentações. Mesmo que o público não visualizasse o figurino, os atores e as atrizes o reverberavam em suas vozes, na oralidade da personagem que faziam. A tecnologia, neste momento pandêmico, veio não como uma exploração de prática teatral, mas como uma demanda urgente e imprescindível para que a radionovela – assim como outros processos artísticos – pudesse(m) ocorrer. Nesse sentido, a relação entre convívio e tecnovívio são "assimétricas", pois enquanto o teatro tradicional, feito em um edifício ou espaço projetado para o contato corporal físico, permite essa interação da presença de corpos, o tecnovívio "ainda não conseguiu incluir a materialidade corporal e territorial na matriz virtual"²³ (Dubatti, 2020, p. 23). Não no sentido físico, de contato corpóreo, de fricção espacial compartilhada, mas houve interação: virtualizada, telemática, remota. Interação vocal-corpórea, presenças online, colocadas em suspensão dependendo da tecnologia utilizada. Conexões em rede que substituíram a conexão física, em que o fio invisível que entretece a interação corporal torna-se wireless, e o olhar é focado em uma tela.

²² "Experiencia teatral, experiencia tecnovivial: ni identidad, ni campeonato, ni superación evolucionista, ni destrucción, ni vínculos simétricos [tradução nossa]. Título do artigo de Jorge Dubatti, publicado na Revista Rebento, em jan-jul 2020.

²³ "aún no se las ha ingeniado para incluir la materialidad corporal y territorial en la matriz virtual" (Dubatti, 2020, p. 23). Tradução nossa.

Pudemos perceber que o enfoque direcionado à importância da voz como uma construção artística e estética utilizando plataformas digitais pode ser considerado hoje um recurso fundamental a ser desenvolvido e explorado ainda mais por pesquisadores e artistas, principalmente aqueles que procuram alternativas de desenvolvimento de seus trabalhos e projetos de forma remota. A voz se torna importante aliada quando falamos em pandemia e novas tecnologias, em que o audiovisual é ampliado, e o olhar é enquadrado em um formato remoto. A poética de atuação se centra na voz no formato de radionovela, em que o áudio supera o visual, e é exatamente por ser o foco que deve ser realizado cuidadosamente, entendendo seus efeitos, sua receptividade e sua conectividade. No território online, o panorama geral se perde, e o zoom é dado em instâncias específicas: a tela. Em se tratando da voz na radionovela, eliminamos a visão dos olhos e ampliamos a visão imaginativa, em que a oralidade torna-se a responsável por dar corpo a essa voz. Por isso, trata-se de uma vocalidade corpórea, porque quer ir além do aspecto sonoro e ressoar nos recantos inventivos do/a espectador/a, que escuta a leitura dramática no formato radiofônico. Na leitura dramática "tradicional", a voz tem importante papel, que é alicerçado no figurino, no adereço, no cenário e na iluminação da encenação em si. Na radionovela, a encenação é sonora, e todos os elementos são repassados pela sonoplastia. Tanto os atores/as atrizes como o público devem "ajustar-se" a essa maneira em que o olhar é auditivo.

A recepção do público para esse novo formato nos fez refletir a respeito de uma "reeducação", ou uma adequação maior das pessoas para um novo mundo tomado pela eficiência da tecnologia, pois, após esse momento de pandemia, as perspectivas e as atenções artísticas estarão mais voltadas para produções tecnológicas em plataformas online, acarretando a ressignificação entre espectador e espetáculo/artista. Uma ressignificação de recepção e de atuação, que entende a tecnologia como aliada e como suporte, fundamental e compulsória para o novo modelo de teatro digital. A diferença está na opção de se ter tecnologia no teatro para a quase obrigação da mesma, que se torna substancial no formato remoto.

De leitura dramática ao vivo à radionovela, o projeto "Chá com Drama" reinventou-se no contexto de pandemia e pôde olhar a voz com mais afinho, além de englobar a tecnologia no projeto. O que antes vinha como suporte – tecnologia apenas para incrementar a encenação da leitura dramática – acabou por tomar uma grande parte da experiência em questão, sendo indispensável um manejo tecnológico e em programas e plataformas online. Se a tecnologia já estava sendo inserida nas artes da cena, na atual conjuntura, ela se faz basilar, indispensável e praticamente mandatória.

REFERÊNCIAS

Aleixo, F. (2016). *Corpo-voz: revisitando temas, revisando conceitos*. Jundiaí: Paco Editorial.

Calabre, L. (2003). *Rádio e imaginação: no tempo da radionovela*. Comunicação XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Belo Horizonte.

Chaves, M. (2020). *De trilhas sonoras teatrais a preparações musicais para artistas da cena*. Rio de Janeiro: Synergia.

Chiodi, R. (2020) *Você sabe o que é radionovela?* Disponível em: <<https://www.bancopan.com.br/blog/publicacoes/voce-sabe-o-que-e-radionovela.htm>>.

Dubatti, J. (2020). Experiencia teatral, experiencia tecnovivial: ni identidad, ni campeonato, ni superación evolucionista, ni destrucción, ni vínculos simétricos. *Revista Rebento*, 12, 8-32. São Paulo.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (1999). Texto para discussão n 639 – *O Analfabetismo no Brasil sob o Enfoque Demográfico*, de Marcelo Me-deiros Coelho de Souza. Brasília. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2644/1/td_0639.pdf.

Lobo, A. M. F. (2011). A leitura dramática na formação do artista docente. *Revista Moringa*, 2(2), 41-52. João Pessoa.

Nascimento, C. C. (2020). Educação em tempos de pandemia: o lugar do artista-docente. *SCIAS. Arte/Educação*, 1(7), 26-44. Belo Horizonte

Nova Escola. *Desvendando a leitura dramática*. (/2017). Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/5939/desvendando-a-leitura-dramatica>.

Rodrigues, N. (2012). *O Beijo no Asfalto: tragédia carioca em três atos*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira

Santana, I. (2006). *Dança na cultura digital*. Salvador: EDUFBA.

Spritzer, M. (2005). *O Corpo Tornando Voz: A experiência pedagógica da peça radiofônica*. Tese de Doutorado. Porto Alegre.

Vieira, C. (2014). A leitura dramatizada como atividade pedagógica e teatral. In Pereira, J, Vieites, M. e Lopes, M. (Coord.). *As artes na educação*. Ponte de Lima: Intervenção. pp. 233-236.

Data de submissão: 18/02/2021

Data de aceite: 02/06/2021



Lectura dramática - proceso creativo en la radionovela: una resignificación de la voz en la pandemia

Dramatic reading - creative process in radio soap opera: a resignification of the voice in the pandemic

Ariane Guerra Barros

Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil
Doctora en Artes Escénicas de la Universidad Federal de Bahía (UFBA)
Profesora adjunta de la Universidad Federal de Grande Dourados (UFGD)
Coordinadora del Proyecto de Extensión "Té con Drama" (UFGD)
arianebarros@ufgd.edu.br

Lucas de Oliveira Alves

Licenciado y profesor en Artes Escénicas de la Universidad Federal de Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil
Becario de Extensión del proyecto "Té con Drama" (UFGD)
olucas_alves@outlook.com

RESUMEN

Este relato de experiencia tiene como objetivo analizar los lineamientos trazados a través de una adaptación del proyecto de extensión "Té con Drama: lectura dramática y discusión de textos teatrales", de la Universidad Federal de Grande Dourados, del curso de Artes Escénicas, que por el contexto social en el que nos encontramos en la pandemia del COVID-19 tuvimos que tomar otros rumbos, resultando en una radionovela utilizando plataformas digitales (Google meet, Audacity, WhatsApp), voz y lectura dramática como detonante en la elaboración de audios que resultó en un trabajo de radionovela. El objetivo de este escrito fue comprender algunos aspectos de la transformación de la presencia física a una presencia auditiva a través del lenguaje de la radionovela, y cómo estos cambios traen nuevos significados en las vocalizaciones corporales exploradas en el proyecto.

Palabras clave: Voz, Radionovela, Pandemia.

ABSTRACT

This experience intends to analyze the outlines drawn through an adaptation of the extension project "Tea with Drama: dramatic reading and discussion of theater texts", from Federal University of Grande Dourados (UFGD), of the Performing Arts course. Which due to the social context which we found ourselves in during the pandemic of COVID-19 had to take other directions, resulting in a radio soap opera using digital platforms (Google meet, Audacity, Whatsapp), voice and dramatic reading as a trigger in the elaboration of audios that resulted in a soap opera. The objective of this article was to understand some aspects of transformation from physical presence to an auditory presence through the language of the radio soap opera, and how these changes bring new meanings in the bodily-vocalities explored in the project.

Keywords: Voice, Radio soap opera, Pandemic.

UNA BREVE HISTORIA DEL PROYECTO

El proyecto de extensión "Té con Drama: discusión y lectura dramática de los textos teatrales", coordinado por las profesoras Ariane Guerra Barros y Júnia Cristina Pereira del curso de Artes Escénicas de la Universidad Federal da Grande Dourados (UFGD), tiene como foco realizar lecturas dramáticas partiendo de textos clásicos y contemporáneos, resultando en una presentación en espacios alternativos con algunos ornamentos escénicos que dialogan con la contextualización de la obra. Los ensayos de la lectura dramática eran organizados semanalmente y abiertos al público académico que demostraba su interés por medio de una lista de inscripción. El proyecto surgió a través de la percepción de las profesoras acerca del interés presentado por los/las académicos/as de la graduación en Artes Escénicas de la UFGD sobre textos dramáticos y, al ministrar un componente curricular referente a la dramaturgia, algunos discentes solicitaban mayor tiempo y profundización en determinadas cuestiones que no eran pasibles de que sean sanadas en el contexto educacional universitario. De esta manera, el proyecto "Té con Drama" nació de la necesidad puesta por algunos estudiantes y por la voluntad de las profesoras de incentivar a la lectura aliada al hacer teatral, en la forma de lectura dramática.

La primera edición del proyecto se dio en los años 2015 y 2016. Entre algunos de los textos presentados están: "Las Tres Hermanas", de Anton Tchekhov (Imágenes 1 y 2); "La Cantante Calva", de Eugene Ionesco; "Macbeth" de William Shakespeare (Imagen 3), "Escuela de Mujeres", de Molière (Imagen 4), y otros. Todas esas obras fueron elegidas por las coordinadoras del proyecto y discutidas en los encuentros en los años de 2015 y 2016 con los participantes. También fueron definidas las intenciones y urdimbre escénicas utilizadas en la presentación final. Las lecturas dramáticas eran abiertas al público de la comunidad que, con el acompañamiento de un té, disfrutaba la obra.

La intención de las lecturas era crear un ambiente propio dentro del espacio cultural en que la lectura y su realización pudieran ser hechas de forma agradable, donde espacios internos y externos eran utilizados (de acuerdo con las imágenes 2 y 3 abajo), mientras figurines coloridos o monocromáticos (Imágenes 1 y 3) daban enfoque a los personajes, o solo a la utilización de una silla y un adorno, como una corbata, podría indicar de cual personaje se trataba (Imagen 4).

Imágenes 1 y 2 - "Las Tres Hermanas", presentación en el espacio Casulo, Dourados, 2016.



Imágenes de Marcos Chaves.

Imagen 3 - "Macbeth", presentación en el espacio externo de Casulo, Dourados, 2016.



Imagen de Ariane Guerra.

Imagen 4 - "Escuela de Mujeres", presentación en el Casulo, Dourados, 2016.



Imagen de Júnia Pereira.

La segunda edición del "Té con Drama" se dio solo en el año 2020, puesto que sus coordinadoras, en el intersticio entre 2017 y 2019, tuvieron otras demandas académicas e institucionales, lo que les impidió dar seguimiento al proyecto. Organizándose a finales de 2019 para que en 2020 el proyecto retornase, la idea era mantenerlo en el formato original: encuentros presenciales semanales con inscriptos para discutir sobre el texto a ser trabajado, ensayos, además de estudios de mesa. Durante los encuentros se realizaban las planificaciones escénicas pensando en la espacialidad donde se llevaría a cabo la lectura, visando siempre lugares alternativos y espacios culturales de la ciudad, bien como que adornos serían utilizados en la representación escénica. Con cada texto elegido mensualmente, el objetivo final era organizar una presentación de la lectura dramática abierta a la comunidad, utilizándose las plataformas digitales como Instagram y Facebook para divulgación del trabajo.

Por lo tanto, el proyecto "Té con Drama" volvió, en marzo de 2020, con la propuesta de una lectura dramática del texto "Antígona", de Sófocles. Con algunos alumnos inscriptos, solo tuvimos dos reuniones y el proyecto tuvo que ser interrumpido por la pandemia que asolaba al mundo entero con el Covid-19. No nos quedó otra opción que cancelar los encuentros presenciales indefinidamente, hasta que la situación volviera a ser como era. Al darnos cuenta que el período de pandemia sería largo y sin previsión de volver a la opción presencial, organizamos una reunión a través de la plataforma Google Meet para decidir qué sería del proyecto "Té con Drama" durante este período de aislamiento social.

Con un año muy atípico en varios sectores sociales, principalmente el educativo, en el que profesores, académicos y familiares debieron adaptarse (aún más) con alternativas tecnológicas, siendo estas las principales herramientas en el desarrollo de proyectos de enseñanza a distancia, el teatro también

sufrió el traslado de una "convivencia" a un "tecnovívio", expresión utilizada por el profesor, historiador y crítico argentino Jorge Dubatti (2020). La presencia de los cuerpos físicos (convivencia) en el ambiente teatral se vio obligada a transformarse en una presencia virtualizada, en la que los cuerpos no se encuentran físicamente, sino a distancia (tecnovívio) (Dubatti, 2020). Esto supone una nueva forma de relación entre los actores/actrices y el público, que estaban acostumbrados a vivir en un espacio físicamente compartido. En la pandemia empieza a emerger una forma de teatro diferenciada – y distante –, en la que la materialidad corporal y espacial es sustituida por la virtualidad telemática (Dubatti, 2020). En este sentido, el vínculo que se establece es remoto y puede romperse más fácilmente según las condiciones personales de cada espectador y actor/actriz, apoyándose, más que en la formación y técnica actoral, en la tecnológica, que permite mantener la conexión entre espectáculo y audiencia. Esta vuelta tecnológica y en red ya se estaba insertando en el ambiente teatral y espectacular e incluso era muy utilizado en algunos formatos de espectáculos, como videodanzas, culturas telemáticas, además de espectáculos virtuales. Ivani Santana, profesora e investigadora brasileña en esta área, advierte:

La danza con mediación tecnológica es una manifestación artística que surge de un mundo "irremediablemente aleatorio" como lo describe Ilya Prigogine, lo que nos permite entender la relación ambiente-individuo como una de implicación mutua. Una implicación que consolida la presencia de la computadora en lo cotidiano y, por lo tanto, modifica el cuerpo que lidia con ella a lo largo del tiempo de esa convivencia. (2006, p. 33).

Un cuerpo que se ocupa cotidianamente de la computadora, convive con las llamadas nuevas tecnologías y traduce esta relación en una escena o coreografía. La tecnología se inserta en el ambiente, se torna espacio, reverbera en (el) cuerpo. Una tecnología "al servicio" de un espectáculo, un elemento extra escénico, una implicación que pasará del ámbito "algo más" al "necesario" y, quizás, inevitable en la pandemia.

Aquí es importante prestar atención a dos puntos: lo que nos trae Dubatti (2020) está directamente relacionado con la forma de recepción teatral, en cómo el espectador y el espectáculo cambian en la pandemia, de convivencia a tecnología, como también Santana (2006) demuestra la forma de realización teatral y espectacular ya estaba en transformación antes de la pandemia, en la que las tecnologías y los nuevos medios estaban en plena inserción en los espectáculos artísticos. Uno se refiere a la forma de hacer (Santana, 2006), y el otro a la relación entre hacer y asistir (Dubatti, 2020). Estos dos puntos juntos convergen en un mismo campo: el artístico-teatral, y se complementan en sus ideas. Santana también destaca que "Los artistas-investigadores en danza con mediación tecnológica promueven justamente esta articulación entre el arte del cuerpo y el mundo en el que habita" (2006, p. 43). Se refiere al artista creativo, al bailarín, actor o actriz que actúa corporal y tecnológicamente de acuerdo con el mundo en el que habita, poniendo en discusión las ciencias

cognitivas. La tecnología siempre ha estado de moda en el ambiente artístico, y el/la director/a, actor/actriz, escenógrafo/a, diseñador/a la utilizaban para su práctica. Sin embargo, como nos informa Dubatti (2020), lo que cambió no fue la forma de hacerlo, sino la forma de relacionarse con el espectador. La tecnología adquiere en este punto un papel adicional: no solo nos apoya en la creación, sino que es la propia forma de comunicación actual. El calor de los cuerpos vivos fue reemplazado por la "frialidad táctil de los dispositivos electrónicos"¹ (Dubatti, 2020, p. 17). La "relativa independencia de la tecnología y las máquinas" está ahora al nivel de "absoluta dependencia tecnológica de los equipos, las máquinas, la energía, los servidores, las empresas y el mercado"² (Idem, p. 18). Este giro tecnológico ha hecho que la creación de redes no solo sea indispensable, sino necesaria e inevitable para cualquiera que aún quiera hacer arte en este entorno pandémico. También vale la pena señalar que estamos en un panorama sociocultural que abarca una tecnología socialmente excluyente, ya que no todos tienen acceso a máquinas, computadoras y redes de conexión a Internet, y esto se aplica tanto para quienes hacen arte como para quienes lo ven. Para quienes están del lado de la práctica espectacular, se presenta otro factor: el valor y el alto costo del acceso a la tecnología necesaria para brindar un espectáculo de calidad en este nuevo escenario de pandemia.

Así, el contexto mundial nos obligó a reformular y adaptarnos a lo que hoy se llama la "nueva normalidad"³, en la que, según Caroline Nascimento, "la avalancha de lo 'online' ha cooptado todo: conferencias, clases, reuniones, encuentros, conciertos y hasta fiestas de cumpleaños" (2020, p. 29). De esta forma, el proyecto "Té con Drama" tuvo que reestructurarse y cambiar su dinámica de ensayos presenciales a ensayos remotos utilizando Google Meet, lo que nos permitió mantener relaciones de diálogo a través de video y audio a distancia.

Después de muchas discusiones, en las que se planteó la lectura dramática a través de Google Meet u otras alternativas, decidimos sumergirnos en el universo de la radionovela como una alternativa para mantener los objetivos principales del proyecto, pero adaptándonos a las formas de producción a distancia. La radionovela fue elegida porque creemos que es una forma de trabajar con la tecnología sin los obstáculos de una posible "caída", o "bloqueo" que pueda sufrir una reunión online (en plataformas como Zoom o Google Meet). Con la radionovela también pudimos tener una mejor planificación, ya que sería previamente grabada y editada de la mejor manera posible en una plataforma virtual para su posterior publicación en la red. De esta manera, conseguimos relativa seguridad en cuanto a la conexión a internet, publicidad y permanencia de la lectura/radionovela en plataformas como YouTube. En un

¹ "frialidad táctil de los dispositivos electrónicos" (Dubatti, 2020, p. 17)

² "Relativa independencia de la tecnología y las máquinas / absoluta dependencia tecnológica de los equipos, las máquinas, la energía, los servidores, las empresas y el mercado" (Dubatti, 2020, p. 18)

³ La definición de "nueva normalidad" está totalmente ligada a un cambio drástico y necesario en la sociedad y en la forma de relacionarnos con el mundo. Más precisamente, vinculado a una transformación sustancial en la forma de hacer las cosas, y no a un retorno inmediato al estado anterior. Este término fue adoptado en el año 2020 debido a la pandemia del Covid-19, que cambió por completo la forma de interacción social de los individuos alrededor del mundo.

principio, como una especie de prueba piloto para entender en qué se resumiría esta dinámica en reuniones remotas a través de las plataformas WhatsApp y Google Meet, también optamos por embarcarnos en este nuevo desafío con algunos actores y actrices invitados, precisamente porque no sabíamos cómo se llevaría a cabo el nuevo proceso. Así, tendríamos más control para organizar y estructurar el proyecto, porque con las inscripciones abiertas a la comunidad, estamos al tanto de posibles retiros, retrasos y abandono de los inscriptos. Luego de que los invitados fueran conscientes de su compromiso con el proyecto, la coordinación y la becaria a cargo escogieron el texto "El Beso en el Asfalto", de Nelson Rodrigues.

El deseo de trabajar sobre el texto de Nelson Rodrigues surgió de la idea de construir una radionovela online, teniendo en cuenta las circunstancias en las que estábamos insertos porque no podíamos realizar la lectura dramática en la forma tradicional en la que el proyecto estaba estructurado, como se mencionó anteriormente. Pensando en alternativas, vimos la radionovela como la mejor forma de trabajar a distancia y mantener las características principales como la lectura y la actuación.

Después de elegir el texto, teniendo en cuenta que esta sería una experiencia de prueba, decidimos invitar a algunos actores, profesores y egresados de la carrera de Artes Escénicas de la UFGD a participar de este nuevo diseño del proyecto. Entre los invitados estuvieron Júnia Pereira⁴, Ariane Guerra⁵, Lucas de Oliveira⁶, Markus Chaves⁷, Maria Regina Tocchetto⁸, Rodrigo Bentog, Zezinho Martins¹⁰, Junior Souza¹¹, José Parente¹² y Flávia Janiaski¹³.

La obra "El Beso en el Asfalto", del escritor y periodista Nelson Rodrigues, está basada en un hecho real vivido por el reportero Pereira Rego, adaptado por el autor en su escrito para el teatro y estrenado por primera vez en el año 1961. La historia transcurre en Río de Janeiro, en la que Arandir, al presenciar un atropello en la Praça de la Bandeira, siente pena por el atropellado que, ya agonizante, le pide un beso en la boca. Sin pestañear, en medio de la multitud de curiosos, Arandir besa al chico. Al día siguiente, el beso de los chicos aparece en los titulares de los diarios de Río y sacude la estructura familiar de Arandir, que está casado con Selminha. La trama tiene personajes clave que nos hacen reflexionar sobre el prejuicio, el machismo y el abuso de poder, planteando in-

⁴ Júnia Cristina Pereira es actriz, productora, directora y profesora de la carrera de Artes Escénicas de la UFGD.

⁵ Ariane Guerra Barros es actriz, directora, body coach y profesora del curso de Artes Escénicas de la UFGD.

⁶ Lucas de Oliveira Alves es actor, fotógrafo y licenciado en Artes Escénicas y egresado de la Licenciatura en Artes Escénicas de la UFGD.

⁷ Marcos Machado Chaves es actor, director, músico, diseñador de sonido y profesor de la carrera de Artes Escénicas de la UFGD.

⁸ Maria Regina Tocchetto de Oliveira es actriz, directora y profesora del curso de Artes Escénicas de la UFGD.

⁹ Rodrigo Bento Correa es artista plástico y técnico de la carrera de Artes Escénicas de la UFGD.

¹⁰ José Martins Ramos Neto es actor, profesor de teatro en la red municipal de la ciudad de Dourados/MS y egresado de la carrera de Artes Escénicas de la UFGD.

¹¹ José Manoel de Souza Junior es actor, músico, docente de la red de educación básica teatral de la ciudad de Dourados/MS y Laguna Carapá/MS, y egresado del curso de Artes Escénicas de la UFGD.

¹² José Oliveira Parente es actor, director y profesor de la carrera de Artes Escénicas de la UFGD.

¹³ Flavia Janiaski Vale es productora y profesora del curso de Artes Escénicas de la UFGD.

terrogantes fundamentales para las condiciones humanas.

El texto cuenta con tres actos y, dentro de cada uno de ellos, hay una cantidad diferente de "cuadros", que serían los diferentes ambientes donde se desarrolla la trama. Por ejemplo, el cuadro 1 tiene lugar en la casa de Selminha; El cuadro 2, en cambio, tiene lugar en la comisaría. En base a eso, decidimos dividir los cuadros separando los personajes y los tiempos de ensayo dentro de cada cuadro en el que se insertaba la persona. Así, la actriz que interpretaría a Selminha estaba presente en el cuadro 1, y el ensayo de los personajes del cuadro 1 se realizaba en un horario preestablecido, normalmente por la noche a través de la plataforma Google Meet.

LECTURA DRAMÁTICA – BREVE RESEÑA

La lectura es un ejercicio importante y fundamental para el desarrollo de cada individuo, siendo la herramienta que nos permite establecer relaciones sociales en varios aspectos de nuestra vida, tanto en lo profesional como en lo personal, además del enriquecimiento intelectual y la mejora del vocabulario. Ya la lectura dramática

[...] es una lectura hecha en voz alta de textos teatrales partiendo de una interpretación personal de cada uno y su asimilación de la lectura realizada, es dar vida a un personaje con foco en la oralidad e intención de cada palabra y contexto para un público. (NUEVA ESCUELA, 2017, s/n).¹⁴

La lectura dramática es pensada teniendo como referencia un género específico, el texto dramático o teatral. Siendo una lectura que, en la mayoría de las veces, se apoya en el intercambio entre lectores/actores y público, se busca profundizar en el estudio de la obra para comprender toda la narrativa construida con los diálogos. Uno de los principales objetivos de la lectura dramática es hacer que el texto cobre vida a través de una interpretación oral, una "lectura peculiar", en la que hay "un espacio para ser compartido por un colectivo, ya sea entre actores y director, o entre actores y público" (Lobo, 2011, p. 44). Consecutivamente, los movimientos físicos son el resultado de las palabras habladas, por lo tanto, urdimbres, marcas espaciales y juegos de palabras fueron pensados para caminar en este entre-lugar de la actuación y la lectura (Lobo, 2011). De esta forma, el cuerpo acaba "al servicio" de la voz, que se destaca en la lectura dramática, y se encuentra en ese lugar entre la actuación y la lectura. No se trata de una simple lectura "sin voz", o una lectura en voz baja, como comúnmente se denomina a la lectura solitaria, la lectura dramática se abre a lo colectivo y quiere compartir ese espacio de lectura en voz alta, colocándose en medio del

¹⁴ Texto "Desvendando la lectura dramática", retirado del enlace: < <https://novaescola.org.br/conteudo/5939/desvendando-a-leitura-dramatica>>. Publicado digitalmente por Nova Escola en septiembre de 2017. Consultado el 07 ene. 2021.

camino de la actuación teatral "tradicional" (con adornos, vestuario, iluminación, texto decorado por los actores, etc.), sin dejar de ser lectura, porque "al mismo tiempo, como forma de teatralización, la lectura dramatizada estimula el trabajo sobre la voz, desarrolla competencias en el locutor para la expresión oral en público y despierta el gusto por las artes escénicas de un modo global" (Vieira, 2014, p. 234). Entre la lectura y el teatro, la lectura dramática puede entenderse como una actividad artística y pedagógica, que

[...] permite maximizar las ventajas de dos actividades educativas fundamentales: la lectura y la expresión dramática. [...] permitiendo al lector repetir y experimentar diferentes versiones del texto en función de la comprensión que el grupo va desarrollando. Además, como expresión oral, destaca la materialidad de los signos lingüísticos, llamando la atención sobre la superficie del cuerpo, desarrollando la atención del lector sobre la musicalidad de las palabras, el ritmo de las frases y de la estructura del texto. (2014, p. 233).

Así, la lectura dramática es un medio educativo, pedagógico y artístico para que el lector experimente verbal y corporalmente diversas posibilidades y perspectivas sobre el texto leído junto al colectivo. También permite comprender y percibir musicalmente palabras, tonos, timbres e intenciones a través de la expresión oral. Es como si, al leer dramáticamente en voz alta, la propia comprensión del texto se hiciera más "abierta", sujeta a nuevas interpretaciones y aprehensiones, ampliando el vocabulario artístico, literario y vocal de los participantes en la lectura dramática.

Antes de la pandemia, el proyecto apuntaba a la discusión y lectura de textos clásicos, incluso para revivir la esencia literaria de una época determinada para el conocimiento general del público y de las nuevas generaciones. Sin embargo, en este nuevo formato con plataformas digitales, pensamos en textos que hablaran más de la actualidad para tocar temas considerados tabú y criticar, de forma irónica y poética, la hipocresía y los prejuicios que rodean a nuestra sociedad, centrándonos más en el contenido que la forma.

La lectura dramática ha sido siempre el impulso primario y el foco presente en el proyecto "Té con Drama", en el que las lecturas en mesa nos permitieron dar la intencionalidad necesaria a partir de nuestra interpretación personal junto con el intercambio y la escucha de los demás participantes del grupo en el momento. Era como si cada repetición realizada pudiera proporcionarnos una mayor intimidad con la obra, abriéndonos posibilidades para improvisar o jugar con el juego de palabras e intenciones durante la lectura.

En la nueva versión del proyecto, la lectura dramática siguió siendo el foco principal, pero lo hicimos siguiendo todas las reglas de distanciamiento social y utilizando la plataforma Google Meet para lecturas online con invitados para la prueba de este nuevo emprendimiento.

SOBRE LA RADIONOVELA "EL BESO SOBRE EL ASFALTO"

A principios del siglo pasado, la radionovela fue el recurso utilizado como forma de entretenimiento a través del gran medio de comunicación presente en la época: la radio. En Brasil, a principios de la década de 1920, aparecieron las primeras estaciones de radio y, debido al alto índice de analfabetos que existía en nuestro país (alrededor del 65% de la población según datos del IPEA), la radio era la única forma de comunicarse para conocer las noticias del mundo (ya que no tenían la posibilidad de leer periódicos), además de servir como entretenimiento diario en la vida de los brasileños – todavía no había comentarios sobre la TV en Brasil¹⁵. Además, "la radio brasileña experimentó, en las décadas de 1940 y 1950, un crecimiento interno y una repercusión con el público oyente de tal magnitud que hizo que el período pasara a la historia como los 'años dorados de la radio brasileña'" (Calabre, 2003). También es importante señalar que la audiencia de la mañana era mayoritariamente femenina, alcanzando casi el 70% de la audiencia total en este periodo, en el que los fabricantes utilizaban este dato para publicitar productos relacionados con la limpieza doméstica y la higiene personal (Calabre, 2003). Mientras tanto, aparecieron las radionovelas, en las que

[el] surgimiento de las radionovelas se dio recién en la década de 1930 en los países de América Latina. Con historias dramáticas leídas diariamente, al final de cada capítulo había un suspenso en el aire para mantener a la audiencia esperando ansiosamente [el] próximo capítulo. (CHIODI, 2020, s/n)¹⁶

En cuanto a la radionovela, es interesante notar que los autores escribieron específicamente para este propósito. Había autores de "textos ficcionales radiofónicos" (Calabre, 2003), es decir, de radionovelas, en las que "escribir para la radio es hacer un teatro ciego, en el que el ruido, la música y los recursos de voz son mucho más importantes que en otros medios" (Ibidem, 2003). Para Calabre (2003), quienes escribían para la radio eran vistos como escritores de "sub literatura", indicando un desprecio literario por quienes eran autores de radionovelas. Además, la percepción de un "teatro ciego" puede resultar interesante para quienes hacen teatro, ya que el recurso es auditivo y no visual.

En el proyecto "Té con Drama", vimos en la radionovela una posibilidad de profundizar en los temas vocales, teniendo en cuenta las condiciones en las que nos encontramos en el año 2020. Decidimos trabajar con el texto "El Beso en el Asfalto", de Nelson Rodrigues, con muchos personajes, repartidos entre los actores y actrices invitados. Para contextualizar a todos, tuvimos un

¹⁵ Texto basado en el sitio web: <<https://www.bancopan.com.br/blog/publicacoes/voce-sabe-o-que-e-radionovela.htm>> Consultado el 08 ene. 2021.

¹⁶ Texto "¿Sabes qué es la radionovela?", de Rodrigo Chiodi, publicado digitalmente en 2020 en el sitio web: <<https://www.bancopan.com.br/blog/publicacoes/voce-sabe-o-que-e-radionovela.htm>>. Consultado el 08 de enero. 2021.

encuentro virtual a través de la plataforma Google Meet que funcionó como un encuentro de ensayo, que se separó en cuadros: cada encuentro con su cuadro y acto específico de la obra, de modo que la estructura quedó más organizada para la posterior planificación y recopilación de información y audio.

En cada encuentro en el que se leía un cuadro de la obra, coordinadoras y becario siempre acompañaban y orientaban según la intención que tenían prevista para la lectura dramática. Estos encuentros fueron grabados y posteriormente enviados por WhatsApp al grupo, como base para los estudios. Cada actor/actriz/personaje, con base en la grabación, debería enviar luego un audio personal al becario, con sus líneas, y con algunas pausas entre ellas, para una mejor división y organización en el audio completo.

El diseñador de sonido y músico Markus Chaves participó como actor y también como colaborador en la parte técnica, ya que fue quien envió las instrucciones sobre la grabación de audio para luego mezclarlo y unirlo en un solo audio con cuadro completo. Chaves destacó, en información oral en un encuentro del proyecto, la importancia de algunas características para la grabación de sonido individual, ya que usábamos una plataforma informal (WhatsApp) sin grabar en estudio. Entre ellos, destacamos: tiempo en que no había tanto ruido externo (automóviles y sonidos ambientales, pájaros, mascotas, vecindario), distancia de una mano al teléfono para no "explotar" el sonido, dicción y claridad en el habla. Además, también nos pidieron que grabáramos un audio con "sonido ambiental", en el que dejamos el celular captando solo el sonido ambiental por casi un minuto. Esto sirvió de base para unir todos los audios de diferentes personajes de un mismo cuadro sin que uno se superpusiera al otro y así generar diferenciación en la mezcla.

Las voces fueron, por lo tanto, grabadas, enviadas por WhatsApp, editadas y colocadas secuencialmente, según el texto original de la obra de Nelson Rodrigues. Para esto, utilizamos el programa de audio Audacity, que era nuestro programa principal para la edición de sonido, aprovechando la naturaleza gratuita del software.

Es importante resaltar que la voz, fundamental en una lectura dramática, se convirtió, en la radionovela, en el elemento principal y fundante, en la que, según Mirna Spritzer¹⁷, "es la dama de la acción, es decir, donde la voz no es un elemento más del todo, como en el teatro, sino la protagonista" (2005, p. 22). Con esta frase, Spritzer (2005) entiende que la voz se convierte en "la dama de la acción", inculcando el entendimiento de que se convierte en el personaje principal, protagonizando la obra. En el teatro, la voz, como indica el autor, "es un elemento a más en el todo"; en la radionovela, ella se convierte en el centro, porque es a través de ella que nos conectamos con el evento radiofónico. En este sentido, es importante reflexionar que no pretendemos crear una escisión cuerpo-voz-mente (o con cualquier otro elemento presente en un espectáculo

¹⁷ Mirna Spritzer es profesora jubilada del Departamento de Arte Dramático de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), y ha realizado extensas investigaciones sobre la palabra, la voz y temas relacionados con la radiofonía. Su tesis es una referencia para cualquier persona interesada en aspectos relacionados con la pieza radiofónica; Se titula "El cuerpo convertido en voz: la experiencia pedagógica de la obra radiofónica" (2005).

teatral), sino entender que son un todo corpóreo-vocal-mental y, con ello, queremos enfatizar la voz como la principal, porque le damos un prisma privilegiado en el ámbito de la radionovela. Esto no implica que otros elementos queden fuera o inutilizables; convergen para que la voz sea la "directora" del concierto, porque será a través de ella que podremos "visualizar" otros elementos dentro del formato de la radionovela. Según Fernando Aleixo¹⁸, "la palabra en el teatro es, ante todo, una experiencia sensorial y sonora" (2016, p. 19). De esta manera, le corresponde al actor/actriz crear nuevos significados e intenciones a través de la voz, y este fue nuestro enfoque, tanto en la lectura dramática como en la radionovela.

Para acompañar la voz de los actores/actrices de la radionovela, en la elaboración de los capítulos/cuadros se insertaron viñetas de presentación que anticipaban y situaban al espectador/público desde donde estaba sucediendo la escena siguiente y un breve resumen del capítulo anterior. Los episodios fueron transmitidos en vivo por Facebook en una transmisión en vivo organizada por NacTv (TV del Núcleo de Artes Escénicas)¹⁹ del Curso de Artes Escénicas de la UFGD, que fue precedido por una presentación informal y distendida de las docentes y coordinadoras del proyecto Ariane Guerra Barros y Júnia Cristina Pereira haciendo un breve comentario sobre los capítulos anteriores.

El formato de radionovela puede dar mayor presencia a los elementos vocales y sonoros, en lo que Spritzer denomina *seducción*:

[s]iempre pensé que la radio, para un actor, es un vehículo extremadamente fascinante y un espacio muy propicio para ejercer lo que hacemos los actores, que también es la seducción. Del escenario, del cuerpo entero, de la forma, del movimiento y de la voz. Acoplado a los efectos, silencios o sola, la voz es un poderoso mecanismo de seducción. (2005, pág. 20).

La seducción en la radionovela "El Beso en el Asfalto" debía hacerse a través de la voz, a través de la cual los actores y actrices podían transmitir, a través de sus grabaciones, toda una atmósfera y personificación de un determinado personaje. El encanto y la seducción a través de la oralidad podían hacer atractivo o no para el público lo que se escuchaba, al prestigiar la radionovela. Es importante resaltar que la pieza radiofónica, la radionovela, la lectura dramática e incluso la obra teatral se sustentan en varios elementos, entre los cuales el habla ocupa un gran espacio. Un habla que, según Aleixo, es también cuerpo y palabra:

[el] texto teatral es habla y, de este modo, el actor deberá reconocer el registro que fue escrito por medio de recursos lingüísticos (dimensión de la escritura) para transformar las proposiciones del autor en

¹⁸Fernando Aleixo es actor, investigador y profesor del curso de Teatro de la Universidad Federal de Uberlândia (UFU), en el que su enfoque es el aspecto vocal.

¹⁹NacTv es una acción dentro del proyecto de extensión "NacLab" de la carrera de Artes Escénicas de la UFGD, que tiene como objetivo explorar recursos audiovisuales (presentaciones de espectáculos, debates online y experiencias artísticas) en un canal de divulgación en YouTube. El enlace para el canal es: <https://www.youtube.com/channel/UCaNjKeJW18iXJg5bVT_Woaw>.

acciones vocales actualizadas (dimensión de la oralidad). Para ello, el actor debe considerar que el habla comprende otros medios extralingüísticos como la entonación, la inflexión, el ritmo, la articulación, las intenciones, los gestos corporales, las expresiones de la máscara facial, o sea, todos los recursos corpóreos que el actor puede involucrar en la composición del habla poética. (2016, p. 22).

Un discurso que también es corporal, textual y de acción. Una oralidad que refleja no sólo la voz – separada del resto de elementos –, sino que se convierte en el elemento que permite la unión de estos otros componentes. Así como en la radionovela no tenemos acceso visual a los actores y actrices, escenografía, iluminación y vestuario, como sucede en la obra de teatro, la voz se convierte en la amalgama de estos elementos, y permite que por ella y a través de ella estas sustancias puedan figurar, aunque sea en la imaginación del público. Sumado al proceso de seducción que la voz trae en sí, tenemos en la radionovela una herramienta importante para el actor y para la actriz que se permite experimentar más allá del escenario.

La voz, el habla, no son sólo la expresión condensada de elementos teatrales más "tradicionales", sino también son el vocero de lo que el autor posee en su obra literaria. La lectura dramática permite escuchar la "voz" del autor a través de otras voces, en las que la "dimensión de la escritura" se convierte en oralidad. La radionovela lleva esto a su máxima expresión, porque a lo que tenemos acceso es justamente a la oralidad – asociada a otros elementos, como la banda sonora, las voces en off, la ambientación y los sonidos específicos – que crean la obra radiofónica. Actualizando la literatura, la sonoridad de la radionovela carga en sí seducción, texto, cuerpo, personajes, acciones. Sin embargo, volvamos a la radionovela en cuestión, "El Beso en el Asfalto".

Teniendo en cuenta que la obra de Rodrigues se desarrolla en la década de 1960 en Río de Janeiro, los acentos en los discursos de los personajes eran importantes para situar al público y ambientar la época en la que hablaban, y también como una forma de seducir al público con un acento diferente. Algunos elementos sonoros como lluvia, truenos, ruidos de puertas, sonidos de besos y aplausos contribuyeron a crear sensaciones a través de la escucha

del espectador. La banda sonora también fue un elemento fundamental en la elaboración, y en el clímax alcanzado por la radionovela, que nos situó frente al dramatismo que los personajes exploraban en el texto, potenciado con estos cruces musicales.

Los ensayos, como ya se mencionó, siempre se realizaron en el período nocturno, alrededor de las 21 hs (horario de MS), ya que la idea sería hacer una lectura vía Google Meet, y cada día de la semana se presentaba un cuadro diferente, con la presencia de las coordinadoras de proyectos. Se mantuvo la misma intención de lectura dramática presencial, pero con la ayuda que nos brindan las tecnologías.

Pensando en una forma de dinamizar las lecturas online y acercarlas a la realidad en la que se presenta el texto, surgió la idea de que los actores

pensaran en el vestuario de su personaje, tomando como base las lecturas, el período histórico de la trama y tus hablas. A todos se les dio la libertad de crear su propia forma de vestir y comportarse. Según Spritzer, "Ieducar al actor para la voz no es solo prepararlo para ser audible y pronunciar las líneas con buena dicción, sino principalmente sensibilizarlo sobre el cuerpo que existe en él" (2005, p. 52). Tras los primeros encuentros y lecturas, la intención de disfrazarse era ampliar el estímulo visual, además del vocal, tanto para el personaje disfrazado como para los compañeros de escena, que reaccionaban de forma diferente al personaje con figurín. La preparación vocal fue más allá del ámbito sonoro y se adentraba en las capas corporales, en las que el vestuario ayudaba a la voz y al cuerpo y acababa llevando al actor/actriz a comprender y crear el propio personaje.

De esta manera, comenzamos a realizar lecturas online caracterizados como los personajes, y esto potenció aún más las intenciones y relaciones entre cada uno. Los videos grabados durante la lectura a través de Google Meet pretendían servir de apoyo al momento de las grabaciones individuales de cada actor. Las intenciones allí presentadas fueron el resultado de una interacción e intimidad con el texto de los actores, lo que contribuyó al proceso de construcción de cada personaje. Es importante resaltar que sus voces, peculiaridades y adornos utilizados también fueron de gran importancia, incluido el maquillaje que cada uno investigó a partir de datos presentados individualmente por personaje en el texto, como edad, sexo y temperamento.

Este vestuario y utilería aliados al maquillaje, aunque no visto por el público, que solo tuvo acceso a la radionovela en formato sonoro, ayudaron a los actores y actrices a dar vida a sus personajes, en los que gestos surgían de los objetos, como como el collar de Dalia, cuya actriz comenzaba a morder cuando estaba nerviosa (foto 5); las gafas de Aprigio, que el actor se ajustaba constantemente "en el escenario" (foto 6); o incluso un cigarro que usaba el personaje de Amado Ribeiro (Imagen 7). Estos gestos resonaron en las voces de los actores y actrices, cobrando un colorido especial en sus audios. Los trajes no solo le dieron al actor/actriz que los vestía nuevas perspectivas sobre los personajes, sino también a sus coprotagonistas quienes, al ver al otro vestido diferente, también reaccionaron de manera diferente (Imagen 8).

Imagem 5 – Ariane Guerra Barros como Dalía, 2020.



Foto de arquivo pessoal de Ariane Guerra

Imagem 6 – Lucas de Oliveira como Aprigio, 2020.



Foto de arquivo pessoal de Lucas de Oliveira.

Imagem 7 – Rodrigo Bento como Amado Ribeiro, 2020.



Foto de arquivo pessoal de Rodrigo Bento.

Imagen 8 – Grabación de fotogramas a través de Google Meet con diferentes personajes, 2020.

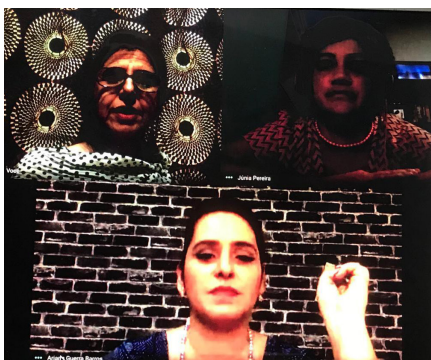


Foto de archivo personal de Ariane Guerra.

La mayor dificultad que enfrentamos estuvo relacionada con problemas de conexión a Internet. A menudo, algunos componentes del grupo de actores que estaban presentes en el proyecto tenían dificultades para acceder a internet, incluso por el clima, ya que las fuertes lluvias impedían una conexión de calidad, impidiendo así una buena transmisión en Google Meet. Sabemos que el manejo de tecnologías puede ser complicado e incierto, además del posible riesgo que corremos de pérdida del material grabado, fallas en la conexión y entendimiento mutuo, dificultades con equipos y grabaciones de audio. La planificación realizada puede terminar tomando otros rumbos si, por casualidad, se presentan imprevistos en la red.

La plataforma de audio digital Audacity permitió al becario Lucas de Oliveira Alves explorar el campo de la edición en el que pudo conocer las diversas posibilidades que esta herramienta es capaz de brindar. En la construcción de la radionovela, el programa fue fundamental para consolidar la obra y organizar secuencialmente los audios, dando como resultado sus tres capítulos.

Se asignó a los actores y actrices la tarea de grabar en sus casas el audio correspondiente al fotograma del texto que estuvimos trabajando durante la semana, utilizando el video del encuentro como apoyo y referencia para realizar la lectura dramática. Previamente disfrazados y entregando el texto con la intención de sus personajes a través de Google Meet, la grabación funcionó como una guía, una base para que se repitiera de acuerdo a las intenciones y rumbos del día de lectura. Cabe mencionar que algunos actores/actrices grabaron el audio justo después de la reunión/encontro online, aún disfrazados y con el texto más reciente. Cuando la grabación de audio se realizaba otro día, cuando el actor/actriz ya se encontraba sin vestuario y accesorios, el uso de la reunión grabada era recurrente y, muchas veces, se pedía enviar nuevamente el video para que el actor/actriz pudiera verificar cómo le estaba yendo y cómo les estaba yendo a sus colegas el día de la reunión online.

Al recibir el material de audio grabado por los actores vía WhatsApp,

Oliveira se percató que, como estaban grabando cada uno en un celular diferente, se modificó la calidad del audio, un problema durante el período de trabajo de edición, ya que la plataforma Audacity no atendía completamente todas las necesidades en términos de igualar la calidad de los audios comparados. La solución encontrada para los archivos de audio que presentaban ruido fue agregar un sonido extra, con el fin de enmascarar el sonido original, por ejemplo, una lluvia constante durante una determinada escena, aprovechando además la oportunidad de contribuir con la atmósfera del momento sin perder su esencia.

La mezcla de audio fue posible gracias a la plataforma Audacity y la disponibilidad y asistencia/consultoría del profesor Marcos Chaves²⁰, quien permitió a Lucas de Oliveira realizar una buena edición utilizando esta aplicación. Al inicio del trabajo de edición, el becario tuvo dificultades con la calidad de los audios que se enviaban, ya que algunos eran muy ruidosos, o con discrepancia respecto a los demás. Mantener un contacto continuo con los actores/actrices fue fundamental durante todo el período de trabajo de mezcla, ya que permitió un flujo libre para nuevas solicitudes o incluso regrabaciones. Además, el tiempo estimado para completar el trabajo fue corto, lo que animó a Lucas a completar la tarea de edición en un período de tiempo más corto. Para tal hecho, fueron necesarios días y noches continuas de dedicación para culminar con éxito este proyecto.

Nos dimos cuenta de que la banda sonora era fundamental para la creación del ambiente en la radionovela, responsable de traer un ambiente de tensión y suspenso que el texto lleva entre líneas. De esta manera, se realizó una investigación para un abordaje dramático a través de la biblioteca de audio de YouTube, que brinda música gratuita para vincular producciones audiovisuales. Al seleccionar la pista que daría color al conjunto de la obra, Lucas de Oliveira analizó todo el texto y los audios ya grabados y mezclados para entender cuándo sería necesaria la intersección musical y cuándo podría ser importante en el clímax de ciertas escenas.

Después de alinear todas las líneas junto con la banda sonora, comenzamos a dar a conocer los actos y diseñar estrategias para atraer al público a los conciertos online, además de futuros accesos a YouTube. La divulgación se produjo una semana antes del estreno, previsto para el 14 de octubre de 2020, en el que contamos con la colaboración de NacTv, que también nos ayudó en la construcción de la identidad visual de las tarjetas y videollamadas que se divulgaron en Facebook, además del personal de difusión involucrado en el proyecto.

Antes de cada episodio de la radionovela, planificamos un vivo en Facebook en el que, en el estreno, contamos con la presencia de la profesora Vanessa Lopes Ribeiro, quien junto a las coordinadoras Ariane Guerra Barros y Júnia Cristina Pereira, mediadoras del vivo en la NacTv página, hizo una breve

²⁰Marcos Machado Chaves fue colaborador del proyecto "Té con Drama", principalmente en cuanto a técnica sonora. Es actor, director, músico, diseñador de sonido y profesor de la carrera de Artes Escénicas de la UFGD, en el área de Música y Escena. Su investigación se encuentra en los campos de carácter vocal y musicalidad.

introducción de la obra "El Beso en el Asfalto" y habló de la vida del escritor Nelson Rodrigues. En el segundo y tercer acto, las lives que anticiparon la presentación de la obra situaban al oyente sobre lo que ocurría en la radionovela, además de realizar una breve recapitulación del capítulo anterior. Las lives eran siempre en tono distendido, transmitidas directamente desde las casas de los profesores con mucho té y galletas, cuya intención era acercar al público al trabajo de una forma más lúdica y cómoda.

Luego de 3 semanas de presentación, la radionovela llegó a su fin, con un alcance cercano a las 250 personas por episodio. Como los capítulos se estrenaban semanalmente en una plataforma online con una parte en vivo y una parte pregrabada – la radionovela en sí –, la parte técnica tenía su ordenamiento garantizado, pudiendo apenas fallar la conexión para el chat en vivo del canal. Con un feedback instantáneo de los espectadores al escuchar la radionovela, fue interesante ver que el público se sentía más cómodo comentando lo que entendía de la obra, señalando líneas como: "¡Pero mira qué sinvergüenza!", o "Engáñame que me gusta"²¹. Los comentarios realizados nos dieron una idea de quiénes seguían y cómo seguían la radionovela, a nuestro juicio, un proyecto muy fructífero desde el punto de vista pedagógico y artístico, sobre todo con retroalimentaciones posteriores que indicaban un aumento de conocimientos teóricos a través de las charlas previas a la radionovela y también al disfrute artístico de la obra misma. Según Nascimento,

[el] aislamiento nos trajo días tensos. Frente al miedo a la muerte, a la pérdida, al enfrentamiento de la crisis financiera y a las privaciones, el arte junto a la tecnología nos involucra en procesos de entretenimiento y distracción, colaborando con un poco de ligereza a nuestros días y ayudándonos a mantener la salud mental (2020, p. 42).

Tratando de quitarle un poco de tensión a la pandemia viral mundial, que causó daños irreversibles a nuestro país en lo económico, social y cultural, un enfoque antiguo pero diferenciado, traído por la radionovela digitalizada, puede refrescar un poco los aires que sofocaban. La radionovela, a nuestro juicio, logró abarcar un enfoque diversificado en cuanto a la obra del actor/actriz, que se expresaba oralmente, pero que también portaba una corpóreo-vocalidad intrínseca, pues, según Aleixo, "con la voz, el cuerpo habita el espacio más allá de los límites que [tienen] la estructura ósea y muscular. La voz es el cuerpo en movimiento proyectado en dimensiones amplias y sutiles" (2016, p. 52). Una voz que trae en sí misma la potencia corporal, autoral, textual y discursiva, que logra transmitir, a través del sonido, la emoción, el carácter físico y la ambientación. Con un enfoque en la voz, la radionovela también abordó cuestiones técnicas, en las que los actores/actrices tuvieron que manipular plataformas online, tecnologías digitales y adaptarse al contexto de pandemia para realizar la obra. A esto Chaves agrega: "[el actor/actriz] también es productor/a de so-

²¹Frases extraídas del chat en vivo cuando se transmitió la radionovela "El Beso en el Asfalto", los días 14, 21 y 28 de octubre de 2020, a través del canal NacTV. Accede a través del enlace: <https://www.youtube.com/channel/UCaN-jKeJW18iXJ9sbVT_Woaw>.

nido, y no solo con la voz: el cuerpo habla" (2020, p. 29). El autor se refiere aquí al espectáculo teatral en el que el cuerpo, la escenografía y los sonidos producidos a través de los elementos escénicos sonorizan el espectáculo. En una radionovela, esto se puede comparar con la banda sonora/diseño de sonido, inserciones de portazos, aplausos, mordeduras de objetos, voces en off. Este "cuerpo" hablante genera sonidos y prepara el escenario para el conjunto de la obra, da vida al sonido y estimula la imaginación del oyente.

CONSIDERACIONES FINALES

El resultado de la primera experiencia con una obra de este género – la radionovela – lo podemos considerar satisfactorio, pues entendemos que pudimos alcanzar los objetivos que reorganizamos para esta nueva versión del proyecto: la cuestión vocal presente en la lectura dramática fue mantenida y reafirmada en el proceso de la radionovela, en el sentido de que la presencia corporal de un encuentro vivo ha sido sustituida por la presencia vocal a través de esta modalidad dramática. Según Mirna Spritzer (2005), "el cuerpo del actor de radio se hace presente en la imaginación de ese oyente y en su propia imaginación, reconfigurando esta relación no presente" (2005, p. 72). La "no presencia" acaba transformándose en otro tipo de presencia, que todavía está en el cuerpo, pero se ha convertido en voz. La relación entre cuerpos se dio a través de plataformas digitales, configurándose en una nueva presencia: virtual/sonora. Salimos de una convivencia para un tecnovívio (Dubatti, 2020), en el que la voz, en el caso de la radionovela, se convirtió en portadora de elementos escénicos aliados a las nuevas tecnologías. Una presencia virtualizada, aun así, una presencia que, según Dubatti, no es "ni identidad, ni campeonato, ni mejora evolutiva, ni destrucción, ni lazos simétricos"²² (2020). No se trata de comparar si es mejor o peor, sino de resaltar que son diferentes.

Debido a la pandemia provocada por el Covid-19 enfrentada en 2020, muchas de las posibilidades y proyectos debieron reestructurarse para evitar cualquier tipo de aglomeración de personas. En el proyecto "Té con Drama", la alternativa fue utilizar un lenguaje artístico y también comunicativo que durante muchos años sirvió como modo de entretenimiento de las familias en sus hogares, resignificándose para el periodo necesario de aislamiento social.

Con el distanciamiento social, las plataformas de comunicación online han cobrado gran importancia en el desarrollo del trabajo remoto y, cuando pensamos en utilizar vestuario en las grabaciones de escenas a través de Google Meet, fue nuestro intento de acercar la escena teatral y los aspectos que siempre están presentes. presentes en nuestro proyecto y en sus presentaciones. Aunque el público no vio el vestuario, los actores y actrices lo reverberaron en sus voces, en la oralidad del personaje que hicieron. La tecnología, en este

²² "Experiencia teatral, experiencia tecno-vival: sin identidad, sin campeonato, sin superación evolucionista, sin destrucción, sin lazos simétricos. Título del artículo de Jorge Dubatti, publicado en Revista Reberto, en enero-julio de 2020.

momento de pandemia, no llegó como una exploración de la práctica teatral, sino como un reclamo urgente e imprescindible para que la radionovela – así como otros procesos artísticos – pudiera darse. En este sentido, la relación entre convivencia y tecnovívio es "asimétrica", pues mientras el teatro tradicional, realizado en un edificio o espacio diseñado para el contacto físico corporal, permite esa interacción de la presencia de los cuerpos, el tecnovívio "aún no se las ha ingeniado para incluir la materialidad corporal y territorial en la matriz virtual"²³ (Dubatti, 2020, p. 23). No en el sentido físico, de contacto corporal, de fricción espacial compartida, pero hubo interacción: virtualizada, telemática, remota. Interacción cuerpo-voz, presencias online, en suspenso, según la tecnología utilizada. Conexiones en red que han sustituido a la conexión física, en las que el hilo invisible que teje la interacción corporal se vuelve inalámbrico, y la mirada se centra en una pantalla.

Pudimos ver que el enfoque en la importancia de la voz como construcción artística y estética utilizando plataformas digitales puede ser considerado hoy como un recurso fundamental a ser desarrollado y explorado por investigadores y artistas, especialmente aquellos que buscan alternativas para desarrollar sus obras y proyectos remotamente. La voz se convierte en un importante aliado cuando hablamos de pandemia y nuevas tecnologías, en las que se amplía el audiovisual, y la mirada se enmarca en un formato remoto. La poética actoral se centra en la voz en formato de radionovela, en la que el audio supera a lo visual, y es precisamente por ser el foco de este tipo de trabajo que debe realizarse con cuidado, entendiendo sus efectos, su receptividad y su conectividad. En el territorio online se pierde el panorama general, y se da zoom a instancias específicas: la pantalla. Cuando se trata de la voz en la radionovela, eliminamos la visión de los ojos y ampliamos la visión imaginativa, en la que la oralidad se encarga de dar cuerpo a esta voz. Por lo tanto, es un carácter vocal y corpóreo, porque quiere ir más allá del aspecto sonoro y resonar en los rincones inventivos del/de la espectador/a, que escucha la lectura dramática en formato radiofónico. En la lectura dramática "tradicional" la voz juega un papel importante, que se sustenta en el vestuario, en el aderezo, en la escenografía y en la iluminación de la propia puesta en escena. En la radionovela la puesta en escena es sonora, y todos los elementos son transmitidos por el diseño sonoro. Tanto los actores/actrices como el público deben "ajustarse" a esta forma en que la mirada es auditiva.

La acogida del público a este nuevo formato nos hizo reflexionar sobre una "reeducación", o una mayor adaptación de las personas a un nuevo mundo llevada por la eficiencia de la tecnología, pues, tras este momento de pandemia, las perspectivas y la atención artística serán más centradas en producciones tecnológicas en plataformas online, lo que lleva a una resignificación entre espectador y espectáculo/artista. Una resignificación de la recepción y la representación, que entiende la tecnología como aliada y como soporte, fundamental y obligado para el nuevo modelo de teatro digital. La diferencia radica en la opción de tener tecnología en el teatro casi por obligación, que se vuelve

sustancial en el formato remoto.

Desde la lectura dramática en vivo hasta la radionovela, el proyecto "Té con Drama" se reinventó en el contexto de una pandemia y pudo mirar más de cerca a la voz, además de incorporar tecnología al proyecto. Lo que venía como un soporte – tecnología sólo para aumentar la puesta en escena de la lectura dramática – acabó acaparando gran parte de la experiencia en cuestión, siendo imprescindible una gestión tecnológica y en programas y plataformas online. Si la tecnología ya se estaba insertando en las artes escénicas, en la coyuntura actual se vuelve básica, indispensable y prácticamente obligatoria.

REFERENCIAS

Aleixo, F. (2016). *Cuerpo-voz: revisitando temas, repasando conceptos*. Jundiá: Paco Editorial.

Calabre, L. (2003). Radio e imaginación: en la época de la radionovela. *Comunicación XXVI Congreso Brasileño de Ciencias de la Comunicación*. Belo Horizonte.

Chaves, M. (2020). Desde bandas sonoras teatrales hasta preparaciones musicales para artistas de la escena. Río de Janeiro: Sinergia.

Chiodi, R. (2020) ¿Sabes qué es una radionovela? Disponible en: <<https://www.bancopan.com.br/blog/publicacoes/voce-sabe-o-que-e-radionovela.htm>>.

Dubatti, J. (2020). Experiencia teatral, experiencia tecnovivial: sin identidad, sin campeonato, sin superación evolucionista, sin destrucción, sin lazos simétricos. *Revista Rebento*, 12, 8-32. San Pablo.

IPEA – Instituto de Investigaciones Económicas Aplicadas. (1999). Texto para discusión n.639 – Analfabetismo en Brasil bajo el Enfoque Demográfico, por Marcelo Medeiros Coelho de Souza. Brasília. Disponible en: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2644/1/td_0639.pdf.

Lobo, AMF (2011). La lectura dramática en la formación del maestro artista. *Revista Moringa*, 2(2), 41-52. Joao Pessoa.

Nascimento, CC (2020). La educación en tiempos de pandemia: el lugar del artista-maestro. *SCIAS. Arte/Educación*, 1(7), 26-44. Belo Horizonte.

Nueva escuela. Desentrañar la lectura dramática. (/2017). Disponible en: <https://novaescola.org.br/conteudo/5939/desvendando-a-leitura-dramatica>.

Rodríguez, N. (2012). *El beso sobre el asfalto: una tragedia carioca en tres actos*. 3 edición Río de Janeiro: Nueva Frontera.

Santana, I. (2006). *La danza en la cultura digital*. Salvador: EDUFBA.

Spritzer, M. (2005). *El cuerpo haciendo voz: la experiencia pedagógica de la radioteatro*. Tesis de doctorado. Puerto Alegre.

Vieira, C. (2014). La lectura dramatizada como actividad pedagógica y teatral. En Pereira, J, Vieites, M. y Lopes, M. (Coord.). *Las artes en la educación*. Ponte de Lima: Intervención. páginas. 233-236.

Fecha de envío: 18/02/2021

Fecha de aprobación: 02/06/2021



Lutas brasileiras no projeto de extensão educação física escolar na perspectiva inclusiva: desafios e problematizações

BRAZILIAN FIGHTS IN THE SCHOOL PHYSICAL EDUCATION EXTENSION PROJECT IN THE INCLUSIVE PERSPECTIVE: CHALLENGES AND PROBLEMATIZATIONS

Michele Pereira de Souza da Fonseca

Universidade Federal do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - RJ - Brasil
Professora do curso de Licenciatura em Educação Física-UFRJ
Doutora em Educação Física-UFRJ
michelefonseca@eefd.ufrj.br

Mariana Peres

Universidade Federal do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - RJ - Brasil
Licenciada e Graduada em Educação Física-UFRJ
mari.peres98@gmail.com

Raquel Ludovino

Universidade Federal do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - RJ - Brasil
Licenciada em Educação Física-UFRJ
ludovino91@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a proposta de conteúdo de lutas, vivenciada no Projeto de Extensão Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (PEFEPI), vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a partir dos relatos dos diários de campo dos/as estudantes extensionistas. O objetivo desse projeto é proporcionar ações mais inclusivas no contexto em que está presente, buscando ampliar a participação efetiva de todos/as envolvidos/as e problematizar/minimizar exclusões de toda ordem, tendo-se em vista o conceito amplo de inclusão em que nos embasamos (Sawaia, 2017; Booth e Ainscow, 2011; Santos, Fonseca & Melo, 2009). Neste recorte, enfocaremos as experiências com as lutas brasileiras, utilizadas como uma estratégia pedagógica, para refletirmos sobre a valorização de manifestações culturais brasileiras numa perspectiva inclusiva e antirracista.

Palavras-chave: Educação Física escolar, Ensino colaborativo, Extensão universitária, Inclusão, Lutas.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the fighting/fights content proposal, experienced in the School Physical Education Extension Project in the inclusive perspective (PEFEPI), linked to EEFD/UFRJ, from the reports of the extension students' field diaries. The objective of the project is to provide more inclusive actions in the context that is present, seeking to expand the effective participation of all involved and to problematize/minimize exclusions of all kinds; in view of the broad concept of inclusion that we are based on (Sawaia, 2017; Booth & Ainscow, 2011; Santos, Fonseca & Melo, 2009). In this section/From this approach, we will focus on the experiences with Brazilian fights, used as a pedagogical strategy, to reflect on the valorization of Brazilian cultural manifestations in an inclusive and anti-racist perspective.

Keywords: School Physical Education, Collaborative teaching, University extension, Inclusion, Fights.

INTRODUÇÃO

Processos de inclusão/exclusão na Educação Física escolar são desafios cotidianos no campo educacional, especialmente por causa de seu histórico excludente. A partir desta inquietação, foi concebido o Projeto de Extensão Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (PEFEPI), que se apoia em um conceito amplo de inclusão, no qual ela é encarada de forma processual, dialética e infundável (Sawaia, 2017; Booth & Ainscow, 2011; Santos, Fonseca & Melo, 2009). O PEFEPI acontece em parceria com uma Escola Municipal do Rio de Janeiro, e é realizado pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (LEPIDEFE), vinculado à Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ).

Importantes questões referentes aos direitos humanos passaram a permear as discussões sociais em diversos países, despontando de forma impulsionada, principalmente, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, publicação esta que discorreu sobre o direito de todas as pessoas serem consideradas iguais (Resolução n. 217, 1948). Assim, avançamos em termos legais e políticos, legitimando sobre o tratamento igualitário dos direitos de todos/as, mas importa ter um olhar não ingênuo sobre a afirmação posta na citada Declaração: "sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição", pois Santos (2006) afirma que a igualdade não pode nos descaracterizar, nem a diferença pode nos inferiorizar. Isso precisa ser problematizado, pois ainda há preconceito recorrente em nossa sociedade até os dias atuais, seja por raça, gênero, religiosidade, deficiência, entre outros marcadores sociais da diferença. Segundo Kassir (2011), com esse documento beneficiando os grupos minoritários, também foi incitado o estabelecimento de ações políticas mundiais concernentes a todas as pessoas; por conseguinte, atos políticos e sociais explicitaram sobre a garantia dos direitos, incluindo o direito à Educação. Dentre essas ações, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), convocou os países a proporcionarem acesso à Educação a todas as pessoas; e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), propôs que as nações signatárias adotassem uma Educação com orientação inclusiva.

Apesar de reconhecermos que esses documentos "partiram de nações hegemônicas e que expressaram outros interesses particularistas, não há como negar que foram marcos documentais importantes na luta pelos direitos dos cidadãos e pela qualidade da Educação" (Fonseca, 2014, p. 49). Em acordo com essas declarações, o conceito de inclusão se direciona para colaboração do coletivo, respeitando sua singularidade e especificidade, com corresponsabilidade e participação de todas as pessoas envolvidas, no sentido de proporcionar ações inclusivas e minimizar as exclusões. Portanto, o termo inclusão, comu-

mente associado às pessoas com deficiência, é aqui posto em uma perspectiva que não se limita a esse grupo social específico, mas que contempla toda parcela populacional que, de maneira permanente ou transitória, experimente algum tipo de exclusão (Santos, 2003; Santos, Fonseca & Melo, 2009).

Ratificamos, portanto, a inclusão de forma processual, dialética e contínua, buscando minimizar situações de exclusão a partir de intervenções específicas, mas entendendo que no decorrer do próprio processo outras situações excludentes podem emergir. Justamente por vivermos num mundo capitalista e opressor, a busca pela inclusão é infundável e está sempre em relação dialética com a exclusão.

Esse conceito de inclusão materializa-se na ação do PEFEPI, juntamente com professoras da rede municipal do Rio de Janeiro, numa escola regular. O projeto é composto por uma professora da universidade (coordenadora do projeto), duas professoras de Educação Física do município (regentes da escola em que o PEFEPI funciona) e estudantes extensionistas de graduação/licenciatura da UFRJ. O objetivo do projeto é proporcionar colaborativamente ações mais inclusivas no contexto que está presente, buscando ampliar a participação efetiva de todos/as envolvidos/as e problematizar/minimizar exclusões, sejam elas de gênero, raça, deficiência, habilidade, entre outras; tendo-se em vista o conceito amplo de inclusão que nos embasa. Assim, o PEFEPI, em consonância com o conceito de extensão universitária, considerado como processo educativo, cultural e científico que viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade, operacionaliza-se dialogando fortemente com as diretrizes da extensão: interação dialógica, interdisciplinaridade, interprofissionalidade, indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, impacto na transformação social e na formação de estudantes (Fórum..., 2012). Diante disso, o PEFEPI utiliza como estratégias pedagógicas inclusivas: o ensino colaborativo e a diversificação de conteúdos.

Conhecido também como coensino, o ensino colaborativo é considerado por Mendes, Vilaronga & Zerbato (2014, p. 26) como "um dos mais promissores suportes à inclusão", pois pressupõe mudanças na estrutura escolar a partir da disponibilização de professores/as para oferecer suporte nas aulas.

[...] consiste em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes. (Ferreira et al., 2007, p. 1).

O ensino colaborativo é uma das práticas que estruturam as ações do AEE (Atendimento Educacional Especializado),¹ oferecido nas escolas para estudan-

¹ Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. É realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns (Resolução n. 4, 2009).

tes público-alvo da Educação Especial, portanto estudantes com deficiência (física, intelectual, auditiva, visual, múltipla), altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento² (Resolução n. 4, 2009).

Por causa disso, o ensino colaborativo é apontado como estratégia pedagógica por Castro & Kelman (2016), à medida que parte da troca de experiências, agregando novos conhecimentos, com planejamento em conjunto e através da abertura de espaços de diálogo na escola, oportunizando a aplicação de uma metodologia de ensino que dê visibilidade às singularidades dos/as estudantes. Ou seja, todas as pessoas envolvidas no processo educacional compartilham as decisões tomadas e as ações efetivadas. Desse modo, não há uma sobreposição ou uma hierarquia entre a atuação de cada professor/a, mas relações que buscam "atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo" a partir da "liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações" (Damiani, 2008, p. 214).

Assim, inspiradas pelas elaborações de Braun & Marin (2016), Castro & Kelman (2016), Vilaronga & Mendes (2014), Mendes, Vilaronga & Zerbato (2014), Damiani (2008), adotamos no PEFEPI o ensino colaborativo como uma das estratégias pedagógicas inclusivas, ampliando a ação em dois pontos fundamentais: não só enfocamos os estudantes público-alvo da Educação Especial, mas igualmente a todos/as os/as estudantes da turma, considerando as suas singularidades e necessidades específicas. Além disso, em vez da parceria com um/a especialista da Educação Especial, temos a ação conjunta entre os/as estudantes extensionistas, a coordenadora do projeto e as professoras regentes da escola, atuando coletiva e horizontalmente, desde o planejamento, passando pela execução das aulas cotidianamente e pelos processos de avaliação.

A diversificação de conteúdos se configura como outra estratégia pedagógica inclusiva que adotamos no PEFEPI. A Educação Física Escolar é marcada por um histórico excludente com influências higienistas, eugenistas e militaristas que perpetua a ênfase no rendimento, na *performance* e na prática pela prática,³ além da predominância dos esportes em detrimento dos demais elementos da Cultura Corporal (Fonseca & Ramos, 2017).

De acordo com Sedorko & Finck (2016, p. 02) "essa área do conhecimento incorporou o ensino do esporte de maneira hegemônica, ou seja, apesar de existirem inúmeros conteúdos na disciplina, prioriza-se o esporte por diversos motivos", dentre eles a "difusão midiática, os interesses mercadológicos e a influência exercida nos diversos setores da sociedade" (p. 02). Porém, Fonseca (2014) e Fonseca & Ramos (2017) apontam que o problema não se situa no esporte como conteúdo das aulas, mas como escolha majoritária em detrimento de outras e, principalmente, se apresenta-se com ênfase puramente na técnica e no rendimento. Assim, as autoras entendem que cabe valorizar as múltiplas experiências corporais e de movimento, considerando-se os elementos da

² A partir do DSM-V para a ter a fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento considerando a nomenclatura transtorno do espectro autista. (American..., 2014).

³ Prática que enfatiza somente o fazer, sem objetivo pedagógico e/ou educacional (Fonseca, 2014).

Cultura Corporal (jogos e brincadeiras, ginásticas, danças, lutas e, também, os esportes), ampliando as possibilidades de participação, diversificando não só os conteúdos em si, mas as abordagens e as metodologias, tendo-se em vista que não basta apenas diversificar e, ainda assim, seguir enfatizando o rendimento.

Isto posto, temos buscado ressignificar a Educação Física Escolar em uma perspectiva inclusiva, ampliando a participação de todas/os, considerando e respeitando os limites e possibilidades individuais de cada um/a. Nessa lógica, trabalhamos com todos os elementos da Cultura Corporal e, neste artigo, abordaremos as lutas por se tratarem de um conteúdo pouco abordado na Educação Física Escolar (Nascimento & Almeida, 2007; Rufino & Darido, 2015).

As lutas ainda sofrem grande resistência por parte da comunidade escolar com relação a sua aplicação nas aulas. Betti & So (2018), Nascimento & Almeida (2007), Rufino & Darido (2015) apresentam diversos fatores que se relacionam e que têm dificultado o seu trato pedagógico nas escolas brasileiras, como a pequena quantidade ou mesmo a ausência de conteúdos relativos às lutas durante a formação docente. Isso corrobora para o outro fator apresentado, referente à baixa produção acadêmico-científica relacionando lutas e temas educacionais (Correia & Franchini, 2010).

Outro ponto citado é a concepção, por parte da comunidade escolar, de uma suposta violência intrínseca às lutas (Nascimento & Almeida, 2007), que acaba influenciando a construção e proposição de atividades práticas a partir do conhecimento específico e pedagógico delas. Por causa disso, estratégias expositivas como exibição de vídeos e leitura de textos, tornam-se predominantes e pouco tempo é destinado à realização de movimentos (So & Betti, 2012).

Outra questão, citada em outro estudo, é a concepção de que é preciso ser especialista para ministrar aulas de lutas. So & Betti (2009) afirmam que para ensinar esse conteúdo de lutas não é necessária a *expertise*, amparados pelo argumento de que a escola não tem a intencionalidade de especialização e nem de formação de atletas/lutadores.

Rufino & Darido (2015) levantam mais um aspecto importante, que seria o desconhecimento e o preconceito, por parte dos docentes, em relação a essas práticas. Também apresentam uma questão pensando a formação docente/universitária, pois, segundo Tardif (2012), o distanciamento entre os saberes profissionais dos professores/as do ensino básico e os conhecimentos universitários dos docentes de ensino superior provocam rupturas para a construção dos saberes e, conseqüentemente, para a prática pedagógica.

Portanto, buscando evitar que essa ruptura aconteça, é importante uma constante ressignificação desses saberes adquiridos tanto no âmbito universitário, quanto no escolar. Essa mesma atenção é necessária na formação continuada, tendo-se em vista a (des)construção da prática pedagógica, explorando-se novos conhecimentos, dialogando-se com outras disciplinas e diversificando-se os conteúdos ofertados nas aulas de Educação Física Escolar.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é refletir sobre a proposta de con-

teúdo de lutas brasileiras, vivenciada no PEFEPI, a partir dos registros dos/as estudantes extensionistas nos diários de campo. O presente estudo pretende contribuir para a produção de conhecimento científico e pedagógico sobre a aplicação do bloco de lutas na escola, e para a formação de professores/as, tendo-se em vista a desconstrução de que é preciso ser especialista para ministrar aulas de lutas (So & Betti, 2009). Também busca-se gerar reflexões sobre os impactos do bloco de lutas, a partir de um trabalho coletivo em um projeto de extensão nas aulas de Educação Física Escolar permeado pela perspectiva inclusiva.

As lutas abordadas no presente trabalho foram ministradas dialogando-se com o conceito amplo de inclusão apresentado. Ao realizarmos o planejamento colaborativo, as aulas foram pensadas coletivamente com os/as envolvidos/as a fim de proporcionar a participação efetiva de todos/as, respeitando-se o tempo de cada estudante, suas singularidades e especificidades. Assim, nosso trabalho também se apoia em Freire (2013), no sentido de considerar uma educação crítica e, principalmente, que vai ao encontro da perspectiva inclusiva aqui abordada, objetivando, principalmente, a construção coletiva com os/as estudantes e não a ação diretiva e verticalmente *para* eles/as.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste artigo e no projeto é a pesquisa-ação, que, para Thiollent (2011), é a forma mais válida para o professor-pesquisador intervir numa problemática social e, a partir da própria prática, refletir sobre as possibilidades de transformação da realidade encontrada e criar novos saberes, articulando-os com o objetivo prático-teórico. Nesse sentido, o professor-pesquisador propõe ideias de práticas ao campo de pesquisa para causar algum impacto sobre o ambiente e em todas as pessoas envolvidas; busca explicar e diagnosticar uma situação ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver; planeja e executa uma ação, observa esse processo de mudança e reflete sobre seus desdobramentos. Essa abordagem foi escolhida pois, ao mesmo tempo que atende à necessidade de intervenção e transformação, constrói junto com os/as estudantes e produz conhecimento científico e pedagógico na área da Educação Física Escolar.

⁴Os/as participantes da pesquisa são estudantes de Ensino Fundamental (2º segmento) – turmas de 6º ao 9º ano e Projeto Carioca II, com uma média de 35 estudantes por turma, no período referente ao 2º bimestre de 2018 e ao 4º bimestre de 2019. Foi ministrado o bloco de conteúdo relativo às lutas – (lutas africanas: Boxe e Esgrima; lutas asiáticas: Judô e Sumô; e lutas brasileiras: Huka-huka e Capoeira). Neste recorte, enfocaremos as experiências com as lutas brasileiras.

⁴Estudantes com defasagem em idade/série que são atendidos por projetos de correção de fluxo nesta rede municipal de ensino.

A pesquisa-ação possibilita que a fase de coleta de dados seja feita por meio de técnicas antropológicas como: observação participante, diários de campo, histórias de vida, entre outras (Thiollent, 2011). Assim, o instrumento de coleta de dados utilizado para a pesquisa foi a partir dos diários de campo escritos pelos/as estudantes extensionistas do PEFEPI para registro das ações na escola, a partir de suas experiências vivenciadas com as turmas.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

Para o Coletivo de Autores (1992), a disciplina Educação Física não se trata somente de aprender o jogo pelo jogo, ou o esporte pelo esporte, ou ainda a dança pela dança, mas de que esses conteúdos devem receber um tratamento pedagógico, a fim de que possam ser historicizados criticamente e aprendidos na sua totalidade enquanto conhecimentos construídos culturalmente, além de serem instrumentalizados para uma interpretação crítica da realidade que envolve o/a estudante.

Nesse sentido, a escolha do conteúdo de lutas foi uma estratégia pedagógica, concebida e planejada de forma colaborativa, a fim de proporcionar uma maior participação reflexiva e crítica do pensamento-movimento dos/as estudantes, a partir da contextualização dos aspectos históricos e culturais de cada luta.

Introduzimos o bloco de lutas com uma atividade na qual simulamos um tribunal para debater lutas na escola; nesse sentido, a turma foi dividida em três grupos denominados ataque, defesa e júri. Os grupos ataque e defesa deveriam formular três argumentos para apresentar ao júri que, a partir dos desdobramentos da discussão, encerraria com o seu veredicto.

Figura 1 – Tribunal simulado



Fonte: Acervos dos autores

Dentre os vários pontos levantados por ambos os grupos, destacaram-se luta versus briga, violência, segurança, materiais, alimentação. Destacamos, ainda, a fala de um estudante ao mencionar: "luta disciplina mais, porque dificilmente um lutador profissional sai brigando na rua". (Diário de campo extensionista A, 2018).

A discussão sobre luta versus briga está sempre presente nesse contexto, pois ainda é comum o estabelecimento de associações errôneas das lutas com questões relacionadas à incitação à violência e às brigas (Barros & Gabriel, 2011; Carreiro, 2005; Rufino & Darido, 2013). Nesse sentido, um dos argumentos apontados pelo grupo ataque foi que "luta incentiva à briga".

Essa questão também foi levantada pelos/as estudantes por causa do receio em relação aos/as colegas não saberem diferenciar uma da outra. Nessa lógica, no estudo de Nascimento & Almeida (2007, p. 3) um dos argumentos restritivos e recorrentes em relação à aplicação do tema na escola é referente "[à] preocupação com o fator violência, que julgam ser intrínseco às práticas de luta, o que incompatibiliza a possibilidade de abordagem deste conteúdo na escola". Tais relações estão revestidas não apenas de preconceitos, mas de concepções limitadas e pautadas em distorções sobre o que de fato as lutas podem significar para a prática pedagógica como uma das manifestações da Cultura Corporal. Assim, ao longo das aulas buscamos desconstruir e problematizar esses estereótipos, reforçando o trato pedagógico das aulas de lutas na perspectiva inclusiva.

A ideia de disciplina oriunda da tradição militar, apoiada pelo método de ensino tecnicista que prioriza a repetição de movimentos à exaustão, agregada a valores como dedicação e esforço (Almeida, 2012; Breda *et al.*, 2010), corrobora para o entendimento de que as aulas que abordam lutas costumam ser muito intensas, técnicas e suscetíveis a lesões e quedas.

Por causa disso, o fator segurança foi levantado pelos/as estudantes, ponderando-se que um suporte seria necessário para conseguirem realizar as atividades práticas com segurança e sem se machucarem. Sobre isso, Uchoga & Altmann (2016) mencionam que as tentativas de se arriscar em novos movimentos corporais nas aulas de Educação Física são divergentes entre meninos e meninas, e dentre os motivos estão o desconforto com movimentos considerados difíceis e sua frequente associação com o medo de se machucar.

Nessa situação, enfatizamos que, apesar de serem abordadas, as técnicas das lutas não seriam exigidas nem cobradas por nós por vários motivos, entre eles: 1) por prezarmos pelas experiências corporais deles/as; 2) por considerarmos que luta não se resume à técnica; 3) por entendermos que a escola não tem a intencionalidade de especialização e nem formação de atletas/lutadores (So & Betti, 2009). Há, nesse sentido, a ênfase em se pensar a necessidade de ampliação do conceito de participação nas aulas para que seja possível e viável um processo de inclusão, reconhecendo-se e se valorizando as singularidades e necessidades específicas de cada estudante, como nos apontam Fonseca & Ramos (2017).

Em relação aos materiais, os/as estudantes alegaram a falta de acesso aos equipamentos apropriados para realizarem as vivências, o que, segundo Nascimento & Almeida (2009), também é uma das justificativas apresentadas por professores de Educação Física a fim de restringirem a prática de lutas na escola. Isto posto, explicamos que as lutas seriam praticadas com viés pedagógico, portanto, por meio de experiências que conseguiríamos realizar com materiais alternativos.

O ponto relativo à alimentação foi trazido por uma estudante que estava no grupo referente ao “ataque” e problematizou a seguinte questão: “A estudante Paula⁵ indagou: Como faremos uma atividade de esforço, se muita gente vem para a escola sem tomar café da manhã? É perigoso, podemos desmaiar, passar mal, porque luta exige muito esforço” (Diário de campo extensionista B, 2018).

Nesse momento, mais uma vez retomamos a explicação sobre o cunho pedagógico das aulas que proporcionariam atividades inclusivas, pensadas coletivamente de modo que todos/as fossem contemplados/as em suas singularidades, portanto, sem a ênfase no rendimento e na técnica. Essa ponderação nos fez refletir sobre a realidade desigual e excludente que está posta e que muitas vezes não é considerada por nós, professores/as, no planejamento. Diante disso, “faz-se necessário que o professor realize um planejamento que considere a diversidade de alunos presentes nas aulas e adote uma postura respeitosa frente às diferenças encontradas” (Fonseca & Ramos, 2017, p. 202). Tal diversidade mencionada é relativa a toda e qualquer necessidade específica apontada pelos estudantes, e isso também inclui as dificuldades como, por exemplo, a questão da alimentação. É isso que buscamos fazer colaborativamente na construção das aulas.

LUTAS BRASILEIRAS

No que tange às lutas brasileiras, apresentaremos as experiências relativas a Huka-Huka e Capoeira, que foram selecionadas não só por estarem presentes na Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 218), que nos orienta a abordagem das lutas brasileiras “capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.”, mas a fim de valorizarmos as manifestações culturais de origem brasileira e indígena em consonância com a Lei n. 11.645 (2008) que afirma no Art. 26-A que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

A primeira luta ministrada foi o Huka-Huka, uma luta brasileira indígena que foi difundida principalmente pela etnia Kamayurá, dos povos que vivem na região do Xingu, em Mato Grosso (Monteiro, 2018), e que não conhecíamos até o ano de 2018. Houve bastante participação e envolvimento dos/as estudantes da turma, dos/as extensionistas e das professoras regentes, mesmo sendo o

⁵Nome fictício para preservar o anonimato da estudante.

primeiro contato com a luta.

Em uma atividade introdutória relacionada à valorização da história e da cultura, em que discutimos sobre demarcação de terras, diversidade de etnias, culturas e povos indígenas no Brasil, tivemos contribuições por parte dos/as estudantes com falas e ações. Na atividade, pedimos para colocarem no centro de um bambolê o que possuíam de maior valor, para assim representarmos, entendermos, valorizarmos a demarcação de terras e iniciarmos a luta: "Foram colocados riocard escolar, bilhete único, anéis, cordão, mochila com material dentro e chave de casa" (Diário de campo extensionista C, 2018).

Figura 2 – Atividade "demarcação de terras"



Fonte: Acervo dos autores.

Diante disso, ao ressignificarem aquele momento, os/as estudantes puderam perceber o quanto a luta é valorizada pela cultura indígena não só por homenagearem com ela seus/as ancestrais, mas pela importância e necessidade de demarcação das suas terras, fazendo relações com as tradições indígenas e seus territórios que são desvalorizados pela cultura dominante. Assim, quando colocaram no centro do bambolê o que era mais valioso para eles/elas, fizemos alguns questionamentos a fim de refletirmos coletivamente sobre o quanto, para os/as praticantes da luta, aquilo era muito significativo, pois está sendo colocado algo de valor sentimental e material "em jogo".

Nesse sentido, iniciamos outra atividade e as contribuições por parte dos/as estudantes continuaram:

Contaram histórias sobre familiares e bairros da localidade como Cacuia, Cocotã, Tauá, Zumbi, Bancários, pois nesse momento em aula solicitamos que formassem grupos, onde teriam que escolher coletivamente um nome para sua equipe. Nesse contexto, um estudante relatou ao seu grupo que tem descendência indígena, pois sua avó é

indígena e mora há muitos anos no bairro "Cacua", mesmo antes do bairro ter esse nome. Então o grupo decidiu escolher esse nome, em homenagem ao amigo. (Diário de campo extensionista D, 2018).

Figura 3 – Estudantes e pinturas criadas por eles/as. Fonte: Acervos dos autores



⁶Confirmando a contribuição do citado estudante, a reportagem de Sandra Machado (2014) afirma, que a Ilha do Governador - RJ, bairro onde se localiza a escola, já se chamou Ilha de Paranapuã, Ilha do Mar, Ilha dos Maracajás, Ilha do Gato, Belle Isle e Ilha dos Sete Engenhos. Posteriormente, reconfigurou-se e hoje se localiza na Zona Norte do Rio de Janeiro, com 15 bairros. Alguns deles, que foram citados pelos/as estudantes, como "Cacua", "Cocotá", "Tauá" e "Jardim Guanabara", fazem alusão à origem indígena da localidade. Com isso, houve um diálogo sobre a cultura do local, da qual outros/as estudantes, professoras e extensionistas - que moravam na Ilha do Governador - não tinham conhecimento, o que foi muito enriquecedor para todos/as.

Nesse contexto da participação dos/as estudantes, na atividade do tribunal, um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentou uma reflexão que foi documentada por um extensionista:

Professora! Os brasileiros têm um "complexo de vira-latas" que não valoriza o que o Brasil produz, como as lutas brasileiras" e aí outro estudante falou: "Ele é doido, não sabe o que fala". Nesse momento todos/as ficamos reflexivos/as com essa fala do estudante com TEA que mencionou o complexo de vira-lata, e continuou falando "sobre as produções do Brasil não serem valorizadas, e que aconteceu isso em uma estreia do Brasil na copa de 1958, que ninguém acreditava que o Brasil ia ganhar". Assim, outro estudante foi pesquisar rapidamente na internet se era verdade o que ele estava falando e sua fala foi "Nossa, professora ele é muito inteligente, realmente tudo o que disse é verdade". (Diário de campo extensionista E, 2018).

⁶Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/905-i%27lha-do-governador-se-destaca-na-historia-do-rio>

Isto posto, quando o estudante com TEA expôs sua reflexão sobre a desvalorização das produções nacionais no Brasil, relacionando-as com “complexo de vira-latas”, que é “entendido como a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo” (Pinho, 2009, p. 152), ele compartilhou seu conhecimento com a turma e proporcionou um debate para todos/as.

O TEA afeta o desenvolvimento neurológico, caracterizado por prejuízos na comunicação, na interação social e a manifestação de padrões restritivos e repetitivos de comportamento e de interesses (American Psychiatric Association, 2014). Diante disso, quando o estudante com TEA nos fez refletir sobre essa desvalorização do que é produzido no Brasil pelos/as brasileiros/as, percebemos que sua ponderação foi questionada por outro estudante. Entretanto, ao constatar que era verídica, percebemos que houve uma desconstrução sobre a (in)capacidade do estudante com TEA e, ao mesmo tempo, uma valorização, por parte dele, do conteúdo ministrado, corroborando com a reflexão dos/as estudantes e as relações que fazem com o conteúdo, indo ao encontro do protagonismo deles/as com vozes ativas e participação plena.

A segunda luta brasileira ministrada foi a Capoeira que, segundo Falcão (2006), surge a partir da união de diversas culturas e etnias africanas como luta de resistência contra a escravidão e como movimento de libertação dos povos negros. Até hoje a capoeira é um símbolo de resistência em relação aos tempos de escravidão, ocorridos entre os séculos XVI e XIX, período em que o Brasil foi colonizado por Portugal.

Nessa linha, a fim de introduzir o conteúdo, realizamos a atividade Nuvem de Palavras, que consistia na formação de grupos, em um primeiro momento, e palavras como “negro”, “luta”, “escravidão” e “cultura” foram espalhadas pelo chão e um representante de cada grupo deveria ir ao centro, pegar uma das palavras e retornar para o seu grupo; juntos/as teriam de fazer um esquema, no qual escreveriam tudo o que pensavam quando liam a palavra selecionada.

Figura 4 – Atividade Nuvem de Palavras



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 5 – Atividade Nuvem de Palavras



Fonte: Acervo dos autores.

Após concluírem os esquemas, fizemos uma leitura coletiva de todas as palavras que eles/as colocaram em cada um, e assim fomos problematizando algumas, comentando outras, e notamos que em todos eles a palavra "capoeira" havia sido citada. Diante disso, percebemos que eles/as já tinham relacionado a atividade com a capoeira e confirmamos que esse tema seria abordado. A partir daí, contextualizamos a origem e a história da luta, com base no que foi exposto acima. Nesse sentido, o Coletivo de Autores (1992, p. 76) aponta "a necessidade de resgatar a capoeira enquanto manifestação cultural, ou seja, trabalhar com sua historicidade, não desencarná-la do movimento cultural e político que a gerou".

Segundo Silva (2011, p. 891) "no processo de ensino-aprendizado da capoeira devemos levar em consideração a ambiguidade desta manifestação cultural. As pessoas lutam, jogam, brincam, dançam capoeira e isso faz do seu aprendizado algo bastante enriquecedor". Desse modo, é importante esclarecer que, em nosso estudo e nas ações do projeto, a capoeira foi tratada pedagogicamente como luta.

No PEFEPI, buscamos sempre realizar um diálogo interdisciplinar com outras áreas do conhecimento. Em 2018, com o 6º ano, ministramos capoeira, porém percebemos que não conseguimos aprofundar, como intencionamos, a contextualização da origem da capoeira, seus motivos e suas relações com a representatividade e história de luta pela liberdade. Dessa forma, em 2019, nós repensamos o planejamento e ministramos para os anos finais (8º, 9º e Projeto Carioca II), o que favoreceu a contextualização e problematização acerca de várias questões que emergiram durante as aulas a partir das experiências dos/as estudantes.

No início das aulas práticas, utilizamos materiais alternativos, como um galão para substituir o atabaque, e conseguimos um berimbau e um pandeiro emprestados para realizarmos as vivências em roda de capoeira na quadra externa da escola.

Figura 6 – Estudantes e extensionistas durante as vivências de capoeira



Fonte: Acervo dos autores.

Nesse momento alguns/mas estudantes se recusaram a participar da roda e um deles mencionou a palavra "macumba" de forma pejorativa fazendo alusão às religiões de matriz africana. A professora regente interveio explicando o real significado da palavra macumba e os preconceitos que envolvem o termo, mesmo assim, alguns/mas se recusaram a participar da roda de capoeira. (Diário de campo extensionista D, 2019).

⁷A definição de macumba abordada pela professora é a que se encontra no Dicionário Online de Português como "tipo de instrumento de percussão africano", da qual se utilizou para explicar as seguintes questões: 1) que apesar de ser um instrumento de origem africana, ele não é utilizado em rodas de capoeira; 2) que a associação que se faz entre macumba e as religiões de matriz africana é baseada em preconceitos e generalismos, visto que:

Apesar de este significado ser uso corrente em organizações políticas e religiosas, associando macumba a um instrumento musical, não fica claro quando ou quais foram seus usos em terreiros afro-brasileiros. A designação "afro-brasileiros", em si, só demonstra um conflito maior, uma vez que este tipo de determinação é genérica e pode ser atribuída tanto a Umbanda, ao Candomblé ou a quimbanda. (Amorim, 2013, p. 8).

Ficamos bastante reflexivas/os sobre esse caso, pois, de fato, mesmo com todos os argumentos, alguns estudantes se retiraram da atividade nesse momento. Isso nos mostra o quão importante e necessário é problematizar esse tema, e que ele esteja sempre presente nas discussões e conteúdos escolares, não só na Educação Física Escolar. Essas experiências inquietantes, ao mesmo tempo, retratam os limites, os desafios e as possibilidades a partir da perspectiva inclusiva, sequelas de uma sociedade excludente, preconceituosa

⁷ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/macumba/>.

e que não valoriza nem conhece sua história.

Diante disso, Silva *et al.* (2019, pp. 100-101) colocam que "mesmo depois da capoeira ter passado por diferentes contextos de discriminação, resistência e ser declarada como patrimônio imaterial da humanidade, essa manifestação cultural de origem afro-brasileira ainda sofre preconceitos". A constatação e as reflexões sobre isso foram reforçadas por outras duas situações que aconteceram em sala envolvendo dois estudantes.

A primeira situação ocorreu na atividade da Nuvem de Palavras, com um estudante negro que pegou a palavra "escravidão", era a única palavra restante, mas ele se recusava a pegá-la, tentou trocá-la com outro grupo, mas não conseguiu e acabou ficando com ela, visivelmente desconfortável, o que acabou nos deixando desconfortáveis e muito impactados também. (Diário de campo extensionista A, 2019).

O que leva a esse desconforto por parte de um estudante negro ao ter que refletir sobre a escravidão? A escola debate com recorrência esse tema?

Vendo essa situação, fiquei impressionada com o fato de que esse estudante parece ser o único estudante negro da turma só por ser o mais retinto, os demais ficaram "zoando" ele, falando que ele era "escravo", sendo que boa parte deles/as também eram negros/as. (Diário de campo extensionista E, 2019).

Como abordar a questão racial, nesse momento? Como esses/as estudantes negros/as não retintos/as se enxergam? Na escola vivenciamos/presenciamos atos racistas? Como nos posicionamos? Essas são reflexões com as quais nos deparamos depois desse acontecimento e que nos levam a pensar sobre como é necessário discutirmos historicamente o peso de 400 anos de escravização no Brasil e a importância dessa problematização na escola brasileira e na formação docente, principalmente a reflexão sobre os desdobramentos dessa barbárie ainda muito presentes nos dias atuais, em todas as nossas relações sociais, e também na escola.

A segunda situação ocorreu nessa mesma atividade com um estudante branco, que pegou a palavra "negro" e quando questionado a respeito da mesma, se recusou a falar, falava outras cores em tom [de] deboche e desprezo, tentava mudar de assunto, e não dizia a palavra de jeito nenhum. (Diário de campo extensionista B, 2019).

Isto posto, apoiadas em Martins (2012), refletimos sobre a questão da negação do corpo negro nas aulas de Educação Física na escola, em como e por que as culturas africanas ou descendentes destas, foram e ainda são invisibilizadas na sociedade e no contexto escolar.

Araújo & Bernardes (2012) denunciam em seu estudo que a sociedade brasileira apenas reproduz o modelo de beleza hegemônico branco em todos os meios predominantes de comunicação. Essa reprodução acaba internalizando nas crianças uma suposta supremacia da branquitude e, a partir de outras experiências como essa, com o passar do tempo, pode prejudicar seriamente o

processo de socialização desse/a jovem negro/a, a ponto de muitos/as deles/as tentarem negar a sua própria raça. Em contrapartida, a criança branca "se acha no direito de ter atitudes muitas vezes preconceituosas, xingando e/ou ofendendo seus colegas de sala negros, remetendo aí um caráter negativo à cor da pele" (Araújo & Bernardes, 2012, p. 529).

Diante disso, reconhecendo-se a necessidade de intervenção, visto que todas essas situações nos deixaram muito impactadas/os e reflexivas/os, planejamos coletivamente uma aula sobre racismo, relacionando-o com a capoeira, a fim de refletir sobre o assunto sem expor os/as estudantes. Nesse sentido, selecionamos reportagens sobre situações de racismo no futebol, e pedimos para que eles/as as lessem, a fim de elucidar o tema por meio de uma linguagem mais próxima da realidade deles/as para, depois disso, relacionar com a capoeira e problematizarmos as situações ocorridas em aula.

Em vista do papel da escola e dos/as professores/as, trazendo para suas ações e práticas uma educação reflexiva, inclusiva e participativa permeada de conhecimentos importantes para todos/as, abordamos as lutas brasileiras, indo ao encontro da preservação e da valorização das culturas negras e indígenas. Ao dialogarmos com conteúdo ministrado e por meio de questões elaboradas a partir de vídeos e reportagens, refletimos juntos/as: Quantas obras de autores/as negros/as lemos? Ou vemos? Como nos enxergamos? Será que sabemos identificar nossa origem? Eu me posiciono, quando vejo um ato racista? Como se autodeclarar negro/a em um país racista como o Brasil? É possível termos uma educação antirracista? Não tivemos respostas prontas para todas essas questões complexas – tampouco intencionamos ter –, mas certamente a reflexão é um caminho sem volta, em consonância com o conceito de inclusão infundável, processual e dialético que nos embasa e também com inspirações freireanas, construindo com os/as estudantes e valorizando sobremaneira tal modo colaborativo.

Ressignificações e desconstruções são necessárias. A luta coletiva por uma educação antirracista só será efetivada se, no lugar de silenciamentos e omissões, promovermos ações pedagógicas inclusivas, reflexivas e participativas, para que os privilégios sejam revistos e os preconceitos sejam combatidos (Fonseca *et al.*, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou refletir sobre a proposta do conteúdo de lutas brasileiras vivenciada no Projeto de Extensão Educação Física escolar na perspectiva inclusiva (PEFEPI), a partir dos relatos de experiências dos/as extensionistas e suas anotações em diário de campo.

Ao analisarmos as experiências vivenciadas com as lutas brasileiras é possível dizer que houve trocas de saberes e a participação de todas/os as/os envolvidas/os de modo colaborativo, construtivo e inquietante. Propondo tal

conteúdo como estratégia pedagógica com o PEFEPi, intencionamos suscitar reflexões, aprendizados e valorização de manifestações culturais brasileiras numa perspectiva inclusiva e antirracista, buscando provocar impactos não só na escola, mas na formação inicial e continuada de futuros/as professores/as e docentes regentes.

Nesse contexto, por meio do PEFEPi, deparamo-nos diariamente com situações e desafios enquanto professores/as em constante formação, atuando no chão da escola, possibilitando, assim, um maior diálogo e a construção de saberes entre a realidade da escola, da universidade e da sociedade.

A partir dos relatos dos diários de campo, ao final desse bloco de conteúdos, pudemos notar que houve respeito e cuidado entre os/as estudantes durante as vivências, mudança de postura em relação às primeiras aulas, desconstruções e reflexões a respeito das culturas negras e indígenas.

Assim, o Projeto se apresenta como uma experiência relevante tanto para estudantes de graduação quanto para as/os estudantes da escola municipal que dele participaram, mas ainda sinaliza que o caminho para combater aos preconceitos enraizados na nossa sociedade e com reflexos na escola é longo e necessita de ações processualmente inclusivas e acolhedoras. Isto posto, pretendemos dar continuidade a trabalhos comuns semelhantes, que proporcionem diversificação de conteúdos e a participação efetiva e reflexiva de todas/os as/os envolvidas/os numa perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

Almeida, J. J. G. (2012). *Disciplina: luta*. Curso de Pós-Graduação. São Paulo: RedeFor; Campinas: Unicamp.

American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais*. Porto Alegre: Artmed.

Amorim, M. P. (2013). Macumba no imaginário brasileiro: a construção de uma palavra. *Anais do Simpósio de Pesquisa da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo*, São Paulo, SP, Brasil, 2. Disponível em: <https://www.fespsp.org.br/seminarios/anais3/MarcosAmorim.pdf>.

Araújo, I. A.; Bernardes, V. A. M. (2012). Discriminação racial em sala de aula. In: Rodrigues Filho, G.; Bernardes, V. A. M.; Nascimento, J. G. (Orgs.). *Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil* (pp. 523-540). Uberlândia: Editora Gráfica Lops.

Arroyo, D. M. P. (2010). *Meta-avaliação de uma extensão universitária: estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201213017471d21035854a0d3a556c26b/Artigo_meta_avaliacao.pdf.

Barros, A. M.; Gabriel, R. Z. (2011). Lutas. In: Darido, S. C. (Org.). *Educação Física escolar: compartilhando experiências* (pp. 75-96). São Paulo: Phorte.

Base Nacional Comum Curricular. (2017). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC>.

Betti, M.; So, M. R. (2018). Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. *Movimento*, 24(2), 555-568.

Booth, T.; Ainscow, M. (2011). *Index Para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola* (M. P. Santos, Trad.). Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação.

Braun, P.; Marin, M. (2016). Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. *Revista Linhas*, 17(35), 193-215.

Breda, M.; Galatti, L.; Scaglia, A. J.; Paes, R. R. (2010). *Pedagogia do esporte aplicada às lutas*. São Paulo: Phorte.

Carreiro, E. (2005). Lutas. In: Darido, S. C.; Rangel, I. C. A. (Orgs.). *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica* (pp. 244-261). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Castro, R. S.; Kelman, C. A. (2016). Ensino colaborativo: uma prática que promove

a inclusão. *Anais do Congresso Nacional de Educação*, Natal, RN, Brasil, 3. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20907>.

Coletivo de Autores. (1992). *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez.

Correia, W. R.; Franchini, E. (2010). Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. *Motriz*, 16(1), 1-9.

Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, 31, 213-230.

Darido, S. C. (2014). Os conteúdos da educação física na escola. In: Darido, S. C.; Rangel, I. C. A. (Orgs.). *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica* (pp. 50-61). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Falcão, J. L. C. (2006). O jogo da capoeira em jogo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 27(2), 59-74.

Ferreira, B. C.; Mendes, E. G.; Almeida, M. A.; Del Prette, Z. A. P. (2007). Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. *Revista Educação Especial*, 29, 1-7.

Fonseca, M. P. S. (2014). *Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão: reflexões sobre Brasil e Portugal* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/Teses2014/tmichelifonseca.pdf>.

Fonseca, M. P. S.; Peres, M.; Ludovino, R.; Freire, C. (2020). Aproximações entre universidade e escola: racismo em discussão. *Revista Aleph*, 34, 82-103.

Fonseca, M. P. S.; Ramos, M. (2017). Inclusão em movimento: discutindo a diversidade nas aulas de Educação Física Escolar. In: Pontes Junior, J. A. F. (Org.). *Conhecimentos do professor de Educação Física Escolar* (pp. 184-208). Fortaleza: EdUECE.

Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. (2012). *Política Nacional de Extensão Universitária*. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS.

Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Kassar, M. C. M. (2011). Percursos de uma política brasileira de Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(1), 41-58.

Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece

as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

Machado, S. (2014, outubro 14). *Ilha do Governador se destaca na história do Rio. Multirio, a mídia educativa da cidade*. MultiRio, Bairros Cariocas. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/905-ilha-do-governador-se-destaca-na-historia-do-rio>.

Martins, B. R. (2012). A negação do corpo negro e a Educação Física escolar. *Anais do Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades*, Niterói, RJ, 1. Disponível em: <http://www.aninter.com.br/ANAIS%20I%20CONITER/GT04%20Rela%87%E4es%20%82tnicorraciais/A%20NEGA%80%C7O%20DO%20CORPO%20NEGRO%20E%20A%20EDUCA%80%C7O%20F%D6SICA%20ESCO-LAR%20-%20Trabalho%20completo.pdf>.

Mendes, E. G.; Vilaronga, C. A. R.; Zerbato, A. P. (2014). *Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar.

Monteiro, F. Y. S. (2018). A Capoeira e o Huka-huka nas aulas de educação física: diálogos sobre uma escola plural através das lutas de matriz africana e indígena. *Revista Programa Conexões*, 3, 101-114.

Nascimento, P. R. B.; Almeida, L. (2007). A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. *Movimento*, 13(3), 91-110.

Pinho, J. A. G. (2009). Futebol, nação e o homem brasileiro: o "complexo vira-latas" de Nelson Rodrigues. *Organizações & Sociedade*, 16(48), 141-167.

Resolução n.º 217, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-217-1948_94854.html.

Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

Rufino, L. G. B.; Darido, S. C. (2013). Possíveis diálogos entre a Educação Física escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal. *Conexões*, 11(1), 145-170.

Rufino, L. G. B.; Darido, S. C. (2015). O ensino das lutas nas aulas de Educação Física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas. *Revista de Educação Física*, 26(4), 505-518.

Santos, B. (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São

Paulo: Cortez.

Santos, M. P. (2003). O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. *Revista da Faculdade de Educação da UFF*, 7, 78-91.

Santos, M.; Fonseca, M.; Melo, S. (2009). *Inclusão em Educação: diferentes interfaces*. Curitiba: CRV.

Sawaia, B. (2017). *As artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.

Sedorko, C. M.; Finck, S. C. M. (2016). Sentidos e significados do esporte no contexto da Educação Física escolar. *Journal of Physical Education*, 27, 1-10.

Silva, G. S.; Souza, C. V.; Ribeiro, T. C. M.; Oliveira, E. C. S. (2019). Cultura afro-brasileira: a capoeira na escola e na educação física. *Temas em Educação Física Escolar*, 4(2), 94-113.

Silva, P. C. C. (2011). Capoeira nas aulas de Educação Física: alguns apontamentos sobre processos de ensino-aprendizado de professores. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(4), 889-903.

So, M. R.; Betti, M. (2009). *Saber ou fazer? O ensino de lutas na Educação Física Escolar*. São Carlos: EFSCAR.

So, M. R.; Betti, M. (2012). Saberes docentes: o tema lutas no Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. In: Marin, A. J.; Tommasiello, M. G. C.; Pimenta, S. G.; Carvalho, L. M.; Fusari, J. C. *Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições* (pp. 1-12). Araraquara: Junqueira & Marin.

Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Thiollent, M. (2011). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez.

Uchoga, L. A. R.; Altmann, H. (2016). A educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 38(2), 163-170.

UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.%20pdf>.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Vilaronga, C. A. R.; Mendes, E. G. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de*

Estudos Pedagógicos, 95 (239), 139-15.

Data de submissão: 22/02/2021

Data de aceite: 19/01/2022



LUTAS BRASILEIRAS NO PROJETO DE EXTENSÃO EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DESAFIOS E PROBLEMATIZAÇÕES

BRAZILIAN FIGHTS IN THE SCHOOL PHYSICAL EDUCATION EXTENSION PROJECT IN THE INCLUSIVE PERSPECTIVE: CHALLENGES AND PROBLEMATIZATIONS

Michele Pereira de Souza da Fonseca

Universidade Federal do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - RJ - Brasil
Professora do curso de Licenciatura em Educação Física-UFRJ
Doutora em Educação-UFRJ
michelefonseca@eefd.ufrj.br

Mariana Peres

Universidade Federal do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - RJ - Brasil
Licenciada e Graduada em Educação Física-UFRJ
mari.peres98@gmail.com

Raquel Ludovino

Universidade Federal do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - RJ - Brasil
Licenciada em Educação Física-UFRJ
ludovino91@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a proposta de conteúdo de lutas, vivenciada no Projeto de Extensão Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (PEFEPI), vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a partir dos relatos dos diários de campo dos/as estudantes extensionistas. O objetivo desse projeto é proporcionar ações mais inclusivas no contexto em que está presente, buscando ampliar a participação efetiva de todos/as envolvidos/as e problematizar/minimizar exclusões de toda ordem, tendo-se em vista o conceito amplo de inclusão em que nos embasamos (Sawaia, 2017; Booth e Ainscow, 2011; Santos, Fonseca & Melo, 2009). Neste recorte, enfocaremos as experiências com as lutas brasileiras, utilizadas como uma estratégia pedagógica, para refletirmos sobre a valorização de manifestações culturais brasileiras numa perspectiva inclusiva e antirracista.

Palavras-chave: Educação Física escolar, Ensino colaborativo, Extensão universitária, Inclusão, Lutas.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the fighting content proposal, experienced in the School Physical Education Extension Project in the inclusive perspective (PEFEPI), linked to EEFD/UFRJ, from the reports of the extension students' field diaries. The objective of the project is to provide more inclusive actions in the context that is present, seeking to expand the effective participation of all involved and to problematize/minimize exclusions of all kinds; in view of the broad concept of inclusion that we are based on (Sawaia, 2017; Booth & Ainscow, 2011; Santos, Fonseca & Melo, 2009). In this section, we will focus on the experiences with Brazilian fights, used as a pedagogical strategy, to reflect on the valorization of Brazilian cultural manifestations in an inclusive and anti-racist perspective.

Keywords: School Physical Education, Collaborative teaching, University extension, Inclusion, Fights.

INTRODUÇÃO

Processos de inclusão/exclusão na Educação Física escolar são desafios cotidianos no campo educacional, especialmente por causa de seu histórico excludente. A partir desta inquietação, foi concebido o Projeto de Extensão Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (PEFEPI), que se apoia em um conceito amplo de inclusão, no qual ela é encarada de forma processual, dialética e infindável (Sawaia, 2017; Booth & Ainscow, 2011; Santos, Fonseca & Melo, 2009). O PEFEPI acontece em parceria com uma Escola Municipal do Rio de Janeiro, e é realizado pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (LEPIDEFE), vinculado à Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ).

Importantes questões referentes aos direitos humanos passaram a permear as discussões sociais em diversos países, despontando de forma impulsionada, principalmente, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, publicação esta que discorreu sobre o direito de todas as pessoas serem consideradas iguais (Resolução n. 217, 1948). Assim, avançamos em termos legais e políticos, legitimando sobre o tratamento igualitário dos direitos de todos/as, mas importa ter um olhar não ingênuo sobre a afirmação posta na citada Declaração: "sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição", pois Santos (2006) afirma que a igualdade não pode nos descaracterizar, nem a diferença pode nos inferiorizar. Isso precisa ser problematizado, pois ainda há preconceito recorrente em nossa sociedade até os dias atuais, seja por raça, gênero, religiosidade, deficiência, entre outros marcadores sociais da diferença. Segundo Kassir (2011), com esse documento beneficiando os grupos minoritários, também foi incitado o estabelecimento de ações políticas mundiais concernentes a todas as pessoas; por conseguinte, atos políticos e sociais explicitaram sobre a garantia dos direitos, incluindo o direito à Educação. Dentre essas ações, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), convocou os países a proporcionarem acesso à Educação a todas as pessoas; e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), propôs que as nações signatárias adotassem uma Educação com orientação inclusiva.

Apesar de reconhecermos que esses documentos "partiram de nações hegemônicas e que expressaram outros interesses particularistas, não há como negar que foram marcos documentais importantes na luta pelos direitos dos cidadãos e pela qualidade da Educação" (Fonseca, 2014, p. 49). Em acordo com essas declarações, o conceito de inclusão se direciona para colaboração do coletivo, respeitando sua singularidade e especificidade, com corresponsabilidade e participação de todas as pessoas envolvidas, no sentido de proporcionar ações inclusivas e minimizar as exclusões. Portanto, o termo inclusão, comu-

mente associado às pessoas com deficiência, é aqui posto em uma perspectiva que não se limita a esse grupo social específico, mas que contempla toda parcela populacional que, de maneira permanente ou transitória, experiencie algum tipo de exclusão (Santos, 2003; Santos, Fonseca & Melo, 2009).

Ratificamos, portanto, a inclusão de forma processual, dialética e contínua, buscando minimizar situações de exclusão a partir de intervenções específicas, mas entendendo que no decorrer do próprio processo outras situações excludentes podem emergir. Justamente por vivermos num mundo capitalista e opressor, a busca pela inclusão é infindável e está sempre em relação dialética com a exclusão.

Esse conceito de inclusão materializa-se na ação do PEFEPI, juntamente com professoras da rede municipal do Rio de Janeiro, numa escola regular. O projeto é composto por uma professora da universidade (coordenadora do projeto), duas professoras de Educação Física do município (regentes da escola em que o PEFEPI funciona) e estudantes extensionistas de graduação/licenciatura da UFRJ. O objetivo do projeto é proporcionar colaborativamente ações mais inclusivas no contexto que está presente, buscando ampliar a participação efetiva de todos/as envolvidos/as e problematizar/minimizar exclusões, sejam elas de gênero, raça, deficiência, habilidade, entre outras; tendo-se em vista o conceito amplo de inclusão que nos embasa. Assim, o PEFEPI, em consonância com o conceito de extensão universitária, considerado como processo educativo, cultural e científico que viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade, operacionaliza-se dialogando fortemente com as diretrizes da extensão: interação dialógica, interdisciplinaridade, interprofissionalidade, indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, impacto na transformação social e na formação de estudantes (Fórum..., 2012). Diante disso, o PEFEPI utiliza como estratégias pedagógicas inclusivas: o ensino colaborativo e a diversificação de conteúdos.

Conhecido também como coensino, o ensino colaborativo é considerado por Mendes, Vilaronga & Zerbato (2014, p. 26) como "um dos mais promissores suportes à inclusão", pois pressupõe mudanças na estrutura escolar a partir da disponibilização de professores/as para oferecer suporte nas aulas.

[...] consiste em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes. (Ferreira et al., 2007, p. 1).

O ensino colaborativo é uma das práticas que estruturam as ações do AEE (Atendimento Educacional Especializado),¹ oferecido nas escolas para estudan-

¹ Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. É realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns (Resolução n. 4, 2009).

tes público-alvo da Educação Especial, portanto estudantes com deficiência (física, intelectual, auditiva, visual, múltipla), altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento² (Resolução n. 4, 2009).

Por causa disso, o ensino colaborativo é apontado como estratégia pedagógica por Castro & Kelman (2016), à medida que parte da troca de experiências, agregando novos conhecimentos, com planejamento em conjunto e através da abertura de espaços de diálogo na escola, oportunizando a aplicação de uma metodologia de ensino que dê visibilidade às singularidades dos/as estudantes. Ou seja, todas as pessoas envolvidas no processo educacional compartilham as decisões tomadas e as ações efetivadas. Desse modo, não há uma sobreposição ou uma hierarquia entre a atuação de cada professor/a, mas relações que buscam "atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo" a partir da "liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações" (Damiani, 2008, p. 214).

Assim, inspiradas pelas elaborações de Braun & Marin (2016), Castro & Kelman (2016), Vilaronga & Mendes (2014), Mendes, Vilaronga & Zerbato (2014), Damiani (2008), adotamos no PEFEPi o ensino colaborativo como uma das estratégias pedagógicas inclusivas, ampliando a ação em dois pontos fundamentais: não só enfocamos os estudantes público-alvo da Educação Especial, mas igualmente a todos/as os/as estudantes da turma, considerando as suas singularidades e necessidades específicas. Além disso, em vez da parceria com um/a especialista da Educação Especial, temos a ação conjunta entre os/as estudantes extensionistas, a coordenadora do projeto e as professoras regentes da escola, atuando coletiva e horizontalmente, desde o planejamento, passando pela execução das aulas cotidianamente e pelos processos de avaliação.

A diversificação de conteúdos se configura como outra estratégia pedagógica inclusiva que adotamos no PEFEPi. A Educação Física Escolar é marcada por um histórico excludente com influências higienistas, eugenistas e militaristas que perpetua a ênfase no rendimento, na *performance* e na prática pela prática,³ além da predominância dos esportes em detrimento dos demais elementos da Cultura Corporal (Fonseca & Ramos, 2017).

De acordo com Sedorko & Finck (2016, p. 02) "essa área do conhecimento incorporou o ensino do esporte de maneira hegemônica, ou seja, apesar de existirem inúmeros conteúdos na disciplina, prioriza-se o esporte por diversos motivos", dentre eles a "difusão midiática, os interesses mercadológicos e a influência exercida nos diversos setores da sociedade" (p. 02). Porém, Fonseca (2014) e Fonseca & Ramos (2017) apontam que o problema não se situa no esporte como conteúdo das aulas, mas como escolha majoritária em detrimento de outras e, principalmente, se apresenta-se com ênfase puramente na técnica e no rendimento. Assim, as autoras entendem que cabe valorizar as múltiplas experiências corporais e de movimento, considerando-se os elementos da

² A partir do DSM-V para a ter a fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento considerando a nomenclatura transtorno do espectro autista. (American..., 2014).

³ Prática que enfatiza somente o fazer, sem objetivo pedagógico e/ou educacional (Fonseca, 2014).

Cultura Corporal (jogos e brincadeiras, ginásticas, danças, lutas e, também, os esportes), ampliando as possibilidades de participação, diversificando não só os conteúdos em si, mas as abordagens e as metodologias, tendo-se em vista que não basta apenas diversificar e, ainda assim, seguir enfatizando o rendimento.

Isto posto, temos buscado ressignificar a Educação Física Escolar em uma perspectiva inclusiva, ampliando a participação de todas/os, considerando e respeitando os limites e possibilidades individuais de cada um/a. Nessa lógica, trabalhamos com todos os elementos da Cultura Corporal e, neste artigo, abordaremos as lutas por se tratarem de um conteúdo pouco abordado na Educação Física Escolar (Nascimento & Almeida, 2007; Rufino & Darido, 2015).

As lutas ainda sofrem grande resistência por parte da comunidade escolar com relação a sua aplicação nas aulas. Betti & So (2018), Nascimento & Almeida (2007), Rufino & Darido (2015) apresentam diversos fatores que se relacionam e que têm dificultado o seu trato pedagógico nas escolas brasileiras, como a pequena quantidade ou mesmo a ausência de conteúdos relativos às lutas durante a formação docente. Isso corrobora para o outro fator apresentado, referente à baixa produção acadêmico-científica relacionando lutas e temas educacionais (Correia & Franchini, 2010).

Outro ponto citado é a concepção, por parte da comunidade escolar, de uma suposta violência intrínseca às lutas (Nascimento & Almeida, 2007), que acaba influenciando a construção e proposição de atividades práticas a partir do conhecimento específico e pedagógico delas. Por causa disso, estratégias expositivas como exibição de vídeos e leitura de textos, tornam-se predominantes e pouco tempo é destinado à realização de movimentos (So & Betti, 2012).

Outra questão, citada em outro estudo, é a concepção de que é preciso ser especialista para ministrar aulas de lutas. So & Betti (2009) afirmam que para ensinar esse conteúdo de lutas não é necessária a *expertise*, amparados pelo argumento de que a escola não tem a intencionalidade de especialização e nem de formação de atletas/lutadores.

Rufino & Darido (2015) levantam mais um aspecto importante, que seria o desconhecimento e o preconceito, por parte dos docentes, em relação a essas práticas. Também apresentam uma questão pensando a formação docente/universitária, pois, segundo Tardif (2012), o distanciamento entre os saberes profissionais dos professores/as do ensino básico e os conhecimentos universitários dos docentes de ensino superior provocam rupturas para a construção dos saberes e, conseqüentemente, para a prática pedagógica.

Portanto, buscando evitar que essa ruptura aconteça, é importante uma constante ressignificação desses saberes adquiridos tanto no âmbito universitário, quanto no escolar. Essa mesma atenção é necessária na formação continuada, tendo-se em vista a (des)construção da prática pedagógica, explorando-se novos conhecimentos, dialogando-se com outras disciplinas e diversificando-se os conteúdos ofertados nas aulas de Educação Física Escolar.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é refletir sobre a proposta de con-

teúdo de lutas brasileiras, vivenciada no PEFEPi, a partir dos registros dos/as estudantes extensionistas nos diários de campo. O presente estudo pretende contribuir para a produção de conhecimento científico e pedagógico sobre a aplicação do bloco de lutas na escola, e para a formação de professores/as, tendo-se em vista a desconstrução de que é preciso ser especialista para ministrar aulas de lutas (So & Betti, 2009). Também busca-se gerar reflexões sobre os impactos do bloco de lutas, a partir de um trabalho coletivo em um projeto de extensão nas aulas de Educação Física Escolar permeado pela perspectiva inclusiva.

As lutas abordadas no presente trabalho foram ministradas dialogando-se com o conceito amplo de inclusão apresentado. Ao realizarmos o planejamento colaborativo, as aulas foram pensadas coletivamente com os/as envolvidos/as a fim de proporcionar a participação efetiva de todos/as, respeitando-se o tempo de cada estudante, suas singularidades e especificidades. Assim, nosso trabalho também se apoia em Freire (2013), no sentido de considerar uma educação crítica e, principalmente, que vai ao encontro da perspectiva inclusiva aqui abordada, objetivando, principalmente, a construção coletiva com os/as estudantes e não a ação diretiva e verticalmente *para* eles/as.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste artigo e no projeto é a pesquisa-ação, que, para Thiollent (2011), é a forma mais válida para o professor-pesquisador intervir numa problemática social e, a partir da própria prática, refletir sobre as possibilidades de transformação da realidade encontrada e criar novos saberes, articulando-os com o objetivo prático-teórico. Nesse sentido, o professor-pesquisador propõe ideias de práticas ao campo de pesquisa para causar algum impacto sobre o ambiente e em todas as pessoas envolvidas; busca explicar e diagnosticar uma situação ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver; planeja e executa uma ação, observa esse processo de mudança e reflete sobre seus desdobramentos. Essa abordagem foi escolhida pois, ao mesmo tempo que atende à necessidade de intervenção e transformação, constrói junto com os/as estudantes e produz conhecimento científico e pedagógico na área da Educação Física Escolar.

⁴Os/as participantes da pesquisa são estudantes de Ensino Fundamental (2º segmento) – turmas de 6º ao 9º ano e Projeto Carioca II, com uma média de 35 estudantes por turma, no período referente ao 2º bimestre de 2018 e ao 4º bimestre de 2019. Foi ministrado o bloco de conteúdo relativo às lutas – (lutas africanas: Boxe e Esgrima; lutas asiáticas: Judô e Sumô; e lutas brasileiras: Huka-huka e Capoeira). Neste recorte, enfocaremos as experiências com as lutas brasileiras.

⁴Estudantes com defasagem em idade/série que são atendidos por projetos de correção de fluxo nesta rede municipal de ensino.

A pesquisa-ação possibilita que a fase de coleta de dados seja feita por meio de técnicas antropológicas como: observação participante, diários de campo, histórias de vida, entre outras (Thiollent, 2011). Assim, o instrumento de coleta de dados utilizado para a pesquisa foi a partir dos diários de campo escritos pelos/as estudantes extensionistas do PEFEPi para registro das ações na escola, a partir de suas experiências vivenciadas com as turmas.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

Para o Coletivo de Autores (1992), a disciplina Educação Física não se trata somente de aprender o jogo pelo jogo, ou o esporte pelo esporte, ou ainda a dança pela dança, mas de que esses conteúdos devem receber um tratamento pedagógico, a fim de que possam ser historicizados criticamente e aprendidos na sua totalidade enquanto conhecimentos construídos culturalmente, além de serem instrumentalizados para uma interpretação crítica da realidade que envolve o/a estudante.

Nesse sentido, a escolha do conteúdo de lutas foi uma estratégia pedagógica, concebida e planejada de forma colaborativa, a fim de proporcionar uma maior participação reflexiva e crítica do pensamento-movimento dos/as estudantes, a partir da contextualização dos aspectos históricos e culturais de cada luta.

Introduzimos o bloco de lutas com uma atividade na qual simulamos um tribunal para debater lutas na escola; nesse sentido, a turma foi dividida em três grupos denominados ataque, defesa e júri. Os grupos ataque e defesa deveriam formular três argumentos para apresentar ao júri que, a partir dos desdobramentos da discussão, encerraria com o seu veredicto.

Figura 1 – Tribunal simulado



Fonte: Acervos dos autores

Dentre os vários pontos levantados por ambos os grupos, destacaram-se luta versus briga, violência, segurança, materiais, alimentação. Destacamos, ainda, a fala de um estudante ao mencionar: "luta disciplina mais, porque dificilmente um lutador profissional sai brigando na rua". (Diário de campo extensionista A, 2018).

A discussão sobre luta versus briga está sempre presente nesse contexto, pois ainda é comum o estabelecimento de associações errôneas das lutas com questões relacionadas à incitação à violência e às brigas (Barros & Gabriel, 2011; Carreiro, 2005; Rufino & Darido, 2013). Nesse sentido, um dos argumentos apontados pelo grupo ataque foi que "luta incentiva à briga".

Essa questão também foi levantada pelos/as estudantes por causa do receio em relação aos/as colegas não saberem diferenciar uma da outra. Nessa lógica, no estudo de Nascimento & Almeida (2007, p. 3) um dos argumentos restritivos e recorrentes em relação à aplicação do tema na escola é referente "[à] preocupação com o fator violência, que julgam ser intrínseco às práticas de luta, o que incompatibiliza a possibilidade de abordagem deste conteúdo na escola". Tais relações estão revestidas não apenas de preconceitos, mas de concepções limitadas e pautadas em distorções sobre o que de fato as lutas podem significar para a prática pedagógica como uma das manifestações da Cultura Corporal. Assim, ao longo das aulas buscamos desconstruir e problematizar esses estereótipos, reforçando o trato pedagógico das aulas de lutas na perspectiva inclusiva.

A ideia de disciplina oriunda da tradição militar, apoiada pelo método de ensino tecnicista que prioriza a repetição de movimentos à exaustão, agregada a valores como dedicação e esforço (Almeida, 2012; Breda *et al.*, 2010), corrobora para o entendimento de que as aulas que abordam lutas costumam ser muito intensas, técnicas e suscetíveis a lesões e quedas.

Por causa disso, o fator segurança foi levantado pelos/as estudantes, ponderando-se que um suporte seria necessário para conseguirem realizar as atividades práticas com segurança e sem se machucarem. Sobre isso, Uchoga & Altmann (2016) mencionam que as tentativas de se arriscar em novos movimentos corporais nas aulas de Educação Física são divergentes entre meninos e meninas, e dentre os motivos estão o desconforto com movimentos considerados difíceis e sua frequente associação com o medo de se machucar.

Nessa situação, enfatizamos que, apesar de serem abordadas, as técnicas das lutas não seriam exigidas nem cobradas por nós por vários motivos, entre eles: 1) por prezarmos pelas experiências corporais deles/as; 2) por considerarmos que luta não se resume à técnica; 3) por entendermos que a escola não tem a intencionalidade de especialização e nem formação de atletas/lutadores (So & Betti, 2009). Há, nesse sentido, a ênfase em se pensar a necessidade de ampliação do conceito de participação nas aulas para que seja possível e viável um processo de inclusão, reconhecendo-se e se valorizando as singularidades e necessidades específicas de cada estudante, como nos apontam Fonseca & Ramos (2017).

Em relação aos materiais, os/as estudantes alegaram a falta de acesso aos equipamentos apropriados para realizarem as vivências, o que, segundo Nascimento & Almeida (2009), também é uma das justificativas apresentadas por professores de Educação Física a fim de restringirem a prática de lutas na escola. Isto posto, explicamos que as lutas seriam praticadas com viés pedagógico, portanto, por meio de experiências que conseguiríamos realizar com materiais alternativos.

O ponto relativo à alimentação foi trazido por uma estudante que estava no grupo referente ao “ataque” e problematizou a seguinte questão: “A estudante Paula⁵ indagou: Como faremos uma atividade de esforço, se muita gente vem para a escola sem tomar café da manhã? É perigoso, podemos desmaiar, passar mal, porque luta exige muito esforço” (Diário de campo extensionista B, 2018).

Nesse momento, mais uma vez retomamos a explicação sobre o cunho pedagógico das aulas que proporcionariam atividades inclusivas, pensadas coletivamente de modo que todos/as fossem contemplados/as em suas singularidades, portanto, sem a ênfase no rendimento e na técnica. Essa ponderação nos fez refletir sobre a realidade desigual e excludente que está posta e que muitas vezes não é considerada por nós, professores/as, no planejamento. Diante disso, “faz-se necessário que o professor realize um planejamento que considere a diversidade de alunos presentes nas aulas e adote uma postura respeitosa frente às diferenças encontradas” (Fonseca & Ramos, 2017, p. 202). Tal diversidade mencionada é relativa a toda e qualquer necessidade específica apontada pelos estudantes, e isso também inclui as dificuldades como, por exemplo, a questão da alimentação. É isso que buscamos fazer colaborativamente na construção das aulas.

LUTAS BRASILEIRAS

No que tange às lutas brasileiras, apresentaremos as experiências relativas a Huka-Huka e Capoeira, que foram selecionadas não só por estarem presentes na Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 218), que nos orienta a abordagem das lutas brasileiras “capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.”, mas a fim de valorizarmos as manifestações culturais de origem brasileira e indígena em consonância com a Lei n. 11.645 (2008) que afirma no Art. 26-A que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

A primeira luta ministrada foi o Huka-Huka, uma luta brasileira indígena que foi difundida principalmente pela etnia Kamayurá, dos povos que vivem na região do Xingu, em Mato Grosso (Monteiro, 2018), e que não conhecíamos até o ano de 2018. Houve bastante participação e envolvimento dos/as estudantes da turma, dos/as extensionistas e das professoras regentes, mesmo sendo o

⁵Nome fictício para preservar o anonimato da estudante.

primeiro contato com a luta.

Em uma atividade introdutória relacionada à valorização da história e da cultura, em que discutimos sobre demarcação de terras, diversidade de etnias, culturas e povos indígenas no Brasil, tivemos contribuições por parte dos/as estudantes com falas e ações. Na atividade, pedimos para colocarem no centro de um bambolê o que possuíam de maior valor, para assim representarmos, entendermos, valorizarmos a demarcação de terras e iniciarmos a luta: “Foram colocados riocard escolar, bilhete único, anéis, cordão, mochila com material dentro e chave de casa” (Diário de campo extensionista C, 2018).

Figura 2 – Atividade “demarcação de terras”



Fonte: Acervo dos autores.

Diante disso, ao ressignificarem aquele momento, os/as estudantes puderam perceber o quanto a luta é valorizada pela cultura indígena não só por homenagearem com ela seus/as ancestrais, mas pela importância e necessidade de demarcação das suas terras, fazendo relações com as tradições indígenas e seus territórios que são desvalorizados pela cultura dominante. Assim, quando colocaram no centro do bambolê o que era mais valioso para eles/elas, fizemos alguns questionamentos a fim de refletirmos coletivamente sobre o quanto, para os/as praticantes da luta, aquilo era muito significativo, pois está sendo colocado algo de valor sentimental e material “em jogo”.

Nesse sentido, iniciamos outra atividade e as contribuições por parte dos/as estudantes continuaram:

Contaram histórias sobre familiares e bairros da localidade como Cacuia, Cocotá, Tauá, Zumbi, Bancários, pois nesse momento em aula solicitamos que formassem grupos, onde teriam que escolher coletivamente um nome para sua equipe. Nesse contexto, um estudante relatou ao seu grupo que tem descendência indígena, pois sua avó é indígena e mora há muitos anos no bairro “Cacuia”, mesmo antes do

bairro ter esse nome. Então o grupo decidiu escolher esse nome, em homenagem ao amigo. (Diário de campo extensionista D, 2018).

Figura 3 – Estudantes e pinturas criadas por eles/as.



Fonte: Acervos dos autores

⁶Confirmando a contribuição do citado estudante, a reportagem de Sandra Machado (2014) afirma, que a Ilha do Governador - RJ, bairro onde se localiza a escola, já se chamou Ilha de Paranapuã, Ilha do Mar, Ilha dos Maracajás, Ilha do Gato, Belle Isle e Ilha dos Sete Engenhos. Posteriormente, reconfigurou-se e hoje se localiza na Zona Norte do Rio de Janeiro, com 15 bairros. Alguns deles, que foram citados pelos/as estudantes, como "Cacuaia", "Cocotá", "Tauá" e "Jardim Guanabara", fazem alusão à origem indígena da localidade. Com isso, houve um diálogo sobre a cultura do local, da qual outros/as estudantes, professoras e extensionistas - que moravam na Ilha do Governador - não tinham conhecimento, o que foi muito enriquecedor para todos/as.

Nesse contexto da participação dos/as estudantes, na atividade do tribunal, um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentou uma reflexão que foi documentada por um extensionista:

Professora! Os brasileiros têm um "complexo de vira-latas" que não valoriza o que o Brasil produz, como as lutas brasileiras" e aí outro estudante falou: "Ele é doido, não sabe o que fala". Nesse momento todos/as ficamos reflexivos/as com essa fala do estudante com TEA que mencionou o complexo de vira-lata, e continuou falando "sobre as produções do Brasil não serem valorizadas, e que aconteceu isso em uma estreia do Brasil na copa de 1958, que ninguém acreditava que o Brasil ia ganhar". Assim, outro estudante foi pesquisar rapidamente na internet se era verdade o que ele estava falando e sua fala foi "Nossa, professora ele é muito inteligente, realmente tudo o que disse é verdade". (Diário de campo extensionista E, 2018).

⁶Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/905-i%27lha-do-governador-se-destaca-na-historia-do-rio>

Isto posto, quando o estudante com TEA expôs sua reflexão sobre a desvalorização das produções nacionais no Brasil, relacionando-as com “complexo de vira-latas”, que é “entendido como a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo” (Pinho, 2009, p. 152), ele compartilhou seu conhecimento com a turma e proporcionou um debate para todos/as.

O TEA afeta o desenvolvimento neurológico, caracterizado por prejuízos na comunicação, na interação social e a manifestação de padrões restritivos e repetitivos de comportamento e de interesses (American Psychiatric Association, 2014). Diante disso, quando o estudante com TEA nos fez refletir sobre essa desvalorização do que é produzido no Brasil pelos/as brasileiros/as, percebemos que sua ponderação foi questionada por outro estudante. Entretanto, ao constatar que era verdadeira, percebemos que houve uma desconstrução sobre a (in)capacidade do estudante com TEA e, ao mesmo tempo, uma valorização, por parte dele, do conteúdo ministrado, corroborando com a reflexão dos/as estudantes e as relações que fazem com o conteúdo, indo ao encontro do protagonismo deles/as com vozes ativas e participação plena.

A segunda luta brasileira ministrada foi a Capoeira que, segundo Falcão (2006), surge a partir da união de diversas culturas e etnias africanas como luta de resistência contra a escravidão e como movimento de libertação dos povos negros. Até hoje a capoeira é um símbolo de resistência em relação aos tempos de escravidão, ocorridos entre os séculos XVI e XIX, período em que o Brasil foi colonizado por Portugal.

Nessa linha, a fim de introduzir o conteúdo, realizamos a atividade Nuvem de Palavras, que consistia na formação de grupos, em um primeiro momento, e palavras como “negro”, “luta”, “escravidão” e “cultura” foram espalhadas pelo chão e um representante de cada grupo deveria ir ao centro, pegar uma das palavras e retornar para o seu grupo; juntos/as teriam de fazer um esquema, no qual escreveriam tudo o que pensavam quando liam a palavra selecionada.

Figura 4 – Atividade Nuvem de Palavras



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 5 – Atividade Nuvem de Palavras



Fonte: Acervo dos autores.

Após concluírem os esquemas, fizemos uma leitura coletiva de todas as palavras que eles/as colocaram em cada um, e assim fomos problematizando algumas, comentando outras, e notamos que em todos eles a palavra “capoeira” havia sido citada. Diante disso, percebemos que eles/as já tinham relacionado a atividade com a capoeira e confirmamos que esse tema seria abordado. A partir daí, contextualizamos a origem e a história da luta, com base no que foi exposto acima. Nesse sentido, o Coletivo de Autores (1992, p. 76) aponta “a necessidade de resgatar a capoeira enquanto manifestação cultural, ou seja, trabalhar com sua historicidade, não desencarná-la do movimento cultural e político que a gerou”.

Segundo Silva (2011, p. 891) “no processo de ensino-aprendizado da capoeira devemos levar em consideração a ambiguidade desta manifestação cultural. As pessoas lutam, jogam, brincam, dançam capoeira e isso faz do seu aprendizado algo bastante enriquecedor”. Desse modo, é importante esclarecer que, em nosso estudo e nas ações do projeto, a capoeira foi tratada pedagogicamente como luta.

No PEFEPI, buscamos sempre realizar um diálogo interdisciplinar com outras áreas do conhecimento. Em 2018, com o 6º ano, ministramos capoeira, porém percebemos que não conseguimos aprofundar, como intencionamos, a contextualização da origem da capoeira, seus motivos e suas relações com a representatividade e história de luta pela liberdade. Dessa forma, em 2019, nós repensamos o planejamento e ministramos para os anos finais (8º, 9º e Projeto Carioca II), o que favoreceu a contextualização e problematização acerca de várias questões que emergiram durante as aulas a partir das experiências dos/as estudantes.

No início das aulas práticas, utilizamos materiais alternativos, como um galão para substituir o atabaque, e conseguimos um berimbau e um pandeiro emprestados para realizarmos as vivências em roda de capoeira na quadra externa da escola.

Figura 6 – Estudantes e extensionistas durante as vivências de capoeira



Fonte: Acervo dos autores.

Nesse momento alguns/mas estudantes se recusaram a participar da roda e um deles mencionou a palavra "macumba" de forma pejorativa fazendo alusão às religiões de matriz africana. A professora regente interveio explicando o real significado da palavra macumba e os preconceitos que envolvem o termo, mesmo assim, alguns/mas se recusaram a participar da roda de capoeira. (Diário de campo extensionista D, 2019).

⁷A definição de macumba abordada pela professora é a que se encontra no Dicionário Online de Português como "tipo de instrumento de percussão africano", da qual se utilizou para explicar as seguintes questões: 1) que apesar de ser um instrumento de origem africana, ele não é utilizado em rodas de capoeira; 2) que a associação que se faz entre macumba e as religiões de matriz africana é baseada em preconceitos e generalismos, visto que:

Apesar de este significado ser uso corrente em organizações políticas e religiosas, associando macumba a um instrumento musical, não fica claro quando ou quais foram seus usos em terreiros afro-brasileiros. A designação "afro-brasileiros", em si, só demonstra um conflito maior, uma vez que este tipo de determinação é genérica e pode ser atribuída tanto a Umbanda, ao Candomblé ou a quimbanda. (Amorim, 2013, p. 8).

Ficamos bastante reflexivas/os sobre esse caso, pois, de fato, mesmo com todos os argumentos, alguns estudantes se retiraram da atividade nesse momento. Isso nos mostra o quão importante e necessário é problematizar esse tema, e que ele esteja sempre presente nas discussões e conteúdos escolares, não só na Educação Física Escolar. Essas experiências inquietantes, ao mesmo tempo, retratam os limites, os desafios e as possibilidades a partir da perspectiva inclusiva, sequelas de uma sociedade excludente, preconceituosa e que não valoriza nem conhece sua história.

⁷ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/macumba/>.

Diante disso, Silva *et al.* (2019, pp. 100-101) colocam que "mesmo depois da capoeira ter passado por diferentes contextos de discriminação, resistência e ser declarada como patrimônio imaterial da humanidade, essa manifestação cultural de origem afro-brasileira ainda sofre preconceitos". A constatação e as reflexões sobre isso foram reforçadas por outras duas situações que aconteceram em sala envolvendo dois estudantes.

A primeira situação ocorreu na atividade da Nuvem de Palavras, com um estudante negro que pegou a palavra "escravidão", era a única palavra restante, mas ele se recusava a pegá-la, tentou trocá-la com outro grupo, mas não conseguiu e acabou ficando com ela, visivelmente desconfortável, o que acabou nos deixando desconfortáveis e muito impactados também. (Diário de campo extensionista A, 2019).

O que leva a esse desconforto por parte de um estudante negro ao ter que refletir sobre a escravidão? A escola debate com recorrência esse tema?

Vendo essa situação, fiquei impressionada com o fato de que esse estudante parece ser o único estudante negro da turma só por ser o mais retinto, os demais ficaram "zoando" ele, falando que ele era "escravo", sendo que boa parte deles/as também eram negros/as. (Diário de campo extensionista E, 2019).

Como abordar a questão racial, nesse momento? Como esses/as estudantes negros/as não retintos/as se enxergam? Na escola vivenciamos/presenciamos atos racistas? Como nos posicionamos? Essas são reflexões com as quais nos deparamos depois desse acontecimento e que nos levam a pensar sobre como é necessário discutirmos historicamente o peso de 400 anos de escravização no Brasil e a importância dessa problematização na escola brasileira e na formação docente, principalmente a reflexão sobre os desdobramentos dessa barbárie ainda muito presentes nos dias atuais, em todas as nossas relações sociais, e também na escola.

A segunda situação ocorreu nessa mesma atividade com um estudante branco, que pegou a palavra "negro" e quando questionado a respeito da mesma, se recusou a falar, falava outras cores em tom [de] deboche e desprezo, tentava mudar de assunto, e não dizia a palavra de jeito nenhum. (Diário de campo extensionista B, 2019).

Isto posto, apoiadas em Martins (2012), refletimos sobre a questão da negação do corpo negro nas aulas de Educação Física na escola, em como e por que as culturas africanas ou descendentes destas, foram e ainda são invisibilizadas na sociedade e no contexto escolar.

Araújo & Bernardes (2012) denunciam em seu estudo que a sociedade brasileira apenas reproduz o modelo de beleza hegemônico branco em todos os meios predominantes de comunicação. Essa reprodução acaba internalizando nas crianças uma suposta supremacia da branquitude e, a partir de outras experiências como essa, com o passar do tempo, pode prejudicar seriamente o processo de socialização desse/a jovem negro/a, a ponto de muitos/as deles/

as tentarem negar a sua própria raça. Em contrapartida, a criança branca “se acha no direito de ter atitudes muitas vezes preconceituosas, xingando e/ou ofendendo seus colegas de sala negros, remetendo aí um caráter negativo à cor da pele” (Araújo & Bernardes, 2012, p. 529).

Diante disso, reconhecendo-se a necessidade de intervenção, visto que todas essas situações nos deixaram muito impactadas/os e reflexivas/os, planejamos coletivamente uma aula sobre racismo, relacionando-o com a capoeira, a fim de refletir sobre o assunto sem expor os/as estudantes. Nesse sentido, selecionamos reportagens sobre situações de racismo no futebol, e pedimos para que eles/as as lessem, a fim de elucidar o tema por meio de uma linguagem mais próxima da realidade deles/as para, depois disso, relacionar com a capoeira e problematizarmos as situações ocorridas em aula.

Em vista do papel da escola e dos/as professores/as, trazendo para suas ações e práticas uma educação reflexiva, inclusiva e participativa permeada de conhecimentos importantes para todos/as, abordamos as lutas brasileiras, indo ao encontro da preservação e da valorização das culturas negras e indígenas. Ao dialogarmos com conteúdo ministrado e por meio de questões elaboradas a partir de vídeos e reportagens, refletimos juntos/as: Quantas obras de autores/as negros/as lemos? Ou vemos? Como nos enxergamos? Será que sabemos identificar nossa origem? Eu me posiciono, quando vejo um ato racista? Como se autodeclarar negro/a em um país racista como o Brasil? É possível termos uma educação antirracista? Não tivemos respostas prontas para todas essas questões complexas – tampouco intencionamos ter –, mas certamente a reflexão é um caminho sem volta, em consonância com o conceito de inclusão infundável, processual e dialético que nos embasa e também com inspirações freireanas, construindo com os/as estudantes e valorizando sobremaneira tal modo colaborativo.

Ressignificações e desconstruções são necessárias. A luta coletiva por uma educação antirracista só será efetivada se, no lugar de silenciamentos e omissões, promovermos ações pedagógicas inclusivas, reflexivas e participativas, para que os privilégios sejam revistos e os preconceitos sejam combatidos (Fonseca *et al.*, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou refletir sobre a proposta do conteúdo de lutas brasileiras vivenciada no Projeto de Extensão Educação Física escolar na perspectiva inclusiva (PEFEPI), a partir dos relatos de experiências dos/as extensionistas e suas anotações em diário de campo.

Ao analisarmos as experiências vivenciadas com as lutas brasileiras é possível dizer que houve trocas de saberes e a participação de todas/os as/os envolvidas/os de modo colaborativo, construtivo e inquietante. Propondo tal conteúdo como estratégia pedagógica com o PEFEPI, intencionamos suscitar

reflexões, aprendizados e valorização de manifestações culturais brasileiras numa perspectiva inclusiva e antirracista, buscando provocar impactos não só na escola, mas na formação inicial e continuada de futuros/as professores/as e docentes regentes.

Nesse contexto, por meio do PEFEPI, deparamo-nos diariamente com situações e desafios enquanto professores/as em constante formação, atuando no chão da escola, possibilitando, assim, um maior diálogo e a construção de saberes entre a realidade da escola, da universidade e da sociedade.

A partir dos relatos dos diários de campo, ao final desse bloco de conteúdos, pudemos notar que houve respeito e cuidado entre os/as estudantes durante as vivências, mudança de postura em relação às primeiras aulas, desconstruções e reflexões a respeito das culturas negras e indígenas.

Assim, o Projeto se apresenta como uma experiência relevante tanto para estudantes de graduação quanto para as/os estudantes da escola municipal que dele participaram, mas ainda sinaliza que o caminho para combater aos preconceitos enraizados na nossa sociedade e com reflexos na escola é longo e necessita de ações processualmente inclusivas e acolhedoras. Isto posto, pretendemos dar continuidade a trabalhos comuns semelhantes, que proporcionem diversificação de conteúdos e a participação efetiva e reflexiva de todas/os as/os envolvidas/os numa perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

Almeida, J. J. G. (2012). *Disciplina: luta*. Curso de Pós-Graduação. São Paulo: RedeFor; Campinas: Unicamp.

American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais*. Porto Alegre: Artmed.

Amorim, M. P. (2013). Macumba no imaginário brasileiro: a construção de uma palavra. *Anais do Simpósio de Pesquisa da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo*, São Paulo, SP, Brasil, 2. Disponível em: <https://www.fespsp.org.br/seminarios/anais3/MarcosAmorim.pdf>.

Araújo, I. A.; Bernardes, V. A. M. (2012). Discriminação racial em sala de aula. In: Rodrigues Filho, G.; Bernardes, V. A. M.; Nascimento, J. G. (Orgs.). *Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil* (pp. 523-540). Uberlândia: Editora Gráfica Lops.

Arroyo, D. M. P. (2010). *Meta-avaliação de uma extensão universitária: estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201213017471d21035854a0d3a556c26b/Artigo_meta_avaliacao.pdf.

Barros, A. M.; Gabriel, R. Z. (2011). Lutas. In: Darido, S. C. (Org.). *Educação Física escolar: compartilhando experiências* (pp. 75-96). São Paulo: Phorte.

Base Nacional Comum Curricular. (2017). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC>.

Betti, M.; So, M. R. (2018). Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. *Movimento*, 24(2), 555-568.

Booth, T.; Ainscow, M. (2011). *Index Para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola* (M. P. Santos, Trad.). Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação.

Braun, P.; Marin, M. (2016). Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. *Revista Linhas*, 17(35), 193-215.

Breda, M.; Galatti, L.; Scaglia, A. J.; Paes, R. R. (2010). *Pedagogia do esporte aplicada às lutas*. São Paulo: Phorte.

Carreiro, E. (2005). Lutas. In: Darido, S. C.; Rangel, I. C. A. (Orgs.). *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica* (pp. 244-261). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Castro, R. S.; Kelman, C. A. (2016). Ensino colaborativo: uma prática que promove

a inclusão. *Anais do Congresso Nacional de Educação*, Natal, RN, Brasil, 3. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20907>.

Coletivo de Autores. (1992). *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez.

Correia, W. R.; Franchini, E. (2010). Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. *Motriz*, 16(1), 1-9.

Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, 31, 213-230.

Darido, S. C. (2014). Os conteúdos da educação física na escola. In: Darido, S. C.; Rangel, I. C. A. (Orgs.). *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica* (pp. 50-61). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Falcão, J. L. C. (2006). O jogo da capoeira em jogo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 27(2), 59-74.

Ferreira, B. C.; Mendes, E. G.; Almeida, M. A.; Del Prette, Z. A. P. (2007). Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. *Revista Educação Especial*, 29, 1-7.

Fonseca, M. P. S. (2014). *Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão: reflexões sobre Brasil e Portugal* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/Teses2014/tmichelifonseca.pdf>.

Fonseca, M. P. S.; Peres, M.; Ludovino, R.; Freire, C. (2020). Aproximações entre universidade e escola: racismo em discussão. *Revista Aleph*, 34, 82-103.

Fonseca, M. P. S.; Ramos, M. (2017). Inclusão em movimento: discutindo a diversidade nas aulas de Educação Física Escolar. In: Pontes Junior, J. A. F. (Org.). *Conhecimentos do professor de Educação Física Escolar* (pp. 184-208). Fortaleza: EdUECE.

Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. (2012). *Política Nacional de Extensão Universitária*. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS.

Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Kassar, M. C. M. (2011). Percursos de uma política brasileira de Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(1), 41-58.

Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, *que estabelece*

as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

Machado, S. (2014, outubro 14). *Ilha do Governador se destaca na história do Rio. Multirio, a mídia educativa da cidade*. MultiRio, Bairros Cariocas. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/905-ilha-do-governador-se-destaca-na-historia-do-rio>.

Martins, B. R. (2012). A negação do corpo negro e a Educação Física escolar. *Anais do Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades*, Niterói, RJ, 1. Disponível em: <http://www.aninter.com.br/ANAIS%201%20CONITER/GT04%20Rela%87%E4es%20%82tnicorraciais/A%20NEGA%80%C7O%20DO%20CORPO%20NEGRO%20E%20A%20EDUCA%80%C7O%20F%D6SICA%20ESCOLAR%20-%20Trabalho%20completo.pdf>.

Mendes, E. G.; Vilaronga, C. A. R.; Zerbato, A. P. (2014). *Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar.

Monteiro, F. Y. S. (2018). A Capoeira e o Huka-huka nas aulas de educação física: diálogos sobre uma escola plural através das lutas de matriz africana e indígena. *Revista Programa Conexões*, 3, 101-114.

Nascimento, P. R. B.; Almeida, L. (2007). A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. *Movimento*, 13(3), 91-110.

Pinho, J. A. G. (2009). Futebol, nação e o homem brasileiro: o "complexo vira-latas" de Nelson Rodrigues. *Organizações & Sociedade*, 16(48), 141-167.

Resolução n.º 217, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-217-1948_94854.html.

Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

Rufino, L. G. B.; Darido, S. C. (2013). Possíveis diálogos entre a Educação Física escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal. *Conexões*, 11(1), 145-170.

Rufino, L. G. B.; Darido, S. C. (2015). O ensino das lutas nas aulas de Educação Física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas. *Revista de Educação Física*, 26(4), 505-518.

Santos, B. (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São

Paulo: Cortez.

Santos, M. P. (2003). O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. *Revista da Faculdade de Educação da UFF*, 7, 78-91.

Santos, M.; Fonseca, M.; Melo, S. (2009). *Inclusão em Educação: diferentes interfaces*. Curitiba: CRV.

Sawaia, B. (2017). *As artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.

Sedorko, C. M.; Finck, S. C. M. (2016). Sentidos e significados do esporte no contexto da Educação Física escolar. *Journal of Physical Education*, 27, 1-10.

Silva, G. S.; Souza, C. V.; Ribeiro, T. C. M.; Oliveira, E. C. S. (2019). Cultura afro-brasileira: a capoeira na escola e na educação física. *Temas em Educação Física Escolar*, 4(2), 94-113.

Silva, P. C. C. (2011). Capoeira nas aulas de Educação Física: alguns apontamentos sobre processos de ensino-aprendizado de professores. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(4), 889-903.

So, M. R.; Betti, M. (2009). *Saber ou fazer? O ensino de lutas na Educação Física Escolar*. São Carlos: EFSCAR.

So, M. R.; Betti, M. (2012). Saberes docentes: o tema lutas no Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. In: Marin, A. J.; Tommasiello, M. G. C.; Pimenta, S. G.; Carvalho, L. M.; Fusari, J. C. *Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições* (pp. 1-12). Araraquara: Junqueira & Marin.

Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Thiollent, M. (2011). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez.

Uchoga, L. A. R.; Altmann, H. (2016). A educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 38(2), 163-170.

UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.%20pdf>.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Vilaronga, C. A. R.; Mendes, E. G. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de*

Estudos Pedagógicos, 95 (239), 139-15.

Data de submissão: 22/02/2021

Data de aceite: 19/01/2022



Comunicação para jovens com Síndrome de Down durante a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2)

Communication for young people with Down Syndrome during the new coronavirus pandemic (SARS-CoV-2)

Beatriz Gomes de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas - São Paulo, Brasil
Aluna egressa do Curso de Terapia Ocupacional
Contato: beatrizsouza.to@gmail.com

Natália Rezende Baraldi

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas - São Paulo, Brasil
Graduanda do Curso de Medicina
Contato: nataliarbaraldi@gmail.com

José Francisco Kerr Saraiva

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas - São Paulo, Brasil
Livre Docente da Faculdade de Medicina da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e
Professor Coordenador pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários.
Contato: saraivajfk@gmail.com

RESUMO

O projeto de extensão universitária da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, voltado para a prevenção de riscos cardiovasculares na população com Síndrome de Down, enxergou na situação global de disseminação do novo coronavírus um campo a ser explorado. Isso se deve ao fato de que esses são enquadrados no grupo de risco de desenvolvimento de quadros graves da COVID-19. Também em razão da alta incidência de doenças cardiovasculares e respiratórias que podem apresentar, buscou-se orientar o público quanto à prevenção do contágio. Para isso, em parceria com a Fundação Síndrome de Down de Campinas e a Sociedade Brasileira de Cardiologia, construíram-se materiais abordando temas relacionados à COVID-19: prevenção, identificação de sintomas e como lidar com o distanciamento social e o estresse decorrente dele. Assim, através de cartilhas, vídeos e publicações, foi produzido um trabalho de intervenção comunicativa, atingindo outros meios informativos, como jornais televisivos, radiofônicos e virtuais, com enfoque na produção de mídias inclusivas.

Palavras-chave: Coronavírus, Síndrome de Down, Comunicação, Prevenção.

ABSTRACT

The university extension project of the Pontifical Catholic University of Campinas aimed at preventing cardiovascular risks in the population with Down Syndrome, identified in the global situation of the spread of the new coronavirus, a field to be explored. Since those are included in the risk group of developing serious cases of COVID-19. Also because of the high incidence of cardiovascular and respiratory diseases that they may have, guidance was sought for the public to prevent the infection. Therefore, in partnership with the Campinas Down Syndrome Foundation and the Brazilian Society of Cardiology, materials were developed addressing topics related to COVID-19, prevention, symptom identification and how to deal with social distance and resulting stress. Thus, through booklets, videos and publications, a work of communicative intervention was produced, reaching other information media such as television, radio and virtual newspapers, focusing on the production of inclusive media.

Keywords: Coronavirus, Down Syndrome, Communication, Prevention.

INTRODUÇÃO

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou uma pandemia de COVID-19, provocada pelo SARS-CoV-2, popularmente conhecido como coronavírus (OPAS, 2020). O grupo de risco para a doença compreende pessoas com mais de 60 anos e/ou com doenças crônicas, como diabetes e cardiopatias (Brasil, 2020). A síndrome de Down (SD), alteração cromossômica determinada geneticamente pela presença de um terceiro cromossomo junto do par 21, também é condição de risco para a doença por expressões características como: palato alto, protrusão lingual, hipotonia, cardiopatias congênitas e alterações no desenvolvimento global nos aspectos físicos, cognitivos, sensoriais e psicomotoras (Brasil, 2013). Essas alterações anatômicas decorrentes da trissomia interferem em diversos sistemas, propiciando a colonização viral no aparelho respiratório; maior chance de desenvolver obesidade, agravando o risco cardiovascular, relacionada aos distúrbios metabólicos comuns à síndrome, além da possibilidade de menor competência na resposta imunológica do organismo. Soma-se a isso a presença de cardiopatia congênita em aproximadamente 50% da população com SD (Brasil, 2013). Esses fatores configuram a população que apresenta SD como grupo de risco para a COVID-19, merecendo especial atenção quanto à necessidade de medidas de precaução à contaminação.

Com o avanço da infecção provocada pelo coronavírus e a ampliação de informações para o enfrentamento da doença, observou-se a ausência de informativos que promovam a prevenção primária da COVID-19 direcionados a esse público. Assim, buscou-se reunir informações disponibilizadas até aquele momento pela comunidade científica para elaborar um documento que fornecesse o conteúdo de maneira acessível para todos. Além disso, houve valorização do protagonismo dos jovens com Down, para atuarem como multiplicadores de informações sobre a prevenção da COVID-19, quando estimulados a transmitir o conteúdo educativo da campanha em seu meio social.

MATERIAIS E MÉTODOS

Com a crescente demanda apresentada por profissionais da Fundação Síndrome de Down em Campinas (FSD), o grupo de extensão da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) organizou uma campanha em abril de 2020 para a promoção de hábitos saudáveis e prevenção de COVID-19 na população com SD. Essa equipe foi composta por graduandos extensionistas dos cursos de Medicina, Terapia Ocupacional, Nutrição, Psicologia, Farmácia e Jornalismo, além da participação de profissionais voluntários como educadores físicos, médicos, editores, revisores e ilustradores de texto.

A ação desenvolvida pela campanha foi articulada ao plano de trabalho do projeto de extensão da PUC-Campinas, intitulado "Promoção de hábitos

saudáveis em população de portadores de Síndrome de Down para a prevenção de doença cardiovascular", e realizado pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEXT) da universidade.

Os materiais produzidos na campanha foram amplamente divulgados pela imprensa formal e em redes sociais. Para a realização do trabalho, fez-se necessário conhecer o público ao qual se destinou o projeto, com o objetivo de compreender como se dava o acesso à informação.

A instituição vinculada à ação era composta por 177 usuários, sendo que 27,1% tinham renda de até 02 salários-mínimos. Dessa forma, para que o público-alvo efetivamente pudesse beneficiar-se do conteúdo elaborado, percebeu-se a importância da confecção de materiais adequados de comunicação para a divulgação dessas informações.

A linguagem utilizada durante o projeto foi visual, simples e objetiva, com o uso de frases curtas e diretas, propiciando o estabelecimento de uma comunicação efetiva devido à melhor compreensão do conteúdo juntamente com a linguagem verbal utilizada, que mostrou ser uma maneira adequada de se constituir uma comunicação com a população envolvida, conforme destacam Porto-Cunha e Limongi (2008). Portanto, os recursos escolhidos para transmissão das informações foram audiovisuais, no formato de animações e vídeos curtos, ilustrados e com legenda, apostando-se na linguagem visual e dinâmica, facilitando-se a divulgação em redes sociais.

Inicialmente, os usuários da campanha foram convidados a produzir um vídeo caseiro, estimulando-se seu protagonismo e participação, com o objetivo de compartilharem o que estavam fazendo no período de isolamento e de reforçarem as principais atitudes a serem realizadas. Esse material foi agrupado em vídeos de curta duração e, posteriormente, divulgado amplamente na mídia, sendo também adaptado para a produção de uma animação com uma personagem com síndrome de Down.

Objetivou-se, com isso, a compreensão da importância do isolamento social, da necessidade de uma higiene adequada das mãos, do não compartilhamento de objetos de uso pessoal, do cuidado em evitar aglomerações no caso da necessidade em sair de casa, de se optar por alimentos saudáveis, exercitar-se durante este período, relaxar e identificar os sintomas que poderiam surgir em uma situação de contágio.

Já para atender aos familiares desses jovens, considerou-se o nível de escolaridade da maioria dos vinculados à instituição. A linguagem escrita ou visual, simples e objetiva, demonstrou-se adequada. Sendo assim, elaborou-se uma cartilha digital em razão do formato permitir ao público-alvo acessá-la facilmente, com os informes sobre os seguintes pontos: COVID-19; distanciamento social; higiene pessoal; uso correto de máscaras; alimentação saudável; atividade física; regularização da carteira de vacinação; e sintomas da COVID-19.

O conteúdo criado abrangeu as demandas dos familiares levantadas em reuniões com a coordenação da FSD. Constituiu-se um grupo interdisciplinar com os alunos participantes citados, para garantir atenção integral aos usuá-

rios, abordando-se o impacto que a pandemia trouxe à rotina desses sujeitos e seu grupo familiar – demanda essa apontada como de maior urgência pelos familiares.

A produção do material didático no formato de cartilhas, a princípio, foi ilustrada pelos alunos extensionistas e, posteriormente, em parceria com o Instituto Mauricio de Sousa, o mesmo texto de conscientização foi ilustrado pela Turma da Mônica®, com protagonismo da personagem com síndrome de Down, Tati, representando o público-alvo da ação.

Portanto, desenvolveram-se materiais de comunicação e informação em três formatos: cartilha, animação e vídeo. Na campanha, integraram-se conhecimentos específicos de alunos extensionistas da área da saúde; conceitos e técnicas das diferentes mídias utilizadas na área de comunicação; a vivência dos usuários nesse contexto e a experiência de profissionais da instituição com esses jovens, constituindo-se como um método interdisciplinar de compor uma campanha eficiente e adequada de transmissão do conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No total, foram produzidos uma animação e cinco vídeos protagonizados por usuários da FSD com síndrome de Down, com 30 segundos de duração em média. Neles, os usuários orientaram sobre os seguintes temas: higienização das mãos, alimentação saudável, atividades físicas e isolamento social. Garantiu-se o protagonismo da população em seu local de fala e seus direitos de escolha pela participação, contribuindo-se, assim, para o combate à exclusão da pessoa com SD, incluindo-a e promovendo ações para estimular a sua autonomia e protagonismo durante o processo de prevenção.

Dessa forma, pela produção de um vídeo com orientações gerais, atingiu-se aqueles que não se identificavam com o modelo escrito de comunicação. Ainda sustentando o princípio de não utilizar linguagem técnica e rebuscada, evitando possível incompreensão do conteúdo, foi adotado o mesmo procedimento para a construção da cartilha.

Com isso, contemplaram-se as mais diversas pessoas que poderiam ter acesso ao material, indivíduos com diferentes aspectos socioeconômicos, educacionais, culturais e cognitivos. Tal perspectiva se deu em consonância com a Política de Atenção à Pessoa com Deficiência (OMS, 2012), a qual reafirma que a comunicação pode ser considerada tanto como uma possível barreira, quanto como facilitadora no estabelecimento de uma comunicação efetiva entre sujeitos, cabendo aos emissores da informação o dever de adequar o conteúdo disseminado, tornando-o inclusivo e acessível ao entendimento dos diferentes públicos. Todos os meios de apresentação das informações foram desenvolvidos com orientações dos profissionais da FSD sobre as necessidades específicas de adequação da linguagem. Fundamentou-se na formulação de frases simples, claras, objetivas e, sobretudo, isentas do diálogo infantiliza-

do, considerando-se as necessidades específicas de comunicação das pessoas com SD, valorizando-se suas habilidades comunicativas e cognitivas.

Não apenas quanto às escolhas comunicativas descritas acima, a comunicação também foi decisiva quando estabelecida de forma horizontal entre os usuários da Fundação, acadêmicos, docentes, profissionais e instituições. O grupo interdisciplinar de extensionistas obteve apoio e orientação de profissionais da área da Saúde, alguns associados à Sociedade Brasileira de Cardiologia (SBC). Acordou-se que, para a coleta de dados, os envolvidos utilizariam de pesquisas em artigos científicos e diretrizes da OMS e do Ministério da Saúde do Brasil, visando a adequada fundamentação científica.

Entende-se que a participação das pessoas com SD se deu de maneira efetiva, uma vez que foi possível reconhecer as suas capacidades como produtor, divulgador e transmissor de conteúdos quanto a um assunto de importância global. Sua inclusão no projeto não só promoveu o cuidado e fortaleceu a comunidade, como demonstrou à sociedade que a infantilização, visão estereotipada de não capacidade e exclusão desses indivíduos tanto não devem ser aceitas, como também devem ser combatidas com a elaboração de ações inclusivas e do estímulo ao protagonismo (Rio Grande do Sul, 2011).

Essas questões são consideradas de relevância, uma vez que, conforme aponta Caliri (2016), há uma frequente infantilização da pessoa com SD, associada ao desconhecimento e preconceito, um empecilho para a inclusão e participação efetiva na sociedade. O modo de retratar pessoas com Down, na grande mídia, por vezes é errônea em decorrência da infantilização, ressalta Ferreira (2020).

Com relação aos resultados da divulgação da animação, vídeos e cartilha, segundo dados fornecidos pela rede social utilizada, a página recebeu 87 curtidas, 95 seguidores, engajou 740 pessoas e alcançou 6.153 pessoas em suas publicações, no período compreendido entre 09 de abril e 17 de dezembro de 2020. A campanha também foi divulgada em vários veículos de imprensa escrita, radiofônica e televisiva de grande alcance, garantindo visibilidade das orientações realizadas pelos próprios usuários da FSD em suas produções audiovisuais caseiras. Considera-se que houve sensibilização do público quanto às ações de educação e conscientização em saúde em relação à COVID-19 e quanto à inclusão e visibilidade da pessoa com síndrome de Down.

Para acesso à cartilha produzida pelos extensionistas, aponte sua câmera ou aplicativo com o leitor para a **figura 1**, referente ao QR Code da esquerda.

Para acesso à página de publicação da campanha e de todos os materiais audiovisuais desenvolvidos, aponte o leitor para a **figura 2**, referente ao QR Code da direita.

Para acesso à cartilha ilustrada pela Turma da Mônica®, acesse o site da turminha: <http://turmadamonica.uol.com.br/juntoscontraocoronavirus/>.

Figura 1.



Cartilha

Figura 2.



Página de Publicações

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de comunicação realizado pelos alunos de extensão da Pontifícia Universidade Católica de Campinas recebeu expressiva atenção da imprensa. Com isso, o trabalho alcançou o objetivo de divulgar informação de prevenção à COVID-19 para os jovens com síndrome de Down e seus familiares que, de maneira geral, não eram atendidos e representados nas campanhas de prevenção, mesmo fazendo parte do grupo de risco. Não obstante, os usuários integrantes do projeto não foram apenas espectadores, mas protagonistas da campanha, comunicaram aos seus semelhantes e ao público em geral informações de prevenção. Nesse sentido, considera-se que o projeto foi realizado de maneira inclusiva e sem o reforço de estereótipos.

A participação na atividade extensionista também proporcionou o primeiro contato com as pessoas com SD entre alguns graduandos, além de permitir a reflexão sobre as potencialidades dessa população. O projeto proporcionou ainda uma ação multiprofissional e interdisciplinar, focado em uma visão ampliada de saúde.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos o apoio dos voluntários de design, equipe de vídeo e profissionais da saúde (pediatra, cardiologista, nutricionista e educadoras físicas). À Sociedade Brasileira de Cardiologia, à parceria da Fundação Síndrome de Down de Campinas-SP e a todos os discentes extensionistas não autores vinculados ao projeto de extensão. Sem o apoio dessa equipe, não seria possível concretizar nossa proposta.

REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Saúde (2013). *Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down*. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 60. Disponível em: http://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2016/07/diretrizes_atencao_pessoa_sindrome_down.pdf.

Brasil. Ministério da Saúde (2020). *Diretriz para Diagnóstico e Tratamento da COVID-19*. Brasília: Ministério da Saúde, 81. Disponível em: <https://portal.arquivos.saude.gov.br/images/pdf/2020/April/18/Diretrizes-Covid19.pdf>.

Caliri, M (2016). *Sentidos dados por profissionais da atenção primária à participação das famílias no processo de cuidado de pessoas com Síndrome de Down*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 87. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7975/DissMC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Ferreira, Y (2020). Nós queremos transar: a infantilização de pessoas com Síndrome de Down como empecilho para uma vida inteiramente ativa. *Anais do EVINCI*, UniBrasil, Caderno de Resumos, 5(1). Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br/index.php/anaisvinci/article/view/4777>.

Organização Mundial da Saúde (2012). Relatório Mundial sobre a Deficiência (World Report on Disability). World Health Organization. *The World Bank*. Tradução: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf;jsessionid=DB07DF15C966D83C293C5DBDDF4E99E1?sequence=4.

Organização Pan-Americana da Saúde (2020). Folha informativa - COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). OPAS/OMS, Brasil. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875.

Porto-Cunha, E.; Limongi, S.C.O (2008). Modo comunicativo utilizado por crianças com síndrome de Down. *Pró-Fono R. Atual. Cient.*, Barueri, 20(4), 243-248. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-56872008000400007&lng=pt&nrm=iso. Rio Grande do Sul, [Assembleia Inclusiva] (2011). *Manual de redação: Mídia inclusiva*. Disponível em: <http://www2.al.rs.gov.br/assembleiainclusiva/ManualdeM%C3%ADdiaInclusiva/tabid/5248/language/pt-BR/Default.aspx>.

Data de submissão: 26/02/2021

Data de aceite: 02/09/2021



Comunicación para jóvenes con Síndrome de Down durante la pandemia del nuevo coronavirus (SARS-CoV-2)

Communication for young people with Down Syndrome during the new coronavirus pandemic (SARS-CoV-2)

Beatriz Gomes de Souza

Pontificia Universidad Católica de Campinas, Campinas - São Paulo, Brasil
Alumna egresada del Curso de Terapia Ocupacional
Contacto: beatrizsouza.to@gmail.com

Natália Rezende Baraldi

Pontificia Universidad Católica de Campinas, Campinas - São Paulo, Brasil
Estudiante de grado del Curso de Medicina
Contacto: nataliarbaraldi@gmail.com

José Francisco Kerr Saraiva

Pontificia Universidad Católica de Campinas, Campinas - São Paulo, Brasil
Docente Libre de la Facultad de Medicina de la Pontificia Universidad Católica de Campinas y Profesor Coordinador por la Prorectoría de Extensión y Asuntos Comunitarios.
Contacto: saraivajfk@gmail.com

RESUMEN

El proyecto de extensión universitaria de la Pontificia Universidad Católica de Campinas, dirigido a la prevención de riesgos cardiovasculares en la población con Síndrome de Down, percibió en la situación global de diseminación del nuevo coronavirus un campo a ser explotado. Ello se debe al hecho de que esta población está encuadrada en el grupo de riesgo de desarrollo de cuadros graves del COVID-19. También en razón de la alta incidencia de enfermedades cardiovasculares y respiratorias que pueden presentar, se buscó orientar al público en cuanto a la prevención de contagio. Para esto, en colaboración con la Fundación Síndrome de Down de Campinas y la Sociedad Brasileña de Cardiología, se construyeron materiales abordando temas relacionados a la COVID-19: prevención, identificación de los síntomas y cómo manejar el aislamiento social y el estrés decurrente de ello. Así, por medio de cartillas, videos y publicaciones, se produjo un trabajo de intervención comunicativa, apuntando a otros medios informativos, como periódicos televisivos, radiofónicos y virtuales, con el enfoque en la producción de medios de comunicación inclusivos.

Palabras clave: Coronavirus, Síndrome de Down, Comunicación, Prevención

ABSTRACT

The university extension project of the Pontifical Catholic University of Campinas aimed at preventing cardiovascular risks in the population with Down Syndrome, identified in the global situation of the spread of the new coronavirus, a field to be explored. Since those are included in the risk group of developing serious cases of COVID-19. Also because of the high incidence of cardiovascular and respiratory diseases that they may have, guidance was sought for the public to prevent the infection. Therefore, in partnership with the Campinas Down Syndrome Foundation and the Brazilian Society of Cardiology, materials were developed addressing topics related to COVID-19, prevention, symptom identification and how to deal with social distance and resulting stress. Thus, through booklets, videos and publications, a work of communicative intervention was produced, reaching other information media such as television, radio and virtual newspapers, focusing on the production of inclusive media.

Keywords: Coronavirus, Down Syndrome, Communication, Prevention.

INTRODUCCIÓN

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la pandemia de COVID-19, provocada por el SARS-CoV-2, popularmente conocido como coronavirus (OPAS, 2020). El grupo de riesgo para la enfermedad comprende personas con más de 60 años de edad y/o con enfermedades crónicas, como diabetes y cardiopatías (Brasil, 2020). La Síndrome de Down (SD), alteración cromosómica determinada genéticamente por la presencia de un tercer cromosoma junto al par 21, también es condición de riesgo para la enfermedad por expresiones características como: paladar ojival, protrusión lingual, hipotonía, cardiopatías congénitas y alteraciones en el desarrollo global en los aspectos físicos, cognitivos, sensoriales y psicomotores (Brasil, 2013). Esas alteraciones anatómicas decurrentes de la trisomía interfieren en diversos sistemas, proporcionando la colonización viral en el aparato respiratorio, mayor chance de desarrollar la obesidad, agravando el riesgo cardiovascular, relacionada a los disturbios metabólicos comunes a la síndrome, además de la posibilidad de menor competencia en la respuesta inmunológica del organismo. Se suma a eso la presencia de la cardiopatía congénita en aproximadamente el 50% de la población con SD (Brasil, 2013). Estos factores configuran la población que presenta el SD como grupo de riesgo para el COVID-19, mereciendo especial atención en cuanto a la necesidad de medidas de precaución a la contaminación.

Con el avance de la infección provocada por el coronavirus y la ampliación de informaciones para el enfrentamiento de la enfermedad, se observó la ausencia de informativos que promuevan la prevención primaria del COVID-19 direccionados a ese público. Así, se buscó reunir informaciones disponibilizadas hasta aquel momento por la comunidad científica para elaborar un documento que proveyera el contenido de modo accesible para todos. Además, hubo la valorización del protagonismo de los jóvenes con Síndrome de Down, para actuar como multiplicadores de informaciones sobre la prevención del COVID-19, cuando estimulados a transmitir el contenido educativo de la campaña en su medio social.

MATERIALES Y MÉTODOS

Con la creciente demanda presentada por los profesionales de la Fundación Síndrome de Down en Campinas (FSD), el grupo de extensión de la Pontificia Universidad Católica de Campinas (PUC-Campinas) organizó una campaña en abril de 2020 para la promoción de hábitos saludables y prevención del COVID-19 en la población con SD. Ese equipo fue compuesto por estudiantes de grado extensionista de los cursos de Medicina, Terapia Ocupacional, Nutrición, Psicología, Farmacia y Periodismo, además de la participación de profesionales voluntarios como educadores físicos, médicos, editores, revisores e ilustrado-

res de texto.

La acción desarrollada por la campaña fue articulada al plan de trabajo del proyecto de extensión de la PUC-Campinas, titulado "Promociones de hábitos saludables en la población de portadores de Síndrome de Down para la prevención de enfermedades cardiovasculares", y realizado por la Prorectoría de Extensión y Asuntos Comunitarios (PROEXT) de la universidad.

Los materiales producidos en la campaña fueron ampliamente divulgados por la prensa formal y en las redes sociales. Para la realización del trabajo, se hizo necesario conocer el público al cual se destinó el proyecto, con el objetivo de comprender cómo se daba el acceso a la información.

La institución vinculada a la acción estaba compuesta por 177 usuarios, siendo que 27,1% tenían el ingreso de hasta 02 salarios mínimos. De ese modo, para que el público participante efectivamente pudiera beneficiarse del contenido elaborado, se percibió la importancia de la confección de materiales adecuados de comunicación para la divulgación de esas informaciones.

El lenguaje utilizado mientras el proyecto fue visual, simple y objetivo, con el uso de frases cortas y directas, proporcionando el establecimiento de una comunicación efectiva debido a la mejor comprensión del contenido juntamente con el lenguaje verbal utilizado, que se mostró ser una manera adecuada de constituir una comunicación con la población involucrada, conforme destacan Porto-Cunha e Limongi (2008). Por lo tanto, los recursos elegidos para la transmisión de las informaciones fueron audiovisuales, en el formato de animaciones y videos cortos, ilustrados y con subtítulos, apostando en el lenguaje visual y dinámico, facilitando la divulgación en redes sociales.

Inicialmente, los usuarios de la campaña fueron invitados a producir un video casero, estimulando su protagonismo y participación, con el objetivo de compartir lo que estaban haciendo en el periodo de aislamiento y de reforzar las principales actitudes a ser realizadas. Ese material fue agrupado en videos de corta duración y, posteriormente, divulgado ampliamente en los medios de comunicación, siendo también adaptado para la producción de una animación con un personaje con Síndrome de Down.

Se objetivó, con ello, la comprensión de la importancia del aislamiento social, de la necesidad de una higiene adecuada de las manos, de no compartir objetos de uso personal, del cuidado en evitar aglomeraciones en el caso de necesidad de salir de casa, de optar por alimentos saludables, ejercitarse durante este periodo, relajar e identificar los síntomas que podrían surgir en una situación de contagio.

Ya para atender a los familiares de esos jóvenes, se consideró el nivel de escolaridad de la mayor parte de los vinculados a la institución. El lenguaje escrito o visual, simple y objetivo se demostró adecuado. Siendo así, se elaboró una cartilla digital en razón del formato permitir al público participante acceder fácilmente, con los informes sobre los siguientes puntos: COVID-19; aislamiento social; higiene personal; uso correcto del cubrebocas; alimentación saludable; actividad física; regularización de la tarjeta de vacunación; y síntomas del CO-

VID-19.

El contenido creado abarcó las demandas de los familiares planteadas en reuniones con la coordinación de la FSD. Se constituyó un grupo interdisciplinar con los alumnos participantes citados, para garantizar la atención integral a los usuarios, abordando el impacto que la pandemia trajo a la rutina de esos sujetos y su grupo familiar - demanda esa apuntada como la de mayor urgencia por los familiares.

La producción del material didáctico en el formato de cartillas, a principio, fue ilustrada por los alumnos extensionistas y, posteriormente, en colaboración con el Instituto Mauricio de Sousa, el mismo texto de concientización fue ilustrado por la Turma da Mônica®, con protagonismo del personaje con síndrome de Down, Tati, representando el público participante de la acción.

Por lo tanto, se desarrollaron materiales de comunicación e información en tres formatos: cartilla, animación y video. En la campaña, se integraron conocimientos específicos de alumnos extensionistas del área de la salud; conceptos y técnicas de los distintos medios de comunicación utilizados en el área de comunicación; la vivencia de los usuarios en ese contexto y la experiencia de profesionales de la institución con esos jóvenes, constituyéndose como un método interdisciplinar para crear una campaña eficiente y adecuada de transmisión del contenido.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En su totalidad, se produjeron una animación y cinco videos protagonizados por usuarios de la FSD con síndrome de Down, con una media de 30 segundos de duración. En ellos, los usuarios orientaron sobre los siguientes temas: higienización de las manos, alimentación saludable, actividades físicas y aislamiento social. Se garantizó el protagonismo de la población en su lugar de enunciación y sus derechos de elección por la participación, contribuyendo, así, para el combate a la exclusión de la persona con SD, insertándola y promoviendo acciones para estimular su autonomía y protagonismo en el proceso de prevención.

De esa manera, por la producción de un video con orientaciones generales, se alcanzó aquellos que no se identificaban con el modelo escrito de comunicación. Aun sustentando el principio de no utilizar un lenguaje técnico y demasiado elaborado, evitando posible incomprensión del contenido, se adoptó el mismo procedimiento para la elaboración de la cartilla.

Con ello, se contemplaron las más diversas personas que podrían tener acceso al material, individuos con distintos aspectos socioeconómicos, educacionales, culturales y cognitivos. Tal perspectiva se dió en consonancia con la Política de Atención a la Persona con Deficiencia (OMS, 2012), la cual reafirma que la comunicación puede ser considerada tanto una posible barrera, como una facilitadora en el establecimiento de una comunicación efectiva

entre sujetos, cabiendo a los emisores de la información el deber de adecuar el contenido diseminado, volviéndolo inclusivo y accesible al entendimiento de los diferentes públicos. Todos los medios de presentación de las informaciones fueron desarrollados con las orientaciones de profesionales de la FSD sobre las necesidades específicas de comunicación de las personas con SD, valorando sus habilidades comunicativas y cognitivas.

No solamente en cuanto a las elecciones comunicativas descritas anteriormente, la comunicación también fue decisiva cuando establecida de manera horizontal entre los usuarios de la Fundación, académicos, docentes, profesionales e instituciones. El grupo interdisciplinar de extensionistas obtuvo apoyo y orientación de profesionales del área de la Salud, algunos asociados de la Sociedad Brasileña de Cardiología (SBC). Se arregló que, para la colecta de datos, los involucrados utilizarían de investigaciones en artículos científicos y directrices de la OMS y del Ministerio de Salud de Brasil, aspirando a la adecuada fundamentación científica.

Se entiende que la participación de las personas con SD se dió de manera efectiva, una vez que fue posible reconocer las capacidades de ellos como productores, divulgadores y transmisores de contenidos en cuanto a un tema de importancia global. Su inserción en el proyecto no solamente promovió el cuidado y fortaleció la comunidad, sino también demostró a la sociedad que la infantilización, visión estereotipada de no capacidad y exclusión de esos individuos tanto no deben ser aceptadas como también deben ser combatidas con la elaboración de acciones inclusivas y del estímulo al protagonismo (Rio Grande do Sul, 2011).

Esas cuestiones son consideradas de relevancia, una vez que, conforme apunta Caliri (2016), hay una frecuente infantilización de la persona con SD, asociada al desconocimiento y prejuicio, un obstáculo para la inclusión y participación efectiva en la sociedad. La manera de retratar personas con Síndrome de Down, en los grandes medios de comunicación, por veces es equivocada a consecuencia de la infantilización, resalta Ferreira (2020).

Con relación a los resultados de la divulgación de la animación, videos y cartilla, según datos ofrecidos por la red social utilizada, la página recibió 87 me gusta, 95 seguidores, 740 interacciones y alcanzó 6.153 personas en sus publicaciones, en el periodo comprendido entre 09 de abril y 17 de diciembre de 2020. La campaña también fue divulgada en varios vehículos de prensa escrita, radiofónica y televisiva de gran alcance, garantizando visibilidad de las orientaciones realizadas por los propios usuarios de la FSD en sus producciones audiovisuales caseras. Se considera que hubo una sensibilización del público en cuanto a las acciones de educación y concientización en salud en relación al COVID-19 y cuanto a la inclusión y visibilidad de la persona con síndrome de Down.

Para acceder a la cartilla producida por los extensionistas, apunte su cámara o aplicación con el lector para la figura 1, referente al Código QR de la izquierda.

Para acceder a la página de publicación de la campaña y de todos los materiales audiovisuales desarrollados, apunte el lector para la figura 2, referente al Código QR de la derecha.

Para acceder a la cartilla ilustrada por la Turma da Mônica®, accede al sitio de la *turminha*: <http://turmadamonica.uol.com.br/juntoscontraocoronavirus/>.

Figura 1.



Cartilla

Figura 2.



Página de publicaciones

CONSIDERACIONES FINALES

El trabajo de comunicación realizado por los alumnos de extensión de la Pontificia Universidad Católica de Campinas recibió expresiva atención de la prensa. Con eso, el trabajo alcanzó el objetivo de divulgar la información de prevención al COVID-19 para los jóvenes con síndrome de Down y sus familiares que, de manera general, no eran atendidos y representados en las campañas de prevención, aun siendo parte del grupo de riesgo. No obstante, los usuarios integrantes del proyecto no fueron solamente espectadores, sino también protagonistas de la campaña, comunicaron a sus semejantes y al público en general informaciones de prevención. En ese sentido, se considera que el proyecto se realizó de manera inclusiva y sin reforzar estereotipos.

La participación en la actividad extensionista también proporcionó el primer contacto con las personas con SD entre algunos estudiantes de grado, además de permitir la reflexión sobre la potencialidades de esa población. El proyecto proporcionó aún una acción multiprofesional e interdisciplinaria, enfocado en una visión ampliada de salud.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos el apoyo de los voluntarios de diseño, equipo de video y profesionales de la salud (pediatra, cardióloga, nutricionista y educadoras físicas). A la Sociedad Brasileña de Cardiología, por la colaboración de la Fundación Síndrome de Down de Campinas - São Paulo y a todos los discentes extensionistas no autores vinculados al proyecto de extensión. Sin el apoyo de ese equipo, no sería posible concretar nuestra propuesta.

REFERENCIAS

Brasil. Ministério da Saúde (2013). *Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down*. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 60. Disponible en: http://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2016/07/diretrizes_atencao_pessoa_sindrome_down.pdf.

Brasil. Ministério da Saúde (2020). *Diretriz para Diagnóstico e Tratamento da COVID-19*. Brasília: Ministério da Saúde, 81. Disponible en: <https://portal.arquivos.saude.gov.br/images/pdf/2020/Abril/18/Diretrizes-Covid19.pdf>.

Caliri, M (2016). *Sentidos dados por profissionais da atenção primária à participação das famílias no processo de cuidado de pessoas com Síndrome de Down*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 87. Disponible en: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7975/DissMC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Ferreira, Y (2020). Nós queremos transar: a infantilização de pessoas com Síndrome de Down como empecilho para uma vida inteiramente ativa. *Anais do EVINCI*, UniBrasil, Caderno de Resumos, 5(1). Disponible en: <https://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br/index.php/anaisvinci/article/view/4777>.

Organização Mundial da Saúde (2012). Relatório Mundial sobre a Deficiência (World Report on Disability). World Health Organization. *The World Bank*. Tradução: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Governo do Estado de São Paulo. Disponible en: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf;jsessionid=DB07DF15C966D83C293C5DBDDF4E99E1?sequence=4.

Organização Pan-Americana da Saúde (2020). Folha informativa - COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). OPAS/OMS. Brasil. Disponible en: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875.

Porto-Cunha, E.; Limongi, S.C.O (2008). Modo comunicativo utilizado por crianças com síndrome de Down. *Pró-Fono R. Atual. Cient.*, Barueri, 20(4), 243-248. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-56872008000400007&lng=pt&nrm=iso. Rio Grande do Sul, [Assembleia Inclusiva] (2011). *Manual de redação: Mídia inclusiva*. Disponible en: <http://www2.al.rs.gov.br/assembleiainclusiva/ManualdeM%C3%ADdiaInclusiva/tabid/5248/language/pt-BR/Default.aspx>.

Fecha de envío: 26/02/2021

Fecha de aprobación: 02/09/2021



Atuação do projeto pronto sorriso em um serviço oncológico: um relato de vivências e desafios durante a pandemia da covid-19

PERFORMANCE OF THE PRONTO SORRISO PROJECT IN AN ONCOLOGY SERVICE: AN ACCOUNT OF EXPERIENCES AND CHALLENGES DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Bruna Baioni do Nascimento

Graduanda do curso de Medicina na Faculdade de Ciências da Saúde (FACS) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Mossoró – Rio Grande do Norte – Brasil
Graduada no curso de Letras-Japonês na Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Assis – São Paulo – Brasil
brunabaioni44@gmail.com

Natânias Macson da Silva

Graduando do curso de Medicina na Faculdade de Ciências da Saúde (FACS) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Mossoró – Rio Grande do Norte – Brasil
Graduado no curso de Biomedicina na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Recife – Pernambuco – Brasil
Contato: nataniasmacson95@gmail.com

Carlos Eduardo de Paiva Moura

Graduado no curso de Direito na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Mossoró – Rio Grande do Norte – Brasil
Mestrando em Ciências Sociais e Humanas na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Mossoró – Rio Grande do Norte – Brasil
cadudepaiva@hotmail.com

Bianca Valente de Medeiros

Especialização em Psicologia Hospitalar no Hospital do Câncer de Pernambuco – Recife – Pernambuco-Brasil
Mestra em Administração de Empresas vinculada a Pesquisa em Gestão Estratégica de Pessoas na Universidade Potiguar (UnP) – Mossoró – Rio Grande do Norte – Brasil
Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Pessoas na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Mossoró – Rio Grande do Norte – Brasil
biancavalentemedeiros@gmail.com

Allyssandra Maria Lima Rodrigues Maia

Mestra e Doutora em Ciência Animal pela Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) – Mossoró – Rio Grande do Norte – Brasil
Professora Adjunta do Curso de Medicina na Faculdade de Ciências da Saúde (FACS) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Mossoró – Rio Grande do Norte – Brasil
allyssandrardram@hotmail.com

Ellany Gurgel Cosme do Nascimento

Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – Natal – Rio Grande do Norte – Brasil
Professora Adjunta do Curso de Medicina da UERN
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Saúde e Sociedade na Faculdade de Ciências da Saúde (FACS) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Mossoró – Rio Grande do Norte – Brasil
ellanygurgel@uern.br

RESUMO

No cenário de pandemia pelo novo coronavírus, o isolamento social foi adotado como medida de prevenção, culminando em adaptações na rotina dos hospitais oncológicos. Com isso, buscamos descrever uma ação em saúde baseada na palhaçoterapia de hospital, realizada por mídias digitais devido à pandemia da COVID-19. Este trabalho é do tipo relato de experiência e possui natureza descritiva das atividades de extensão promovidas de modo remoto pelo Projeto Pronto Sorriso (PPS), vinculado à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e à Liga Mossoroense de Estudos e Combate ao Câncer (LMECC) da cidade de Mossoró/RN. Por meio do uso de plataformas digitais pelos doutores palhaços, foi possível realizar encontros virtuais e produção de vídeos caseiros, a fim de alcançar os pacientes oncológicos. Por fim, constatamos a importância de elaborar ferramentas para realizar ações extensionistas mediante situações desafiadoras em que o contato social é restrito.

Palavras-chave: Extensão Universitária, Palhaçoterapia, Oncologia, COVID-19, Mídias Digitais.

ABSTRACT

In the pandemic scenario for the new coronavirus, social isolation was adopted as a preventive measure, culminating in adaptations in the routine of oncology hospitals. With this, we seek to describe a health action based on hospital clown therapy, carried out by digital media due to the pandemic by COVID-19. This work is an experience report and has a descriptive nature of the extension activities promoted remotely by the Pronto Sorriso Project (PPS), linked to the State University of Rio Grande do Norte (UERN) and the Mossoroense League of Studies and Combat against Cancer (LMECC) in the city of Mossoró/RN. Using digital platforms by clown doctors, it was possible to hold virtual meetings and produce home videos in order to reach cancer patients. Finally, we note the importance of developing tools to carry out extension actions through challenging situations in which social contact is restricted.

Keywords: University Extension, Clown therapy, Oncology, COVID-19, Digital Media.

INTRODUÇÃO

O câncer é um termo atribuído a um conjunto de doenças potencialmente capazes de afetar qualquer sítio corpóreo, constituindo-se como a segunda principal causa de morte no mundo, com 9,6 milhões de óbitos em 2018, segundo dados da Organização Pan-Americana de Saúde – OPA (2018), e associada a uma estimativa de 18,1 milhões de novos casos por ano, de acordo com a World Health Organization – WHO (2020). No Brasil, no Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva – INCA (2020a) estimam-se mais de 600 mil novos casos de câncer por ano entre 2020 e 2022.

Baseando-se nisso, é importante mencionar os inúmeros impactos da doença na vida do paciente oncológico, como o inerente sofrimento físico advindo do câncer em si e dos procedimentos invasivos e efeitos colaterais do tratamento. Segundo Meiri *et al.* (2016), a punção venosa e a canulação intravenosa são apontados como os procedimentos mais dolorosos em crianças hospitalizadas, relacionando-se a estresse, dor, choro e irritabilidade. Quanto ao tratamento, os efeitos colaterais da quimioterapia, por exemplo, podem ser: náuseas, vômitos, disfagia, dores de garganta (Argilés *et al.*, 2010); sintomas de fadiga como exaustão, sensação de fraqueza, cansaço extremo e falta de motivação (Borges *et al.*, 2018), dentre outros. De acordo com Peoples *et al.* (2017), a fadiga secundária à quimioterapia causa prejuízos nas atividades profissionais e sociais, bem como nas relações interpessoais do paciente, diminuindo sua qualidade de vida.

Há, ainda, o choque emocional pelo diagnóstico de câncer, desencadeado pelo conhecimento vulgar de que a doença é uma sentença de morte (Silveira, 2002). Além disso, há o abalo psíquico manifestado por meio da depressão, isolamento, desesperança, inferioridade e inadequação (Hart & Schneider, 1997; Hendricks-Ferguson, 2006). Esses fatores relacionam-se com a necessidade de um tratamento prolongado e associado a vários cuidados especiais, por vezes limitantes, o que confere uma mudança radical na rotina do indivíduo. Assim, o transcurso diagnóstico e terapêutico geram impactos psicológicos negativos ao paciente, a seus familiares e aos profissionais da saúde que o acompanham (Hart & Schneider, 1997; Hendricks-Ferguson, 2006).

Em um estudo de revisão integrativa, Oliveira *et al.* (2013) identificaram os principais eventos intensificadores do estresse psicológico em familiares de pacientes oncológicos. Dentre eles, o medo de perder o familiar em decorrência do câncer foi apontado como o principal evento estressor, seguido da convivência com o sofrimento físico e emocional. Contudo, para além desses fatores intrínsecos à doença, condições externas podem contribuir para o agravamento dos impactos supracitados, como o isolamento social e o confinamento prolongado causados pela pandemia decorrente do novo coronavírus (Zwielewski *et al.*, 2020).

Identificado em dezembro de 2019, na China, um novo tipo de coronavírus, denominado Sars-CoV-2, causa a *coronavirus disease* 2019 (COVID-19),

tendo a WHO declarado situação de pandemia em 11 de março de 2020 (Fundação Oswaldo Cruz, 2020). Nesse cenário, há indivíduos que se enquadram no grupo de risco por estarem mais suscetíveis a desenvolverem as formas graves da doença, sendo eles os imunossuprimidos, idosos e portadores de doenças crônicas, como diabetes, hipertensão e câncer (Ferreira *et al.*, 2020). O risco de infecção por COVID-19 pode ser até duas vezes maior para os portadores de neoplasia maligna, se comparado à população em geral (Shankar *et al.*, 2020). Portanto, depreende-se que essa classe de pacientes possui elevada vulnerabilidade frente à COVID-19, sendo necessárias medidas rígidas de prevenção serem adotadas, tanto para o paciente quanto para o seu acompanhante (Sociedade Brasileira de Cancerologia, 2020).

Com este panorama, vários protocolos normativos são continuamente inseridos e/ou adaptados nos serviços de saúde, a fim de se aumentar a segurança dos pacientes, familiares e profissionais. Exemplo disso ocorre com a diminuição do trânsito de pessoas no meio intra-hospitalar e com distância mínima entre os pacientes, dentre outras restrições (INCA, 2020b). O processo do tratamento oncológico, que costumeiramente tem consequências negativas para o estado físico e emocional do paciente e sua família, agrava-se com a intensificação do isolamento social e a constante sensação de medo relacionada ao risco de infecção pela COVID-19 e os seus possíveis resultados.

Em relação aos profissionais da saúde, as atividades habituais já eram causadoras de estresse laboral devido à complexidade do serviço, que demanda conhecimentos e habilidades específicas, e ainda à exposição a agentes biológicos e físicos. Soma-se a isso um elemento novo, desconhecido e ameaçador no ambiente de trabalho, contribuindo para elevar a ansiedade desses profissionais devido ao temor inerente ao risco de exposição ao vírus e a um possível adoecimento com desfechos desfavoráveis (Ramos, 2020). Ademais, a restrição de visitas e de acompanhantes geram um distanciamento dos pacientes e seus familiares (Indini *et al.*, 2020), fazendo com que os profissionais da saúde, como a equipe de enfermagem, ofereçam amparo, conforto e apoio aos pacientes, além de cumprir com as responsabilidades administrativas e assistenciais inerentes ao seu trabalho (Ramos, 2020). Dessa maneira, haja vista a pressão emocional, mental e física adicional resultante da pandemia, há fortes indícios de que os profissionais da saúde venham a desenvolver a Síndrome de Burnout (Ueno *et al.*, 2017).

Sendo assim, é importante empregar estratégias que contribuam com a melhoria da vivência dos sujeitos inseridos no ambiente hospitalar oncológico. Urge a necessidade de momentos lúdicos que permitam trazer benefícios biopsicossociais e que se baseiam em princípios da medicina humanizada, como o da transversalidade presente no HumanizaSUS, o qual preconiza "reconhecer que as diferentes especialidades e práticas de saúde podem conversar com a experiência daquele que é assistido" (Ministério da Saúde, 2004). Nessa conjuntura, podemos elencar como estratégia as Práticas Integrativas e Complementares de Saúde (PICS) por possuírem uma perspectiva holística do

indivíduo, considerando seu aspecto físico, psíquico, emocional e social (Ministério da Saúde, *n.d.*).

Entre as modalidades de tratamento com as PICS, encontra-se a arteterapia (Ministério da Saúde, 2020), definida como uma prática versátil que permite a abordagem de pacientes de modo independente da idade e mediante metodologias ativas, como jogos interativos, teatro de fantoches, musicais improvisados e, também, a palhaçaria, que desde a década de 1990 é utilizada com sucesso no Brasil (Antoneli *et al.*, 2019). Estudos mostram que esses recursos promovem o alívio do estresse, colaborando, assim, com o sistema imunológico e com o sentimento de bem-estar físico, mental e social do paciente e outros sujeitos (Villamil *et al.*, 2013).

Sabe-se que o riso traz consigo diversos benefícios, tais como: relaxamento, controle da pressão arterial, melhora do sistema imunológico e estímulo à liberação de endorfinas responsáveis pela sensação de bem-estar geral (Lambert, 2007). Especialmente, a presença dos palhaços pode auxiliar no enfrentamento da doença, visto que a partir do humor, por meio do riso, despertam-se a alegria, o ânimo, o bem-estar e o relaxamento, sendo fatores importantes para aliviar a tensão e facilitar a recuperação da saúde (Antoneli *et al.*, 2019). Nesse cenário, o presente trabalho utiliza a palhaçaria como ferramenta central que se conecta com os demais recursos da Arteterapia.

De modo pioneiro, o Projeto Pronto Sorriso (PPS), criado antes da pandemia, em 2018, logo foi convidado a atuar em alguns serviços de saúde do município de Mossoró/RN. No entanto, em virtude do desbalanço entre a alta demanda dos serviços em relação às práticas terapêuticas complementares e o número reduzido de discentes envolvidos, decidiu-se atuar com o projeto em apenas um deles. O local de atuação, portanto, foi na Liga Mossoroense de Estudos e Combate ao Câncer (LMECC), do Hospital de Santa Luzia, e teve como público-alvo seus pacientes, familiares e profissionais. Este é o único serviço oncológico de referência da Mesorregião Oeste Potiguar, onde se situam a cidade de Mossoró e outros 62 municípios do Estado do Rio Grande do Norte. Sendo assim, no ano de 2019, o PPS executou sua primeira edição com ações presenciais.

Em sua segunda edição, no ano de 2020, a pandemia pela COVID-19 ocasionou profundas mudanças no projeto. Este trabalho tem como objetivo relatar o processo de adaptação das ações presenciais para virtuais, com pacientes oncológicos, familiares e profissionais de saúde a partir da descrição das limitações e dos êxitos decorrentes dessa experiência impar na história do PPS.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo expõe as vivências de discentes e docentes do curso de Medicina da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) no desenvolvimento de ações extensionistas durante a pandemia da COVID-19 no ano de 2020. Com isso, ressalta-se que este trabalho possui natureza descritiva

e é do tipo relato de experiência, com análise subjetiva e retrospectiva de atividades de extensão promovidas pelo Projeto Pronto Sorriso (PPS), pertencente ao Programa de Extensão do Comitê Local da UERN (PECLUERN), sendo este filiado à Federação Internacional das Associações dos Estudantes de Medicina (IFMSA). O PPS encontrava-se em sua segunda edição anual (2020-2021), vinculado à Pró-reitoria de Extensão da UERN.

O funcionamento do PPS deu-se por meio de 24 acadêmicos do curso de Medicina, que foram orientados diretamente por uma docente especialista em psicologia hospitalar e coorientados por outras duas docentes do curso de Medicina vinculadas ao PECLUERN. Toda a equipe foi incentivada, apoiada e supervisionada pela direção da Liga Mossoroense de Estudos e Combate ao Câncer.

O PPS utilizou metodologias de cunho lúdico e interativo presenciais, contribuindo para uma assistência hospitalar humanizada. No entanto, após o advento da pandemia, as visitas dos grupos de doutores palhaços foram temporariamente suspensas, sendo necessário recorrer-se a estratégias alternativas de execução das ações a fim de se acessar remotamente ao público-alvo e à comunidade em geral.

A segunda edição do PPS, descrita no presente estudo, estruturou-se no eixo principal da extensão universitária e em dois eixos secundários, mas não menos importantes: a pesquisa e o ensino. À vista disso, foram descritas as atividades de extensão propriamente ditas e aquelas relacionadas, indiretamente, às ações extensionistas. Ao todo, o projeto atuou com as seguintes atividades: Reuniões Ordinárias de Planejamento (ROPs); Capacitações Relacionadas ao Público-alvo (CRPAs); Reuniões Científicas (RCs); Capacitações Sobre Produtos Científicos (CSPC); Execução de Eventos Virtuais (transmissões em tempo real, com abordagens de cunho teatral ou educativo pelos extensionistas e direcionadas ao público-alvo e à comunidade em geral); e, por fim, Produção de Vídeos Caseiros (com temáticas de cunho teatral e/ou educativo, voltadas ao público específico), de acordo com a Figura 1.

Figura 1 – Desenho metodológico das atividades realizadas na segunda edição do Projeto Pronto Sorriso em 2020 em Mossoró/RN.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Legenda: RCs: Reuniões Científicas; ROPs: Reuniões de Planejamento; CRPAs: Capacitações Relacionadas ao Público-alvo; CSPCs: Capacitações Sobre Produtos Científicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

EXPANSÃO DO PÚBLICO DO PPS

Primeiramente, é importante esclarecer que o destino das ações não se limitou apenas aos pacientes oncológicos da LMECC, mas também à comunidade em geral – a qualquer pessoa que tenha acesso e se conecte ao PPS pelas redes sociais. Essa conjectura alude à palhaçaria de rua, cujo público é formado por curiosos e interessados na *performance* que anuncia a brincadeira (Souza, 2011). Os que assistem são tomados pelo clima festivo construído pelos doutores palhaços, fruindo de todos os benefícios psicológicos e biológicos do riso; e por algum tempo é quebrada a tensão silenciosa causada pelo estresse de viver em uma pandemia.

Independente da faixa etária, da classe social, do sexo e do gênero, de ser público-alvo do projeto ou não, o objetivo de criar uma atmosfera na qual é permitido expressar as emoções e assim promover o bem-estar por meio do riso foi alcançado. Afinal, o compromisso do palhaço é ser uma figura popular e democrática, ser capaz de estabelecer um jogo cômico com qualquer público (Souza, 2011), e talvez essa seja a principal semelhança entre o palhaço clássico e o palhaço de hospital.

PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES INTERNAS E AÇÕES DE ABORDAGEM AO PÚBLICO-ALVO E COMUNIDADE EM GERAL

Inicialmente, após a seleção de novos extensionistas, as primeiras ativi-

dades executadas pelo PPS foram as ROPs. O objetivo desse tipo de atividade foi traçar as melhores estratégias para abordar o público-alvo, levando-se em consideração o distanciamento social e as intensas restrições de acesso ao hospital, que permaneceu ativo durante a pandemia. Em geral, no projeto realizaram-se seis ROPs restritas à coordenação e outras seis para repasses aos extensionistas e discussões sobre os planejamentos e cronograma geral de atividades da segunda edição. Enfatiza-se, também, que houve uma alta demanda de adaptações no cronograma de atividades ao longo da pandemia, quando se faz a comparação com a primeira edição.

O planejamento é um ponto importante na estruturação de uma ação, podendo ser decisivo para seu sucesso. O passo inicial para o planejamento é conhecer o ambiente de atuação e, então, definir os objetivos e métodos para serem desenvolvidas as ações. Sabe-se que, durante as práticas extensionistas, as modificações nas abordagens devem ser empregadas quando as estratégias não forem satisfatórias (Ferreira *et al.*, 2005). Com isso, as ROPs foram fundamentais para o processo de planejamento contínuo das ações por meio da criação de abordagens alternativas, a fim de se alcançar o público-alvo de maneira eficaz.

REUNIÕES CIENTÍFICAS (RCs) E CAPACITAÇÕES RELACIONADAS AO PÚBLICO-ALVO (CRPAs)

Para garantir a realização e o maior aproveitamento das RCs, CRPAs e ações virtuais específicas ao público-alvo, foi necessária uma capacitação em Ferramentas *Online*, o que propiciou o contato com diversas plataformas disponíveis para interação virtual.

Em primeira instância, as RCs foram fundamentais para o sucesso da segunda edição do PPS, uma vez que proporcionaram melhores entendimentos, à luz da ciência, sobre o paciente oncológico e suas diversas peculiaridades, bem como sobre seus familiares e os profissionais de saúde. Nessa esfera, as RCs ocorreram de acordo com as seguintes temáticas: (1) As cinco fases do luto no contexto oncológico; (2) Comunicação de más notícias e o protocolo *Spikes*; (3) Saúde mental na oncologia; (4) Humanização no cuidar do paciente oncológico, e (5) A oncologia relacionada ao novo cenário de pandemia da COVID-19.

Somado a isso, as CRPAs foram realizadas com o objetivo de "aproximar" os extensionistas ao público-alvo, mesmo que à distância e sem a participação direta dos pacientes oncológicos. Nesse cenário, foram realizadas 15 capacitações viabilizadas pela coordenação-geral em parceria com instituições e grupos experientes em palhaçoterapia e teatro. Nesses encontros, destacaram-se as experiências desses grupos atuantes nos serviços de saúde, bem como as técnicas de abordagem aos pacientes no âmbito hospitalar.

As RCs e CRPAs beneficiaram tanto o público-alvo quanto os extensio-

nistas, que adquiriram habilidades de abordagem ao paciente oncológico. Particularmente, as capacitações relacionadas à prática da palhaçoterapia foram imprescindíveis para trazer conhecimento, esclarecendo temas importantes como: o que é ser um doutor palhaço e qual a sua função dentro do ambiente hospitalar. Essa discussão se fez necessária devido ao estereótipo existente no imaginário comum do palhaço de circo, que serve de inspiração, mas difere em alguns pontos da postura esperada de um palhaço de hospital.

O compartilhamento das experiências dos palestrantes convidados serviu para elucidar questionamentos e dúvidas que os extensionistas tinham sobre a atuação como doutor palhaço. Foi ressaltada a ideia de que é preciso mudar a própria maneira de enxergar o mundo a fim de transportar os pacientes, familiares e profissionais para um lugar emocional diferente do lugar objetivo, fazendo-os enxergar o mundo através das lentes coloridas do palhaço.

Outro ponto relevante das capacitações foi aprender que o palhaço não está no hospital para levar exclusivamente alegria ao público, mas também outras emoções. Essa mudança de paradigma revoluciona a limitante necessidade de fazer rir, abrindo espaço para diversas emoções que comumente estão presentes no ambiente hospitalar e, principalmente, no oncológico.

O doutor palhaço é uma mistura do personagem com o próprio ator, que expõe seu ridículo, mostra sua ingenuidade e, ao mesmo tempo, tenta divertir o público, expondo com sinceridade seus sentimentos (Burnier, 2009). Nesse sentido, ter o discernimento para identificar uma situação delicada, dolorosa e desconfortável, além da empatia para saber lidar com ela, são habilidades fundamentais para ser um bom doutor palhaço e, consequentemente, para o sucesso da ação.

Isto posto, fica clara a importância das capacitações para os extensionistas ao adquirirem e desenvolverem habilidades de abordagem ao público-alvo e de manejo das tecnologias digitais para ensino-aprendizagem. Esses recursos efetivaram as ações e poderão ser acionados no futuro, tanto no sentido de os alunos desempenharem uma práxis médica humanizada, quanto de estarem instrumentalizados para alguma atuação que demande contato virtual.

CAPACITAÇÕES SOBRE PRODUTOS CIENTÍFICOS (CSPCs)

No que se refere ao eixo de pesquisa científica, o PPS possibilitou a execução de três CSPCs com temáticas atrativas à produção científica dos seguintes itens: resumo expandido para submissão em eventos científicos, artigo do tipo revisão de literatura e artigo do tipo relato de experiência. A CSPC é uma atividade de extrema importância, desde a primeira edição do PPS, uma vez que é por meio da produção científica que se alcança a exposição da ação extensionista na comunidade científica e a sua provável perpetuação em outros lugares. Prova disso, essa atividade motivou a elaboração de 8 resumos expandidos

aprovados e apresentados em eventos científicos locais e regionais, bem como a publicação de dois artigos – do tipo relato de experiência – descrevendo o impacto do Projeto Pronto Sorriso em um serviço de saúde oncológico (Lopes *et al.*, 2020) e a atuação dos estudantes de Medicina na figura do “Palhaço Doutor” (Barros *et al.*, 2020).

Apesar de incomuns, as capacitações voltadas à escrita científica mostram-se proveitosas no contexto da extensão universitária. Isso porque a produção científica pelos extensionistas é de extrema importância para sua formação acadêmica e profissional, sobretudo no tocante à aquisição de novos conhecimentos e tecnologias e no exercício do senso crítico (Saraiva, 2007). Frequentemente, os relatos de experiência são entendidos como uma espécie de relatório das ações de extensão, porém, mais que isso, fornecem informações importantes acerca da metodologia, das dificuldades enfrentadas e das vantagens usufruídas, servindo de modelo para novas propostas (Coelho, 2014).

EXECUÇÃO DAS AÇÕES DE ABORDAGEM AO PÚBLICO-ALVO E À COMUNIDADE EXTERNA

O PPS, assim como demais projetos de extensão, tem como objetivo primordial vencer os muros da universidade e acessar a comunidade, atuando com um desenho metodológico sistematizado de atividades e coerente com as demandas dos pacientes.

Nesse cenário, foram desenvolvidas atividades com o objetivo de alcançar, de modo remoto, os pacientes e seus familiares, os profissionais de saúde e a comunidade em geral. As atividades foram realizadas semanalmente em uma página de rede social, mediante eventos virtuais que consistiram em lives, ora de cunho teatral, ora educativo, somando de junho a setembro 10 *lives* mediadas pelos extensionistas. Foram abordadas diversas temáticas sobre a pandemia pela COVID-19 e a sua relação com o público-alvo, como, por exemplo, “O impacto da pandemia na rotina oncológica” e “Reajustando o equilíbrio emocional durante o período de isolamento”. O esperado era que até dezembro fossem realizadas mais 7 *lives*.

Além disso, o PPS desenvolveu um outro tipo de atividade: a produção de vídeos caseiros. Os vídeos foram produzidos pelos discentes, excetuando-se os 5 componentes da coordenação que ficaram responsáveis por verificar os vídeos antes de serem enviados. Portanto, foram formados 4 grupos divididos entre 19 pessoas, de modo que cada grupo produziu um vídeo com duração entre 5 e 10 minutos por mês, os quais foram enviados um a um semanalmente ao público-alvo. Obteve-se um total de 16 vídeos, de junho a setembro, que abordaram temas relacionados com a arteterapia, a palhaçaria e o teatro, visando a provocação do riso e dos sentimentos bons, como por exemplo “O que o palhaço faz na quarentena?” (Figura 2) e a contação de história “A árvore das lembranças”. A previsão era de que fossem produzidos mais 12 vídeos até

dezembro.

Destarte, pode-se inferir a relevância dessas atividades devido ao seu impacto social, já que, apesar de não ser possível o contato direto com o público, buscou-se ao máximo produzir materiais virtuais que pudessem levar às pessoas informação, acolhimento e bem-estar.

Figura 2 – Reprodução de uma cena do vídeo caseiro “O que o palhaço faz na quarentena?” divulgado no YouTube



Fonte: Reprodução do YouTube.

Legenda: Por meio de uma chamada de vídeo com seus amigos palhaços, Dra. Etezilda (Bruna Baioni do Nascimento) tenta fazer um bolo.

AVALIAÇÃO VIVENCIAL DAS ATIVIDADES INTERNAS E EXTERNAS

Excetuando-se as ROPs, buscou-se colher informações sobre o aproveitamento das atividades internas pelos participantes extensionistas durante e/ou após o término de cada uma delas. Para isso, foram utilizados questionários objetivos com construção em tempo real de gráficos e nuvens de palavras – representações visuais que conferem destaque às palavras que aparecem com maior frequência em relação a uma temática. Desse modo, pôde-se aprimorar continuamente as atividades, aumentando o aproveitamento dos participantes.

Sobre este último recurso, a construção de nuvens de palavras permitiu obter informações sobre o entendimento dos extensionistas durante os encontros. Exemplo disso ocorreu na reunião científica “Comunicação de más notícias e o protocolo *Spikes*”, em que no início foi construída uma nuvem, representada na Figura 3, como estratégia de reconhecimento sobre o que os participantes pensam sobre a morte.

Em relação às atividades externas (ações virtuais), devido à expansão do público, o alcance foi maior do que o esperado inicialmente, havendo entre 100 e 250 visualizações de cada um dos 26 materiais publicados (*lives* e vídeos caseiros), de junho a setembro de 2020, contando ainda com os comentários

positivos deixados pelos espectadores. Os vídeos podem ser assistidos acessando-se à página do projeto no YouTube¹ e no Instagram².

Figura 3 – Nuvem de palavras construída a partir da pergunta: “O que você pensa sobre a morte?”



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

COMUNICAÇÃO PREJUDICADA PELA INTERFACE VIRTUAL

Embora as plataformas digitais permitam o acesso a um público maior e uma abordagem simultânea, percebeu-se que, nas ações em tempo real e nos vídeos caseiros, alguns aspectos da comunicação foram perdidos, como a expressão facial e corporal do público. Esses aspectos funcionam como um *feedback*, sinalizando se o jogo escolhido pelo palhaço está progredindo e atingindo os objetivos esperados. Com isso, a visualização do comportamento do público determina se o jogo deve continuar ou transitar para uma abordagem diferente.

A comunicação mediada vem acompanhada de prejuízos, como a ausência de expressões corporais, as quais possuem elevada importância no processo comunicativo entre os indivíduos (Baldanza, 2006). Os encontros remotos restringem o contato, fator primordial para a evolução do jogo teatral da palhaçaria, como bem elucida Souza (2011, p. 52): “A *performance* do palhaço, com todas as suas nuances, só será presenciada em cena, no contato com o público.”

Os espectadores conseguem visualizar o corpo dos palhaços através da tela de seus aparelhos. Porém, o inverso não acontece: não é possível visualizar a reação manifestada em gestos, expressões faciais e corporais e, sobretudo,

¹ <https://www.youtube.com/channel/UCUOEAxomimFvPL1i-vqPEYg>

² <https://www.instagram.com/projetoprontosorriso>

em risos. Nesse caso, é preciso recorrer a outro tipo de representação das emoções. Este entendimento é definido por Baldanza (2006, p. 10) como "novas formas de concretização de um outro corpo e suas expressões", o que a autora chama de *corpo virtual*. Sendo assim, por meio de comentários escritos de maneira específica, a ausência do corpo real pode ser superada, principalmente quando o público utiliza linguagens simbólicas. Exemplo disso, quando o riso é provocado, o público responde com palavras ou letras repetidas sucessivamente ("kkkkkk"); e quando o riso é energético, essa repetição é escrita em caixa alta ("KKKKK"). Além disso, símbolos denominados *emoticons* podem ilustrar vários sentimentos, como sorriso, gargalhada sonora, gratidão e até mesmo espelhar o quão agradável foi a apresentação.

Posto isto, dentro de um ambiente virtual e com corpos virtuais, a interação entre os palhaços e destes para com o público tornou-se viável e, com isso, o jogo cômico pôde acontecer. Afinal, como ressalta Souza (2011, p. 50), "o palhaço existe em função do público [...] e toda a improvisação, dentro da palhaçaria clássica, tem como objetivo o jogo cômico. O público é a medida de sucesso". Por conseguinte, apesar da ausência física, a sociabilidade virtual é tão válida quanto a real, uma vez que é construída por pessoas reais que transfundem suas emoções (Baldanza, 2006).

Devido a essa lacuna interacional os extensionistas demandaram aumentar o número de capacitações a fim de dirimir a insegurança gerada pela falta de contato com o paciente. Por conseguinte, o PPS retomou a parceria com o Grupo de Teatro Universitário Mossoroense (GRUTUM), vinculado à UERN, que na primeira edição ofereceu oficinas presenciais de técnicas teatrais e, na segunda, oficinas remotas por meio das quais os extensionistas puderam praticar em sua residência os exercícios propostos, envolvendo vocalizações, expressões faciais e corporais.

Após isso, foi notável o aprimoramento da *performance* dos discentes nos vídeos, inferindo-se que a capacitação oferecida foi capaz de suprir as demandas anteriormente mencionadas. O resultado disso foi expresso mediante rica interação supracitada entre os doutores palhaços e os espectadores.

DIFICULDADE DE ACESSO AO PÚBLICO-ALVO E PROPOSTAS ALTERNATIVAS DE ABORDAGEM

Quanto ao acesso do público-alvo ao conteúdo produzido, algumas limitações foram observadas. A primeira delas foi a dificuldade de estabelecer contato direto e particular com os pacientes e familiares por meio de aparelhos eletrônicos. Isso se deu devido à heterogeneidade socioeconômica dos pacientes oncológicos da LMECC, a qual não possibilitou que todos tivessem acesso a aparelhos eletrônicos capazes de suportar aplicativos de interação virtual e/ou internet móvel suficiente para garantir a estabilidade dos encontros

em tempo real com qualidade de som e imagem satisfatórias. A segunda foi a postura adotada pelo hospital que, compreensivelmente, optou por preservar a privacidade e a segurança de seus pacientes, não permitindo contato virtual direto e individual, dada a fragilidade do momento de pandemia. É importante se ter em vista que a recente mudança nos mecanismos de interação social exige um tempo para adaptação ainda não alcançado.

Diante disso, respeitando a política do hospital e se ajustando às condições dos pacientes, o acesso do público-alvo aos vídeos foi possível. Em virtude do diálogo com a diretoria do hospital, alguns profissionais parceiros do PPS se responsabilizaram, voluntariamente, pelo encaminhamento dos endereços eletrônicos de acesso aos vídeos caseiros previamente gravados, preservando, assim, a privacidade dos pacientes e se adequando às suas diferentes realidades socioeconômicas, sendo possível a reprodução em qualquer aparelho com acesso à internet, a qualquer momento.

Em face da dificuldade de interagir com os pacientes oncológicos em ambiente hospitalar, pode-se pensar em possíveis melhorias para edições futuras. Por exemplo, organizar uma logística de transmissão para a reprodução dos vídeos e lives por meio dos aparelhos de televisão já alocados nas enfermarias, e, ainda, planejar a instalação de aparelhos nas enfermarias que não os possuam. Dessa maneira, durante as transmissões ao vivo alguns funcionários colaboradores do PPS poderiam interagir por meio do chat como porta-vozes dos pacientes e seus familiares, bem como dos colegas de trabalho, sendo possível alcançar um maior número de pacientes e viabilizar uma interação mais fluida.

PRINCIPAIS LIMITAÇÕES INERENTES ÀS AÇÕES DO PPS REALIZADAS NA SEGUNDA EDIÇÃO

O PPS enfrentou algumas limitações, como a pandemia em si, que promoveu uma mudança profunda no modo de executar as ações presenciais, as quais tiveram de ser adaptadas ao ambiente virtual. Devido à imprevisibilidade de duração da pandemia, estimulamos outros projetos de extensão no Brasil a não desativarem sua programação devido à barreira do isolamento social, mas que, na medida do possível, planejem, se organizem e busquem conhecimento para realizar suas ações remotamente.

Manusear ferramentas *on-line* e transportar a palhaçaria (altamente dependente do contato com as pessoas) para uma interação virtual foram aspectos desafiadores no início. No entanto, capacitações e meios alternativos de interação possibilitaram manejar as plataformas digitais e alcançar o público.

Além disso, a política de privacidade da LMECC representou uma dificuldade de acesso direto aos pacientes por parte dos extensionistas. Recomenda-se aos que desejarem utilizar a experiência do PPS como modelo que procurem

instituições com maior abertura nesse sentido.

CONCLUSÕES

O isolamento social devido à pandemia pela COVID-19 tornou necessária a adaptação das ações presenciais do PPS para ações virtuais. A partir do planejamento flexível das atividades pelos coordenadores e da preparação dos doutores palhaços por meio de reuniões científicas e capacitações, foi possível conhecer o público-alvo e se apropriar de habilidades técnicas e de cuidado humanizado para promover a interação virtualmente. Além disso, o diálogo com o hospital e o auxílio de seus funcionários permitiram que os pacientes tivessem acesso aos vídeos produzidos.

Outro ponto positivo das ações via mídias digitais foi a expansão do público do PPS, uma vez que qualquer pessoa com acesso às páginas do projeto pôde se beneficiar das *lives* e dos vídeos caseiros, inclusive abrindo o horizonte do objetivo inicial do projeto, que era levar o bem-estar aos pacientes oncológicos, servindo adicionalmente à população em geral que sofria com a angústia psicológica de viver em uma pandemia.

Quanto à não visualização por parte dos doutores palhaços das expressões faciais e corporais do público, essa limitação foi superada por meio da interação entre os corpos virtuais e recursos gráficos, o que possibilitou uma comunicação eficaz e o sucesso do jogo cômico. Outro aspecto relevante a ser mencionado diz respeito à interação nos eventos virtuais de cunho educativo, os quais pelas mesmas ferramentas descritas permitiram comunicação entre o extensionista mediador, o palestrante convidado e o público. Isso possibilitou ao espectador fazer perguntas, relatar experiências e exprimir agradecimentos, críticas e/ou elogios.

Dessa maneira, o alcance das ações virtuais do projeto foi expressivo, dado o elevado número de visualizações dos materiais produzidos e os comentários positivos deixados pelo público.

As vivências durante a segunda edição do PPS promoveram ganhos significativos ao repertório profissional dos extensionistas, ainda enquanto acadêmicos ou quando em atuação médica, pela aquisição de habilidades que poderão ser utilizadas futuramente independentemente do cenário de isolamento social.

Diante disso, podemos inferir que o Projeto Pronto Sorriso cumpriu com o seu propósito, que é levar os conhecimentos construídos na academia em direção à comunidade, mediante ações promotoras da saúde capazes de atender às demandas sociais de maneira dialógica, flexível e humanizada. Assim, beneficiou o(a) paciente oncológico(a) e seus familiares, os(as) profissionais de saúde e a comunidade em geral, sobretudo no tocante ao alívio do sofrimento e à promoção do bem-estar.

REFERÊNCIAS

- Antoneli, A. J. M. F.; Ferreira, R. M.; Martins, V. A.; Xavier, V. E. (2019). *Influência de palhaços de hospital em crianças submetidas a tratamento oncológico* (pp. 1-62). <http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/8275/1/7%20TC%2020192.pdf>
- Argilés, J. M.; Anker, S. D.; Evans, W. J.; Morley, J. E.; Fearon, K. C. H.; Strasser, F.; Muscaritoli, M.; Baracos, V. E. (2010). Consensus on cachexia definitions. *Journal of the American Medical Directors Association*, 11(4), 229-230. <https://doi.org/10.1016/j.jamda.2010.02.004>.
- Baldanza, R. F. (2006). A comunicação no ciberespaço: reflexões sobre a relação do corpo na interação e sociabilidade em espaço virtual. *Anais Eletrônicos do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Brasília, DF, Brasil, 29. <http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/20253/1/Renata+Francisco+Baldanza.pdf>.
- Barros, E. R.; Rodrigues, I. N.; Bello, R. C. T.; Siebra, S. M. S.; Maia, A. M. L. R. (2020). Pronto Sorriso: estudantes de Medicina na figura do palhaço doutor. *Revista Extendere*, 7(1), 103-114.
- Borges, J. A.; Quintão, M. M. P.; Mendonça Filho, H. T. F.; Mesquita, E. T. (2018). Fadiga: Um sintoma complexo e seu impacto no câncer e na Insuficiência cardíaca. *International Journal of Cardiovascular Sciences*, 31(4), 433-442.
- Burnier, L. O. (2009). *A arte de ator: da técnica à representação*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- Coelho, G. C. (2014). Revistas acadêmicas de extensão universitária no Brasil. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 5(2), 69-75.
- Ferreira, J. D.; Lima, F. C. S.; Oliveira, J. F. P.; Cancela, M. C.; Santos, M. de O. (2020). COVID-19 e câncer: Atualização de aspectos epidemiológicos. *Revista Brasileira de Cancerologia*, 66, 1-7. <https://doi.org/10.32635/2176-9745.RBC.2020v66nTemaAtual.1013>.
- Ferreira, M. A. D.; Silva, M. E.; Souza, R.; Rigueiro, V.; Miranda, I. T. P. (2005). A importância do planejamento estratégico para o crescimento. *Maringá Management*, 2(1), 34-39. http://m2adiagnosticoempresarial.com.br/sistema/content/gestao/A_Importancia_do_Planejamento_Estrategico_para_o_Crescimento_das_Empresas.pdf.
- Fundação Oswaldo Cruz. (2020). *Plano de Contingência da FIOCRUZ diante da pandemia da doença pelo SARS-CoV-2 (Covid-19)*. Portal Fiocruz.
- Hart, D.; Schneider, D. (1997). Spiritual care for children with cancer. *Seminars in Oncology Nursing*, 13(4), 263-270. [https://doi.org/10.1016/S0749-2081\(97\)80023-](https://doi.org/10.1016/S0749-2081(97)80023-)

-X.

Hendricks-Ferguson, V. (2006). Relationships of age and gender to hope and spiritual well-being among adolescents with cancer. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 23(4), 189-199. <https://doi.org/10.1177/1043454206289757>.

Indini, A.; Aschele, C.; Cavanna, L.; Clerico, M.; Daniele, B.; Fiorentini, G.; Fioretto, L.; Giordano, M.; Montesarchio, V.; Ortega, C.; Pinotti, G.; Scanni, A.; Zamagni, C.; Blasi, L.; Grossi, F. (2020). Reorganisation of medical oncology departments during the novel coronavirus disease-19 pandemic: a nationwide Italian survey. *European Journal of Cancer*, 132, 17-23. <https://doi.org/10.1016/j.ejca.2020.03.024>.

Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva. (2020a). Estimativa 2020: *Incidência de Câncer no Brasil*, 66(1), 120. <https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files//media/document//estimativa-2020-incidencia-de-cancer-no-brasil.pdf>.

Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva. (2020b). *INCA contra coronavírus*.

Lambert, D. E. (2007). *A terapia do riso: a cura pela alegria*. São Paulo: Pensamento.

Lopes, J. P. A.; Souza, L. R. V.; Silva, N. M.; Medeiros, B. V.; Maia, A. M. L. R. (2020). O impacto do Projeto Pronto Sorriso em um serviço de saúde oncológico: uma análise subjetiva e vivencial. *Revista Extendere*, 7(1), 64-76.

Meiri, N.; Ankri, A.; Hamad-Saied, M.; Konopnicki, M.; Pillar, G. (2016). The effect of medical clowning on reducing pain, crying, and anxiety in children aged 2-10 years old undergoing venous blood drawing – a randomized controlled study. *European Journal of Pediatrics*, 175(3), 373-379. <https://doi.org/10.1007/s00431-015-2652-z>.

Ministério da Saúde. (2004). *Política Nacional de Humanização – Humaniza SUS*. Secretaria Executiva – Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização.

Ministério da Saúde. (2020). *Práticas Integrativas e Complementares: quais são e para que servem*. <https://www.saude.gov.br/saude-de-a-z/praticas-integrativas-e-complementares%0Ahttps://saude.gov.br/saude-de-a-z/praticas-integrativas-e-complementares>.

Ministério da Saúde. (n.d.). *Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS*. Secretaria de Atenção Primária à Saúde (SAPS). <https://aps.saude.gov.br/ape/pics>.

Oliveira, W. T.; Benedetti, G. M. S.; Marchi, J. A.; Cassarotti, M. S.; Wakiuchi, J.; Sales, C. A. (2013). Eventos intensificadores e redutores do estresse em famílias de pacientes com câncer: revisão integrativa. *Reme: Revista Mineira de Enferma-*

gem, 17(3), 705-712. <https://doi.org/10.5935/1415-2762.20130052>.

Organização Pan-Americana de Saúde (2018). *Folha informativa – Câncer*. <https://www.paho.org/pt/topicos/cancer>.

Peoples, A. R.; Roscoe, J. A.; Block, R. C.; Heckler, C. E.; Ryan, J. L.; Mustian, K. M.; Janelins, M. C.; Peppone, L. J.; Moore, D. F.; Coles, C.; Hoelzer, K. L.; Morrow, G. R.; Dozier, A. M. (2017). Nausea and disturbed sleep as predictors of cancer-related fatigue in breast cancer patients: a multicenter NCORP study. *Supportive Care in Cancer*, 25(4), 1271-1278. <https://doi.org/10.1007/s00520-016-3520-8>.

Ramos, R. S. (2020). A Enfermagem Oncológica no enfrentamento da pandemia de COVID-19: reflexões e recomendações para a prática de cuidado em oncologia. *Revista Brasileira de Cancerologia*, 66, 1-5. <https://doi.org/10.32635/2176-9745.rbc.2020v66ntemaatual.1007>.

Saraiva, J. L. (2007). Papel da extensão universitária na formação de estudantes e professores. *Brasília Méd*, 44(3), 225-233.

Shankar, A.; Saini, D.; Roy, S.; Jarrahi, A. M.; Chakraborty, A.; Bharati, S. J.; Taghizadeh-Hesary, F. (2020). Cancer care delivery challenges amidst coronavirus disease-19 (COVID-19) outbreak: Specific precautions for cancer patients and cancer care providers to prevent spread. *Asian Pacific Journal of Cancer Prevention*, 21(3), 569-573. <https://doi.org/10.31557/APJCP.2020.21.3.569>.

Silveira, N. (2002). Câncer e Morte. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 1(3), 406-416.

Sociedade Brasileira de Cancerologia. (2020). *Posicionamento da Sociedade Brasileira de Cancerologia e a pandemia pela COVID-19 (novo coronavírus)*. <http://www.sbcancer.org.br/posicionamento-sbc-pandemia-pela-covid-19>.

Souza, C. F. V. de. (2011). *O corpo cômico em jogo: um estudo acerca da improvisação do palhaço* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, SP, Brasil. <http://hdl.handle.net/11449/86881>.

Ueno, L. G. S.; Bobroff, M. C. C.; Martins, J. T.; Machado, R. C. B. R.; Linares, P. G.; Gaspar, S. de G. (2017). Estresse Ocupacional: Estressores referidos pela equipe de enfermagem. *Revista de Enfermagem UFPE On Line*, 11(4), 1632-1638. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/15232/18002>.

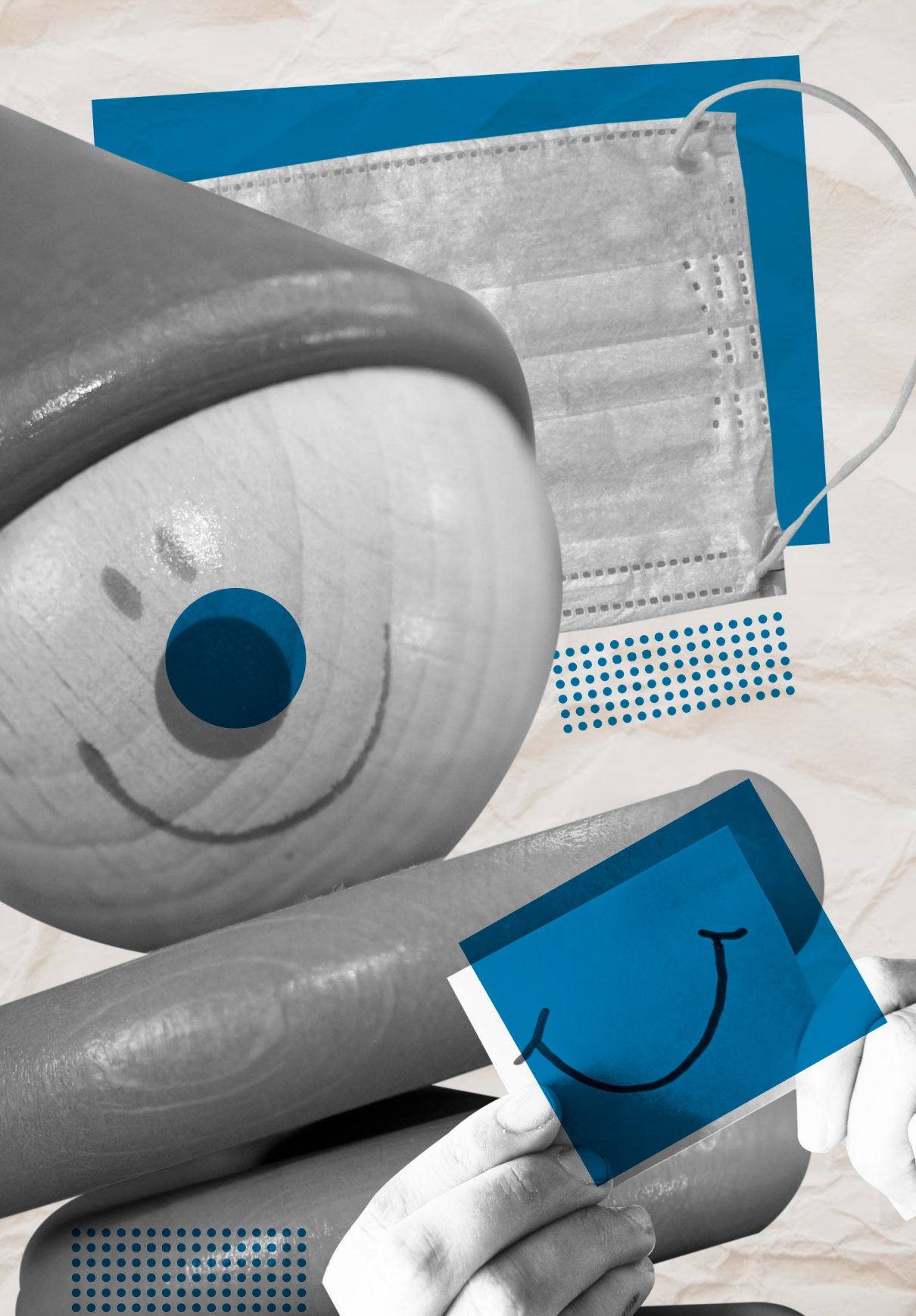
Villamil, G. M.; Quintero, E. Á.; Henao, V. E.; Cardona, J. J. (2013). Terapia de la risa en un grupo de mujeres adultas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 31(2), 202-208.

World Health Organization. (2020). *WHO report on cancer: setting priorities, investing wisely and providing care for all*.

Zwielewski, G.; Oltramari, G.; Santos, A. R. S.; Nicolazzi, E. M. S.; Moura, J. A.; Sant'ana, V. L. P.; Schlindwein-Zanini, R.; Cruz, R. M. (2020). Protocolos para tratamento psicológico em pandemias: as demandas em saúde mental produzidas pela COVID-19. *Debates in Psychiatry*, 2, 30-37.

Data de submissão: 23/03/2021

Data de aceite: 29/08/2021



Actuación del proyecto pronta sonrisa en un servicio oncológico: un informe de vivencias y desafíos durante la pandemia de covid-19

PERFORMANCE OF THE PRONTO SORRISO PROJECT IN AN ONCOLOGY SERVICE: AN
ACCOUNT OF EXPERIENCES AND CHALLENGES DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Bruna Baioni do Nascimento

Estudiante de grado del curso de Medicina en la Facultad de Ciencias de Salud (FACS) de la Universidad del Estado de Rio Grande do Norte (UERN) - Mossoró - Rio Grande do Norte - Brasil
Graduada en el curso de Letras-Japonés en la Universidad Estadual Paulista (UNESP) - Assis - São Paulo - Brasil
brunabaioni44@gmail.com

Natanias Macson da Silva

Estudiante de grado del curso de Medicina en la Facultad de Ciencias de Salud (FACS) de la Universidad del Estado de Rio Grande do Norte (UERN) - Mossoró - Rio Grande do Norte - Brasil
Graduado en el curso de Biomedicina en la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE) - Recife - Pernambuco - Brasil
nataniasmacson95@gmail.com

Carlos Eduardo de Paiva Moura

Graduado en el curso de Derecho en la Universidad del Estado de Rio Grande do Norte (UERN) - Mossoró - Rio Grande do Norte - Brasil
Estudiante de Máster en Ciencias Sociales y Humanas en la Universidad del Estado de Rio Grande do Norte (UERN) - Mossoró - Rio Grande do Norte - Brasil
cadudepaiva@hotmail.com

Bianca Valente de Medeiros

Especialización en Psicología Hospitalaria en el Hospital del Cáncer de Pernambuco - Recife - Pernambuco-Brasil
Máster en Administración de Empresas vinculada a Investigación en Gestión Estratégica de Personas en la Universidad Potiguar (UnP) - Mossoró - Rio Grande do Norte - Brasil
Profesora del Programa de Posgrado en Gestión de Personas en la Universidad del Estado de Rio Grande do Norte (UERN) - Mossoró - Rio Grande do Norte - Brasil
biancavalentemedeiros@gmail.com

Allyssandra Maria Lima Rodrigues Maia

Máster y Doctora en Ciencia Animal por la Universidad Federal Rural del Semiárido (UFERSA)-Mossoró- Rio Grande do Norte - Brasil
Profesora Adjunta del Curso de Medicina en la Facultad de Ciencias de la Salud (FACS) de la Universidad del Estado de Rio Grande do Norte (UERN) - Mossoró - Rio Grande do Norte - Brasil
allyssandrarm@gmail.com

Ellany Gurgel Cosme do Nascimento

Doctora en Ciencias de la Salud por la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN) - Natal - Rio Grande do Norte - Brasil
Profesora Adjunta del Curso de Medicina de la UERN
Coordinadora del Programa de Posgrado en Salud y Sociedad en la Facultad de Ciencias de la Salud (FACS) de la Universidad del Estado de Rio Grande do Norte (UERN) - Mossoró - Rio Grande do Norte - Brasil
ellanygurgel@uern.br

RESUMEN

En el escenario pandémico provocado por el nuevo coronavirus, el aislamiento social fue adoptado como prevención, culminando en adaptaciones en la rutina de hospitales oncológicos. Con eso, buscamos describir una acción en salud basada en la terapia del payaso hospitalaria, realizada por medios de comunicación digitales debido a la pandemia del COVID-19. Este trabajo es del tipo relato de experiencia y posee naturaleza descriptiva de las actividades de extensión promovidas de modo remoto por el Proyecto Pronta Sonrisa (PPS), vinculado a la Universidad del Estado de Rio Grande do Norte (UERN) y a la Liga Mossoroense de Estudos y Combate al Câncer (LMECC) de la ciudad de Mossoró/RN. Por medio del uso de plataformas digitales por los doctores payasos, fue posible realizar encuentros virtuales y producción de videos caseros, a fin de alcanzar a los pacientes oncológicos. Por fin, constatamos la importancia de elaborar herramientas para realizar acciones extensionistas mediante situaciones desafiantes en que el contacto social es restrito.

Palabras clave: Extensión Universitaria, Terapia del Payaso, Oncología, COVID-19, Medios Digitales

ABSTRACT

In the pandemic scenario for the new coronavirus, social isolation was adopted as a preventive measure, culminating in adaptations in the routine of oncology hospitals. With this, we seek to describe a health action based on hospital clown therapy, carried out by digital media due to the pandemic by COVID-19. This work is an experience report and has a descriptive nature of the extension activities promoted remotely by the Pronto Sorriso Project (PPS), linked to the State University of Rio Grande do Norte (UERN) and the Mossoroense League of Studies and Combat against Cancer (LMECC) in the city of Mossoró/RN. Using digital platforms by clown doctors, it was possible to hold virtual meetings and produce home videos in order to reach cancer patients. Finally, we note the importance of developing tools to carry out extension actions through challenging situations in which social contact is restricted.

Keywords: University Extension, Clown therapy, Oncology, COVID-19, Digital Media.

INTRODUCCIÓN

El cáncer es un término atribuido a un conjunto de enfermedades potencialmente capaces de afectar cualquier sitio corpóreo, constituyéndose como la segunda principal causa de muerte en el mundo, con 9,6 millones de óbitos en 2018, según datos de la Organización Panamericana de Salud - OPA (2018), y asociada a una estimación de 18,1 millones de nuevos casos por año, de acuerdo con la World Health Organization - WHO (2020). En Brasil, en el Instituto Nacional de Cáncer José Alencar Gomes da Silva - INCA (2020a) se estima más de 600 mil nuevos casos de cáncer por año entre 2020 y 2022.

Basándose en eso, es importante mencionar los innumerables impactos de la enfermedad en la vida del paciente oncológico, como el inherente sufrimiento físico advenido del cáncer en sí y de los procedimientos invasivos y efectos colaterales del tratamiento. Según Meiri *et al.* (2016), la venopunción y la canulación intravenosa son apuntados como los procedimientos más dolorosos en niños hospitalizados, relacionándose con estrés, dolor, llanto e irritabilidad. En cuanto al tratamiento, los efectos colaterales de la quimioterapia, por ejemplo, pueden ser: náuseas, vómitos, disfagia, dolores en la garganta (Argilés *et al.*, 2010); síntomas de fatiga como agotamiento, sensación de debilidad, cansancio extremo y falta de motivación (Borges *et al.*, 2018), entre otros. De acuerdo con Peoples *et al.* (2017), la fatiga secundaria a la quimioterapia causa perjuicios en las actividades profesionales y sociales, bien como en las relaciones interpersonales del paciente, disminuyendo su calidad de vida.

Hay, aún, la conmoción por el diagnóstico de cáncer, activada por el conocimiento vulgar de que la enfermedad es una sentencia de muerte (Silvera, 2002). Además, hay el golpe psíquico expresado por medio de la depresión, aislamiento, desesperanza, inferioridad e inadecuación (Hart & Schneider, 1997; Hendricks-Ferguson, 2006). Esos factores se relacionan con la necesidad de un tratamiento prolongado y asociado a varios cuidados especiales, por veces limitantes, lo que confiere un cambio radical en la rutina del individuo. Así, el transcurso diagnóstico y terapéutico generan impactos psicológicos negativos al paciente, a sus familiares y a los profesionales de salud que lo acompañan. (Hart & Schneider, 1997; Hendricks-Ferguson, 2006).

En un estudio de revisión integrativa, Oliveira *et al.* (2013) identificaron los principales eventos intensificadores del estrés psicológico en familiares de pacientes oncológicos. Entre ellos, el miedo de perder el familiar en recurrencia del cáncer fue apuntado como el principal evento causador de estrés, seguido de la convivencia con el sufrimiento físico y emocional. Aún, más allá de esos factores intrínsecos a la enfermedad, condiciones externas pueden contribuir para el agravamiento de los impactos anteriormente citados, como el aislamiento social y el cierre de emergencia prolongado por la pandemia decurrente del nuevo coronavirus (Zwielewski *et al.*, 2020).

Identificado en diciembre de 2019, en China, un nuevo tipo de coronavirus, nombrado Sars-CoV-2, causó la *coronavirus disease 2019* (COVID-19), habiendo la WHO declarado situación de pandemia en 11 de marzo de 2020 (Fundação Oswaldo Cruz, 2020). En ese escenario, hay individuos que se encuadran en el grupo de riesgo por estar más susceptibles a desarrollar las formas graves de la enfermedad, siendo ellos los inmunosuprimidos, los ancianos y los portadores de enfermedades crónicas, como diabetes, hipertensión y cáncer (Ferreira *et al.*, 2020). El riesgo de infección por COVID-19 puede ser hasta dos veces mayor para los portadores de neoplasia maligna, si comparado a la población en general (Shankar *et al.*, 2020). Por lo tanto, se deduce que esa clase de pacientes posee elevada vulnerabilidad ante el COVID-19, siendo necesario ser adoptadas medidas duras de prevención, tanto para el paciente como para su acompañante (Sociedade Brasileira de Cancerologia, 2020).

Con este resumen, varios protocolos normativos son continuamente insertados y/o adaptados en los servicios de salud, a fin de ampliar la seguridad de los pacientes, familiares y profesionales. Un ejemplo de eso ocurre con la disminución del tránsito de personas en el medio intrahospitalario y con la distancia mínima entre los pacientes, entre otras restricciones (INCA, 2020b). El proceso de tratamiento oncológico, que repetidamente tiene consecuencias negativas para el estado físico y emocional del paciente y su familia, se agrava con la intensificación del aislamiento social y la constante sensación de miedo relacionada al riesgo de infección por el COVID-19 y los posibles resultados.

En relación a los profesionales de salud, las actividades habituales ya eran causadoras de estrés laboral debido a la complejidad del servicio, que demanda conocimientos y habilidades específicas, y aún a la exposición a agentes biológicos y físicos. Se suma a eso un elemento nuevo, desconocido y amenazador en el ambiente de trabajo, contribuyendo para elevar la ansiedad de estos profesionales debido al temor inherente al riesgo de exposición al virus y a un posible padecimiento con conclusiones desfavorables (Ramos, 2020). Además, la restricción de visitas y de acompañantes generan un distanciamiento de los pacientes y sus familiares (Indini *et al.*, 2020), haciendo con que los profesionales de salud, como el equipo de enfermería, ofrezcan amparo, consuelo y apoyo a los pacientes, además de cumplir con las responsabilidades administrativas y asistenciales inherentes a su trabajo (Ramos, 2020). De esa manera, teniendo en cuenta la presión emocional, mental y física adicional resultante de la pandemia, hay fuertes indicios de que los profesionales de salud vengán a desarrollar el Síndrome de Burnout (Ueno *et al.*, 2017).

Siendo así, es importante emplear estrategias que contribuyan con la mejora de la vivencia de los sujetos insertados en el ambiente hospitalario oncológico. Urge la necesidad de momento lúdicos que permitan traer beneficios biopsicosociales y que se basan en principios de la medicina humanizada, como el de la transversalidad presente en el HumanizaSUS, lo cual preconiza "reconocer que las diferentes especialidades y prácticas de salud pueden converger

con la experiencia de aquel que es asistido" (Ministerio de la Salud, 2004). En esa coyuntura, podemos plantear como estrategia las Prácticas Integrativas y Complementarias de Salud (PICS) por poseer una perspectiva holística del individuo, considerando su aspecto físico, psíquico, emocional y social (Ministerio de la Salud, *n.d.*).

Entre las modalidades de tratamiento con las PCIS, se encuentra la arteterapia (Ministerio de la Salud, 2020), definida como una práctica versátil que permite el abordaje de pacientes de modo independiente de la edad y mediante metodologías activas, como juegos interactivos, teatro de marionetas, musicales improvisados y, también, la payasería, que desde la década de 1990 es utilizada con éxito en Brasil (Antoneli *et al.*, 2019). Estudios muestran que estos recursos promueven el alivio del estrés, colaborando, así, con el sistema inmunológico y con el sentimiento de bienestar físico, mental y social del paciente y otros sujetos (Villamil *et al.*, 2013).

Se sabe que la risa trae consigo diversos beneficios, tales como: relajamiento, control de la presión arterial, mejora del sistema inmunológico y estímulo a la liberación de endorfinas responsables por la sensación de bienestar general (Lambert, 2007). Especialmente, la presencia de los payasos puede auxiliar en el enfrentamiento de la enfermedad, visto que a partir del humor, por medio de la risa, se despiertan la alegría, el ánimo, el bienestar y el relajamiento, siendo factores importantes para aliviar la tensión y facilitar la recuperación de la salud (Antoneli *et al.*, 2019). En ese escenario, el presente trabajo utiliza la payasería como herramienta central que se conecta con los demás recursos de la Arteterapia.

De manera pionera, el Proyecto Pronta Sonrisa (PPS), creado antes de la pandemia, en 2018, luego fue invitado a actuar en algunos servicios de salud del municipio de Mossoró/Rio Grande do Norte. Todavía, como consecuencia del desbalance entre la alta demanda de los servicios en relación a las prácticas terapéuticas complementares y el número reducido de discentes involucrados, se decidió actuar con el proyecto solamente en uno de ellos. El local de actuación, por lo tanto, fue en la Liga Mossoroense de Estudios y Combate al Cáncer (LMECC), del Hospital de Santa Luzia, y tuvo como público participantes sus pacientes, familiares y profesionales. Este es el único servicio oncológico de referencia de la Mesorregión Oeste Potiguar, donde se sitúan la ciudad de Mossoró y otros 62 municipios del Estado de Rio Grande do Norte. Siendo así, en el año 2019, el PPS ejecutó su primera edición con acciones presenciales.

En su segunda edición, en el año de 2020, la pandemia de COVID-19 ocasionó cambios profundos en el proyecto. Este trabajo tiene como objetivo relatar el proceso de adaptación de las acciones presenciales para virtuales, con pacientes oncológicos, familiares y profesionales de salud a partir de la descripción de las limitaciones y de los éxitos decurrentes de esa experiencia rara en la historia del PPS.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio expone las vivencias de discentes y docentes del curso de Medicina de la Universidad del Estado de Rio Grande do Norte (UERN) en el desarrollo de acciones extensionistas durante la pandemia de COVID-19 en el año de 2020. Con eso, se resalta que este trabajo posee naturaleza descriptiva y es del tipo relato de experiencia, con análisis subjetiva y retrospectiva de actividades de extensión promovidas por el Proyecto Pronta Sonrisa, perteneciente al Programa de Extensión del Comité Local de la UERN (PECLUERN), siendo este filiado a la Federación Internacional de las Asociaciones de los Estudiantes de Medicina (IFMSA). El PPS se encontraba en su segunda edición anual (2020-2021), vinculado a la Prorectoría de Extensión de la UERN.

El funcionamiento del PPS se dió por medio de 24 académicos del curso de Medicina, que fueron orientados directamente por una docente especialista en psicología hospitalaria y coorientados por otras dos docentes del curso de Medicina vinculadas al PECLUERN. Todo el equipo fue incentivado, apoyado y supervisado por la dirección de la Liga Mossoroense de Estudios y Combate al Câncer.

El PPS utilizó metodologías de carácter lúdico e interactivo presenciales, contribuyendo para una asistencia hospitalaria humanizada. Sin embargo, después de la llegada de la pandemia, las visitas de los grupos de doctores payasos fueron temporalmente suspendidas, siendo necesario recurrir a estrategias alternativas de ejecución de las acciones con el fin de acceder remotamente al público participante y a la comunidad en general.

La segunda edición del PPS, descrita en el presente estudio, se estructuró en el eje principal de la extensión universitaria y en dos ejes secundarios, aunque no menos importantes: la investigación y la enseñanza. En vista de eso, fueron descritas las actividades de extensión propiamente dichas y aquellas relacionadas, indirectamente, a las acciones extensionistas. En total, el proyecto actuó con las siguientes actividades: Reuniones Ordinarias de Planeamiento (ROPs); Capacitaciones Relacionadas al Público Participante (CRPAs); Reuniones Científicas (RCs); Capacitaciones Sobre Productos Científicos (CSPC); Ejecución de Eventos Virtuales (transmisiones en tiempo real, con abordajes de carácter teatral o educativo por los extensionistas y direccionados al público participante y a la comunidad en general); y, por fin, Producción de Videos Caseros (con temáticas de carácter teatral y/o educativo, dirigidos al público específico, de acuerdo con la Figura 1.

Figura 1 – Diseño metodológico de las actividades realizadas en la segunda edición del Proyecto Pronta Sonrisa en 2020 en Mossoró/Rio Grande do Norte.



Fuente: Elaborado por los autores.

Clave: RCs: Reuniones Científicas; ROPs: Reuniones de Planeamiento; CRPAs: Capacitaciones Relacionadas al Público participante; CSPCs: Capacitaciones Sobre Productos Científicos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

EXPANSIÓN DEL PÚBLICO DEL PPS

Primeramente, es importante aclarar que el destino de las acciones no se limitó solamente a los pacientes oncológicos de la LMECC, sino también a la comunidad en general — a cualquier persona que tenga acceso y se conecte al PPS por las redes sociales. Esa conjetura hace alusión a la payasería de calle, cuyo público es formado por curiosos e interesados en la actuación que anuncia el juego (Souza, 2011). Los que ven son tomados por un clima festivo construido por los doctores payasos usufructuando de todos los beneficios psicológicos y biológicos de la risa; y por algún tiempo se rompe la tensión silenciosa causada por el estrés de vivir en una pandemia.

Independiente del grupo etario, de la clase social, del sexo y del género, de ser o no el público participante del proyecto, el objetivo de crear una atmósfera en la cual es permitido expresar las emociones y así promover el bienestar por medio de la risa fue alcanzado. Al final, el compromiso del payaso es ser una figura popular y democrática, ser capaz de establecer un juego cómico con cualquier público (Souza, 2011), y tal vez esa sea la principal similaridad entre el payaso clásico y el payaso hospitalario.

PLANEAMIENTO DE LAS ACTIVIDADES INTERNAS Y ACCIONES DE ABORDAJE AL PÚBLICO PARTICIPANTE Y LA COMUNIDAD

EN GENERAL

Inicialmente, después de la selección de nuevos extensionistas, las primeras actividades ejecutadas por el PPS fueron las ROPs. El objetivo de este tipo de actividad fue trazar las mejores estrategias para abordar al público participante, llevando en consideración el aislamiento social y las intensas restricciones de acceso al hospital, que permaneció activo durante la pandemia. En general, en el proyecto se realizaron seis ROPs restrictas a la coordinación y otras seis para repastos a los extensionistas y discusiones sobre la planificación y cronograma general de actividades de la segunda edición. Se enfatiza, también, que hubo una alta demanda de adaptaciones en el cronograma de actividades a lo largo de la pandemia, cuando se la compara con la primera edición.

La planificación es un punto importante en la estructuración de una acción, pudiendo ser decisiva para su éxito. El paso inicial para el planeamiento es conocer el ambiente de actuación y, entonces, definir los objetivos y métodos para el desarrollo de las acciones. Se sabe que, durante las prácticas extensionistas, las modificaciones en los abordajes deben ser empleadas cuando las estrategias no sean satisfactorias (Ferreira *et al.*, 2005). Con eso, las ROPs fueron fundamentales para el proceso de planeamiento continuo de las acciones por medio de la creación de abordajes alternativos, a fin de alcanzar el público participante de manera eficaz.

REUNIONES CIENTÍFICAS (RCs) Y CAPACITACIONES RELACIONADAS CON EL PÚBLICO PARTICIPANTE (CRPAs)

Para garantizar la realización y la mayor eficacia de las RCs, CRPAs y acciones virtuales específicas al público participante, fue necesaria una capacitación en Herramientas En línea, lo que proporcionó el contacto con diversas plataformas disponibles para la interacción virtual.

En primer lugar, las RCs fueron fundamentales para el éxito de la segunda edición del PPS, una vez que proporcionaron mejores entendimientos, bajo la luz de la ciencia, sobre el paciente oncológico y sus diversas peculiaridades, bien como sobre sus familiares y los profesionales de salud. En esa esfera, las RCs ocurrieron de acuerdo con las siguientes temáticas: (1) Las cinco fases del luto en el contexto oncológico; (2) Comunicación de malas noticias y el protocolo *Spikes*; (3) Salud mental en la oncología; (4) Humanización en el cuidar del paciente oncológico, y (5) La oncología relacionada al nuevo escenario de pandemia del COVID-19.

Sumado a eso, las CRPAs fueron realizadas con el objetivo de "aproximar" los extensionistas al público participante, aunque remotamente y sin la participación directa de los pacientes oncológicos. En ese escenario, fueron

realizadas 15 capacitaciones viabilizadas por la coordinación general en colaboración con instituciones y grupos con experiencia en terapia del payaso y teatro. En esos encuentros, se destacaron las experiencias de esos grupos actuantes en los servicios de salud, bien como las técnicas de abordaje a los pacientes en el ámbito hospitalario.

Las RCs y CRPAs beneficiaron tanto al público participante como a los extensionistas, que adquirieron habilidades de abordaje al paciente oncológico. Particularmente, las capacitaciones relacionadas a la práctica de la terapia del payaso fueron imprescindibles para generar conocimiento, aclarando temas importantes como: lo que es ser un doctor payaso y cual es su función dentro del ambiente hospitalario. Esa discusión se hizo necesaria debido al estereotipo existente en el imaginario común del payaso de circo, que sirve de inspiración, pero difiere en algunos puntos de la postura esperada de un payaso de hospital.

El intercambio de experiencias de los panelistas invitados sirvió para elucidar cuestionamientos y dudas que los extensionistas tenían sobre la actuación como doctor payaso. Se resaltó la idea de que es necesario cambiar la propia manera de ver el mundo a fin de transportar los pacientes, familiares y profesionales para un lugar emocional diferente del lugar objetivo, haciéndolos ver el mundo por medio de las lentes coloreadas del payaso.

Otro punto relevante de las capacitaciones fue aprender que el payaso no está en el hospital para llevar exclusivamente alegría al público, sino también otras emociones. Ese cambio de paradigma revoluciona la necesidad limitante de hacer reír, abriendo espacio para diversas emociones que comúnmente están presentes en el ambiente hospitalario y, principalmente, en el oncológico.

El doctor payaso es una mezcla del personaje con el propio actor, que expone su ridículo, muestra su ingenuidad y, a la vez, intenta divertir al público, exponiendo con sinceridad sus sentimientos (Burnier, 2009). En ese sentido, tener el discernimiento para identificar una situación delicada, dolorosa y desconfortable, además de la empatía para saber manejarla, son habilidades fundamentales para ser un buen doctor payaso y, consecuentemente, para el éxito de la acción.

Por lo tanto, queda claro la importancia de las capacitaciones para los extensionistas al adquirir y desarrollar habilidades de abordaje al público participante y de manejo de las tecnologías digitales para la enseñanza-aprendizaje. Esos recursos efectuaron las acciones y podrán ser accionados en el futuro, tanto en el sentido que los alumnos desempeñaron una praxis médica humanizada, como en el de estar instrumentalizados para alguna actuación que demande contacto virtual.

CAPACITACIONES SOBRE PRODUCTOS CIENTÍFICOS (CSPCs)

En lo que se refiere al eje de investigación científica, el PPS posibilitó la

ejecución de tres CSPCs con temáticas atractivas a la producción científica de los siguientes puntos: resumen expandido para participación en eventos científicos, artículo del tipo revisión de literatura y artículo del tipo relato de experiencia. La CSPC es una actividad de extrema importancia, desde la primera edición del PPS, una vez que es por medio de la producción científica que se alcanza la exposición de la acción extensionista en la comunidad científica y su probable perpetuación en otros lugares. Prueba de eso, esa actividad motivó la elaboración de 8 resúmenes expandidos aprobados y presentados en eventos científicos locales y regionales, bien como la publicación de dos artículos — del tipo relato de experiencia — describiendo el impacto del Proyecto Pronta Sonrisa en un servicio de salud oncológico (Lopes *et al.*, 2020) y la actuación de los estudiantes de Medicina en la figura del "Payaso Doctor" (Barros *et al.*, 2020).

A pesar de ser inusual, las capacitaciones orientadas a la escritura científica se muestran provechosas en el contexto de la extensión universitaria. Eso porque la producción científica de los extensionistas es de extrema importancia para su formación académica y profesional, sobre todo en relación con la adquisición de nuevos conocimientos y tecnologías y en el ejercicio del pensamiento crítico (Saraiva, 2007). Frecuentemente, los relatos de experiencias son entendidos como una especie de informe de las acciones de extensión, pero, más que eso, ofrecen informaciones importantes acerca de la metodología, de las dificultades enfrentadas y de las ventajas aprovechadas, sirviendo de modelo para nuevas propuestas (Coelho, 2014).

EJECUCIÓN DE LAS ACCIONES DE ABORDAJE AL PÚBLICO PARTICIPANTE Y A LA COMUNIDAD EXTERNA

El PPS, así como los demás proyectos de extensión, tiene como objetivo más importante vencer los muros de la universidad y acceder a la comunidad, actuando con un diseño metodológico sistematizados de actividades y coherente con las demandas de los pacientes.

En ese escenario, se desarrollaron actividades con el objetivo de alcanzar, de modo remoto, a los pacientes y a sus familiares, los profesionales de salud y la comunidad en general. Las actividades fueron realizadas semanalmente en una página de red social, mediante eventos virtuales que consistieron en *lives*, sean teatrales o educativas, sumando de junio a septiembre 10 *lives* mediadas por los extensionistas. Fueron abordadas diversas temáticas sobre la pandemia de COVID-19 y su relación con el público participante, como, por ejemplo, "El impacto de la pandemia en la rutina oncológica" y "Reajustando el equilibrio emocional durante el periodo de aislamiento". Lo esperado era que hasta diciembre fueran realizadas 7 *lives* más.

Además, el PPS desarrolló otro tipo de actividad: la producción de videos caseros. Los videos fueron producidos por los discentes, exceptuando los 5

componentes de la coordinación que quedaron responsables por verificar los videos antes de ser enviados. Por lo tanto, se formaron 4 grupos divididos entre 19 personas, de modo que cada grupo produjo un video por mes con duración de entre 5 y 10 minutos, los cuales fueron enviados semanalmente al público participante. Se obtuvo un total de 16 videos, de junio a septiembre, que abordaron temas relacionados con la arteterapia, la payasería y el teatro, aspirando la provocación de la risa y de los buenos sentimientos, como por ejemplo "Qué hace el payaso en la cuarentena?" (Figura 2) y la narración de la historia "El árbol de los recuerdos". La previsión era de que fueran producidos 12 videos más hasta diciembre.

Así, se puede inferir la relevancia de esas actividades debido a su impacto social, ya que, a pesar de no ser posible el contacto directo con el público, se buscó al máximo producir materiales virtuales que pudieran llevar a las personas información, acogida y bienestar.

Figura 2 – Reproducción de una escena del video casero "¿Qué hace un payaso en la cuarentena?" divulgado en YouTube



Fuente: Reproducción de YouTube

Descripción: Por medio de una llamada de video con sus amigos payasos, Dra. Etezilda (Bruna Baioni do Nascimento) intenta hacer un pastel.

EVALUACIÓN VIVENCIAL DE LAS ACTIVIDADES INTERNAS Y EXTERNAS

Exceptuando las ROPs, se buscó obtener informaciones sobre el aprovechamiento de las actividades internas por los participantes extensionistas durante y/o después del fin de cada una de ellas. Para eso, fueron utilizados cuestionarios objetivos con construcción en tiempo real de gráficos y nubes de palabras - representaciones visuales que confieren destaque a las palabras que aparecen con mayor frecuencia en relación a una temática. De ese modo, se puede perfeccionar continuamente las actividades, aumentando el aprovechamiento de los participantes.

Sobre este último recurso, la construcción de nubes de palabras permitió obtener informaciones sobre el entendimiento de los extensionistas durante los encuentros. Un ejemplo de eso ocurrió en la reunión científica “Comunicación de malas noticias y el protocolo *Spikes*”, en que en el inicio se construyó una nube, representada en la Figura 3, como estrategia de reconocimiento sobre lo que los participantes piensan sobre la muerte.

En relación a las actividades externas (acciones virtuales, debido a la expansión del público, el alcance fue mayor de lo que se esperaba inicialmente, habiendo entre 100 y 250 visualizaciones de cada uno de los 26 materiales publicados (*lives* y videos caseros), de junio a septiembre de 2020, contando aún con los comentarios positivos dejados por los espectadores. Los videos pueden ser vistos accediendo a la página del proyecto en YouTube¹ y en Instagram².

Figura 3 – Nube de palabras construida a partir de la pregunta: “Qué piensas de la muerte?”



Fuente: archivo personal de los autores.

COMUNICACIÓN PERJUDICADA POR LA INTERFAZ VIRTUAL

Aunque las plataformas digitales permiten el acceso a un gran público y un abordaje simultáneo, se percibió que, en las acciones en tiempo real y en los videos caseros, algunos aspectos de la comunicación fueron perdidos, como la expresión facial y corporal del público. Estos aspectos funcionan como un *feedback*, señalando si el juego elegido por el payaso está progresando y alcanzando los objetivos esperados. Con eso, la visualización del comportamiento del público determina si el juego debe continuar o cambiar a un abordaje diferente.

La comunicación mediada viene acompañada de perjuicios, como la ausencia de expresiones corporales, las cuales poseen elevada importancia en

¹ <https://www.youtube.com/channel/UCUOEAX0mimFvPL1i-vqPEYg>

² <https://www.instagram.com/projetoprontosorriso>

el proceso comunicativo entre los individuos (Baldanza, 2006). Los encuentros remotos restringen el contacto, factor primordial para la evolución del juego teatral de la payasería, como bien elucida Souza (2011, p. 52): "La *performance* del payaso, con todas sus matices, sólo será presenciada en escena, en el contacto con el público."

Los espectadores logran visualizar el cuerpo de los payasos por medio de la pantalla de sus aparatos. Sin embargo, el inverso no ocurre: no es posible visualizar la reacción manifestada en gestos, expresiones faciales y corporales y, sobre todo, en risas. En ese caso, es necesario recurrir a otro tipo de representación de las emociones. Este entendimiento es definido por Baldanza (2006), p. 10) como "nuevas formas de realización de un otro cuerpo y sus expresiones", lo que la autora nombra de *cuerpo virtual*. Siendo así, por medio de comentarios escritos de manera específica, la ausencia del cuerpo real puede ser superada, principalmente cuando el público utiliza lenguajes o letras repetidas sucesivamente ("jajajajaja"); y cuando la risa es energética, esa repetición es escrita en mayúscula ("JAJAJAJAJA"). Además, símbolos del tipo emoticón pueden ilustrar varios sentimientos, como sonrisa, carcajada alta, gratitud y hasta mismo reflejar cuán agradable fue la presentación.

Dicho esto, dentro de un ambiente virtual y con cuerpos virtuales, la interacción entre los payasos y de estos para con el público se volvió viable y, con eso, el juego cómico pudo ocurrir. Al final, como resalta Souza (2011, p. 50), "el payaso existe en función del público [...] y toda la improvisación, dentro de la payasería clásica, tiene como objetivo el juego cómico. El público es la medida del éxito". Por consiguiente, a pesar de la ausencia física, la sociabilidad virtual es tan válida como la real, una vez que es construida por personas reales que transfunden sus emociones (Baldanza, 2006).

Debido a esa laguna interaccional, los extensionistas demandaron aumentar el número de capacitaciones a fin de dirimir la inseguridad generada por la falta de contacto con el paciente. Por consiguiente, el PPS retomó la colaboración con el Grupo de Teatro Universitario Mossoroense (GRUTUM), vinculado a la UERN, que en la primera edición ofreció talleres presenciales de técnicas teatrales y, en la segunda edición, ofreció talleres remotos por medio de los cuales los extensionistas pudieron practicar en su residencia los ejercicios propuestos, involucrando vocalizaciones, expresiones faciales y corporales.

Después de eso, fue notable el perfeccionamiento de la *performance* de los discentes en los videos, sonsacando que la capacitación ofrecida fue capaz de suplir las demandas anteriormente mencionadas. El resultado de eso fue expreso mediante la rica interacción anteriormente citada entre los doctores payasos y los espectadores.

DIFICULTAD DE ACCESO AL PÚBLICO PARTICIPANTE Y PROPUESTAS ALTERNATIVAS DE ABORDAJE

En cuanto al acceso del público participante al contenido producido, algunas limitaciones fueron observadas. La primera de ella fue la dificultad de establecer contacto directo y particular con los pacientes y familiares por medio de aparatos electrónicos. Eso se dio debido a la heterogeneidad socioeconómica de los pacientes oncológicos de la LMECC, la cual no posibilitó que todos tuvieran acceso a aparatos electrónicos capaces de soportar aplicaciones de interacción virtual y/o datos móviles suficientes para garantizar la estabilidad de los encuentros en tiempo real con calidad de sonido e imágenes satisfactorias. La segunda fue la postura adoptada por el hospital que, comprensiblemente, optó por preservar la privacidad y la seguridad de sus pacientes, no permitiendo contacto virtual directo e individual, dada la fragilidad del momento de pandemia. Es importante tener en cuenta que el reciente cambio en los mecanismos de interacción social exige tiempo para la adaptación, algo que todavía no ha sido alcanzado.

Ante eso, respetando la política del hospital y ajustándose a las condiciones de los pacientes, el acceso del público participante a los videos fue posible. Como consecuencia del diálogo con la dirección del hospital, algunos profesionales colaboradores del PPS se responsabilizaron, voluntariamente, por el envío de los enlaces de acceso a los videos caseros previamente grabados, preservando, así, la privacidad de los pacientes y adecuándose a sus diferentes realidades socioeconómicas, siendo posible la reproducción en cualquier aparato con acceso a la internet, en cualquier momento.

Ante la dificultad de interactuar con los pacientes oncológicos en ambiente hospitalario, se puede pensar en posibles mejoras para ediciones futuras. Por ejemplo, organizar una logística de transmisión para la reproducción de los videos y *lives* por medio de los aparatos de televisión ya distribuidos en las enfermerías, y, aún, planear la instalación de aparatos en las enfermerías que los posean. De esa manera, durante las transmisiones en vivo, algunos funcionarios colaboradores del PPS podrían interactuar por medio del *chat* como portavoces de los pacientes y sus familiares, bien como de los colegas de trabajo, siendo posible alcanzar un mayor número de pacientes y viabilizar una interacción más fluida.

PRINCIPALES LIMITACIONES INHERENTES A LAS ACCIONES DEL PPS REALIZADAS EN LA SEGUNDA EDICIÓN

El PPS enfrentó algunas limitaciones, como la pandemia en sí, que pro-

movió un cambio profundo en el modo de ejecutar las acciones presenciales, las cuales tuvieron que ser adaptadas al ambiente virtual. Debido a la imprevisibilidad de duración de la pandemia, estimulamos otros proyectos de extensión en Brasil a no desactivar su programación debido al obstáculo del aislamiento social, sino que, en la medida del posible, planeen, se organicen y busquen conocimiento para realizar sus acciones remotamente.

Manejar herramientas en línea y transportar la payasería (altamente dependiente del contacto con las personas) para una interacción virtual fueron aspectos desafiantes en el inicio. Sin embargo, capacitaciones y medios alternativos de interacción posibilitaron manejar las plataformas digitales y alcanzar el público.

Además, la política de privacidad de la LMECC representó una dificultad de acceso directo a los pacientes por parte de los extensionistas. Se recomienda a los que deseen utilizar la experiencia del PPS como modelo que busquen instituciones con mayor apertura en ese sentido.

CONCLUSIONES

El aislamiento social debido a la pandemia por el COVID-19 volvió necesaria la adaptación de las acciones presenciales del PPS para acciones virtuales. A partir del planeamiento flexible de las actividades por los coordinadores y de la preparación de los doctores payaso por medio de reuniones científicas y capacitaciones, fue posible conocer el público participante y apropiarse de habilidades técnicas y de cuidado humanizado para promover la interacción virtualmente. Además, el diálogo con el hospital y el auxilio de sus funcionarios permitieron que los pacientes tuvieran acceso a los videos producidos.

Otro punto positivo de las acciones vía medios digitales fue la expansión del público del PPS, una vez que cualquier persona con acceso a las páginas del proyecto pudo beneficiarse de las lives y de los videos caseros, incluso abriendo el horizonte del objetivo inicial del proyecto, que era llevar el bienestar a los pacientes oncológicos, sirviendo adicionalmente a la población en general que sufría con la angustia psicológica de vivir en una pandemia.

En cuanto a la no visualización por parte de los doctores payasos de las expresiones faciales y corporales del público, esa limitación fue superada por medio de la interacción entre los cuerpos virtuales y recursos gráficos, lo que posibilitó una comunicación eficaz y el éxito del juego cómico. Otro aspecto relevante a ser mencionado se refiere a la interacción en los eventos virtuales de tipo educativo, los cuales por las mismas herramientas descritas permitieron comunicación entre el extensionista mediador, el panelista invitado y el público. Eso posibilitó al espectador hacer preguntas, relatar experiencias y expresar agradecimientos, críticas y/o elogios.

De esa manera, el alcance de las acciones virtuales del proyecto fue expresivo, dado el elevado número de visualizaciones de los materiales produ-

cidos y los comentarios positivos dejados por el público.

Las vivencias durante la segunda edición del PPS promovieron beneficios significativos al repertorio profesional de los extensionistas, aun cuando sean académicos o cuando en actuación médica, por la adquisición de habilidades que podrán ser utilizadas futuramente independientemente del escenario de aislamiento social.

Ante eso, podemos deducir que el Proyecto Pronta Sonrisa cumplió con su propósito, que es llevar los conocimientos construidos en la academia en dirección a la comunidad, mediante acciones promotoras de la salud capaces de atender a las demandas sociales de manera dialógica, flexible y humanizada. Así, benefició al (a la) paciente oncológico(a) y sus familiares, los(las) profesionales de salud y la comunidad en general, sobre todo en relación al alivio del sufrimiento y a la promoción del bienestar.

REFERENCIAS

- Antoneli, A. J. M. F.; Ferreira, R. M.; Martins, V. A.; Xavier, V. E. (2019). *Influência de palhaços de hospital em crianças submetidas a tratamento oncológico* (pp. 1-62). <http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/8275/1/7%20TC%2020192.pdf>
- Argilés, J. M.; Anker, S. D.; Evans, W. J.; Morley, J. E.; Fearon, K. C. H.; Strasser, F.; Muscaritoli, M.; Baracos, V. E. (2010). Consensus on cachexia definitions. *Journal of the American Medical Directors Association*, 11(4), 229-230. <https://doi.org/10.1016/j.jamda.2010.02.004>.
- Baldanza, R. F. (2006). A comunicação no ciberespaço: reflexões sobre a relação do corpo na interação e sociabilidade em espaço virtual. *Anais Eletrônicos do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Brasília, DF, Brasil, 29. <http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/20253/1/Renata+Francisco+Baldanza.pdf>.
- Barros, E. R.; Rodrigues, I. N.; Bello, R. C. T.; Siebra, S. M. S.; Maia, A. M. L. R. (2020). Pronto Sorriso: estudantes de Medicina na figura do palhaço doutor. *Revista Extendere*, 7(1), 103-114.
- Borges, J. A.; Quintão, M. M. P.; Mendonça Filho, H. T. F.; Mesquita, E. T. (2018). Fadiga: Um sintoma complexo e seu impacto no câncer e na Insuficiência cardíaca. *International Journal of Cardiovascular Sciences*, 31(4), 433-442.
- Burnier, L. O. (2009). *A arte de ator: da técnica à representação*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- Coelho, G. C. (2014). Revistas acadêmicas de extensão universitária no Brasil. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 5(2), 69-75.
- Ferreira, J. D.; Lima, F. C. S.; Oliveira, J. F. P.; Cancela, M. C.; Santos, M. de O. (2020). COVID-19 e câncer: Atualização de aspectos epidemiológicos. *Revista Brasileira de Cancerologia*, 66, 1-7. <https://doi.org/10.32635/2176-9745.RBC.2020v66nTemaAtual.1013>.
- Ferreira, M. A. D.; Silva, M. E.; Souza, R.; Rigueiro, V.; Miranda, I. T. P. (2005). A importância do planejamento estratégico para o crescimento. *Maringá Management*, 2(1), 34-39. http://m2adiagnosticoempresarial.com.br/sistema/content/gestao/A_Importancia_do_Planejamento_Estrategico_para_o_Crescimento_das_Empresas.pdf.
- Fundação Oswaldo Cruz. (2020). *Plano de Contingência da FIOCRUZ diante da pandemia da doença pelo SARS-CoV-2 (Covid-19)*. Portal Fiocruz.
- Hart, D.; Schneider, D. (1997). Spiritual care for children with cancer. *Seminars in Oncology Nursing*, 13(4), 263-270. [https://doi.org/10.1016/S0749-2081\(97\)80023-](https://doi.org/10.1016/S0749-2081(97)80023-)

-X.

Hendricks-Ferguson, V. (2006). Relationships of age and gender to hope and spiritual well-being among adolescents with cancer. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 23(4), 189-199. <https://doi.org/10.1177/1043454206289757>.

Indini, A.; Aschele, C.; Cavanna, L.; Clerico, M.; Daniele, B.; Fiorentini, G.; Fioretto, L.; Giordano, M.; Montesarchio, V.; Ortega, C.; Pinotti, G.; Scanni, A.; Zamagni, C.; Blasi, L.; Grossi, F. (2020). Reorganisation of medical oncology departments during the novel coronavirus disease-19 pandemic: a nationwide Italian survey. *European Journal of Cancer*, 132, 17-23. <https://doi.org/10.1016/j.ejca.2020.03.024>.

Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva. (2020a). *Estimativa 2020: Incidência de Câncer no Brasil*, 66(1), 120. <https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files//media/document//estimativa-2020-incidencia-de-cancer-no-brasil.pdf>.

Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva. (2020b). *INCA contra coronavírus*.

Lambert, D. E. (2007). *A terapia do riso: a cura pela alegria*. São Paulo: Pensamento.

Lopes, J. P. A.; Souza, L. R. V.; Silva, N. M.; Medeiros, B. V.; Maia, A. M. L. R. (2020). O impacto do Projeto Pronto Sorriso em um serviço de saúde oncológico: uma análise subjetiva e vivencial. *Revista Extendere*, 7(1), 64-76.

Meiri, N.; Ankri, A.; Hamad-Saied, M.; Konopnicki, M.; Pillar, G. (2016). The effect of medical clowning on reducing pain, crying, and anxiety in children aged 2-10 years old undergoing venous blood drawing – a randomized controlled study. *European Journal of Pediatrics*, 175(3), 373-379. <https://doi.org/10.1007/s00431-015-2652-z>.

Ministério da Saúde. (2004). *Política Nacional de Humanização – Humaniza SUS*. Secretaria Executiva – Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização.

Ministério da Saúde. (2020). *Práticas Integrativas e Complementares: quais são e para que servem*. <https://www.saude.gov.br/saude-de-a-z/praticas-integrativas-e-complementares%0Ahttps://saude.gov.br/saude-de-a-z/praticas-integrativas-e-complementares>.

Ministério da Saúde. (n.d.). *Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS*. Secretaria de Atenção Primária à Saúde (SAPS). <https://aps.saude.gov.br/ape/pics>.

Oliveira, W. T.; Benedetti, G. M. S.; Marchi, J. A.; Cassarotti, M. S.; Wakiuchi, J.; Sales, C. A. (2013). Eventos intensificadores e redutores do estresse em famílias de pacientes com câncer: revisão integrativa. *Reme: Revista Mineira de Enferma-*

gem, 17(3), 705-712. <https://doi.org/10.5935/1415-2762.20130052>.

Organização Pan-Americana de Saúde (2018). *Folha informativa – Câncer*. <https://www.paho.org/pt/topicos/cancer>.

Peoples, A. R.; Roscoe, J. A.; Block, R. C.; Heckler, C. E.; Ryan, J. L.; Mustian, K. M.; Janelins, M. C.; Peppone, L. J.; Moore, D. F.; Coles, C.; Hoelzer, K. L.; Morrow, G. R.; Dozier, A. M. (2017). Nausea and disturbed sleep as predictors of cancer-related fatigue in breast cancer patients: a multicenter NCORP study. *Supportive Care in Cancer*, 25(4), 1271-1278. <https://doi.org/10.1007/s00520-016-3520-8>.

Ramos, R. S. (2020). A Enfermagem Oncológica no enfrentamento da pandemia de COVID-19: reflexões e recomendações para a prática de cuidado em oncologia. *Revista Brasileira de Cancerologia*, 66, 1-5. <https://doi.org/10.32635/2176-9745.rbc.2020v66ntemaatual.1007>.

Saraiva, J. L. (2007). Papel da extensão universitária na formação de estudantes e professores. *Brasília Méd*, 44(3), 225-233.

Shankar, A.; Saini, D.; Roy, S.; Jarrahi, A. M.; Chakraborty, A.; Bharati, S. J.; Taghizadeh-Hesary, F. (2020). Cancer care delivery challenges amidst coronavirus disease-19 (COVID-19) outbreak: Specific precautions for cancer patients and cancer care providers to prevent spread. *Asian Pacific Journal of Cancer Prevention*, 21(3), 569-573. <https://doi.org/10.31557/APJCP.2020.21.3.569>.

Silveira, N. (2002). Câncer e Morte. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 1(3), 406-416.

Sociedade Brasileira de Cancerologia. (2020). *Posicionamento da Sociedade Brasileira de Cancerologia e a pandemia pela COVID-19 (novo coronavírus)*. <http://www.sbcancer.org.br/posicionamento-sbc-pandemia-pela-covid-19>.

Souza, C. F. V. de. (2011). *O corpo cômico em jogo: um estudo acerca da improvisação do palhaço* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, SP, Brasil. <http://hdl.handle.net/11449/86881>.

Ueno, L. G. S.; Bobroff, M. C. C.; Martins, J. T.; Machado, R. C. B. R.; Linares, P. G.; Gaspar, S. de G. (2017). Estresse Ocupacional: Estressores referidos pela equipe de enfermagem. *Revista de Enfermagem UFPE On Line*, 11(4), 1632-1638. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/15232/18002>.

Villamil, G. M.; Quintero, E. Á.; Henao, V. E.; Cardona, J. J. (2013). Terapia de la risa en un grupo de mujeres adultas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 31(2), 202-208.

World Health Organization. (2020). *WHO report on cancer: setting priorities, investing wisely and providing care for all*.

Zwielewski, G.; Oltramari, G.; Santos, A. R. S.; Nicolazzi, E. M. S.; Moura, J. A.; Sant'ana, V. L. P.; Schlindwein-Zanini, R.; Cruz, R. M. (2020). Protocolos para tratamento psicológico em pandemias: as demandas em saúde mental produzidas pela COVID-19. *Debates in Psychiatry*, 2, 30-37.

Fecha de envío: 00/00/202x

Fecha de aprobación: 00/00/202x



Curso de qualificação em panificação e confeitaria para inserção de mulheres no mercado de trabalho

QUALIFICATION COURSE IN BAKERY AND CONFECTIONERY FOR WOMEN INSERTION IN LABOR MARKET

Caroline Vantroba Mota

Universidade Estadual de Ponta Grossa – Ponta Grossa – Pr – Brasil
Graduanda do curso de Engenharia de Alimentos
carolvmota@outlook.com

Alessandra Ortonski

Universidade Estadual de Ponta Grossa – Ponta Grossa – Pr – Brasil
Graduanda do curso de Engenharia de Alimentos
alessandra.ortoniski123@gmail.com

Laynara Alessandra Martins

Universidade Estadual de Ponta Grossa – Ponta Grossa – Pr – Brasil
Graduanda do curso de Engenharia de Alimentos
laynaram@outlook.com

Jéssica Iwasenko Giacomozzi

Universidade Estadual de Ponta Grossa – Ponta Grossa – Pr – Brasil
Graduanda do curso de Engenharia de Alimentos
jessicaiwasenko@gmail.com

Deise Rosana Silva Simões

Universidade Estadual de Ponta Grossa – Ponta Grossa – Pr – Brasil
Professora do curso de Engenharia de Alimentos
deisersimoes@gmail.com

Marco Aurélio Praxedes

Universidade Estadual de Ponta Grossa – Ponta Grossa – Pr – Brasil
Professor do curso de Engenharia de Alimentos
profpraxedes@hotmail.com

RESUMO

Este relato fez parte de um projeto de extensão desenvolvido pelo grupo PET (Programa de Educação Tutorial) – Engenharia de Alimentos da Universidade Estadual de Ponta Grossa – para capacitação e inserção de mulheres no mercado de trabalho, através de uma instituição local da cidade de Ponta Grossa (PR) que acolhe, no contraturno escolar, alunos em risco social. O público participante foram as mães desses jovens e o objetivo foi oferecer a elas oportunidade de aprendizagem na área de panificação, confeitaria e outros produtos alimentícios, além de conhecimento nas Boas Práticas de Fabricação. Essa atividade foi de grande importância para o grupo executor, pois aprofundou os conhecimentos dos membros do PET (petianos) sobre os temas, ofereceu oportunidade de contato com o ambiente externo, e promoveu uma troca de experiências enriquecedora entre a comunidade e os acadêmicos, fundamental para a formação universitária. Observou-se a satisfação das ouvintes quanto ao curso, visto que, além de se sentirem valorizadas, aprenderam e aperfeiçoaram seus conhecimentos na área.

Palavras-chave: Renda complementar, Programa de Educação Tutorial (PET), Mães, Extensão universitária.

ABSTRACT

This report was part of a university's extension project by the group PET (Program of tutorial education) – State University of Ponta Grossa's Food Engineering course, for the training and insertion of women in the market, through a local institution in the city of Ponta Grossa (PR) that welcomes students during the second shift. The target audience were the mothers of these young people at social risk and the objective was to offer them the opportunity to learn about bakery and confectionery area but also in Good Manufacturing Practices (GMP). This activity was of great value to the group, as it deepened the students' knowledge in the issues stated above and offered an opportunity to be in contact with the external environment, promoting an enriching exchange of experiences between the community and the academics, which is essential for the education itself. The satisfaction of the listeners regarding the course was observed, as they not only felt valued, but also, they learned and improved their knowledge in the area.

Keywords: complementary income, Tutorial Education Program (PET), Mothers, University extension.

INTRODUÇÃO

O programa de educação tutorial (PET) foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) e tem como um dos seus meios de atuação a extensão, que procura integrar a comunidade externa com o meio acadêmico. Sabe-se que a universidade é um local para produção e acumulação do conhecimento e para a formação de cidadãos (Nunes & Silva, 2011) e, segundo o Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), "[a] universidade tem por finalidade promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição". Na extensão universitária, estabelece-se a relação da Universidade com os outros setores da sociedade para os interesses e necessidades da maioria da população (Benetti et al., 2015). Silva (1997) cita que é na extensão que os universitários irão consolidar os seus conhecimentos de ensino a partir da prática. Segundo Santos et al. (2016a), a extensão permite uma visão acerca do campo profissional e sua atuação, auxiliando o acadêmico a trilhar seus caminhos profissionais pautado no conhecimento de vivências reais do seu campo profissional. Deslandes e Arantes (2017) reforçam ainda que a extensão universitária fomenta não somente a formação profissional e humanística, mas também a transformação social. Dessa forma, a extensão é de grande importância, uma vez que fortalece o laço entre a comunidade externa e a acadêmica, permitindo a troca de conhecimentos significativa para ambos. Vislumbrando a atuação na extensão, o grupo PET procura dedicar-se à triade ensino, pesquisa e extensão de forma uníssona, pois estes pilares trabalham de forma indissociável, uma vez que as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas – Ensino – e de geração de conhecimento – Pesquisa (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, 2012). Sendo assim, quando a extensão está conectada ao ensino, ela permite que o estudante seja o protagonista na sua formação cidadã, e a aprendizagem torna-se um espaço além das dependências da universidade. Dessa forma, realizar tais ações proporciona a troca de conhecimento de discentes e docentes para pessoas que, em sua maioria, não possuem a oportunidade de ingressar em uma IES (Instituição de Ensino Superior). Além do mais, introduz aspectos humanísticos na graduação e na vida pessoal dos alunos que a realizam.

A demanda da atividade descrita neste relato foi gerada a partir de um convite do Instituto Educacional Duque de Caxias (Guarda Mirim) da cidade de Ponta Grossa/PR para atender às mães dos alunos da instituição, que se encontram, na maioria das vezes, em risco social e apresentam baixo grau de escolaridade. Assim, elas receberiam qualificação na área de panificação e confeitaria, criando possibilidades de inserção no mercado de trabalho e fonte de renda estável que, majoritariamente, é inexistente ou muito baixa. Geralmente, quando uma mulher assume a função de chefe de família, aumenta a possibili-

dade de vulnerabilidade social, por ter de arcar com diversas responsabilidades e, ainda assim, assumir as despesas sozinha (Stedile *et al.*, 2017). Isso traz como consequência trabalhos mal remunerados e falta de oportunidade no setor produtivo pela inexistência de qualificação. De acordo com Calgaro *et al.* (2013), com a qualificação, há a possibilidade de camadas menos favorecidas se reinserirem na economia por sua própria iniciativa, transformando, dessa forma, desempregados em microempresários ou trabalhadores autônomos. Portanto, atividades de capacitação para subsequente geração de renda são como uma ponte para inserir a população no mercado de trabalho com projetos e oficinas de qualificação por meio de programas de ensino. Ademais, a geração de renda leva à redução do desemprego, ao combate à pobreza e à violência, além de favorecer a produtividade, a qualidade e a competitividade (Santos *et al.* 2016b). Projetos com o mesmo intuito já foram realizados por outras universidades, como descritos por Santos *et al.* (2016b) e Damasceno *et al.* (2019). Os trabalhos acima referidos embasam a iniciativa do grupo PET com a Instituição Duque de Caxias para que mulheres consigam, a partir do aprendizado ofertado, serem inseridas no mercado de trabalho, contribuindo para sua subsistência e autonomia. Os discentes envolvidos apresentam conhecimento em panificação e confeitaria devido à graduação em Engenharia de Alimentos e essa é uma linha com mercado de trabalho amplo, que possibilita a criação de negócio próprio. Dessa forma, a atividade pôde tornar-se valiosa para todos os envolvidos. Com a atividade, colocou-se em prática a extensão universitária, pois foi permitida a troca de experiências e conhecimentos importantes entre as participantes e os *petianos*. Portanto, o objetivo da atividade consistiu na qualificação de mulheres no ramo da panificação e confeitaria para capacitação e, conseqüentemente, maior oportunidade de inserção no mercado de trabalho e/ou complementação de renda familiar.

METODOLOGIA

O público participante da ação extensionista foram mães de alunos do Instituto Educacional Duque de Caxias (Guarda Mirim). Elas foram selecionadas previamente pela assistente social do Instituto, e os cursos ofertados pela instituição tiveram o apoio não só do grupo PET, mas também de outras instituições de ensino de diferentes áreas da cidade de Ponta Grossa, por exemplo, a informática.

Para a execução do projeto, foi realizada uma reunião do grupo PET Engenharia de Alimentos para planejamento das ações e escolha dos produtos. Na oportunidade, foi discutido que, a partir da demanda inicial, seriam necessárias quatro terças-feiras. Em seguida, cada *petiano* teve a oportunidade de sugerir formulações (receitas) de panificação para serem utilizadas nas aulas práticas. Ao final da reunião e após muito debate, sobre a viabilidade de tempo, custo e facilidade de preparo, foram selecionadas as receitas que seriam aplicadas no curso. Os *petianos* passaram por uma preparação para realizar a elaboração das

apostilas do curso e testes das formulações nas dependências da Universidade Estadual de Ponta Grossa (planta piloto de panificação), com o objetivo de fortalecer o conhecimento dos alunos na área de panificação, uma vez que dentro do grupo há *petianos* do primeiro até o último ano de Engenharia de Alimentos. Essa preparação teve duração aproximada de um mês e ocorreu em paralelo ao curso: enquanto alguns alunos estavam ministrando as aulas práticas do curso na instituição proponente, outros estavam na Universidade testando as formulações dos próximos módulos. Dessa forma, os 12 alunos do PET sempre estavam envolvidos com a atividade; enquanto metade preparava-se na universidade, a outra executava o curso. Além do mais, houve sempre o auxílio dos tutores do grupo, que também se desdobravam entre o acompanhamento do teste e o curso.

O curso iniciou-se no mês de abril de 2019, sendo realizado durante as quatro terças-feiras desse mês, no período da tarde, na padaria do Instituto Educacional Duque de Caxias. Cada encontro teve duração de, aproximadamente, 4 horas. No primeiro contato com as participantes, foi ofertado o curso básico de Boas Práticas de Fabricação (BPF), apresentando atividades teóricas e práticas. As BPF são indispensáveis para a garantia de qualidade, segurança e integridade de um alimento. Durante o módulo, foi destacada a forma correta de se portar diante da fabricação de alimentos, abrangendo desde a parte de higiene pessoal, até higienização do ambiente onde o alimento é preparado. Realizou-se uma parte prática, na qual foi possível ensinar a maneira correta de lavagem das mãos. Para isso, com os olhos das participantes vendados e com o uso de tinta guache, elas lavaram as mãos e demonstraram como normalmente realizam esse processo. Assim, as regiões que ficassem sem a tinta seriam referentes às zonas de suas mãos que foram esquecidas, e por consequência, não estavam limpas da maneira correta.

No mesmo dia, foi oferecido também um módulo de produção de nhoque e macarrão, para ensinar, além da receita, tópicos da tecnologia envolvida em todo esse processo. Ambos os produtos não fazem parte da panificação ou confeitaria, no entanto, como havia integrantes no grupo PET que já conheciam a fabricação desses produtos – vendidos facilmente –, o grupo achou interessante oferecer a aprendizagem. No segundo encontro, foram produzidos pão de cachorro quente e pão de forma. No terceiro momento, foi ensinado como fazer esfiha, pão de queijo e "cueca rasgada¹". Já no último dia, foram elaborados *cookies*, chineque e panetone. Todos os dias, antes de iniciar as atividades, o grupo PET disponibilizou toucas e jalecos descartáveis, evitando-se, assim, a contaminação dos alimentos, para aplicar de forma prática o que fora ensinado durante o módulo de BPF ofertado no primeiro dia. Para melhor aprendizado e fixação das formulações trabalhadas no curso, foram providenciadas as apostilas com o passo-a-passo dos produtos de panificação, de forma que, no decorrer do curso, as alunas pudessem realizar anotações de dicas e curiosi-

¹ É um doce feito com farinha de trigo e ovos, na qual a massa é estendida e ganha formato característico. O doce é frito e polvilhado com açúcar e também recebe outros nomes como: cavaquinho, orelha de gato e ceroula virada.

dades para obtenção de um produto de qualidade, ficando em posse de cada cursista o acesso à receita mesmo após o término do curso. Além disso, todos os itens fabricados foram degustados ao final de cada parte prática realizada e os produtos também foram disponibilizados para que as participantes levassem para suas residências. A compra de ingredientes para a elaboração dos produtos foi realizada pelo Instituto de Educação Duque de Caxias. Porém, os itens disponibilizados no curso (apostila, toucas e jalecos) foram provenientes da verba de custeio que o grupo PET recebe anualmente do Ministério da Educação (MEC). Já os ingredientes utilizados nos testes dos produtos foram obtidos a partir de recursos próprios dos *petianos* e tutores, uma vez que a verba de custeio recebida não permite a compra de alimentos.

A partir da experiência e do comprometimento da atividade do grupo no primeiro semestre, obteve-se novamente o convite pela Instituição Duque de Caxias para abordar o tema de confeitaria, no segundo semestre, para as mesmas participantes do momento anterior. Novamente, observou-se a necessidade de testes e muito estudo a respeito do assunto por parte dos estudantes universitários, e a conduta do curso para esse módulo foi realizada da mesma maneira da adotada antes. Ocorreram mais 2 encontros no mês de setembro na padaria do Instituto Educacional Duque de Caxias, cada um com duração de 4 horas. Foram elaborados os seguintes produtos: *banoffee*, torta de limão, palha italiana (no primeiro encontro) e *cupcakes* e decoração de bolos (no segundo encontro). Ao total dos 6 encontros (4 no primeiro semestre e 2 no segundo semestre), foram ministradas 24 horas de curso, considerando-se a carga horária dos meses de abril e setembro.

Ao final do curso, foi solicitada a avaliação, através de uma ficha avaliativa, de forma a proporcionar uma resposta aos *petianos* sobre a atuação do grupo e respectivo desempenho nas atividades realizadas, bem como ter conhecimento se as alunas aproveitaram os ensinamentos para que, dessa forma, atividades futuras possam ser melhoradas (Figura 1).

Figura 1: Ficha de Avaliação distribuída às participantes do curso.



Programa de Educação Tutorial
Engenharia de Alimentos

Curso: _____ Data: ____/____/____

Este questionário tem por objetivo avaliar o curso ministrado pelo grupo PET de Engenharia de Alimentos da UEPG. Solicitamos que responda com atenção para que possamos utilizá-los como uma ferramenta para melhoria da qualidade dos próximos cursos.

Como você avalia o evento?

- ☐ O curso superou minhas expectativas
- ☐ O curso atendeu minhas expectativas
- ☐ O curso deixou a desejar

Como você avalia os petianos que ministraram o curso?

- ☐ Estavam bem preparados
- ☐ Estavam pouco preparados
- ☐ Estavam bem preparados e dispostos a ajudar
- ☐ Estava pouco preparados e sem vontade de ajudar

Você participaria de outro evento do PET?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

Avalie globalmente o evento com uma nota de 0 a 4.

- ☐ 0 - ruim
- ☐ 1 - médio
- ☐ 2 - bom
- ☐ 3 - muito bom
- ☐ 4 - excelente

Outros comentários:

Fonte: Autores, 2019.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Figura 2 apresenta um breve resumo de como foi confeccionada a apostila para a realização do curso.

Figura 2: Apostila utilizada no curso.

PÃO FRANCÊS



1. FORMULAÇÃO

Ingrediente	Quantidade
Farinha de trigo	1500 g
Sal	33 g
Fermento biológico	13,5 g
Melhorador	22,5 g
Água	760 mL

PÃO DE QUEIJO



1. FORMULAÇÃO

Ingredientes	Quantidades
--------------	-------------

TORTA DE LIMÃO

INGREDIENTES:

- 300g de bolacha de maizena (aprox. 2 pacotes);
- Manteiga até dar o ponto;
- 3 limões;
- 1 caixa de leite condensado;
- 1 caixa de creme de leite.



MODO DE PREPARO:

Massa:

- Moer em um liquidificador as bolachas;
- Derreter a manteiga e colocar aos poucos até dar o ponto. OBS: o ponto é quando a massa grudar na forma;
- Caso queira, adicione um pouco de açúcar na massa;
- Moldar em forma removível e levar ao forno por 10 minutos - 180°C.

ESFIRMA

Esfira aberta



1. FORMULAÇÃO

Ingredientes	Quantidades
--------------	-------------

Fonte: Autores, 2019.

Ao todo, foram atendidas oito mães de alunos em risco social. A atividade foi positiva para ambas as partes: *petianos* e mães. As alunas foram sempre muito interessadas e participativas durante todo o curso. Com isso, adquiriram conhecimento básico em panificação e confeitaria e, como consequência, promoveram melhor valorização e oportunidades no mercado de trabalho. Santos *et al.* (2016a) citam que as ações desenvolvidas de modo participativo e colaborativo possuem um impacto social na comunidade local não somente pela atuação da universidade e parceiros voluntários, mas também pelo engajamento dos participantes.

Já os *petianos* puderam aprofundar seus conhecimentos no ramo da panificação, assunto que é abordado durante a graduação, mas de forma geral, proporcionando aprendizado e experiências diferenciadas na formação deles. Segundo Deslandes e Arantes (2017): "as Instituições de Ensino Superior não só devem formar profissionais, mas devem incentivar e estender suas habilidades para além da faculdade, angariando mais conhecimento profissional e vivência social". Tal afirmativa pôde ser observada pelos graduandos, pois obtiveram um crescimento pessoal por meio do contato com a comunidade externa; afinal, são pessoas com diferentes realidades sociais, fato que fornece a percepção de um mundo externo à universidade e abre espaço para diferentes tipos de abordagens de comunicação para distintos públicos e formação humanística.

O curso foi muito bem aceito, a julgar pelos resultados obtidos através das fichas de avaliação. As oito cursistas (100%) apontaram que participariam de outros eventos do PET e assinalaram a alternativa da ficha que diz respeito aos *petianos* estarem bem preparados durante o curso e dispostos a ajudar.

Outro resultado encontrado é que 3 mulheres assinalaram que o curso atendeu às expectativas, enquanto as 5 demais participantes declararam que o curso atendeu e superou as expectativas. Ao término dessa tarefa, nosso grupo foi contemplado com o relato de que duas mães conseguiram ser admitidas com carteira assinada, sendo uma delas contratada pela própria entidade para ocupar uma função na cozinha, e a outra na mesma área, porém, em um hospital local, reiterando a importância da extensão universitária no contexto social.

As figuras 3 e 4, a seguir, apresentam os principais resultados do trabalho desenvolvido nos dois momentos do curso.

Figura 3: Pães confeccionados pelas participantes.



Fonte: Autores (2019).

Figura 4: Resultado da decoração de bolos.



Fonte: Autores (2019).

A finalidade da união com a Instituição Duque de Caxias foi preparar essas mães para as exigências que crescem gradativamente no mercado de trabalho, possibilitando, inclusive, que elas pudessem abrir seu próprio negócio. Isso sugere que o curso apresentou consequências sociais positivas e de caráter prático. No final do ano de 2019, a instituição realizou a formatura dessas mães, que receberam certificado com carga horária e especificação dos conteúdos abordados.

À vista disso, o grupo PET/Engenharia de Alimentos/UEPG compreende que a tríade ensino, pesquisa e extensão esteve presente nesse trabalho e que a extensão é uma ferramenta primordial, garantindo, assim, o direito à cidadania. Calgaro *et al.* (2013) reforçam que: "tudo isso é o que definimos como consciência desperta para o bem, para o auxílio ao próximo".

CONCLUSÃO

O curso promoveu a capacitação de 8 mães de alunos em vulnerabilidade social, maior conhecimento dos petianos e aprofundamento sobre tecnologia de panificação, bem como estabeleceu parceria contínua entre a instituição Guarda Mirim e o grupo PET – Engenharia de Alimentos.

A avaliação das cursistas sobre o desempenho dos *petianos* foi muito satisfatória, norteador para sua melhoria contínua.

A troca de saberes mútuos durante as atividades foi visível na atividade de extensão e fortaleceu os laços entre a comunidade e a universidade pública, reforçando a importância da extensão no âmbito acadêmico, além de agregar experiências únicas para quem ensina e para quem aprende, bem como uma melhor formação cidadã e humana dos alunos.

Observou-se também melhoria da autoestima, valorização e conquistas das mães após o desenvolvimento do projeto, assim como a evolução dos *petianos* como cidadãos, vivenciando práticas que englobam diferentes atributos como desenvoltura, linguagem e comunicação, essenciais para a complementação da formação profissional.

Visualizou-se, por fim, que a tríade ensino, pesquisa e extensão é essencial tanto para a IES como para a comunidade externa, pois famílias em situação de vulnerabilidade social agora contam com integrantes inseridos no setor produtivo, amenizando, assim, mesmo de que maneira gradativa, as dificuldades do lar.

REFERÊNCIAS

Benetti, P. C.; Sousa, A. I.; Souza, M. H. N. (2015). Creditação da extensão universitária nos cursos de graduação: relato de experiência. Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Extensão Universitária*. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Credita%C3%A7%C3%A3o_da_extens%C3%A3o_nos_cursos_de_gradua%C3%A7%C3%A3o_relato_de_experi%C3%Aancia_tYK4Rrj.pdf.

Calgaro, H. F.; Alfonso, I. A.; Araújo, C. A. M. (2013). Projeto horta viva: Relato de uma experiência de extensão universitária. São Paulo: *Ciência em Extensão*. Disponível em: https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/728

Damasceno, J. V.; Cassol, S. A. Z.; Souza, V. M. C.; Lima, M. L. L.; Weschenfelder, S.; Bonho, D. V. (2019). O projeto de extensão "Confeitaria e Panificação, Qualificação para o Mercado de Trabalho". Rio Grande do Sul: *ENAPEX*, (19). Disponível em: <http://enpex.canoas.ifrs.edu.br/enpex/article/view/862>.

Deslandes, M. S.; Arantes, A. R. (2017). A extensão universitária como meio de transformação social e profissional. Minas Gerais: *Sinapse Múltipla*. Disponível em: <http://seer.pucminas.br/index.php/sinapsemultipla/article/view/16489>.

Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras [FORPROEX], (2012). *Política Nacional de Extensão Universitária*. Porto Alegre: UFRGS/Pró-Reitoria de Extensão.

Nunes, A. L. P. F.; Silva, M. B. C. (2011). A extensão universitária no ensino superior e sociedade. Barbacena: *Mal-Estar e Sociedade*. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/gtic-malestar/article/view/60/89>.

Santos, J.; Rocha, B.; Passaglio, K. (2016a). Extensão universitária e formação no ensino superior. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 7(1), 23-28. Disponível em: <https://doi.org/10.36661/2358-0399.2016v7i1.3087>.

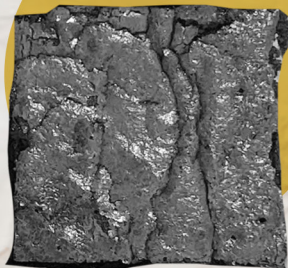
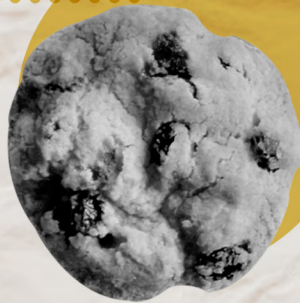
Santos, R. C. T.; Costa, V. M. F.; Janissek, J. A.; Bianchim, B. V. (2016b). Projeto de Extensão Universitária: Transformando vidas – Relato de Experiência. In: Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU, XVI, Arequipa. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/78552095.pdf>.

Silva, O. (1997). O que é extensão universitária. São Paulo: *Integração: ensino, pesquisa e extensão*. 3(9), 148-9.

Stedile, L.; Schleder, M.V.N.; Posser, T. L.; Giuliani, A. F. (2017). Projeto de Extensão Universitária: Transformando vidas – Relato de Experiência. In: *Colóquio Internacional de Gestão Universitária* – CIGU, XVII, Mar del Plata.

Data de submissão: 20/04/2021

Data de aceite: 08/09/2021



Curso de qualificação em panaderia y reposteria para mujeres en el mercado de trabajo

QUALIFICATION COURSE IN BAKERY AND CONFECTIONERY FOR WOMEN
INSERTION IN LABOR MARKET

Caroline Vantroba Mota

Universidade Estadual de Ponta Grossa – Ponta Grossa – Pr – Brasil
Graduanda do curso de Engenharia de Alimentos
carolvmota@outlook.com

Alessandra Orlonski

Universidade Estadual de Ponta Grossa – Ponta Grossa – Pr – Brasil
Graduanda do curso de Engenharia de Alimentos
alessandra.orlonski123@gmail.com

Laynara Alessandra Martins

Universidade Estadual de Ponta Grossa – Ponta Grossa – Pr – Brasil
Graduanda do curso de Engenharia de Alimentos
laynaram@outlook.com

Jéssica Iwasenko Giacomozzi

Universidade Estadual de Ponta Grossa – Ponta Grossa – Pr – Brasil
Graduanda do curso de Engenharia de Alimentos
jessicaiwasenko@gmail.com

Deise Rosana Silva Simões

Universidade Estadual de Ponta Grossa – Ponta Grossa – Pr – Brasil
Professora do curso de Engenharia de Alimentos
deisersimoes@gmail.com

Marco Aurélio Praxedes

Universidade Estadual de Ponta Grossa – Ponta Grossa – Pr – Brasil
Professor do curso de Engenharia de Alimentos
profpraxedes@hotmail.com

RESUMO

Este relato fez parte de um projeto de extensão desenvolvido pelo grupo PET (Programa de Educação Tutorial) – Engenharia de Alimentos da Universidade Estadual de Ponta Grossa – para capacitação e inserção de mulheres no mercado de trabalho, através de uma instituição local da cidade de Ponta Grossa (PR) que acolhe, no contraturno escolar, alunos em risco social. O público participante foram as mães desses jovens e o objetivo foi oferecer a elas oportunidade de aprendizagem na área de panificação, confeitaria e outros produtos alimentícios, além de conhecimento nas Boas Práticas de Fabricação. Essa atividade foi de grande importância para o grupo executor, pois aprofundou os conhecimentos dos membros do PET (petianos) sobre os temas, ofereceu oportunidade de contato com o ambiente externo, e promoveu uma troca de experiências enriquecedora entre a comunidade e os acadêmicos, fundamental para a formação universitária. Observou-se a satisfação das ouvintes quanto ao curso, visto que, além de se sentirem valorizadas, aprenderam e aperfeiçoaram seus conhecimentos na área.

Palavras-chave: Renda complementar, Programa de Educação Tutorial (PET), Mães, Extensão universitária.

ABSTRACT

This report was part of a university's extension project by the group PET (Program of tutorial education) – State University of Ponta Grossa's Food Engineering course, for the training and insertion of women in the market, through a local institution in the city of Ponta Grossa (PR) that welcomes students during the second shift. The target audience were the mothers of these young people at social risk and the objective was to offer them the opportunity to learn about bakery and confectionery area but also in Good Manufacturing Practices (GMP). This activity was of great value to the group, as it deepened the students' knowledge in the issues stated above and offered an opportunity to be in contact with the external environment, promoting an enriching exchange of experiences between the community and the academics, which is essential for the education itself. The satisfaction of the listeners regarding the course was observed, as they not only felt valued, but also, they learned and improved their knowledge in the area.

Keywords: complementary income, Tutorial Education Program (PET), Mothers, University extension.

INTRODUÇÃO

O programa de educação tutorial (PET) foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) e tem como um dos seus meios de atuação a extensão, que procura integrar a comunidade externa com o meio acadêmico. Sabe-se que a universidade é um local para produção e acumulação do conhecimento e para a formação de cidadãos (Nunes & Silva, 2011) e, segundo o Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), "[a] universidade tem por finalidade promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição". Na extensão universitária, estabelece-se a relação da Universidade com os outros setores da sociedade para os interesses e necessidades da maioria da população (Benetti et al., 2015). Silva (1997) cita que é na extensão que os universitários irão consolidar os seus conhecimentos de ensino a partir da prática. Segundo Santos et al. (2016a), a extensão permite uma visão acerca do campo profissional e sua atuação, auxiliando o acadêmico a trilhar seus caminhos profissionais pautado no conhecimento de vivências reais do seu campo profissional. Deslandes e Arantes (2017) reforçam ainda que a extensão universitária fomenta não somente a formação profissional e humanística, mas também a transformação social. Dessa forma, a extensão é de grande importância, uma vez que fortalece o laço entre a comunidade externa e a acadêmica, permitindo a troca de conhecimentos significativa para ambos. Vislumbrando a atuação na extensão, o grupo PET procura dedicar-se à triade ensino, pesquisa e extensão de forma uníssona, pois estes pilares trabalham de forma indissociável, uma vez que as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas – Ensino – e de geração de conhecimento – Pesquisa (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, 2012). Sendo assim, quando a extensão está conectada ao ensino, ela permite que o estudante seja o protagonista na sua formação cidadã, e a aprendizagem torna-se um espaço além das dependências da universidade. Dessa forma, realizar tais ações proporciona a troca de conhecimento de discentes e docentes para pessoas que, em sua maioria, não possuem a oportunidade de ingressar em uma IES (Instituição de Ensino Superior). Além do mais, introduz aspectos humanísticos na graduação e na vida pessoal dos alunos que a realizam.

A demanda da atividade descrita neste relato foi gerada a partir de um convite do Instituto Educacional Duque de Caxias (Guarda Mirim) da cidade de Ponta Grossa/PR para atender às mães dos alunos da instituição, que se encontram, na maioria das vezes, em risco social e apresentam baixo grau de escolaridade. Assim, elas receberiam qualificação na área de panificação e confeitaria, criando possibilidades de inserção no mercado de trabalho e fonte de renda estável que, majoritariamente, é inexistente ou muito baixa. Geralmente, quando uma mulher assume a função de chefe de família, aumenta a possibili-

dade de vulnerabilidade social, por ter de arcar com diversas responsabilidades e, ainda assim, assumir as despesas sozinha (Stedile *et al.*, 2017). Isso traz como consequência trabalhos mal remunerados e falta de oportunidade no setor produtivo pela inexistência de qualificação. De acordo com Calgaro *et al.* (2013), com a qualificação, há a possibilidade de camadas menos favorecidas se reinserirem na economia por sua própria iniciativa, transformando, dessa forma, desempregados em microempresários ou trabalhadores autônomos. Portanto, atividades de capacitação para subsequente geração de renda são como uma ponte para inserir a população no mercado de trabalho com projetos e oficinas de qualificação por meio de programas de ensino. Ademais, a geração de renda leva à redução do desemprego, ao combate à pobreza e à violência, além de favorecer a produtividade, a qualidade e a competitividade (Santos *et al.* 2016b). Projetos com o mesmo intuito já foram realizados por outras universidades, como descritos por Santos *et al.* (2016b) e Damasceno *et al.* (2019). Os trabalhos acima referidos embasam a iniciativa do grupo PET com a Instituição Duque de Caxias para que mulheres consigam, a partir do aprendizado ofertado, serem inseridas no mercado de trabalho, contribuindo para sua subsistência e autonomia. Os discentes envolvidos apresentam conhecimento em panificação e confeitaria devido à graduação em Engenharia de Alimentos e essa é uma linha com mercado de trabalho amplo, que possibilita a criação de negócio próprio. Dessa forma, a atividade pôde tornar-se valiosa para todos os envolvidos. Com a atividade, colocou-se em prática a extensão universitária, pois foi permitida a troca de experiências e conhecimentos importantes entre as participantes e os *petianos*. Portanto, o objetivo da atividade consistiu na qualificação de mulheres no ramo da panificação e confeitaria para capacitação e, conseqüentemente, maior oportunidade de inserção no mercado de trabalho e/ou complementação de renda familiar.

METODOLOGIA

O público participante da ação extensionista foram mães de alunos do Instituto Educacional Duque de Caxias (Guarda Mirim). Elas foram selecionadas previamente pela assistente social do Instituto, e os cursos ofertados pela instituição tiveram o apoio não só do grupo PET, mas também de outras instituições de ensino de diferentes áreas da cidade de Ponta Grossa, por exemplo, a informática.

Para a execução do projeto, foi realizada uma reunião do grupo PET Engenharia de Alimentos para planejamento das ações e escolha dos produtos. Na oportunidade, foi discutido que, a partir da demanda inicial, seriam necessárias quatro terças-feiras. Em seguida, cada *petiano* teve a oportunidade de sugerir formulações (receitas) de panificação para serem utilizadas nas aulas práticas. Ao final da reunião e após muito debate, sobre a viabilidade de tempo, custo e facilidade de preparo, foram selecionadas as receitas que seriam aplicadas no curso. Os *petianos* passaram por uma preparação para realizar a elaboração das

apostilas do curso e testes das formulações nas dependências da Universidade Estadual de Ponta Grossa (planta piloto de panificação), com o objetivo de fortalecer o conhecimento dos alunos na área de panificação, uma vez que dentro do grupo há *petianos* do primeiro até o último ano de Engenharia de Alimentos. Essa preparação teve duração aproximada de um mês e ocorreu em paralelo ao curso: enquanto alguns alunos estavam ministrando as aulas práticas do curso na instituição proponente, outros estavam na Universidade testando as formulações dos próximos módulos. Dessa forma, os 12 alunos do PET sempre estavam envolvidos com a atividade; enquanto metade preparava-se na universidade, a outra executava o curso. Além do mais, houve sempre o auxílio dos tutores do grupo, que também se desdobravam entre o acompanhamento do teste e o curso.

O curso iniciou-se no mês de abril de 2019, sendo realizado durante as quatro terças-feiras desse mês, no período da tarde, na padaria do Instituto Educacional Duque de Caxias. Cada encontro teve duração de, aproximadamente, 4 horas. No primeiro contato com as participantes, foi ofertado o curso básico de Boas Práticas de Fabricação (BPF), apresentando atividades teóricas e práticas. As BPF são indispensáveis para a garantia de qualidade, segurança e integridade de um alimento. Durante o módulo, foi destacada a forma correta de se portar diante da fabricação de alimentos, abrangendo desde a parte de higiene pessoal, até higienização do ambiente onde o alimento é preparado. Realizou-se uma parte prática, na qual foi possível ensinar a maneira correta de lavagem das mãos. Para isso, com os olhos das participantes vendados e com o uso de tinta guache, elas lavaram as mãos e demonstraram como normalmente realizam esse processo. Assim, as regiões que ficassem sem a tinta seriam referentes às zonas de suas mãos que foram esquecidas, e por consequência, não estavam limpas da maneira correta.

No mesmo dia, foi oferecido também um módulo de produção de nhoque e macarrão, para ensinar, além da receita, tópicos da tecnologia envolvida em todo esse processo. Ambos os produtos não fazem parte da panificação ou confeitaria, no entanto, como havia integrantes no grupo PET que já conheciam a fabricação desses produtos – vendidos facilmente –, o grupo achou interessante oferecer a aprendizagem. No segundo encontro, foram produzidos pão de cachorro quente e pão de forma. No terceiro momento, foi ensinado como fazer esfiha, pão de queijo e "cueca rasgada"¹. Já no último dia, foram elaborados *cookies*, chineque e panetone. Todos os dias, antes de iniciar as atividades, o grupo PET disponibilizou toucas e jalecos descartáveis, evitando-se, assim, a contaminação dos alimentos, para aplicar de forma prática o que fora ensinado durante o módulo de BPF ofertado no primeiro dia. Para melhor aprendizado e fixação das formulações trabalhadas no curso, foram providenciadas as apostilas com o passo-a-passo dos produtos de panificação, de forma que, no decorrer do curso, as alunas pudessem realizar anotações de dicas e curiosi-

¹ É um doce feito com farinha de trigo e ovos, na qual a massa é estendida e ganha formato característico. O doce é frito e polvilhado com açúcar e também recebe outros nomes como: cavaquinho, orelha de gato e ceroula virada.

dades para obtenção de um produto de qualidade, ficando em posse de cada cursista o acesso à receita mesmo após o término do curso. Além disso, todos os itens fabricados foram degustados ao final de cada parte prática realizada e os produtos também foram disponibilizados para que as participantes levassem para suas residências. A compra de ingredientes para a elaboração dos produtos foi realizada pelo Instituto de Educação Duque de Caxias. Porém, os itens disponibilizados no curso (apostila, toucas e jalecos) foram provenientes da verba de custeio que o grupo PET recebe anualmente do Ministério da Educação (MEC). Já os ingredientes utilizados nos testes dos produtos foram obtidos a partir de recursos próprios dos *petianos* e tutores, uma vez que a verba de custeio recebida não permite a compra de alimentos.

A partir da experiência e do comprometimento da atividade do grupo no primeiro semestre, obteve-se novamente o convite pela Instituição Duque de Caxias para abordar o tema de confeitaria, no segundo semestre, para as mesmas participantes do momento anterior. Novamente, observou-se a necessidade de testes e muito estudo a respeito do assunto por parte dos estudantes universitários, e a conduta do curso para esse módulo foi realizada da mesma maneira da adotada antes. Ocorreram mais 2 encontros no mês de setembro na padaria do Instituto Educacional Duque de Caxias, cada um com duração de 4 horas. Foram elaborados os seguintes produtos: *banoffee*, torta de limão, palha italiana (no primeiro encontro) e *cupcakes* e decoração de bolos (no segundo encontro). Ao total dos 6 encontros (4 no primeiro semestre e 2 no segundo semestre), foram ministradas 24 horas de curso, considerando-se a carga horária dos meses de abril e setembro.

Ao final do curso, foi solicitada a avaliação, através de uma ficha avaliativa, de forma a proporcionar uma resposta aos *petianos* sobre a atuação do grupo e respectivo desempenho nas atividades realizadas, bem como ter conhecimento se as alunas aproveitaram os ensinamentos para que, dessa forma, atividades futuras possam ser melhoradas (Figura 1).

Figura 1: Ficha de Avaliação distribuída às participantes do curso.



Programa de Educação Tutorial
Engenharia de Alimentos

Curso: _____ Data: __/__/__

Este questionário tem por objetivo avaliar o curso ministrado pelo grupo PET de Engenharia de Alimentos da UEPG. Solicitamos que responda com atenção para que possamos utilizá-los como uma ferramenta para melhoria da qualidade dos próximos cursos.

Como você avalia o evento?

- ☐ O curso superou minhas expectativas
- ☐ O curso atendeu minhas expectativas
- ☐ O curso deixou a desejar

Como você avalia os petianos que ministraram o curso?

- ☐ Estavam bem preparados
- ☐ Estavam pouco preparados
- ☐ Estavam bem preparados e dispostos a ajudar
- ☐ Estava pouco preparados e sem vontade de ajudar

Você participaria de outro evento do PET?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

Avalie globalmente o evento com uma nota de 0 a 4.

- ☐ 0 - ruim
- ☐ 1 - médio
- ☐ 2 - bom
- ☐ 3 - muito bom
- ☐ 4 - excelente

Outros comentários:

Fonte: Autores, 2019.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Figura 2 apresenta um breve resumo de como foi confeccionada a apostila para a realização do curso.

Figura 2: Apostila utilizada no curso.

PÃO FRANCÊS



1. FORMULAÇÃO

Ingrediente	Quantidade
Farinha de trigo	1500 g
Sal	33 g
Fermento biológico	13,5 g
Melhorador	22,5 g
Água	760 mL

PÃO DE QUEIJO



1. FORMULAÇÃO

Ingredientes	Quantidades
--------------	-------------

TORTA DE LIMÃO

INGREDIENTES:

- 300g de bolacha de maizena (aprox. 2 pacotes);
- Manteiga até dar o ponto;
- 3 limões;
- 1 caixa de leite condensado;
- 1 caixa de creme de leite.



MODO DE PREPARO:

Massa:

- Moer em um liquidificador as bolachas;
- Derreter a manteiga e colocar aos poucos até dar o ponto. OBS: o ponto é quando a massa grudar na forma;
- Caso queira, adicione um pouco de açúcar na massa;
- Moldar em forma removível e levar ao forno por 10 minutos - 180°C.

ESFIRMA

Esfira aberta



1. FORMULAÇÃO

Ingredientes	Quantidades
--------------	-------------

Fonte: Autores, 2019.

Ao todo, foram atendidas oito mães de alunos em risco social. A atividade foi positiva para ambas as partes: *petianos* e mães. As alunas foram sempre muito interessadas e participativas durante todo o curso. Com isso, adquiriram conhecimento básico em panificação e confeitaria e, como consequência, promoveram melhor valorização e oportunidades no mercado de trabalho. Santos *et al.* (2016a) citam que as ações desenvolvidas de modo participativo e colaborativo possuem um impacto social na comunidade local não somente pela atuação da universidade e parceiros voluntários, mas também pelo engajamento dos participantes.

Já os *petianos* puderam aprofundar seus conhecimentos no ramo da panificação, assunto que é abordado durante a graduação, mas de forma geral, proporcionando aprendizado e experiências diferenciadas na formação deles. Segundo Deslandes e Arantes (2017): "as Instituições de Ensino Superior não só devem formar profissionais, mas devem incentivar e estender suas habilidades para além da faculdade, angariando mais conhecimento profissional e vivência social". Tal afirmativa pôde ser observada pelos graduandos, pois obtiveram um crescimento pessoal por meio do contato com a comunidade externa; afinal, são pessoas com diferentes realidades sociais, fato que fornece a percepção de um mundo externo à universidade e abre espaço para diferentes tipos de abordagens de comunicação para distintos públicos e formação humanística.

O curso foi muito bem aceito, a julgar pelos resultados obtidos através das fichas de avaliação. As oito cursistas (100%) apontaram que participariam de outros eventos do PET e assinalaram a alternativa da ficha que diz respeito aos *petianos* estarem bem preparados durante o curso e dispostos a ajudar.

Outro resultado encontrado é que 3 mulheres assinalaram que o curso atendeu às expectativas, enquanto as 5 demais participantes declararam que o curso atendeu e superou as expectativas. Ao término dessa tarefa, nosso grupo foi contemplado com o relato de que duas mães conseguiram ser admitidas com carteira assinada, sendo uma delas contratada pela própria entidade para ocupar uma função na cozinha, e a outra na mesma área, porém, em um hospital local, reiterando a importância da extensão universitária no contexto social.

As figuras 3 e 4, a seguir, apresentam os principais resultados do trabalho desenvolvido nos dois momentos do curso.

Figura 3: Pães confeccionados pelas participantes.



Fonte: Autores (2019).

Figura 4: Resultado da decoração de bolos.



Fonte: Autores (2019).

A finalidade da união com a Instituição Duque de Caxias foi preparar essas mães para as exigências que crescem gradativamente no mercado de trabalho, possibilitando, inclusive, que elas pudessem abrir seu próprio negócio. Isso sugere que o curso apresentou consequências sociais positivas e de caráter prático. No final do ano de 2019, a instituição realizou a formatura dessas mães, que receberam certificado com carga horária e especificação dos conteúdos abordados.

À vista disso, o grupo PET/Engenharia de Alimentos/UEPG compreende que a tríade ensino, pesquisa e extensão esteve presente nesse trabalho e que a extensão é uma ferramenta primordial, garantindo, assim, o direito à cidadania. Calgaro *et al.* (2013) reforçam que: "tudo isso é o que definimos como consciência desperta para o bem, para o auxílio ao próximo".

CONCLUSÃO

O curso promoveu a capacitação de 8 mães de alunos em vulnerabilidade social, maior conhecimento dos petianos e aprofundamento sobre tecnologia de panificação, bem como estabeleceu parceria contínua entre a instituição Guarda Mirim e o grupo PET – Engenharia de Alimentos.

A avaliação das cursistas sobre o desempenho dos *petianos* foi muito satisfatória, norteador para sua melhoria contínua.

A troca de saberes mútuos durante as atividades foi visível na atividade de extensão e fortaleceu os laços entre a comunidade e a universidade pública, reforçando a importância da extensão no âmbito acadêmico, além de agregar experiências únicas para quem ensina e para quem aprende, bem como uma melhor formação cidadã e humana dos alunos.

Observou-se também melhoria da autoestima, valorização e conquistas das mães após o desenvolvimento do projeto, assim como a evolução dos *petianos* como cidadãos, vivenciando práticas que englobam diferentes atributos como desenvoltura, linguagem e comunicação, essenciais para a complementação da formação profissional.

Visualizou-se, por fim, que a tríade ensino, pesquisa e extensão é essencial tanto para a IES como para a comunidade externa, pois famílias em situação de vulnerabilidade social agora contam com integrantes inseridos no setor produtivo, amenizando, assim, mesmo de que maneira gradativa, as dificuldades do lar.

REFERÊNCIAS

Benetti, P. C.; Sousa, A. I.; Souza, M. H. N. (2015). Creditação da extensão universitária nos cursos de graduação: relato de experiência. Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Extensão Universitária*. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Credita%C3%A7%C3%A3o_da_extens%C3%A3o_nos_cursos_de_gradua%C3%A7%C3%A3o_relato_de_experi%C3%Aancia_tYK4Rrj.pdf.

Calgaro, H. F.; Alfonso, I. A.; Araújo, C. A. M. (2013). Projeto horta viva: Relato de uma experiência de extensão universitária. São Paulo: *Ciência em Extensão*. Disponível em: https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/728

Damasceno, J. V.; Cassol, S. A. Z.; Souza, V. M. C.; Lima, M. L. L.; Weschenfelder, S.; Bonho, D. V. (2019). O projeto de extensão "Confeitaria e Panificação, Qualificação para o Mercado de Trabalho". Rio Grande do Sul: *ENAPEX*, (19). Disponível em: <http://enpex.canoas.ifrs.edu.br/enpex/article/view/862>.

Deslandes, M. S.; Arantes, A. R. (2017). A extensão universitária como meio de transformação social e profissional. Minas Gerais: *Sinapse Múltipla*. Disponível em: <http://seer.pucminas.br/index.php/sinapsemultipla/article/view/16489>.

Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras [FORPROEX], (2012). *Política Nacional de Extensão Universitária*. Porto Alegre: UFRGS/Pró-Reitoria de Extensão.

Nunes, A. L. P. F.; Silva, M. B. C. (2011). A extensão universitária no ensino superior e sociedade. Barbacena: *Mal-Estar e Sociedade*. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/gtic-malestar/article/view/60/89>.

Santos, J.; Rocha, B.; Passaglio, K. (2016a). Extensão universitária e formação no ensino superior. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 7(1), 23-28. Disponível em: <https://doi.org/10.36661/2358-0399.2016v7i1.3087>.

Santos, R. C. T.; Costa, V. M. F.; Janissek, J. A.; Bianchim, B. V. (2016b). Projeto de Extensão Universitária: Transformando vidas – Relato de Experiência. In: Colóquio Internacional de Gestión Universitária - CIGU, XVI, Arequipa. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/78552095.pdf>.

Silva, O. (1997). O que é extensão universitária. São Paulo: *Integração: ensino, pesquisa e extensão*. 3(9), 148-9.

Stedile, L.; Schleder, M.V.N.; Posser, T. L.; Giuliani, A. F. (2017). Projeto de Extensão Universitária: Transformando vidas – Relato de Experiência. In: *Colóquio Internacional de Gestão Universitária* – CIGU, XVII, Mar del Plata.

Data de submissão: 20/04/2021

Data de aceite: 08/09/2021



Ciranda de retalhos: (re)construindo e resgatando histórias de vida

CONVERSATION ROUNDS: RECONSTRUCTING AND RESCUING LIFE STORIES

Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior

Universidade Federal de Santa Maria - Santa Maria-RS-Brasil
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGP/UFSM
paulo_juniorpio@hotmail.com

Kalina Galvão Cavalcante de Araújo

Centro Universitário UniFacid | Wyden - Teresina-PI-Brasil
Mestra em Psicologia (Unifor), professora do curso de Psicologia do Centro Universitário UniFacid | Wyden
kalina_galvão@hotmail.com

RESUMO

Este relato de experiência trata-se de um projeto de extensão desenvolvido por alunos do curso de Psicologia de uma instituição de ensino superior da cidade de Teresina, Piauí/PI. O projeto teve como objetivo realizar atividades em grupos de encontro que proporcionassem bem-estar biopsicossocial de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social nas turmas do Pelotão Mirim. O trabalho teve como público afim crianças e adolescentes na faixa de 06 anos a adolescentes de 17 anos. A metodologia usada no estudo assentou-se na realização de dinâmicas de grupos, em que foram trabalhadas questões como valorização da vida, drogas, pobreza, futuro pessoal e profissional, família, escola e relacionamentos interpessoais. Conclui-se que os encontros possibilitaram a criação de vínculos entre os participantes e a construção de novos projetos de vida que tragam margens a mudanças não somente neles, mas no bairro onde cada um se encontra inserido.

Palavras-chave: Pelotão Mirim, Dinâmica de Grupo, Cidadania.

ABSTRACT

This experience report is about an extension project developed by students from the Psychology course of a higher education institution in the city of Teresina, Piauí/PI, Brasil. The objective of this project was to carry out activities in encounter groups that provide biopsychosocial well-being to children and adolescents in situations of social vulnerability in the classes of the Junior Platoon. The target audience was children from 6 to 17 years old. The methodology used in the study was based on group dynamics. Issues such as valuing life, drugs, poverty, personal and professional future, family, school, and interpersonal relationships were discussed. It was concluded that the meetings made it possible to create bonds among the participants, in the construction of new life projects that bring about changes not only in them, but also in the neighborhood where each one is inserted.

Keywords: Junior Platoon, Group Dynamics, Citizenship.

INTRODUÇÃO

A Psicologia foi reconhecida como ciência a partir do ano de 1879, com a criação do primeiro laboratório de estudos experimentais desenvolvido por Wilhelm Wundt, em Leipzig, na Alemanha. A partir daí, a área passou a se desvincular das questões filosóficas e passou a ter um objeto de estudo. De lá para cá então, surgiram diversos autores que contribuíram para a formação da ciência psicológica. Bock, Furtado & Teixeira (2018) trazem a subjetividade humana como centro de estudo dessa profissão, uma vez que ela é composta por uma série de fatores e traduz os modos pelos quais os seres humanos vivenciam suas experiências.

Feldman (2015) apresenta a Psicologia como a responsável por compreender o comportamento humano, assim como todas as dimensões envolvidas nas atividades psíquicas. Independentemente das visões sobre o ponto necessário para o estudo, todos concordam sobre o quanto essa profissão cresceu e se desenvolveu para as mais diversas áreas, saindo das fronteiras do campo clínico. Hoje, a figura do psicólogo encontra-se presente em instituições como escolas, hospitais, juizados e tribunais, serviços de convivência e muitos outros.

Diante da prática e do saber psicológico, os profissionais se guiam por meio de um código de condutas e habilidades que esclarecem direitos e deveres atrelados ao exercício da profissão. Esse Código de Ética da profissão (Conselho Federal de Psicologia, 2014) apresenta como princípio básico o respeito e a garantia dos direitos aos cidadãos, independentemente de credo, cor, raça e religião, promovendo, assim, intervenções que garantam a autonomia e o cuidado com as questões psicológicas envolvidas nas temáticas que rodeiam família, sociedade e outras em que se sobressaem as nuances dos seres humanos (Degani-Carneiro; Jacó-Vilela; Oliveira, 2016).

Conforme Amaral *et al.* (2012), na formação do psicólogo é possível construir metodologias que permitam trazer experiências que oferecem subsídios a sua profissionalização. Deixar o profissional a par de demandas que chegam, servindo, assim, como instrumento de elaboração ou tomada de atitudes e desenvolvimento de habilidades a serem utilizadas, diante de diversas situações.

As sociedades apresentam diversos aspectos que favorecem o adoecimento humano. Nessa perspectiva, as formas de pobreza e exclusão, bem como as demais privações que atingem as camadas mais pobres de uma população, tornam-se os novos desafios do psicólogo no século XXI. A obra de Sawaia (2009) aponta que as desigualdades sociais trazem uma série de significados e atitudes aos sujeitos, movidos muitas vezes pelos receios gerados pelas dificuldades existentes. É nesse momento que o psicólogo precisa produzir ações de valorização dessas identidades em busca de ressignificações das demandas encontradas nessas camadas sociais.

O psicólogo, dentro das suas formas de abordagem busca compreender e difundir seu trabalho sobre os diversos pontos, os quais se formam e

favorecem a exclusão. Ele passa a analisá-la como um fenômeno complexo, influenciado por uma série de fatores, em grande parte históricos. Entender sobre esses pontos possibilita uma melhor visão diante do adoecimento psíquico, assim como instigar a criação de novas práticas e intervenções, dentro das esferas das políticas públicas desse setor (Sawaia, 2017).

Uma das alternativas utilizadas pelos psicólogos nesse campo de atuação envolve atividades conhecidas como dinâmicas de grupo, por meio de técnicas afins. Essas técnicas devem servir para gerarem momentos em que, por meio dos instrumentos e comandos dados, surjam de conversas e reflexões sobre alguma temática, além de possibilitar tomadas de consciência e preparação para projetos de vida. Para isso, o profissional deve embasar sua prática em um objetivo coerente, observando as dimensões dos participantes, bem como os materiais necessários para a realização da atividade. Mesmo após o seu final, o facilitador, termo designado aos sujeitos que estão produzindo e conduzindo a dinâmica, deve procurar fazer avaliações sobre os pontos que foram bem executados e aqueles que precisam de ajustes (Failde, 2014).

Baseando-se nessas e em outras considerações, o projeto de intervenção psicossocial denominado "Ciranda de Retalhos" teve como objetivo geral realizar atividades em grupos de encontro que proporcionem bem-estar biopsicossocial a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social nas turmas do Pelotão Mirim, projetando o resgate da cidadania dos participantes. A relevância social desse trabalho tem por objetivos e se assenta na ideia de contribuir para a formação de práticas humanistas, e do exercício das políticas públicas, considerando os aspectos acerca da subjetividade de cada ser. Objetiva-se, ainda, identificar as dificuldades encontradas para sua implantação, além do exercício das políticas públicas, considerando os aspectos acerca da subjetividade de cada ser.

Como relevância científica destaca-se a compreensão dos conhecimentos adquiridos perante a formação profissional a fim de destacar a importância da atuação do psicólogo mediante situações de vulnerabilidade social. Dessa maneira, o projeto visa contribuir para a disseminação do conhecimento da área, além de beneficiar profissionais, alunos e comunidade de um modo geral, fortalecendo a Psicologia como ciência e profissão. O projeto também possui uma relevância política, no sentido de possibilitar reflexões críticas na academia e na sociedade brasileira de modo geral, uma vez que se pode discutir acerca das políticas existentes para as camadas sociais mais baixas, observando qualidades e déficits e, propiciando a criação de novos movimentos que fortaleçam o investimento nesse setor.

METODOLOGIA

Esse projeto surgiu a partir da observação dos profissionais que atuam nas turmas do Pelotão Mirim com o objetivo de propiciar aos participantes mo-

mentos de fala e escuta diante de questões psicológicas envolvidas em casos de pobreza, desigualdade social, exclusão e preconceito. Essas demandas surgiram nas comunidades das quais crianças e adolescentes fazem parte e se encontram inseridas nessas situações. Desse modo, o projeto surgiu da colaboração mútua entre a instituição de ensino superior e a comunidade. Essa iniciativa funciona como uma das formas de aprendizagem e aperfeiçoamento profissional por meio de atividades práticas. Esse trabalho propicia um retorno à sociedade, colaborando como uma forma de responsabilidade social, desenvolvida aos discentes nas graduações.

O trabalho visou a construção de oficinas de grupo com crianças e adolescentes, trabalhando na perspectiva de levar um espaço para reflexão e informação por meio de temáticas variadas, sugeridas pelos próprios participantes e demais profissionais envolvidos no projeto. Foram tratadas questões como valorização da vida, drogas, pobreza, futuro pessoal e profissional, família, escola, relacionamentos interpessoais e valorização da vida. Nesse projeto se propôs, ainda, a ouvir esses sujeitos, construindo com eles novas possibilidades de bem-estar, aumentando, conseqüentemente, sua qualidade de vida diante da etapa do desenvolvimento humano na qual se encontram.

Os encontros ocorreram entre os meses de agosto e dezembro de 2018, aos sábados. Foram subdivididos três grupos de alunos para realização das atividades –: com crianças, pré-adolescentes e adolescentes –, perfazendo uma média de dez participantes em cada um dos grupos. A duração das cirandas era de quarenta minutos, aproximadamente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os alunos iniciaram o projeto realizando visitas às turmas do Pelotão Mirim, abarcando as atividades realizadas em duas localidades, sendo uma na zona sudeste e outra na zona sul da cidade de Teresina, Piauí/PI. O primeiro contato permitiu aproximar os facilitadores das crianças e adolescentes, bem como de seus respectivos parentes, uma vez que muitos acompanharam as atividades realizadas. Esse momento também propiciou conhecer os profissionais que acompanham o projeto, assim como observações da infraestrutura do local utilizado para a realização do Pelotão. Foram usadas no projeto as dependências de uma escola da rede municipal e uma quadra poliesportiva.

Essa primeira visita também propiciou escutar dos participantes e funcionários do projeto quais seriam as sugestões de temas a serem trabalhados durante o semestre. Além disso, conversou-se sobre a dinâmica de funcionamento do trabalho, assim como os seus objetivos e as suas finalidades. Neiva (2010) aponta a necessidade de se realizar um levantamento prévio das demandas do público para o qual estejam sendo planejadas ações que envolvam intervenções psicossociais. São atitudes como essas que favorecem o sucesso das atividades a serem executadas, uma vez que viabiliza a aproximação à rea-

lidade dos sujeitos.

Por contarem com um público de faixa etária diversa, os facilitadores dividiram os momentos em grupos em três oficinas, em que cada uma contava com pessoas de idades diferentes: de 6 a 10 anos; de 10 a 13 anos; e de 14 a 17 anos. Cada encontro abordaria uma temática; entretanto, os modos de trabalho para cada oficina seriam diferenciados, levando-se em conta o perfil dos participantes. Abordar assuntos por meio de estratégias lúdicas e que sejam diferenciadas promove não somente a atenção dos sujeitos, mas também favorece o desenvolvimento de diversas habilidades (Pereira & Fontoura, 2013). Para isso se faz necessário um cuidado diante do planejamento dessas ações, mostrando-se disponibilidade e acessibilidade aos participantes.

Após essas considerações, o grupo de facilitadores, mediante supervisão, produziu um plano de ações com os direcionamentos das atividades propostas ao longo do projeto. Elas foram discutidas e avaliadas, observando-se se poderiam ser viáveis ou não. Quando necessário, foram realizadas alterações a partir do embasamento oportuno para a modificação. Ao final do semestre, organizou-se um momento de gincana, em que se pudesse realizar como forma de culminância das atividades, levando-se em conta tudo o que foi discutido e construído ao longo dos encontros.

Como descrito por Moura & Barbosa (2017), os projetos necessitam de cuidados em sua realização, deixando de forma clara os métodos a serem utilizados, suas causas e finalidades. Valem também as estratégias necessárias para se alcançar um bom êxito com as intervenções.

Após essa primeira etapa do projeto, o encontro inicial visava conhecer os participantes, bem como algumas de suas vivências. Esse primeiro contato também propiciou explicitar o plano de ação e as metodologias adotadas. Além disso, foram apresentadas e discutidas algumas diretrizes que envolviam a participação no projeto, como, por exemplo, a assinatura de um "contrato terapêutico". Durante as atividades grupais, cada participante poderia se expressar livremente e todo o conteúdo relatado durante elas não sairia daquele momento, ficando estabelecido, assim, o sigilo diante das dinâmicas. O sigilo (Cf. Conselho Federal de Psicologia, 2014) é uma garantia diante do trabalho do profissional de Psicologia, sendo rompido somente em caso de risco de vida ao outro ou às pessoas e/ou a terceiros.

Os facilitadores também se disponibilizaram a esclarecer questões e ideias quaisquer surgidas em alguma atividade que trouxesse questões e ideias, as quais os sujeitos não quisessem conversar diante do grupo. Dessa forma, haveria um apoio psicológico, de forma reservada, na qual os participantes pudessem conversar sobre isso. Caso necessário, haveria também a realização de encaminhamentos, como para a prática de psicoterapia, por exemplo, caso fosse constatada a necessidade a partir desses momentos individuais.

O primeiro encontro também possibilitou a construção de uma identidade para o grupo, ou seja, os participantes teriam que pensar em um nome que os identificasse durante a realização das atividades. A formação de novas palavras

possibilita a construção de experiências inéditas, que tendem a agregar uma série de significados aos sujeitos que estão inseridos no processo (Ciavatta, 2005). Essa identidade favorece não somente a construção de vínculos, como aproxima os membros de um grupo aos objetivos traçados por meio de uma intervenção.

Diante da realização da primeira atividade, nem todos os participantes se mostraram disponíveis para a sua permanência no projeto. Enquanto alguns demonstraram mais proatividade diante da primeira tarefa no encontro inicial, – a construção de um baú para o qual foram esclarecidas questões como o sigilo –, outros preferiram participar até certo ponto ou apenas observar. O direito das crianças e dos adolescentes foi respeitado, compreendendo sua ausência ou não durante a atividade. Apesar disso, os facilitadores sensibilizaram a esses sujeitos no sentido da importância de se inserirem em trabalhos como esses, uma vez que não havia esse tipo de modalidade ofertada nos Pelotões.

O próximo encontro abordou a temática relacionada à valorização da vida. Com os grupos das crianças ocorreu a identificação de sentimentos por meio de personagens de filmes e desenhos. A utilização da caixa das emoções destinou-se aos adolescentes, utilizando-se vários emojis para a descrição de momentos relacionados aos sentimentos expressos por eles individualmente. Os participantes, de modo geral, já se mostraram mais disponíveis e trouxeram relatos contendo questões que implicavam raiva, tristeza, alegria, por exemplo, e afins. Independentemente dessas situações, foi ressaltada a importância de se expressar e falar das emoções, como combate ao adoecimento psíquico.

É importante frisar a relevância do acolhimento e da escuta qualificada promovida pelos facilitadores nos momentos de fala das crianças e dos adolescentes. De acordo com Cabral *et al.* (2014), é necessária uma conduta humanizada dos profissionais que trabalham nesse setor. Essas atitudes tendem a favorecer aos sujeitos e contribuem no momento de escuta das suas vivências e experiências, corroborando para o sucesso das práticas realizadas na área. Dessa forma, esses indivíduos conseguem desenvolver uma série de fatores como a autonomia, o fortalecimento de vínculos e o empoderamento, auxiliando na diminuição do peso de fatores que promovem algum tipo de sofrimento.

Por meio da identificação da falta de habilidades sociais, de modo refletida na pouca expressão de alguns sujeitos participantes, foram adotadas estratégias como encenações de papéis e uma sessão de cinema com o filme "Extraordinário", de 2017. Essas atividades propiciaram a construção de novos comportamentos, favorecendo a expressão, e de novas formas de relacionamentos interpessoais. Diante desse quadro, foi possível ressaltar-se, portanto, a importância de se falar sobre os sentimentos que são trazidos à tona, bem como as causas e as situações que os possibilitam emergir diante das situações. Por meio dessa perspectiva, os psicólogos são procurados para desvendar os mistérios que rondam as consequências dessa nova forma de interagir e falar sobre emoções e sentimentos (Del Prette; Del Prette, 2017).

Outras técnicas vivenciais, como uso de fantoches e bonecos, propiciaram

aos indivíduos a chance de relatarem situações que existem em suas realidades. Foram identificadas demandas relacionadas a violência, e como ela levou à perda de pessoas queridas. Esses fatores influenciam também em como os sujeitos se comportam dentro dessa localidade, visto que os responsáveis se mostram preocupados por causa de uma grande frequência dessas situações de violência. Esse momento de discussão também gerou uma reflexão sobre os pensamentos futuros, tendo sido relatados desejos e projetos de vida, como onde se almejam cursar o ensino superior e formas de auxílio à comunidade.

As desigualdades sociais existentes favorecem a existência de conflitos em lugares onde há situações de vulnerabilidade. Essa passa a ser uma das formas e recursos utilizados como alternativa à pobreza, à exclusão e afins. A falta de oportunidades acaba por ser gerada em decorrência de um sistema capitalista que dita modos e comportamentos nas sociedades. Uma das alternativas para reverter situações como essas, para além de promover programas e ações que visem melhores oportunidades, seria permitir o empoderamento dos sujeitos de modo a que gerassem mudança a partir de suas iniciativas (Ac-selrad, 2015).

Em outros encontros se propuseram que os participantes se colocassem no lugar do outro, fazendo os sujeitos pensarem, refletirem sobre esta situação em que uma outra pessoa se encontra. Por meio de situações cotidianas, os participantes foram convidados a pensar e a agir sobre o que fariam nesses casos. A dinâmica foi adaptada para as crianças, por meio da confecção de histórias em quadrinhos, que retratava a escolha realizada individualmente. Essa atividade provocou discussões sobre como nem sempre as pessoas observam todas as perspectivas de um fato.

Já em outro momento, foi possível colocar os participantes cara a cara, usando-se a dinâmica em que por meio de um passo à frente significaria afirmação diante das perguntas feitas pelos facilitadores, ou negação; caso permanecessem em seus lugares, isso significaria negação. Nessa atividade, o que se observou foi que muitos, apesar de não haver uma grande proximidade com o colega do lado, isso não impediu que as mesmas situações fossem vivenciadas e até se encontrassem gostos e semelhanças. Nesse sentido, percebeu-se uma interação e a construção, e a nova interação dos vínculos de proximidade entre os participantes, favorecendo o fortalecimento do grupo.

Ao final do semestre, uma confraternização possibilitou a reflexão acerca de tudo o que chegou a ser dialogado nos encontros, em que com o grupo de facilitadores receberam um feedback positivo de seus trabalhos. Além disso, foi possível observar mudanças de comportamentos, relatados pelos responsáveis, pois se notou uma maior preocupação com expectativas sobre a vida futura e com ações cotidianas que envolvem o relacionamento interpessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse projeto gerou nos alunos de Psicologia a experiência da prática psicológica sob o enfoque da promoção da saúde e da qualidade de vida com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Por meio dessa prática foi possível articular teoria e prática psicológica da promoção da saúde, proporcionando aos estudantes uma ampliação do conhecimento psicossocial, integrado à realidade de vida da população atendida. Dessa forma, foram possíveis a construção de habilidades e competências necessárias diante do fazer psicológico ao que lhe concerne, por meio do atendimento aos grupos.

O trabalho oportunizou as ações voltadas à saúde mental que contribuíram para o desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Por meio das atividades realizadas, cada sujeito pode reconstruir sua história, compreendendo melhor sobre sua singularidade e a do outro. Esses momentos trouxeram a ressignificação de histórias e novas possibilidades futuras diante do crescimento de cada um.

REFERÊNCIAS

- Acselrad, H. (2015). Vulnerabilidade social, conflitos ambientais e regulação urbana. *O Social em Questão*, XVIII(33), 57-68.
- Amaral, A. E. V. et al. (2012). Serviços de psicologia em clínicas-escola: revisão de literatura. *Boletim de Psicologia*, 62(136), 37-52.
- Bock, A. M. B.; Furtado, O.; Teixeira, M. L. T. (2018). *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia*. São Paulo: Saraiva.
- Cabral, M. P. G.; Neto, J. P. M.; Costa, J. P.; Jorge, M. S. B.; Caminha, E. C. C. R.; Paula, M. L. (2014). Humanização e Acolhimento em Saúde Mental: Percepção dos Usuários. *Blucher Medical Proceedings*, 1(2), 358-358.
- Ciavatta, M. (2005). A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Revista Trabalho Necessário*, 3(3), 1-20. <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>.
- Conselho Federal de Psicologia. (2014). *Código de Ética Profissional do Psicólogo*. Brasília.
- Degani-Carneiro, F.; Jacó-Vilela, A. M.; Oliveira, D. M. (2016) A formação da psicologia social como campo científico no Brasil. *Psicologia & Sociedade*, 28(3), 526-536.
- Del Prette, A.; Del Prette, Z. A. P. (2017). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Failde, I. (2014). *Manual do facilitador para dinâmicas de grupo*. Campinas: Papi-rus Editora.
- Feldman, R. S. (2015). *Introdução à psicologia*. Porto Alegre: AMGH Editora.
- Moura, D. G.; Barbosa, E. F. (2017). *Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais*. Petrópolis: Vozes.
- Neiva, K. M. C. (2010). *Intervenção psicossocial: aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas*. São Paulo: Vetor.
- Pereira, E. G. C.; Fontoura, H. A. (2013). Dinâmicas de grupo como recurso pedagógico no ensino de Ciências. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas* (Extra), 2737-2741.
- Sawaia, B. B. (2009). Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 364-372.
- Sawaia, B. (2017). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da de-*

sigualdade social. Petrópolis: Vozes.

Data de submissão: 20/04/2021

Data de aceite: 19/01/2022



Ciranda de retazos: (re)construyendo y rescatando historias de vida

CONVERSATION ROUNDS: RECONSTRUCTING AND RESCUING LIFE STORIES

Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior

Universidad Federal de Santa Maria - Santa Maria-RS-Brasil
Estudiante de Máster del Programa de Posgrado en Psicología - PPGP/UFSM
paulo_juniorpio@hotmail.com

Kalina Galvão Cavalcante de Araújo

Centro Universitário UniFacid | Wyden - Teresina-PI-Brasil
Máster en Psicología (Unifor), profesora del curso de Psicología del Centro Universitário UniFacid | Wyden
kalina_galvão@hotmail.com

RESUMEN

Este informe de experiencia se trata de un proyecto de extensión desarrollado por alumnos del curso de Psicología de una institución de enseñanza superior de la ciudad de Teresina, Piauí. El proyecto tuvo como objetivo realizar actividades en grupos de encuentro que proporcionaron bienestar biopsicosocial de niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social en grupos del Pelotón de jóvenes. El trabajo tuvo como público participante niños y adolescentes que tenían de 6 a 17 años. La metodología usada en el estudio se basó en la realización de dinámicas de grupos, en que fueron trabajadas cuestiones como valoración de la vida, drogas, pobreza, futuro personal y profesional, familia, escuela y relacionamientos interpersonales. Se concluye que los encuentros proporcionaron la creación de vínculos entre los participantes y la construcción de nuevos proyectos de vida que traigan márgenes a cambios no solo en ellos, sino también en el barrio donde cada uno se encuentra insertado.

Palavras chave: Pelotón de jóvenes, Dinámica de Grupo, Ciudadanía.

ABSTRACT

This experience report is about an extension project developed by students from the Psychology course of a higher education institution in the city of Teresina, Piauí/PI, Brasil. The objective of this project was to carry out activities in encounter groups that provide biopsychosocial well-being to children and adolescents in situations of social vulnerability in the classes of the Junior Platoon. The target audience was children from 6 to 17 years old. The methodology used in the study was based on group dynamics. Issues such as valuing life, drugs, poverty, personal and professional future, family, school, and interpersonal relationships were discussed. It was concluded that the meetings made it possible to create bonds among the participants, in the construction of new life projects that bring about changes not only in them, but also in the neighborhood where each one is inserted.

Keywords: Junior Platoon, Group Dynamics, Citizenship.

INTRODUCCIÓN

La Psicología fue reconocida como ciencia a partir del año 1879, con la creación del primer laboratorio de estudios experimentales desarrollado por Wilhelm Wundt, en Leipzig, Alemania. A partir de entonces, el área pasó a desvincularse de las cuestiones filosóficas y pasó a tener un objeto de estudio. Desde entonces, surgieron diversos autores que contribuyeron para la formación de la ciencia. Bock, Furtado & Teixeira (2018) traen la subjetividad humana como centro de estudio de esa profesión, una vez que ella es compuesta por una serie de factores y traduce los modos por los cuales los seres humanos vivencian sus experiencias.

Feldman (2015) presenta la Psicología como la responsable por comprender el comportamiento humano, así como todas las dimensiones involucradas en las actividades psíquicas. Independientemente de las visiones sobre el punto necesario para el estudio, todos estaban de acuerdo sobre cuánto esta profesión creció y se desarrolló para las más diversas áreas, atravesando las fronteras del campo clínico. Hoy, la figura del psicólogo se encuentra presente en instituciones como escuelas, hospitales, juzgados y tribunales, servicios de convivencia y muchos otros.

Ante la práctica y el saber psicológico, los profesionales se orientan por medio de un código de conductas y habilidades que aclaran derechos y deberes vinculados al ejercicio de la profesión. Ese Código de Ética de la profesión (Conselho Federal de Psicologia, 2014) presenta como principio básico el respeto y la garantía de los derechos a los ciudadanos, independientemente de credo, color, raza y religión, promoviendo, así, intervenciones que garanticen la autonomía y el cuidado con las cuestiones psicológicas involucradas en las temáticas que circundan familia, sociedad y otras que en sobresalen las matices de los seres humanos (Degani-Carneiro; Jacó-Vilela; Oliveira, 2016).

De acuerdo con Amaral *et al.* (2012), en la formación del psicólogo es posible construir metodologías que permitan traer experiencias que ofrecen subsidios a su profesionalización. Dejar al profesional al tanto de demandas que llegan, sirviendo, así, como instrumento de elaboración o toma de actitudes y desarrollo de habilidades a ser utilizadas, ante diversas situaciones.

Las sociedades presentan diversos aspectos que favorecen al adolecimiento humano. En esa perspectiva, las formas de pobreza y exclusión, bien como las demás privaciones que alcanzan las capas más pobres de una población, se vuelven los nuevos desafíos del psicólogo en siglo XXI. La obra de Sawaia (2009) apunta que las desigualdades sociales traen una serie de significados y actitudes a los sujetos, movidos muchas veces por los recelos generados por las dificultades existentes. Es en ese momento que el psicólogo necesita producir acciones de valoración de esas identidades en busca de resignificaciones de las demandas encontradas en esas capas sociales.

El psicólogo, a partir de sus formas de abordaje, busca comprender y di-

fundir su trabajo sobre los diversos puntos, los cuales se forman y favorecen la exclusión. El pasa a analizarla como un fenómeno complejo, influenciado por una serie de factores, en gran parte históricos. Entender esos puntos proporciona una mejor visión ante la enfermedad psíquica, así como incitar la creación de nuevas prácticas e intervenciones, dentro de las esferas de las políticas públicas de ese sector (Sawaia, 2017).

Una de las alternativas utilizadas por los psicólogos en ese campo de actuación involucra actividades conocidas como dinámicas de grupo, por medio de técnicas afines. Esas técnicas deben servir para generar momentos en que, por medio de los instrumentos y comandos dados, surjan de pláticas y reflexiones sobre alguna temática, además de proporcionar tomadas de conciencia y preparación para proyectos de vida. Para eso, el profesional debe basar su práctica en un objetivo coherente, observando las dimensiones de los participantes, bien como los materiales necesarios para la realización de la actividad. Aún después del final de la práctica, el facilitador, término demarcado a los sujetos que están produciendo y conduciendo la dinámica, debe buscar hacer evaluaciones sobre los puntos que fueron bien ejecutados y aquellos que necesitan de ajustes (Failde, 2014).

Basándose en esas y en otras consideraciones, el proyecto de intervención psicosocial nombrado "Ciranda de Retazos" tuvo como objetivo general realizar actividades en grupos de encuentro que proporcionen bienestar biopsicosocial a niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social en las clases del Pelotón Joven, proyectando el rescate de la ciudadanía de los participantes. La relevancia social de ese trabajo tiene por objetivos y se asienta en la idea de contribuir para la formación de prácticas humanistas, y del ejercicios de las políticas públicas, considerando los aspectos acerca de la subjetividad de cada ser. Se objetiva, aún, identificar las dificultades encontradas para su implantación, además del ejercicio de las políticas públicas, considerando los aspectos acerca de la subjetividad de cada ser.

Como relevancia científica se destaca la comprensión de los conocimientos adquiridos ante la formación profesional a fin de destacar la importancia de la actuación del psicólogo mediante situaciones de vulnerabilidad social. De esa manera, el proyecto aspira contribuir para la disseminación del conocimiento del área, además de beneficiar profesionales, alumnos y la comunidad de modo general, fortaleciendo la Psicología como ciencia y profesión. El proyecto también posee una relevancia política, en el sentido de proporcionar reflexiones críticas en la academia y en la sociedad brasileña de modo general, una vez que se puede discutir acerca de las políticas existentes para las camadas sociales más bajas, observando cualidades y déficits y, proporcionando la creación de nuevos movimientos que fortalezcan la inversión en ese sector.

METODOLOGÍA

Ese proyecto surgió a partir de la observación de los profesionales que actúan en grupos del Pelotón Joven con el objetivo de proveer a los participan-

tes momentos de habla y escucha sobre cuestiones psicológicas involucradas en casos de pobreza, desigualdad social, exclusión y prejuicio. Esas demandas surgieron en las comunidades de las cuales niños y adolescentes son parte y donde se encuentran insertados en estas situaciones. De ese modo, el proyecto surgió de la colaboración mutua entre la institución de enseñanza superior y la comunidad. Esa iniciativa funciona como una de las formas de aprendizaje y perfeccionamiento profesional por medio de actividades prácticas. Este trabajo facilita una vuelta a la sociedad, colaborando como una forma de responsabilidad social, desarrollada a los discentes en las graduaciones.

El trabajo aspiró a la construcción de talleres de grupo con niños y adolescentes, trabajando en la perspectiva de llevar un espacio para reflexión e información por medio de temáticas variadas, sugeridas por los propios participantes y demás profesionales involucrados en el proyecto. Se trataron cuestiones como valoración de la vida, drogas, pobreza, futuro personal y profesional, familia, escuela, relacionamientos interpersonales y valoración de la vida. En ese proyecto se propuso, aún, la escucha de esos sujetos, construyendo con ellos nuevas posibilidades de bienestar, aumentando, consecuentemente, su calidad de vida ante esta etapa del desarrollo humano en la cual se encuentran.

Los encuentros ocurrieron entre los meses de agosto y diciembre de 2018, los sábados. Fueron subdivididos tres grupos de alumnos para la realización de las actividades: con niños, preadolescentes y adolescentes, completando una media de diez participantes en cada uno de los grupos. La duración de las rondas era de cuarenta minutos, aproximadamente.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Los alumnos iniciaron el proyecto realizando visitas a las clases del Pelotón Joven, abarcando las actividades realizadas en dos localidades, siendo una en la zona sudeste y otra en la zona sur de la ciudad de Teresina, Piauí. El primer contacto permitió aproximar los facilitadores a los niños y adolescentes, bien como a sus respectivos parientes, una vez que muchos los acompañaron las actividades realizadas. Ese momento también proporcionó conocer a los profesionales que acompañan el proyecto, así como observaciones de la infraestructura del local utilizado para la realización del Pelotón. En el proyecto, fueron usadas las dependencias de una escuela de la red municipal y un campo polideportivo.

Esa primera visita permitió también escuchar de los participantes y trabajadores del proyecto cuáles serían sus sugerencias de temas a ser trabajados durante el semestre. Además, se platicó sobre la dinámica de funcionamiento del trabajo, así como de sus objetivos y de sus finalidades. Neiva (2010) apunta la necesidad de realizar un análisis previo de las demandas del público para lo cual estén siendo planeadas acciones que involucren intervenciones psicossociales. Son actitudes como esas que favorecen el éxito de las actividades a ser ejecutadas, una vez que viabiliza la aproximación a la realidad de los sujetos.

Por contar con un público de varios grupos etarios, los facilitadores dividieron los momentos en grupo en tres talleres, en que cada uno contaba con personas de diferentes edades: de 6 a 10 años; de 10 a 13 años; y de 14 a 17 años. Cada encuentro abordó una temática; sin embargo, los modos de trabajo para cada taller serían diferenciados, llevando en cuenta el perfil de los participantes. Abordar asuntos por medio de estrategias lúdicas y que sean diferenciadas promueve no solamente la atención de los sujetos, sino también favorecer el desarrollo de diversas habilidades (Pereira & Fontoura, 2013). Para eso se hace necesario un cuidado ante el planeamiento de esas acciones, demostrando disponibilidad y accesibilidad a los participantes.

Después de esas consideraciones, el grupo de facilitadores, mediante supervisión, produjo un plan de acciones con las orientaciones de las actividades propuestas a lo largo del proyecto. Ellas fueron discutidas y evaluadas, observando si podrían ser viables o no. Cuando fue necesario, fueron realizadas alteraciones a partir del basamento oportuno para el cambio. Al final del semestre, se organizó un momento de yincana como culminación de las actividades, llevando en cuenta todo lo que fue discutido y construido a lo largo de los encuentros.

Como descrito por Moura & Barbosa (2017), los proyectos necesitan de cuidados en su realización, dejando de forma clara los métodos a ser utilizados, sus causas y finalidades. Son válidas también las estrategias necesarias para alcanzar un buen éxito con las intervenciones.

Después de la primera etapa del proyecto, el encuentro inicial aspiraba conocer a los participantes, bien como a algunas de sus vivencias. Ese primer contacto también proporcionó explicitar el plan de acción y las metodologías adoptadas. Además, se presentaron y se discutieron algunas directrices que involucraban la participación en el proyecto, como, por ejemplo, por medio de la firma de un "contrato terapéutico". Durante las actividades grupales, cada participante podía expresarse libremente y todo el contenido relatado no saldría de aquel momento, quedando establecido, así, el sigilo ante las dinámicas. El sigilo (Cf. Consejo Federal de Psicología, 2014) es una garantía ante el trabajo del profesional de Psicología, siendo quebrado solamente en caso de riesgo de vida al otro o a las personas y/o terceros.

Los facilitadores también se disponibilizaron a aclarar cuestiones e ideas cualesquiera surgidas en alguna actividad que trajera cuestiones y ideas, las cuales los sujetos no quisieron platicar ante el grupo. De ese modo, habría un apoyo psicológico, de forma reservada, en la cual los participantes pudieron platicar sobre tales cuestiones. Caso fuera necesario, había también derivaciones, como para la práctica de psicoterapia, por ejemplo, caso fuera constatada la necesidad a partir de esos momentos individuales.

El primer encuentro también posibilitó la construcción de una identidad para el grupo, o sea, los participantes tendrían que pensar en un nombre que los identificara mientras se realizaban las actividades. La formación de nuevas palabras posibilita la construcción de experiencias inéditas, que tienden a su-

mar una serie de significados a los sujetos que están insertados en el proceso (Ciavatta, 2005). Esa identidad favorece no solamente la construcción de vínculos, como aproxima a los miembros de un grupo a los objetivos delineados por medio de una intervención.

Ante la realización de la primera actividad, no todos los participantes se demostraron disponibles para su permanencia en proyecto. A la vez que algunos demostraron más proactividad ante la primera tarea en el encuentro inicial, — la construcción de una caja para el cual fueron aclaradas cuestiones como el sigilo —, otros prefirieron participar hasta cierto punto o solamente observar. El derecho de los niños y de los adolescentes fue respetado, comprendiendo su ausencia o no durante la actividad. A pesar de eso, los facilitadores sensibilizaron a esos sujetos sobre la importancia de que se insertaran en trabajos como éstos, una vez que no había ese tipo de modalidad ofertada en los Pelotones.

El próximo encuentro abordó la temática relacionada a la valoración de la vida. Con los grupos de los niños ocurrió la identificación de sentimientos por medio de personajes de películas y dibujos animados. La utilización de la caja de emociones se destinó a los adolescentes, utilizando varios emojis para la descripción de momentos relacionados a los sentimientos expresados por ellos individualmente. Los participantes, de modo general, ya se demostraron más disponibles y trajeron relatos conteniendo cuestiones que implican, por ejemplo, rabia, tristeza, alegría y sentimientos afines. Independientemente de esas situaciones, se resaltó la importancia de expresarse y platicar sobre las emociones, como combate al adolecimiento psíquico.

Es importante recalcar la relevancia de la acogida y de la escucha calificada promovida por los facilitadores en los momentos de habla de los niños y de los adolescentes. De acuerdo con Cabral et al. (2014), es necesaria una conducta humanizada de los profesionales que trabajan en ese sector. Esas actitudes tienden a favorecer a los sujetos y contribuyen en el momento de escucha de sus vivencias y experiencias, corroborando el éxito de las prácticas realizadas en el área. De esa forma, esos individuos logran desarrollar una serie de factores como autonomía, el fortalecimiento de vínculo y el empoderamiento, auxiliando en la disminución del peso de factores que promueven algún tipo de sufrimiento.

Por medio de la identificación de la falta de habilidades sociales, reflejada en la poca expresión de algunos sujetos participantes, se adoptaron estrategias como representaciones de papeles y una sesión de cine con la película "Extraordinario", de 2017. Esas actividades proporcionaron la construcción de nuevos comportamientos, favoreciendo a la expresión, y de nuevas formas de relacionamiento interpersonales. Ante ese cuadro, fue posible resaltar, por lo tanto, la importancia de hablar sobre los sentimientos que salen a la luz, bien como las causas y las situaciones que les posibilitan emerger ante tales situaciones. Por medio de esa perspectiva, se buscan psicólogos para descifrar los misterios que circundan las consecuencias de esa nueva forma de interactuar y hablar sobre emociones y sentimientos (Del Prette; Del prette, 2017).

Otras técnicas vivenciales, como el uso de marionetas y muñecos, proporcionaron a los individuos la posibilidad de relatar situaciones que existen en sus realidades. Se identificaron demandas relacionadas a violencia, y cómo ello llevó a la pérdida de personas queridas. Esos factores influyen también en cómo los sujetos se comportan dentro de esa localidad, ya que los responsables se muestran preocupados por causa de una gran frecuencia de esas situaciones de violencia. Ese momento de discusión también generó una reflexión sobre los pensamientos futuros, siendo relatados deseos y proyecto de vida, como dónde se aspira cursar la enseñanza superior y formas de auxilio a la comunidad.

Las desigualdades sociales existentes favorecen a la existencia de conflictos en lugares donde hay situaciones de vulnerabilidad. Esa pasa a ser una de las formas y recursos utilizados como alternativa a la pobreza, a la exclusión y situaciones afines. La falta de oportunidades se vuelve entonces una consecuencia de un sistema capitalista que dicta modos y comportamientos en las sociedades. Una de las alternativas para revertir situaciones como esas, más allá de promover programas y acciones que aspiren mejores oportunidades, sería permitir el empoderamiento de los sujetos de modo que generasen cambio a partir de sus iniciativas (Acsehrad, 2015).

En otros encuentros se propuso que los participantes se pusieran en el lugar del otro, haciéndolos pensar, reflexionar sobre esta situación en que una otra persona se encuentra. Por medio de situaciones cotidianas, los participantes fueron invitados a pensar y a actuar sobre lo que harían en estos casos. La dinámica fue adaptada para los niños, por medio de la confección de cómics, que retrataban la elección realizada individualmente. Esa actividad provocó discusiones sobre cómo no siempre las personas observan todas las perspectivas de un hecho.

Ya en otro momento, fue posible colocar los participantes cara a cara, usando la dinámica en que por medio de un paso adelante significaría afirmación ante las preguntas hechas por los facilitadores, o negación; caso permanecieran en sus lugares, eso significaría negación. En esa actividad, lo que se observó fue que, muchos, a pesar de no haber una gran intimidad con el colega al lado, eso no impidió que las mismas situaciones fueran vivenciadas y hasta se encontraran gustos y similitudes. En ese sentido, se percibió una interacción y construcción, y la nueva interacción de los vínculos de intimidad entre los participantes, favoreciendo el fortalecimiento del grupo.

Al final del semestre, una confraternización posibilitó la reflexión de todo lo que se dialogó en los encuentros y los facilitadores recibieron un *feedback* positivo de sus trabajos. Además, fue posible observar cambios de comportamientos, relatados por los responsables, pues se notó una mayor preocupación con expectativas sobre la vida futura y con acciones cotidianas que involucran el relacionamiento interpersonal.

CONSIDERACIONES FINALES

Ese proyecto generó en los alumnos de Psicología la experiencia de la práctica psicológica bajo el enfoque de la promoción de la salud y de la calidad de vida con niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social. Por medio de esa práctica, fue posible articular teoría y práctica psicológica de la promoción de la salud, proporcionando a los estudiantes una ampliación del conocimiento psicosocial, integrado a la realidad de vida de la población atendida. De esa forma, fue posible la construcción de habilidades y competencias necesarias ante el trabajo psicológico por medio del atendimento a los grupos.

El trabajo oportunizó las acciones direccionadas a la salud mental que contribuyeron para el desarrollo psicosocial de niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social. Por medio de las actividades realizadas, cada sujeto puede reconstruir su historia, comprendiendo mejor sobre su singularidad y la del otro. Esos momentos trajeron la resignificación de historias y nuevas posibilidades futuras ante el crecimiento de cada uno.

REFERENCIAS

Acselrad, H. (2015). Vulnerabilidade social, conflitos ambientais e regulação urbana. *O Social em Questão*, XVIII(33), 57-68.

Amaral, A. E. V. et al. (2012). Serviços de psicologia em clínicas-escola: revisão de literatura. *Boletim de Psicologia*, 62(136), 37-52.

Bock, A. M. B.; Furtado, O.; Teixeira, M. L. T. (2018). *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia*. São Paulo: Saraiva.

Cabral, M. P. G.; Neto, J. P. M.; Costa, J. P.; Jorge, M. S. B.; Caminha, E. C. C. R.; Paula, M. L. (2014). Humanização e Acolhimento em Saúde Mental: Percepção dos Usuários. *Blucher Medical Proceedings*, 1(2), 358-358.

Ciavatta, M. (2005). A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Revista Trabalho Necessário*, 3(3), 1-20. <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>.

Conselho Federal de Psicologia. (2014). *Código de Ética Profissional do Psicólogo*. Brasília.

Degani-Carneiro, F.; Jacó-Vilela, A. M.; Oliveira, D. M. (2016) A formação da psicologia social como campo científico no Brasil. *Psicologia & Sociedade*, 28(3), 526-536.

Del Prette, A.; Del Prette, Z. A. P. (2017). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.

Failde, I. (2014). *Manual do facilitador para dinâmicas de grupo*. Campinas: Papi-rus Editora.

Feldman, R. S. (2015). *Introdução à psicologia*. Porto Alegre: AMGH Editora.

Moura, D. G.; Barbosa, E. F. (2017). *Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais*. Petrópolis: Vozes.

Neiva, K. M. C. (2010). *Intervenção psicossocial: aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas*. São Paulo: Vetor.

Pereira, E. G. C.; Fontoura, H. A. (2013). Dinâmicas de grupo como recurso pedagógico no ensino de Ciências. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas* (Extra), 2737-2741.

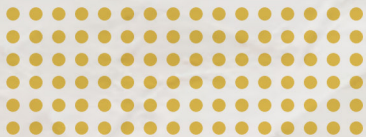
Sawaia, B. B. (2009). Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 364-372.

Sawaia, B. (2017). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da de-*

sigualdade social. Petrópolis: Vozes.

Fecha de envío: 20/04/2021

Fecha de aprobación: 19/01/2022



Extensão universitária e cultura de rua

Extensión universitaria y cultura callejera

Luciana Schleder Almeida

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - São Francisco do Conde-Bahia-Brasil.
Professora do Instituto de Humanidades e Letras. luciana.almeida@unilab.edu.br

Assaggi Piá

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - São Francisco do Conde-Bahia-Brasil.
Bacharel em Humanidades e licenciando em Ciências Sociais. assaggipia@gmail.com

RESUMO

Este artigo convida a pensar como mobilizações autônomas ligadas à arte e ao ativismo juvenil contemporâneo podem contribuir como alternativas metodológicas/pedagógicas para a extensão universitária. A partir de um relato de experiência reconstituída por meio da articulação das visões parciais da coordenadora, do estudante bolsista e de um colaborador externo, este texto explora um conjunto de ações extensionistas que envolveram intervenções artísticas inspiradas na Diáspora Africana voltadas à construção de direitos culturais e à emergência de práticas de cidadania. O projeto foi uma oportunidade para práticas pedagógicas ligadas a coalizões entre posicionamentos éticos e estéticos aliados aos movimentos de contestação antirracistas. Os resultados explicitaram efeitos das limitações da institucionalidade da extensão e demonstraram como ações extensionistas podem estar associadas ao ensino e como podem contribuir para valorização de espaços públicos.

Palavras-chave: extensão cultural, juventude, construção da cidadania.

ABSTRACT

This article invites us to think about how autonomous mobilizations linked to art and contemporary youth activism can contribute as methodological / pedagogical alternatives for university extension. Based on an experience report reconstituted through the articulation of the partial views of the coordinator, the scholarship student and an external collaborator, this text explores a set of extension actions that involved artistic interventions inspired by the African Diaspora aimed at the construction of cultural rights and the emergence of citizenship practices. The project was an opportunity for pedagogical practices linked to coalitions between ethical and aesthetic positions combined with anti-racist protest movements. The results made explicit the effects of the limitations of the extension's institutionality and demonstrated how extension actions can be associated with teaching and how they can contribute to the valorization of public spaces.

Keywords: cultural extension, youth, construction of citizenship.

INTRODUÇÃO

Partindo da premissa de que a educação consiste num direito público voltado à cidadania, à democracia e ao pensamento crítico, a extensão figura como uma atividade primordial que deve reverberar nas formas de realizar pesquisa e ensino. Contudo, a extensão universitária permanece sendo uma função desvalorizada no cotidiano dos *campi*. O desprestígio da extensão está relacionado ao padrão extensionista brasileiro assistemático e não integrado institucionalmente à pesquisa e ao ensino (Cristofolletti & Serafim, 2020). O novo marco regulatório da extensão universitária no Brasil (Resolução CNE/CES n.7, de 18 de dezembro de 2018) visa corrigir esse desvio, fomentando o debate sobre o princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, sinalizando o amadurecimento da institucionalidade da atividade extensionista.

Este artigo convida a pensar a atividade extensionista a partir da experiência de um projeto de extensão realizado durante dois anos no *campus* dos Malês, unidade da Unilab (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira) localizada em São Francisco do Conde, Recôncavo Baiano. O projeto de extensão foi concebido como um plano de intervenção artística para que jovens fossem estimulados a perceberem seu lugar no mundo, enquanto protagonistas de seu destino, ou da criação de uma estética própria, por meio de recursos audiovisuais, de modo a construírem direitos culturais e emergência de práticas de cidadania. São consideradas intervenções artísticas atividades variadas que operam por meio da manipulação de imagens, informações e objetos num determinado contexto (como num museu, num jornal, numa revista ou na rua), no sentido de interromper a percepção normal do observador sobre um assunto, ou chamar a atenção para o suporte institucional ou discursivo daquele contexto (Mesquita, 2008).

No caso do Recôncavo Baiano, a condição juvenil do público mobilizado nas ações de extensão está alinhada a narrativas "periféricas", marcadas pela integração globalizada, por agudos processos de exclusão e por sentimentos de desconexão. A perspectiva epistemológica derivada desse conjunto de fatores é própria de territórios de resistência e de criatividade. Esse cenário de exclusão social tende a ser agravado pelo racismo, instalando um sentimento de inconformismo. Conforme o último Censo Demográfico, a população dos três municípios no âmbito de influência do *campus* dos Malês (São Francisco do Conde, Candeias e Santo Amaro) no Estado da Bahia, é composta por aproximadamente 90 % de pessoas declaradas pretas e pardas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2010).

A pertinência de um projeto como o Cinemalês está relacionada à interiorização das IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), na medida em que incide sobre a falta de espaços para projeção audiovisual em pequenas e médias cidades. Segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio (PNAD), de 2008, nas cidades com menos de 100 mil habitantes, a tendência é que não existam salas de cinema, em função de uma equação

econômica e financeira de menor viabilidade, sendo a tomada de empréstimo e investimento mais difíceis (IBGE, 2008). Esse projeto, portanto, deve contribuir para diversificar, descentralizar e expandir a oferta de serviços audiovisuais para a população local, por meio da ampliação do parque exibidor de cinema.

A implementação do projeto visa também contribuir com a diminuição da desigualdade racial na produção audiovisual por meio de iniciativas de formação de público e de aproximação com a produção audiovisual. Segundo o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (2013), os dados referentes ao período de 2002 a 2013 mostram que 80% de realizadores de obras de longa metragem – lançadas no Brasil – são homens brancos, 14% das realizadoras são mulheres brancas, 2% são homens negros e 0% são mulheres negras. Encontramos uma desproporção similar de participação quanto à cor das personagens: branca (65%), preta (18%), parda (14%), não identificada (2%) ou indígena/amarela (1%). Esses estudos justificam a realização de iniciativas como o Cinemalês tanto para o protagonismo nessas produções, como na conquista de editais e políticas públicas de afirmação de direitos.

As ações extensionistas foram moldadas tendo como inspiração as vivências anteriores do grupo em coletivos artísticos na periferia do Rio de Janeiro e no interior da Bahia, em conexão com pilares institucionais da universidade, ligados à interdisciplinaridade e à internacionalização.

A implementação de práticas interdisciplinares é um dos grandes desafios em projetos pedagógicos que buscam superar uma visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento. A integração da intervenção artística na extensão universitária resulta numa forma de mediação que tem o potencial de fornecer uma visão mais holística do conhecimento orientado socialmente capaz de produzir dialogicidade entre campos disciplinares e visões de mundo.

No que concerne à internacionalização, o projeto proporciona aproximação com as produções cinematográficas realizadas no continente africano, mobilizando uma perspectiva comparativa a respeito dos dilemas humanos em contextos que, embora separados (ou unidos) pelo Oceano Atlântico, permitem estabelecer uma série de identificações entre os jovens.

Para estudantes de Humanidades engajados no projeto, foi uma oportunidade para práticas pedagógicas ligadas à narrativa audiovisual. Em relação à comunidade externa, o projeto demonstrou potencial para valorizar espaços públicos e mobilizar a população jovem, que nem sempre reconhece na educação formal um caminho para superar os obstáculos impostos pela desigualdade social. A experiência de extensão universitária significou também estabelecimento de parceria com a Secretaria Municipal de Cultura e permitiu que estudantes exercitassem habilidades de autogestão e de produção cultural.

O artigo contém (a) uma discussão sobre o compromisso social da universidade e como a extensão universitária pode fomentar novos espaços de enunciação e práticas de cidadania, (b) a abordagem metodológica do projeto,

(c) um breve relato das atividades realizadas e (d) considerações finais.

COMPROMISSO SOCIAL DA UNIVERSIDADE E NOVOS ESPAÇOS DE ENUNCIÇÃO

O contexto político contemporâneo encontra-se marcado pelo debate acerca dos limites da democracia liberal e da redefinição das formas de emergência e afirmação das identidades sociais. O exercício crítico proposto no projeto de extensão está ligado à contestação da representação massificada de negros, mulheres, homossexuais e moradores de áreas pobres veiculadas pela mídia como eixo para construção de formas alternativas de participação política.

A construção da identidade num ambiente de referências diversas é um tema caro à literatura sociológica representada – aqui – pelos escritos de Zygmunt Bauman (2005) e Stuart Hall (2006). O primeiro define identidade como autodeterminação que demanda o exercício de escolhas contínuas numa espécie de invenção inconclusa, mobilizada em situações de conflito.

Hall (2006) trata da mesma problemática, mas sob a perspectiva da identidade cultural, ou daqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso "pertencimento" a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e nacionais. Segundo o autor, a concepção de identidade do sujeito pós-moderno não tem caráter essencial, sendo formada e transformada continuamente, sofrendo a influência das formas como é representado ou interpretado nos e pelos diferentes sistemas culturais de que toma parte. Embora essa concepção sobre identidade cultural seja incerta e imprevisível, Hall assinala suas características positivas, no sentido de desestabilizar identidades estáveis do passado e abrir a possibilidade de desenvolvimento de novos sujeitos.

A emergência de novos sujeitos de direitos está relacionada à criação de novos espaços de enunciação. Segundo Fraser (1990), o alastramento da participação política para todos os setores de sociedades estratificadas torna-se possível no exercício de problematização e de reconstrução da "esfera pública" como definido por Jürgen Habermas (2014). Fraser argumenta que o enunciado de Habermas está preso a uma concepção burguesa da "esfera pública", que surgiu na Europa como reação ao Estado absolutista e vem reeditando formas de exclusão baseadas no gênero, na propriedade e na raça. A crítica do conceito de "esfera pública" está relacionada com uma certa idealização que exclui outras esferas públicas criadas por mulheres de variadas classes e etnias em seus caminhos alternativos de acesso à vida política pública. Essa exclusão que Habermas considera ocasional, para Fraser (1990) é constitutiva da definição de "esfera pública". Nas sociedades estratificadas, portanto, arranjos que acomodam públicos concorrentes estariam mais próximos em promover o

ideal de paridade participativa do que uma única “esfera pública” compreensiva e abrangente. Ainda segundo a autora, a historiografia revisionista da esfera pública vem demonstrando que setores subalternizados da sociedade vêm insistindo em constituir arenas subalternas contrapúblicas (*subaltern counter-publics*) em que inventam e fazem circular contradiscursos, com o objetivo de construir interpretações oposicionistas de suas identidades, seus interesses e suas necessidades.

Conforme Debord (1997), na sociedade ocidental, o espetáculo marca a transição na qual os indivíduos passam a identificar-se menos como trabalhadores e cada vez mais como consumidores, espectadores que observam a vida, em vez de participar dela.

Processos de estigmatização, folclorização ou exotização afetam a autoestima de indivíduos e grupos estereotipados, gerando eventuais sentimentos de embaraço e ressentimento em relação à sua identidade social e desejos de refutar sua herança cultural. Existe uma considerável discussão teórica sobre essa forma de sub-representação no contexto brasileiro: Noel de Carvalho com seu “Esboço para uma história do negro no cinema brasileiro” (2005), presente no livro “Dogma Feijoada” de Jefferson De; João Carlos Rodrigues, com seu “O negro brasileiro e o cinema” (2011) e Joel Zito Araújo, com sua tese de doutorado adaptada para o cinema “A negação do Brasil” (2001), tratando das semelhanças dessa sub-representação nas telenovelas brasileiras. Araújo (2006) frisa como a naturalização desse conjunto de estereótipos sobre a população negra é marcante na história do audiovisual, estando relacionada ao “desejo de branqueamento da nação”.

“MÍDIAS TÁTICAS”: O PROJETO DE EXTENSÃO E SUA TRAJETÓRIA

A necessidade de produzir coalizões entre posicionamentos éticos e estéticos aliados aos movimentos de contestação tem mobilizado experiências juvenis criativas que emergem da “cultura de rua” ou de experiências, encontros e partilhamentos que têm a rua como palco e a cidade como lugar de ação coletiva (Diógenes, 2020). A difusão da linguagem audiovisual proporcionada pelo barateamento das tecnologias vem fomentando festivais de cinema, projetos de exibição itinerantes e alternativos, ambientes de trocas de arquivos na internet, constituindo uma plataforma para expressões artísticas baseadas em experiências locais, ao mesmo tempo que estão integradas globalmente.

As intervenções artísticas realizadas no âmbito do projeto aproximam-se do que vem sendo definido como “mídias táticas” pela teoria crítica da arte, como o que acontece quando mídias baratas tipo “faça-você-mesmo”, tornadas possíveis pela revolução na eletrônica de consumo e formas expandidas de distribuição (do cabo de acesso público à internet), são utilizadas por grupos e indivíduos que se sentem oprimidos ou excluídos das esferas públicas de

base burguesa e compõem forças de uma produção não-mediada pelos mecanismos oficiais de representação (Mesquita, 2008).

As vivências e as conexões do grupo que colocou o projeto de extensão em movimento impulsionaram um conjunto de intervenções artísticas a despeito das dificuldades estruturais ligadas a equipamentos e transporte.

A trajetória do estudante bolsista, Assaggi Piá, e do colaborador externo, João Alberto, ilustram bem essa relação orgânica com coletivos artísticos operantes de táticas intervencionistas. No caso do estudante bolsista, o contato com intervenções artísticas aconteceu em 2012, quando ele saiu de sua cidade natal, Conceição do Almeida, para morar em Salvador, onde entrou em contato com eventos comunitários nos bairros da Liberdade, São Caetano e, também, no Centro Histórico. Eventos como "Tributo a Luiz Gama" e "São Caetano Resistência" reuniam coletivos como o "Libertai", o grupo de *rap* "A rua se conhece", o grupo de teatro "A pombagem", entre outros.

Em 2014, participou da criação do "Movimento Ôplas" com o intuito de levar essas experiências para Conceição do Almeida. "Ôplas" significa ajuda, um grito de socorro no vocabulário do velho Alfredão, um artista da Ilha de Itaparica, que vivia da pesca e criava pinturas e esculturas em gesso, madeira e arame. A adoção da nova palavra como nome para a intervenção significava que a cena cultural de Conceição do Almeida precisava de ajuda. Um dos resultados foi o projeto "Nós por aí", que visitava semanalmente os bairros periféricos da cidade com diversas intervenções artísticas, como música, teatro, jogos, artes plásticas, dança e exibição de filmes. Assaggi começou a criar pequenos conteúdos audiovisuais com uma câmera digital emprestada, influenciado por filmes iranianos e africanos, possuidores de narrativas e estéticas diferentes, nos quais eram identificadas possibilidades de estratégias, enredos e técnicas para realização de um filme.

A centralidade da perspectiva poética e estética nesse repertório de ações proporciona uma experiência de transversalidade, na medida em que permite a comunicação entre diferentes níveis e disciplinas, sobretudo entre diferentes grupos, movimentos autônomos e atores sociais. Ocorre aí uma troca de saberes entre artistas que personificam sua luta e assumem identidades diversas para suas sobrevivências: artista/ativista, teórico/praticante, participante/espectador, organizador/organizado (Mesquita, 2008).

A metodologia de trabalho teve como principal referência as práticas utilizadas pelos coletivos – já mencionados – que atuam na Bahia, como também do "Cineclube Lobo Guará", "Mate com Angu"¹ e "CRUA" (Coletivo Criativo de Rua) todos localizados na periferia do Rio de Janeiro. João Alberto, idealizador do "Lobo Guará" e colaborador externo do projeto, define as intervenções artísticas enquanto "ataques":

Ataque é isso. É um pouco dessa surpresa, do inesperado. Onde tenta

¹Sobre o Coletivo Mate com Angu ver: GOUVÊA, Maria José Motta. Com a palavra Mate com Angu: uma intervenção estética no município de Duque de Caxias. 2007. (Dissertação de mestrado) Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

arrancar um espanto, na verdade acaba tendo um espanto. Não de uma coisa nociva, mas sim uma coisa criativa e desconstruída dentro do sistema social. (...) Outra forma de como conduzir esse ataque, tanto individual quanto coletiva, é mais a galera ter o que tem na mão e o que ela pode conseguir na sua comunicação e com a sua força de vontade e também vendo para frente frutos. Acho que é tudo isso aí que envolve a determinação na hora. A galera não pensar: "não vamos fazer". Pode fazer uma crítica construtiva, positiva e otimista e seguir. Vamos fazer? Vamos. Não pensar para um outro lado, mas sim pra um lado só, mas tudo com o devido cuidado. (...) O ataque é essa expressão, esse susto que sai do comum, do pessoal. Que o pessoal às vezes vive sempre numa rotina e quando tem uma rotina diferente, diversificada, muda a fala, o pensamento. Então começa a ter um estudo em cima disso tudo. Então o ataque é mais nesse propósito de trazer tanto o espanto, mas também de outra forma tentar que a pessoa comece a se colocar por ela a si própria, junto com sua estética visual e auditiva. Acho que é mais ou menos isso a minha expressão do ataque. E também ele tem uma expressão muito forte que é o "ataque", tanto do bem como do mal. Também traz esse transtorno. Mas eu não queria diferenciar o ataque do bem e do mal, mas sim sua colocação do espanto. Às vezes, a má comunicação, a má colocação ou a má digestão pra quem está ouvindo pode se tornar até uma coisa ofensiva. "Não poderia dar outro nome?". Então isso também é o espanto que eu creio.²

"Dar o ataque" consiste numa ação direta baseada em variadas formas de ocupação do espaço público por meio de projeções nas paredes, do grafite, de jogos para as crianças, brechós de roupas e de livros, *performances*. O "ataque" tem a qualidade de agregar variadas formas de manifestação artística e mesmo de mercado/escambo de livros e roupas, que possam ter lugar no espaço público num movimento de apropriação lúdica, veiculando contrainformação baseada no protagonismo desses artistas-ativistas e transformando o lugar. A trajetória de João Alberto é representativa dessas tramas construídas a partir de epistemologias periféricas:

Eu vinha do mundo do xarpi, da pichação. Nessa minha escola, era uma reunião de vários pichadores *top* do rolê daqui do bairro. E, com isso, fui tendo a convivência, por ser homem também, me enturmava com a galera. Na minha sala, tinha um bróder também que pichava junto comigo e ele desenhava, que o pai dele era cartunista. E ele, quando a gente saía, ele fazia uns bonequinhos, aí a gente assinava do lado. Aí ele sempre falava assim: "-Pô, João, tá maneiro, vai desenhando." Eu treinava também caligrafia. A pichação também ela acaba dialogando com muitas disciplinas em volta, então numa dessas disciplinas, tu acaba se aprimorando mais. Nós nos separamos, com a jornada da vida, cada um dando uma direção pra sua trajetória. Aí conheci um coroa aqui da área que era o Ferrerinha do Ceará, um cara autodidata, ele fazia escultura de madeira, o cara era brabo. Eu acabei conhecendo ele e fui entendendo um pouquinho de arte. Então ele

²A entrevista com João Alberto foi realizada por meio do WhatsApp, em junho de 2020, por troca de áudios que se encontram aqui transcritos.

me serviu como um pai. Dali ele foi me dando uma ajuda. Naquela época, eu estava com 22 anos. Foi me dando uma direção do que eu queria, do que eu poderia ser. Então com essas pessoas, algumas intelectuais, outras normais, um conjunto de pessoas que até hoje me introduzem pela habilidade de saber chegar e saber sair.

Os coletivos de arte lançam em suas ações um vocabulário oriundo das "ciências da guerra". Nesse sentido, a "mídia tática" remete a métodos práticos para a realização de objetivos em que é preservada a espontaneidade nas ações diretas:

A tática opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões, consegue estar onde ninguém espera. É a astúcia. (...) ideias circulam livremente e constroem uma linguagem de intervenções vernaculares facilmente multiplicáveis por outras pessoas, como a criação e a colagem de cartazes e de lambe-lambes, apropriações, manifestações lúdicas, etc. (Mesquita, p. 14, 2008).

Notamos que as relações entre os três vetores principais da produção – autoria do projeto, processos de organização e criação de uma obra – proporcionaram uma pesquisa empírica sobre diferentes formas de organização social e de práticas pedagógicas. A movimentação dos participantes estabelece pontes entre o ativismo nas capitais com o ativismo nas pequenas cidades, articulando formas de integração global e as possibilidades de movimentações locais.

As ações realizadas no âmbito do projeto incluíram diferentes modalidades de interação mediadas pelo audiovisual: exibição de filmes como material didático na disciplina "Sociedade, Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos", "ataques" em praças e em centros comunitários, a produção de dois curta metragens e a terceira edição da Mostra Ousmane Sembene de Cinema (Mosc). Em virtude da pandemia de Covid-19, as ações do projeto passaram a ser veiculadas no meio digital, por meio de posts de difusão da produção cinematográfica dos Países Africanos de Língua Portuguesa (Palop), disponíveis gratuitamente *online*, além da construção de um acervo a ser disponibilizado para a comunidade acadêmica e para professores da rede municipal de ensino.

O "Cine Bando" ocorreu no auditório do *campus* em janeiro de 2019 com a exibição do documentário "Bando: um filme de:" dirigido por Thiago Gomes e Lázaro Ramos, lançado naquele momento. A sessão contou com a presença dos integrantes do Bando de Teatro Olodum, Jorge Washington e Cássia Vale, que falaram sobre o filme e a representação dos corpos negros no teatro. O documentário registra a história do Bando de Teatro Olodum, formado por pessoas negras, que resiste há quase 30 anos na Bahia, criando e atuando em projetos voltados para a cultura negra.

A "Sessão Quilombola" ocorreu em janeiro de 2020 em Santiago do Iguaçu, território quilombola do município de Cachoeira. Foram exibidos filmes infantis e os produzidos por quilombolas em diversas regiões do Brasil. A mediação foi conduzida por Zelinda Barros, que é professora da Unilab e filha do

território quilombola.

A III Mosc foi realizada em dezembro de 2019, quando ocupamos o Mercado Cultural, situado no centro de São Francisco do Conde. O festival homenageia Ousmane Sembene (1923-2007), nascido no Senegal e considerado pioneiro na cinematografia da África subsaariana. A primeira edição ocorreu em junho, como trabalho final da disciplina Arte e Diáspora Negra cuja ementa é a seguinte:

Tradição e modernidade na arte africana e afrodescendente na diáspora. Inserção das artes africanas e afrodescendentes no cenário contemporâneo das artes plásticas e visuais. Arte afro-brasileira e suas performances corporais. Cultura e identidade na expressão artística afro-brasileira, processos criativos e pertencimentos identitários. Aspectos históricos, filosóficos/estéticos, antropológicos e sociais das artes de matrizes africanas (Unilab, 2019).

A segunda edição ocorreu no mês de outubro de 2018, com três dias de projeções, conversas com realizadores e apresentações artísticas, mas ainda nas dependências do *campus*. Naquela ocasião, recebemos a inscrição de pouco mais de 100 filmes de todas as regiões do país.

Na terceira edição, o plano foi integrar o festival ao calendário cultural de São Francisco do Conde. O evento duraria quatro dias e demandaria maior esforço em termos de planejamento e engajamento de um grupo maior de estudantes. O evento foi planejado ao longo do ano, de forma a mobilizar realizadores no Brasil e nos Palop, bem como articular a parceria com a Secretaria Municipal de Cultura de São Francisco do Conde.

Formamos uma equipe de 12 estudantes⁴ para atuarem como monitores voluntários e estabelecemos parcerias com outros projetos de extensão e pesquisa do campus (Fem Pos, Hip Hop nas praças, Cine Brasil-África). Além disso, contamos com colaboradores externos, como Odete Abayomi, responsável pela identidade visual do festival, e Associação dos Professores Universitários da Bahia (Apub), que forneceu as camisetas para a equipe. Cabe destacar a participação das pesquisadoras Ângela Maria Jimenez e Ana Maria Jesse Serna do Carabantú⁵, uma organização sediada na Colômbia, que atua na produção dos direitos humanos e da identidade étnica e cultural afro-colombiana.

Além de contar com os meios de transporte proporcionados pela universidade, foram utilizados equipamentos para projeção: computador, projetor, caixa de som e microfone. A tela para projeção e as cadeiras para o público foram disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Cultura de São Francisco do Conde.

Foi publicada chamada publicizada pelo *Facebook* e pelo *Instagram*, e recebemos cerca de 220 filmes. O texto da chamada era o seguinte:

⁴A equipe de monitoria foi composta por Luciana Jorge Santos, Vanessa Rodrigues, Monica Santos Reis, Verônica Freitas Bento, Glaucia Sirlene Oliveira dos Santos, Michel Luis Tavares de Carvalho, Sueide Menezes, Gabriela Oliveira, Amadú N'Duro Baldé, Bruna Oliveira Brito Almeida, Valdimiro Dias Esteves, Jaque Mário Almeida Iê.

⁵Sobre o coletivo, acessar: <https://medellin.renacentes.net/carabantu/>.

A Mostra Ousmane Sembene de Cinema é uma iniciativa do Coletivo #CINEMALÊS, apoiada pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, campus dos Malês em São Francisco do Conde, Bahia. Caminhamos para nossa terceira edição apresentando produções dos países lusófonos Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Guiné Bissau, Timor Leste e Portugal. A mostra Ousmane Sembene de Cinema é uma iniciativa de cinema negro, voltado para as produções negras e africanas; considere isso ao enviar sua obra. Queremos que você diretor(a) nos envie seu material caso queira participar da nossa mostra colaborativa. Partimos da ideia de que a produção audiovisual é uma das ferramentas de maior força para o artista negro expor sua obra e construir juntos com aqueles que dialogam com ela para fortalecer a nossa identidade. Mande seu filme pra gente!!

A curadoria foi feita por estudantes vinculados ao projeto, com base em critérios relacionados à narrativa dos filmes, técnica e diversidade da concepção estética e de temas abordados. Foram selecionados 71 filmes, organizados por temática: gênero e sexualidade, a mulher negra no cinema, o cinema negro colombiano, arte urbana e cinema infantil. As sessões reuniram um público de 50 pessoas – em média – e foram acompanhadas de rodas de conversa em mesas formadas por pessoas convidadas pela organização: ativistas, artistas, cineastas e pesquisadores. Além dos filmes, houve também um conjunto de *performances* musicais e poéticas, que mantiveram em pauta questões apresentadas nas telas ligadas ao cotidiano da juventude negra. A ocupação do Mercado Cultural teve como razão o estreitamento da relação entre o campus universitário e a cidade que o abriga.

O projeto de extensão fomentou a produção de dois curta-metragens: "Downpression", selecionado para o Encontro de Cinema Negro Zózimo Bulbul – realizado em 2019 no Rio de Janeiro –, bem como para o Festival de Cinema de Alter do Chão 2020, e "Nigiro: Meu nome, Minha ancestralidade", finalizado em 2020.

"Downpression"⁶ aborda sofrimento psíquico de jovens "periféricos" e as incertezas em relação à perspectiva de futuro. Foi realizado com apenas R\$ 50,00, necessários para a alimentação durante a filmagem, que aconteceu durante dois dias na cidade de Santo Amaro. Toda produção do filme aconteceu de maneira voluntária, sendo providencial o engajamento da produtora Suziane Araújo, que articulou recursos materiais (câmera e programa de edição) com o Centro de Cultura e Linguagens – CECULT – da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A produção do filme nos faz pensar como um coletivo pode criar e produzir projetos potentes mesmo sem recursos financeiros.

"Nigiro" é um documentário que busca entender a relação de cada pessoa com o nome próprio que lhe foi designado, em contraste com o nome que cada um escolheu pra si (nome social). O curta-metragem busca ouvir essas pessoas e entender quais são os impactos pessoais e sociais que seus nomes carregam,

⁶No vocabulário rastafari "downpression" é a palavra usada para "oppression" pois a opressão nos coloca para baixo e não para cima ("opp").

seus significados e seus porquês. O documentário traz novas perspectivas em relação à escolha e à mudança do nome próprio, que ganhou uma maior notoriedade quando pessoas transsexuais ou transgênero se asseguraram o direito de poder utilizar um nome social. A necessidade da utilização do nome social (ou sua mudança definitiva) também vem sendo demandada por outros grupos sociais, especialmente por pessoas negras e indígenas, que foram colonizadas e "batizadas" com nomes dos seus próprios algozes, apagando a sua história, seu sentido e seu pertencimento. "Nigiro" iniciou seu circuito de exibição quando selecionado na 5a. Edição do Cine Tamoio Festival, promovido por coletivo de São Gonçalo/RJ, e para a 13ª. Edição do Festival Entretodos de São Paulo/SP (ambos realizados na modalidade *on line*).⁷

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência apresentada demonstra como metodologias intervencionistas desenvolvidas por coletivos artísticos autônomos, ou a ideia de "cultura de rua", podem contribuir para o compromisso social da universidade, criando novos espaços de enunciação no sentido de uma sociedade plural. Nota-se como práticas de intervenção artística juvenis fornecem um modelo que promove a integração com a comunidade.

A ocupação do Mercado Cultural com intervenções artísticas juvenis significou um movimento de mão-dupla: o público jovem emerge em *performances* autônomas, que destoam da imagem construída de "problema social", ao mesmo tempo em que é revelado um novo uso para o equipamento público, que valoriza o patrimônio cultural da cidade.

O diálogo com a produção cinematográfica dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) permitiu levantar questões a respeito do lugar destinado às línguas *créoles* e às outras línguas africanas em relação à ideia de "lusofonia", termo destacado na denominação institucional da universidade ("Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira"). A reafirmação da diversidade linguística que domina o cotidiano do *campus* e que se encontra presente nas produções cinematográficas dos Palop, colocando em xeque a centralidade da lusofonia, tema relevante quando o que está em jogo é uma agenda de descolonização do currículo ou a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (Gomes, 2012).

No que tange às limitações na institucionalidade da extensão, os resultados do projeto revelam que (i) metodologias desenvolvidas por coletivos artísticos autônomos são potentes, mesmo num contexto de escassez de equipamentos e transporte para ações de extensão e (ii) que as especificida-

⁷A 5a. Edição do Cine Tamoio ocorreu entre 11 e 29 de setembro de 2020 (<https://cinetamoiofestival.com.br/o-festival/edicoes-antiores/>) e a 13a. edição do Festival Entretodos ocorreu entre 13 e 26 de setembro de 2020 (<https://entretodos.com.br/pdf/et13.pdf>).

des de um projeto de extensão não são contempladas na formação docente e, tampouco, há empenho institucional em complementar essa instrução. Há, inclusive, um reduzido reconhecimento de mérito direcionado às atividades extensionistas em relação a projetos de pesquisa, como podemos observar em avaliações da Capes, em processos de progressão na carreira docente, e em concursos públicos. No caso específico do projeto Cinemalês, as técnicas de monitoramento e avaliação foram bastante insatisfatórias. Houve um monitoramento quantitativo; no entanto, essa observação seria muito mais completa se houvesse sido realizada uma pesquisa qualitativa por meio de questões abertas sobre a experiência dos participantes, no momento em que as ações estavam ocorrendo conforme a metodologia de pesquisa-ação (Tripp, 2005).

AGRADECIMENTOS

Agradecemos às professoras Elizia Ferreira, Tacilla Siqueira e Zelinda Barros da UNILAB, ao pesquisador e músico Issa Mulumba, e ao pesquisador Leco França.

REFERÊNCIAS

Araújo, J. Z. (2006). A força de um desejo - A persistência da branquitude como padrão estético audiovisual. *Revista USP*, (69), 72-79.

Bauman, Z. (2005). *Identidade*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Cristofolletti, E. C.; Serafim, M. P. (2020). Dimensões Metodológicas e Analíticas da Extensão Universitária. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 45, n. 1.

Debord, G. (1997). *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: ContraPonto.

Diógenes, G. (2020). Cidade, arte e criação social: novos diagramas de culturas juvenis na periferia. *Estudos Avançados*, São Paulo, 34 (99), 373-389.

Fraser, N. (1990). Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy. *Social Text*, No. 25/26, 56-80.

Gomes, N. L. (2012). Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, 12 (1), 98-109.

Gouvêa, M. J. M. (2007). *Com a palavra Mate com Angu: uma intervenção estética no município de Duque de Caxias*. (Dissertação de mestrado). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

Grupo de Estudos Multidisciplinares da ação afirmativa (GEMAA). (2013). *As políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais*. Rio de Janeiro: UERJ. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/category/boletins/>.

Habermas, J. (2014). *Mudança estrutural da esfera pública*. São Paulo: Unesp.

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2008*. [S. l.]: IBGE. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/PNAD/PNAD_2008_v29_Brasil.pdf.

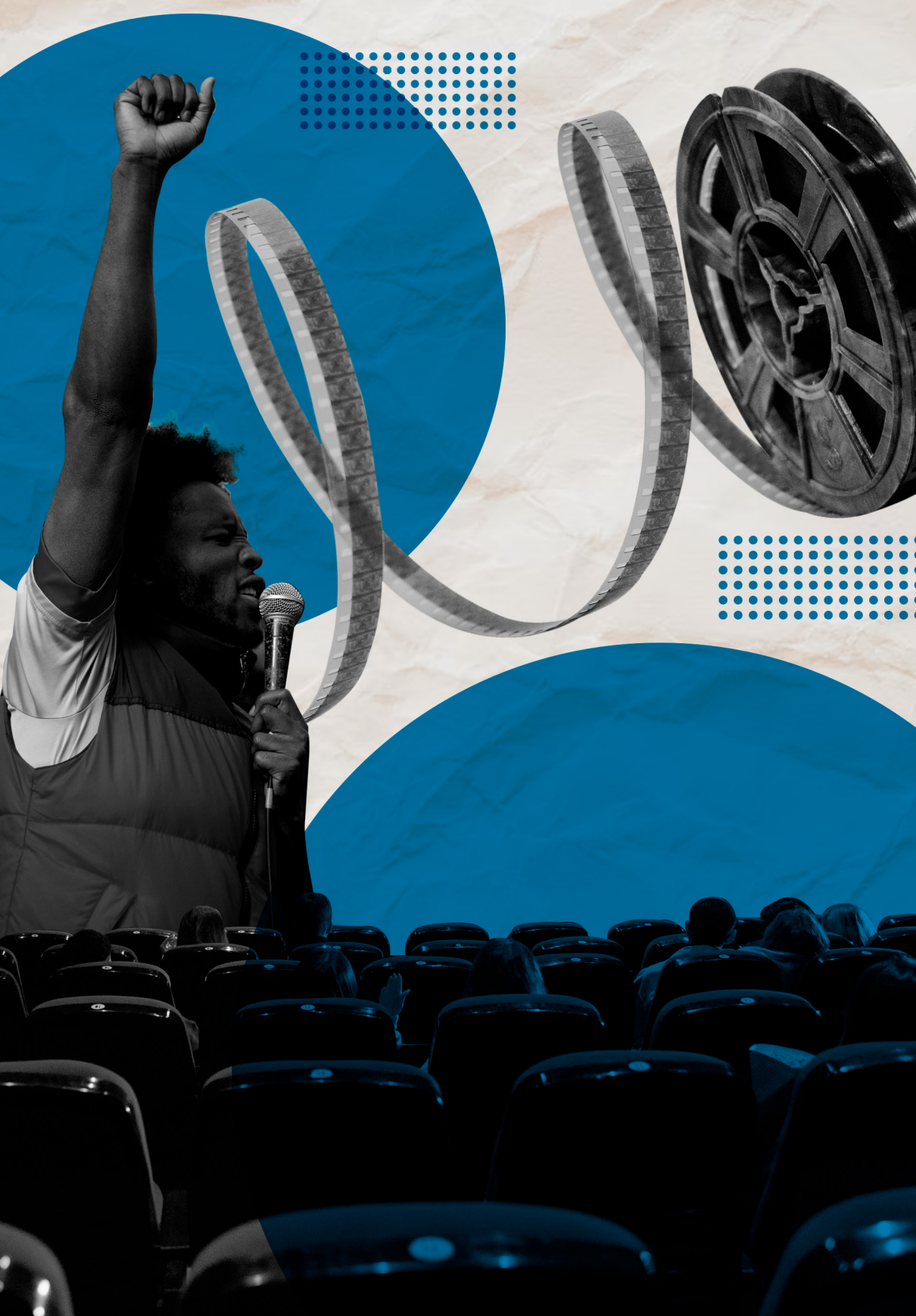
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Censo Demográfico 2010*. [S. l.]: IBGE. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/2093#resultado>.

Mesquita, A. L. (2008). *Insurgências Poéticas: arte ativista e ação coletiva (1999-2000)*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-03122008-163436/publico/dissertacao_Andre_Mesquita.pdf

Tripp, D. (2005). *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa*. . Projeto Político-Pedagógico do Bacharelado em Humanidades. São Francisco do Conde, Unilab (2019), 31(3), 443-466.

Data de submissão: 30/05/2021

Data de aceite: 11/08/2021



Extensión universitaria y cultura callejera

University extension and street culture

Luciana Schleder Almeida
Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira - São Francisco do Conde-Bahia-Brasil.
Profesora del Instituto de Humanidades y Letras. luciana.almeida@unilab.edu.br

Assaggi Piá
Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira - São Francisco do Conde-Bahia-Brasil.
Licenciado en Humanidades y estudiante de grado en Ciencias Sociales. assaggiapia@gmail.com

RESUMEN:

Este artículo invita a pensar en cómo movilizaciones autónomas ligadas al arte y al activismo juvenil contemporáneo pueden contribuir como alternativas metodológicas/pedagógicas para la extensión universitaria. A partir de un relato de experiencia reconstituida por medio de la articulación de las visiones parciales de la coordinadora, del estudiante becario y de un colaborador externo, este texto explora un conjunto de acciones extensionistas que involucraron intervenciones artísticas inspiradas en la Diáspora Africana direccionadas a la construcción de derechos culturales y a la emergencia de prácticas de ciudadanía. El proyecto fue una oportunidad para prácticas pedagógicas ligadas a coaliciones entre posicionamientos éticos y estéticos aliados a los movimientos de contestación antirracistas. Los resultados explicitaron los efectos de las limitaciones de la institucionalidad de la extensión y demostraron como acciones extensionistas pueden estar asociadas a la enseñanza y cómo pueden contribuir para la valoración de espacios públicos.

Palabras clave: extensión cultural, juventud, construcción de la ciudadanía.

ABSTRACT:

This article invites us to think about how autonomous mobilizations linked to art and contemporary youth activism can contribute as methodological / pedagogical alternatives for university extension. Based on an experience report reconstituted through the articulation of the partial views of the coordinator, the scholarship student and an external collaborator, this text explores a set of extension actions that involved artistic interventions inspired by the African Diaspora aimed at the construction of cultural rights and the emergence of citizenship practices. The project was an opportunity for pedagogical practices linked to coalitions between ethical and aesthetic positions combined with anti-racist protest movements. The results made explicit the effects of the limitations of the extension's institutionality and demonstrated how extension actions can be associated with teaching and how they can contribute to the valorization of public spaces.

Keywords: cultural extension, youth, construction of citizenship.

INTRODUCCIÓN

Partiendo de la premisa de que la educación consiste en un derecho público direccionado a la ciudadanía, a la democracia y al pensamiento crítico, la extensión figura como una actividad primordial que debe reverberar en las formas de realizar investigación y enseñanza. Sin embargo, la extensión universitaria permanece siendo una función desvalorada en el cotidiano de los *campi*. El desprestigio de la extensión está relacionado al patrón extensionista brasileño asistemático y no integrado institucionalmente a la investigación y a la enseñanza (Cristofolletti & Serafim, 2020). El nuevo marco regulador de la extensión universitaria en Brasil (Resolución CNE/CES n.7, de 18 de diciembre de 2018) aspira corregir ese desvío, fomentando el debate sobre el principio de la indisociabilidad enseñanza-investigación-extensión, señalando la maduración de la institucionalidad de la actividad extensionista.

Este artículo invita a pensar la actividad extensionista a partir de la experiencia de un proyecto de extensión realizado durante dos años en el *campus de los Malês*, unidad de la Unilab (Universidad de la Integración Internacional de la Lusofonía Afrobrasileña) ubicada en São Francisco do Conde, Recôncavo Bahiano. El proyecto de extensión se concibió como un plan de intervención artística para que los jóvenes fueran estimulados a percibir su lugar en el mundo, siendo protagonistas de su destino, o de la creación de una estética propia, por medio de recursos audiovisuales, de modo a construir derechos culturales y emergencia de prácticas de ciudadanía. Son consideradas intervenciones artísticas las actividades variadas que operan por medio de la manipulación de imágenes, informaciones y objetos en un determinado contexto (como en un museo, periódico, revista o en la calle), en el sentido de interrumpir la percepción normal del observador sobre un asunto, o llamar la atención para el soporte institucional o discursivo de aquel contexto (Mesquita, 2008).

En el caso del Recôncavo Bahiano, la condición juvenil del público movilizado en las acciones de extensión está alineada a narrativas "periféricas", marcadas por la integración globalizada, por agudos procesos de exclusión y por sentimientos de desconexión. La perspectiva epistemológica derivada de ese conjunto de factores es propia de territorios de resistencia y de creatividad. Ese escenario de exclusión social tiende a ser agravado por el racismo, instalando un sentimiento de inconformismo. Conforme el último Censo Demográfico, la población de los tres municipios en el ámbito de influencia del *campus de los Malês* (São Francisco do Conde, Candeias y Santo Amaro) en el estado de Bahía, es compuesta por aproximadamente 90% de personas declaradas negras y morenas (Instituto Brasileño de Geografía y Estadística - IBGE, 2010).

La pertinencia de un proyecto como el "Cinemalês" está relacionada a la interiorización de las IFES (Instituciones Federales de Enseñanza Superior), en la medida en que incide sobre la falta de espacios para la proyección audiovisual en pueblos y ciudades pequeñas. Según datos de la Investigación Nacional de Muestreo por Domicilio (PNAD) de 2008, en los municipios con

menos de 100 mil habitantes, la tendencia es que no haya salas de cine, en función de una ecuación económica y financiera de menor viabilidad, siendo la tomada de préstamo e inversión más difíciles (IBGE, 2008). Ese proyecto, por lo tanto, debe contribuir para diversificar, descentralizar y expandir la oferta de servicios audiovisuales para la población local, por medio de la ampliación del parque exhibidor de películas.

La implementación del proyecto aspira también contribuir para la disminución de la desigualdad racial en la producción audiovisual por medio de iniciativas de formación de público y de aproximación con la producción audiovisual. Según el Grupo de Estudios Multidisciplinares de la Acción Afirmativa (2013), los datos referentes al periodo de 2002 a 2013 mostraron que 80% de los realizadores de obras de largometraje - lanzadas en Brasil - son hombres blancos, 14% de las realizadoras son mujeres blancas, 2% son hombres negros y 0% son mujeres negras. Encontramos una desproporción similar de participación en cuanto al color de los personajes: blanco (65%), negro (18%), moreno (14%), no identificado (2%) o indígena/amarillo (1%). Esos estudios justifican la realización de iniciativas como el Cinemalês tanto para el protagonismo en esas producciones, como en la conquista de convocatorias y políticas públicas de afirmación de derechos.

Las acciones extensionistas fueron moldeadas teniendo como inspiración las vivencias anteriores del grupo en colectivos artísticos en la periferia de Río de Janeiro y en el interior de Bahía, en conexión con pilares institucionales de la universidad, ligados a la interdisciplinariedad y a la internacionalización.

La implementación de prácticas interdisciplinares es uno de los grandes desafíos en proyectos pedagógicos que buscan superar una visión fragmentada en los procesos de producción y socialización del conocimiento. La integración de la intervención artística en la extensión universitaria resulta en una forma de mediación que tiene el potencial de proporcionar una visión más holística del conocimiento orientado socialmente capaz de producir diálogos entre campos disciplinares y visiones de mundo.

En cuanto a la internacionalización, el proyecto proporciona aproximación con las producciones cinematográficas realizadas en el continente africano, movilizando una perspectiva comparativa a respecto de los dilemas humanos en contextos que, aunque separados (o unidos) por el Océano Atlántico, permiten establecer una serie de identificaciones entre los jóvenes.

Para los estudiantes de Humanidades participantes del proyecto, fue una oportunidad de prácticas pedagógicas ligadas a la narrativa audiovisual. En relación a la comunidad externa, el proyecto demostró potencial para valorar espacios públicos y movilizar a la población joven, que no siempre reconoce en la educación formal un camino para superar los obstáculos impuestos por la desigualdad social. La experiencia de extensión universitaria significó también el establecimiento de una colaboración con la Secretaría Municipal de Cultura y permitió que estudiantes ejercitaran habilidades de autogestión y de producción cultural.

El artículo contiene (a) una discusión sobre el compromiso social de la universidad y como la extensión universitaria puede promover nuevos espacios de enunciación y prácticas de ciudadanía, (b) el abordaje metodológico del proyecto, (c) un breve relato de las actividades realizadas y (d) consideraciones finales.

COMPROMISO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD Y NUEVOS ESPACIOS DE ENUNCIACIÓN

El contexto político contemporáneo se encuentra marcado por el debate acerca de los límites de la democracia liberal y de la redefinición de las formas de emergencia y afirmación de las identidades sociales. El ejercicio crítico propuesto en el proyecto de extensión está ligado a la contestación de la representación masificada de negros, mujeres, homosexuales y habitantes de áreas pobres vehiculadas por los medios como eje para la construcción de formas alternativas de participación política.

La construcción de la identidad en un ambiente de referencias diversas es un asunto crucial en la literatura sociológica representada — aquí — por los escritos de Zygmunt Bauman (2005) y Stuart Hall (2006). El primero define identidad como la autodeterminación que demanda el ejercicio de elecciones continuas en una especie de invención inconclusa, movilizadora en situaciones de conflicto.

Hall (2006) trata de la misma problemática, pero trata de ella bajo la perspectiva de la identidad cultural, o de aquellos aspectos de nuestras identidades que surgen de nuestra "pertenencia" a culturas étnicas, raciales, lingüísticas, religiosas y nacionales. Según el autor, la concepción de identidad del sujeto posmoderno no tiene carácter esencial, siendo formada y cambiada continuamente, sufriendo la influencia de las formas como es representada o interpretada en los y por los diferentes sistemas culturales de los cuales forma parte. Aunque esa concepción sobre identidad cultural sea incierta e imprevisible, Hall señala sus características positivas, en el sentido de desestabilizar identidades estables del pasado y abrir la posibilidad de desarrollo de nuevos sujetos.

La emergencia de nuevos sujetos de derechos está relacionada a la creación de nuevos espacios de enunciación. Según Fraser (1990), la propagación de la participación política para todos los sectores de sociedades estratificadas se vuelve posible en el ejercicio de problematización y de reconstrucción de la "esfera pública" como definido por Jürgen Habermas (2014). Fraser argumenta que el enunciado de Habermas está preso en una concepción burguesa de "esfera pública", que surgió en Europa como reacción al Estado absolutista y viene reeditando formas de exclusión basadas en el género, en la propiedad y

en la raza. La crítica del concepto de "esfera pública" está relacionada con una cierta idealización que excluye otras esferas públicas creadas por mujeres de variadas clases y etnias en sus caminos alternativos de acceso a la vida política pública. Esa exclusión que Habermas considera ocasional, para Fraser (1990) es constitutiva de la definición de "esfera pública". En las sociedades estratificadas, por lo tanto, las disposiciones que acomodan públicos adversarios estarían más de acuerdo en promover el ideal de paridad participativa que una única "esfera pública" comprensiva y amplia. Aún según la autora, la historiografía revisionista de la esfera pública viene demostrando que sectores subalternizados de la sociedad vienen insistiendo en constituir arenas subalternas contrapúblicas (*subaltern counterpublics*) en que inventan y hacen circular contradiscursos, con el objetivo de construir interpretaciones oposicionistas de sus identidades, intereses y necesidades.

Conforme Debord (1997), en la sociedad occidental, el espectáculo marca la transición en la cual los individuos pasan a identificarse menos como trabajadores y cada vez más como consumidores, espectadores que observan a la vida, en vez de participar de ella.

Procesos de estigmatización, folclorización o exotización afectan la autoestima de individuos y grupos estereotipados, generando eventuales sentimientos de vergüenza y resentimiento en relación a su identidad social y deseos de refutar su herencia cultural. Existe una considerable discusión teórica acerca de esa forma de subrepresentación en el contexto brasileño: Noel de Carvalho con su *"Esboço para uma história do negro no cinema brasileiro"* (2005), presente en el libro *"Dogma Feijoadá"* de Jefferson De; João Carlos Rodrigues, con su *"O negro brasileiro e o cinema"* (2011) y Joel Zito Araújo, con su tesis de doctorado adaptada para el cinema *"A negação do Brasil"* (2001), tratando de las similitudes de esa subrepresentación en las telenovelas brasileñas. Araújo (2006) subraya cómo la naturalización de ese conjunto de estereotipos de la población negra es marcante en la historia del audiovisual, estando relacionada al "deseo de blanqueamiento de la nación".

"MEDIOS TÁCTICOS": EL PROYECTO DE EXTENSIÓN Y SU TRAYECTORIA

La necesidad de producir coaliciones entre posicionamientos éticos y estéticos a los movimientos de contestación tiene movilizado experiencias juveniles creativas que emergen de la "cultura callejera" o de experiencias, encuentros e intercambios que tienen la calle como palco y la ciudad como lugar de acción colectiva (Diógenes, 2020). La difusión del lenguaje audiovisual proporcionada por el abaratamiento de las tecnologías ha promovido festivales de cine, proyectos de exhibición itinerantes y alternativos, ambientes de

intercambio de archivos en internet, constituyendo una plataforma para expresiones artísticas basadas en experiencias locales, a la vez que están integradas globalmente.

Las intervenciones artísticas realizadas en el ámbito del proyecto se acercan de lo que ha sido definido como "medios tácticos" por la teoría crítica del arte, como lo que ocurre cuando medios baratos del tipo "hágalo usted mismo", que se tornó posible debido a la revolución en la electrónica de consumo y formas expandidas de distribución (del cable de acceso público al internet), son utilizadas por grupos e individuos que se sienten oprimidos o excluidos de las esferas públicas de base burguesa y componen fuerzas de una producción no mediada por los mecanismos oficiales de representación (Mesquita, 2008).

Las vivencias y las conexiones del grupo que impulsó el proyecto de extensión promovieron un conjunto de intervenciones artísticas, a pesar de las dificultades estructurales ligadas a equipos y transporte.

La trayectoria del estudiante becario, Assaggi Piá, y del colaborador externo, João Alberto, ilustra bien esa relación orgánica con colectivos artísticos operadores de tácticas intervencionistas. En el caso del estudiante becario, el contacto con intervenciones artísticas ocurrió en 2012, cuando salió de su pueblo natal, Conceição do Almeida, para vivir en Salvador, donde tuvo contacto con eventos comunitarios en los barrios de Liberdade, São Caetano y también en el Centro Histórico. Eventos como "*Tributo a Luiz Gama*" y "*São Caetano Resistência*" reunían colectivos como el "*Libertai*", el grupo de rap "*A rua se conhece*", el grupo de teatro "*A Pombagem*", entre otros grupos y colectivos.

En 2014, participó de la creación del "*Movimento Ôplas*" con el objetivo de llevar esas experiencias a Conceição do Almeida. "Ôplas" significa ayuda, un grito de socorro en el vocabulario del viejo Alfredão, un artista de Ilha de Itaparica, que vivía de la pesca y creaba pinturas y esculturas en yeso, madera y alambre. La adopción de la nueva palabra como nombre para la intervención significaba que la escena cultural de Conceição do Almeida necesitaba de ayuda. Uno de los resultados fue el proyecto "*Nós por aí*", que visitaba semanalmente a los barrios periféricos de la ciudad con diversas intervenciones artísticas, como música, teatro, juegos, artes plásticas, danza y exhibición de películas. Assaggi empezó a crear pequeños contenidos audiovisuales con una cámara digital que le prestaron, influenciado por películas iraníes y africanas, poseedoras de narrativas y estéticas diferentes, en las cuales eran identificadas posibles estrategias, tramas y técnicas para la realización de una película.

La centralidad de la perspectiva poética y estética en ese repertorio de acciones proporciona una experiencia de transversalidad, en la medida que permite la comunicación entre diferentes niveles y disciplinas, sobre todo entre diferentes grupos, movimientos autónomos y actores sociales. A partir de eso, ocurre un intercambio de saberes entre artistas que personifican su lucha y asumen identidades diversas para sus sobrevivencias: artista/activista, teórico/practicante, participante/espectador, organizador/organizado (Mesquita, 2008).

La metodología de trabajo tuvo como principal referencia las prácticas utilizadas por los colectivos mencionados que actúan en Bahía, como también del "*Cineclube Lobo Guará*", "*Mate com Angu*"¹ y "*CRUA*" (*Coletivo Criativo de Rua*) (Colectivo Creativo de Calle) todos ubicados en la periferia de Río de Janeiro. João Alberto, idealizador del "*Lobo Guará*" y colaborador externo del proyecto, define las intervenciones artísticas como "ataques":

Ataque es ésto. Es un poco de sorpresa, de lo inesperado. Donde se intenta arrancar un espanto y, en verdad, acaba espantándose. No de una cosa nociva, sino de una cosa creativa y desconstruida dentro del sistema social (...). Otra forma de conducir ese ataque, tanto individual como colectivamente, es que nosotros, sobre todo, tengamos lo que tengamos en manos y lo que se puede alcanzar por medio de la comunicación y con fuerza de voluntad y también viendo los frutos más adelante. Creo que eso es todo lo que trae la determinación en el momento. No pensar: "no lo vamos a hacer". Se puede hacer una crítica constructiva, positiva y optimista y seguir. Vamos a hacerlo? Vamos. No pensar para otro lado, sino para un lado solamente, pero todo con el cuidado necesario. (...) El ataque es esa expresión, es este susto que sale de lo común, que sale de lo personal. Es que a veces se vive siempre una rutina y cuando hay una rutina diferente, diversificada, se cambia el habla y el pensamiento. Entonces se empieza a estudiar todo eso. Entonces el ataque tiene ese propósito de traer tanto el espanto como también intentar que la persona empiece a colocarse autónomamente en el escenario, juntamente con su estética visual y auditiva. Creo que mi expresión del ataque es más o menos eso. Y él también tiene una expresión muy fuerte acerca del "ataque", tanto del del bien, como del mal. También trae ese trastorno. Pero yo no quería diferenciar el ataque del bien y el ataque del mal, sino la colocación del espanto. A veces, la mala comunicación, la mala colocación o la mala digestión para quien escucha puede volverse incluso una cosa ofensiva. "No es posible darle otro nombre?". Entonces esto también es el espanto que yo creo.²

"Dar el ataque" consiste en una acción directa basada en formas distintas de ocupación del espacio público por medio de proyecciones en las paredes, de grafiti, de juegos para los niños, mercadillos de ropas y libros, actuaciones. El "ataque" tiene la calidad de agregar distintas formas de manifestación artística además de formas de permuta de libros y ropas, que puedan tener lugar en el espacio público en un movimiento de apropiación lúdica, diseminando contrainformación basada en el protagonismo de esos artistas-activistas y cambiando el lugar. La trayectoria de João Alberto es representativa de esas tramas construidas a partir de epistemologías periféricas:

Yo venía del mundo del xarpi, de las pintadas. En la escuela en que estudiaba, se reunían varios grafiteros top de mi barrio. Y, con eso, fui

¹Acerca del Colectivo Mate com Angu, ver: GOUVÊA, Maria José Motta. Com a palavra Mate com Angu: uma intervenção estética no município de Duque de Caxias. 2007. (Disertación de Maestría) Fundação Getúlio Vargas, Río de Janeiro.

²La entrevista con João Alberto se realizó por medio de WhatsApp, el junio de 2020, por audios transcritos.

participando de la convivencia, también por ser hombre, me sumaba al grupo. En mi clase, había un cumpa que pintaba conmigo y también dibujaba, su papá dibujaba cómics. Cuando salíamos, él hacía unos muñequitos y firmábamos al lado. Y él siempre decía así: "- Oye, João, está chido, sigue dibujando". Yo también practicaba caligrafía. La pintura dialoga también con muchas otras disciplinas, entonces en una de esas, uno acaba perfeccionándose más. Nos separamos, por los caminos de la vida, cada uno eligiendo una dirección para su trayectoria. Ahí, conocí un tipo grande de mi barrio que era el *Ferrerinha* de Ceará, un tipo autodidacta, hacía escultura de madera, este wey era chingón. Cuando lo conocí, acabé entendiendo un poco más de arte. Fue como un padre para mí, me ayudó. En aquel entonces, yo tenía 22 años. Él me fue orientando en dirección a lo que yo quería, lo que podría ser. Entonces con esas personas, algunas intelectuales, otras normales, un conjunto de personas que incluso hoy me introducen con la habilidad de saber llegar y saber salir.

Los colectivos de arte lanzan en sus acciones un vocabulario oriundo de las "ciencias de guerra". En ese sentido, los "medios tácticos" remiten a métodos prácticos para la realización de objetivos que preservan a la espontaneidad en las acciones directas:

La táctica opera golpe por golpe, lance por lance. Aprovecha las ocasiones, consigue estar donde nadie la espera. Es la astucia. (...) ideas circulan libremente y construyen un lenguaje de intervenciones vernaculares fácilmente multiplicables por otras personas, como crear y pegar carteles y pósters, apropiaciones, manifestaciones lúdicas, etc. (Mesquita, p. 14, 2008).

Notamos que las relaciones entre los tres vectores principales de la producción - autoría del proyecto, procesos de organización y creación de una obra - proporcionaron una investigación empírica sobre diferentes formas de organización social y de prácticas pedagógicas. El movimiento de los participantes establece puentes entre el activismo en las capitales con el activismo en los pueblos, articulando formas de integración global y posibilidades de movimientos locales.

Las acciones realizadas en el ámbito del proyecto incluyeron diferentes modalidades de interacción mediadas por el audiovisual: exhibición de películas como material didáctico en la disciplina "Sociedad, Diferencias y Derechos Humanos en los Espacios Lusófonos"³, "ataques" en plazas y en centros comunitarios, la producción de dos cortometrajes y la tercera edición de la Muestra Ousmane Sembene de Cine (Mosc). En virtud de la pandemia de Covid-19, las acciones del proyecto pasaron a ser promovidas en el medio digital, por medio de publicaciones que difundían la producción cinematográfica de los Países

³El programa de la disciplina es el siguiente: "Temporalidades del proceso colonial en los países de lengua portuguesa (prácticas, cambios y conflictos culturales - ocupaciones y resistencias). Movimiento Panafricanista, Negritud; Relaciones étnicoraciales y racismo; Movimiento Negro e Indígena en Brasil y las políticas de acción afirmativa. Género, sexualidad. Movimientos Feministas y LGTT. Tolerancia religiosa. Derechos Humanos. Diferencias y desigualdades. Cultura Afrobrasileña." (Unilab, 2019) Se trata de una disciplina que pertenece al Núcleo Común de la Unilab, siendo impartida en todos los cursos. La experiencia mencionada ocurrió en la Licenciatura en Humanidades.

Africanos de Lengua Portuguesa (Palop), disponibles gratuitamente en línea, además de la construcción de un acervo a ser disponibilizado para la comunidad académica y para profesores de la red municipal de enseñanza.

El "*Cine Bando*" ocurrió en el auditorio del *campus* en enero de 2019 con la exhibición del documental "*Bando: um filme de:*" dirigido por Thiago Gomes y Lázaro Ramos, lanzado en aquel entonces. La sesión contó con la presencia de los integrantes del Bando de Teatro Olodum, Jorge Washington y Cássia Vale, quienes hablaron sobre la película y sobre la representación de los cuerpos negros en el teatro. El documental registra la historia del Bando de Teatro Olodum, formado por personas negras, que resiste hace casi 30 años en Bahía, creando y actuando en proyectos direccionados a la cultura negra.

La "*Sessão Quilombola*" ocurrió en enero de 2020 en Santiago do Iguape, territorio quilombola del municipio de Cachoeira. Se exhibieron películas infantiles y películas producidas por quilombolas en diversas regiones de Brasil. La mediación fue conducida por Zelinda Barros, que es profesora de la Unilab e hija del territorio quilombola.

La III Mosc se realizó en diciembre de 2019, cuando ocupamos el Mercado Cultural, ubicado en el centro de São Francisco do Conde. El festival rinde homenaje a Ousmane Sembene (1923-2007), nacido en Senegal y considerado pionero en la cinematografía del África Subsahariana. La primera edición ocurrió en junio, como trabajo final de la disciplina Arte y Diáspora Negra cuyo el temario es el siguiente:

Tradición y modernidad en el arte africano y afrodescendiente en la diáspora. Inserción de las artes africanas y afrodescendientes en el escenario contemporáneo de las artes plásticas y visuales. Arte afrobrasileño y sus representaciones corporales. Cultura e identidad en la expresión artística afrobrasileña, procesos creativos y de pertenencia identitarios. Aspectos históricos, filosóficos/estéticos, antropológicos y sociales de las artes de matrices africanas (Unilab, 2019).

La segunda edición ocurrió el mes de octubre de 2018, con tres días de proyecciones, conferencias con realizadores y presentaciones artísticas, todavía teniendo lugar en las dependencias del *campus*. En aquella ocasión, recibimos la inscripción de más de 100 películas de todas las regiones del país.

En la tercera edición, el plan fue integrar el festival al calendario cultural de São Francisco do Conde. El evento duraría cuatro días y demandaría más esfuerzo en cuanto a la planificación y a la participación de un grupo mayor de estudiantes. El evento fue planeado a lo largo del año, de forma a movilizar realizadores en Brasil y en los Palop, y a la vez articular la colaboración por parte de la Secretaría Municipal de Cultura de São Francisco do Conde.

Formamos un equipo de 12 estudiantes que actuaron como monitores voluntarios y establecemos colaboraciones⁴ con otros proyectos de extensión

⁴ El equipo de monitoría fue compuesta por Luciana Jorge Santos, Vanessa Rodrigues, Monica Santos Reis, Verônica Freitas Bento, Glaucia Sirlene Oliveira dos Santos, Michel Luis Tavares de Carvalho, Sueide Menezes, Gabriela Oliveira, Amadú N'Duro Baldé, Bruna Oliveira Brito Almeida, Valdimiro Dias Esteves, Jaques Mário Almeida Iê.

e investigación del *campus* (*Fem Pos, Hip Hop nas praças, Cine Brasil-África*). Además, contamos con colaboradores externos, como Odete Abayomi, responsable por la identidad visual del festival, y Asociación de los Profesores Universitarios de Bahía (Apub), que proveyó las playeras para el equipo. Cabe destacar la participación de las investigadoras Ángela Maria Jimenez y Ana Maria Jesse Serna do Carabantú⁵, una organización con sede en Colombia, que actúa en la producción de los derechos humanos y de la identidad étnica y cultural afrocolombiana.

Además de contar con los medios de transporte proporcionados por la universidad, se utilizaron equipamientos para proyección: computadora, proyector, altavoz y micrófono. La pantalla para la proyección y los asientos para el público fueron disponibilizadas por la Secretaría Municipal de Cultura de São Francisco do Conde.

Fue publicado un anuncio en *Facebook* e *Instagram*, y recibimos cerca de 220 películas. El texto del anuncio era el siguiente:

La Muestra Ousmane Sembene de Cine es una iniciativa del Colectivo #CINEMALÊS, apoyada por la Universidad de la Integración Internacional de la Lusofonía Afrobrasileña - UNILAB, *campus* de los Malês en São Francisco do Conde, Bahía. Caminamos para nuestra tercera edición presentando producciones de los países lusófonos Angola, Brasil, Cabo Verde, Mozambique, Santo Tomé y Príncipe, Guinea-Bissau, Timor Oriental y Portugal. La muestra Ousmane Sembene de Cine es una iniciativa del cine negro, direccionado a las producciones negras y africanas; Considere eso al enviar su obra. Queremos que usted director(a) nos envíe su material en el caso de que quiera participar de nuestra muestra colaborativa. Partimos de la idea que la producción audiovisual es una de las herramientas más fuertes para un(a) artista negrx exponer su obra y construir juntxs con aquellxs que dialogan con ella para fortalecer nuestra identidad. ¡Envíenos su película!

Los estudiantes vinculados al proyecto hicieron la curaduría con base en criterios relacionados a la narrativa de las películas, técnica y diversidad de la concepción estética y de temas abordados. Se seleccionaron 71 películas, organizadas por temática: género y sexualidad, la mujer negra en el cine, el cine negro colombiano, el arte urbano y cine infantil. Las sesiones reunieron un público de 50 personas — en promedio — y fueron acompañadas de charlas en mesas formadas por personas invitadas por la organización: activistas, artistas, cineastas e investigadores. Además de las películas, hubo también un conjunto de actuaciones musicales y poéticas, que mantuvieron en pauta cuestiones presentadas en las pantallas ligadas al cotidiano de la juventud negra. La ocupación del Mercado Cultural tuvo como objetivo la aproximación entre el campus universitario y el municipio donde el Mercado está ubicado.

El proyecto de extensión proporcionó la producción de dos cortometrajes: "*Downpression*", seleccionado para el Encuentro de Cine Negro Zózimo Bulbul -

⁵Acerca del colectivo, ingresar a: <https://medellin.renacientes.net/carabantu/>

realizado en 2019 en Río de Janeiro -, y también para el Festival de Cine de Alter do Chão 2020, y "*Nigiro: Meu nome, Minha ancestralidade*", finalizado en 2020.

"*Downpression*"⁶ aborda el sufrimiento psíquico de jóvenes "periféricos" y las incertidumbres en relación a la perspectiva de futuro. Se realizó con 10 dólares, necesarios para la alimentación durante el rodaje, que ocurrió durante dos días en la ciudad de Santo Amaro. Toda la producción de la película se hizo de forma voluntaria, siendo providencial la participación de la productora Suziane Araújo, que articuló recursos materiales (cámara y programa de edición) con el Centro de Cultura y Lenguajes - CECULT - de la Universidad Federal del Recôncavo de Bahía (UFRB). La producción de la película nos hizo pensar en cómo un colectivo puede crear y producir proyectos potentes aunque sin recursos financieros.

"*Nigiro*" es un documental que busca entender la relación de cada persona con el nombre que le fue dado, en contraste con el nombre que cada uno eligió para sí (nombre social). El cortometraje busca escuchar esas personas y entender cuáles son los impactos personales y sociales en relación a la elección y al cambio del nombre propio, que ganó una mayor notoriedad cuando personas transexuales o transgénero se aseguraron el derecho de poder utilizar un nombre social. La necesidad de la utilización del nombre social (o su cambio definitivo) también ha sido demandada por otros grupos sociales, especialmente por personas negras e indígenas, que fueron colonizadas y "bautizadas" con nombres de sus propios verdugos, borrando su historia, su sentido y su pertenencia. "*Nigiro*" empezó su circuito de exhibición cuando fue seleccionado en la 5ª Edición del Cine Tamoio Festival, promovido por un colectivo de São Gonçalo/Río de Janeiro, y para la 13ª Edición del Festival Entretodos de São Paulo/SP (ambos realizados en línea).⁷

CONSIDERACIONES FINALES

La experiencia presentada demuestra como metodologías intervencionistas desarrolladas por colectivos artísticos autónomos, o la idea de "cultura callejera", pueden contribuir para el compromiso social de la universidad, creando nuevos espacios de enunciación en el sentido de una sociedad plural. Se nota como prácticas de intervención artística juveniles ofrecen un modelo que promueve la integración con la comunidad.

La ocupación del Mercado Cultural con intervenciones artísticas juveniles significó un movimiento de doble sentido: el público joven emerge en representaciones autónomas, que desentonan de la imagen construida del "problema social", a la vez que es revelado un nuevo uso para el equipamiento público,

⁶En el vocabulario rastafari "downpression" es la palabra usada para "oppression" pues la opresión nos pone para "abajo" y no "para arriba" ("opp"), o sea, nos deja tristes y no nos anima.

⁷La 5ª Edición del Cine Tamoio ocurrió entre el 11 y el 29 de septiembre de 2020 (<https://cinetamoiofestival.com.br/ofestival/edicoes-antiores/>) y la 13ª edición del Festival Entretodos ocurrió entre 13 y 26 de septiembre de 2020 (<https://entretodos.com.br/pdf/eti3.pdf>).

que valora el patrimonio cultural de la ciudad.

El diálogo con la producción cinematográfica de los PALOP (Países Africanos de Lengua Oficial Portuguesa) permitió plantear cuestiones a respecto del lugar destinado a las lenguas *créoles* y a las otras lenguas africanas en relación a la idea de "lusofonia", término subrayado en la denominación institucional de la universidad ("Universidad de la Integración de la Lusofonía Afrobrasileña"). La reafirmación de la diversidad lingüística que domina el cotidiano del *campus* y que se encuentra presente en las producciones cinematográficas de los Palop, cuestionando la centralidad de la lusofonía, tema relevante cuando lo que está en disputa es una agenda de descolonización del plan de estudios o la necesidad de diálogo entre escuela, currículo y realidad social, la necesidad de formar profesores y profesoras reflexivos y sobre las culturas negadas y silenciadas en los planes de estudios (Gomes, 2012).

En cuanto a las limitaciones en la institucionalidad de la extensión, los resultados del proyecto revelan que (i) metodologías desarrolladas por colectivos artísticos autónomos son potentes, aunque en un contexto de escasez de equipamientos y transporte para acciones de extensión y (ii) que las especificidades de un proyecto de extensión no son contempladas en la formación docente ni tampoco hay empeño institucional en complementar esa instrucción. Hay un reducido reconocimiento del mérito direccionado a las actividades extensionistas en relación a proyectos de investigación, como podemos observar en evaluaciones de la Capes (Coordinación de Perfeccionamiento Personal de Nivel Superior), en procesos de progresión en la carrera docente y en concursos públicos. En el caso específico del proyecto Cinemalês, las técnicas de monitoreo y evaluación fueron bastante insatisfactorias. Hubo un monitoreo cuantitativo; sin embargo, esta observación sería mucho más completa si se hubiera realizado una investigación cualitativa por medio de cuestiones discursivas sobre la experiencia de los participantes, en el momento en que las acciones estaban ocurriendo conforme la metodología de investigación-acción (Tripp, 2005).

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a las profesoras Elizia Ferreira, Tacilla Siqueira y Zelinda Barros de la UNILAB, al investigador y músico Issa Mulumba, y al investigador Leco França.

REFERENCIAS

Araújo, J. Z. (2006). A força de um desejo - A persistência da branquitude como padrão estético audiovisual. *Revista USP*, (69), 72-79.

Bauman, Z. (2005). *Identidade*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Cristofolletti, E. C.; Serafim, M. P. (2020). Dimensões Metodológicas e Analíticas da Extensão Universitária. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 45, n. 1.

Debord, G. (1997). *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: ContraPonto.

Diógenes, G. (2020). Cidade, arte e criação social: novos diagramas de culturas juvenis na periferia. *Estudos Avançados*, São Paulo, 34 (99), 373-389.

Fraser, N. (1990). Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy. *Social Text*, No. 25/26, 56-80.

Gomes, N. L. (2012). Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, 12 (1), 98-109.

Gouvêa, M. J. M. (2007). *Com a palavra Mate com Angu: uma intervenção estética no município de Duque de Caxias*. (Dissertação de mestrado). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

Grupo de Estudos Multidisciplinares da ação afirmativa (GEMAA). (2013). *As políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais*. Rio de Janeiro: UERJ. Disponível em: <http://gemaaiesp.uerj.br/category/boletins/>.

Habermas, J. (2014). *Mudança estrutural da esfera pública*. São Paulo: Unesp.

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD) 2008. [S. l.]: IBGE. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/PNAD/PNAD_2008_v29_Brasil.pdf.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Censo Demográfico 2010*. [S. l.]: IBGE. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/2093#resultado>.

Mesquita, A. L. (2008). *Insurgências Poéticas: arte ativista e ação coletiva (1999-2000)*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-03122008-163436/publico/dissertacao_Andre_Mesquita.pdf

Tripp, D. (2005). *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa*. . Projeto Político-Pedagógico do Bacharelado em Humanidades. São Francisco do Conde, Unilab (2019), 31(3), 443-466.

Fecha de envío: 30/05/2021

Fecha de aprobación: 11/08/2021