



## ENSINAGEM EM DESENVOLVIMENTO LOCAL PARTICIPATIVO NA FORMAÇÃO EM SAÚDE

*Ricardo Lopes Correia\**  
*Samira Lima da Costa*  
*Marco Akerman*

DOI: <https://doi.org/10.23901/1670-4605.2020v16p46-68>

### RESUMO

A ensinagem em desenvolvimento local participativo é uma abordagem social que focaliza a criação e exploração de estratégias de ensinar, a partir da relação professor(a)-estudante-ambiente. Associado ao desenvolvimento local participativo insere-se nas questões sociais na tentativa de produzir equidades e justiça em contextos vulneráveis locais. Neste contexto, o objetivo deste estudo é identificar estratégias de ensinagem na extensão universitária, a partir das experiências de estudantes da saúde. Foi conduzida uma pesquisa documental, a partir de um conjunto de 31 documentos produzidos durante um projeto de extensão universitária em uma cidade do interior de São Paulo, entre os anos de 2011 e 2015. Para o tratamento dos dados foram utilizados procedimentos da Análise Documental e de Conteúdo. Foram incluídos na pesquisa 8 documentos, a partir dos critérios de inclusão e exclusão. Nestes, foram identificados a participação de 114 estudantes ao longo de todo o período estudado, de diversos campos do conhecimento, sendo a maioria (59,6%) do campo da saúde. As estratégias de ensinagem, identificadas nos documentos incluídos na pesquisa, evidenciaram o uso de imersões, rodas de conversas, mapeamentos de rede, brainstorming e projetos de vida local. Os sentidos apreendidos pelos(as) estudantes informaram o envolvimento em conteúdos da interprofissionalidade, das trajetórias pessoais, das atividades e do contexto local. Assim, a abordagem de ensinagem em desenvolvimento local participativo, como uma prática social de ensinar, contribui para a formação de estudantes da saúde, a partir do deslocamento do lócus acadêmico-institucional para aqueles do contexto da vida local cotidiana.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento local. Ensinagem. Extensão. Formação em saúde. Relações comunidade-instituição.

### TEACHING IN PARTICIPATORY LOCAL DEVELOPMENT IN HEALTH TRAINING

#### ABSTRACT

The teaching in participatory local development is a social approach that focuses on the creation and exploration of teaching strategies, from the teacher-student-environment relationship. Associated with participatory local development, it inserts itself into social

---

\* Doutorado em Ciências da Saúde (FMABC). Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ. Contato: [toobiis@gmail.com](mailto:toobiis@gmail.com).

issues in an attempt to produce equity and justice in vulnerable local contexts. In this context, the objective of this study is to identify teaching strategies in university extension, based on the experiences of health students. A documentary research was conducted, based on a set of 31 documents produced during a university extension project in a city in the interior of São Paulo, between the years of 2011 and 2015. For the treatment of the data, procedures of Documentary Analysis and Content were used. Eight (8) documents were included in the study, based on the inclusion and exclusion criteria. During the whole period studied, 114 students from different fields of knowledge were identified, with a majority (59.6%) of the health field. The teaching strategies, identified in the documents included in the research, evidenced the use of immersions, conversation wheels, network mappings, brainstorming and local life projects. And the senses seized by the students informed the involvement in contents of interprofessionality, personal trajectories, activities and local context. Thus, the teaching approach in participatory local development, as a social practice of teaching, contributes to the formation of health students, from the displacement of the academic-institutional locus to those in the context of everyday local life.

**Keywords:** Local development. Teaching. Extension. Health training. Community-institution relationship.

## **ENSEÑANZA EN DESARROLLO LOCAL PARTICIPATIVO EN LA FORMACIÓN EN SALUD**

### **RESUMEN**

La enseñanza en desarrollo local participativo es un enfoque social que se centra en la creación y explotación de estrategias de enseñanza, a partir de la relación profesor-estudiante-ambiente. Asociado al desarrollo local participativo se inserta en las cuestiones sociales en el intento de producir equidad y justicia en contextos vulnerables locales. En este contexto, el objetivo de este estudio es identificar estrategias de enseñanza en la extensión universitaria, a partir de las experiencias de estudiantes de la salud. Se llevó a cabo una investigación documental, a partir de un conjunto de 31 documentos producidos durante un proyecto de extensión universitaria en una ciudad del interior de San Pablo, entre los años 2011 y 2015. Para el tratamiento de los datos se utilizaron procedimientos del Análisis Documental y de Contenido. Se incluyeron en la investigación 8 documentos, a partir de los criterios de inclusión y exclusión. En ellos se identificó la participación, a lo largo de todo el período estudiado, de 114 estudiantes de diversos campos del conocimiento, siendo la mayoría (59,6%) del campo de la salud. Las estrategias de enseñanza, identificadas en los documentos incluidos en la investigación, evidenciaron el uso de inmersiones, ruedas de conversaciones, mapeos de red, brainstorming y proyectos de vida local. Y los sentidos incautados por los estudiantes enseñaron la participación en contenidos de la interprofesionalidad, de las trayectorias personales, de las actividades y del contexto local. Así, el enfoque de enseñanza en desarrollo local participativo, como una práctica social de enseñar, contribuye a la formación de estudiantes de la salud, a partir del desplazamiento del locus académico-institucional para aquellos del contexto de la vida local cotidiana.

**Palabras clave:** Desarrollo local. Enseñanza. Extensión. Formación en salud. Relaciones comunidad-instituciones.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é identificar estratégias de ensinagem em ações extensionistas em desenvolvimento local, a partir das experiências de estudantes de cursos da saúde. Para isso, foram coletadas informações de documentos oriundos de um projeto de extensão em uma cidade do interior de São Paulo, entre os anos de 2011 e 2015. O estudo contribui para o debate sobre a criação e exploração de estratégias de ensinar e aprender na extensão universitária, quando essa propicia o deslocamento de estudantes das instituições de ensino para os contextos da vida local.

O marco teórico-prático central deste estudo é a ensinagem, compreendida como uma ação de ensino, proposta pela pedagoga Léa das Graças Camargo Anastasiou em 1994 ([ANASTASIOU, 1998](#)). A ensinagem indica “uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos - professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender” ([ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 15](#)), dentro ou fora da sala de aula.

Segundo os autores, a ensinagem é influenciada pela Pedagogia Libertária de Paulo Freire, na qual as práticas em educação devem ser mecanismos de apreensão da realidade crítica e contextualizada. Esses mecanismos inferem mudanças nos sujeitos envolvidos, pois fazem parte de um contexto sócio histórico, diferentemente das práticas de educação bancária, em que o professor detentor do saber deposita o conhecimento (a informação) no estudante, em um contexto de simulação da realidade.

Dessa forma, a ensinagem estuda e cria modos de ensinar para que estudantes possam apreender algo da realidade enquanto conhecimento crítico. A ensinagem é um componente do processo de ensino-aprendizagem, que cria e explora ações-respostas a partir da relação professor(a)-estudante-meio.

No entanto, há nas teorias da educação e do ensino lacunas sobre os modos de ensinar e produzir conhecimento no contexto da extensão universitária ([LEITE; CORREIA; RUAS, 2015](#)). Geralmente, os métodos utilizados reproduzem a sala de aula, como um prolongamento dos laboratórios de experimentação, ou servem quase que exclusivamente para a coleta de dados para a pesquisa científica.

As formas e estratégias de organização do ensino ainda são bastante tradicionais, frutos das representações sociais da *Ratio Studiorum*, de 1599, que eram os guias de orientação da competência docente em sala de aula. Esses foram introduzidos pelas missões jesuítas no início da colonização do Brasil, e consistiam na preleção de conteúdos pelo professor, e levantamento de dúvidas e exercícios de fixação pelos alunos. Tratando-se, assim, de um método unicamente de memorização ([ANASTASIOU; ALVES, 2004](#)).

A pesquisa científica, como um dos eixos do tripé universitário, junto ao ensino e a extensão, é importante e bastante valorizada, porém, muitas vezes, utiliza das ações extensionistas como cenário e repositório de análise, objetificando um processo orgânico e dinâmico que ali se produz.

Já na ensinagem, para superar modelos tradicionais de ensino, são propostos três princípios atitudinais que são triangulados, simultaneamente, durante o processo de ensinar: o fazer aulas, a criação de estratégias e os conteúdos da realidade ([ANASTASIOU, 1998](#); [ANASTASIOU; ALVES, 2004](#)).

O **fazer aulas** é o princípio aglutinador da ensinagem, na qual o(a) professor(a) compreende que as trajetórias de vida de estudantes são fundamentais para criar e conduzir formas de ensinar, e, que, por tanto, devem servir para inserir ou aproximá-los de contextos reais e complexos da vida humana. Para isso, o(a) professor(a), deverá ser

**estrategista**, no sentido literal do termo, em que irá, de forma potente e criativa, explorar os meios e as condições favoráveis da vida de estudantes e do meio onde se encontram, levando-os(as) a processos de mobilização, construção e síntese do conhecimento. Os **conteúdos** por sua vez expressam as dinâmicas da vida social, formações de forças e capitais significados por determinados segmentos da sociedade, em um dado momento sócio histórico, e levados a cabo como verdade temporária. Os conteúdos permitem a inserção e aplicação de tecnologias que irão inferir transformações e manutenções na realidade social junto aos conteúdos acadêmicos disciplinares ([ANASTASIOU, 1998](#); [ANASTASIOU; ALVES, 2004](#)).

Segundo os autores, a triangulação da ensinagem, quando no contexto do ensino formal da sala de aula, encontra unidade no projeto político pedagógico. Esse, expressa a organização dos paradigmas e finalidades do ensino e os modos de apreender o conhecimento. No deslocamento da concepção de ensinagem para o contexto das ações extensionistas, como nos processos de desenvolvimento local participativo, a vida local é a unidade que expressa a organização e os paradigmas para a produção do conhecimento e a conseguinte transformação de suas questões, enquanto habilidades e competências, individuais e coletivas, no processo de ensinar e aprender ([CORREIA; COSTA; AKERMAN 2017](#)).

A dimensão local é a vida em ato, onde o cotidiano acontece e as expressões das estruturas globais são significadas e apreendidas nas e pelas atividades cotidianas de indivíduos e coletivos. Quando ações são feitas na dimensão local alteram-se as dimensões globais e vice-versa, gerando um par indissociável compreendido como “glocal” ([SOMEKH, 2008, p.21](#)). A ideia de glocal surgiu em meados de 1990, segundo a autora, como uma categoria para identificar e analisar os processos de transformação e os efeitos dos modelos políticos no tecido social. Nas últimas quatro décadas houve um crescente uso de modelos desenvolvimentistas, centrados na lógica econômica. Tais modelos aprofundaram injustiças e iniquidades em todas as dimensões da vida cotidiana, ignorando a vida local e abrindo um enorme abismo entre a lógica contratualista das instituições do Estado e a qualidade de vida da sociedade civil ([RIBEIRO, 2005](#)).

As injustiças e iniquidades, enquanto questão social ([UGÁ, 2011](#)), representam um efeito significativo das relações glociais como a precarização da vida de milhares de pessoas em todo o mundo, a produção de novas subjetividades vulneráveis e as trajetórias de vidas marginalmente incluídas num sistema estigmatizante, que territorializa bolsões de pobreza, e a miséria, fruto do desemprego estruturado, em alienação.

Neste contexto, emergem relações entre desenvolvimento local e saúde como campos de convergência para a produção de liberdades substanciais das pessoas em suas realidades locais. Essa convergência se dá desde fins de 1960, quando documentos importantes são assinados, como o Tratado de Kyoto, a Convenção Quadro, a Agenda 21, as Metas do Milênio, o Movimento pela Promoção da Saúde, a Declaração do Rio, entre outros, que passaram a induzir diversas políticas sociais considerando a saúde como um determinante fundamental no desenvolvimento local ([AKERMAN, 2005](#)). No entanto, os valores desses tratados ainda são pouco debatidos e colocados em prática na formação de profissionais da saúde; compreendendo que serão eles e elas que irão operar, em realidades locais, princípios da saúde enquanto desenvolvimento da liberdade ([BECKER et al., 2004](#); [SEN, 2001](#)).

Em contextos de mudanças políticas e estratégias para a superação dos efeitos das questões sociais no desenvolvimento local, o campo da saúde, de forma ambivalente, atua na construção de políticas e ações que colaboram para a desconcentração de

injustiças e iniquidades, ao mesmo tempo em que prevalece um núcleo rígido de lógicas e tecnologias duras e curativistas, fortemente centradas em modelos biomédicos e privatistas. Apostando em possibilidades mais alargadas sobre formas de cuidado em saúde, a extensão universitária pode ser um campo privilegiado para garantir a formação de futuros profissionais, ao reconhecer novas formas de apreender, a partir do deslocamento das instituições de ensino para contextos da vida local.

### *A saúde como capital social na ensinagem em desenvolvimento local participativo*

A saúde é um capital social para o desenvolvimento, portanto, possui importância nas transformações da realidade ([BEZERRA; SORPRESO, 2016](#)). No entanto, essa compreensão nem sempre existiu na história dos direitos sociais brasileiros. O capital saúde, como um bem capaz de determinar e influenciar os setores da vida social e política, só foi conquistado como direito após a abertura do Estado democrático no final dos anos 1980, enquanto resposta aos diversos movimentos sociais, culminando na Constituição Federal em 1988, e em 1990 com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS).

Como um bem público de direito, a saúde é determinada por processos sócio históricos e apreende a lógica desenvolvimentista em sua estrutura, como também encontra brechas de fugas ao problematizar seu valor de uso social. Sob uma perspectiva ampliada, a saúde é um campo complexo, distinto do recorte “área da saúde”, que corresponde a mecanismos de regulação institucionais que não apreende a totalidade da dimensão da vida cotidiana, e, que por tanto, distancia-se cada vez mais das diversas realidades locais ([BECKER et al, 2004](#)).

Neste sentido, o campo da saúde deve reunir elementos da realidade e relativizar seus fundamentos tradicionais sobre o que é adoecer e ser saudável, e incluir na sua construção os determinantes sociais, culturais, de classe, renda, gênero, raça, etnias e localidade, a fim de se constituir como um campo de interpretações mais coerentes à complexidade da vida cotidiana e promover, em suas ações, a qualidade de vida de modo mais intersetorial, interprofissional e inter e transdisciplinar.

As relações entre transformações do tecido social brasileiro, direitos sociais e políticas de formação profissional passaram a ser discutidas a partir da década de 1930. ([MOREIRA; DIAS, 2015](#)). No entanto, somente em 2001 que foram outorgadas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos cursos da saúde pelo Ministério da Educação - MEC e Ministério da Saúde – MS, sendo as DCN obrigatoriamente orientadas pelo novo modelo social da Saúde, o SUS. Compreende-se então, que neste espaço de pelo menos 70 anos, entre primeiras regulamentações profissionais e políticas sociais em saúde, subsistiram formações sustentadas em modelos de ensino biomédicos, individualistas e privatistas, formando profissionais alheios e apartados das transformações da realidade e de suas questões sociais, que carregam seus efeitos até hoje.

Por outro lado, a trajetória das DCN registram os esforços por mudanças e convergências entre ensino e políticas orientadoras do sistema de saúde brasileiro, no tocante quando em 1994 foi criada a Estratégia de Saúde da Família – ESF ([BEZERRA; SORPRESO, 2016](#); [MOREIRA; DIAS, 2015](#)) e nos anos 2000 observam-se diversos estudos e movimentos, como no caso da Rede Unida, reorientando a formação superior em saúde, em especial na maior aproximação da extensão universitária enquanto locus potencial para a criação de novas tecnologias de cuidado.

Tecer um caminho que possibilite inferir mudanças nas experiências formativas das graduações em saúde consiste entendê-la como mecanismo político, produto das questões sociais e de ações contextualizadas e complexificadas no tecido social. É nesse campo de conflitos e composições - entre o global e o local, entre a ciência e a sociedade - que se coloca em relevo a questão dos processos de ensinar e aprender, considerando particularmente interessantes, os promovidos pela extensão universitária, que desloca os sujeitos da academia (*lócus* da Ciência) para o território (*lócus* da vida social), em busca de encontros e produções coletivas e participativas.

Para dizer de forma simples, a extensão universitária é o que permanente e sistematicamente convoca a universidade para o aprofundamento de seu papel como instituição comprometida com a transformação social, que aproxima a produção e a transmissão de conhecimento de seus efetivos destinatários, “cuidando de corrigir, nesse processo, as interdições e bloqueios, que fazem com que seja assimétrica e desigual a apropriação social do conhecimento, das ciências, das tecnologias” (PAULA, 2013, p. 6).

Neste contexto, a ensinagem em desenvolvimento local participativo - ensinagem em DLP (CORREIA, COSTA, AKERMAN, 2017), surge como uma abordagem, ainda pouca difundida, mas proeminente, que compreende uma prática social-educativa, junto a diversos segmentos da sociedade, para criar e agir em projetos de vida coletiva (PVC). Trata-se da apreensão de um conhecimento coletivo que transforma estruturas e experiências negativas, de um determinado local, em positivas, a partir da produção de comunidades enquanto conhecimento cotidiano.

A ensinagem em DLP foi desenvolvida em 2017, a partir da Tese de Doutorado intitulada *Processos de ensinagem em desenvolvimento local participativo: articulação comunitária e a produção do conhecimento fronteiro enquanto capital social* (CORREIA, 2017a), que traz parte de seus resultados neste artigo. O autor discorre sobre as estratégias criadas e exploradas no contexto de ensino da extensão universitária, e como a focalização no ensinar resultou em duas funções concomitantes desta abordagem - a intervenção nas questões sociais da realidade local e a produção da comunidade enquanto um conhecimento denominado capital social. Na pesquisa, as funções da ensinagem em DLP serviram tanto para o processo de estudantes como de agentes locais.

Na ensinagem em DLP a passagem da alienação para a produção de conhecimento crítico se dá por processos de apreensão dos conteúdos próprios da realidade local, e a sua comparação e tensionamento com os conteúdos globais, servem para validar uma série de agendamentos de estratégias que irão envolver agentes de diversos segmentos em projetos de vida coletiva nas transformações de suas questões de vida local (CORREIA, COSTA, AKERMAN, 2017).

Ainda nessa abordagem, para apreender questões de vida local, deve-se oportunizar uma vivência metodológica que respeite os encontros entre os agentes envolvidos, pois além da relação professor-estudante, inserem-se os(as) agentes locais, que são as pessoas de diversos segmentos, público e privado, que vivenciam coletivamente alguma compreensão sobre as expressões globais na dimensão local e que tentam resolver as suas questões a partir de processos de ensinar e de apreender (CORREIA, 2017a; CORREIA; COSTA; AKERMAN, 2017). O que significa que na abordagem de ensinagem em DLP todos e todas apreendem o conhecimento em relações recíprocas.

## MÉTODO

Para identificar estratégias de ensinagem na extensão universitária, a partir da experiência de estudantes da saúde, foi conduzida uma pesquisa documental de natureza qualitativa. Essa, compreende um desenho que objetiva extrair informações nucleares e implícitas de documentos garimpados de um determinado recorte da realidade ([PIMENTEL, 2001](#)).

O documento é todo o tipo de registro material ou imaterial, concreto ou simbólico, que expressa um determinado fato e evento da ação humana, num determinado tempo. Neste sentido, o documento é objeto e campo de investigação na Pesquisa Documental, por tanto, não pode ter sofrido tratamento científico prévio ([SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009](#)).

Os dados foram coletados de documentos produzidos durante um projeto de extensão universitária no município de Itapeva, localizado na região sudoeste do interior do estado São Paulo, entre janeiro de 2011 e julho de 2015. Os documentos registraram as experiências em desenvolvimento local participativo, envolvendo seis Instituições de Ensino Superior – IES, o Projeto Rondon SP® e agentes locais da cidade (representantes do poder público e sociedade civil).

As IES, na época, foram: Faculdade de Medicina do ABC (FMABC), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Universidade de Santo Amaro (UNISA), Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O projeto Rondon SP® é uma associação sem fins lucrativos, que remonta a sua história desde a criação do Projeto Rondon Nacional em 1954. Atuante no estado de São Paulo tem como objetivo a promoção do desenvolvimento local; para isso reúne e articula IES de todo o estado e fora dele para implementar ações de base territorial em diversas cidades, atendendo demandas junto a população em maior vulnerabilidade e o poder público local. No contexto do projeto de extensão na cidade de Itapeva, o Projeto Rondon SP® foi o responsável por toda a articulação entre as IES e a prefeitura da cidade, assim como garantir a ida das equipes, a estrutura e alimentação.

Os critérios de inclusão dos documentos na pesquisa foram: (a) documentos disponíveis na íntegra, (b) documentos que tiveram autorização de uso de imagem e discurso e c) documentos que informaram a presença de pelo menos 1 estudante do campo da saúde. Enquanto critério de exclusão (a) documentos que sofreram tratamento científico, como resumos de congresso e artigos.

Para a análise dos dados documentais utilizaram-se duas abordagens metodológicas: Análise Documental ([PIMENTEL, 2001](#)) e Análise de Conteúdo ([BARDIN, 2016](#)).

Na Análise Documental, os documentos foram catalogados e organizados conforme os seus tipos e naturezas. Na Análise de Conteúdo, utilizaram-se três técnicas: a) análise de enunciação, b) análise de correlação e c) análise categorial. A primeira técnica compreendeu a extração de enunciados a respeito do contexto do projeto, sua metodologia e atividades desenvolvidas, que foram descritas em uma narrativa de contextualização do projeto. Também foram extraídos enunciados (narrativas) de estudantes durante as atividades de extensão e correlacionados entre si, a fim de identificar unidades de conteúdos (grandes temáticas). Por fim, as unidades foram analisadas em profundidade (leitura), extraindo informações implícitas dos documentos e

transformadas em categorias, permitindo uma discussão macro-teórica para alcançar o objetivo da pesquisa.

A pesquisa seguiu todos os procedimentos éticos que envolvem seres humanos, conforme orienta a resolução 496/12 – CONEP, tendo o projeto de pesquisa aprovado sob o nº 1.516.433, de 27 de abril de 2016.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram garimpados 31 documentos que registraram memórias dos processos vivenciados pelos estudantes e agentes locais em diversas ações do projeto de extensão no município de Itapeva. Foram documentos impressos, de natureza acadêmica, jornalística e mídias *online*, assim como produções comunitárias, do poder público e de natureza jurídica.

Dos 31 documentos, 23 foram excluídos por não corresponderem aos critérios de inclusão, resultando em 8 documentos, que foram catalogados, a partir da extração de informações no processo de Análise Documental, conforme apresentado na Tabela 1.

**Tabela 1.** Documentos incluídos na pesquisa

Doc. N°	Tipo	Natureza	Fonte	Período	Título	Autores
01.	Descritivo impresso/relatório	Acadêmica	São Paulo	Jul/2011	Visita Precursora-Município de Itapeva	FMABC, PUCSP, UMESP
02.	Descritivo impresso/relatório	Acadêmica	São Paulo	Jan/2012	Propostas de Ações/2012-Projeto Areia Branca	FMABC, PUCSP, UMESP
03.	Descritivo impresso/relatório	Acadêmica	São Paulo	Jan/2012	Visita 01/2012- Município de Itapeva	FMABC, PUCSP, UMESP
04.	Descritivo impresso/relatório	Acadêmica	São Paulo	Jul/2012	Relatório de atividades	FMABC, PUCSP, UMESP
05.	Descritivo impresso	Acadêmica	São Paulo	Jul/2013	Relatório final – Itapeva 03	FMABC, PUCSP, UPM
06.	Descritivo impresso/relatório	Acadêmica	São Paulo	Jan/2014	Relatório Final-Itapeva 4: “todas as estratégias devem envolver a comunidade e o poder público”	FMABC, PUCSP, UPM, UMESP, UNISA
07.	Descritivo impresso/relatório	Acadêmica	São Paulo	Jan/2015	Relatório Final – Itapeva 06: “todas as estratégias devem envolver a comunidade e o poder público”	FMABC, PUCSP, UMESP, UNISA
08.	Descritivo impresso/relatório	Acadêmica	São Paulo	Jul/2015	Relatório Final – Itapeva 07: “todas as estratégias devem envolver a comunidade e o poder público”	FMABC, PUCSP, UMESP, UNISA, UFRJ

Extraíram-se dos documentos, incluídos na pesquisa, a quantidade de estudantes que participaram do projeto de extensão, durante todo o período investigado, e seus respectivos cursos, conforme apresentado na Tabela 2.

**Tabela 2.** Quantidade de estudantes por cursos de graduação atuantes nas atividades de extensão em desenvolvimento local.

Cursos	Jul/12 Doc.04	Jul/13 Doc.05	Jan/14 Doc.06	Jan/15 Doc.07	Jul/15 Doc.08	Total
Medicina	6	8	4	4	6	28 (24,5%)
Enfermagem	1	1	-	4	5	11 (9,6%)
Fisioterapia	-	1	-	4	5	10 (8,7%)
Psicologia	3	2	2	1	-	8 (7,0%)
Comunicação	-	1	1	-	-	2 (1,7%)
Letras	-	1	2	-	-	3 (2,6%)
Nutrição	-	1	-	2	1	4 (3,5%)
Biologia	2	1	-	3	-	6 (5,2%)
Engenharias	-	1	1	-	-	2 (1,7%)
Design	-	1	-	-	-	1 (0,8%)
Terapia Ocupacional	-	-	2	-	-	2 (1,7%)
Filosofia	-	-	1	-	-	1 (0,8%)
Odontologia	1	-	1	2	4	8 (7,0%)
Direito	-	-	1	-	-	1 (0,8%)
Veterinária	-	-	-	5	16	21 (18,4%)
Biomedicina	2	-	-	2	-	4 (3,57%)
Administração	-	-	-	-	1	1(0,8%)
Farmácia	1	-	-	-	-	1(0,8%)
Total/período	16(14,0%)	18(15,7%)	15(13,1%)	27(23,6%)	38(33,3%)	114(100%)

Identificou-se, em 5 documentos, a participação de 114 estudantes de diversos campos do conhecimento, sendo 68 (59,6%) da saúde distribuídos em 7 cursos: Medicina, Fisioterapia, Nutrição, Terapia Ocupacional, Odontologia, Biomedicina e Farmácia. O curso de Medicina teve a maior frequência de participação durante o projeto, 28 (24,5%) estudantes.

Nos documentos de 1 a 3 foram mencionados os nomes dos estudantes, mas não os respectivos cursos de origem, por isso não foram contemplados na tabela. Com isso, estima-se que a participação geral tenha sido, em realidade, de 153 estudantes durante o período mencionado.

A expressiva quantidade de estudantes do campo da saúde, em particular os de Medicina, reforça uma curta história sobre as origens da extensão universitária no Brasil. Desde o começo da década de 1960, ações extensionistas foram motivadas pelo educador Paulo Freire, a partir da aliança operário-estudantil nas zonas rurais e sertões do nordeste, na qual técnicos, docentes e estudantes, especialmente das áreas de Educação, Engenharias e Medicina, apoiavam agentes locais nas campanhas de alfabetização, desenvolvimento rural e erradicação de doenças endêmicas ([PAULA, 2013](#)).

A apresentação de dados referentes a estudantes de outros cursos de graduação que não relacionados á saúde, foram importantes nesta pesquisa, pois se colocou como hipótese a influência desses campos do saber científico como importantes para a apreensão e construção de significados nas experiências extensionistas em desenvolvimento local, que convergem para um saber mais interprofissional e transdisciplinar ([PAULA, 2013](#)).

*Contextualização do projeto de extensão: metodologia e atividades de ensinagem em DLP*

Segundo o doc. 01, o projeto de extensão em desenvolvimento local participativo em Itapeva foi proposto e organizado pela Associação Projeto Rondon SP<sup>®</sup>. O projeto lança mão de metodologias participativas e reconhece o seu papel enquanto “*um agente mediador entre as ações da comunidade e do poder público*” (doc. 01).

Foram identificados documentos correspondentes a 7 atuações no município de Itapeva, distribuídas em 6 bairros distintos, realizadas nos meses de janeiro e julho de cada ano, durante 8 dias consecutivos em média. Em alguns períodos as atuações não ocorreram por falta de suporte em infraestrutura da Prefeitura da cidade.

A primeira atuação foi em julho de 2011, denominada viagem precursora (doc.01), que teve como objetivo conhecer o município e levantar informações sobre as suas principais demandas, e assim delinear os objetivos das atuações seguintes, que no geral foram: “*apoiar moradores de bairros distintos da cidade de Itapeva a construir projetos de vida coletiva em Desenvolvimento Local Participativo – DLP*” (doc. 01).

Os projetos de vida coletiva expressam as percepções e os desejos de pessoas sobre as demandas do local onde vivem, sendo construídos a partir de estratégias compartilhadas entre agentes locais de diversos segmentos, sociedade civil e poder público, e agentes externos, como as universidades ([CORREIA; ROCHA, 2016](#)).

A metodologia proposta do projeto foi a ensinagem em DLP, que segundo o doc. 06 não se caracterizou enquanto uma metodologia previa, pois “*a ensinagem em DLP foi se construindo ao longo do tempo das atuações, e com o amadurecimento das propostas e seus efeitos na cidade foram tomadas como consciência e sistematizadas*”.

No projeto em questão, o professor facilitador, oriundo do curso de Terapia Ocupacional da FMABC, na época, foi o responsável por conduzir os(as) estudantes a processos de imersão no território dos agentes locais. Tal processo consistiu na promoção de vínculos de confiança, no reconhecimento das atividades realizadas localmente e das principais demandas obtidas por meio de conversas espontâneas com lideranças formais e informais, que eram indicadas pelos próprios moradores e pessoas do poder público local.

Após as imersões em cada bairro, estudantes eram encorajados a estabelecer um diálogo mais próximo com as lideranças de Associações de Moradores, a fim de explicar a proposta do projeto e a intencionalidade de construção de ações, sob uma perspectiva colaborativa, como destacado no doc. 01: “*os projetos devem ser construídos coletivamente, a partir dos interesses e das demandas dos agentes locais*”.

Durante o diálogo com as lideranças, o professor introduziu estratégias de mapeamento das redes sociais de suporte, a fim de identificar e conhecer o cotidiano local de cada bairro “[...] *compreendendo esta estratégia como um importante momento para também vincular-se aos agentes locais e consubstanciar dados mais profundos sobre a realidade local*” (doc. 03). Para tanto, foram utilizados, enquanto instrumentos a “*entrevista semiestruturada*” (doc. 03) e o “*ecomapa*” (doc. 04).

A entrevista semiestruturada compreende uma série de perguntas abertas que orientam um diálogo a respeito dos construtos que se deseja estudar e/ou intervir. Trata-se de uma técnica que permite a coleta de narrativas e a extração de sentidos (qualitativos) que dificilmente surgiriam em uma entrevista fechada e objetiva ([MINAYO, 2010](#)). Para tanto, a entrevista, em geral, continha perguntas sobre as atividades realizadas no dia a dia, principais demandas, recursos de proteção local e desejos futuros.

Já o ecomapa é um diagrama solar que tem como objetivo registrar as percepções de indivíduos e coletivos sobre a participação em suas redes sociais de suporte ([HARTMAN, 1978](#); [AGOSTINHO, 2007](#)). A rede é compreendida pelas autoras, enquanto a participação em estruturas relacionadas á pessoas, atividades e lugares. São utilizados códigos que permitem registrar, de forma simples, a complexidade das narrativas dos agentes locais sobre suas histórias de participação local ([CORREIA, 2017b](#)). O ecomapa funciona como uma fotografia da rede, uma metáfora das relações ecológicas, permitindo a produção de uma linguagem comum e simples sobre a vida participativa, tanto para o sujeito que o faz, como para os profissionais envolvidos. Nas ações em Itapeva, os estudantes aprenderam a construir o ecomapa e aplicá-lo em visitas domiciliares em cada bairro, divididos em duplas, abordando individualmente os agentes locais, ou a família em conjunto.

Ambos os instrumentos na estratégia de mapeamento foram ensinados previamente aos estudantes, a partir de oficinas de mapeamento comunitário. Segundo os documentos incluídos nesta pesquisa, compreendeu-se que o uso destas ferramentas não teve a intenção de avaliar o contexto local e produzir diagnósticos fechados, e sim, como destacado no doc. 05, “*servir enquanto atividade de mediação entre as experiências vividas dos agentes locais e as demandas macroestruturais relacionadas às políticas locais do município*”. Ou seja, transformar em dados objetivos a realidade local para acionar novas estratégias.

Após o mapeamento, estudantes eram encorajados(as) a compartilhar as informações produzidas com as lideranças formais e informais, compreendendo-as como chaves na dinâmica e estruturação dos bairros. O compartilhamento das informações servia para que as lideranças e as equipes de extensão delineassem estratégias mais amplas, junto aos demais moradores e o poder público local, para, ao final deste processo, agendar uma série de estratégias para alcançar resoluções para as suas questões de vida local.

Desta maneira, segundo os documentos analisados, as principais estratégias empreendidas ao longo do projeto foram as rodas de conversa, ou as reuniões/assembleias, como nomeadas pelas lideranças das Associações de Moradores. A roda de conversa foi uma estratégia significativa enquanto espaço de debate e aprofundamento das informações produzidas nos mapeamentos, pois eram estratégias vivenciadas por estudantes durante os momentos de supervisão com o professor. Nestes momentos, as equipes foram fundamentais para mediar o diálogo e equilibrar as tensões, a fim de obter, deste processo, um projeto de vida coletiva.

Como já descrito anteriormente, os projetos de vida coletiva são as questões de vida local elencadas em prioridades junto às estratégias para resolvê-las ([CORREIA; ROCHA, 2016](#)). Compreendem uma série de demandas organizadas por suas complexidades e metas de curto á longo prazo. Quando os agentes locais identificam bases argumentativas objetivas e racionais sobre suas experiências de vida local, como vistas nas estratégias de mapeamento, desenrola-se mais facilmente as decisões coletivas, as pactuações e o envolvimento ativo nas propostas de agendamentos das ações.

Na Tabela 3 é apresentada uma síntese dos principais projetos de vida coletiva e as estratégias de ensinagem em DLP que foram realizadas ao longo do projeto de extensão.

**Tabela 3.** Projetos de vida coletiva e estratégias de ensinagem em DLP.

Principais Projetos de Vida Coletiva	Principais Estratégias estudantes	Principais Estratégias professor
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planos diretores locais (bairros);</li> <li>- Projetos de espaços e atividades comunitárias;</li> <li>- Capacitações sobre temáticas locais e globais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imersões locais;</li> <li>- Mapeamento das redes sociais de suporte;</li> <li>- Rodas de conversa para compartilhamento de dados e debates;</li> <li>- Oficinas de construção de projetos de vida coletiva;</li> <li>- Mediação entre moradores e poder público;</li> <li>- Ensino de recursos como busca de informações, leis, literatura;</li> <li>- Participação nas atividades cotidianas para formação de vínculos;</li> <li>- Exposição de conteúdos temáticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro de rotina de atividades;</li> <li>- Reunião entre equipe;</li> <li>- Rodas de conversa para compartilhamento de impressões e aprofundamento dos conteúdos;</li> <li>- Formulação de perguntas;</li> <li>- <i>Brainstorm</i>;</li> <li>- Grupos de trabalho para criação e exploração de estratégias;</li> <li>- Construção de roteiros de estratégias;</li> <li>- Ensino e exposição de teoria e uso de ferramentas de mapeamento;</li> <li>- Diários de campo;</li> <li>- Uso de imagens fotográficas;</li> <li>- Dinâmicas de grupo.</li> </ul>

Com previa autorização de moradores, representantes da prefeitura eram convidados para novas rodas de conversa, somando-os ao compartilhamento dos projetos de vida coletiva delineados.

Esta estratégia compreende uma tentativa em superar práticas e políticas paroquialistas (SEN, 2011), que fazem a leitura da realidade a partir de um único grupo. Tal perspectiva egocentrada é um forte risco para acentuar crenças, percepções e verdades equivocadas e limitadas sobre o agendamento e operacionalização de projetos de vida coletiva. A construção de projetos em desenvolvimento local deve lançar mão de estratégias diversificadas que sejam capazes de aproximar agentes de diversos segmentos e realidades, a fim de que os(as) agentes se desabrochem enquanto uma comunidade crítica e diversa, reconhecendo as possibilidades, os limites, os papéis e as responsabilidades de suas ações na vida cotidiana local (ÁVILA, 2012).

A presença de representantes do poder público local, como prefeito, secretários, técnicos e assessores durante as rodas de conversa, além de dimensionar os projetos de vida coletiva na estrutura da administração pública, conforme o doc. 08 "(...) *também tensionava os diálogos e mobilizava os agentes frente ao medo, a passividade e os constrangimentos promovidos pela hierarquização da estrutura do Estado e a sua linguagem difícil e burocratizada*".

Neste sentido, identificou-se nos documentos, que através das estratégias de mapeamento o uso dos códigos do ecomapa, por exemplo, colaboraram na construção de uma linguagem comum a todos os agentes envolvidos diminuindo as barreiras da comunicação e dos constrangimentos: "(...) *durante a construção do ecomapa parece que as pessoas iam tomando maior consciência sobre as suas questões, uma vez que os códigos apoiavam na comunicação sobre elas e entre os envolvidos nas rodas de conversa*" (doc.05).

Em sequência, eram feitas pactuações formais entre as Associações de Moradores e Prefeitura, por meio de seus representantes oficiais. As pactuações eram estratégias utilizadas para garantir que os projetos de vida coletiva tomassem rumo às resoluções das questões de vida local. Para isso, foram utilizados documentos redigidos pelos agentes locais, e em alguns casos estratégias mais simples como o uso de Atas e

registros imagéticos, o que segundo o doc. 07 “(...) tais estratégias de pactuações serviram para que os agentes reconhecessem as responsabilidades de cada um, assim como o registro de memória para garantir os prazos e a efetividade dos projetos de vida coletiva”.

A síntese dos processos vividos pelos estudantes era proposta pelo professor facilitador, a partir das próprias estratégias criadas nos campos de atuação. Assim, segundo os documentos analisados foram propostas rodas de conversa entre todos os estudantes para compartilharem entre si as experiências, as dúvidas, elaborar propostas de ação, formar grupos de trabalho e estudo entre outras tarefas. Ao final de cada atuação, o professor orientava os estudantes na elaboração de um mapa de aprendizagem que consistia primeiramente em um *Brainstorming* (tempestade de ideias), em que os estudantes descreviam situações aleatórias, associações da memória imediata, fotografias e desenhos, e, num segundo momento, depois de concluída a atuação e distante do campo, os *Brainstorming* eram retomados e sistematizados, a fim de aprofundar conceitos existentes, perspectivas e valores pessoais, conteúdos ininteligíveis entre outros. E uma nova roda de conversa era realizada para o compartilhamento dos mapas de aprendizagem, considerando este momento enquanto uma avaliação final do projeto e síntese das experiências (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

Assim, a imersão, a roda de conversa, os mapeamentos de redes, o *Brainstorming*, as oficinas de atividades e os projetos de vida coletiva funcionaram como estratégias de ensinagem em DLP, ou seja, estratégias criadas e exploradas pelo professor para ensinar modos de agir na extensão universitária, a fim de apreender conteúdos relacionados à algum conhecimento crítico.

O conhecimento crítico foi evidenciado nos enunciados de 68 estudantes que participaram ao longo de todo o período do projeto (Tabela 4). Trata-se da apreensão de uma realidade das questões de vida local e as contribuições e tensionamentos que os/as estudantes analisaram para a formação em saúde mais ampla e integrada.

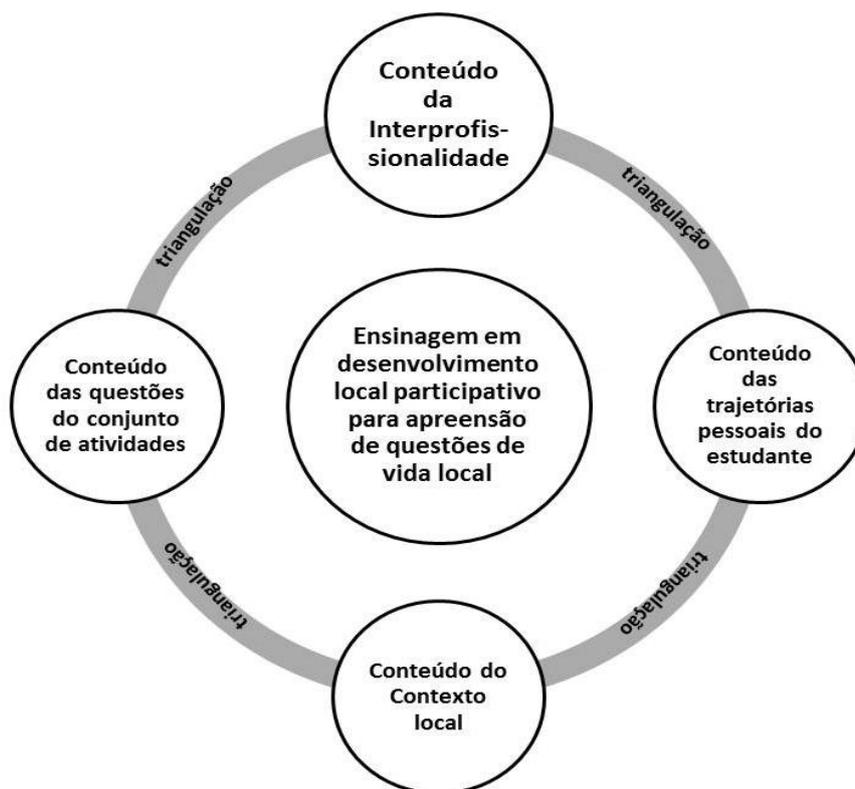
**Tabela 4.** Unidades de conteúdo: sentidos apreendidos pelos/as estudantes da saúde durante as estratégias de ensinagem no projeto de extensão.

Unidades de conteúdo	Enunciados (narrativas dos estudantes extraídas dos documentos)
Trajetórias pessoais dos/das estudantes	Foi um aprendizado pessoal; desenvolvimento humano; desenvolvimento pessoal; eu aprendi mais do que ensinei; vou levar essa experiência para a vida; serei uma pessoa melhor; isso não tem relação com a minha área, mas vou levar isso para a vida; me sinto uma pessoa mais crítica; contexto diferente do nosso.
Interprofissionalidade	Trocas de saberes entre os diversos cursos; construção de um conhecimento coletivo; trabalho em equipe interdisciplinar; aquilo que o outro falava sempre era respeitado; o nosso conhecimento específico sempre era utilizado e solicitado; o meu conhecimento específico as vezes desaparecia; por ser de Medicina não tenho contato com estudantes e profissionais de outras áreas; com a Medicina eu não vejo muita relação, mas como eu já fui Enfermeira isso faz muito sentido; vejo relações com o que se aprende em sala com o que aprendi em campo.

**Tabela 4.** Unidades de conteúdo: sentidos apreendidos pelos/as estudantes da saúde durante as estratégias de ensino no projeto de extensão. (cont.)

<b>Unidades de conteúdo</b>	<b>Enunciados (narrativas dos estudantes extraídas dos documentos)</b>
<b>Criação e mediação de atividades</b>	Até o domingo eu não entendia o que estava fazendo aqui; é impressionante ver como algumas pessoas precisam ter informação; vejo que as comunidades necessitam de apoio e suporte para suas demandas; as demandas das pessoas em comunidade nunca acabam; é muito complexo lidar com a realidade das pessoas durante o projeto e toda a rede que a envolve; falta rede de suporte para as pessoas construírem suas vidas; fomentar a participação das pessoas ajuda a desenvolver os seus objetivos; o poder público precisa reconhecer a participação das comunidades na tomada de decisões; mediamos a relação entre as comunidades com o poder público; usar os recursos locais é uma grande estratégia; existem redes sociais para trabalhar; como trabalhar em roda potencializa as ações.
<b>Contexto local</b>	Comunidade carente; situação precária; carência de afeto; região isolada; apreensão de outras/novas realidades; violência; pobreza; ausência do Estado; ausência de direitos; privação de políticas públicas; na área da saúde sempre surge essa parte social; o local depende da participação das pessoas, é importante lidar com a parte social; sinto que não estamos preparados para lidar com essa parte mais social; as pessoas possuem uma cultura própria; as pessoas trocam conhecimentos entre si; as pessoas compreendem a sua realidade muito diferente de como aprendemos em sala de aula; nem sempre a teoria compreende a realidade das pessoas.
<b>Metodologia de ensino em DLP</b>	Não conseguimos desenvolver o que planejamos inicialmente; novos objetivos foram construídos; tivemos que nos adaptar ao contexto da comunidade; chegamos pensando em fazer uma coisa e na hora tínhamos que mudar tudo; as comunidades tinham outras demandas daquelas que levantamos antes; os objetivos não deveriam mudar só assim poderíamos avaliar o que realmente funciona; os efeitos são processuais; é um processo e nosso raciocínio precisa ser mais flexível; não dá para trabalhar como um protocolo; temos que apreender a tomar decisões; dependemos das pessoas da comunidade para pensar nas atividades; o raciocínio precisa ser muito amplo e sistêmico; tivemos que buscar informações e desconstruir o pensamento formatado; éramos provocados a pensar o tempo todo; nossas opiniões eram sempre ouvidas; metodologias de ensino e trabalho nesse contexto dependem do local e das pessoas em comunidade.

Dessa forma, as narrativas de estudantes do campo da saúde, extraídas dos documentos analisados nesta pesquisa, informaram 4 unidades de conteúdo que triangulam entre si, compreendendo sentidos apreendidos durante o projeto de extensão. A Figura 1 apresenta uma síntese das unidades de conteúdo.



**Figura 1.** Sentidos apreendidos por estudantes da saúde nos processos de ensinagem em DLP.

**Fonte:** dos autores.

As 1) Trajetórias pessoais; 2) Interprofissionalidade; 3) Criação e mediação de atividades e 4) Contexto local são unidades (conteúdos) que circundam a metodologia de ensinagem em DLP, permitindo a apreensão das “questões de vida local” pelos estudantes do projeto de extensão, como a grande categoria implícita dos registros documentais.

*Apreendendo as questões da vida local na extensão universitária: contribuições da ensinagem em desenvolvimento local participativo para a formação em saúde*

Desde o processo de redemocratização do Estado brasileiro, ao final dos anos 1970, a extensão passou a integrar o processo formativo nas Instituições de Ensino Superior e “possibilitar convivências interativas dialógicas entre diferentes sujeitos e confrontar saberes (teoria e prática)” ([SILVA; RIBEIRO; SILVA JUNIOR, 2013, p. 372](#)).

Neste sentido, é inquestionável hoje que a extensão universitária seja a ação relacional entre instituição de ensino e outros segmentos da sociedade. E é nessa relação que o seu conhecimento é inerentemente produzido.

A universidade não é outra coisa que não a própria expressão da sociedade, e, portanto, os conteúdos que conformam a estruturação de sua institucionalidade se dão por relações fronteiriças entre o científico e o saber comum da vida cotidiana ([CORREIA, 2017a](#)).

Por estas afirmativas, a análise dos registros documentais permitiu identificar que as experiências de estudantes no projeto de extensão na cidade de Itapeva, por meio da

abordagem de ensino em DLP, revelaram conteúdos sobre as trajetórias pessoais, a interprofissionalidade, as atividades e o contexto local, expressando sentidos apreendidos de um conhecimento enquanto questões de vida local. As estratégias de ensinar a extensão permitiram o envolvimento dialógico com agentes locais da cidade de Itapeva, sociedade civil e poder público, permitindo a produção de um conhecimento compartilhado.

Tal abordagem permitiu o deslocamento acadêmico-institucional de estudantes do campo da saúde para os contextos da vida local cotidiana. Isso merece destaque, uma vez que, dada a importância de ações extensionistas em saúde colaborarem para a formação técnica, crítica e contextualizada na área da saúde, em consonância as diretrizes do SUS, também se considera importante o desenvolvimento de habilidades e competências em dimensões mais amplas, que permitem a futuros profissionais relações mais fronteiriças com o saber interepistemológico, ou seja, o conhecimento produzido entre a academia e vida local, entre estudantes e agentes locais.

Sobre os conteúdos da interprofissionalidade verificou-se nas narrativas dos estudantes da saúde a importância de trabalhar com estudantes de outras áreas do conhecimento, implicando perspectivas teóricas, ferramentas e processos facilitadores para uma visão mais ampliada e crítica da realidade para a criação de estratégias mais sensíveis e contextualizadas no projeto em questão.

*“(...) por ser de Medicina não tenho contato com estudantes e profissionais de outras áreas”* (estudante de Medicina)

*“(...) com a Medicina eu não vejo muita relação, mas como eu já fui Enfermeira isso faz muito sentido”* (estudante de Medicina).

Nos enunciados acima de duas estudantes do curso de Medicina, participantes do projeto de extensão, verificaram-se duas problemáticas importantes sobre a formação em saúde. A primeira relacionada à tecnificação do saber e das práticas prescritivas, descontextualizadas da realidade, e, as relações de poder e divisão social do trabalho enfrentadas pelas áreas profissionais.

No campo da saúde subsiste um núcleo regido da formação, centrada em paradigmas positivistas-biologicistas ([MOREIRA; DIAS, 2015](#)), cabendo ao técnico especialista somente a intervenção na realidade, a partir de tecnologias duras e medicalizando a vida. Essa perspectiva expressa não somente os interesses econômicos por corporações, que fazem uso da insígnia dos “avanços em saúde” para a equidade e bem estar das populações, como alimenta os espíritos de dominação sobre determinados bens do conhecimento, que reproduzem e reforçam a divisão social do trabalho, como exemplificado na fala a cima da segunda estudante, quando menciona que na Enfermagem os processos vividos na extensão fizeram sentido, ao contrário do que ela experimenta na formação em Medicina.

É reconhecida que entre as profissões subjazem estruturas e dinâmicas de poder sobre o conhecimento, que colocam o ser humano enquanto objeto de disputa do poder científico e dos nichos corporativos do trabalho. Os interesses de controle sobre a vida são sustentados por habilidades e competências apreendidas nos anos de formação graduada, como nas instrumentalizações políticas dos movimentos corporativistas de determinadas profissões, que passam a vulnerabilizar e embarreirar cada vez mais a equidade e o acesso dos cuidados em saúde pela população geral.

A interprofissionalidade é uma diretriz dada nos atuais documentos sobre a extensão universitária no Brasil, em que compreende a interação entre diferentes profissionais em ações comuns, produzindo, além do aprofundamento e importância de suas disciplinas específicas, a inter e transdisciplinaridade ([FORPROEX, 2012](#)).

Já o conteúdo sobre as trajetórias pessoais de estudantes trouxe à compreensão de que os processos de ensinar e aprender são sustentados pelas historicidades e identificações da vida pregressa e aquelas que estão no fluxo presente ([ANASTASIOU, 1998](#)).

Os acontecimentos vividos no campo da extensão possibilitam associações e descobertas sobre a construção da própria identidade – pessoal-profissional. Enfrentamentos, buscas por respostas, faltas, superações e sentimentos de pertença e ruptura são sentimentos vividos e esperados nas ações extensionistas, pois são elas que orientam e regulam os processos. Longe de qualquer análise psicológica, o que se compreende é que os processos de ensinar e aprender não são distintos entre uma formação profissional e outra pessoal. É a força da trajetória pessoal que imprime sentido à profissionalidade, e o seu sentido inverso o mesmo.

Quando os processos de ensinar e aprender são sustentados no acontecimento, na experiência, ou seja, por aquilo que atravessa o corpo histórico do/da estudante, sua bagagem é instrumento valioso para o engendramento de processos tecidos com professor/a e agentes da sociedade ([CAPAZZOLO et al, 2013](#)).

Nos enunciados “*serei uma pessoa melhor*”, de um estudante de Farmácia, e “*Foi um aprendizado pessoal*” para uma estudante de Terapia Ocupacional, há representações e atribuições ambíguas, sobre sentidos missionário e assistencialista, mas que não exclui a importância do envolvimento autobiográfico deles.

Os sentidos missionários na ação extensionista são apontados historicamente no início dos anos 1960 na América Latina, a partir do Programa de Extensão do governo estadunidense *Peace Corps*. Esse programa era formado por estudantes de diversos cursos de graduação, exclusivamente brancos de classe média e cristãos, realizavam ações de desenvolvimento comunitário em regiões de extrema vulnerabilidade, como os sertões nordestinos e as favelas do Rio de Janeiro em franca expansão naquela época ([ALBUQUERQUE, 1999](#)). Tal programa incutiu a lógica da ação caritativa e missionária que para determinados grupos populacionais, em especial os pobres, havia a necessidade de um conhecimento técnico-científico, oriundo de países desenvolvidos como os EUA, para desenrolar um suposto “desenvolvimento”. E a segunda inculcação foi a marca deixada pelo programa nos processos de construção política, especialmente, de urbanização e de surgimento de novas categorias profissionais da saúde e social, que passaram a se especializar num tipo de serviço denominado “comunitário” ([VALLADARES, 2005](#)).

O *Peace Corps* funcionou, naquela época, como o bode expiatório do governo estadunidense para fazer a imagem de nação preocupada com a humanidade, enquanto seus modelos político-econômicos ganhavam escalas estratosféricas de dominação dos países mais pobres. O programa criou ainda, uma trajetória de ideologias estigmatizantes, em especial nas ações extensionistas, que já vinham sendo experimentadas no Brasil, pelas lutas de educação popular dos movimentos sociais, apoiados pela Pedagogia da Libertação ([FREIRE, 2011](#)).

No contexto desta pesquisa, é possível afirmar que a abordagem de ensinagem em DLP colaborou para as modificações e/ou ressignificações dos sentidos prévios da ideologia missionária embutida nos estudantes da saúde, através dos enunciados á

respeito do conteúdo do contexto local “(...) na área da saúde sempre surge essa parte social (estudante de Biomedicina); é importante lidar com a parte social” (estudante de Medicina).

Nos enunciados acima o deslocamento do cenário acadêmico para a vida local “(...); as pessoas compreendem a sua realidade muito diferente de como aprendemos em sala de aula” (estudante de Fisioterapia) afirma que “(...) nem sempre a teoria compreende a realidade das pessoas.” (estudante de Enfermagem). Com isso, a abordagem em DLP aposta que as imersões, os mapeamentos e as rodas de conversa atuam enquanto estratégias simples para o contato e compreensão da realidade, que sai da dimensão teórica abstrata para a dimensão concreta, simbólica e vivida enquanto processos possíveis para o ensinar a extensão universitária ([CORREIA; COSTA; AKERMAN, 2017](#)), aproximando-se de suas diretrizes que abandonam a ideia assistencialista de “responsabilidade social” para “compromisso social” ([OLIVEIRA; GOULART, 2015](#)).

O local, neste sentido, está para o universo científico, majoritariamente, associado às representações de comunidade enquanto representações sociais estigmatizantes. Tal compreensão também reforça que, em especial nas Ciências Sociais, a comunidade foi utilizada enquanto um construto para informar valores e estruturas sobre determinados grupos populacionais, com forte identificação entre si nas experiências de pobreza e vulnerabilidade. Isso perfaz o imaginário de estudantes, assim como de profissionais, que em ações extensionistas devem alcançar a população pobre e vulnerável que não acessa o saber divino da academia.

Em outro sentido, é possível pensar a comunidade enquanto uma unidade de análise aberta, que serve para investigar os sentidos de comunidade ([SILVA; SIMON, 2005](#)), ou seja, os modos como as pessoas se conectam em rede e o que produzem dessa conexão. A partir de diversos arranjos sociais essa ideia de comunidade como unidade aberta de análise pode ser útil socialmente as diversas propostas de intervenção na realidade, como as em desenvolvimento local ([COSTA; SILVA, 2015](#)).

Esta crítica tecida sobre as expressões do construto comunidade, já foram debatidas por diversos estudiosos da área, em particular os envolvidos em Estudos de Comunidade, Psicologia Social e de Comunidade e Psicossociologia ([COSTA, 2008](#)). Existe possivelmente algo em torno de 100 definições sobre comunidade. Tal constatação informa a imprecisão da ideia de comunidade como também infere categorias estigmatizantes para a construção de objetos científicos de análise ([FRAGOSO, 2005](#)).

Sem a possibilidade de abrir um amplo debate sobre esta problemática, cabe ao menos apontar a necessidade de revisões conceituais, sustentadas nos processos sócio históricos e de correntes teóricas que captem as diversas maneiras que “comunidade” é utilizada, e problematizar as suas relações com a natureza da extensão universitária ([OLIVEIRA; GOULART, 2015](#)) - “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” ([FORPROEX, 2012](#)).

Por fim, surgiram as apreensões relacionadas aos conteúdos das atividades e/ou estratégias de intervenção na realidade, que em alguma medida materializaram os sentidos produzidos de estudantes em formas de raciocinar sobre os processos em desenvolvimento local, a partir da extensão universitária.

*“(...) fomentar a participação das pessoas ajuda a desenvolver os seus objetivos”*  
(estudante de Medicina)

*“(...) o local depende da participação das pessoas”* (estudante de Enfermagem)

*“(...) o poder público precisa reconhecer a participação das comunidades na tomada de decisões”* (estudante de Odontologia)

*“(...) mediamos a relação entre as comunidades com o poder público”* (estudante de Terapia Ocupacional).

*“(...) usar os recursos locais é uma grande estratégia”* (estudante de Enfermagem).

Nos processos de ensinagem em DLP verificou-se que as atividades permitiram o uso e o desenvolvimento de habilidades de mediação, comunicação e aproximação entre sociedade civil e poder público (agentes locais). Isso compreende um eixo central para o desenvolvimento local, pois descentraliza as formas de pensar e agir em torno das questões e necessidades da vida local ([ÁVILA, 2008](#)). Tal perspectiva evita o paroquialismo ([SEN, 2001](#)) das percepções e do senso de injustiça e iniquidades, em especial para segmentos da sociedade que vivenciam vulnerabilidades socioeconômicas, e que, portanto, experimentam maior marginalização e desvantagem social.

Para evitar o paroquialismo das questões de vida local, cada vez mais se aposta na ideia que ações político-sociais são mais bem operacionalizadas a nível local e um pensamento global e em rede ([SOMEKH, 2008](#)). A construção de um paradigma que relacione os aspectos econômicos, sociais e políticos deve ser um desafio para a Ciência ([DOWBOR, POCHMANN, 2008](#)), no qual os resultados práticos devem ser o total investimento nas pessoas e a crença de que o engajamento em atividades cotidianas, para o enfrentamento das questões locais, são perspectivas glocais de governança e de gestão social, que convergem em projetos de vida como possibilidades concretas de desconcentrar capitais, ou seja, melhorar a distribuição dos excedentes econômicos, intelectuais, políticos e culturais, a fim de proporcionar maior qualidade de vida e justiça social.

As atividades de ensinagem em DLP compreendem uma composição didática ([ANASTASIOU, 1998](#)), em que tanto professores, como estudantes e agentes locais se apoiam, inventam e exploram possibilidades de apreender conteúdos da realidade, a partir das estratégias de ensinar, propostas pelo professor(a). O ensinar vai compondo pistas para a construção de uma apreensão e conhecimento crítico e transformador do tecido social, sendo elementos importantes para a formação educacional, a partir das perspectivas em Desenvolvimento Local ([ÁVILA, 2000](#)).

Para estudantes do campo da saúde, revela-se e se aposta, como nesta pesquisa, em novas abordagens que permitam o deslocamento da academia para contextos da vida local, que coloquem no processo da formação noções mais alargadas sobre o campo da saúde, em detrimento da área técnica-institucional.

## CONCLUSÃO

A partir da pesquisa documental apresentada foi possível verificar evidências sobre estratégias para o ensinar na extensão universitária. Neste sentido, a abordagem de ensinagem em desenvolvimento local participativo contribuiu para o envolvimento de estudantes do campo em conteúdos da interprofissionalidade, das trajetórias pessoais, das atividades e do contexto local.

Tais conteúdos apreendidos permitiram expandir compreensões, conteúdos e novos conhecimentos na formação em saúde e suas relações com o desenvolvimento local.

Desta forma, a abordagem de ensinagem em desenvolvimento local participativo revela princípios e pistas que podem ser experimentados nas ações da extensão universitária, ou induzir o raciocínio para a importância da criação e exploração de estratégias educativas para ensinar as formas de se envolver nos conteúdos da realidade local, apreender os conteúdos locais e produzir conhecimento crítico.

A noção de ensino no tripé “ensino-pesquisa-extensão” das Instituições de Ensino Superior, a partir deste estudo, de alguma maneira, demonstra-se insuficiente, pois a ação do ensino (o ensinar) é exclusivamente debatido e experimentado no contexto do ensino da sala de aula ou das atividades práticas (estágio, laboratório, entre outras). No entanto, coloca-se a importância de que o ensinar é uma ação complexa, que envolve a atitude estrategista do(a) professor(a), em um fazer aula, ensinar e apreender constante, dentro e fora do ambiente institucional, para a apropriação dos conteúdos da realidade. Por tanto, o ensinar deve ser uma ação que transversaliza a indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão.

Este estudo apresenta limitações, como as possibilidades de vieses quando na regressão dos dados garimpados na pesquisa documental. Verificou-se como importante que outros métodos sejam aplicados, como o uso de grupos focais ou as próprias rodas de conversa junto aos estudantes para aprofundar e validar as unidades de conteúdo encontradas e a categoria de análise produzida. Associar também os enunciados dos agentes locais também oportunizaria maior rigor às informações e as evidências delineadas, em especial na discussão sobre as produções interepistemológicas na extensão universitária, reconhecendo que tal produção só é possível na análise de experiências tanto de agentes locais como agentes externos mutuamente. No entanto, reconhecem-se os limites e as possibilidades da pesquisa documental, sem perder de vista a sua importância no resgate e valorização dos registros de memória para a compreensão de fenômenos e eventos sociais, que tanto interessam ao tempo presente e os desafios futuros.

Por fim, a extensão universitária é lócus de ensinar e apreender. Trata-se de uma ação porosa o suficiente para a diversidade e pluralidade de saberes e fazeres, que deve garantir persistentemente o deslocamento de estudantes para cenários outros da vida. A ensinagem possibilita criar e explorar, junto aos agentes envolvidos, sentidos sobre suas questões de vida local, oferecendo estratégias de enfrentamento, e que também modifique e ressignifique as estruturas e os paradigmas científicos. Desta forma, a aposta lançada é que a abordagem de ensinagem em desenvolvimento local participativo possa oferecer sustentação teórico-engajada científica-socialmente para a formação em saúde, como também para outros e necessários campos do conhecimento.

SUBMETIDO EM 9 fev. 2018

ACEITO EM 1 jul. 2020

---

## REFERÊNCIAS

[AGOSTINHO, M.](#) Ecomapa. *Revista Portuguesa de Clínica Geral.* (23), p. 327-330, 2007.

AKERMAN, M. **Saúde e desenvolvimento local:** princípios, conceitos, práticas e cooperação técnica. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2005.

ALBUQUERQUE, L.M.B. Comunidade e sociedade: conceito e utopia. **Revista Raízes.** 18(20), p. 50-53: Nov. 1999.

ANASTASIOU, L.G.C. **Metodologia do Ensino Superior:** da prática docente a uma possível teoria pedagógica. IBPEX, Curitiba, 1998.

ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, LP. **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC, UNIVILLE, 2004.

ÁVILA, V.F. Dupla relação entre educação e desenvolvimento local (endógeno-emancipatório). **Paidéia Rev. do Cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec,** Belo Horizonte, Ano 9 (12) p. 13-49, 2012.

ÁVILA, V.F. “Paciência”, capitalismo, socialismo e desenvolvimento local endógeno. **Revista Internacional de Desenvolvimento Local - INTERAÇÕES.** Campo Grande, v. 9, n.1, p. 85-98, 2008.

ÁVILA, V.F. Pressupostos para a formação educacional em Desenvolvimento Local. **Revista Internacional de Desenvolvimento Local – INTERAÇÕES,** v. 1, p. 1, p.63-76, 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo, Edições 70, 2016.

BECKER, D. et al. **Empowerment** e avaliação participativa em um programa de desenvolvimento local e promoção da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva,** v. 9, n.3, p. 655-667, 2004.

BEZERRA, I.M.P.; SORPRESO, I.C.E. Conceitos de saúde e movimentos de promoção da saúde em busca da reorientação de práticas. **Journal Human and Growth Development,** v. 26, n.1, p. 11-16. 2016.

CAPOZZOLO, A.A. et al. Formação descentrada na experiência. In: CAPOZZOLO, A.A.; CASSETO, S.J.; HENZ, A.O. (orgs.). **Clínica Comum: itinerários de uma formação em saúde.** Hucitec Editora, São Paulo, 2013. Capítulo 5, p.124-150.

CORREIA, R.L.a **Processos de ensinagem em desenvolvimento local participativo:** articulação comunitária e a produção do conhecimento enquanto capital social. 2017. 321f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Comissão de Pós-Graduação, Faculdade de Medicina do ABC, Santo André, 2017.

CORREIA, R.L.b O ecomapa na prática terapêutica ocupacional: uma ferramenta para o mapeamento das percepções sobre a participação nas redes sociais de suporte. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional,** Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 67-87, 2017.

CORREIA, R.L.; COSTA, S.L.; AKERMAN, M. Processos de ensinagem em desenvolvimento local participativo. **Revista Internacional de Desenvolvimento Local – INTERAÇÕES**. Campo Grande, v.18, n. 3, p. 23-29, 2017.

CORREIA, R.L.; ROCHA, C.S. Ordem cultural e desenvolvimento local participativo: estrutura para a prática do terapeuta ocupacional. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 24, n.1, p.205-216, 2016.

COSTA, S.L, SILVA, C.R.C. Afeto, memória, luta, participação e sentidos de comunidade. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 10, n. 2, 2015.

COSTA, S.L. **Os sentidos da comunidade**: construções intergeracionais de memória coletiva na ilha das caieiras, em vitória – ES. Tese (Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, 2008.

DOWBOR, L. POCHMANN, M. **Políticas para o desenvolvimento local**. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS - FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. Maio de 2012. Documento sobre os objetivos, marcos históricos e desafios da extensão universitária brasileira. Manaus, 2012, 68 p. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>  
Acesso em: 06 de janeiro de 2018.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Paz e Terra. Ed.15, São Paulo, 2011.

FRAGOSO, A. Contributos para o debate teórico sobre desenvolvimento local: um ensaio baseado em experiências investigativas. **Revista Lusófona de Educação**, n.1, p. 63-83, 2005.

HARTMAN, A. Diagrammatic assessment of family relationships. Michigan, **Social Casework Journal**, p.465 – 476. EUA, 1978.

LEITE, F.C; CORREIA, R.L. RUAS, T.C.B. Os desafios da interdisciplinaridade na Faculdade de Medicina do ABC. **ABC Health Science**, v.40, n.3, p.337-342, 2015.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. Hucetec. Rio de Janeiro, 2010.

MOREIRA, C.O.F; DIAS, M.S.A. Diretrizes curriculares na saúde e as mudanças nos modelos de saúde e educação. **ABC Health Science**, v.40, n.3, p. 300-305, 2015.

OLIVEIRA, F.; GOULART, P. M. Fases e faces da extensão universitária: rotas e concepções. **Revista Ciência em Extensão**. v.11, n.3, p.8-27, 2015.

PAULA, J.A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces – Revista de Extensão**. v.1, n.1, p. 05-23, 2013.

[PIMENTEL, A.](#) O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**. v. 2, n. 114, p.179-195, 2001.

[RIBEIRO, A.C.T.](#) O desenvolvimento local e a arte de “resolver” a vida. In: Lianza, S. ADDOR, F. **Tecnologia e desenvolvimento social e solidário**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2005.

[SÁ-SILVA, J.R;](#) [ALMEIDA, C.D;](#) [GUINDANI, J.F.](#) Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n. 1, p.1-15, 2009.

[SEN, A.](#) **A ideia de justiça**. Cia. das Letras, São Paulo, 2011.

[SEN, A.](#) **Desenvolvimento como liberdade**. Cia. das Letras, São Paulo, 2001.

[SILVA, A.F.L;](#) [RIBEIRO, C.D.M;](#) [SILVA JUNIOR, A.G.](#) Pensando extensão universitária como campo de formação em saúde: uma experiência na Universidade Federal Fluminense, Brasil. **Interface (Botucatu)**. v.17, n.45, p.371-384, 2013.

[SILVA, R. C;](#) [SIMON C.P.](#) Sobre a diversidade de sentidos de comunidades. **Revista Psico**. Rio Grande do Sul, v. 36, n. 1, 2005.

[SOMEKH, N.](#) Construção social da cidade: desenvolvimento local e projetos urbanos. In: DOWBOR, L. POCHMANN, M. (orgs.). **Políticas para o desenvolvimento local**. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. Capítulo 1, p.17- 40.

[UGÁ, V.](#) **A pobreza como questão social**. Ed UERJ, Rio de Janeiro, 2011.

[VALLADARES, L.P.](#) **A invenção da favela: do mito de origem a favela.com**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2005.