

Revista da Extensão

Dez 2018 / N° 17

ISSN 2238-0167

Entrevista com
Oscar Jara

Bugre Lucena: inclusão social
através do judô

O que é ser Índio? Afirmção indígena
no espaço acadêmico pelos caminhos da
extensão

Projeto de Extensão Jogando para
Aprender: possibilidades do ensino das
capacidades coordenativas e táticas
básicas para escolares

O papel dos museus na extensão
Universitária: o Museu de Ciências
Naturais da UFRGS

Nós podemos! a mulher da submissão à
subversão: um convite ao diálogo

Ensinando Ciências na escola do campo:
Relato de Experiência

DESTAQUE DO SALÃO DE EXTENSÃO UFRGS 2018

Estudos sobre o cuidado ao recém-nascido
pré-termo: 12ª Roda de conversa com pais de
prematurados

Vila Boa Esperança e a luta pelo direito à moradia

A Extensão vista de perto

Publicação da Pró-Reitoria de Extensão da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Apresentação

O obscurantismo e a onda de informações falsas que circulam pela internet e chegam o tempo todo a inúmeros telefones celulares Brasil afora têm realizado uma série de desserviços aos cidadãos do país. As universidades públicas, claro, também são alvo. Interesses diversos e opostos aos que deveriam dizer respeito ao interesse público têm difundido uma imagem não apenas distorcida como mentirosa de nossas instituições de ensino superior.

Exemplos de serviço público de alta qualidade, nossas universidades são reconhecidas entre as melhores do mundo em quase todas as classificações internacionais que periodicamente medem a qualidade do ensino superior. Esta edição da Revista da Extensão é bastante representativa deste trabalho, embora traga apenas um microuniverso de tudo que é feito não apenas na UFRGS, mas em outras instituições que submetem trabalhos até nós: educação, identidade indígena, acessibilidade, esporte e liberdade feminina, todos temas de artigos desta edição, são pautas em discussão na sociedade, e essenciais para a cidadania, o respeito às diferenças e a democracia.

A edição deste semestre também teve o privilégio de trazer uma entrevista especial com Oscar Jara, educador popular e sociólogo peruano, radicado há cerca de 40 anos na Costa Rica. Como conferencista de abertura do SEURS 36, Jara conversou conosco sobre educação popular, sobre o futuro da educação pública, sobre América Latina... todos temas de seu interesse (e de nosso enquanto sociedade). Dias depois, foi agraciado com o título de Doutor Honoris Causa pela UFRGS, o que valoriza ainda mais este registro jornalístico que trazemos aqui.

Boa leitura!

Vicente Fernandes Dutra Fonseca
Editor Assistente

Editorial

Revista
da Extensão

A **Revista da Extensão** da UFRGS, edição nº 17, chega até você em momento crucial de reafirmação de nossas convicções na importância da Educação em todos os níveis, da necessidade de Justiça Social, da fundamental aposta no respeito, na solidariedade e na valorização de nossa riqueza e diversidade cultural.

Cada vez mais, a Extensão Universitária se faz central na disputa por um mundo melhor. As universidades, que na esteira dos ataques aos bens básicos de uma sociedade vêm sendo forte e equivocadamente atacadas, devem cada vez mais afirmar seu compromisso com uma Extensão socialmente referenciada, propositiva, dialógica e que, efetivamente, provoque as necessárias mudanças e intervenções capazes de promover impactos sociais.

Por meio de projetos e programas de Extensão onde as diferentes e importantes parcelas da sociedade participem efetivamente de seus rumos, poderemos nos fortalecer e unir forças na defesa da universidade pública, das ciências e de uma ecologia de saberes.

Nosso entrevistado, Oscar Jara, educador popular, Doutor Honoris Causa da UFRGS e Extensionista em essência, nos traz um pouco do frescor deste pensamento de bases populares, transformador, e que busca a valorização da nossa cultura em contraposição ao poder homogeneizador da constante busca da globalização dos povos. É chegada a hora, mais do que tardia, de buscar e valorizar nossos caminhos próprios, reafirmar nossa latino-americanidade, inclusive no próprio fazer acadêmico universitário.

Não proposital, mas também não por acaso, o conteúdo deste número apresenta discussões sobre temas que tem sido duramente atacados ou vilipendiados. Falamos aqui do papel dos museus universitários, de feminismo, de propostas de parceria entre universidade e educação básica, de povos indígenas, de projetos de inclusão social com grupos em situação de risco ou vulnerabilidade, enfim, um rol de temas que estiveram nas discussões mais sérias, bem como nas chamadas fake News, que atormentaram e empobreceram nosso exercício de sujeitos políticos no mundo.

Propomos continuar esta conversa a partir de um lugar de fala, com posicionamento com compromisso e com ética. Esta é a intenção da **Revista de Extensão**. Convidamos, então, a todos (as) para entrarem neste debate. Boa leitura.

Claudia Porcellis Aristimunha
Editora

Sumário

Entrevista com
Oscar Jara Holliday

04



Bugre Lucena: inclusão social através
do judô - Crianças e adolescentes
em situações de risco, deficientes visuais
e menores infratores

12



O Que é Ser Índio? Afirmação indígena no
espaço acadêmico pelos caminhos da extensão

20



Projeto de Extensão Jogando para Aprender:
possibilidades do ensino das capacidades
coordenativas e táticas básicas para escolares

26



35

O papel dos museus na Extensão Universitária:
o Museu de Ciências Naturais da UFRGS



43

Nós podemos! A mulher da submissão à
subversão: um convite ao diálogo



51

Ensinando ciências na Escola do Campo:
Relato de Experiência



58 Destaques do
Salão de Extensão UFRGS 2018

- Estudos sobre o cuidado ao recém-nascido pré-termo: 12ª
Roda de conversa com pais de prematuros
- Vila Boa Esperança e a luta pelo direito à moradia



Educador popular peruano foi o palestrante de abertura do SEURS 36, realizado na UFRGS em agosto

Entrevista com Oscar Jara

Entrevista: Vicente Fonseca

Transcrição da entrevista: Isadora Smaniotto Garcia

Fotos: Andrielle Prates, Isadora Smaniotto Garcia e Vitória Freitas

Educador popular e sociólogo peruano, Oscar Jara é dono de uma extensa trajetória na educação popular latino-americana. Radicado na Costa Rica há mais de 40 anos, nesta entrevista ele conta como Paulo Freire influenciou em sua formação, quais os desafios que a extensão universitária enfrenta no continente face o contexto político atual, entre outros aspectos. A conversa ocorreu durante o SEURS 36, evento organizado pela PROEXT no Campus Centro da UFRGS entre os dias 28 e 31 de agosto de 2018, e do qual Jara foi o conferencista de abertura e ministrante de um minicurso. Duas semanas após o evento, o peruano recebeu o título de Doutor Honoris Causa por parte da Universidade, em cerimônia ocorrida na Sala dos Conselhos.

Revista da Extensão: Como se deu o início de sua trajetória e o seu interesse pela educação popular?

Oscar Jara: Eu nasci no Peru. Naquele momento, anos 1970, já fazia algum tempo, que eu estava estudando filosofia, e apareceu para mim um curso sobre alfabetização que tinha a utilização de um método de um brasileiro que se chamava Paulo Freire. Até hoje, não sei porque, mas fiquei curioso em relação a esse curso, e o fiz. Foi um curso curto, de uns três meses, na Universidade Católica do Peru – na época eu estudava lá. Então, a partir daí, fiquei interessado nessa temática da educação. Eu já trabalhava com um grupo de jovens de uma favela no norte do Peru.

Revista da Extensão: Em que medida esse curso sobre o método de Paulo Freire impactou sua formação?

Oscar Jara: O curso demandava fazer uma experiência prática de aplicação do método de alfabetização. Comecei a procurar nesse bairro quais pessoas precisavam ser alfabetizadas e encontrei cinco senhoras, adultas, que queriam aprender a ler e escrever. A partir de então, comecei a criar uma proposta de uma cartilha da alfabetização, seguindo o método que eu tinha estudado, com palavras geradoras, temas geradores, um processo de conscientização. E comecei a descobrir uma coisa interessante: através do processo da alfabetização que supostamente eu estava ensinando, eu estava também, e na verdade, começando a aprender com estas pessoas: sobre suas vidas, suas visões de mundo, que eu não conhecia. Mas foi uma experiência curta, uma prática do processo do curso. Aí fui para uma cidade do interior, chamada Huancayo, e lá, como “eu tinha experiência” em alfabetização, uma professora pediu para eu ensinar as pessoas. Ela me disse que “aqui tem muita necessidade de alfabetização, você pode dar um curso”. E comecei a trabalhar nessa comunidade, a fazer uma equipe de alfabetização. Um curso também curto, de três, quatro meses. Então, como “eu tinha experiência”, fui chamado por um grupo que ia constituir um programa de alfabetização camponesa na fronteira norte do Peru, e que estava engajado com um processo de reforma agrária. A ideia era que a alfabetização permitisse a participação dos camponeses na

gestão das cooperativas da terra que a reforma agrária ia dar para eles, já que muitos não sabiam ler, nem escrever. Trabalhei lá durante três anos. Ali se deu verdadeiramente o meu início no processo de educação popular, onde se confirmou essa ideia de que eu supostamente ia para ensinar. Realmente, foi uma intensa e imensa aprendizagem porque, seguindo o método de Freire, a gente constituiu uma equipe de pessoas. Tínhamos de morar nas comunidades camponesas, lugares que eu então não conhecia. Só assim se tornou possível pegar as palavras que as pessoas utilizavam na sua vida cotidiana e, a partir daí, criar a cartilha de alfabetização. Mas, em cada palavra, as pessoas estão nomeando o mundo, nomeando a sua visão de mundo, e dava para analisar a sua visão da vivência, das relações humanas, sua relação com a terra. Por isso digo que aprendi muito: eu fui alfabetizado pelas mesmas pessoas as quais eu estava ensinando o processo da alfabetização.

Revista da Extensão: Como foi retornar à universidade após uma experiência tão intensa e modificadora como esta?

Oscar Jara: Após este aprendizado todo, iniciei um processo de trabalho com organizações sindicais. Trabalhei também com grupos de estudantes na universidade e voltei, depois de três anos, três anos e meio, a estudar Sociologia. A partir daí, já não pude separar mais o estudo do processo de educação popular, pois todos os meus trabalhos de Sociologia foram vinculados a temas engajados aos movimentos sociais no Peru. Foi quando eu casei com uma costarriquenha e me mudei para a Costa Rica. Descobri, então, que perto dali ficava a Nicarágua, que estava em uma luta contra a ditadura do Somoza, e fiquei interessado nesse processo de participação popular na revolução que estava em andamento. Trabalhei no Comitê de Solidariedade de lá. Quando ocorreu a vitória da Revolução Sandinista, em 1979, eu estava justamente acabando a minha



Curso sobre método de Paulo Freire mudou a trajetória de Jara nos anos 1970

tese de licenciatura em Sociologia. Meu trabalho foi sobre o processo de democratização na Nicarágua. Então ocorreu a mesma coisa: estava trabalhando na Solidariedade, fazendo materiais de comunicação popular e estudando na universidade. Pessoas com quem eu tinha contatado nesses anos perguntaram para mim “por que você não vem à Nicarágua para trabalhar? Vamos impulsionar a alfabetização depois do triunfo da revolução”. Então eu deixei tudo e fui para lá. Foi uma intensa e imensa aventura de aprendizagem, num momento histórico muito importante, onde qualquer coisa que você sonhava que pudesse fazer era possível: a participação dos camponeses na propriedade da terra, as mulheres se organizando pela primeira vez, uma juventude muito vibrante fazendo atividades culturais... Foi um processo muito grande. E, nesse processo, a gente se encontrou com outros educadores populares de outros países e criamos uma rede, chamada Alforja. Uma rede de educação popular para a região centro-americana. Como eu estava na Costa Rica, me disseram “precisamos de alguém que vá coordenar o trabalho da rede”. Então, atuei como coordenador da Rede Alforja durante vários anos. Depois disso, nos engajamos em outros processos de educação popular. Tive a oportunidade de conhecer Paulo Freire, quando ele foi para a Nicarágua. Eu vim ao Brasil para fazer umas oficinas. Estive quando estava se criando o Instituto Cajamar, em São Paulo. Paulo Freire estava na equipe de constituição deste instituto.

Revista da Extensão: Como foi esse contato com o Paulo Freire?

Oscar Jara: Primeiro, eu o conhecia dos seus livros. Imagina, né, eu fui formado com essas ideias! Então, foi uma grande surpresa, maravilhosa, o conhecer na Nicarágua para um encontro de educação internacional pela paz, em 1983. Foi meu primeiro encontro pessoal com ele. Depois, quando eu vim para o Brasil, voltamos a nos encontrar. Fui para sua casa, no alto da Sumaré, quando ele estava com a sua esposa

Elza. Iniciamos um contato e, a seguir, ocorreu a criação do Instituto Cajamar – que estava desenvolvendo uma proposta de formação, para a qual fui convidado a participar de uma equipe. Paulo Freire estava lá. Convivemos juntos três dias, o dia inteiro. Ainda tenho fitas gravadas dessas conversas. Tive esse privilégio de ter um contato mais próximo com ele, de aprender com ele. Era uma pessoa muito amorosa, estava sempre filosofando sobre qualquer coisa da vida cotidiana. Foi um privilégio muito grande. Depois continuei estudando, lendo suas obras, encontrei-o como Secretário de Educação em São Paulo, também quando eu estive lá. Ele tinha uma influência muito grande em minha maneira de entender a educação popular como uma educação libertadora. Libertadora em dois sentidos: primeiro, de todos aqueles elementos que estão oprimindo nossa consciência, nossa capacidade; e, também, de nossas potencialidades que, às vezes, estão adormecidas, e precisamos despertá-las. Nesse sentido, uma educação popular visa a fazer isso.

Revista da Extensão: Em que medida o senhor considera a importância da educação popular e da extensão universitária em trazer o protagonismo para esses públicos? Porque são duas ferramentas muito importantes dentro do cenário latino-americano, principalmente a partir dos anos 1970...

Oscar Jara: Na verdade, durante muito tempo, a educação popular esteve afastada da universidade. Pensava-se que educação popular era só programa de alfabetização, de uma educação elementar e não tinha a ver com algo que a gente tem descoberto agora: que a educação popular, verdadeiramente, é outra educação. Uma concepção diferente da educação tradicional, “bancária”, unilateral, que vai do professor ao aluno com conteúdos já pré-elaborados. Ela desenvolve um processo de construção de conteúdos, de conhecimentos, a partir da realidade. A universidade deve também ser, neste sentido, popular. Falamos em educação popular em três

sentidos. É o popular, primeiro, porque falamos da educação para todo mundo, para todas as pessoas. Tem de ser democrático, com uma educação pública, gratuita, acessível, de qualidade. Toda educação deveria ser popular nesse sentido. O segundo sentido é o de que a educação popular tem como seus sujeitos as pessoas dos setores populares, que vêm do movimento popular, que sofrem algum nível de exploração econômica, dominação política, opressão ideológica, discriminação, marginalização. Em suma, todos aqueles setores que sofrem algum nível de assimetria são setores populares. Então, uma educação popular deve levar em conta esses interesses e ter como protagonista esses setores populares, o povo. E um terceiro sentido é o de que a educação popular deve visar a um projeto da sociedade em benefício dessas maiorias. Um projeto político, pedagógico, popular. A educação universitária deve ser, então, popular, como um direito garantido para as pessoas. Todos devem ter o direito de ascender a uma educação superior, pública, gratuita, de qualidade, principalmente os setores mais carentes, vulneráveis. A universidade também tem a responsabilidade política de contribuir com as transformações

sociais, especialmente em sociedades tão injustas e polarizadas, como as que temos na América Latina.

Revista da Extensão: E qual o papel da extensão neste contexto?

Oscar Jara: A extensão universitária é uma dimensão do fazer universitário, que às vezes se olha como se fosse uma área, como se fosse só uma tarefa de uma pró-reitoria. Mas a extensão, se a analisarmos criticamente, é uma dimensão do que é o fazer universitário em termos de ação social transformadora. Ela é o elemento que deveria estar no centro da vida da universidade. Às vezes, se pensa que a extensão é como um apêndice, algo que fosse possível tirar sem que acontecesse nada. Ao invés disso, ela deveria ser considerada como o coração, como aquilo que motoriza o que é o fazer universitário porque, neste compromisso entre os setores da sociedade e a universidade (a qual faz parte dessa sociedade), aparecem alguns temas de pesquisa, os temas de docência, a relação entre estudantes, docentes, pesquisadores e comunidades. O fazer da universidade, sua responsabilidade, que se faz

através de uma tarefa de ação social extensionista ou transformadora, é fundamental. Acredito que não deveríamos considerar a Extensão como uma área, mas como uma dimensão essencial do que é o fazer universitário. Por isso, estou trabalhando muito agora com universidades na América Central, na América do Sul, na Colômbia, Peru, aqui no Brasil, na ideia da sistematização de experiências de extensão universitária ou de ação social que possam permitir recolher dessas experiências elementos para pesquisa, para fazer aprofundamento de criação de conhecimento científico, que venha dos problemas reais das pessoas. Muitas vezes, se coloca como a universidade pode pensar em temas que podem ser muito importantes. Mas, se eles não vêm da problemática que a sociedade tem, é uma discussão que talvez interesse só a essa pessoa que está pesquisando. Então, os temas da pesquisa e os seus produtos devem ser feitos a partir e em função da realidade da sociedade da qual a universidade faz parte.

Revista da Extensão: É indissociável...

Oscar Jara: É indissociável. Por isso é que se fala que a docência é ensino, pesquisa e extensão. São três dimensões juntas, indissociáveis. Não são três tarefas afastadas, mas, às vezes, temos professores que dizem “não, eu não pesquiso, eu sou um docente”. Ou “não, eu não faço extensão, eu sou docente”. Ou “eu faço extensão, não pesquiso”. As experiências de vínculo com os movimentos, as temáticas e problemáticas sociais incluem processos de pesquisa, cada vez mais aprofundada. Processos de ensino e aprendizagem, onde os professores devem ser sujeitos também de aprendizagem, e incluem processos de participação das comunidades. É por isso que uma universidade deve ser um espaço de portas abertas para as problemáticas, as questões, os interesses que as pessoas têm, e não um lugar de portas fechadas onde as pessoas entram para conseguir méritos para ascender socialmente e afastar-se dos demais. Não deve ser um espaço de concorrência, mas sim de solidariedade.

A universidade está desempenhando um papel muito importante na formação de nossa sociedade, e também pode assumir um papel fundamental para que as sociedades continuem reproduzindo um esquema de desigualdade e de injustiça. Então, nossa opção é: que tipo de universidade a gente quer? Uma universidade que se adapta a uma lógica de concorrência, desigualdade e injustiça? Ou uma universidade que vai trabalhar pela justiça e pela transformação?

Revista da Extensão: Em que medida o cenário atual lhe preocupa pela possibilidade de ataque a essa função básica da universidade pública, gratuita e de qualidade, como o senhor colocou?

Oscar Jara: Grande, grande preocupação. É uma política que os organismos internacionais estão promovendo, a qual é coerente com os interesses dos governos que estão querendo não só privatizar alguns elementos: querem privatizar a vida, converter tudo em mercadorias. Esta é a ideia dos projetos neoliberais, em função dos interesses dos poderosos. É uma proposta que, em vez de se dirigir a toda sociedade, vai se dirigir para ser mais seletivo, tornar mais elitista o acesso ao conhecimento científico. É uma proposta que considera que o povo não merece ascender à educação superior, só alguns escolhidos podem. A ideia de privatização é muito polêmica por ser a ideia de que o mercado é o principal valor, você não vale nada se não possui coisas. Mas você ainda não é uma mercadoria. Você ainda não pode ser vendido. Suas ideias não se vendem. Seus produtos não se vendem. Essa ideia da venda de tudo, que é o eixo central do capitalismo neoliberal agora na América Latina, está orientando muitos de nossos governos. Não tem jeito, não tem futuro. Ela pode criar, na verdade, problemas muito graves, pois está aprofundando a polarização em nossas sociedades, está criando discriminação, exclusão, cada vez mais. Nós estamos indo totalmente contra estas políticas. Pensamos que o direito à educação deve ser fornecido como um dever do Estado. O Estado



Oscar Jara fala para o Salão de Atos lotado por extensionistas na abertura do SEURS 36

deve dar prioridade em seus orçamentos para os programas da educação, porque ela é um direito, como comer, como o ar, e não um privilégio. São duas visões de mundo totalmente contrapostas, e nós estamos apoiando o movimentos dos magistérios. Os professores estão hoje na Argentina, por exemplo, em uma mobilização muito grande pelos cortes que estão fazendo na educação superior (NR: a entrevista com Jara foi realizada no dia 30/08/2018, período marcado por uma grande manifestação de professores e alunos de universidades públicas do país vizinho contra os cortes na área promovidos pelo governo do presidente Mauricio Macri). Aqui no Brasil, considero indignante que vá se congelar por 20 anos os orçamentos para programas sociais. Não faz sentido nenhum preservar um orçamento público congelando algo que é necessário para a vida das pessoas e que, permanentemente, vai ser necessário, cada vez mais. Considero esse congelamento absolutamente absurdo, me cria indignação. Então, nós favorecemos esse processo de direito à educação pública, gratuita, de qualidade, e lutamos pela conquista desse direito, para que a universidade atinja esse objetivo central e fundamental e, portanto, apoiamos os movimentos sociais que estão contra esse processo de privatização. Mas acredito que essas políticas vão também chegar a um momento em que não terão jeito de continuar. A paciência das pessoas também tem limite. Alguns querem privatizar tudo para que se chegue a um momento em que estaremos privados de tudo. Uma privatização que não possibilita um crescimento solidário para atender mais pessoas. Na verdade, trata-se de um processo de restrição progressiva que vai nos privar dos direitos fundamentais que temos. E, por isso, na América Latina, agora, há outros movimentos que estão sendo criados para redefinir também nossas propostas para atender o direito à saúde, à educação, ao trabalho, à previdência, todos os direitos que têm sido conquistados ao longo de muitos anos. Em 1918, ocorreu uma reforma universitária em Córdoba, Argentina, que marcou uma pauta progressista, de que a universidade deve estar comprometida

com a sociedade, e não deve estar afastada de seus problemas. Passaram-se 100 anos deste movimento, e estas políticas querem retroceder à situação de um século atrás. Eles não compreendem que é uma ofensiva de restauração de um passado ao qual os povos não desejam retornar. Não compreendem que isso não tem futuro, que realmente foi uma proposta que procura voltar nossa gente ao passado, e nós não queremos voltar ao passado. Queremos ter um futuro diferente, justo, equitativo, de felicidade para todo mundo. E isso vai acontecer, mas talvez vá demorar um pouco, dependendo do que vamos fazer por isso.

Revista da Extensão: O senhor falou na conferência de abertura do SEURS 36 (NR: ocorrida no dia 28/08/2018, no Salão de Atos da UFRGS) a respeito do tema desse seminário, “Extensão: ação transformadora”, e disse que ele é provocativo. Queria que o senhor comentasse a respeito disso e também uma avaliação do SEURS e das discussões promovidas por ele.

Oscar Jara: Primeiramente, eu acho muito legal que este seja o SEURS 36, pois isso quer dizer que houve 35 edições anteriores. Trinta e cinco processos de encontro, de discussão, de aprendizagem, de troca, que vão construindo uma cultura. Uma cultura também que vem das próprias práticas. Não é um discurso que se ouve falar sobre a extensão, as políticas de extensão, mas sim uma cultura de troca, de análise crítica. Eu tive a oportunidade de conhecer várias experiências muito interessantes aqui, nas universidades do sul do Brasil que estão aqui reunidas e que estão trocando. Experiências de vínculo com setores de movimentos sociais e que possuem uma inquietação de que os setores sociais não sejam objetos de atenção da universidade, mas também sujeitos protagonistas desses projetos. Essa inquietação sobre uma Extensão como ação transformadora significa a transformação das pessoas de objetos em sujeitos, de anônimos a protagonistas, e isso tem a ver com a metodologia com a qual a gente trabalha, como se ensina

nos projetos de extensão, como se vincula esses projetos com a pesquisa e com a realidade e a participação das pessoas, como se planejam os programas de extensão. Tudo isso está relacionado porque não podemos falar que os setores populares vão ser protagonistas de processos de extensão se temos uma metodologia que continua indo da universidade para fora e não que parte da problemática das pessoas, de sua voz, de suas propostas, de suas inquietações, suas possibilidades. Por isso é que achei muito provocador o tema deste SEURS, “Extensão: ação transformadora”, pois acho que não faz sentido falar em extensão senão como ação transformadora. Ela é ação transformadora ou não é. Não é extensão crítica, pode ser uma ação paternalista, clientelista, doadora, tradicional, mas não é a extensão que a gente quer. Por isso, eu prefiro falar de ação social como uma dimensão da extensão, uma dimensão de compromisso da universidade, que possibilita que as pessoas possam ser protagonistas de seu próprio futuro, da construção de uma história. Acho que na América Latina temos que aprender com isso porque, às vezes, temos tido governos que, com intenções de ajudar

o povo, de melhorar as condições dele, não o converteram em protagonista dos processos, como participante direto deles, mas como beneficiário das políticas que os governos estavam proporcionando. Estamos sendo muito críticos disso, colocando que a construção da democracia, verdadeiramente, pressupõe colocar as pessoas no centro das decisões e o protagonismo das pessoas nas suas iniciativas, suas capacidades como o centro de uma política. Isso significa que uma política pública não é apenas governamental: é uma política que recolhe a participação do povo e, por isso, chama-se política pública. Não é uma política do governo para o povo, mas sim na qual o povo é protagonista. A educação popular é uma tarefa que ainda temos pendente. As pessoas com as quais estamos tentando mudar os espaços tradicionais da universidade estão trabalhando para evoluirmos da maneira mais tradicional, vertical, unilateral, a um processo muito mais rico, participativo, muito mais instigador. Um processo que nos redefine, nos possibilite reinventar a democracia desde o que é o fazer democrático que a universidade deve ser, como uma extensão clara e precisa deste fazer democrático.



Jara recebe título de Doutor Honoris Causa na UFRGS em setembro deste ano



Bugre Lucena: inclusão social através do judô

Crianças e adolescentes em situações de risco, deficientes visuais e menores infratores

Alexandre Velly Nunes: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) - UFRGS
Rodrigo Augusto Trusz: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED)

O Projeto Bugre Lucena é um projeto de extensão universitária da UFRGS que está em atividade desde 1991, quando teve sua primeira edição. De lá para cá, foram 26 anos ininterruptos

oferecendo à comunidade a prática de esportes de combate. O nome do projeto é uma homenagem ao Prof. Dr. Bugre Ubirajara Marimon de Lucena, que introduziu a prática do judô como disciplina

da Graduação na Escola de Educação Física da UFRGS.

Desde a sua criação, o judô tem demonstrado todo o seu potencial educacional e de formação corporal, integrando muitos dos objetivos da Educação Física na sua prática, inclusive buscando unir os benefícios da ginástica com os do esporte. Sua proposta diferencia-se fundamentalmente por possuir objetivos claros de promover o crescimento global de seus praticantes.

Segundo estudo da UNESCO¹, o judô é o melhor esporte como formação inicial para as crianças e jovens de quatro a 21 anos, já que promove uma educação física integral. O esporte permite, através do conhecimento e prática regular do mesmo, o aprimoramento de todas as possibilidades psicomotoras: localização espacial, perspectiva, ambidestria, lateralidade, jogar, puxar, empurrar, rastejar, pular, rolar, cair, coordenação conjunta e independente de ambas as mãos e pés, dentre outras. Estima-se que mais de um milhão de crianças e adolescentes pratiquem judô no Brasil. Sua prática muitas vezes é difundida por profissionais sem a formação adequada. Por isso, esse projeto visa fundamentalmente a difundir o judô como método de Educação Física e formação moral, conforme as ideias originais do seu fundador, Prof. Jigoro Kano. Para tanto, se pretende orientar os futuros professores desta área para que possam contribuir com a divulgação desse esporte nas atividades de Educação Física.

Fundamentação Teórica

O Brasil possuía, segundo dados do censo de 2000, cerca de 34 milhões de crianças e adolescentes na faixa etária escolar (IBGE, 2004). Dentre estes, apenas uma pequena parcela está

formalmente praticando esportes com registros em federações. De acordo com os dados apresentados pelo Prof. Dr. Valdir Barbanti da USP, estes alunos não ultrapassam 1 milhão de pessoas em todo o país.

Assim sendo, parece que um dos principais objetivos da Educação Física Escolar deveria ser o de oportunizar a um número mais expressivo de pessoas as diversas práticas esportivas que podem ser desenvolvidas em nosso país. A falta de projetos de desenvolvimento esportivo comprometidos com a nossa realidade e de acordo com as nossas reais necessidades e que tenham continuidade, tem impedido que as crianças e adolescentes de baixa renda possam desenvolver adequadamente o seu potencial. O governo federal parece entender que as práticas esportivas são de importância fundamental, como pode ser observado na citação abaixo.

"O esporte não é, para nós, um instrumento para atacar apenas este ou aquele problema, por mais grave que seja. O esporte é, isto sim, um poderoso fator de desenvolvimento humano num sentido mais amplo, porque contribui de forma decisiva para a formação física e intelectual das pessoas." (Ministério do Esporte, 2004)

Apesar da falta de projetos que oportunizem a prática esportiva para as camadas de mais baixa renda no país, nas últimas três edições dos Jogos Olímpicos (Pequim 2008, Londres 2012 e Rio 2016), o Brasil apresentou um desempenho surpreendente, sendo destacado pela mídia internacional e incluído entre os 20 melhores países do mundo na classificação extraoficial dos jogos², que leva em consideração apenas o número de medalhas conquistadas. Ao compararmos esse resultado com outros índices internacionais de

1. (<http://www.cbj.com.br/noticias/2924/unesco-declara-judo-como-esporte-mais-adequado-para-criancas.html>)

2. (International Olympic Committee, 2004-2008).

desenvolvimento sócio-econômico-culturais, o esporte parece ser o aspecto em que nosso país mais se destaca positivamente. Se considerarmos os dados da Organização das Nações Unidas para comparar o Brasil a outros países, verificar-se-á, por exemplo, que embora tenhamos uma grande população (mais de 200 milhões de habitantes em 2012), quando comparados a países com menos de 1/3 de nossa população, como Canadá, França ou Austrália, nossos resultados esportivos são bastante inferiores. Poderíamos justificar que estes são países ricos, porém, se comparado com Cuba, que além de ter apenas 11.300.000 habitantes, também tem um PIB inferior ao nosso, eles conseguem resultados esportivos bastante superiores. (IBGE, 2004; UN, 2004; Pancorbo, 2002)

A diferença fundamental parecem ser as oportunidades da prática orientada para todas as camadas da população e em diversos níveis de participação. O apoio institucional para o desenvolvimento das atividades esportivas é, portanto, fundamental. Isto já foi detectado pelo governo federal, conforme se pode notar na política de desenvolvimento do Ministério do Esporte.

"Essa política trata do esporte em quatro níveis:

1. Esporte social - instrumento de inclusão social (em todos os tipos de esporte, há o fator inclusão social, mas há, também, uma política específica para isto);
2. Esporte Educacional - complemento à atividade escolar (política global, que envolve o esporte além da disciplina Educação Física, e a revitalização dos jogos estudantis e universitários);
3. Esporte de alto rendimento - o esporte competitivo (com o esporte para milhões, produziremos muitos atletas - e estes servem de exemplo para a prática de esporte por milhões); e
4. Recreação e Lazer - Esporte como qualidade de vida: saúde e bem-estar físico e psicológico (incentivo à prática esportiva para todos, como parte do cotidiano)." (Ministério do Esporte, 2004)

Inclusão Social

Uma das formas utilizadas em muitos países para educação complementar e inclusão social é a prática esportiva nos mais diversos níveis. Durante a Guerra Fria, os países da antiga "Cortina de Ferro" fizeram do desenvolvimento dos esportes uma forma de divulgação dos benefícios do regime e demonstração da qualificação e aptidão de seus povos (Harre, 1978). Os regimes totalitários da URSS (CCCP), Alemanha Oriental (DDR), Cuba e ainda hoje na China, são bons exemplos desse procedimento.

Já em países com outro tipo de orientação política, como o Japão, a Educação Física curricular na escola primária e secundária é a disciplina de maior carga horária, juntamente com a língua nacional.

Em consonância com os projetos do (governo federal), o Projeto Bugre Lucena tem como um dos seus principais objetivos a inclusão social através do esporte. "O esporte é, neste Governo, um poderoso instrumento de inclusão social. É prioridade atender o universo de 32 milhões de crianças e adolescentes, de 0 a 17 anos de idade, que vivem em situação de pobreza absoluta. Ou seja, são de famílias cuja renda mensal não chega a meio salário mínimo por pessoa" (Ministério do Esporte, 2004)

A grande cobertura por parte da imprensa internacional de eventos como os Jogos Olímpicos, a Paralimpíada e demais eventos esportivos locais, nacionais e internacionais, transformou o fenômeno esportivo (IOC, 2004). Esses eventos originalmente amadores foram transformados em grandes acontecimentos, com importância comercial e cultural muito além da esportiva propriamente dita.

Alguns esportes contam com grande divulgação internacional, sendo as suas respectivas federações internacionais (IF) instituições ricas e poderosas como, por exemplo, a FIFA, FINA, IAAF e a

IJF (respectivamente federações internacionais de futebol, aquáticos, atletismo e judô). O número de praticantes pode chegar a muitos milhões e a idade de prática tem se estendido nos últimos anos, desde praticantes bem jovens em idade escolar até a terceira idade. O Comitê Olímpico Internacional (IOC) tem registrado na instituição 204 países, número superior ao das Nações Unidas (UN).

No Brasil, o futebol, o voleibol e o judô estão entre os esportes com maior número de praticantes federados, principalmente alunos do Ensino Fundamental e Médio. O destacado resultado internacional, principalmente em Jogos Olímpicos, Paralímpicos, Pan-americanos e Para-panamericanos, tem servido de "combustível" para aumentar ainda mais o número de jovens de ambos os sexos que buscam estas práticas esportivas.

Infelizmente muitas crianças e jovens ficam alijados desse sistema por não poder custear essa prática, ou qualquer outra, o que tem impedido que muitos interessados possam realizar seu sonho de ingressar em uma escolinha de iniciação esportiva.



Aula de judô para turma de escola da rede pública municipal - acervo do Projeto Bugre Lucena

O Papel da Universidade

As universidades procuram demonstrar o seu potencial de transformação também através dos projetos de extensão, que oferecem à sociedade uma possibilidade de integração com os acadêmicos e de utilização dos espaços públicos privilegiados que esta possui.

Dentro desse contexto, a UFRGS se destaca nacionalmente por seus projetos, tanto em quantidade e qualidade quanto em diversidade. Na área das atividades físicas, a ESEFID tem oferecido projetos desde a década de 1970 em diversas áreas. A Escola de Educação Física, que sempre foi pioneira na elaboração de projetos de extensão com prestação de serviços para a comunidade, tem uma das melhores estruturas de extensão dentro da Universidade.

Em 1991, influenciados, por colegas que já trabalhavam na extensão, elaboramos um projeto com o objetivo principal de oferecer à comunidade a prática do judô, inicialmente para crianças e adolescentes do bairro onde está localizada a ESEFID. Assim surgiu o Projeto Bugre Lucena, cujo nome é em homenagem ao ex-professor das disciplinas de judô e treinamento desportivo da Escola de Educação Física. O Professor Bugre Ubirajara Marimon de Lucena, que veio a falecer em 1998, participou de alguns momentos do projeto, tendo sido homenageado post-mortem pela direção e comunidade da ESEFID com o seu nome designado para o Ginásio Esportivo onde hoje se desenvolve o projeto.

A extensão universitária na UFRGS tem hoje uma estrutura organizacional invejável e, dentro desse sistema, o projeto que coordenamos enquadra-se em várias linhas programáticas. A Política Nacional de Extensão³ estabelece diversas linhas entre as quais nos enquadrámos em:

- Esporte, Lazer e Saúde;
- Desenvolvimento de projetos de integração esporte e atividade física com atenção à saúde;
- Trabalho infantil;
- Ações especiais de prevenção e controle do trabalho infantil;
- Atenção Integral ao Adolescente e ao Jovem;
- Desenvolvimento de processos assistenciais, metodologias de intervenção coletiva e processos de educação para a saúde e vigilância epidemiológica e ambiental, tendo como alvo adolescentes e jovens (13 a 24 anos);
- Cooperação Interinstitucional;
- Articulação e promoção de ações que possibilitem a inter-relação entre a universidade e a comunidade local, regional ou nacional;

Justificamos o enquadramento em linhas tão diversas tendo em vista a potencialidade do projeto e a sua evolução. Isto fez com que caminhasse por áreas diversas das quais ele foi originalmente concebido.

Hoje ele está fortemente vinculado a todas as linhas programáticas acima nomeadas. O enquadramento original como "Esporte, Lazer e Saúde" hoje tem um braço no "Trabalho Infantil", pois atendemos alunos encaminhados pela PAS e da mesma forma estamos dentro da linha de "Atenção Integral ao Adolescente e ao Jovem".

3. Disponível em <<http://www.prorext.ufrgs.br/>>

A parceria com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre permitiu que muitas crianças da periferia participassem das atividades do projeto, onde o Município, através da SMED fornece o transporte para os alunos da rede municipal de ensino. Desde 2013 a parceria com a Secretaria de Educação se fortaleceu através da designação de um professor da rede municipal para atuar diretamente no Projeto da ESEFID. Já os alunos da rede estadual têm participado desde o início do projeto, com participação mais ativa daqueles vinculados às escolas mais próximas da ESEFID.



Turma de escola da rede pública municipal no Encontro de Escolinhas de judô promovido pelo Projeto Bugre Lucena. Acervo do Projeto Bugre Lucena

Relação Ensino, Pesquisa e Extensão

O Projeto Bugre Lucena apresenta uma estreita relação entre ensino, pesquisa e extensão, explicitada pelos seguintes motivos:

No currículo antigo da Escola de Educação Física, três disciplinas eram ministradas com o objetivo de formação de profissionais para atuar com este tipo de população, objetivos e metodologia. A saber, Judô Fundamentos, Judô Treinamento e Judô Técnicas de Ensino. A partir de 2012, iniciamos uma nova grade curricular, e no primeiro semestre a disciplina de judô com 60 horas/aula foi reestruturada para condensar os conteúdos anteriormente ministrados.

Conforme mencionado anteriormente, desde 1991 o Projeto Bugre Lucena atende a

comunidade de alunos das redes municipal e estadual de ensino na prática de judô, como uma forma de inclusão social e desenvolvimento motor e comportamental. Nestes 26 anos, diversos trabalhos de conclusão de curso, monografias de pós-graduação, dissertações de mestrado e teses de doutorado foram desenvolvidos utilizando a população do Projeto Bugre Lucena ou elaboradas por algum dos seus integrantes com os temas judô, iniciação esportiva, treinamento e/ou avaliação de atletas de judô ou similares.

Como exemplo, a dissertação de mestrado do coordenador do Projeto, "Avaliação de atletas de judô: Perfil da Seleção Gaúcha de judô – 1997"; o TCC de um dos membros da Comissão Coordenadora, Prof. Darci Campani, sob o título "Judô para Deficientes Visuais: análise do potencial e necessidades pedagógicas para um projeto de inclusão social"; O TCC do acadêmico Vinícius Krumel, "Aspectos motivacionais no judô para deficientes visuais", e a tese de Doutorado do coordenador, defendida junto à Universidade de São Paulo com o título "A influência da imigração japonesa no desenvolvimento do judô no Brasil: uma genealogia dos medalhistas em Jogos Olímpicos e campeonatos mundiais, entre outros". Nossa última produção é o livro "Judô, Caminho das Medalhas", publicado em 2013.

Justificativa

A prática de atividades físicas para crianças, adolescentes carentes e portadores de deficiência visual é bastante limitada, pois clubes e academias costumam cobrar valores incompatíveis com o nível socioeconômico de seus familiares. A inclusão social através das práticas esportivas tem demonstrado ser bastante eficiente para a formação pessoal e diminuição da violência urbana. Da mesma forma contribui para a autoestima dos indivíduos que se envolvem nessas práticas, promovendo a sua integração na sociedade.

Os esportes de combate, e em especial o judô, podem exercer um papel importante como ferramenta de inclusão social. A sua prática promove a melhora das capacidades motoras e condicionais, o aumento do autocontrole e contribui para a disciplina pessoal e sociabilização dos indivíduos. Assim sendo, oportunizar a prática do judô e também de outros esportes de combate às populações que não dispõem de locais para praticar, pode ser uma contribuição importante na educação e desenvolvimento destes indivíduos.

O projeto Bugre Lucena de iniciação esportiva atende prioritariamente às crianças e adolescentes da rede municipal e estadual de ensino, aos associados da Associação de Cegos do Estado do Rio Grande do Sul e a crianças oriundas da FASE-RS.

As turmas são divididas em níveis de conhecimento, iniciação, aperfeiçoamento e treinamento e faixas etárias em ambos os sexos. Nas turmas de treinamento, os grupos são unificados promovendo a integração dos deficientes visuais com os demais membros da equipe que participam de atividades conjuntas.

A metodologia de ensino proposta no projeto vem sofrendo modificações que visam a atender melhor o público com baixa visão e cegos. Este é um tema pouco estudado no Brasil e, assim, o projeto vem propondo inovações e alternativas nos métodos de ensino e inclusão de deficientes visuais nas práticas esportivas de combate.



Equipe UFRGS/ACERGS em Edição do GrandPrix Infraero de Judô para Cegos. - Acervo do Projeto Bugre Lucena

Objetivos

Os principais objetivos deste projeto são: 1) proporcionar aos alunos das redes municipal e estadual de ensino, das comunidades carentes do bairro, deficientes visuais e menores infratores, o judô como uma opção de prática desportiva e inclusão social; 2) oportunizar aos acadêmicos da UFRGS atividades de ensino e aprendizagem em judô; 3) representar a UFRGS, a ACERGS e as suas respectivas escolas em competições e eventos do desporto escolar e comunitário; 4) desenvolver métodos de ensino facilitadores para populações com deficiência visual e sua integração; e 5) constituir-se em uma população para estudos na área do ensino-aprendizagem, sociocultural, treinamento e detecção de talentos esportivos.

Metodologia

As turmas de judô e jiu-jitsu são organizadas em Iniciação, Aperfeiçoamento (alunos que treinaram pelo menos um ano na turma de Iniciação) e Treinamento (alunos com graduação mais avançada). É dada ênfase aos fundamentos e às etiquetas do judô a saber: cumprimentos (rei), rolamentos (ukemis), deslocamentos (shintai), posturas (shizentai) e pegadas (kumikata); posições e saudações. As regras de competição e um breve histórico, além da biografia do fundador do judô são referidas em aula e, utilizando-se material didático como polígrafos e vídeos.

As projeções no judô serão introduzidas de acordo com uma metodologia adaptada do método alemão e o gokyo (sistema de classificação de técnicas: 5x8 técnicas) onde estão previstos níveis diferentes de dificuldades. As técnicas de domínio no solo (katame waza)



Cerimônia de graduação do Projeto Bugre Lucena reunindo alunos de todas as turmas.
Acervo do Projeto Bugre Lucena

serão as imobilizações (osae waza), ficando excluídas para alunos com idade inferior a 14 anos as técnicas de chave de articulação e estrangulamentos (kansetsu waza e shime waza).

Para os deficientes visuais, tem continuidade o ensino específico introdutório à prática desportiva, com o acompanhamento individual necessário, através da metodologia aplicada nos últimos anos no projeto, permitindo também que aqueles que tenham habilidade necessária e disponibilidade venham a participar de competições no Sistema Olímpico e Paralímpico de Esportes.

Avaliação e Resultados

As avaliações feitas no decorrer dos 26 anos em que ocorre o projeto, têm demonstrado que os objetivos são atingidos na sua totalidade. A atual conjuntura social que leva muitos jovens a iniciar o uso de drogas socialmente aceitas e ilícitas pode ser combatida através desta proposta. Também a prática esportiva por pessoas com deficiência visual, incorporando-as ao meio acadêmico, tem permitido que desenvolvam o seu potencial.

REFERÊNCIAS

- BARBANTI, Valdir. **Palestra para alunos e professores na ESEF-UFRGS durante evento promovido pelo CENESP-UFRGS**. Julho de 2004.
- FRANCHINI, Emerson. **JUDÔ: Desempenho Competitivo**. Barueri: Manole, 2001.1 ed. 254p.
- HARRE, Dietrich. **Bases del Entrenamiento de las Capacidades Condicionales: Lectura para el curso internacional de entrenadores Teoria general de entrenamiento y movimiento (ABTW)**. Leipzig: Universität Leipzig, 2001. 115p.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: **População, grupos por idade**. Disponível em: http://ibge.gov.br/brasil_em_sintese/tabelas/populacao_tabelas05.htm , Acesso em 20/09/2004.
- KANO, Jigoro. **Kodokan Judo, Tóquio. New York: Kodansha Internacional**, 1986 (1989), 264 p.
- NUNES, Alexandre Velly. **Judo, caminho das medalhas**. 1. ed. Porto Alegre: Kazuá, 2013.
- PANCORBO, Armando Enrique Sandoval. **Medicina del deporte y ciencias aplicadas al alto rendimiento y la salud**. 1 ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.576 p.; 28 cm.
- VIRGÍLIO, Stanley. **A Arte Do Judô**. Papirus, 1988, 162 p.
- Confederação Brasileira de Judô**. Disponível em: <<http://www.cbj.com.br/noticias/2924/unesco-declara-judo-como-esporte-mais-adequado-para-criancas.html>>. Acesso em 20 de julho de 2015.



O que é Ser Índio? Afirmação indígena no espaço acadêmico pelos caminhos da extensão

Rosa Maria Castilhos Fernandes: Serviço Social e PPG Política Social - UFRGS
Rafael Filter Santos da Silva: História - UFRGS
Acadêmica de Psicologia: Rejane de Carvalho
Acadêmica de Serviço Social: Silvana Claudino

Em temas sensíveis, polêmica é inerente à palavra; por isso, começamos por nos explicar. O vocábulo “índio” é carregado de significado pejorativo. Sabemos que a categoria “índio” surgiu de equívoco geográfico e homogeneizou arbitrariamente, em sentido claramente empobrecedor, as ricas pluralidades e diversidades das comunidades americanas

(CARBONI e MAESTRI, 2012, p. 76). Ademais, atrelou-se à ideia de selvagem e primitivo. Entretanto, o nome do seminário foi uma escolha dos próprios estudantes indígenas, dispostos a debaterem representações a partir do senso comum e dos preconceitos trazidos à tona pelos participantes dos seminários quando a pergunta-título era lançada. Optou-se por “índio” em vez de

“indígena”, porque o primeiro termo é empregado de forma mais corriqueira pela população do que o segundo.

A proposta da realização do Projeto de Extensão “Diálogos Integradores¹: o que é ser índio?” emergiu dos encontros do Grupo de Acolhimento aos Estudantes Indígenas (GAIIn), vinculado ao curso de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Criado em 2014, o grupo foi se constituindo a partir das demandas de três estudantes indígenas Kaingangs do referido curso.

Todo estudante indígena que ingressa tem direito a ter um professor orientador e um estudante do seu curso como monitor. No entanto, esses aportes muitas vezes se tornam insuficientes para a permanência na universidade, fazendo falta, como relataram alguns estudantes indígenas, um apoio mais próximo e pessoal. Diante das adversidades, as estudantes indígenas do curso de Serviço Social trouxeram uma demanda comum para sua professora orientadora e decidiram iniciar um processo de discussão coletiva, tornando a orientação e a monitoria um trabalho de acompanhamento grupal.

No decorrer dos encontros, consolidou-se a ideia de um grupo como uma estratégia de criação de um espaço coletivo de diálogo permanente sobre as necessidades sociais que emergem das vivências destes coletivos étnicos na UFRGS, tais como: dificuldades de diálogo com monitorias ou professores orientadores; dificuldades no processo de ensino e aprendizagem referentes à leitura e interpretação de textos; sistematização de conhecimentos; relacionamentos em sala de aula; instrumentos de avaliação não diferenciados; dificuldades na casa de estudantes (CEU) e/ou moradia na cidade, entre outros. Como um espaço democrático de afirmação indígena, as reuniões do GAIIn passaram a envolver também

discussões acerca dos planejamentos dos objetivos e das ações do grupo num âmbito mais amplo que o da sala de aula. Aos poucos foram se inserindo nesse grupo estudantes indígenas Kaingang – abrangendo Kamé e Kairu – de outros cursos², com propostas que avançaram, permitindo a construção de estratégias para reflexão sobre o lugar de direito no espaço acadêmico dos indígenas. Cabe explicar que Kamé e Kairu são contrapartes pertencentes à etnia Kaingang, mas que se complementam, cuja união os torna mais fortes. Por isso, o modo de ser, viver e conhecer se dá no coletivo, sendo o GAIIn uma forma de expressão dessa coletividade no ambiente acadêmico. É um grupo que acolhe, que se descobre e que se estranha, de reflexão, de diálogo, de construção de saberes, pois o processo de acesso e permanência desses estudantes na Universidade passa também pela apreensão das estruturas da mesma, para que as transformações não se deem apenas em espaços previamente designados a eles, mas no conjunto da UFRGS, possibilitando um processo real de transformação.

A proposta da realização do referido Projeto de Extensão teve como objetivo promover a reflexão coletiva sobre o que é ser um sujeito indígena, gerando diálogo entre os distintos estudantes, monitorias, funcionários e professores da UFRGS. Essa atividade de extensão desenvolvida em sua primeira edição no período de 2016-2017³ organizou seminários em formato de rodas de conversa nos diversos campi, como, por exemplo, em disciplinas dos cursos de Serviço Social, Psicologia, Educação, História, entre outros. Esses seminários possibilitaram reflexões acerca da presença indígena na Universidade, bem como o seu modo de vida, e, a partir desta experiência, a percepção da importância dessa temática,

1. “Integração” é outro termo polêmico. Não pretendemos uma integração baseada em mera assimilação da cultura branca, mas na construção do diálogo intercultural, que possibilite trocas e bem-estar entre os diferentes

2. Acadêmicos Indígenas: da Psicologia: Rejane e Cássia; do Serviço Social: Silvana, Angélica (diplomada em 2017), Aline, Talvane e Alisson; do Direito: Marcos e Jaqueline; da Enfermagem: Leonir; da Administração: Audisseia; da Odontologia: Jéssica e Luana; da Fisioterapia: Leocir; da Medicina: Edina. Monitorias: da Psicologia: Rafael; do Serviço Social: Naiara, Monique e Natália. (2016-2017/1).

3. A segunda edição 2018 está sob coordenação da Prof. Solange da Silva. (Curso de Serviço Social).



Seminário “O que é ser índio?” na disciplina de Psicologia e Educação do curso de Psicologia em 02/09/2016.
Fonte: Acervo do GAIIn

promovendo uma maior aproximação entre os demais colegas não indígenas, professores e técnicos sobre essa questão.

Durante esse processo, fomos percebendo o quanto a presença de indígenas no Ensino Superior carrega consigo em termos de desafios e dificuldades para a instituição universitária, e também para os estudantes. “As universidades são desafiadas a elaborar políticas eficazes de ingresso e permanência para estudantes pertencentes a grupos étnicos, até então ausentes destes espaços; são desafiadas, portanto, a reconhecer a diversidade cultural e a incorporá-la em suas práticas, estruturas e currículos” (FERNANDES; AMES; DOMINGOS, 2017, p. 81).

Inicialmente os seminários ocorriam em salas de aula e disciplinas que tivessem algum estudante indígena, mas aos poucos fomos participando de diferentes espaços na UFRGS promovendo esta

reflexão. A realização destes seminários em salas de aula com a presença de um estudante indígena matriculado na disciplina foi uma estratégia não só de acolhimento a esse aluno que acessou o direito à educação superior, mas fundamentalmente uma iniciativa para demarcar a presença dos estudantes indígenas no território acadêmico chamado UFRGS.

Também no Salão de Extensão de 2016, o GAIIn realizou uma oficina cujo protagonismo desse coletivo de estudantes indígenas permitiu que os participantes pudessem refletir acerca dos modos de ser e conhecer dos indígenas. É preciso que se diga que a “instauração de espaços compartilhados de discussões democráticas, por vezes ausentes nos ambientes acadêmicos, diante das contradições e das relações de saber e poder que são parte destes contextos” (FERNANDES; AMES; DOMINGOS, 2017, p. 81-82), é condição para o diálogo da diversidade cultural.

Com a presença de um ou mais estudantes indígenas, o seminário parte das respostas dos participantes dadas à questão “o que é ser índio?”. Atizado o imaginário social, político e cultural, a conversa flui por meandros nem sempre previsíveis. Entretanto, são exatamente essas situações que possibilitam o diálogo, pois a partir das percepções trazidas pelos participantes os estudantes indígenas iniciam a conversa e deixam seu recado dizendo de onde vêm, quem são, o que não são, o que pensam sobre os não indígenas, sobre a Universidade, sobre as possibilidades de aprendizagens coletivas, sobre suas culturas, sobre os cursos em que estão inseridos, suas futuras profissões, entre tantas outras questões que dependem de cada encontro e das motivações e inquietações dos presentes.

Temos a convicção de que a atividade de extensão desenvolvida pelo GAIIn vem fortalecendo o protagonismo e a mobilização indígena, para que a Universidade possa receber e respeitar as demandas desses e dos demais estudantes indígenas na busca pela sua permanência e afirmação. Isso também envolve o questionamento das práticas e estruturas acadêmicas, como os mecanismos de monitorias e tutorias realizadas individualmente, que se contrapõem ao bem viver indígena, marcado pelas vivências coletivas e solidárias. A oficina com as monitorias e tutorias realizada em abril de 2017 permitiu a troca de experiências entre os participantes e, fundamentalmente, pode-se refletir sobre como esta monitoria ao(a) estudante indígena pode se desenvolver.



Oficina “O que é ser índio?” no Salão Extensão em 15/09/2016.
Fonte: Acervo do GAIIn



Desenho sobre a percepção das estudantes indígenas feito na oficina pelas monitorias e tutorias.
Fonte: Acervo do GAIIn

Durante o período de duração da atividade de extensão, 309 pessoas participaram dos seminários “O que é ser índio?”. Muitas foram as respostas a essa indagação-provocação e, por terem sido registradas em papéis pelos participantes, decidimos pela realização de uma pesquisa documental (2017-2018), intitulada “Contribuições para afirmação dos direitos indigenistas no Ensino Superior: uma experiência de extensão e pesquisa na UFRGS”. Esse estudo tem o objetivo de analisar o significado atribuído pelos estudantes e servidores da Universidade durante uma ação de extensão desenvolvida pelo GAIIn sobre o que é ser indígena, para contribuir com a defesa dos direitos indigenistas e sua afirmação no âmbito acadêmico. Em processo de análise de conteúdo, é possível socializar algumas das percepções registradas pelos participantes, que quando questionados sobre o que é ser índio, fizeram seus registros:

“É ter suas terras, culturas roubadas por outros, é resistir dentro de uma universidade elitista como a UFRGS.”

“Lutar por demarcação, lutar por manutenção da ancestralidade. Querer o reconhecimento da linguagem, cultura e crenças. Vislumbrar um mundo amplo fora das agressões violentas do Estado. Possibilidade de direitos, como educação indígena nas universidades públicas. Logo, uma constante luta por respeito e liberdade.”

“Acredito que ser índio é enfrentar diariamente o preconceito contra os seus costumes, lutar pelos seus direitos, esses que muitas vezes não são assegurados pelo Estado. Adaptar-se às outras culturas, e que geralmente as pessoas acham que isso é errado e que os índios devem viver isolados. É carregar a sua cultura com orgulho e carinho pela origem e história.” (Participantes dos Seminários, GAIIn, 2017).

Além disso, ao longo desta caminhada no GAIIn constatamos e, portanto, passamos a reconhecer o quanto as mulheres e mães indígenas requerem da Universidade uma atenção concreta sobre uma moradia estudantil indígena, para que possam

trazer seus filhos no convívio enquanto façam sua passagem pela universidade – lembrando que, no momento, a moradia estudantil comum permite somente a permanência do(a) estudante. Isto é importante destacar, pois as políticas de ações afirmativas atuais trouxeram para o meio acadêmico diferentes culturas que trazem demandas específicas para a permanência e a conclusão do curso, que antes não eram pensadas por haver apenas um perfil dominante de estudante. O acesso da diversidade ao ambiente acadêmico vem exigindo de todos nós a construção de outras relações sociais, de outros modos de conceber a educação superior. Neste cenário, o GAIIn tem tido como proposta disseminar práticas dialógicas entre os estudantes indígenas e demais pessoas

que compõem a UFRGS, para que conheçam os modos de viver indígenas, assim como respeitem e reconheçam a importância do interculturalismo no âmbito acadêmico.

Assim sendo, o relato desta experiência é um compromisso de todos envolvidos nesta atividade de extensão com a socialização daquilo que deu certo, uma caminhada coletiva por dentro da UFRGS que precisa continuar, pois ainda são muitas as discussões a serem feitas. Quem sabe assim possamos aprender com as culturas indígenas, sua visão de emancipação humana como um princípio de formação do ser, que ainda é tão distante dos projetos de vida dessa sociedade capitalista. O GAIIn tem pensado nisso!

REFERÊNCIAS

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. **A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos; AMES, Valesca; DOMINGOS, Angélica. “Encontros e Desencontros das Ações Afirmativas no Ensino Superior: as resistências dos estudantes indígenas”. IN: *Revista O Social em Questão* - Ano XX - nº 37- Jan a Abr/2017.

GRUPO DE ACOLHIMENTO AOS ESTUDANTES INDÍGENAS-GAIIn. **Relatório do Projeto de Extensão**. Porto Alegre: UFRGS, 2017.



Projeto de Extensão Jogando para Aprender: possibilidades do ensino das capacidades coordenativas e táticas básicas para escolares

Eraldo dos Santos Pinheiro: Educação Física - UFPEL

Patricia Machado da Silva: Educação Física - UFPEL

Patrícia da Rosa Louzada da Silva: Mestranda em Educação Física - UFPEL

Acadêmica de Educação Física: Vivian Hernandez Botelho

Introdução

A prática esportiva na infância é de grande importância pelo fato de o esporte ser um fenômeno de natureza educacional (KORSAKAS, 2009).

No entanto, compreendê-lo como um fenômeno

social e cultural demanda identificar e adequar às manifestações do esporte, seja de rendimento, de participação ou educacional aos contextos de sua atuação. Uma vez que o ensino do esporte na escola é atribuído aos professores de Educação Física (EF), dessa forma relacionado a utilizá-lo como uma ferramenta pedagógica, os docentes

devem fomentar uma prática educacional e não um espaço que reproduz sem discutir o que é transmitido nas grandes mídias sobre esporte de rendimento.

Na área da Educação Física Escolar (EFE) há uma diversidade de métodos divulgados na literatura, e com isso o ensino do esporte segue diferentes diretrizes (REVERDITO, 2009). No entanto, Kröger e Roth (2002) afirmam que o ensino dos jogos coletivos deve ocorrer por meio de jogos situacionais e de uma aprendizagem incidental, para o desenvolvimento da capacidade de jogo e das capacidades coordenativas. Greco e Benda (1998) enfatizam que o processo de ensino e aprendizagem vai além de repetir gestos técnicos de forma isolada, e afirmam que é necessário jogar para aprender e não o contrário.

Para o ensino do esporte, Greco (2007, p.81) aponta que ao ensiná-lo “falta uma estrutura,

uma filosofia e uma política de ação coerente com as necessidades e interesses das crianças”, e desse modo o autor questiona os erros cometidos quando professores da EFE ou treinadores de clubes antecipam fases e priorizam a especialização técnica de forma precoce. A fim de colaborar com o ensino do esporte, o método da Iniciação Esportiva Universal (IEU) proposto por Greco e Benda (1998), apresenta uma opção sistemática de ensino que destaca o jogo como o elemento didático-pedagógico, pensado e aplicado de acordo com “as características evolutivas da criança, especialmente no que se refere à sua maturidade, evolução psicológica e cognitivo-social” (GRECO; BENDA; RIBAS, 2007, p. 68).

A partir, então, da necessidade de explorar a aplicabilidade do método em escolares do Ensino Fundamental, aproximando o espaço acadêmico das possibilidades da escola, surgiu o projeto extra-classe denominado Jogando para Aprender (JPA).



Acadêmicos e alunos do JPA. Fonte: Acervo do projeto JPA

Trata-se de uma realização do Laboratório de Estudos em Esporte Coletivo (LEECol), da Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), em parceria com uma escola pública estadual da cidade de Pelotas no Rio Grande do Sul. O projeto é realizado por uma equipe composta por acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física, supervisionado por estudantes do Programa de Pós-Graduação em EF da UFPel, participantes do LEECol, e orientado pelo coordenador do Laboratório.

Priorizaremos como objetivo a descrição detalhada da realização do JPA, no que se refere à inserção no meio escolar, proposição do ensino e aprendizagem das capacidades coordenativas (CC) e das capacidades táticas básicas (CTB) aos escolares do Ensino Fundamental que não possuem a disciplina de EF sendo ministrada por um professor da área.

O caminho percorrido

O presente trabalho percorrerá sua escrita com base nos estudos qualitativos, descrevendo a realização do projeto JPA, o qual firma suas ações em se tratando de uma intervenção pedagógica (IP) definida por Damiani et al (2013, p.58) como “investigações que implementam mudanças em um meio com a finalidade de promover uma evolução nos processos de aprendizagem, além de ao final, avaliar os efeitos dessa intervenção”. No entanto, a IP faz parte de um segundo momento, marcado primeiramente pela inserção e participação ativa da equipe do JPA em um grupo de estudos focado em estudar a IEU.

Antes de se chegar à parceria com uma escola estadual da cidade de Pelotas, a equipe atribuiu ao seu trabalho dois semestres com reuniões semanais, planejando e direcionando como seria a realização da IP. A partir de então a equipe do JPA deu início a fase de busca à escola parceira, sendo uma das exigências que a mesma estivesse localizada nas proximidades da ESEF, pois

favoreceria o deslocamento da equipe de trabalho do JPA.

A fase de buscar a escola parceira foi rápida, pois nas proximidades da ESEF se encontra uma escola estadual. O projeto de extensão foi apresentado para a 5ª Coordenadoria Regional de Educação (5ª CRE), que autorizou a sua realização. Além disso, foi apresentada a autorização da 5ª CRE e a proposta do JPA à escola, na qual a coordenação se mostrou receptiva e aceitou participar da IP. E os motivos desta escolha vão além da sua localização, afinal a mesma se adequava as características pertinentes ao projeto, por não possuir EFE ministrada por um professor específico de Educação Física e por ter disponibilidade de alunos na faixa etária indicada à aplicação da IEU.

O período de realização da intervenção pedagógica foi o segundo semestre de 2017, especificamente de julho a dezembro, e totalizou 21 encontros, os quais foram distribuídos em duas aulas semanais de uma hora cada. Participaram da IP 32 crianças com idades que variaram entre seis e doze anos. Para melhor organização do trabalho e atendimento às indicações da iniciação esportiva universal, as crianças foram divididas em duas turmas chamadas de T1, com 20 alunos de 1º e 2º ano, entre seis e oito anos de idade e a T2, com 12 alunos de 3º ano, de nove a doze anos.

Com relação à aplicação do método da IEU na T1, o foco de ensino e aprendizagem foram as capacidades coordenativas (CC) e, da T2, as capacidades táticas básicas (CTB).

Estrutura da IP para o ensino e aprendizagem das CC

As CC são as capacidades de coordenar movimentos sob parâmetros de pressão e consistem numa base para o aprendizado da técnica das modalidades (GRECO; SILVA; SANTOS, 2009).

A fórmula para o ensino-aprendizagem-treinamento das capacidades coordenativas consiste em se apresentar habilidades simples (com/sem bola), relacioná-las com os elementos de pressão da percepção, dos sentidos que procedem à recepção da informação, e que a resposta motora a ser realizada seja colocada também em situação de pressão semelhante as que acontecem nas modalidades esportivas. (GRECO,2012, p.157)

Os parâmetros de pressão descritos acima e alguns exemplos de atividades comuns em modalidades formais em que eles aparecem serão apresentados no quadro 1.

Para organizar a aula, estruturamos a IP diversificando sempre com a presença de dois parâmetros de pressão, exemplo, tempo e precisão, por meio de atividades atrativas às crianças contendo um elemento, através de circuitos motores, jogos de perseguição ou estafetas com ênfase nas habilidades básicas de locomoção, manipulação e estabilização. O processo de ensino e aprendizagem na IP do JPA foi pautado de modo a respeitar as indicações de que o esporte na escola deve ser ministrado por meio de brincadeiras e jogos (FREIRE E SCAGLIA, 2003).

Quadro 1 - Elementos de pressão da motricidade (KRÖGER; ROTH, 2002).

Parâmetros de Pressão	Tarefas coordenativas onde são necessários	Exemplos
Tempo	Minimizar o tempo ou maximizar a velocidade de execução	Corrida de 100 metros, passe ao colega que corre no espaço livre no contra-ataque
Precisão	A maior exatidão possível	Lance livre no basquete, arco e flecha
Complexidade	Resolver sequências de exigências sucessivas, uma depois outra	Séries da ginástica. Fintas e drible no handebol
Organização	Superar exigências ambientais variáveis e situações diferentes	Mortal com giro. Receber a bola fintando a linha de corrida
Variabilidade	Superar exigências de tipo físico-condicionais ou psíquicas	Jogos esportivos coletivos
Carga		Lançamento de dardo e arremesso de peso



Dessa forma, cada aula apresentava atividades que continham uma combinação de duas CC. Os materiais eram os mais diversificados possíveis: bolas de vôlei, basquete, handebol, futsal e de borracha, cones e arcos. A equipe possuía um diário de campo, no qual após cada aula eram anotadas informações sobre o desenvolvimento das atividades, problemas, dificuldades, para que se pudesse planejar as próximas aulas de forma adequada, a partir do acompanhamento da evolução dos alunos.

Atividades com a T1
Fonte: Acervo do projeto JPA



Alguns materiais organizados para circuito motor com a T1
Fonte: Acervo do projeto JPA

Estrutura da IP para o ensino e aprendizagem das CTB

Para o planejamento da IP na T2 foi seguido o quadro 2 que trata das CTB:

Quadro 2 - Capacidades Táticas Básicas

Parâmetro tático	Atividades/Tarefas táticas como	Relaciona-se no jogo com
Acertar o alvo	Lançar, chutar, combater, disputar uma bola a um alvo, para que atinja um local escolhido	Fazer gol/ponto. Objetivo do jogo específico
Transportar a bola para o objetivo	Transportar, jogar, fazer a bola chegar a um objetivo determinado	Fazer gol/ponto. Objetivo do jogo específico
Jogo coletivo/jogo em conjunto	Receber a bola do colega, ou passar a bola para este	Colega e espaço de jogo
Reconhecer espaços	Reconhecer as chances para se jogar a gol, para obter vantagens sobre o adversário	Adversário e ambiente
Criar superioridade numérica	Jogar em conjunto com o colega, conseguir um ponto, gol, ou preparar o ponto, gol para o colega fazer (assistência)	Adversário e ambiente
Superar o adversário	No confronto com o adversário, assegurar a posse de bola e superar a posição	Adversário e ambiente
Sair da marcação	Sem posse de bola, se posicionar para receber e ajudar o colega	Adversário e ambiente

Fonte: Adaptado de GRECO; SILVA; SANTOS, 2009, p.174

A estrutura da IP com a T2 ocorreu da seguinte forma: as três primeiras aulas foram de adaptações e de apresentação da proposta à turma, seguido de aplicação de seis jogos descritos no quadro 3 como uma avaliação prévia (AP) a fim de dar suporte ao planejamento da IP.

o ensino seja do mais simples ao mais complexo, de poucos a muitos elementos.

Como forma de registro de todas as fases da realização da IP, a equipe do JPA utilizou um diário de campo, assim como na T1.



Atividade com a T2 Fonte: Acervo do projeto JPA

A equipe do JPA fez anotações individuais frente à CTB de cada um dos 12 participantes. Durante as 15 aulas de desenvolvimento da IP, os mesmos jogos estiveram presentes nas aulas. Porém, diferentemente da AP, quando não era fornecido nenhum tipo de opinião aos alunos durante o desenvolvimento das aulas, a mediação (feedback) da equipe do JPA foi constante no sentido de orientar, diversificar, variar elementos, sempre respeitando o método da IEU, o qual orienta que

Quadro 3 - Jogos da Avaliação Prévia (AP) da T2

Nome do jogo	CTB observada
Ataque ao castelo	Acertar o alvo, transportar a bola para o objetivo, jogo coletivo, reconhecer espaços, criar superioridade numérica, superar o adversário e sair da marcação.
Caçador	Acertar o alvo, jogo coletivo, reconhecer espaços.
Dono da rua	Reconhecer espaços, superar o adversário e sair da marcação.
Jogo dos passes	Transportar a bola para o objetivo, jogo coletivo, reconhecer espaços, criar superioridade numérica, superar o adversário e sair da marcação.
Nunca três	Reconhecer espaços, superar o adversário e sair da marcação
O dono do número chuta ou arremessa	Acertar o alvo, superar o adversário e transportar a bola para o objetivo.



Atividade de jogo dos passes e jogo da velha com a T2
Fonte: Acervo do projeto JPA

Considerações finais

Ao longo da intervenção pedagógica foi possível constatar a evolução dos alunos frente aos desafios propostos pelo JPA. A T1 na avaliação prévia havia demonstrado a necessidades de progredir em todos os parâmetros, pois apresentaram movimentos desordenados, sem precisão e com longa demanda de tempo para execução de tarefas aparentemente simples e de acordo com a suas faixas etárias. Na avaliação final se constata que as crianças evoluíram significativamente, visto que passaram a cumprir as tarefas propostas e brincar de modo mais organizado, demonstrando controle no sentido de coordenar as ações de segurar, lançar, rolar, pular e conduzir os elementos de forma precisa, isto é, lançar e pegar sem deixar cair no chão, por exemplo.

Já na IP realizada com a T2, os progressos ocorreram principalmente no quesito organização dentro das próprias atividades e na interação entre alunos (dentro e fora dos jogos). Na avaliação prévia foi possível observar uma forma

anárquica de jogar, nas primeiras atividades, nas quais a maioria das crianças não realizava ações de movimentação e leitura das jogadas básicas para o acontecimento dos jogos propostos. A partir destas constatações e experiência ao longo da IP foi possível perceber a evolução constante do grupo. No decorrer das aulas as crianças foram ganhando confiança, perdendo o medo da bola, criando soluções individuais e em grupo, realizando questionamentos, entendendo o trabalho em equipe (o que melhorou o relacionamento fora da aula) e ampliando de forma generalizada suas capacidades táticas básicas.

Deste modo, se evidencia que a intervenção pedagógica (IP) atingiu suas expectativas enquanto promotora do ensino e aprendizado das capacidades coordenativas (CC) e capacidades táticas básicas (CTB) no meio escolar. No entanto, o tempo de execução da IP foi pequeno comparado às necessidades de ambos os grupos de alunos participantes T1 e T2, o que sinaliza a importância de ampliar a realização da IP também no ano de 2018.

REFERÊNCIAS

DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. In: **Cadernos de Educação** n.º 45. Pelotas: Faculdade de Educação UFPel, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>>. Acesso em: 06 março de 2018.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GRECO, Pablo Juan; BENDA, Rodolfo Novellino. **Iniciação esportiva universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

GRECO, Pablo Juan. **Tomada de decisão nos jogos esportivos coletivos: o conhecimento tático-técnico como eixo de um modelo pendular**. Rev. Port. Ciênc. Desporto, 2007.

GRECO, P.J.; SILVA, S.A.; SANTOS, L.R. Organização e Desenvolvimento Pedagógico do esporte no programa Segundo Tempo. In: OLIVEIRA, A.B.O.; PERIM, G.L. **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo, da reflexão a prática**. Maringá: Eduem, Cap. 6, p.165–208 2009.

GRECO, Pablo Juan. **Metodologia do ensino dos Esportes Coletivos: Iniciação Esportiva Universal, Aprendizado Incidental-Ensino Intencional**. Revista Mineira de Educação Física (UFV), v. 20, p. 145-174, 2012.

KRÖGER, Christian; ROTH, Klaus. **Escola da bola: um ABC da bola para iniciantes nos jogos esportivos**. São Paulo: Phorte, 2002.

KORSAKAS, Paula. O esporte infantil: as possibilidades de uma prática educativa. In: DE ROSE JUNIOR, D.; RÉ, A.H.N. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**. Porto Alegre: Artmed, Cap. 4, p. 61-72, 2009.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; PAES, Roberto Rodrigues. **Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens**. Revista Motriz, Rio Claro, v.15, n.3, p.600-610, 2009.

GRECO, Pablo Juan; BENDA, Rodolfo Novellino. **Iniciação Esportiva Universal: Da Aprendizagem motora ao treinamento técnico**. In: GRECO, Pablo Juan; BENDA, Rodolfo Novellino; RIBAS, João. **Sistema de Formação e Treinamento Esportivo**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, v.1, Cap. 2, p. 68, 2007.



0 papel dos museus na Extensão Universitária: o Museu de Ciências Naturais da UFRGS

Aline Portella Fernandes: Museu de Ciências Naturais - UFRGS
Lucas Antônio Morates: Museu de Ciências Naturais - UFRGS

INTRODUÇÃO

Os museus são instituições sem fins lucrativos cuja pretensão é difundir educação, culturas¹ e conhecimento para a sociedade. As universidades

são lugares que acumulam diversos acervos, sendo comum que as mesmas tenham vinculadas a si um museu. Mas qual o significado destes na extensão universitária? Qual seu papel dentro de uma universidade?

Falar sobre extensão na universidade é um tema corriqueiro no cotidiano de alunos, professores e técnico-administrativos, mas, afinal, o que

1. O termo cultura foi utilizado no plural tendo em vista a diversidade cultural que existe no Brasil, tentando não fazer com que o mesmo seja entendido no sentido de distinção cultural de um ou alguns grupos da sociedade.

significa fazer extensão? Mesmo sendo um dos pilares básicos da universidade, será que todos entendem seu significado? Segundo a Política Nacional de Extensão Universitária:

Extensão foi definida como ação institucional voltada para o atendimento das organizações e populações, com um sentido de retroalimentação e troca de saberes acadêmico e popular. Nessa perspectiva, as camadas populares deixaram de ser o objeto para se tornarem o sujeito da ação extensionista, denotando, assim, avanços significativos em relação à noção de Extensão Universitária construída na década anterior (NOGUEIRA apud FORPROEX -FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2012).

A partir disso, podemos entender que o objetivo da extensão é levar o conhecimento produzido na Universidade para a comunidade em geral, fazendo com que a população tenha acesso a esse conhecimento, mas que, principalmente, haja troca de saberes e onde as camadas populares passem de objetos a sujeitos das ações extensionistas. Essa definição está muito próxima da função social dos museus atualmente², o que nos leva a pensar que muito da função do museu é fazer extensão. Dentro do contexto das universidades isso fica ainda mais evidente, já que um museu universitário é uma interface direta de relação com a comunidade.

Em se tratando de Brasil, os museus vieram antes das universidades e foram locais de pesquisa científica anteriores a elas. Pela ausência de universidades, o Museu Nacional do Rio de Janeiro, criado em 1818, teve toda sua trajetória vinculada aos cursos de ensino superior existentes na Corte (LOPES, 2003). Ao longo da trajetória das duas instituições muitas coisas foram mudando, inclusive a necessidade de externar tudo o que é pesquisado dentro dos gabinetes. Todo projeto de extensão deve prever maneiras de fazer chegar

à comunidade o conhecimento desenvolvido nas pesquisas, mas para um museu isso é um caminho natural, já que está constantemente aberto ao público. Ser um caminho de acesso ao conhecimento faz parte de sua essência.

Porém, podemos observar um ponto de extrema importância, que é a relação com a comunidade (razão pela qual se faz extensão), e como esses agentes tornam-se produtores de cultura, não somente objeto de pesquisa, para que haja troca de saberes. Uma via de mão-dupla ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de “interação dialógica” que traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade Pública atribuindo às universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental e na defesa da diversidade cultural (FORPROEX -FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2012).

Assim, a extensão universitária demonstra a postura que a universidade e a educação querem tomar: um meio de modificar não apenas a forma como se educa e se aprende na universidade, mas a forma como a universidade interage com o seu entorno e como ambos se modificam com essa interação.

Nos anos 1960, as críticas aos museus se acentuaram em meio à crescente insatisfação política e a movimentos de democratização da cultura, realidade que atingia diferentes países do mundo. Podemos observar a valorização da cultura, da memória, do patrimônio e do museu como direitos de todos, de todas as camadas sociais, de todos os grupos étnicos. Atualmente essa democratização tem favorecido o surgimento de museus e espaços de memória criados por minorias, como povos indígenas e praticantes de religiões não dominantes, entre outros.

Para responder às necessidades do mundo

contemporâneo, relacionadas à museologia, a Mesa Redonda de Santiago do Chile trouxe outras perspectivas ao mundo museal. A ideia de museu que estava ligada principalmente à edificação, coleção e público foi alterada. Ao invés de edificação foi trabalhada a ideia de território.

À noção de coleção foi agregado o conceito de patrimônio imaterial, ou seja, o conceito de museu é amplificado, onde o público passa a ser entendido como comunidade e o museu passa a abordar a totalidade dos problemas da sociedade, o que foi definido como “museu integral” (ARAÚJO; BRUNO, 1995).

Um museu tem por finalidade realizar extensão, mas não aquela de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. “Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática”. (FORPROEX -FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2012).

Para um museu de ciências também se somam outras finalidades tais como: construir uma sociedade mais consciente ecologicamente e que aprenda a conviver com o meio ambiente de forma sustentável, além do compromisso com a popularização da ciência.

O Museu de Ciências Naturais da UFRGS

Nessa linha, o Museu de Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – MUCIN, tem como missão: *Promover a valorização do patrimônio natural e cultural, com ênfase no litoral do Rio Grande do Sul, de modo a sensibilizar a sociedade para sua sustentabilidade e qualidade de vida, bem como para a preservação da biodiversidade, a partir da exposição de seu acervo e de um programa de ações educativas.*

Desde sua inauguração em 1983, O MUCIN, que faz parte do Centro de Estudos Costeiros, Limnológicos e Marinhos – CECLIMAR, tem sido um espaço de referência educativo-cultural no Litoral Norte do Estado. Sua temática está relacionada especialmente às questões ambientais como a biodiversidade e a conservação dos ecossistemas, principalmente, costeiros e marinhos.

Atualmente, o MUCIN conta com acervo de zoologia, que inclui representantes da fauna marinha e costeira. Sua exposição de longa duração mostra as riquezas da biodiversidade do Litoral Norte, bem como expõe suas fragilidades, abrindo espaço para reflexão acerca das relações entre os ecossistemas e o homem.

O Museu também oferece um espaço para exposições temporárias, onde transitam diversos temas relacionados às interações biológicas e culturais do Rio Grande do Sul.

Visitas mediadas ao MUCIN

A concepção inicial de museu até meados da metade do século XX (Valente, 2003), permitia a exibição de objetos/espécimes somente pelo deleite, sem uma ordenação que delineava um contexto. Porém, durante o mesmo período em que o Museu esteve em atividade, a Museologia sofreu grandes transformações tanto na concepção de exposições e nos serviços educativos quanto na própria função social da instituição museu, conforme já comentado anteriormente. Dessa forma, após um incêndio ocorrido em 3 de maio de 2014 que fechou as portas do Museu, houve a oportunidade de recompor e repensar a exposição, sentindo-se a necessidade de apresentar uma mostra que estivesse alinhada a esse novo paradigma, cujo foco passa a ser não só o objeto como uma coisa a ser admirada, mas sim, sua relação com o homem e com o ambiente. Isso faz com que a narrativa da exposição mostre essas relações, ou seja, além de colocar um pinguim em exibição, por exemplo, é necessário mostrar também quais as interações

2. Essa afirmação pode levar a uma longa discussão, mas nesse texto está-se considerando as definições estabelecidas pela Mesa Redonda de Santiago do Chile, de 1972, onde é estabelecido o conceito de museu integral.

desse pinguim com o meio ambiente, incluindo o homem. Quando devemos interferir no ciclo de vida das espécies que habitam ou que aparecem eventualmente em nosso litoral? O que podemos fazer para que eles não sofram ações antrópicas prejudiciais ao seu ciclo de vida? Por que tantos pinguins aparecem mortos em nossas praias? Esses são alguns exemplos das questões que cercam o cotidiano do litoral e que precisamos discutir no Museu.

Por outro lado, se faz necessário apresentar como se deu a formação desse espaço chamado Litoral Norte, o que o compõe, o que há nesse ambiente que vai além da praia. Pensando nesses e demais pontos que podemos explorar nos diversos e ricos ecossistemas encontrados no Litoral Norte, foi elaborado um projeto expográfico bastante diverso ao qual o Museu se propôs antes do incêndio. Dessa forma, aproveitando para fazer as modificações que possibilitam a construção de uma narrativa que consiga discutir e provocar reflexão acerca desse espaço do qual faz parte o MUCIN.



Atualmente, quem visita o Museu pode ter uma melhor compreensão do que representa o Litoral Norte, qual é o seu patrimônio cultural e ambiental. Entre os objetivos da exposição destacamos as interações das espécies costeiras e marinhas com o homem, alterando um pouco a dinâmica a que o Museu estava dedicado: aquela que apenas mostrava as espécies e não discutia sua inserção no meio. Desta forma, pretende-se construir uma reflexão crítica do comportamento da nossa sociedade em relação aos recursos naturais. Para que o diálogo seja proveitoso, os mediadores não devem realizar uma aula de biologia com o uso abusivo de termos técnicos. Conhecer a exposição com a qual se trabalha é fundamental, mas propiciar que o tema abordado faça sentido na vida e nas atitudes cotidianas do visitante é o diferencial. Sabendo provocar a reflexão principalmente sobre nossas atitudes perante o meio é que conseguiremos mudar nossa postura e comportamento. Esse é nosso objetivo principal.

No espaço reservado para exposições temporárias, que vão mudando a cada 6 meses ou 1 ano, transitam temas diversos em mostras organizadas pelo MUCIN ou trazidas de outras instituições. Atualmente, está em cartaz a exposição “Aves do Litoral do Rio Grande do Sul” que destaca os grupos de aves que transitam, residem ou utilizam a planície costeira, enfatizando suas diferenças morfológicas, suas adaptações e peculiaridades. A exposição trata das aves marinhas, costeiras, e migratórias, além das questões de conservação e sustentabilidade que afetam a vida desses animais.



agroquímicos e necessitam de manejo e esforços para se obter algum resultado dos plantios. Enquanto isso, muitas plantas com diversos usos

Oficinas

O MUCIN oferece algumas oficinas como outras formas de comunicação com seu público. Para o ano de 2018, o Museu disponibilizou cinco atividades: a oficina sobre tubarões que apresenta ao público aspectos de seu comportamento, na tentativa de desmistificar a imagem desses animais como agressivos e assassinos, demonstrando com auxílio de pesquisas e estatísticas que, na verdade, esses animais são vítimas da atividade humana, principalmente em decorrência da pesca ilegal. A atividade “Saber e uso tradicional das

plantas” apresenta ao público o uso de plantas consideradas 'mato' e sem utilidade, e também, diferentes aplicações de plantas já utilizadas, como por exemplo, o potencial medicinal de espécies consideradas apenas como frutíferas. Estamos acostumados a conhecer e comer apenas espécies vegetais disponíveis nos supermercados, que geralmente possuem grandes quantidades de

sejam eles alimentar, medicinal e até artesanal, são ignoradas por não serem conhecidas popularmente, gerando desperdício desses recursos naturais. A oficina pretende compartilhar conhecimentos tradicionais acerca de espécies vegetais presentes em locais de fácil acesso e sem necessidade de manejo, além de não estarem contaminadas com grandes quantidades de agrotóxicos.

A oficina “Física dos Oceanos” trata desses gigantes corpos d’água que cobrem cerca de 70% da superfície do planeta Terra. Entretanto, muitos dos fenômenos e processos físicos, que ocorrem nos oceanos e controlam sua dinâmica, são pouco conhecidos e/ou pouco compreendidos pela maioria das pessoas. Através de experimentos simples, demonstramos aos participantes alguns dos processos e fenômenos físicos e forças físicas, que ocorrem e controlam a dinâmica dos oceanos e dos estuários. A oficina propõe sensibilizar a população acerca dos processos físicos como a mistura e a estratificação e de que maneira eles podem ser alterados por impactos negativos de obras costeiras, assim como, esses processos físicos podem atingir a ocorrência de recursos pesqueiros e a produtividade biológica local e global.

A oficina “Aves do Litoral do RS” trata desse grupo de vertebrados altamente especializado que dominou o meio aéreo através do voo. Com seus bicos e penas, tornam-se animais inconfundíveis e cativam as pessoas, que as observam nos mais variados ambientes em que conseguem se estabelecer. Esta oficina visa atrair a atenção das pessoas para as aves, destacando as especializações do grupo e ao mesmo tempo, buscando um enfoque nas aves marinhas e costeiras e suas características ecológicas.

Já a oficina sobre cetáceos tem como objetivo esclarecer as principais diferenças ecológicas, morfológicas e evolutivas existentes dentro do grupo, e apresentar quais são as espécies predominantes e ocorrentes no Rio Grande do Sul. Dessa forma, explicando por que o litoral gaúcho

é um ambiente tão importante para a conservação destes animais, e ainda abordar de que maneira cada pessoa pode contribuir para a preservação deste grupo, conhecendo as principais ameaças que o atinge. Os cetáceos, identificados popularmente como baleias, botos e golfinhos, são mamíferos aquáticos que vivem em sua maioria nos oceanos, mas também podem habitar ambientes de água doce. O Rio Grande do Sul é um dos estados do Brasil com maior biodiversidade de cetáceos, onde ocorrem 35 das 45 espécies já registradas em águas brasileiras.

Além das oficinas, o MUCIN oferece a trilha ecológica que localiza-se na área do CECLIMAR. Nesta atividade o enfoque é sobre a ecologia das lagoas costeiras e a importância do ambiente de restinga/marisma, bem como as problemáticas que enfrentam com relação ao descarte de resíduos sólidos nas margens da laguna entre Imbé e Tramandaí.

Exposição itinerante

O MUCIN conta com uma exposição itinerante, que tem entre seus principais objetivos o de proporcionar maior visibilidade à fauna marinha e costeira. A exposição apresenta as principais espécies que ocorrem no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, visando sensibilizar uma parcela maior da sociedade. O acervo mostra diversos animais característicos da fauna marinha e costeira, bem como informações referentes a estas espécies. Grande parte dos veranistas desconhecem que o litoral do Estado do Rio Grande do Sul é uma das regiões de maior riqueza de espécies de fauna marinha do Brasil, muitas delas ameaçadas de extinção. Todos os anos o litoral gaúcho recebe inúmeros visitantes dessa fauna que frequentam a nossa costa, seja em busca de alimento ou descanso, além das muitas espécies que aqui residem o ano inteiro. Com a exposição, o nosso objetivo é de que mais pessoas tenham contato com este conhecimento e se incluam na luta pela preservação deste ecossistema.



Museu vai à Escola e Museu vai à Praia

O Museu recebe anualmente cerca de 10mil visitantes, sendo que esse número considera apenas o público que acessa as exposições do Museu. Não considera as atividades realizadas em outros espaços, como as escolas e eventos dos quais participamos. Os meses de janeiro e fevereiro são os de maior movimentação, porém o maior público do Museu é o escolar, cuja

visitação ocorre nos outros meses do ano. Para se aproximar da escola e conseguir conversar com aqueles que não podem vir até o Museu, foi desenvolvido o projeto Museu vai à Escola. Atualmente com ênfase nas escolas pertencentes a 11ª Coordenadoria de Educação, o MUCIN leva parte de seu acervo didático para atividades nas escolas. Essas atividades são adaptadas à faixa etária dos participantes, mas o objetivo é o mesmo, isto é, que os alunos e o público escolar

VALENTE, Maria Esther. A Conquista do Caráter Público do Museu. In: GOUVEIA, Guaracira; MARANDINO, Martha; LEAL, Maria Cristina. **Educação e Museu: A Construção do Caráter Educativo dos Museus de ciência**. Rio de Janeiro: Access, 2003. p. 21-45.

curricular do Curso de Museologia da UFRGS, esse processo criativo é construído no decorrer de três disciplinas obrigatórias, iniciadas na quinta etapa da graduação: Expografia (BIB03212), Projeto de Curadoria Expográfica (BIB03215) e Prática de Exposições Museológicas (BIB03217), momento em que é criada uma ação de extensão para a execução da exposição planejada. Ao longo da sequência os alunos-curadores são estimulados a conceberem uma exposição com tema livre que por meio da parceria com o Museu da UFRGS, é aberta ao público em seu Mezanino.

O processo criativo originado nas disciplinas é consolidado por meio de uma ação de extensão universitária. A proposta do Curso de Museologia é que os alunos-curadores, por meio das habilidades e competências da profissão, reafirmem por meio de suas propostas, os compromissos da universidade pública brasileira e reforcem as relações de diálogo e trocas de saberes.

Quando vinculada ao ensino, ela [a extensão] permite que o aluno se torne protagonista de sua formação, tanto no que se refere às competências necessárias à sua atuação profissional, quanto à sua formação de cidadão, ao reconhecer-se como um agente de mudança e transformação social. Essa integração abre múltiplas formas de articulação entre a universidade e sociedade, através de metodologias participativas, [...], em que os atores sociais dialogam (UFRGS, 2015, p.50).



Figura 2: Expostões curriculares do Curso de Museologia da UFRGS. Fotografia: CRIAMUS, 2017

O Curso de Museologia da UFRGS realizou até o ano de 2016 seis exposições curriculares¹ (Figura 2). Todas as etapas de concepção das exposições acontecem no Laboratório de Criação Museográfica (CRIAMUS), que, por ser especializado, permite o planejamento em um espaço físico específico. O desafio desse processo é propor o museu como criador de sentidos. O exercício é interdisciplinar e objetiva que os alunos-curadores congreguem criatividade, aptidões, interação e conhecimento construído ao longo da graduação (SOUZA, 2015).

Ao longo desta caminhada, é significativo ressaltar que determinadas atividades vinculadas à exposição acabam ganhando maior visibilidade ou ênfase, de acordo com o perfil e o interesse pontual de cada turma. É possível destacar, por exemplo, a preocupação com a acessibilidade por meio de uma programação de ações educativo-culturais, a formação dos mediadores e até mesmo com a publicidade e divulgação da exposição. [...] O que se percebe é que mesmo se tratando de um exercício acadêmico, todas as exposições curriculares são encaradas com uma atividade profissional pelos alunos e pelos parceiros externos envolvidos, fazendo com que os acadêmicos se envolvam em todas as etapas do início ao fim deste longo processo (TEIXEIRA, FARIA, MACHADO, 2015, p.107-108).

1. Exposições curriculares realizadas pelos alunos-curadores do Curso de Museologia da UFRGS: *Do confessional ao wireless*: Landell de Moura, o padre-inventor (2011); *Fatos, Lendas e Mitos*: olhares sobre o imaginário de Porto Alegre (2011); *Brinquedo é coisa séria* (2012); *Alices*: cenários de vida e arte (2013); *AGÔ - Presença negra em Porto Alegre: uma trajetória de resistência* (2015); *KUMIAI* - Entrelaçamentos na Colônia Japonesa de Ivoti, RS (2015).

A partir da proposta da atividade de ensino, pesquisa e extensão, os alunos-curadores buscam construir através das exposições, espaços de relações que conjugam as pessoas a fim de tornar a visita uma experiência vivencial. O museu transforma-se em um espaço experimental de interpretação, uma instância de conversação, no qual a partir dos vestígios materiais é construída uma narrativa que convida o público a refletir sobre temas do presente. De acordo com Soares

A exposição Nós Podemos! A mulher da submissão à subversão

A exposição curricular Nós Podemos! A mulher da submissão à subversão (Figura 3) é fruto do trabalho coletivo de dezoito alunos-curadores², que durante mais de um ano realizaram sua concepção, montagem e desmontagem. O período de abertura ao público foi de 18 de maio a 24 de junho de 2017, das 8h às 20h de segunda a



Figura 3: Entrada da exposição Nós Podemos! A mulher da submissão à subversão. Fotografia: Equipe Curatorial, 2017

(2012) a experiência nos museus está no aqui e no agora, e oferece formas alternativas de pensar e sentir. Com essa perspectiva, foi exibida ao público em 2017 a exposição curricular Nós Podemos! A mulher da submissão à subversão, projeto de extensão do Curso de Museologia da UFRGS.

2. CURADORIA, EXECUÇÃO e MEDIAÇÃO da exposição curricular Nós Podemos! A mulher da submissão à subversão: Alahna Santos Da Rosa; Amália Ferreira Meneghetti; Amarildo Vargas; Andréa Cogan; Camila Ribeiro da Silva; Débora Costa Majewski; Diogo Aguiar Neumann; Gisela Hauberth de Lima; Júlia Maciel Jaeger; Jurema Oliveira Job; Kimberly Terrany Alves Pires; Lourdes Maria Agnes; Lubianca Montagner Weber; Luís Guilherme Ramos Dias Machado; Marcelo Augusto Kich Scheffer; Rossana Klippel de Souza José; Silvana Fernandes de Fraga e Thais Guaragna Morales. ORIENTAÇÃO: Professoras Ana Carolina Gelmini de Faria e Vanessa Barrozo Teixeira. ASSESSORIA MUSEOLÓGICA: Museólogo Elias Palminor Machado.

sexta, aos sábados das 9h às 13h, no Mezanino do Museu da UFRGS. Este projeto começou a partir da delimitação do tema escolhido: MULHER, apresentando alguns dos fatos marcantes que hoje são celebrados como conquistas femininas, mudanças de comportamento e liberdades adquiridas a partir de movimentos/coletivos femininos em um tempo nem tão longínquo, construindo um percurso do empoderamento feminino. Para construção desta narrativa e trajetória, foi necessária uma pesquisa vasta por conceitos que apresentassem este discurso, tais como: We Can do It! (Figura 4); Gênero; Privado e Público; Submissão e Subversão (PROJETO DA EXPOSIÇÃO NÓS PODEMOS, 2016).



Figura 4: We Can do It! Fotografia: Arthur Becker, 2017

Para este debate foram construídos núcleos expositivos, nomeados, respectivamente: Soltando as Amarras; Bela, Recatada e do Lar; (Des) Igualdades; Nós podemos!; e Espaço Educativo. Desta forma, esta problemática não poderia ter uma condução unilateral, sendo essencial a

participação do público visitante como elemento ativo. Conforme Santos (2005), as perspectivas atuais do campo museológico não se sustentam simplesmente pela contemplação, como um elemento passivo, mas pela possibilidade da interatividade com o visitante, que passa de expectador a ator.

O primeiro núcleo expográfico, intitulado Soltando as Amarras, apresentou alguns fatos em âmbito mundial que marcaram a história das conquistas femininas. O título fazia referência à utilização de peças do vestuário feminino, como o espartilho e o biquíni, essa primeira utilizada para delinear a silueta e que muitas vezes causou problemas de saúde pela compreensão dos órgãos

do abdômen, até a libertação do corpo, com a utilização do biquíni, vestuário que inicialmente resultou num grande alvoroço na sociedade, por estar ligado a sensualização do corpo feminino. Neste núcleo ainda foi apresentado o principal conceito da exposição, indicando as origens

históricas do We Can do It!. A exposição trouxe como parte da proposta expográfica uma réplica tátil do quadro (Figura 5), realizada em parceria com Ateliê Um³, propondo uma experiência sensorial inclusiva.

É muito importante criar uma relação de confiança entre o museu e o público. E essa relação de confiança é necessária para que o visitante encontre razões para voltar ao museu e tornar-se frequentador. As práticas museológicas devem contar uma história, através de artefatos, de painéis, de imagens, que construam um sentido e o coloquem dentro da história (NASCIMENTO; VENTURA, 2001, p.131).



Figura 5: Réplica tátil do quadro We Can do It!. Fotografia: Equipe Curatorial, 2017

O segundo núcleo, nomeado Bela, Recatada e do Lar, demonstrou a invisibilidade da história das

3. O Ateliê Um é uma Associação de Artistas sem fins lucrativos que, segundo seu site "[...] viabiliza recursos e estrutura, no intuito de garantir a produção e difusão do trabalho dos associados". Maiores informações disponíveis em: <<https://www.ateliem.com/>>. Acesso em: set/2017.

mulheres nos museus de Porto Alegre. Objetos e fragmentos de peças publicitárias, desde o início do século XX até a atualidade, salientavam apenas o aspecto do cuidado estético da beleza, das festas e celebrações sociais, de mulheres brancas de classe econômica alta. Desta forma, surgiram os questionamentos: onde está a mulher que construiu e participou da construção da sociedade, da educação, das pesquisas científicas? (Figura 6). Por que a persistência da disparidade relacionada às atividades domésticas, onde a terceira jornada ainda é imposta às mulheres? Estas preposições trouxeram questões relacionadas ao poder e respeito às escolhas femininas (Figura 7), como a maternidade, uso de anticoncepcional, modificações estéticas, aborto, relacionamentos, seus desejos e sexualidade, onde a ausência do respeito reflete-se nos indicadores da violência.



Figura 6: Ação educativa Lugar de Mulher é... Fotografia: Arthur Becker, 2017



Figura 7: Núcleo Bela, Recatada e do Lar - debate sobre Meu Corpo, Minhas Regras! - Fotografia: Arthur Becker, 2017

Os núcleos intitulados (Des)igualdades e Nós podemos! foram construídos para questionar as relações onde o desrespeito às escolhas e direitos femininos resultam em violência, a exemplo do feminicídio. Como uma medida de amparo a esta realidade surgem os Coletivos, que acolhem e auxiliam onde a sociedade e o Estado falham, praticando a sororidade⁴ na tentativa de minimizar os efeitos da violência através de campanhas e peças publicitárias (Figura 8).



Figura 8: Núcleo (Des)Igualdades. Fotografia: Equipe Curatorial, 2017.

A exposição apresentou, ainda, dados estatísticos e os diferentes tipos de violência vivenciados pelas mulheres, materializados por meio de três telas da artista Graça Craidy, em meio a algumas frases machistas, que cotidianamente são ouvidas e repetidas por homens e mulheres. O núcleo Nós Podemos! proporcionou uma interação reflexiva por meio de um espelho e o plano de fundo do quadro do We Can do It!, para que o público visitante que se identificasse com o signo, pudesse vestir a camisa jeans e a bandana poá, registrando aquele momento com uma fotografia (Figuras 9 e 10).

4. Sororidade é o pacto entre as mulheres que são reconhecidas irmãs, sendo uma dimensão ética, política e prática do feminismo contemporâneo. Fonte: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/sororidade/>> Acesso em: set. 2017.



Figuras 9 e 10:
Núcleo Nós Podemos!
Fotografias: Arthur
Becker e Equipe
Curatorial, 2017



As ações educativas foram idealizadas para estimular a reflexão, instigar questionamentos e motivar diálogos acerca do tema e seus diferentes aspectos apresentados, com a finalidade de proporcionar uma experiência museal satisfatória, uma vez que segundo Falk e Dierkng (1992) apud Studart (2005):

[...] a experiência museal é o resultado da interação de três contextos: contexto físico (espaço, arquitetura e objetos), o contexto pessoal (interesses individuais, experiências prévias, formação e educação) o contexto social (com quem o indivíduo visita ou interage no museu - escola, família, amigos, monitores, guias, etc...) (STUDART, 2005, p.56).

Outro fator observado nesta exposição foi a disponibilização de um espaço para uma roda de conversa espontânea, onde ao público visitante fosse possível emitir sua opinião, trocar ideias e debater sobre dúvidas, suas experiências em relação aos acervos, textos e indicadores exibidos ao longo do circuito expográfico. Para tanto, a arquivancada no Espaço Educativo (Figura 11) foi palco desta interatividade de forma espontânea em diferentes momentos, seja pela necessidade de mudança comportamental identificada pelo público visitante ou por aqueles que vivenciaram em suas vidas alguns dos fatos apresentados na exposição.



Figura 11:
Núcleo Espaço Educativo.
Fotografia: Equipe Curatorial, 2017

As exposições curriculares do Curso de Museologia da UFRGS são exercícios acadêmicos. Mas também são possibilidades de estimular na sociedade, debates comprometidos com a cidadania, respeito ao próximo e direito à diversidade e à igualdade. Nessa perspectiva os alunos-curadores se constituem futuros profissionais com sensibilidade de propor uma Museologia de atitude

dialógica e humanizadora. Entendemos que todos os envolvidos com uma exposição, dos idealizadores ao público, juntos, podem participar de um debate democrático sobre temas que constroem a nossa história. A exposição Nós Podemos! A mulher da submissão à subversão se comprometeu com esse desafio.

REFERÊNCIAS

NASCIMENTO, Sylvania Sousa; VENTURA, Paulo César Santos. **Mutações na construção dos museus de Ciências**. In: Pro-Posições, Campinas, v.12, n. 1, mar/2001, p.126-134. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/34-artigosnascimentoss_et al. pdf#page=1&zoom=auto,-183,458>. Acesso em: outubro de 2016.

PROJETO DA EXPOSIÇÃO CURRICULAR NÓS PODEMOS! **A mulher da submissão à subversão**. Porto Alegre, 2016, 128p.

SANTOS, Vânia Carvalho Rôla. **Cultura, identidade e memória: uma leitura informacional dos museus históricos em ambientes comunitários**. 2005. 164f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/VALA-6KFNJ2/mestrado_vania_carvalho_r_la_santos.pdf?sequence=1> Acesso em: outubro de 2016.

SOARES, Bruno Brulon. **A experiência museológica: conceitos para uma fenomenologia do Museu**. Revista Museologia e Patrimônio, vol.5, n°2, 2012. p.55-71.

SOUZA, Aline Escandil. **Educação & exposição: a dimensão educativa das exposições curriculares do curso de Museologia da UFRGS (2011-2015)**, 2015. 79p. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Bacharelado em Museologia, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/134694>> Acesso em: agosto de 2017.

STUDART, Denise C. **Museus e famílias: percepções e comportamentos de crianças e seus familiares em exposições para o público infantil**. História, Ciências, Saúde - Manguinhos, v.12 (Suplemento), 2005. p.55-77. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v12s0/03.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

TEIXEIRA, Vanessa Barrozo; FARIA, Ana Carolina Gelmini; MACHADO, Elias Palminor. **A curadoria de exposições curriculares: uma construção coletiva**. Seminário Brasileiro de Museologia, 2, Recife, 2015. Anais do... Recife, 2015. p.89-110.

UFRGS. Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Curso de Bacharelado em Museologia. **Projeto Pedagógico do Curso de Museologia**, 2015. 899p. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/fabico/documentos-graduacao-e-comgrads/projeto-pedagogico-do-curso-de-museologia>> Acesso em: agosto de 2017.

Ensinando ciências na Escola do Campo: Relato de Experiência

José Vicente Robaina: Licenciatura em Educação do Campo - UFRGS
Acadêmica de Licenciatura em Educação do Campo: Carina Gularte, Greice de Souza

“É fundamental diminuir a distância entre O que se diz e o que se faz,
De tal maneira que num dado momento a tua Fala seja a tua prática”.
(Paulo Freire)

RESUMO

O artigo é um relato do nosso caminhar como Educandas do curso de Educação do Campo - Ciências da Natureza e bolsistas no projeto de

Extensão Clubes de Ciências do Campo. O clube de ciências vem como uma ferramenta de grande valia dentro das escolas e tem como objetivos aproximar o aluno das ciências, estimular a curiosidade, trabalhar a autonomia do educando

e quebrar um estereótipo de que ciência se faz dentro de laboratórios equipados com vidrarias, microscópio etc. Estruturas com laboratórios equipados não condizem com a realidade das escolas brasileiras, às quais os diretores e professores têm que fazer quase um “malabarismo” com os recursos que recebem para tentar suprir as necessidades mínimas e manter a escola funcionando. Observando que é necessário aproximar o educando das ciências, este projeto visa a mostrar que as ciências acontecem no dia a dia com experiências possíveis de serem realizadas em escolas que não dispõem de laboratórios, fazendo os experimentos em todos espaços escolares como cozinha, pátio, biblioteca etc. O clube vem para somar às escolas, ajudando a construir um cidadão com autonomia, crítico e formador de opinião.

PALAVRAS-CHAVES: Escola, Ciências, Clube.

INTRODUÇÃO

O clube surgiu de uma parceria entre o curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e as escolas EMEF Santa Madalena e CMEC Colégio Santa Luzia de Gravataí. Em um primeiro momento, nós, educandas, fomos em busca de uma escola para fazer o tempo comunidade, já que não somos oriundas de zonas rurais; o clube foi uma proposta posterior feita à escola Santa Madalena e surgiu de uma formação realizada para os professores na escola. A partir disso, os professores e bolsistas que realizam o seu tempo comunidade na escola, elaboraram juntamente com os alunos, a proposta de criação do Clube de Ciências - Semeando os Saberes, que desenvolve suas atividades até hoje. Posteriormente, ocorreu uma parceria com a CMEC Santa Luzia que possuía o clube de ciências, e deste encontro surgiu a troca de saberes entre alunos e professores através de oficinas ministradas na própria escola e também na EMEF Santa Madalena. A ideia de criar no espaço escolar um

Clube de Ciências do Campo vai ao encontro de uma prática reflexiva, investigadora e questionadora de novos conhecimentos. “Embora seja um momento novo, ele é vivido no conflito, cheio de contradições, cujos valores do educador começam a ser quebrados, gerando uma nova postura do EDUCADOR. A partir desse momento, o educador iniciará um processo de elaboração/ criação constante de sua vida, de sua prática. Vendo e revendo, fazendo e refazendo princípios de educar”. (Freire, 1989, p.13)

METODOLOGIA

Iniciamos as atividades do clube de ciências em junho de 2016, em uma reunião com professores e direção para apresentação do projeto e articulação do calendário, observando quais são as necessidades dos alunos. Após essa fase inicial, nós educandas do curso de Educação do Campo retornamos à universidade para iniciarmos a formulação deste calendário, respeitando a estrutura da escola e seus recursos para a viabilização das oficinas. O calendário então foi apresentado aos professores, depois de pronto para aprovação e início das atividades. As oficinas foram planejadas de forma que os espaços da escola pudessem ser utilizados como sala de aula, cozinha, pátio e horta, pois esta metodologia visa a mostrar que todos os espaços são educativos e possíveis de serem utilizados, e não somente um laboratório. É durante as oficinas que ocorre a produção de material didático e informativo sobre as temáticas trabalhadas no clube, evidenciando, assim, a relevância dessas atividades. Outro ponto importante desse processo é que o calendário está aberto para alterações, não sendo obrigatório seguir “à risca” as oficinas, apresentando uma flexibilidade. Entendemos que ele pode e deve ser modificado conforme as demandas dos educandos da EMEF Santa Madalena, pois visa a construção coletiva do saber.

As atividades dos clubes de ciência do projeto “Ensinando Ciências na Escola do Campo” são

divulgadas no site <https://www.ufrgs.br/clubede-ciencias/> ampliando o acesso às informações dos trabalhos realizados nas escolas participantes.

Calendário Clube de Ciências 2016



Cronograma do Clube de Ciências do Campo em 2016

Espaço científico-pedagógico de reflexão-ação permanente onde os participantes (professores, estudantes e comunidade) constroem o seu lugar e o seu saber sistematizado com base em grandes hipóteses de trabalho(...) (refe.)

Oficina para construção do diário de campo

A construção do diário de campo visa a estimular no educando a elaboração e registro do seu conhecimento reflexão-ação.



Alunos durante oficina. Fonte: Arquivo pessoal

Documentário Ilha das Flores

Entre as atividades realizadas pelo clube também destaca-se a apresentação do Documentário Ilha das Flores. O propósito foi de mostrar para os educandos que têm a intencionalidade de trabalhar o consumo consciente e as desigualdades a realidade social dessa região da capital do Rio Grande do Sul, e de que forma podem potencializar no cotidiano da comunidade e na construção humana dos alunos, novas possibilidades de hábitos de consumo.



Figura 3: Apresentação do documentário Ilha das Flores.
Fonte: Arquivo pessoal

Apresentação de trabalhos científicos da CMEC Santa Luzia 2016

As acadêmicas Greice de Souza e Carina Gularte participaram como banca avaliadora de trabalhos científicos em 2016, na referida instituição. Para as educandas foi uma oportunidade de agregarem prática ao seu desenvolvimento acadêmico, além de estarem percebendo e avaliando o trabalho realizado pelos alunos in locu, ampliando e ressignificando o tripé Ensino-Pesquisa-Extensão.



Figura 4: Banca avaliadora de trabalhos.
Fonte: CMEC Santa Luzia

Construção da Composteira

A possibilidade e a concretização em se construir uma composteira permite à comunidade o acesso ao universo ecológico e que é intrínseco ao ser humano, despertando nas crianças uma consciência mais ampla de cuidado com a terra, o seu ambiente e sua própria alimentação. Neste processo se obtém a perspectiva de um desenvolvimento humano qualificado - pela elaboração dos valores ecológicos e do cuidar - do ser ainda na infância. Ainda nesta etapa do trabalho, mais um ciclo se completa no momento em que as educandas participam da orientação e da construção da composteira, e do significado da amplitude ambiental e humana que adquirem ao oportunizar e construir este conhecimento com a comunidade, propiciando para sua formação enquanto acadêmicas a complementaridade de saberes.



Figura 5: Construção de composteira com alunos.
Fonte: Arquivo pessoal

Palestra sobre PANC's (Plantas Alimentícias Não Convencionais)

Durante o cronograma estabelecido pelo clube de ciências, uma atividade de viés transformador em termos de alimentação e de novas perspectivas nutricionais foi realizada. Oficina focalizando o uso das PANC's foi proporcionada aos alunos, ensinando as crianças sobre plantas comestíveis e seus benefícios, que resultam em qualidade nutricional e possibilidade de obtenção ecológica desses alimentos.



Figura 6: Palestra sobre PANC's.
Fonte: Arquivo pessoal

[...] começar a propor-se o que isso implica, em forma de tomada de postura inicial é o que se deriva dessa discussão e marca algumas das linhas nas quais se pode concretizar a globalização na educação: o caminho do conhecimento implica busca e aprofundamento das relações que seja possível estabelecer em torno de um tema, relações tanto procedimentais como disciplinares; mas também do desenvolvimento da capacidade de propor-se problemas, de aprender a utilizar fontes de informação contrapostas ou complementares, e saber que todo ponto de chegada constitui em si um novo ponto de partida (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 48)

Alimentação Saudável

Uma das atividades de grande integração foi a realização de um almoço para as crianças, onde servimos a salada cultivada na horta por eles. Assim mostramos a importância de uma alimentação saudável.



Figura 7: Estudante lavando hortaliças.
Fonte: Arquivo pessoal

I Encontro dos Clubes de Ciências do Campo 2016

A EMEF Santa Madalena e a CMEC Santa Luzia participaram do encontro dos Clubes de Ciências do Campo realizado na FAGED no mês de novembro, marcando o encerramento das

atividades dos clubes 2016. No evento ocorreu a confraternização e apresentação das atividades realizadas no ano, abrindo também um diálogo entre os Clubes do Campo.



Figura 8: Encontro dos Clubes de Ciências do Campo.
Fonte: Arquivo pessoal

Atividade 2017 - Observatório Itinerante UFRGS

No ano de 2017, o clube recebeu o Observatório Itinerante da UFRGS, na pessoa do Professor Alan Alves Brito, que elaborou uma palestra sobre planetas e sistema solar. Foi um grande sucesso a participação dos alunos, pois suas professoras ficaram impressionadas com o nível de conhecimento dos estudantes sobre o tema. A oficina ajuda a despertar esse saber e permite aos educandos mostrarem seus conhecimentos.



Figura 9: Alunos e o professor durante o Observatório Itinerante. Fonte: Arquivo pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Vocês têm que “empapar-se”, “molhar-se” da cotidianidade dos meninos, mas vocês não podem ficar na cotidianidade dos meninos. Vale a pena repetir: vocês não podem só ficar no cotidiano dos meninos. Quer dizer, vocês têm que tomar a cotidianidade dos meninos como um ponto de partida e não como ponto de chegada. Quer dizer, a cotidianidade do menino não é o ponto de ficar, não é o ponto de refastelar-se. (Freire, 1989, p.28)

O Clube de Ciências Semeando o Saber está em constante construção buscando atender às necessidades dos educandos, primando pela construção de um cidadão consciente e questionador.

Nós educadores temos que mergulhar nesse mundo para apreender, mas não ficar lá, e sim mostrar as perspectivas possíveis para ele apreender através de nossa convivência na EMEF Escola Santa Madalena. É possibilitar aos estudantes que conheçam a sua história, seus atores e comunidade, e assim entender a contextualização apresentada, enquanto que os professores assimilam suas concepções pedagógicas e seus pilares da educação no contexto da organização escolar. Essa experiência vivida no cotidiano é muito rica e nos proporciona uma visão real do fazer comunitário. Dessa forma, trazendo “Um Novo Olhar” ao extensionista sobre o povo que vive nessa comunidade onde a escola está inserida, conhecendo pessoas que possibilitaram uma troca humanitária inestimável. O que aprendi como educadora nesses meses de caminhada e imersão na comunidade é imensurável, sendo difícil conseguir descrever em poucas palavras.

[...] A História não é isso. A História não é em tudo poderosa. Mas, nesse fazer a História e ser feitos por ela, se instalam os limites. (Freire, 1989, p.30)

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Educadores de rua: uma abordagem crítica**. Colômbia: UNICEF, 1989.
- PALUDO, Conceição. **Educação Popular em Busca de Alternativas**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.
- HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- MANCUSO, Ronaldo (Coord.). **Clube de ciências: criação, funcionamento, dinamização**. Porto Alegre: Editora Cecirs, 1996.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNANBUCO, Marta M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

Estudos sobre o cuidado ao recém-nascido pré-termo: 12ª Roda de conversa com pais de prematuros

Eliane Norma Wagner Mendes: Escola de Enfermagem - UFRGS
Autoras: Gabriele Ávila Gonçalves e Tamara Noronha Baumartt



Introdução

Vinculada à ação de extensão Estudos sobre o Cuidado ao Recém-Nascido Pré-Termo - 12ª edição, a “Roda de Conversa com Pais de Prematuros” visa a promover o vínculo entre pais e bebês, e a inclusão dos pais mediante

práticas intra-hospitalares nos cuidados diários aos recém-nascidos de pré-termo (RNPT). No Brasil, mesmo com indicadores de maior sobrevida neonatal frente aos avanços tecnológicos e assistenciais, a prematuridade ainda é a principal causa de mortalidade infantil no primeiro mês de vida. Os RNPT requerem um tempo de

hospitalização diretamente proporcional à sua imaturidade. A habilidade dos pais em atender às necessidades do filho emerge como um critério para a alta hospitalar do bebê. Em face da perspectiva de vulnerabilidade, justifica-se a introdução de estratégias que auxiliem os pais a terem segurança para cuidar do filho no domicílio.

Objetivo geral da ação:

Promover o cuidado com o desenvolvimento dos RNPT.

Objetivos específicos do procedimento

Promover espaço para os pais trocarem experiências, exporem suas dúvidas e interajam com representantes da Equipe de Saúde. Incentivar o vínculo e o apego entre pais e bebê. Incentivar a inclusão dos pais nos cuidados diários. Promover a estimulação sensorio-motora do bebê mediante interação com os pais. Estimular a prática do cuidado pelo Método Canguru. Esclarecer os pais sobre o cuidado domiciliar ao filho, frente às necessidades decorrentes do nascimento prematuro.

Métodos

Oficinas educativas em saúde, com organização informal e equipe multiprofissional. Realizadas semanalmente em um hospital universitário, próximo ao local de internação dos bebês, de janeiro a dezembro, com inclusão de bolsistas de extensão a partir de maio de 2017. Atividades das bolsistas: busca ativa dos casos de prematuridade; coleta de dados demográficos/identificação - RNPT e pais; contato presencial com os pais para identificar a frequência ao hospital; divulgar as oficinas; estimular a participação; entregar convites e questionar suas necessidades; preparar o ambiente das oficinas; reforçar o convite; acompanhar os pais até o local; participar e apoiar

os pais nas discussões; redigir a ata do encontro; realizar pesquisa de satisfação com os pais; incluir dados coletados no banco de dados e participar da análise estatística.



Resultados:

111 RNPT foram incluídos (57% meninos): média de IG (idade gestacional) e peso ao nascer: 32 sem + 1d e 1779,5g. Convites aos pais: 68 (61,3%) realizados no 1º contato - 89,7% às mães e 10,3% ao casal. Destes, 52,6% afirmaram vir ao hospital todos os dias, 26% recebiam ajuda financeira para deslocamento. Ao todo, 44 pais (93% mães) participaram das oficinas. Temas destaque: desenvolvimento e segurança do bebê, dormir na cama dos pais, aleitamento materno, cuidados após alta e visitas ao bebê. Oficinas festivas: Páscoa; São João; Dia da Criança; Dia Mundial do Prematuro; Natal; Ano Novo. Pesquisa de opinião: 65% muito satisfeito, 34% satisfeito.

Conclusões

Os pais convidados se mostraram interessados e dispostos a participar das oficinas. Entre os que não compareceram, alguns argumentaram a necessidade de permanecer com o filho. Pais que efetivamente participaram se manifestaram satisfeitos com as temáticas, oficinas e atividades festivas. Pontos de melhoria identificados: adequar o horário das oficinas ao horário de visitas da instituição; providenciar local mais próximo da internação neonatal para os encontros e adotar estratégias que aumentem o engajamento dos pais.



REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Saúde. **Atenção humanizada ao recém-nascido de baixo peso: Método Canguru**. 2ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2011.

Russell G. et al. **Parents' views on care of their very premature babies in neonatal intensive care units: a qualitative study**. BMC Pediatrics. 2014, 14:230. Disponível: <https://bmcpediatr.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/1471-2431-14-230?site=bmcpediatr.biomedcentral.com> Acesso: 20/12/2016.

Descritores:

Recém-nascido prematuro; Enfermagem neonatal; Crescimento; Desenvolvimento; Pais de prematuros.

Vila Boa Esperança e a luta pelo direito à moradia

GAJUP – Grupo de Assessoria Justiça Popular: Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais – UFRGS

Em abril de 2017, o Grupo de Assessoria Justiça Popular, integrante do SAJU/UFRGS (Serviço de Assessoria Jurídica Universitária), que presta assessoria jurídica popular a comunidades em situação de vulnerabilidade em Porto Alegre, foi procurado por lideranças da Vila Boa Esperança

devido ao ajuizamento de uma ação de reintegração de posse pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul contra a comunidade. Segundo informações da Universidade, aquela seria uma área de sua propriedade, “invadida” pelas moradoras e moradores da vila.

Ocorre que a vila Boa Esperança tem mais de 60 anos. Composta por cerca de 97 famílias, a comunidade surgiu da vinda de trabalhadoras e trabalhadores de uma mina de saibreira, próxima ao campus da Agronomia da UFRGS. As famílias acabaram, então, construindo pequenas moradas junto ao seu local de trabalho. Com o passar dos anos, as famílias foram instalando-se no terreno e fixando moradia, e a comunidade ampliou-se até à forma atual.



Vila Boa Esperança objetivando o desenvolvimento da união e da autonomia da comunidade, como a realização de oficinas de lazer, capoeira e serigrafia, além de formações sobre a definição e características do processo de reintegração de posse. Ademais, foi realizada uma formação sobre o significado da Concessão de Uso Especial para Fins de Moradia, instrumento postulado pela Defensoria Pública da União no processo judicial de reintegração de posse, para garantir a permanência das moradoras e moradores na área onde atualmente vivem.

Na situação atual, devido à organização da Vila Boa Esperança, o processo de reintegração de posse encontra-se suspenso pela instauração de uma Ação Civil Pública, que visa averiguar o real direito das moradoras e moradores da comunidade de continuar a viver na área, ocupada por mais de 60 anos. As atividades conjuntas entre o GAJUP e a Vila Boa Esperança continuaram a ser realizadas em 2018.



Por meio de parceria com outros projetos de extensão da Universidade, como o EMAY - Escritório Modelo Albano Volkmer, e o GAP/SAJU - Grupo de Assessoria Popular, coletivos defensores do direito à terra e à moradia, como o Coletivo Ambiente Crítico, e a participação contínua da comunidade, foram realizadas diversas ações no intuito de barrar o processo de reintegração de posse e pressionar a UFRGS de modo que a instituição reconhecesse o direito à moradia da comunidade. Entre os exemplos destas atividades, destaca-se a produção de um vídeo de apoio à Boa Esperança; a manifestação em defesa da comunidade durante o evento Portas Abertas da UFRGS; e uma audiência realizada com a presença das moradoras e moradores, movimentos sociais de luta pela moradia, deputados defensores dos direitos humanos e o reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Assembleia Legislativa.

Também, foram realizadas atividades em conjunto com a Associação de Moradores da

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor

Rui Vicente Oppermann

Vice-Reitora

Jane Fraga Tutikian

Pró-Reitora de Extensão

Sandra de Deus

Revista da Extensão nº17

Porto Alegre, dezembro de 2018

Publicação da Pró-Reitoria de Extensão da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Editora

Claudia Porcellis Aristimunha

Editor Assistente

Vicente Fernandes Dutra Fonseca

Projeto gráfico e diagramação

Paulo Baldo

Revisão

Marcos Almeida Pfeifer

Vicente Fernandes Dutra Fonseca

Conselho Editorial

Enock da Silva Pessoa (Universidade Federal do Acre)

Deise Cristina de Lima Picanço (Universidade Federal do Paraná)

Fernando Arthur de Freitas Neves (Universidade Federal do Pará)

George França dos Santos (Universidade Federal do Tocantins)

Geraldo Ceni Coelho (Universidade Federal da Fronteira Sul)

Gustavo Menéndez (Universidad Nacional del Litoral - Argentina)

José Antônio dos Santos (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Pantelis Varvaki Rados (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Paulo Henrique Caetano (Universidade Federal de São João Del Rey)

Regina Agramonte Rosell (Universidad de las Artes - Cuba)

Presidente do Conselho Editorial

Sandra de Deus (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Impressão: Gráfica da UFRGS

Normas para submissão de artigos

Os artigos deverão ser encaminhados para o endereço revistadaextensao@proext.ufrgs.br no seguinte formato:

Artigos: textos inéditos resultados de atividades de extensão ou reflexões relativas à extensão universitária caracterizando-se como contribuição ao conhecimento sobre o tema. Os artigos devem seguir as normas da ABNT, conter título, autor e titulação, e-mail e instituição, devendo contemplar aspectos formais que indiquem introdução, fundamentação teórico-metodológica, resultados, considerações finais e referências que não excedam 08 publicações/citações. A ordem dos autores, com o máximo de 4, deve obedecer à hierarquia do desenvolvimento do projeto ou programa de extensão a que se vincula o artigo.

Formato: máximo de 10 páginas (fonte Times New Roman; espaço 1,5; tamanho 12; margens 2,5 cm), incluindo imagens, referências e notas.

Importante: os artigos devem conter ao menos 3 ilustrações, uma vez que a Revista é uma publicação ilustrada. O assunto do e-mail que contenha o artigo deve ser identificado com o nome do principal autor.

Figuras (fotografias, imagens e gráficos), Tabelas e Quadros: devem ser enviados com resolução mínima de 300 DPI, legendados com fonte/créditos do autor, ter espaço/local marcados no texto e ser enviados em arquivos separados como anexos.

Orientações para o envio de artigos: os artigos deverão ser encaminhados em Microsoft Word 97-2003 ou superior. Anexar arquivo em formato ZIP ou RAR, no qual serão incluídas as Figuras, Tabelas e Quadros, em JPG. Os anexos deverão ser legendados, numerados e ter identificada a sua inserção no texto, por exemplo: Figura 1; Quadro 2, Tabela 3.

Normas para avaliação de artigos

Os artigos encaminhados serão avaliados por dois integrantes da Conselho Editorial. Caso haja necessidade, também serão encaminhados para avaliadores *ad hoc*. Os processos de avaliação e seleção têm como critérios: as normas estabelecidas para a submissão de artigos; a relevância social do tema; a consistência teórica e metodológica da proposta; a originalidade e a qualidade argumentativa do texto. Os pareceres são revisados pelo Conselho Editorial da Revista e classificados em aceito, aceito com restrição e não aceito. Os trabalhos aceitos com restrição serão devolvidos aos autores para as modificações solicitadas pelos pareceristas. Os autores terão o prazo máximo de 07 dias para reenviar o texto alterado ao endereço eletrônico da Revista da Extensão.



Acesse a versão digital da Revista da Extensão em www.revistadaextensao.ufrgs.br

Revista da Extensão



A Extensão vista de perto

Publicação da Pró-Reitoria de Extensão da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Av. Paulo Gama, 110, 5º andar, Bairro Farroupilha
CEP 90046-900 - Porto Alegre / RS
(51) 3308 3436 / 3308 3379

www.prorex.ufrgs.br
revistadaextensao@prorex.ufrgs.br