

Revista da Extensão

Jul 2018 / N° 16

ISSN 2238-0167

Entrevista com

José Rivair Macedo

Danças para usuárias e
trabalhadoras em unidade de saúde

Extensão em educação financeira:
resultados dos cinco anos de experiência
em parceria com a Equilíbrio Assessoria
Econômica

Extensão na Grande Cruzeiro e
Emergências do Campo

Grupo de Estudos Indígenas em
Fraiburgo/SC: ancestralidade, cultura e
territorialidade

Transversalidade e Extensão: Equipe de
apoio matricial, socioeducação e políticas
juvenis

Projeto Costurinhas

DESTAQUE DO SALÃO DE EXTENSÃO UFRGS 2017

O Projeto “Botos da Barra do Rio Tramandaí”:
aprendizados sobre cooperação, tradição e cultura

Educação Postural para a Comunidade

Conhecendo Unidades de Conservação

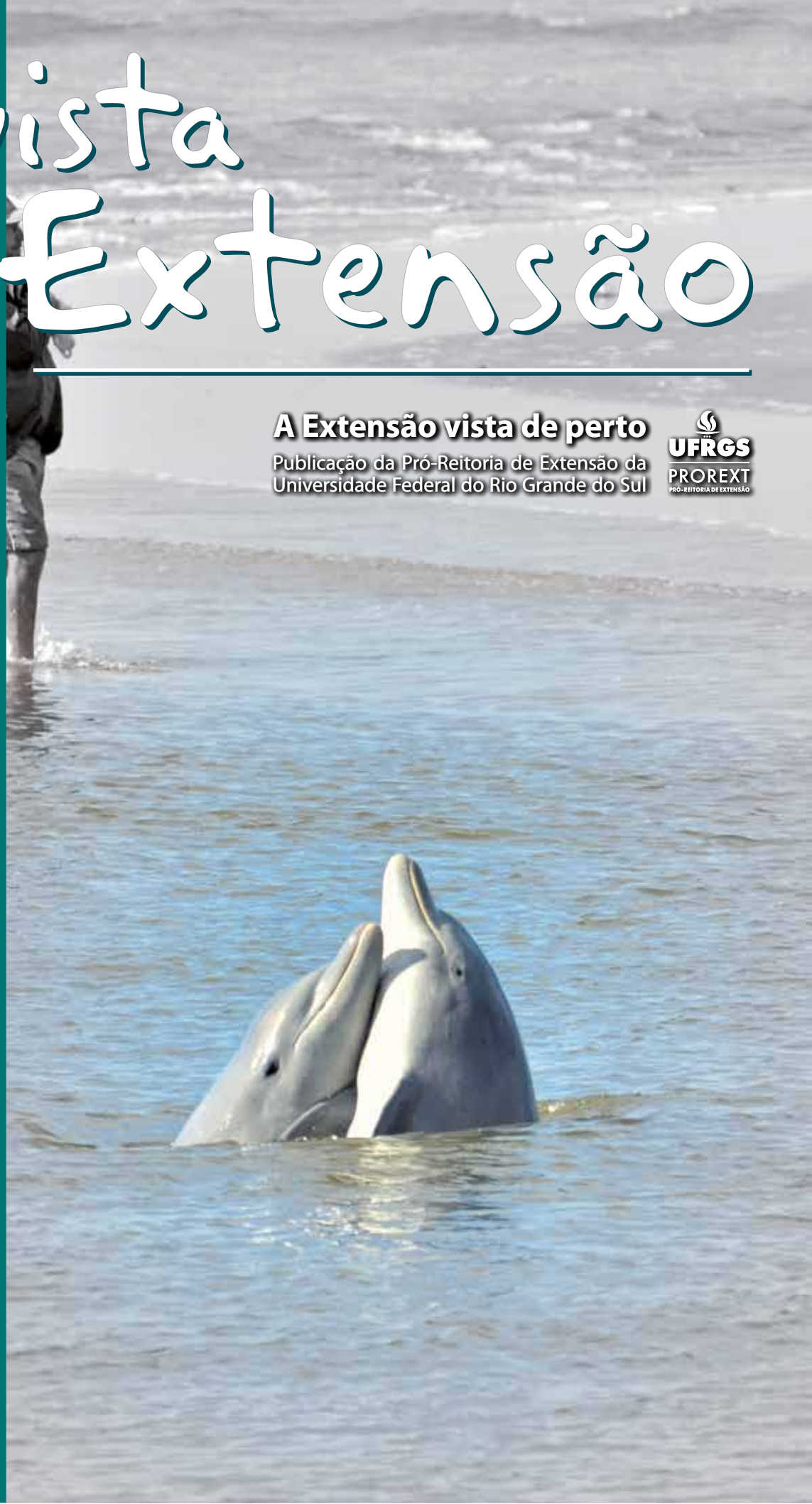
A escola e a universidade na promoção da saúde
infantil: compartilhando hábitos favoráveis à
saúde

Drama Club: teatro e línguas estrangeiras
na Educação Básica desde 2004

Atendimento Clínico com Supervisão 2017

A Extensão vista de perto

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



Apresentação

Nossa universidade, em especial a Extensão, viverá um momento particularmente rico no final do mês de agosto. Depois de 15 anos, caberá à UFRGS sediar a 36ª edição do Seminário de Extensão Universitária da Região Sul. O SEURS 36, denominação oficial do evento, receberá um público estimado de 1.200 pessoas, entre comunidade interna, externa e membros de outras 27 delegações de instituições públicas de ensino superior do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Desde 2003 não sediávamos este seminário.

O tema desta edição do SEURS é “Extensão: ação transformadora”. Refere-se inicialmente às enormes mudanças por que passaram as universidades públicas brasileiras neste interstício de 15 anos entre a última edição do seminário que recebemos e a atual, mas também, evidentemente, à capacidade de modificar para melhor a realidade da comunidade que a extensão universitária possui. Um sopro de bons ventos em dias tempestuosos.

O tema do SEURS 36, sem dúvida, se reflete nas páginas de mais esta edição da nossa revista. A capacidade transformadora da dança para o bem-estar físico e emocional; a mudança para melhor na autoestima e imaginação de crianças de comunidades carentes ao confeccionarem artefatos de tecido; a conscientização sobre direitos que oficinas promovem em crianças e adolescentes... Todos estes, entre outros, são temas tratados pelos artigos aqui presentes. Trabalhos que refletem a ação transformadora da extensão desenvolvida pela Universidade.

Para completar, abrimos os trabalhos trazendo uma entrevista com o professor José Rivair Macedo, um docente que transformou sua trajetória dentro da Universidade. Com uma mudança no seu tema de interesse, passou da pesquisa para a extensão, a fim de se aproximar da comunidade. Transformou-se em um professor de perfil raro, com forte atuação no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Tudo se transforma o tempo todo, mas tornou-se um lugar-comum afirmar, de alguns anos para cá, que o Brasil vive tempos de mudança. Normalmente esta frase assume uma conotação negativa diante do cenário que se apresenta. Apesar desse pessimismo generalizado, nossa extensão teima em nos assegurar de que estas mudanças podem, sim, ser para melhor. Convido os leitores a seguirem adiante e comprovarem o que falo.

E também a virem ao SEURS 36 para ver tudo isso de perto, é claro.

Vicente Fernandes Dutra Fonseca

Editor Assistente

A **Revista da Extensão** da UFRGS, edição nº 16, começa a circular e chega até você mais uma vez com a intenção de fazermos, juntos, reflexões por meio de projetos e programas de Extensão que efetivamente, nos fazem repensar a sociedade, o “mundo” que nos cerca e a própria Universidade.

Repensar, refletir e transformar o fazer acadêmico universitário. A imersão na Extensão tem como característica a propriedade de escancarar a íntima ligação entre ela, o Ensino e a Pesquisa, abrindo um universo de possibilidades de pesquisa, de ação, de trocas, que com certeza voltarão à tona na sala de aula, seja como perspectiva de mundo para o docente e para os discentes que dela participam, seja como inclusão de temas mais próximos da sociedade nos planos de ensino ou nos currículos.

Este é ano de lembrar os 100 anos da Reforma de Córdoba, a qual nos mostrou a força de estudantes e resultou em mudanças na instituição Universidade, e que permanece como perspectivas de mudanças que até hoje nos fazem discutir, militar e atuar para que alcancemos aquelas reivindicações. A UFRGS e as universidades da América Latina e Caribe celebraram este marco comprometendo-se com antigos e novos desafios. A Extensão tem papel fundamental no caminho do cumprimento destas metas.

É também um ano do 36º SEURS sediado aqui na UFRGS. Momento importante para refletir sobre a Extensão e conhecer o que se faz na Extensão nas universidades da Região Sul.

Neste sentido, nossa **Revista da Extensão** da UFRGS apresenta a entrevista com o Prof. José Rivair Macedo, docente, extensionista e pesquisador, não necessariamente nesta ordem e talvez sem “vírgulas”, que nos mostra efetivamente o quanto é possível atuar nas três dimensões. É uma reflexão profunda sobre o mundo da intelectualidade e a reflexão, inclusive epistemológica de teorias, metodologias e práticas e a sua própria trajetória acadêmica.

Lendo os artigos veremos que a Arte, mais especificamente a Dança, é assunto da Saúde e das políticas públicas na mesma área; que os estudos de Economia, tão complexos, podem chegar até consumidores, leigos nas Ciências Econômicas, com significância; que políticas sociais – saúde, educação, assistência social e proteção à infância são campos de atuação da Pedagogia, da Educação Física, da História e quantas outras áreas; que a História e a Informática, juntas podem atuar no sentido de entender nossos territórios geográficos e identitários, trazendo à tona culturas ancestrais originárias e contribuindo para a legislação e a educação; que a extensão pode transversalizar saberes, práticas, conteúdos e políticas sociais pela atuação de profissionais, docentes e discentes da Psicologia; e que o uso de mídias sociais e tecnologias digitais associadas à Educação podem atingir populações de baixa renda e submetidas a altos índices de violência e transformar-se em práticas de assunção de identidades, elevação de autoestima e efetivas mudanças nas aprendizagens. Também através da leitura de resumos dos Destaques do Salão 2017, um pouco mais da riqueza da Extensão poderá ser entendida.

Esta é a intenção da **Revista de Extensão**. Convidamos, então, a todos(as) para apreciarem criticamente esta leitura e para participarem do SEURS 36!

Claudia Porcellis Aristimunha

Editora

Sumário

Entrevista com
José Rivair Macedo

04



Dança-terapia para usuárias e
trabalhadoras em unidade de saúde

14



Extensão em educação financeira:
resultados dos cinco anos de experiência em
parceria com a Equilíbrio Assessoria Econômica

23

Situação das famílias			
CAMINHO DO CÁLCULO REVISIONAL DE JUROS			
Endividadas			
Inadimplentes	→	→	→
DECLARANTES	PRECATÓRIA	ANO	RECÁLCULO
		2012	25

Extensão na Grande Cruzeiro e
Emergências do Campo

30



Revista da Extensão



35

Grupo de Estudos Indígenas em Fraiburgo/SC:
ancestralidade, cultura e territorialidade



42

Transversalidade e Extensão:
Equipe de apoio matricial, socioeducação
e políticas juvenis



50

Projeto Costurinhas



56 **Destaques do
Salão de Extensão UFRGS 2017**

- O Projeto “Botos da Barra do Rio Tramandaí”:
aprendizados sobre cooperação, tradição e cultura
- Educação Postural para a Comunidade
- Conhecendo Unidades de Conservação
- A escola e a universidade na promoção da saúde infantil:
compartilhando hábitos favoráveis à saúde
- Drama Club: teatro e línguas estrangeiras
na Educação Básica desde 2004
- Atendimento Clínico com Supervisão 2017



Entrevista com José Rivair Macedo

Entrevista: Vicente Fonseca

Transcrição da entrevista: Andrielle Prates

Fotos: Ramon Moser

Revista da Extensão: Professor Rivair, vamos iniciar falando sobre sua trajetória até chegar à UFRGS.

José Rivair Macedo: Sou paranaense de nascimento, nasci na cidade de Umuarama. Sou filho de pais mineiros que viveram algum tempo no Paraná, nos anos 1950 e 1960, e passei minha adolescência e o início da maturidade em São Paulo. Lá eu tive a minha formação de ensino de primeiro, segundo e terceiro graus, inclusive pós-graduação. Vim para o Rio Grande do Sul em 1993, especificamente para trabalhar, em função de aprovação em concurso, e nesses 25 anos que estou aqui fecha-se um ciclo de conhecimento e adaptações, enfim, com o Rio Grande do Sul. Cheguei à UFRGS para trabalhar no Departamento de História do Setor de História da Cultura. A minha formação inicial era em estudos europeus; minha tese de doutorado é em história medieval, área em que atuei até 2011. Daí em diante, comecei a criar no Departamento de História e no Programa de Pós-Graduação em História um setor de história da África, com disciplinas ministradas, orientações e pesquisas de produtividade específicas sobre estudos africanos. Junto à Pró-Reitoria de Extensão, mais especificamente com o DEDS, eu venho atuando desde 2007 em vários projetos e parcerias que vêm se fortalecendo ao longo dos anos.

Revista da Extensão: O senhor iniciou sua trajetória estudando cultura europeia, mas mudou posteriormente seu foco de interesse para

a África. Quando é que houve essa mudança de direcionamento? Porque são assuntos completamente diferentes, envolvendo culturas muito distintas.

José Rivair Macedo: Eu apresentei a minha produção acadêmica em 2015 para a obtenção de titulação e ali, naquele momento, foi necessário preparar um memorial descritivo. Esta preparação me permitiu ter um perfil da minha carreira e eu observei, então, em retrospecto, que essa mudança foi gradual. Eu poderia dizer que de 1993 até 2001 eu tive preocupações convencionais de pesquisador em estudos europeus, trabalhando com temas relacionados à Idade Média Ocidental Clássica (França, Alemanha, Inglaterra). A partir de 2001, os meus interesses começaram a se deslocar para a Península Ibérica, mais especificamente interessado por questões étnico-raciais, que tinham a ver com relações entre cristãos e muçulmanos. Isso, para mim, constitui a porta de entrada para a África: uma vez que estamos falando de muçulmanos na Península Ibérica, estamos falando em mouros.

Revista da Extensão: É uma perspectiva quase que geográfica (risos).

José Rivair Macedo: Sim, geográfica. Eu costumo dizer, brincando, que o meu deslocamento da Europa para a África foi gradual. Até 2001, permaneci com o medievalista clássico; de 2001 em diante, me direcionei para a Península Ibérica; e, a seguir, atravessei o mediterrâneo

com estudo sobre Magreb. Depois do Deserto do Saara não tem volta, é um mergulho completo no Continente Negro (risos).

Revista da Extensão: A sua trajetória tem pesquisa, extensão, Europa e África. É uma trajetória bem distinta do comum. Até que ponto o seu conhecimento em estudos europeus contribuiu para os estudos sobre a África?

José Rivair Macedo: Essa é uma questão bem interessante, porque no Brasil os estudos africanos vêm se desenvolvendo a partir de interações de pesquisas entre uma perspectiva atlântica e o continente africano. Na maior parte das vezes, as pessoas que se interessam pelos estudos africanos vêm de uma formação de pesquisa em história do Brasil Colonial, em História do Brasil ou em História do Continente Americano. Como a minha formação foi em estudos europeus, o meu foco de atenção sempre foi mais dirigido para outras áreas do continente africano, que

não o Atlântico. Primeiro, porque eu tenho a consciência de que essa relação de Velho Mundo-Novo Mundo a partir de um olhar atlântico já está sendo muito bem feita. Mas faltam outros olhares, outros direcionamentos de medidas de pesquisa e, neste caso, de fato, a formação em estudos europeus foi muito importante, porque no período da história da África que me interessa, que em geral é o anterior à colonização, há muitos elementos das metodologias e dos conceitos desenvolvidos em estudos europeus que podem ser pontos de comparação ou pelo menos pontos de partida para entender a complexidade das sociedades africanas. Nós não temos até aí essa grande discrepância de sociedades industrializadas ou profundamente urbanizadas no ocidente com sociedades não industrializadas ou rurais na África, pelo contrário. Estruturalmente, a distância tecnológica, e a política também, entre as sociedades africanas e as sociedades europeias, não é tão grande. Então, eu diria que, nesse sentido, o meu olhar se torna privilegiado,



embora eu nunca tenha caído na cilada de pensar que com um instrumental conceitual e teórico desenvolvido para entender as sociedades europeias eu pudesse entender a África. Esse talvez tenha sido o primeiro cuidado metodológico que eu tomei no momento em que decidi mudar de área, porque algumas pessoas não mudam de área: elas fazem história antiga ou fazem história medieval ou história moderna e pesquisam sobre a África. Para mim, é um grande equívoco você pensar que pode aplicar conceitos e categorias mentais não africanas para entender as sociedades africanas, até porque a conexão entre essas categorias e as realidades observadas não será boa ou poderá gerar ruídos de comunicação.

Revista da Extensão: Na verdade, o único ponto que vejo em comum entre Idade Média e África seria o fato de ambas serem marcadas por sociedades totalmente descentralizadas. Na Idade Média existiam feudos e a figura do rei era muito fraca, enquanto que na África, no período que o senhor estuda, vemos um continente habitado por milhares de povos diferentes...

José Rivair Macedo: É, exato. Acho que a inexistência de um Estado moderno centralizado, de formas institucionais calcadas na prática da escrita, de fato, cria possibilidades de aproximação de sociedades europeias com sociedades africanas naquele momento. Há outro elemento também que permite não a aproximação, mas uma comparação: o fato de o jogo entre centralização e descentralização, ou entre dinâmicas locais na Europa e dinâmicas locais na África com formas culturais englobantes, acontecer dos dois lados do Mediterrâneo. No caso da Europa, esse jogo vai se dar a partir de um conceito de comunidade internacional representada pelo Cristianismo, enquanto que no caso da África isso, com exceção da Etiópia e da Núbia, isso não se coloca. Talvez, no caso africano, o que mais se aproximaria desse caráter internacional seria a presença do Islã em diferentes sociedades do continente e a partir do século VII, mas aí há uma série de diferenças das formas de interações

de sociedades islamizadas com o Islã do que sociedades cristianizadas com o Cristianismo lido por uma Igreja, e uma série de processos que encaminham de qualquer modo para ideias de centralização que não aconteceram no continente africano. Existem muitos elementos que permitem comparações, mas eu procuro evitá-las.

Revista da Extensão: Na verdade, eu só coloquei isso como curiosidade, pois é o único ponto em comum que eu consigo identificar entre os dois temas.

José Rivair Macedo: Sim, é verdade. Parece que epistemologicamente o ideal é que se possa partir das realidades africanas e tentar compreender os códigos culturais, as instituições, as formas sociais, originárias e locais para, a partir delas, compreender as formações estatais, as formações sociais do continente, em períodos que, necessariamente, a relação com a Europa não estava dada. Foi dada depois, e em detrimento, muitas vezes, dessa sociedade, da originalidade dessas sociedades africanas. Agora, aí eu quero voltar em um ponto em que você havia levantado, que eu achei significativo: até passar a me dedicar aos estudos africanos, eu me sentia profissionalmente dividido. Eu sou pesquisador do CNPQ desde 1995, tenho uma carreira como pesquisador na Universidade constituída, tanto quanto a carreira como docente. Mas embora eu compreenda isso, portanto, não deixo de perceber a centralidade da função docente, do papel docente e desse papel interconectado com a sociedade. São exigências diferentes, e eu me sentia até algum tempo atrás em débito com essa função docente específica, esse papel formador e divulgador, também, de conhecimento. Confesso que, ao estudar Idade Média e as sociedades europeias, eu não me sentia estimulado o suficiente para ver nos resultados das minhas pesquisas questões ou reflexões que pudessem ter uma interação mais direta com a sociedade. Então, na medida em que a minha formação era em estudos europeus, eu me sentia dividido entre uma carreira profissional como pesquisador e

uma outra como docente e extensionista, porque neste segundo papel eu procurava responder a essas demandas sociais, produzindo material didático ou paradidático, participando de eventos, dando palestras. No momento a partir do qual, através das parcerias com o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social, eu pude me dirigir mais para o campo de estudos africanos e afro-brasileiros, senti que esse distanciamento diminuiu, porque efetivamente o que eu passei a fazer como pesquisador se tornou mais próximo do que eu continuei a fazer como professor, como orientador e também como extensionista. Eu sinto que hoje essa aparente dualidade ou dicotomia desapareceu, o que não significa que diminuiu o trabalho – pelo contrário, aumentou.

Revista da Extensão: Então, como Idade Média e realidade atual são dois temas de difícil aproximação, poderíamos dizer que a África aproximou o senhor da Extensão e da comunidade?

José Rivair Macedo: Bem, se enfocássemos a África como um objeto de estudo apenas, um campo específico, com particularidades

e especificidades, tanto quanto o campo dos estudos europeus, haveria distância também. Claro, existiriam diferenças específicas, de formação, de técnicas, operações, análises, referências conceituais, mas não necessariamente o salto que eu gostaria realizar profissionalmente. Parece-me que esse salto e essa mudança tiveram a ver com o quanto eu passei a valorizar a necessidade de um repensar epistemológico do lugar da África e dos africanos na sociedade brasileira. Eu tendo cada vez mais, inclusive, a pensar que a chave não está na África: está nos africanos. E cada vez mais penso que a África é onde estão os africanos. Se pensarmos nela como um continente, com toda a diversidade que ele tem, ainda assim parecerá algo distante, quando, na verdade, a África está muito presente nas manifestações culturais, formas de pensamentos, tradições e costumes de lá ou de fora, com as ressignificações e adaptações que o tempo e as diferenças ambientais e espaciais provocam. Essa noção de proximidade de realidades africanas invisibilizadas na nossa autoimagem social me mobilizou bastante, pois entendo que nunca compreenderemos efetivamente a sociedade brasileira se partirmos das matrizes que são enaltecidas e criadas na



escola, pela instituição escola – afinal, trata-se de uma matriz tendencialmente europeizada. Independente de o foco de atenção do conteúdo ser a Europa ou não, a forma, as categorias de pensamento, os conceitos e o modo de pensar seguem um padrão europeu, ocidental. Então, enquanto isso continuar a acontecer, nós não compreenderemos a sociedade brasileira em sua diversidade. Esse dado me chamou a atenção para o quanto a distância entre a sociedade observada nas ruas e a existente em meios fechados, privilegiados, estudantis ou em universidades brasileiras traz uma alienação. Vejo a sociedade brasileira como uma sociedade alienada, uma vez que as partes dela estão desconexas, em lugares diferentes, com qualidades diferentes, algumas sendo mais reconhecidas e outras menos. Então, estudar os africanos em condição de diáspora me pareceu que seria uma maneira de contribuir num processo muito maior, que já vinha sendo desenvolvido há muito mais tempo por movimentos sociais, pesquisadores, professores, sobretudo comprometidos em fortalecer esse movimento, essa tendência de desenvolver uma educação antirracista e um pensamento antirracista também, pois é de racismo que estamos falando.

Revista da Extensão: Até porque mais metade dos brasileiros são negros ou pardos.

José Rivair Macedo: Exatamente.

Revista da Extensão: Ou seja, uma metade da população não enxerga a outra...

José Rivair Macedo: Assim como a dimensão indígena, também. Enquanto não se considerar a diversidade étnica, a diversidade racial, ou a diversidade étnico-racial implicada na dimensão afrodescendente ou na dimensão indígena, tenho a impressão de que essa resignificação permanece. Parece-me que essa é uma chave. Então, a partir daí, embora eu continue com a carreira de pesquisador acadêmico, meus projetos atuais são: história da África, sociedades africanas antigas,

e histórias e sociedades distanciadas da Bacia do Níger. Também me interessam bastante as questões relacionadas à Etiópia. Embora eu tenha a carreira como pesquisador nos moldes tipicamente de erudição e produção de conhecimento convencional, digamos assim, percebo que a conexão dessa trajetória como docente formador e como docente promotor de extensão é não somente um movimento da Universidade para a sociedade, mas também de ouvir essa sociedade, uma vez que tenho procurado (nos meus projetos, atividades e parcerias) aprender a ouvir aquilo que tem sido feito o tempo inteiro sobre a África, fora dos nossos muros – muito perto do nosso mundo, mas fora dele. Isso é feito por lideranças religiosas, por intelectuais negros não integrados ao mundo universitário, nas tradições, nos costumes. Buscar trazer isso para dentro da Universidade.

Revista da Extensão: O senhor falou há pouco em racismo, um crime que, nas últimas décadas, tem sido cada vez menos tolerado aqui no Brasil, no sentido de que as pessoas se atentam bastante quando há alguma manifestação abertamente racista. No entanto, existe a questão do racismo estrutural, que o senhor já muito bem exemplificou ao falar que no colégio, por exemplo, nós praticamente não estudamos a África, nem nos aprofundamos nas causas e consequências da escravização dos africanos pelos europeus, por exemplo. O senhor percebe algum tipo de evolução em relação a este tema nos últimos anos?

José Rivair Macedo: Com certeza ainda precisamos evoluir bastante. A sociedade brasileira é muito mais racista do que ela própria admite. Eu diria que nos últimos 20 anos, de meados dos anos 1990 para cá, passaram a haver políticas institucionais antirracistas: com a criação de secretarias, departamentos, seções dos poderes públicos dedicados a políticas antirracistas, a exteriorização do racismo brasileiro se tornou maior, e a reação a ele também. Mas, embora tudo isso tenha acontecido, ainda falta muito.

Certamente porque o modelo de relação racial brasileira é um modelo particular, que se retroalimenta na aparente invisibilidade.

Revista da Extensão: Aquela ideia de que o brasileiro é cordial?

José Rivair Macedo: Sim. A questão da cordialidade brasileira dificulta para as autoridades a identificação imediata do racismo, a não ser por quem é vítima. Isso já sugere, também, certa falta de vontade de identificar e tomar as medidas que têm de ser tomadas. Alguns já disseram que o racismo no Brasil é um crime perfeito, porque, embora ele não seja aparentemente visível, os efeitos dele são visíveis, e catastróficos para uma parcela significativa da sociedade. Uma parcela negra, pobre, excluída de acesso a condições de oportunidades. Nesse sentido, o racismo é uma questão urgente para que a sociedade brasileira possa se completar. Vejo que ela não completou ainda, e só se completará quando a noção de cidadania for abrangente. Cada vez mais me incomoda a palavra “inclusão”, pois ela dá a ideia de que, portanto, tem gente de fora. Não se trata de inclusão, mas de reconhecimento, e um reconhecimento da afirmação de pessoas que estão aí o tempo inteiro, de grupos que fazem, contribuem, e não são valorizados nem reconhecidos como deveriam. Essas são pautas que vêm sendo reivindicadas há bastante tempo, que precisam ser ouvidas. Há ainda outro elemento que também parece importante para entender o porquê da demora em avançarmos para modelos diferenciados de relações raciais: o fato de a sociedade brasileira imaginar que incluindo, concedendo certos espaços, basta para resolver a diferença racial. Isso, na verdade, constitui novos pequenos guetos. Conseguimos ao longo dos anos inserir na agenda da Universidade a Semana da África, um espaço de discussão sobre o continente, os africanos e os afrodescendentes, mas o que nós esperamos sempre é que a Universidade não imagine que o espaço deva ser só esse. Claro, é um espaço privilegiado, mas ele deve ser sempre, ao longo do ano, diariamente. Eu observo rotinas

de trabalhos porque, enquanto pensarmos que a demanda está atendida, teremos apenas uma Semana da África, uma semana de Consciência Negra. Reparo que ao longo dos anos, quando chega novembro, certas pessoas vinculadas aos estudos raciais, aos movimentos sociais, não têm agenda suficiente para atender a tantos convites, pois todos acontecem na metade do mês, já que 20 de novembro é o “grande dia”. Não quero dizer que não tenha de haver... tem! Mas os convites tinham de ocorrer o ano todo, o debate deveria ser constante. Não é um debate para ser feito em um momento só.

Revista da Extensão: Aquele famoso “vamos parar tudo para ouvir o que este grupo tem a dizer”...

José Rivair Macedo: Exato, aquele pequeno espacinho. Essa guetificação cultural é problemática e já mostra como funciona o racismo no Brasil. Ao achar que com isso se atende às diferenças e desigualdades existentes, a sociedade está demonstrando o que ela sempre fez: manter determinados grupos em lugares onde eles não constituíam efetivamente uma ameaça, ou seja, não colocavam em causa ou em pauta uma noção de predominância, de hegemonia, que outros grupos têm. Isso tem de ser quebrado, e lentamente. Sinto que a ocupação de espaço intelectual por jovens negros e negras nas universidades, em espaços públicos de trabalho, contribui para uma ruptura dessa guetificação. Mas ainda assim é um processo lento, que demora algum tempo.

Revista da Extensão: A sua trajetória pessoal reúne Ensino, Pesquisa e Extensão, o que é muito raro. São coisas interligadas, claro, mas é difícil encontrarmos alguém que tenha tanto pesquisa como extensão fortes em sua trajetória. No que o senhor considera que uma contribui com a outra?

José Rivair Macedo: Percebo que há, de fato, um trabalho nas três dimensões. Talvez o que permita o desenvolvimento dessa atividade conjunta seja a escolha dos temas de pesquisa. Eu

os escolho não pelo que eles possam representar para determinados grupos ou linhas de fomento, mas pelo que possam representar socialmente. Nesse sentido, aquilo que estou pesquisando raramente está desconectado de atividades capazes de serem desenvolvidas na extensão ou em cursos de graduação – não falo de cursos obrigatórios, mas de disciplinas de formação. Por exemplo: como pesquisador, tenho dedicado atenção à constituição de certas sociedades africanas, mais especificamente da área da bacia do Rio Níger, nos séculos XV e XVII, mas também me dedico a pensar formas de interpretação das sociedades tradicionais e contemporâneas. Disso, resultaram cursos de extensão sobre pensamento africano – uma das Semanas da África chamou-se “Pensamento Africano Contemporâneo”. Coordeno a rede de estudos africanos no ILEA, cujo nome era “Sociedades Africanas no Passado e no Presente”. Então, essas coisas vão se

articulando, não as vejo como atividades isoladas. Talvez a dificuldade seja conseguir casar esses eventos, e esse casamento parece que dá certo se a motivação não estiver na minha preferência, mas sim em temas que de fato possam relevância maior do que simplesmente ser um objeto de estudo. Acho que é por aí que vai a questão. Por outro lado, como docente, na parte do ensino, me dou o direito de escolher determinados assuntos. Mas, como orientador, não condiciono meus orientandos a pesquisar o que me interessa. O que me dá mais trabalho, certamente. Tenho dezenas de orientandos, e os assuntos são os mais variados possíveis. Deles, alguns trabalham com Frantz Fanon, então ao mesmo tempo eu oriento um trabalho sobre Fanon e a Revolução Argelina, mas também sobre a relação entre núbios e egípcios e o Império Songhai, ou um trabalho de marinheiros africanos em diáspora. Entendo que o condicionamento ao meu interesse de



pesquisa me daria menos trabalho, me permitiria uma interlocução até mais qualificada com meus orientandos, mas, por outro lado, me dificultaria a percepção de tantas questões importantes para estar dialogando, trazendo e colocando para a sociedade. Acho que é por isso que eu consigo dar conta dessas coisas todas.

Revista da Extensão: E o NEAB (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos da UFRGS)? Podemos dizer que seu trabalho neste Núcleo, aqui no DEDS, e com a Semana da África são a base de sua trajetória na extensão?

José Rivair Macedo: Sim, é verdade. Eu me aproximei no DEDS em 2007. Desde então, realizamos vários projetos, alguns no âmbito do UniÁfrica, que é um programa governamental destinado a fomentar pesquisa e produção de material didático ou de formação para o ensino de história da África, dos africanos e dos afro-brasileiros, e a educação das relações étnico-raciais. Tenho feito com muito prazer e satisfação esse trabalho, e valorizo muito esta parceria. O DEDS é um espaço de acolhimento muito qualificado, muito bem estruturado dentro da Universidade, que permite aos trabalhos uma dimensão social bastante grande, pelas parcerias que o departamento tem com diferentes grupos e representações fora do espaço universitário, junto às prefeituras, à Secretaria de Educação, aos movimentos sociais, às comunidades quilombolas. Sinto-me gratificado de integrar uma dessas parcerias e, por conta disso, achamos em determinado momento que a organização de um NEAB pudesse ser um passo além. O DEDS representa a Universidade fora dela; os NEABs, em suas respectivas universidades. Mas o DEDS, por estar vinculado à Pró-Reitoria de Extensão, tem um limite de não estar ligado diretamente à pesquisa, nem à docência. O NEAB, então, poderia abrir espaço de atuação por esses dois caminhos: a pesquisa e a extensão. É nisso que eu vejo a diferença de trabalho que o NEAB pode desenvolver em relação ao DEDS. Ainda assim, nossa primeira gestão do Núcleo começou

em 2014 e encerrou agora em maio de 2018, e a minha sensação é que o NEAB, na UFRGS, ainda não conseguiu se descolar completamente de um trabalho que o DEDS já desenvolvia. Fizemos algumas coisas no campo da graduação. Sinto que o trabalho mais significativo foi o apoio para a criação da primeira edição da disciplina “Encontro de Saberes”, cujas coordenadoras são as professoras Ana Tettamanzy e Luciana Prass, ambas vinculadas ao NEAB e parceiras do DEDS. Talvez o que o Núcleo possa ter produzido de diferente foi a criação de um banco de dados sobre pesquisa acadêmica realizada na UFRGS em estudos afro-brasileiros, indígenas e africanos, o chamado Observatório de Pesquisa do NEAB, que realizamos no ano passado. Nada disso é tão importante quanto o trabalho que vem sendo desenvolvido há muito mais tempo pelo DEDS, que tem repercussões fora da Universidade. Mas entendemos que o NEAB é um órgão cujo foco deve ser direcionado para várias frentes. O primeiro limite que nós tínhamos, dentre muitos, é o de que não temos uma sede própria. Realizamos em geral as atividades no DEDS. Talvez o primeiro desafio da próxima gestão seja criar uma identidade específica para o NEAB, um espaço físico para ele, uma agenda específica – coisas que, talvez por conta justamente das parcerias com o DEDS e da importância que ele tem, nós acabamos não conseguindo fazer nessa primeira gestão.

Revista da Extensão: O NEAB é extremamente complexo, pois abrange estudos de diferentes culturas – não só de africanos, mas também de indígenas. Além disso, abarca todo o tripé da Universidade, unindo Ensino, Pesquisa e Extensão. Não está nesta complexidade, talvez, a maior dificuldade de o NEAB poder enfim ter a sua própria cara?

José Rivair Macedo: Sim. Outra questão é que em algumas universidades o NEAB representa um papel que fica diluído em outros setores tão importantes quanto ele próprio. Muitos dos trabalhos desenvolvidos em NEABs de universidades

menores acabam sendo os que a Comissão de Ações Afirmativas (CAF) desenvolvem aqui na UFRGS. A CAF é um órgão importante, necessário, eu inclusive integro o próprio Conselho Consultivo dela, mas ela representa uma parte do que os NEABs representam em suas respectivas universidades, e o DEDES representa outra parte. Então, talvez pelo tamanho e pela importância da UFRGS, parte do que os outros NEABs estão fazendo já era feito em lugares diferentes aqui dentro. E aqueles que vierem a assumir esse espaço físico do Núcleo terão de ser criativos, inteligentes e perspicazes o suficiente para verificar como dar a ele uma identidade própria, que não repita o que já está sendo feito em outros lugares e que apresente um passo adiante. Nós tentamos fazer isso, na medida do possível, e conseguimos. Acho que obtivemos resultados importantes, assim como a própria realização da Semana da África, que começou com o DEDES, mas vem sempre sendo realizado em parceria conosco desde 2014.

Revista da Extensão: E o que falar sobre a Semana da África? É um evento de extrema importância, que virou referência no tema.

José Rivair Macedo: É um evento que ganhou uma dimensão muito significativa não só dentro da Universidade, mas fora dela. É um evento que chama não somente público para assistir, mas também para apresentar trabalhos de outras universidades, inclusive de outros estados. Isso nos deixa muito satisfeitos. Se isso acontece, certamente é pelo impacto causado pela qualidade do trabalho da organização, pela forma como o evento é concebido, e também pela urgência e necessidade de o tema ser tratado. Temos desde o início da realização da Semana da África nos esforçado para dar ao evento um caráter coletivo, como parece ser o caminho para um evento que reflete um continente marcado por extrema diversidade e por ideias de coletividade muito fortes. Por isso, evitamos sempre um caráter muito acadêmico, que reflita os interesses ou escolhas de uma ou de poucas pessoas. Talvez

essa também seja outra razão que explique o sentido que a Semana da África assumiu. O fato é que a cada ano aumenta nossa responsabilidade. Os temas têm sido muito satisfatórios. Acho que ainda há muito que discutir sobre o continente e seus povos, sociedades e diásporas. E é por esse caminho que nós pretendemos seguir. Sempre o que será definido para a programação aparece em reuniões preparatórias, que ocorrem em geral em janeiro, e depende muito de quem são os parceiros, as pessoas que vêm, participam, sugerem e dão a configuração que cada uma das Semanas da África tem. Cada uma delas trouxe particularidades incríveis.



Dançaterapia para usuárias e trabalhadoras em unidade de saúde

Erica Rosalba Mallmann Duarte e Maria da Graça Crossetti: Escola de Enfermagem - UFRGS
Rakel Martins de Quadros: Escola de Saúde Pública do RS
Raquel Carboneiro dos Santos: Unidade Básica de Saúde Vila Cruzeiro/ Secretaria Municipal de Saúde

Introdução

A dança está presente na vida do homem desde os primórdios. Surgiu através de rituais e passou a representar deuses, as forças da natureza e os costumes de cada povo. A dança do ventre é milenar, surgiu na África como uma representação da vida das mulheres da época. Ela pode ser usada para promover a saúde, realizar alongamentos relaxantes e conviver em grupo,

respeitando os limites do outro, o que favorece a troca de experiências e melhorias na coordenação motora (KUSSONUKI; AGUIAR, 2009).

Ao dançar pode-se experimentar a consciência de si mesmo e dos outros, proporcionando o contato com energias positivas, libertando sentimentos reprimidos, ajudando a mulher a liberar verbalmente seus temores. No plano mental, favorece o raciocínio mais ágil, estimula a memória e propicia maior concentração e atenção, despertando a consciência para o momento (NAHID;

TAKUSI, 2000; OLIVEIRA; MARQUES; SOUTO, 2015).

A dançaterapia é uma terapia psicodinâmica que faz parte do grupo das terapias expressivas, como a musicoterapia e arteterapia. Trata-se de um processo acolhedor que estimula o desenvolvimento de transformações físicas ao aumentar a força, a flexibilidade e a coordenação motora, bem como as modificações mentais, entre elas o autoconhecimento, a emancipação e o bem-estar (PAINADO; MUZEL, 2012).

A formação e a educação para saúde no contexto da reforma sanitária brasileira, intensificaram os movimentos voltados para a construção de outras possibilidades pedagógicas relativas ao fenômeno saúde-doença, que provocam mudança na formação (FEUERWERKER, 2002). Logo, o desenvolvimento de práticas extensionistas no ambiente universitário, sob tal enfoque, assumem um caráter transformador, inquietante e libertador, capazes de contribuir para a ampliação das práticas de cuidado em saúde, sobretudo relacionadas à saúde mental e bem-estar de mulheres trabalhadoras e usuárias dos serviços de saúde. Neste espaço será realizado o relato de uma oficina de Dança do Ventre, promovido por uma acadêmica de enfermagem como uma atividade extensionista.

Percurso metodológico: Relato de experiência de uma atividade de extensão (UFRGS nº 32.612), através da narrativa de uma acadêmica, que foi a professora nas oficinas de dança do ventre para usuárias e equipe de uma unidade de saúde (US), no Distrito Sanitário Glória/Cruzeiro/Cristal (DGCC), do município de Porto Alegre. As escritas foram realizadas das observações de dois meses de oficinas, duas vezes por semana. Participaram 10 mulheres (duas usuárias, duas enfermeiras, duas agentes de endemias, uma professora de enfermagem, uma estagiária de enfermagem e uma funcionária do Centro de Convivência Psicossocial - CECONP). A oficina era realizada no intervalo de almoço

das trabalhadoras, das 12h30min às 13h15min, e após cada encontro, a acadêmica-professora registrava suas vivências em um diário de campo, descrevendo e refletindo a oficina do dia. Foram realizados vídeos e fotografias, aprovados pelas participantes, que contribuíram com o material escrito. Como pano de fundo para a sistematização da experiência foi utilizada a concepção histórico-dialética, que entende o contexto histórico e social em sua totalidade, assumindo a realidade, ao mesmo tempo, mutante e contraditória, por ser produto da atividade transformadora, criadora dos seres humanos (HOLLIDAY, 2006). O relato foi estruturado a partir das narrativas que expressavam as reflexões e as transformações visualizadas a partir desta intervenção. Cabe ressaltar que, embora considerados a contribuição da dançaterapia para a formação profissional e saúde, e atuação em consonância com os princípios do SUS, os aprendizados aqui relatados são singulares e refletem o consenso do olhar dos autores em meio à experiência desta atividade extensionista.

1º Experiência - Dançaterapia: semeando a cultura para colher saúde

Nas oficinas, os sorrisos começavam a se abrir desde o alongamento, que era sempre com a contagiante música da Shakira “*Ojos Así*”. As participantes comentaram que a música era empolgante, e a escutavam e dançavam em casa. Após o alongamento eram introduzidos os ritmos árabes, orientando o modo de encaixar os movimentos com as músicas. “Quando cantamos ou dançamos uma música qualquer, o fazemos em um nó de passagem. [...] este é em ‘ato’ um puro brincante trazendo uma imagem de cuidar em saúde” (MERHY, 2007).

A dança do ventre foi sendo contada durante os encontros e a interação do grupo, e também com o processo de familiarização das alunas na cultura da dança e das músicas. Os movimentos foram sendo ensinados, começando pelos nomes, e o

nível de dificuldade foi gradativamente avançando conforme as participantes evoluíam. A terapia motora quando associada à música, facilita a interação social e a comunicação entre os envolvidos, interferindo na percepção do movimento, sendo decisivo para o desenvolvimento emocional e social, fatores fundamentais para um sujeito saudável (MACHADO, 2015). Constatou-se que a dança enquanto medida terapêutica estimulou a integração, a sensação e a percepção, de modo que todos, inclusive a acadêmica-professora das oficinas, enquanto profissional da saúde e dançarina, pôde participar ativamente.



Os encontros, os conhecimentos, as tentativas
Fonte: Acervo dos autores

2ª Experiência - Os encontros e o acolhimento

Os encontros proporcionaram aproximação das usuárias, equipe de saúde e universidade, trazendo experiência e um visível bem-estar aos participantes. Perceberam-se as melhorias na qualidade de vida do grupo, que favorecem a ampliação do olhar sobre a saúde a cada oficina. Trabalho vivo em ato é o encontro entre diferentes usuários e equipe em busca da construção do que lhes é comum, ou seja, o cuidado (MERHY, 2013).

A oficina foi desenvolvida quase sempre no CECONP, entretanto, na UBS havia uma sala com alguns objetos e móveis que não eram utilizados, e no chão visualizavam-se aparelhos de ar

condicionado, maca e bancos obsoletos.

Em determinada manhã, a sala foi modificada pela acadêmica que organizou os materiais, otimizando o espaço. O ambiente foi reorganizado e a partir daquele momento passou a ser utilizado para outras atividades de convivência, como educação e promoção de saúde. Essa foi mais uma contribuição deste movimento, que culminou na descoberta de espaços para outras possibilidades terapêuticas. As oficinas terapêuticas são atividades grupais desenvolvidas pela equipe, podendo acontecer nas unidades ou em outros locais da comunidade.

Quando foi feito o convite para as mulheres usuárias e trabalhadoras participarem da oficina, pensou-se: “*Quem vai querer participar?*”. Tinha-se uma expectativa muito grande e ficamos muito contentes aos convites aceitos, pois, embora a maioria das mulheres tivessem se mostrado abertas a integrarem a atividade, nem todas conseguiram participar, em função do horário ou por motivos pessoais. Acadêmicas e docente de enfermagem apresentaram-se como participantes e logo foram incluídas no grupo. As relações entre pessoas, no caso usuários, trabalhadores, estagiários e professores, são consideradas como relações entre semelhantes, os quais são potencializados pela participação e união de todos na tentativa de oferecer o melhor que o serviço dispõe (COELHO; JORGE, 2009), além de favorecer a integração entre ensino, serviço e comunidade.

A participação da acadêmica-professora no convívio com esta realidade, reconhecendo os aspectos culturais, as relações sociais e o ambiente comunitário em perspectiva, favoreceu a ampliação do seu olhar sobre o conceito de saúde ampliado, despertando para a possibilidade de investir em ações que vão além do aspecto da doença e das questões físicas do corpo. Nesse sentido, a acadêmica-professora pode sentir-se como agente de transformação, associando a integralidade do cuidado em saúde ao contexto no qual as pessoas estão inseridas.

3ª Experiência - Cuidar, cuidando-se: a diferença que fez em mim (acadêmica-professora)

A experiência em realizar a oficina foi desafiadora, pois a condução de aulas de dança do ventre propicia vários aprendizados, exigindo paciência, amor e dedicação. O fato de duas das participantes já possuírem experiência com a dança também foi um desafio, pois em muitos momentos, ambas queriam decidir como deveriam ser feitos os movimentos, necessitando parar a coreografia e retomá-la novamente.

No início foi difícil para a acadêmica-professora posicionar-se como líder do grupo, pois esta situação demandava competências específicas que favorecem o desenvolvimento da autoconfiança e um posicionamento humilde e firme em determinados momentos. Essa vivência propiciou a ela amadurecimento e apropriação do processo de trabalho que estava desenvolvendo. A condução dos encontros favoreceu, inclusive, a oportunidade de exercitar a paciência e o autocontrole, visto que a mesma precisou desenvolver habilidades e atitudes de liderança frente ao grupo. Esta condição incluía ser firme em momentos de dispersão, ao mesmo tempo em que exigia respeito, cooperação e entusiasmo, demandando muita concentração.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2001) para os cursos de saúde apontam novos caminhos para formação profissional na área, considerando a necessidade de atuação em consonância aos princípios do SUS. Para a Enfermagem, as diretrizes propõem a formação de enfermeiros generalistas, humanistas, críticos, reflexivos, qualificados, capazes de atuar com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, bem como promotor da saúde integral do ser humano. Entre as suas competências deve desenvolver a liderança, devendo estar apta a assumir posições sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade, envolvendo compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma

efetiva e eficaz. A experiência em dançaterapia foi ao encontro de tais proposições, na medida em que propiciou o desenvolvimento de elementos específicos à formação da acadêmica-professora a partir dessa atividade de extensão, favorecendo um repensar acerca das práticas de cuidado que podem ser desenvolvidas, com vistas à integralidade. Nas oficinas, a acadêmica-professora encontrou a motivação necessária à conclusão de sua formação, pois a aprendizagem teve significado, feita com alegria, fortalecendo o vínculo com a equipe de saúde e as usuárias participantes.

A oportunidade de fazer alongamentos e exercícios nas aulas de dança proporcionou à acadêmica-professora a capacidade criativa, quanto elaborou coreografias, e a satisfação plena por ter conseguido formar um grupo, podendo sentir-se líder, mesmo com mulheres tão guerreiras e poderosas.

Desde a antiguidade, no templo de Delfos, lia-se: “conhece-te a ti mesmo”. Essa frase inspirou Sócrates e é a fonte de avanços pessoais ao longo dos séculos. Cada indivíduo encontra ou não seu próprio caminho para o autoconhecimento, seja a partir de si mesmo com uma fonte de autoanálise junto a relações intrapessoais ou a partir do outro nas relações interpessoais. Assim, de modo semelhante, a acadêmica-professora visualizou seu próprio caminho nestas vivências, de forma corresponsável e comprometida com as ações que desenvolveu, onde conciliou a enfermagem e a dança. Nesta experiência ela conseguiu aproximar ciência e a arte da enfermagem, com a arte e a ciência da dança.

4ª Experiência - O exercício físico melhora a alma

A oficina iniciava com alongamentos durante cinco minutos, e após 50 minutos de dança com exercícios de flexibilidade, força, resistência, coordenação e trabalho em grupo, novamente eram realizados mais cinco minutos de alongamento no

final do encontro. Durante as aulas reforçava-se a postura, o encaixe de quadril, os joelhos flexionados, o tórax expandido, e as mãos para frente com a palma da mão para dentro. No início, todas as praticantes se mostravam cansadas e comentavam o quanto estavam sedentárias, já apresentando sinais de cansaço na segunda metade da aula. Com a rotina de atividades essa condição foi aos poucos se transformando. Eram feitos movimentos com os ombros, e a partir destes, propunha-se ondulações com os braços. Os exercícios eram desafiadores, considerados pelas participantes como difíceis de aprender, no mesmo tempo em que relatavam um sentimento de bem-estar, sentindo-se com a alma mobilizada na expectativa do que ainda poderiam aprender.

A dança possui grande potencial terapêutico, pois, diferente de outras práticas físicas, trabalha movimentos como forma de expressão, corpo e mente, proporcionando sensação de bem-estar e alívio de sintomas como a ansiedade e o humor deprimido. Na realização de qualquer movimento corporal, percebe-se o envolvimento de funções relacionadas à coordenação motora, tais como músculos, articulações, bem como do envolvimento cerebral (BUELAU, 2012). Além disso, outros estudos mostram que a dança do ventre melhora o relacionamento social, desinibição e mudanças no corpo, disposição física e autoestima, emergindo como uma forma de promover a saúde feminina (REIS, ZANELLA, 2010; OLIVEIRA; MARQUES; SOUTO, 2015).

Nas oficinas que seguiram houve mais descontração, coordenação e consequentemente, redução de sinais de ansiedade e medo do não aprender. Percebia-se que as participantes tornavam-se a cada dia, mais íntimas da cultura da dança árabe e reconhecendo-se como mulheres capazes.

5ª Experiência - A subjetividade da beleza do corpo e da mente: trabalhando os desafios

Ao serem convidadas para dançar, as mulheres

expressaram satisfação com a ideia de participar de uma dança cheia de mistérios, alegando ser uma atividade física que as permitira sair um pouco da rotina doméstica ou do trabalho. Contudo, logo surgiram questionamentos: “*Isso não é coisa de pessoa magra?*”. “*Uma pessoa na minha idade pode dançar?*”. Outras reações apareceram diante dos movimentos iniciais: “*Vai ser difícil, não vou conseguir fazer*”. “*Quanto tempo vou levar para fazer isso direito?*”. Mesmo em meio a tantas dúvidas e questionamentos, as mulheres começaram a praticar, esquecendo os seus anseios e focando apenas na realização dos movimentos. Ao lerem sobre a dança do ventre começaram a perceber que a dança atribui novos valores estéticos ao corpo e à feminilidade através do ritmo e da musicalidade. As mulheres mostravam-se estimuladas pela prática da dança, sendo encorajadas a trabalhar a criatividade, a feminilidade e a timidez. Mais que fazer movimentos sinuosos, a literatura refere que a dança do ventre exterioriza a feminilidade, a leveza, a suavidade e a beleza da mulher (OLIVEIRA; MARQUES, SOUTO, 2015).

Notou-se que as dúvidas e medos se transformaram, aula após aula. Surgia a necessidade de aprimorar o que já havia sido aprendido em novos passos. Foi então que na terceira aula surgiu um pedido desafiador das participantes: “*Poderíamos ter uma coreografia?* Perguntaram as alunas”. A surpresa da acadêmica-professora foi imensa com a proposta, pois a última vez que havia criado uma coreografia fazia três anos. Contudo, a resposta veio com naturalidade: “*Próximo encontro iniciaremos uma coreografia*”. Estava posto o desafio de improvisar. No encontro seguinte, durante os primeiros 30 minutos, foram passados movimentos novos e analisados quais elas tinham maior facilidade em aprender. Com a música escolhida para a nova coreografia, as participantes logo começaram a reproduzir os movimentos. Diante do aviso para lembrarem da sequência, uma participante teve a ideia de fazer um vídeo, sendo este recurso utilizado nos demais encontros para que fosse possível recordar a coreografia. Também foi criado um aplicativo

em *smartphone*, aumentando o vínculo do grupo.

Uma das participantes relatou estar sedentária há muitos anos, e que permanecia a maior parte do dia deitada. No entanto, desde que começou a oficina, sentiu melhorar suas dores, principalmente nos joelhos. Há evidências de que a dança como forma de terapia, é preferida pelas mulheres em relação aos homens, e que as mesmas relatam a qualidade de vida promovida por essa atividade, comprovando-se nessas vivências que o exercício proporciona o desenvolvimento da autoestima (BUELAU, 2012). Esse sentimento realça a feminilidade e a sensualidade que a dança promove, provocando expressividade e fazendo a mulher admirar-se por si mesma.

6ª Experiência - A diferença que posso fazer na vida das pessoas através da dançaterapia

Ao serem convidadas para a dança do ventre, as mulheres relataram que tiveram pensamentos de medo, incapacidade, ansiedade, porém aceitaram a proposta para conhecer uma nova cultura, fazer novas amizades, realizar uma atividade física e tentar firmar um compromisso. Uma das usuárias havia tido um episódio muito triste em sua vida, e até aquele momento estava lutando para superá-lo. Relatou que ficava deitada o tempo todo, com vontade de chorar, e através da vivência no projeto da dança, coloca a música “a todo volume” em casa e dança a coreografia todos os dias. A mesma relata ter menos dores nas pernas, no corpo, tendo passado a fase de angústia, sentindo-se mais empolgada. Já as profissionais da unidade mostraram-se muito satisfeitas com a atividade, e relataram que agora possuem um espaço e um momento em que podem sentir-se cuidadas no ambiente de trabalho. Junto às usuárias, as profissionais mostravam-se mais alegres e descontraídas. Percebeu-se que a dança do ventre colocava aquelas pessoas em contato com energias positivas, trabalhando o desbloqueio de sentimentos reprimidos e energias ruins, ajudando-as na libertação de seus temores.

Ao vivenciar este tipo de atividade, as acadêmicas e a professora tiveram possibilidade de ter acesso a diferentes experiências afetivas, que as levaram a refletir sobre os modos de cuidar em saúde, o que despertou empreender suas práticas focadas em relações afetuosas e empáticas.

7ª Experiência - Os desafios de um grupo: superação e dedicação em forma de movimentos

A enfermeira coordenadora da unidade, que também integrou as vivências, trouxe um convite para o grupo, a fim de que se apresentassem na II Mostra Porto Alegrense de Experiências Inovadoras na Atenção Básica: etapa da Gerência Distrital Glória, Cruzeiro, Cristal, representando a unidade. Ao mesmo tempo em que se configurava uma oportunidade, revelava-se um desafio a todas. O convite foi aceito e a comunicação no grupo, intensificada, com fotos de roupas para a apresentação, dicas de como se portar no palco, dentre outros aspectos. Neste momento, novos anseios surgiam no grupo, situação que serviu como base para cooperação e apoio emocional. Optou-se por intensificar os ensaios, pois era preciso terminar e aperfeiçoar a coreografia. Para tanto, seria necessário fazer com que todas se sentissem acolhidas e encorajadas a participar das aulas e ainda, responsáveis pela apresentação. Frente a mais este desafio, a acadêmica-professora surpreendeu as participantes, trazendo uma mala cheia de trajes coloridos, deixando as novas artistas bem entusiasmadas, tornando-se um momento de euforia geral. Depois da escolha das roupas, a acadêmica-professora em diálogo com uma das alunas: “Ué? Mas não era tu a tímida que não ia se apresentar por nada nesse mundo?”. Todas riram, sendo um momento de fortalecimento de vínculo, companheirismo e cumplicidade. A partir de então, ninguém teve dúvidas de que se apresentariam.

A cobrança por não estarem dançando perfeitamente chegou e, naquele momento, foi preciso

que elas entendessem ser a apresentação algo divertido, e que a parte técnica seria vista em segundo plano. As aulas seguiram acontecendo e a interação entre o grupo foi crescendo, além da familiarização com a dança e as músicas árabes. Em contrapartida, as expectativas e ansiedade sobre a apresentação foram aumentando. Esse contexto propiciou à acadêmica-professora desenvolver com autonomia, a competência de facilitadora frente ao grupo no processo de trabalho do projeto, elaborando atividades de planejamento, organização, supervisão e controle nas aulas de dança.

8ª Experiência - O autoconhecimento e a autotransformação: o dia da apresentação

As participantes no dia da apresentação, foram à unidade, local onde haviam combinado de se encontrarem. Entre muitas risadas e expressões de ansiedade, todas se maquiavam e vestiam as roupas, uma tentando acalmar a outra, visto que a maioria não havia dormido bem, tamanha a ansiedade. No local, ao conhecerem o palco, as participantes se reuniram para passar a coreografia pela última vez, quando a acadêmica-professora estimulou o grupo dando as últimas orientações. Proferiu palavras de conforto e de confiança, dizendo que o importante era se divertirem, que entrassem sorrindo e que todas já tinham acertado por estarem ali, lindas, arrumadas, maquiadas, empolgadas e felizes.

Esta situação contribuiu para o aprendizado acadêmico com vistas à atuação no SUS, desperditando para o trabalho coletivo, de cooperação, diálogo e em relações horizontais permitindo que diversos atores se posicionassem na busca de ações focadas num mesmo propósito, com soluções compartilhadas entre a equipe.

Chegou o momento esperado. Anunciaram: - “Grupo de dança do ventre da Unidade de Saúde Vila Cruzeiro- FASE. Naquela hora a acadêmica-professora pensou: “*nossa, isso nem é nome de*

grupo, como não pensei em um nome para o nosso grupo?”.

Embora todas soubessem a coreografia, permeava a ansiedade e o medo de errar. O grupo entrou e todas se posicionaram intercaladas para que todas aparecessem, permanecendo na posição de base: quadril encaixado, joelhos flexionados e braços em posição de xícara. O primeiro movimento já inicia com a segunda batida da música, o que exigiu grande concentração. No segundo movimento, elas já começaram a relaxar, mudando a expressão de susto. Ao longo da coreografia reparei todas se sentindo mais à vontade, os movimentos de giro e deslocamentos laterais mais harmoniosos. Era notável a sensação de emoção. O final da coreografia era em roda, sendo notável a felicidade no rosto de cada uma. Quando a música acabou, todas agradeceram e saíram. Nos bastidores, comentários do tipo: “*Gurias, passou tão rápido, ou foi só eu quem achou isso? Passou muito rápido, eu nem senti!*”. Esses comentários expressavam o sentimento de satisfação, pois geralmente o tempo passa rápido quando se consegue a diversão, por justamente ter o domínio da situação. Foi compensador tudo o que elas relataram da subida ao palco e a forma como executaram o que aprenderam.

Neste dia obteve-se o resultado de um trabalho feito com esforço, cooperação e carinho por todas as envolvidas. “Subir no palco” é sempre um recomeço, pois o grupo, o palco, a plateia, e o reconhecimento são únicos em cada apresentação. Após a apresentação, algumas pessoas perguntavam quem era a professora, quanto cobrava e se teria disponibilidade de dar aula em outras unidades de saúde. Foi surpreendente o interesse de outras mulheres neste trabalho!

Na ocasião, o Secretário Municipal de Saúde de Porto Alegre, Sr. Fernando Ritter, a Gerente Distrital Daniele Stein, e a Apoiadora Institucional, Karina do DGCC, se fizeram presentes e foram cumprimentar as participantes, agradecendo ao grupo pelo trabalho que estavam



Apresentação na 2ª Mostra Porto-alegrense de Experiências Inovadoras da Atenção Básica (SMS/POA)
Fonte: Acervo dos autores

realizando. Os aplausos, os comentários sobre a harmonia do grupo, a beleza e organização, os vídeos, a opinião, os congradamentos e agradecimento, elevaram ainda mais a autoestima das participantes, sendo esta uma das provas de que a atividade cumpriu sua função.



Após a apresentação, com o Secretário Municipal de Saúde/ POA e a Gestora do Distrito Glória/ Cruzeiro/ Cristal da SMS (POA) - Fonte: Acervo dos autores

Conclusão

As experiências em encontros populares, mediados por oficinas de dança do ventre, vieram compor o ideário deste relato, mostrando que as mulheres foram capazes de terem um papel de protagonista nas transformações de conceitos e práticas de saúde, apoiando e subsidiando o processo de formação da acadêmica. O projeto de extensão propiciou o aprimoramento da capacidade de entendimento das profissionais acerca da integralidade em suas práticas. A formação em saúde tem como locus de atuação a universidade, a comunidade e os serviços de saúde, nos diferentes modos de atuação. Ao fazerem parte de uma experiência como esta, os atores sociais envolvidos conseguem visualizar novas e diferenciadas formas de conceber o cuidado em saúde, indo além das técnicas curativas e do paradigma biologicista para uma integração entre corpo e alma. Assim, vislumbra-se na dançaterapia, uma alternativa complementar na formação de profissionais de saúde na perspectiva dos princípios

do SUS, uma vez que possibilita o protagonismo estudantil e comunitário favorecendo o respeito à cultura e a indissociabilidade e integração entre ensino, serviço e comunidade.

A dançaterapia, assim como outras terapias expressivas, assume papel importante no desenvolvimento de autoestima, autoconhecimento e autoconfiança, levando consequentemente a uma melhora na saúde e bem-estar dos praticantes. Há efeitos da dançaterapia em diferentes contextos, denotando resultados positivos desta prática nas ações de promoção da saúde. Assim,

oficinas de dança do ventre em atividades de Extensão, constitui uma valiosa estratégia ante o ensino na universidade e as práticas de cuidado nos serviços de saúde, contribuindo para uma formação e atuação em saúde coerente com os princípios do SUS.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior nº 3, de 7 de novembro de 2001.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2016
- BUELAU, R.M. **Ensaio de delicadeza e ousadia: uma experiência com o corpo na saúde mental.** In: AMARANTE, P.; NOCAM, F. (Orgs). **Saúde Mental e Arte.** São Paulo: Zagodoni, 2012.
- COELHO, M.O.; JORGE, M.S.B. **Tecnologia das relações como dispositivo do atendimento humanizado na atenção básica à saúde na perspectiva do acesso, do acolhimento e do vínculo.** *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.14, supl.1 Set./Out. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000800026. Acesso em: 14 de abril de 2017.
- FEUERWERKER, L. **Além do discurso de mudança na educação médica: processo e resultados.** São Paulo: Hucitec; 2002.
- HOLLIDAY, O.J. **Para sistematizar experiências.** Ministério do Meio Ambiente Brasília. 2. ed. Brasília: MMA; 2006.
- KUSSONUKI, S.A.Q.; AGUIAR, C.M. **Aspectos históricos da dança do ventre e sua prática no Brasil.** *Motriz: Revista de Educação Física*. Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 708-712, jul./set.2009. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/20764/WOS000270451700026.pdf?sequence=3> Acesso em: 22 de fevereiro 2017.
- MERHY, E. **Agir em saúde: um desafio para o público.** 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.
- MERHY, E. **O cuidado é um acontecimento e não um ato.** In: FRANCO, T. B.; MERHY, E. (orgs). **Trabalho, produção do cuidado e subjetividade em saúde: textos reunidos.** São Paulo: Hucitec, 2013.
- MACHADO, L.T. **Dançaterapia no autismo: um estudo de caso.** *Revista Fisioterapia e Pesquisa*. São Paulo, v. 22, n. 2, abr./jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-29502015000200205. Acesso em: 23 maio 2016.
- NAHID, M.; TAKUSI, S. **Os benefícios que a dança do ventre proporciona a quem pratica.** In: *A Milenar Dança do Ventre*. 2000. p. 1-182.
- OLIVEIRA, L.P.P.; MARQUES, A.C.O.; SOUTO, G.M.S. **Dança do ventre e descoberta: Percepções das mulheres sobre as mudanças ocorridas em si mesmas após a prática.** *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*. João Pessoa, v. 19, n. 2, p. 85-92, 2015. Disponível em: <http://www.biblionline.ufpb.br/ojs2/index.php/rbcs/article/view/28785/15409>. Acesso em: 7 junho 2016.
- PAINADO, M.M.; MUZEL, A. **A contribuição da dançaterapia no processo de reabilitação.** *Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da Falt*. 1. ed. Nov., 2012. Disponível em: http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/opqwrRuJst95tZS_2014-4-22-15-12-18.pdf. Acesso em: 26 maio 2016.
- REIS, A.C.; ZANELLA, A.V. **A constituição do sujeito na atividade estética da dança do ventre.** *Psicologia & Sociedade*; v. 22, n.1, p.149-156, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822010000100018&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 14 de abril de 2017.



Extensão em educação financeira: resultados dos cinco anos de experiência em parceria com a Equilíbrio Assessoria Econômica

Cássio da Silva Calvete: Faculdade de Ciências Econômicas - UFRGS
Acadêmicos de Ciências Econômicas: Guilherme Daros, Gabriele Pasquali Colla

Introdução

O alto grau de inadimplência das famílias no Brasil, decorrente do endividamento, é um problema preocupante, pois afeta tanto a economia quanto a saúde dos brasileiros. Nesse contexto, cabe destacar que, segundo o estudo da

Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC, 2016), o conceito de endividado diz respeito ao indivíduo que possui dívidas contraídas com cheques pré-datados, cartões de crédito, carnês de loja, empréstimo pessoal, compra de imóvel ou prestações de carro e de seguros, entre outros, sem considerar se as parcelas estão sendo pagas em dias ou não.

No entanto, quando o indivíduo não consegue mais quitar as dívidas contraídas, ele passa a se enquadrar como inadimplente. Assim, enquanto o endividado é aquele que realizou qualquer compra no crédito, inadimplente é aquele que não respeita o vencimento das suas dívidas.

econômica recessiva em 2016, que contribuiu para o aumento no número de famílias com menor renda. Mais preocupante ainda foi a grande elevação do percentual de famílias inadimplentes, que alcançou o patamar de 31,0% em julho de 2017, enquanto no mesmo mês do ano anterior, o percentual foi de 17,3%.

Tabela 1: Situação das famílias no Rio Grande do Sul

Situação das famílias	Julho/ 2016	Julho/ 2017
Endividadas	60,4%	72,9%
Inadimplentes	17,3%	31,0%
Sem condições de pagar contas em atraso em 30 dias	6,5%	11,9%

Fonte: Fecomércio, 2017

Conforme a Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor realizada em nível nacional (CNC, 2016), apesar da diminuição do nível de endividamento no ano de 2016 - devido à menor oferta de crédito e ao desaquecimento do mercado de trabalho - houve aumento do número médio de famílias inadimplentes no período. Esse número cresceu ao longo daquele ano, em meio a um cenário de piora dos indicadores de emprego e renda nacionais, bem como da perspectiva de pagamento das dívidas e das contas em atraso. Em relação a 2015, um número maior de famílias afirmou que permaneceria inadimplente, de acordo com essa mesma pesquisa (CNC, 2016).

No Rio Grande do Sul, também consoante a Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor realizada no estado pela Fecomércio (2017), em julho de 2017 as famílias endividadas representavam 72,9%, índice maior que o do mesmo mês do ano anterior (60,4%).

Esse aumento estaria relacionado com a persistência do endividamento por necessidade, a fim de que as famílias mantivessem o seu nível de consumo. Atrela-se a isso a fragilidade do mercado de trabalho, haja vista a conjuntura

Grussner (2007) complementa que os altos índices de inadimplência e de endividamento, os quais implicam baixo índice de poupança no país, podem ter relação com a carência de cultura financeira dos brasileiros. Esses índices, portanto, seriam indicadores relevantes para retratar a realidade envolvendo os problemas de finanças pessoais enfrentados diariamente pelos consumidores. Nesse mesmo cenário, Amadeu (2009) acrescenta que a educação financeira possibilita, principalmente tratando-se da população mais vulnerável socioeconomicamente, que os indivíduos poupem (mesmo que em pequenas quantidades) e satisfaçam as suas necessidades básicas. Desse modo, a educação financeira oferece a esses indivíduos a possibilidade de desenvolver habilidades que propiciam um melhor manejo do dinheiro. Em síntese, para Amadeu (2009), os objetivos da educação financeira consistem na utilização, pelas pessoas, da tecnologia, dos conceitos de dinheiro e de como administrá-lo.

Destarte, em meio à atual sociedade do consumo, o papel da educação financeira passa a ser ainda mais importante. Segundo Baues, Comerlato e Doll (2015, p. 12):

Na evolução da sociedade de trabalho para a sociedade de consumo, com os avanços da industrialização, houve um aumento de produção em amplas proporções. Desse modo, a economia depende da comercialização dessa produção e, para isso, diversas estratégias são utilizadas pelo governo e pelas empresas para impulsionar o consumo. Essas estratégias incluem desde medidas econômicas, como a oferta de crédito, até o desenvolvimento e publicidades cada vez mais sofisticadas e sedutoras. Este tipo de sociedade, para existir, precisa da produção de objetos, mas, sobretudo, necessita continuar gerando a necessidade de consumo.

Ainda de acordo com os autores, como a procura por prazer encontra-se atrelada à aquisição de determinados produtos, as pessoas acabam preferindo satisfazer seus desejos instantaneamente, o que pode ocasionar uma sequência de consumo-dívida, com efeitos negativos no dia a dia das pessoas.

Algumas das consequências do endividamento excessivo, conforme o Banco Central do Brasil (2013), são o descontrole emocional, problemas de saúde, e, em muitos casos, até a destruturação da família. Sendo assim, a reflexão adequada antes de se tomar crédito emprestado é muito importante para que se possa fazer um bom uso do dinheiro, e é justamente a educação financeira que oferece as ferramentas para que

as atitudes relacionadas à vida financeira sejam tomadas com cautela e sensatez.

Histórico: cinco anos de projeto

A partir da conjuntura apresentada, surgiu a preocupação da Equilíbrio Assessoria Econômica (EAE), empresa júnior da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, de contribuir com a sociedade através de ações envolvendo a educação financeira. A partir do interesse da empresa e da possibilidade de através dessa iniciativa, ser criado um vínculo entre Universidade, Movimento Empresa Júnior, estudantes e sociedade, foi desenvolvido um projeto de extensão na área de educação financeira. A empresa, formada por alunos de graduação dos cursos de Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Ciências Atuariais e Administração da UFRGS, que trabalham voluntariamente, conciliou o interesse de prestar seus serviços com a possibilidade de apresentar uma contrapartida direta à sociedade na área de finanças pessoais. Estabeleceu-se um grupo de trabalho formado por membros da EAE, pela então diretoria de Assistência Social da empresa (posteriormente renomeada como Consultoria Financeira), e pelo professor e orientador Cássio da Silva Calvete. Assim, deu-se início à pesquisa e ao desenvolvimento de formas de organização

Tabela 2: Resultados do Recálculo Revisional de Juros

ANO	RECÁLCULOS	BENEFICIÁRIOS	ALUNOS
2012	25	12	17
2013	135	77	13
2014	187	92	10
2015	165	109	15
2016	79	46	10

Fonte: Arquivos da Equilíbrio Assessoria Econômica, 2017

para contas pessoais e de comunicação, voltadas a um público que não dispusesse de orientação financeira.

Em 2012, no início do projeto, a equipe trabalhou em duas frentes: atendimentos individuais de pessoas físicas e realização de palestras para funcionários de empresas. Já nesse primeiro ano do projeto, 17 alunos extensionistas realizaram 25 recálculos para 12 pessoas e fizeram três palestras para 50 ouvintes¹. Nos três anos subsequentes, o projeto ganhou um espaço próprio na Defensoria Pública de Porto Alegre, realizando 135, 187 e 165 recálculos para, respectivamente, 77, 92 e 109 pessoas. Nesse período, também trabalharam, anualmente, entre 10 e 15 membros da empresa. Em 2016, voltou-se a atender os beneficiários na sede da empresa, a fim de proporcionar uma experiência mais rica aos extensionistas. Em 2016, o projeto envolveu 10 alunos, os quais atenderam 46 pessoas e executaram 79 recálculos. Além disso, no mesmo ano, foram ministrados três cursos de gestão de finanças pessoais para 33 funcionários do Hospital Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre.

Capacitação dos estudantes

Com o objetivo de capacitar os estudantes da EAE para atuarem como educadores financeiros, foi oferecido um curso preparatório de educação financeira na UFRGS, em abril de 2016. Ministrado pelos professores Caroline Stumpf Buaes, Cássio da Silva Calvete, Denise Comerlato, Helena Dória de Oliveira e Johannes Doll, a oficina buscou ensinar os alunos a desenvolverem metodologias de educação financeira para atenderem o público de classes populares em situação de endividamento ou inadimplência. A preparação foi dividida em quatro encontros, sendo que no primeiro, sob o título "Sociedade e Consumo", o foco foi a análise da publicidade

e das armadilhas do consumo, bem como a relação da sociedade com o dinheiro, incluindo o abuso e a violência financeira promovidos por algumas instituições em relação a pessoas que não possuem muito conhecimento sobre finanças; no segundo encontro, intitulado "Organização Financeira", o intuito foi repassar noções de planejamento pessoal visando equilibrar as contas e o consumo; no terceiro encontro, cuja ênfase foi o "Uso do crédito e a matemática financeira", a ideia principal foi a conscientização sobre o uso do crédito, buscando compreender a melhor forma de utilizá-lo, ao mesmo tempo em que foram repassadas noções práticas de matemática financeira; no quarto e último encontro, sobre os "Direitos e Deveres do Consumidor", foi feita uma conscientização e reflexão sobre os direitos e deveres do consumidor, analisando-se o que é possível aprender com o endividamento excessivo e como sair dessa situação.



Figura 1 - Grupo de estudantes que recebeu a capacitação e de professores que ministraram o curso

Deste modo, o curso promovido pela EAE tem a sua metodologia baseada nessa oficina preparatória, ao mesmo tempo em que os encontros de preparação foram inteiramente baseados no livro "Caderno de educação financeira: viver bem com o dinheiro que se tem", escrito pelos professores Buaes, Comerlato e Doll. O material aborda a atual sociedade de consumo e as questões econômicas presentes no dia a dia. O caderno foi elaborado com o intuito de ajudar as pessoas a compreenderem alguns mecanismos, particularmente financeiros e de publicidade, que estimulam o consumo, bem como práticas de

1. Informações sobre o início do projeto na Equilíbrio podem ser consultadas no artigo de Calvete e Kraemer (2013).

dispêndio e os usos do dinheiro. Essas questões são abordadas para estimular a discussão de que é possível "viver bem com o dinheiro que se tem", já que a centralidade do dinheiro em nossa sociedade, a instabilidade financeira e o apelo ao consumo produzem a necessidade de que se fale sobre finanças.

Consultoria Financeira

Atualmente, o projeto de extensão de educação financeira está fortemente centrado em duas linhas de atuação. Uma delas está voltada para o atendimento de pessoas que já se encontram com problemas financeiros após contraírem empréstimos ou utilizarem o crédito de forma descontrolada. Nesses casos, o auxílio é feito através do Recálculo de Juros. Já a segunda linha de atuação abrange os cursos e acompanhamentos realizados por solicitações de instituições tanto públicas quanto privadas.

O recálculo de juros

O Recálculo Revisional de Juros é um serviço prestado gratuitamente pela EAE para pessoas que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica. Elas são encaminhadas pela Defensoria Pública do Rio Grande do Sul, e com base em conteúdos de Matemática Financeira – sob orientação de docentes das áreas de Economia e Matemática – a EAE consegue comprovar quando estão sendo cobradas taxa de juros onerosas e injustas em algumas linhas de crédito pessoal, crédito consignado e financiamentos. Atualmente, as Defensorias das cidades de Porto Alegre, Sapucaia do Sul, Cachoeirinha, Novo Hamburgo e Canoas são parceiras desta atividade, encaminhando para a EAE, os indivíduos que poderiam estar pagando taxas de juros abusivas de créditos contratados em bancos e instituições financeiras.

Nos atendimentos disponibilizados semanalmente, os beneficiários devem encaminhar a

cópia do contrato suspeito à empresa júnior.



Figura 2 - Atendimento de recálculo para um beneficiário

A partir desse momento, os consultores da EAE cadastram os documentos recebidos e num prazo aproximado de quinze dias, entram em contato com os beneficiários para entregar um parecer final. Neste documento por meio das informações extraídas do contrato, constam os cálculos realizados e as tabelas com a conclusão feita pela equipe de Projetos da EAE, acerca da taxa cobrada pelas instituições financeiras. Se esta for considerada acima da taxa de juros média do mercado² (na data da contratação da modalidade de crédito correspondente), o indivíduo pode usar o laudo emitido pela EAE em um processo judicial para revisão de sua dívida, com o objetivo de ser equiparado.



Figura 3 - Trâmite do Recálculo Revisional de Juros

2. De acordo com dados fornecidos pelo Banco Central.

A experiência no hospital Santa Casa de Misericórdia em 2016

Em 2016, a EAE realizou três cursos de educação financeira para os funcionários do Hospital Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre. O que se destacou foi o grande interesse das pessoas em aprenderem sobre esse tema. A ausência no Brasil de uma tradição de educação financeira já no ensino fundamental ou ensino médio faz com que, para a maioria dos brasileiros, seja apenas na vida adulta (e normalmente quando já se encontram em uma situação de endividamento) que a reflexão sobre finanças pessoais passa a fazer parte da rotina. Esse contato com o assunto, mesmo que tardio, é imprescindível para que as pessoas possam se beneficiar de uma vida mais equilibrada.

Desse modo, o curso da EAE é construído para que os beneficiários não apenas planejem o seu futuro de um modo adequado, mas também aprendam a consumir (e viver!) melhor o presente. O curso é constituído por entrevistas iniciais, palestras e um acompanhamento financeiro individual. Nas entrevistas iniciais, o intuito é conhecer melhor cada participante, principalmente a sua realidade socioeconômica, seus desafios financeiros e o seu principal objetivo ao participar do curso ministrado. Nessa etapa, o objetivo é que tanto o ministrante do curso quanto o participante se conheçam melhor, de modo que os beneficiários se sintam mais à vontade para conversar sobre a sua vida financeira. Através da conversa é possível identificar a situação econômica do funcionário: se busca livrar-se de problemas financeiros crônicos, ou seja, de endividamentos graves; se possui dificuldades para se organizar financeiramente e controlar o seu orçamento; ou se possui dinheiro ocioso e tem dúvidas sobre como alocá-lo e investi-lo.

No primeiro módulo foram abordadas questões relacionadas à sociedade e ao consumo, com o objetivo de exemplificar situações diárias em

que a publicidade e a compulsividade diante da compra influenciam o orçamento mensal. Além disso, debateu-se sobre o endividamento excessivo, a importância do planejamento financeiro e, conseqüentemente, da realização de um orçamento, sendo posteriormente construído um orçamento mensal por cada integrante com base na análise de seus gastos (custos fixos, despesas variáveis ou eventuais, etc).

No segundo módulo foram apresentadas formas de cálculo de juros, bem como os cuidados e as vantagens de cada tipo de crédito (consignado, cheque especial, etc). Além disso, foram abordadas questões relativas aos direitos do consumidor, através da análise de casos práticos envolvendo compras em lojas físicas ou virtuais.

No terceiro módulo, em que se enfatizou alguns tipos de investimentos, foram apresentadas a caderneta de poupança e as rendas fixa e variável, destacando-se as vantagens e desvantagens de cada operação. Investimentos como o Certificado de Depósito Bancário (CDB) pré e pós-fixado, assim como os títulos públicos de renda fixa e variável, foram o foco deste módulo. Também foram transmitidas informações a respeito dos tipos de previdência privada.

Por fim, no aconselhamento individual, o orçamento de cada participante foi analisado com base nos desafios e objetivos financeiros do integrante, buscando a melhor alocação dos recursos e de oportunidades de investimento.

Dentre os *feedbacks* recebidos, tem-se a importância e a aplicabilidade cotidiana do conteúdo. Um dos inscritos destacou que aprendeu muito sobre “a separação entre orçamento e planejamento”, e que a ausência desse discernimento acabava “influenciando o descontrole dos gastos”; outro destacou a relevância da apresentação das “opções de investimentos” e da “manutenção rígida de um registro dos gastos”. Além disso, todos afirmaram que seriam plenamente capazes de criar um orçamento mensal e um

planejamento no médio prazo. Na mesma linha, todos reconheceram que a saída de um endividamento excessivo seria possível com “planejamento, paciência, redução de gastos supérfluos, foco e muito controle”.

módulo. Por fim, um participante destacou que foi através dessa oficina, que ele teve a atitude de deixar a caderneta de poupança para realizar investimentos de risco semelhante, porém muito mais lucrativos.

No que se refere à melhora em relação ao conhecimento sobre educação financeira, todos disseram que ao final do curso, perceberam uma maior conscientização e informação acerca do assunto. Nesse contexto, destacam-se dois depoimentos: “agora estou mais ciente das formas de aplicações [financeiras] e nomes das mesmas” e “sem dúvida, o curso foi importantíssimo, principalmente a aula sobre investimentos, que me esclareceu questões que me pareciam difíceis de entender”. Os participantes destacaram o aspecto prático, didático, simples e objetivo do curso, bem como o fato das turmas serem pequenas, o que permitiu sanar muitas dúvidas ao longo de cada

Referências

- AMADEU, João Ricardo. **A educação financeira e sua influência nas decisões de consumo e investimento: proposta de inserção da disciplina na matriz curricular**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2009. 89p. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp150820.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- BUAES, Caroline Stumpf; COMERLATO, Denise; DOLL, Johannes. **Caderno de educação financeira: viver bem com o dinheiro que se tem**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2015. 87p. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ocsc/mirror/fd3782c557cc21ba9b4fe90702e16f04/caderno_de_educacao_financeira.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Caderno de educação financeira: gestão de finanças pessoais**. Brasília: BCB, 2013. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/caderno_cidadania_financeira.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- CALVETE, Cássio da Silva; KRAEMER, Júlia de Melo. **Extensão em educação financeira**. Revista da Extensão, Porto Alegre, n. 7, p. 56-63, dez. 2013. Anual. Publicação da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/prorext/wpcontent/uploads/2015/10/EXT_Revista_N7_2013__ONLINE__baixa.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- CNC - Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo. **O Perfil do endividamento das famílias brasileiras em 2016**. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/wp-content/uploads/2017/01/perfilendividamento2016.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- FECOMÉRCIO. **Pesquisa de endividamento e inadimplência do consumidor**. Julho - Análise da PEIC RS. **Pesquisa de Endividamento e Inadimplência das Famílias** gaúchas PEIC-RS, Porto Alegre, não paginado, jul. 2017. Mensal. Disponível em: <<http://links.fecomercio-rs.org.br/ascom/analisePEICjul17.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- GRUSSNER, Paula Medaglia. **Administrando as finanças pessoais para criação de patrimônio**. 2007. Trabalho de conclusão (Graduação em Administração) - Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. 101p. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21978/000635996.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 jun. 2017.



Extensão na Grande Cruzeiro e Emergências do Campo

Laura Souza Fonseca: Faculdade de Educação - UFRGS

Acadêmicas de Educação Física: Amanda Corrêa Ricardo da Silva, Eliana Ribeiro de Freitas e Janaina Barbosa da Silva

Acadêmica de História: Roberta Baisch Franz

Introdução

O Grupo Trabalho e Formação Humana (GTFH) tem a sua atuação na Grande Cruzeiro – região periférica da Zona Sul de Porto Alegre – há quase 20 anos. O que iniciou com o Programa Convivência Urbana¹ nas férias de verão de 1998 se

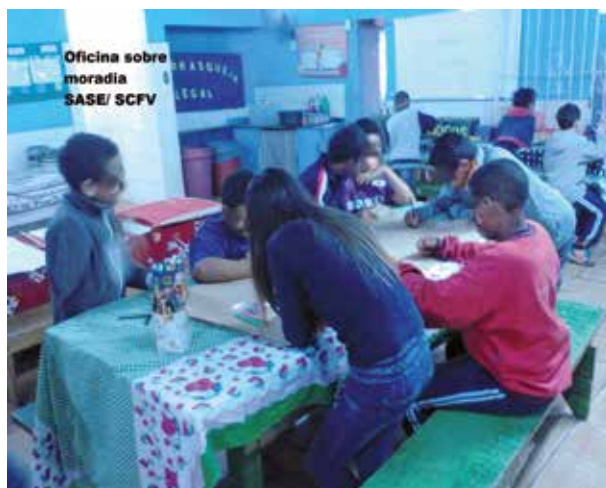
fortaleceu com o Programa Extramuros²; a partir de 2006, retomamos atividades com duas ações vinculadas à Faculdade de Educação (FACED/ UFRGS), focando concepções e práticas sobre trabalho e direitos do infantojuvenil em escolas públicas (municipal e estadual) e os serviços de ações socioeducativas, uma parceria público-privada em consequência da municipalização da

1. O Programa Convivência Urbana no final dos anos 1990 e início de 2000 foi uma política do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DEDS/PROEXT/UFRGS) que nos permitia fazer imersões em um território urbano para reconhecê-lo, buscar aproximações com lideranças da comunidade e construir uma ação extensionista de longa duração, sem prejuízo de novos mergulhos no campo nas férias de inverno e/ou verão

2. Um programa multidisciplinar que, no período de 1998 a 2002, envolveu de forma contínua, principalmente, os grandes campos da educação e da saúde, com inserções da arquitetura e direito, de acordo com as demandas da União de Vilas da Grande Cruzeiro, nossa instância de interlocução da universidade com aquela comunidade. Em 2002 com o afastamento da professora coordenadora para o doutorado, o programa foi interrompido e não mais rearticulado.

assistência social, realizadas em associações de moradores.

Atualmente, o GTFH se materializa em intervenções semanais em escolas da rede pública (municipal e estadual), e Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFVs)³, além da participação em reuniões da rede de proteção e da microrrede do conselho tutelar da microrregião 5⁴. A rede de proteção se constitui como espaço de articulação das políticas sociais – saúde, educação e assistência social – que, junto ao conselho tutelar, compõem a esfera da proteção à infância, adolescência e à família, nos marcos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ali se reúnem trabalhadoras e trabalhadores desses serviços, tendo a possibilidade de participação de usuários. Por sua vez, a microrrede reúne os trabalhadores de acordo com subdivisões da região; enquanto GTFH, participamos das reuniões da microrrede da Cruzeiro, porque é o território onde estão as escolas e o SCFV nos quais atuamos.



Oficina sobre moradia SASE/SCFV

3. Política de contraturno à escola, como políticas da assistência social no campo da proteção ao sujeito de direitos. Até a municipalização da assistência social, eram denominadas Extraclasse; a partir de 2002 com a municipalização, passaram a chamar Serviço de Apoio Socioeducativos (SASE) e hoje, Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV).

4. Microrrede do Conselho Tutelar que compreende os bairros/localidades Glória, Cruzeiro, Cristal, Santa Tereza e Belém Velho.

Nas escolas e nos SCFVs, realizamos oficinas com turmas do ensino fundamental⁵ mantendo o foco de concepções práticas sobre o trabalho e os direitos das crianças e adolescentes, mediadas pelo ECA; iniciando com alguns períodos de observação participante⁶, cuja descrição reflexiva compõe nosso diário de campo e aponta elementos para a construção do planejamento das atividades. Entendemos que esse tipo de observação deve ser um momento de reconhecimento e integração entre a professora (o) ou educador (a)⁷, as crianças e adolescentes, e as oficinas, com possibilidade de intervenção pelas acadêmicas. Esta prática depende da organização da sala, e da liberdade de movimentação dos estudantes. Aulas-oficinas com maiores limitações de possibilidades de movimento e intervenção dos estudantes tornam-se um desafio maior para intervirmos nesta perspectiva. Por exemplo, quando nas salas de aulas os jovens precisam permanecer sentados em fileiras, tendo restrições para se levantarem, é dificultado o diálogo com as oficinas. Ao passo que uma proposta pedagógica de diálogo, quando à disposição das classes, possibilita mobilidade e interação na turma e permite às oficinas terem maior aproximação inicial com o grupo, chegarem perto das crianças e adolescentes para as primeiras conversas.

A partir de então, produzimos um planejamento geral para utilizarmos como base – podendo ser modificado de acordo com as vivências e os relatos da “gurizada”. Pensamos as oficinas temáticas usando elementos disparadores para expor os diferentes assuntos, tais como vídeos, desenhos, escritas, atividades da cultura corporal, debates, leitura coletiva, etc. Esses materiais fazem parte do acervo metodológico, para

5. No quarto ano da rede estadual e no quinto ano da rede municipal, com jovens de 10 a 12 anos em ambas as turmas.

6. Concepção, para nós, fundamentada a partir da educação popular quando temos um tempo de convívio para aproximação com grupos sociais, com os quais desenvolveremos atividades de extensão, ensino e/ou pesquisa.

7. As trabalhadoras (es) da educação com as quais trabalhamos nas escolas, são as professoras (es). Já nos espaços da assistência social, são as educadoras (es) sociais.

problematizar os temas e debater com as crianças e os adolescentes a respeito dos direitos e do trabalho infantojuvenil. As produções dos estudantes, geralmente feitas após essa discussão, são elementos para análise das vivências e compreensões sobre as questões, e também trazem pontos para pensarmos e repensarmos constantemente a intervenção no campo.

Esse movimento vai de acordo com o nosso entendimento sobre a extensão: uma via de mão dupla. O diálogo extensionista se concretiza na intervenção da universidade, por um lado, e da possibilidade da comunidade incidir sobre a universidade, por outro.

A extensão deve ser uma política institucional, indissociável do ensino e da pesquisa, que tenha como objetivo a identificação e o acompanhamento de problemas sociais relevantes e propiciar a troca de experiências e saberes entre a universidade e a sociedade. (ANDES, 2013)

Entendemos que, enquanto grupo acadêmico, devemos nos modificar, aprendendo com o que emerge do campo. É nesse sentido que, o que nos dizem (ou silenciam), expõem (ou escondem) e produzem (ou não) as crianças e os adolescentes constituem parte importante do pensar, planejar e executar a intervenção; assim, utilizamos este processo como importante elemento para a reflexão posterior dentro dos debates do grupo.

A questão da moradia

A partir da realização da Copa do Mundo de Futebol de 2014 no Brasil, com jogos realizados em Porto Alegre, o debate e a luta por moradia eclodiram na cidade. O motivo? Para a realização das obras de mobilidade urbana previstas, milhares de famílias foram removidas forçadamente de suas casas, em mais de um ponto da cidade.

A obra de duplicação da Vila Tronco Neves⁸, ainda inacabada, fazia parte desse planejamento inicial de 17 obras a serem realizadas na cidade (CAMPOS VELHO, 2016). Dados do Comitê Popular da Copa de Porto Alegre⁹ revelam pretensão de remover 1600 famílias da região, sendo que 900 dessas remoções se concretizaram. As alternativas oferecidas aos moradores eram: aluguel social (prefeitura subsidia aluguel de imóvel, porém o valor era insuficiente); indenização (avaliação da casa e pagamento de indenização, que não cobriria a compra de outra casa na região); promessa de imóveis do Programa Minha Casa Minha Vida¹⁰ (sem qualquer garantia de entrega).



Oficina sobre moradia

Essa questão abalou profundamente a comunidade, o que já era esperado. A pauta apareceu de forma frequente nas oficinas que fizemos de 2013 a 2016¹¹. Diversos estudantes relataram a expulsão de suas famílias ou de conhecidos de suas casas. Entendemos este como um debate importante a ser feito nas atividades, e o inserimos em nosso planejamento, tratando a moradia como um

8. Localizada na região da grande Cruzeiro.

9. <http://comitepopularcopapoa2014.blogspot.com.br/> acessado em 9 de setembro de 2017.

10. É significativo que a comunidade referia a este programa como minha casa minha dívida.

11. Ainda aparecem relatos de remoções, porém com menos frequência.

direito social que deveria ser garantido a toda a população. A fala recorrente dos estudantes era de que *todos deveriam ter onde morar e poder ficar nas suas casas*.

Opressões – Racismo, Machismo e LGBTfobia

Desde o ano de 2013, constatamos um crescimento de relatos e produções dos estudantes referindo formas de opressão, mais especificamente racismo, machismo e LGBTfobia¹². Relatos de abusos, de atitudes machistas, de “piadas” LGBTfóbicas se tornaram recorrentes e apareciam como se fosse algo natural. Na tabela a seguir, vemos exemplos de relatos que constam nos Diários de Campo do grupo sobre essa questão:

estrutural, como um dos pilares de sustentação da sociedade capitalista. O sistema econômico em que vivemos se utiliza do machismo, do racismo e da LGBTfobia para fragmentar os trabalhadores, tornando assim mais fácil a manutenção do próprio sistema, que tem como base a exploração da burguesia sobre os trabalhadores.



Oficina sobre Gênero e sexualidade SASE/SCFV

Os grupos estavam bem agitados. Ao mesmo tempo que falavam uns para os outros que deveriam se comportar porque era o último dia, pareciam estar nos testando. Mais uma vez ficaram se chamando de “bicha”, “viado” e etc. Tentei problematizar, vários deles disseram que acham que ser homossexual é errado.

Fizemos um debate com a turma, questionando se existe brincadeira ou jogos que sejam só de menino ou só de menina. Disseram que não, mas que às vezes é melhor as meninas não jogarem pra não se machucar, já que “são mais frágeis”. Questionamos se meninos não se machucam, responderam que sim, mas não pareceram muito convencidos que não há um gênero que seja “mais frágil”. Contaram várias situações das escolas onde estudam, referente a essas questões, o que as meninas jogam, o que os meninos jogam e quando jogam todos juntos.

Também apareceu por parte dos meninos, que na divisão de tarefas em casa, haveria tarefas apenas para mulheres e outras apenas para homens. Quando perguntamos se achavam que isso era algo natural ou imposto, afirmaram ser natural. Colocaram isso a partir do debate de que organizam suas próprias coisas, mas não a casa. Disseram que homens arrumariam o telhado, o pátio, mas que coisas como lavar a louça “não são coisa de macho” (palavras deles).

Em razão dessa demanda, inserimos esses temas no nosso planejamento. Inicialmente de forma mais espaçada e posteriormente como eixos de trabalho¹³.

É importante pontuar a forma como o GTFH, através de debates coletivos, pensa e compreende essas questões. Entendemos a opressão como algo

Nesse sentido, *opressão* é diferente de *discriminação* ou *preconceito*, ou do chamado *bullying*, porque as relações que esses conceitos permitem estabelecer, reforçam o indivíduo no contraponto à classe, a aparência como se fosse alheia aos mecanismos de manutenção da sociedade, com forte viés de juízo moral. Sendo assim, é vendida a ideia de que se pode acabar com elas, sem atacar o sistema – algo que, em nossa concepção, é impossível. Diferente da caracterização de opressões que, como elemento estrutural de uma sociedade pautada pela exploração, só avançaremos com as lutas da classe trabalhadora e só superaremos com a radicalidade da revolução

12. Opressão contra pessoas LGBTQs – lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros. Pode, em alguns casos, atingir pessoas que sequer compreenderam sua sexualidade ainda, algo recorrente no espaço escolar.

13. Atualmente o planejamento das oficinas se divide em cinco eixos: direitos; trabalho; moradia; gênero e sexualidade; e raça/etnia.

social, na alteração do modo de produção.

Considerações

Essas duas questões foram as mais marcantes na trajetória recente de atividades do grupo, pois modificamos as propostas de maneira a atender as demandas que encontramos no campo. Além disso, de uma semana para a outra, fazemos alterações conforme o que é expressado pelas crianças e adolescentes sobre a realidade em que estão inseridas. Observamos o que é importante na rotina de cada turma e avaliamos o que precisa ser discutido. Isso diz respeito ao que sustentamos como extensão: a universidade não deve ir a campo utilizando-o como um objeto de estudo tão somente para aplicar um conhecimento previamente obtido, engessado num planejamento fixo.

Para a produção de um conhecimento socialmente útil, que é o que pretendemos como grupo,

é necessário que nós sejamos modificados pelo campo de atuação, entendendo o conhecimento e as vivências encontradas nessas regiões periféricas. Estes saberes e experiências são ignorados pela academia como parte de uma totalidade – não só válidos e relevantes, mas fundamentais para buscarmos elementos que nos aproximem de realizar contribuições na investigação e produção acerca da privação de direitos e desigualdade social, os quais o infantojuvenil e a classe trabalhadora vivenciam em seu contexto social, nessa sociedade capitalista.

Referências

ANDES-SN. Caderno 2: **Proposta do ANDES-SN para a universidade brasileira**. 4ª edição atualizada e revisada. Brasília, 2013.

CAMPOS VELHO, Eugênio Cavada de. **Copa do mundo FIFA no Brasil (2014) : a percepção dos moradores afetados pela reforma na Av. Tronco um ano depois da copa**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

COMITÊ POPULAR DA COPA. **Comitê Popular da Copa POA2014**. 2014. Disponível em: <<http://comitepopularcopapoa2014.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 09 set. 2017.

GRUPO TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA. **Diário de Campo**. Faculdade de Educação da UFRGS. Porto Alegre, 2013.

GRUPO TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA. **Diário de Campo**. Faculdade de Educação da UFRGS. Porto Alegre, 2014.

GRUPO TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA. **Diário de Campo**. Faculdade de Educação da UFRGS. Porto Alegre, 2015.

GRUPO TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA. **Diário de Campo**. Faculdade de Educação da UFRGS. Porto Alegre, 2016.

LEITE, Julia e SANTOS, Karen Moraes dos. **As opressões a serviço da exploração do indivíduo na sociedade capitalista: Pela superação da sociedade classista, por um sistema socialista!** In Caderno de Debates da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes – mito e realidade**. Editora Expressão Popular. 3ª edição. São Paulo, 2013.



GRUPO DE ESTUDOS INDÍGENAS

em Fraiburgo/SC: ancestralidade, cultura e territorialidade

Vanderlei Cristiano Juraski: História – IFC (Instituto Federal Catarinense)

Curso Técnico em Informática – IFC (Instituto Federal Catarinense); Nathalia Recalcatti Crestani

INTRODUÇÃO

O grupo de estudos foi uma prática extensionista fomentada pelo Instituto Federal Catarinense – *campus* Fraiburgo por meio do Edital nº 011/2016. Constituído pelo professor-orientador Vanderlei Cristiano Juraski, a bolsista Nathalia Recalcatti Crestani e alunos do *campus* Fraiburgo/SC, diversas reuniões foram realizadas

entre julho de 2016 e junho de 2017. O grupo contou com a participação de pessoas da comunidade, interessadas no tema.

Os encontros foram momentos de reflexão sobre os resultados alcançados e deliberação sobre as próximas ações do grupo.

Como forma de socializar os conhecimentos obtidos durante as reuniões, ao final do período

determinado por edital foi disponibilizado online material didático para as escolas do município. Para sua elaboração, foram solicitados à Secretaria de Educação do Município de Fraiburgo, os livros didáticos utilizados pelas escolas. Em consulta a este material podem-se notar as representações mais frequentes dos índios no Brasil apresentados aos alunos da educação pública municipal.

Também ocorreram oficinas de capacitação em História Oral, abertas aos profissionais da área da educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Segundo Santos (2014, p. 14), a história indígena é um tema “que até recentemente não merecia a atenção dos historiadores, que somente nas últimas décadas têm recebido maior dedicação por parte de pesquisadores das áreas humanas”. Desse modo, a revisão e adequação da bibliografia para um grupo de estudos formado majoritariamente por alunos do Ensino Médio foi um grande desafio, pois, muitas vezes, há a tendência de estigmatizar o indígena à “vítimas passivas dos acontecimentos históricos, derrotados violentamente” (idem) e, não como protagonistas de suas próprias experiências.

Na literatura, observa-se que os aborígenes apareciam frequentemente como aliados ou inimigos dos portugueses, eram vistos sempre agindo em função dos interesses alheios, dos interesses dos colonizadores. Se eram guerreiros que resistiam aos europeus, eram vistos como maus, selvagens e indolentes, surgindo sempre na hora do confronto precisando ser derrotados e “pacificados” (idem).

Parte-se do princípio de que há um “processo natural” que, portanto, não precisa ser questionado, “na trajetória de todos os grupos humanos, rumo à civilização, que seria o patamar mais sofisticado na organização das sociedades

humanas” (idem). O indígena ocupa um papel secundário e marginal na história nacional. “O ‘atraso’ da nação, frente às potências europeias, tinha como símbolo maior a mata ‘virgem’ e seus moradores. O indígena passa a representar um empecilho ao progresso, se tornando símbolo de atraso econômico” (SANTOS, 2014, p. 15).

Para compreender os nativos era preciso simplificar sua organização social e unificá-los em um único estereótipo, ou no máximo dois.

“Os Tupi seriam os indígenas mansos domésticos, colaboradores, e os Tapuia, os selvagens, bravos” (idem). A partir do binômio “Tupi – Tapuia, manso – bravos, civilizados – selvagens” (idem), era possível estudar as tribos indígenas presentes no Brasil.

Contudo, a complexidade e a pluralidade de etnias, bem como as diferentes percepções de mundo, impossibilitam um olhar breve e superficial sobre a presença indígena na região. Parte-se do princípio de que a cultura é algo dinâmico. Essa premissa é aceita para todos os grupos humanos, exceto os indígenas. Setores conservadores da sociedade acreditam que o status de índio, assim como os direitos a eles garantidos pela Constituição de 1988, somente podem ser certificados se traços imaginários e, por conseguinte, idealizados do nativo forem notados, como o uso de cocar, o rosto pintado e o corpo nu, vivendo da caça e coleta de frutos na floresta. Qualquer outra imagem que considere a fluidez da cultura indígena é descartada, e direitos poderão ser negados.

O presente trabalho objetivou desconstruir a representação coletiva sobre aquilo que deveria ser o indígena na atualidade, possibilitar a abertura de um canal de comunicação entre os movimentos sociais que tratam do assunto e o ambiente acadêmico, acreditando que esta fórmula é indispensável para a qualificação do debate envolvendo indígenas e a sociedade de um modo geral.

Uma das questões mais polêmicas envolvendo aborígenes no Brasil é a questão da terra, tema que apresenta resistência em diversos setores sociais. Inicialmente, cabe indagar: porque resiste a crítica sobre a quantidade de terras disponíveis aos indígenas e, de outro modo, não se questiona o latifúndio?

A resposta passa necessariamente pelo entendimento de que a lógica empregada nas discussões é de matriz capitalista, na qual a terra tem um valor econômico. Portanto, é preciso produzir alimentos, gerar empregos etc.

Segundo SANTOS (2014, p. 24), a “territorialidade pressupõe um conjunto de condutas de algum contingente humano perante um espaço geográfico, é um produto histórico de processos sociais e políticos”.

As tribos indígenas não seguem a lógica capitalista, uma vez que não se inserem na dinâmica da propriedade da terra (e nem precisam fazê-lo). Para os povos tradicionais, o território é o suporte material necessário para a sobrevivência física e simbólica das gerações presentes e futuras. Entretanto, o desejo de setores conservadores da sociedade em uniformizar as condutas impede de perceber e respeitar as diferenças, gerando outros estereótipos, como o índio preguiçoso, vagabundo ou beneficiário de políticas assistencialistas.

Uma das formas encontradas pelos arqueólogos brasileiros para calcular a ancestralidade, bem como o território ocupado por tribos indígenas, é a partir das chamadas tradições ceramistas. Em se tratando de povos kaingang e xokleng, conhecidos como jês do sul, pode-se destacar a tradição “Itararé, Casa de Pedra e Taquara”. Cada uma delas apresenta variações estéticas e funcionais referentes à cultura material. Contudo, definições que considerem esta instituição são questionadas por vários autores, entre eles Dias, citada por SANTOS (2014, p. 29).

A autora afirma ainda que a utilização desse conjunto teórico no Brasil no processo de seleção e classificação dos achados arqueológicos é recheada de problemas, pois foi descolada do corpo teórico do qual se originou, o que acabou por tornar as “fases” e “tradições” [conceitos adotados pelo PRONAPA] as finalidades últimas dos trabalhos de arqueólogos brasileiros. Nos Estados Unidos, local da fundação desta perspectiva teórica, era apenas uma etapa no processo de pesquisa arqueológica, o que acabou por gerar um conhecimento superficial das primeiras populações que migraram para o sul do Brasil.

Durante muito tempo, imaginou-se que kaingang e xokleng integrassem a mesma etnia, baseados na análise de registros arqueológicos e na interpretação das “fases” e “tradições”. Foi a partir de “claros materiais linguísticos, sociológicos e antropológicos” (SANTOS, 2014, p. 34) que se distinguiram essas duas tribos indígenas.

Considerando essas questões preliminares sobre a estigmatização social e limites da teoria envolvendo a investigação de vestígios materiais, inaugura-se a reflexão em torno da presença de indígenas na região centro-oeste catarinense. Logo se observa que, segundo Thomé (2010) e o Mapa Etno-Histórico de Curt Nimuendajú (1944), Fraiburgo está na fronteira da ocupação tradicional kaingang/xokleng e no limite teórico de distinção da cultura material dessas duas tribos.



Figura 1 - Área correspondente ao território tradicional Kaingang, de acordo com o mapa etnohistórico de Curt Nimuendajú. In: SANTOS, Rafael Benassi dos. *A luta indígena pela terra no Brasil contemporâneo: um estudo etnohistórico de uma ocupação Kaingáng em Fraiburgo* – SC. Florianópolis/SC: UFSC, 2014. p. 27.

RESULTADOS



Figura 2 - Localização de Fraiburgo/SC. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fraiburgo>

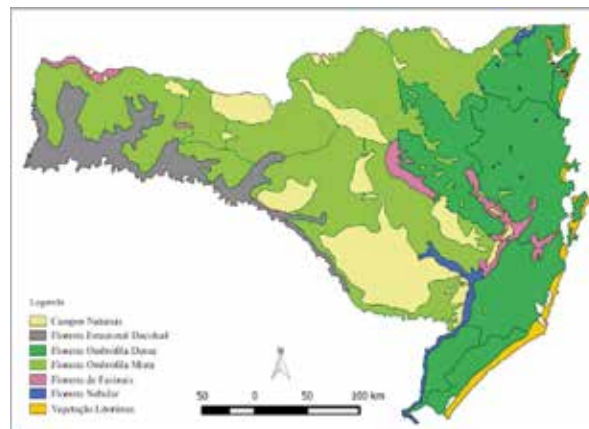


Figura 3 - Mapa fitogeográfico de Santa Catarina. Fonte: https://www.researchgate.net/figure/310476055_fig1_Figura-1-Mapa-fitogeografico-de-Santa-Catarina

Apesar das dúvidas que pairam sobre qual etnia indígena iniciou a povoação das terras atualmente pertencentes a Fraiburgo, afirma-se que a presença humana é primitiva. “Estudos realizados na região por arqueólogos, a partir de vestígios encontrados na superfície e em escavações no solo, revelam que o território era habitado desde há cerca de dez mil anos atrás por primitivos homens que pouco interferiam na natureza” (THOMÉ, 2010, p. 21).

O centro-oeste catarinense está localizado em uma área conhecida como Floresta Ombrófila Mista, vasta em pinheirais, sendo o pinhão, principal alimento dos indígenas, colhido e armazenado em grandes cestas, submersas na água fria dos rios, como forma de conservar o alimento. Segundo Thomé (2010, p. 16), “os silvícolas Kaingang e Xokleng mantinham acampamentos em vários locais, dominando parte dos extensos pinhais a leste do Rio de Peixe, em Caçador, Lages, Curitibanos, Santa Cecília e Canoinha, onde faziam a coleta do pinhão”.

A organização social dos kaingangs previa a distribuição dos indígenas em pequenos grupos chefiados por um cacique regional que, por sua vez, devia obediência a um cacique hierarquicamente superior, responsável por organizar o conjunto de tribos. “Os limites territoriais de cada grupo ainda eram delimitados através dos

pinheirais. Marcas nas árvores sinalizavam o limite de cada subgrupo” (SANTOS, 2014, p. 43).

Ultrapassar os sinais das árvores e colher pinhões em área não reservada para a tribo motivavam “guerras inter e intratribais podem e devem ser entendidas não somente no contexto de luta pela concorrência de alimentos, mas pela manutenção da hegemonia territorial e prestígio do grupo vencedor” (SANTOS, 2014, p. 44).

Outro alimento apreciado pelos nativos era o butiá. “No centro do Contestado, na região conhecida como Butiá Verde, localizada nos municípios de Lebon Régis e Fraiburgo, está a maior concentração da palmeira chamada butiá” (THOMÉ, 2010, p. 17).

Vários indícios apontam a ancestralidade da ocupação indígena em Fraiburgo. As estruturas subterrâneas utilizadas pelos indígenas para abrigar-se são um exemplo. Cita-se como embasamento teórico o “Parecer sobre sítios arqueológicos localizados no ‘Parque Floresta Renê Frey’ (Fraiburgo/SC)”. Segundo esse documento produzido por REIS (2011), existem quatro casas subterrâneas reconhecidas pelo IPHAN a pedido da empresa Renar Maças S/A e um aterro no local.



Figura 4 - Detalhe da casa subterrânea – Sítio Arqueológico Parque Renar IV. Foto: Amaral (2009). In: REIS, Maria José. *Parecer sobre sítios arqueológicos localizados no “Parque Floresta Renê Frey” (Fraiburgo/SC)*, Florianópolis/SC, 2011. p. 28.



Figura 5 - Vista geral do aterro – Sítio Arqueológico Parque Renar V. In: REIS, Maria José. *Parecer sobre sítios arqueológicos localizados no “Parque Floresta Renê Frey” (Fraiburgo/SC)*, Florianópolis/SC, 2011. p. 31.

As casas subterrâneas são comuns no Brasil Meridional e indicam a existência de povos jês do sul. “Foram registrados sítios com apenas uma dessas casas, como unidades isoladas, ou em aglomerados formando conjuntos de 2 a 68 estruturas, com maior frequência de sítios de 1 a 3 unidades” (REIS, 2011, p. 12), bem como materiais líticos.

Segundo REIS (2011), quando ocorrem associações entre aterros (túmulos) e casas subterrâneas, observa-se um “conjunto de até 12 unidades, havendo maior incidência entre 1 e 2 aterros por sítio. Quanto às dimensões, foram registrados aterros desde 1 até 22m de diâmetro, com maior frequência em torno de 3m” (REIS, 2011, p. 13).

Em 2009, um grupo de indígenas deslocou-se até o município de Fraiburgo e acampou nas proximidades de uma fazenda no bairro Liberata. Depois de um acidente envolvendo um caminhão desgovernado e crianças, o “acampamento formado por cerca de 60 indígenas, acaba sendo transferido para uma segunda propriedade que pertence a uma empresa chamada Renar Maças” (SANTOS, 2014, p. 16) – aquela que havia solicitado ao IPHAN o reconhecimento de estruturas subterrâneas.

SANTOS (2014) analisou em sua pesquisa o movimento de um grupo indígena, liderado por

João Eufrásio e João Claudino, que saindo da reserva indígena de Nonoai, no Rio Grande do Sul, desloca-se para Fraiburgo. Os argumentos que respaldam essa ação baseiam-se na tradição oral. João Eufrásio conta, em entrevista realizada pelo pesquisador, que o seu avô saiu da localidade em tempos de guerra para Nonoai, onde permaneceu até a morte. Com o crescimento populacional na reserva indígena, o atual cacique kaingang – João Eufrásio – decide retornar a Fraiburgo. Ali, encontram vestígios materiais que comprovam a hipótese levantada: as casas subterrâneas.

Depois de uma disputa judicial, os indígenas foram obrigados a retirar-se das terras que ocupavam no Parque Renê Frey. Alguns retornaram para o estado vizinho, outros permaneceram na cidade morando de aluguel.



Figura 6 - Grupo Kaingáng no acampamento às margens da Rodovia SC-456. In: SANTOS, Rafael Benassi dos. *A luta indígena pela terra no Brasil contemporâneo: um estudo etno-histórico de uma ocupação Kaingáng em Fraiburgo* – SC. Florianópolis/SC: UFSC, 2014. p. 27.

A súmula vinculante nº 650 do Supremo Tribunal Federal diz que os indígenas têm direito à terra desde que presentes naquele local na data da promulgação da Constituição, 5 de outubro de 1988, ou que por algum motivo comprovado tenha se retirado da área contra sua vontade. Essa hipótese pode ser comprovada pela existência de processos judiciais cujo objeto seja a desapropriação da terra.

A defesa jurídica dos povos indígenas não é

objeto desse projeto, contudo, é relevante explicitar que o processo de colonização da região é recente, data do início do século XX, a partir da criação de colônias de imigrantes. Cita-se a colônia Marechal Hindemburgo, atual comunidade Dez de Novembro, na década de 1930. Além disso, a região foi palco de inúmeros conflitos por terras, entre eles cita-se a Guerra do Contestado (1912-1916). Esses embates envolvendo entes da federação, capital estrangeiro, bem como exército brasileiro foi extremamente violento, causando a desocupação da área, de forma traumática para diversos grupos humanos, entre eles os silvícolas. Por ser uma região de ocupação tardia, é evidente que os conflitos agrários persistam e na data da constituição brasileira tenham se mantido latentes, mesmo que não traduzidos em processos judiciais.

A partir dessas reflexões, o Grupo de Estudos iniciou o processo de criação de uma cartilha ilustrada com o objetivo de divulgação junto às escolas públicas municipais, visando como público aos alunos do Ensino Fundamental anos finais.

Devido ao reduzido número de referências sobre o tema que tenham por objetivo subsidiar a ação dos professores em sala de aula, optou-se por criar um material com informações básicas sobre o contato entre o indígena e o europeu durante o Brasil Colônia, bem como a ação dos bandeirantes e jesuítas sobre essa população.

Acredita-se que esse saber pode chamar a atenção dos discentes para a diversidade cultural percebida na região, assim como a necessidade de preservação dessas diferenças. A homogeneização e uniformização dos comportamentos e perspectivas sobre a realidade conduz, necessariamente, a um empobrecimento da leitura de mundo e limitação do horizonte de possibilidades do sujeito. Servindo aos interesses de determinadas classes sociais – grupos econômicos e políticos – que desejam manter o controle sobre o coletivo por meio do descrédito de formas alternativas de viver.

Outro fato abordado no material didático são os conflitos contemporâneos envolvendo os indígenas como, por exemplo, a luta pela terra, pelo reconhecimento da cultura (e da fluidez desta) e conservação dos espaços de memória (casas subterrâneas, artefatos líticos etc.).

Fraiburgo não pode ser considerada uma ilha inatingível pelas reivindicações dos indígenas. O caso ocorrido em 2009, tratado anteriormente, demonstra a inserção do município na arena de lutas políticas e sociais envolvendo os aborígenes e a sociedade como um todo.

Quando conflitos como este acontecem, a argumentação utilizada, intencionalmente ou não, é de que esta nunca foi “terra de índio”. Ora, duas hipóteses podem ser levadas para explicar a natureza deste argumento: ou um desconhecimento profundo da ocupação primitiva do centro-oeste catarinense, ou o uso proposital de uma frase de impacto, para manter a ordem estabelecida, o *status quo*. No segundo caso, manipulando a massa populacional a fim de repudiar ações como estas, estigmatizadas como invasões de terra e, então, reviver o “culto à propriedade privada”, até mesmo naqueles que não a possuem.

Se, conforme Santos (2014), a luta pelo reconhecimento do índio passa pela emancipação da tutela estatal, de outro modo, isto não implica abandoná-los à própria sorte, na lógica individualista do “cada um por si”, na tão festejada sociedade meritocrática – mas, ao contrário, garantir direitos para além do regime tutelar, no tratamento digno das causas indígenas,

identificadas aqui pela tríade: ancestralidade, cultura e territorialidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

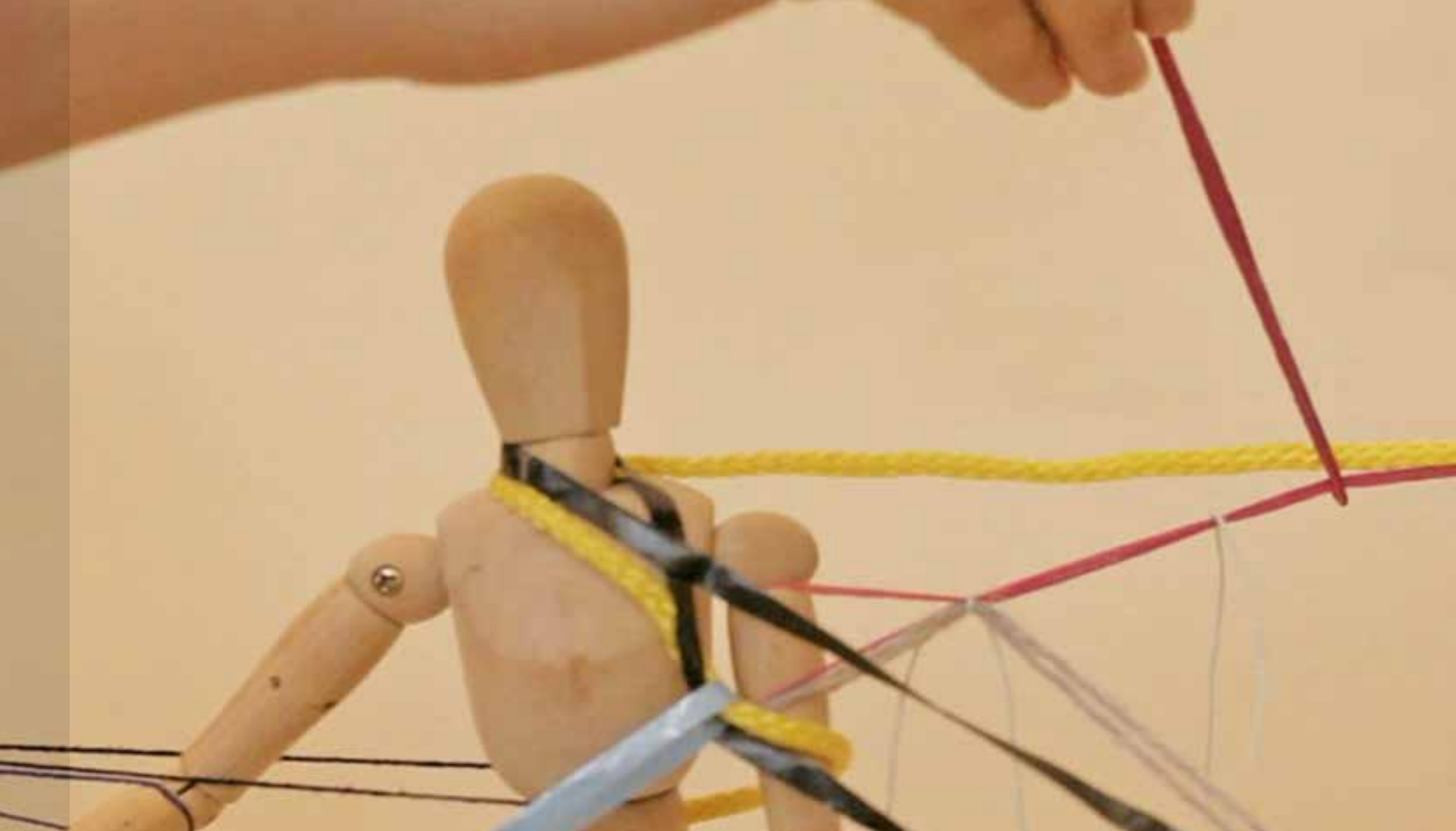
O projeto de extensão cumpriu com seus objetivos, uma vez que identificou os indígenas presentes no município, mapeou seu universo cultural e definiu a ancestralidade da ocupação. A partir da interpretação da cultura material registrada na região foi possível concluir que o centro-oeste catarinense era o limite entre os territórios de Xoklengs e Kaingangs.

Apesar da definição do Supremo Tribunal Federal na súmula vinculante nº 650 que delibera sobre as “terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e marco temporal para verificar existência de comunidade indígena” fixar como data o dia 5 de outubro de 1988 e não considerar a ocupação remota do território como argumento válido no pleito pela demarcação de terras indígenas, acredita-se que o processo de colonização tardio da região – metade do século XX – contribuiu para a inexistência de uma organização indígena e um movimento reivindicatório mais incisivo.

A intervenção junto às escolas públicas do município, seja com a oferta das Oficinas de História Oral, seja com a produção e disponibilização digital de cartilha ilustrada mostrou-se interessante, uma vez que se pode diagnosticar a carência de fontes de pesquisa sobre o conteúdo: *indígenas em Fraiburgo*, e abrir um canal de discussão sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

- BRIGHENTI, Clovis Antonio; OLIVEIRA, Osmari de Oliveira. **Relatório Etno-histórico da presença kaingang em Fraiburgo Santa Catarina**. Florianópolis/Fraiburgo, 2010.
- REIS, Maria José. **Parecer sobre sítios arqueológicos localizados no “Parque Floresta Renê Frey” (Fraiburgo/SC)**, Florianópolis/SC, 2011.
- SANTOS, Rafael Benassi dos. **A luta indígena pela terra no Brasil contemporâneo: um estudo etnohistórico de uma ocupação Kaingáng em Fraiburgo – SC**. Florianópolis/SC: UFSC, 2014.
- THOMÉ, Nilson. **Os índios no espaço livre do Contestado**. Caçador/SC: ed. Nilson Thomé, 2010.



Transversalidade e Extensão:

Equipe de apoio matricial, socioeducação e políticas juvenis

Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto: Instituto de Psicologia - UFRGS
Acadêmicas de Psicologia: Luiza de Oliveira Nascimento e Jéssica Aguirre da Silva

Entre labirintos e práticas de extensão

Um jovem de 18 anos recém-completos circula pelos corredores do prédio de uma universidade pública, entra numa sala de aula, ocupa uma classe e pede papel e caneta emprestados. Enquanto a professora dá uma aula sobre livros e personagens, ele levanta a mão e comenta sobre Harry Potter. Seria uma cena cotidiana, não fosse o fato de que ele não é aluno da graduação. Um jovem negro que mora distante do campus universitário, aluno na vida, mas não mais da escola, quem sabe um dia desta universidade? No passado, cumpriu medida socioeducativa num programa de Prestação de Serviços à Comunidade, direcionado para adolescentes e localizado neste prédio. Ali retorna. Às vezes, se perde dentre o labirinto de corredores e de outras possibilidades de habitar e ser neste espaço.

Tem família na zona norte, sul, leste e oeste da cidade, mas já dormiu na rua algumas vezes, o *bagulho é loko*. Chegou a passar por um estabelecimento de medida socioeducativa de internação. De lá não voltou *sereno*, bem verdade, parece estranho mesmo pra quem o conhecia do

tempo da medida realizada no programa na universidade. Mas suas visitas ao prédio e à equipe que o acompanhou enunciam outro pedido diante de suas *noias*, algo que não diz respeito a uma experiência de infração. Talvez diga exatamente do que sempre o acompanhou: vozes e personagens que povoam seu pensamento e buscam companhia, uma sensação que não controla e não sabe para onde levar. Fala alto e interpela as pessoas que encontra. Quando explicado que já não tem atendimento ali, parece não entender. É feito o contato com um centro de atenção psicossocial em álcool e outras drogas para articular seu atendimento, e ele é informado de como deve proceder.

No dia seguinte, aguarda novamente na porta do prédio da universidade. Quer conversar, tomar um *leite* e comer um pão quando faminto da noite do *rolê na rua* e estar numa sala de aula, mesmo que os seguranças, às vezes, fiquem por perto, pois não é um jovem como os que costumam habitar esse espaço da universidade. Assim, vai construindo os fios no labirinto de relações e de apoio que lhe faz sentido.

A bolsista de extensão, jovem branca de classe média, circula pela faculdade, sem chamar atenção dos seguranças, a caminho de sua primeira reunião da Equipe de Apoio Matricial em Socioeducação - seu trajeto está dado. Iniciou no grupo há poucos dias e ainda não conhece muito bem os processos de trabalho da equipe: tudo é novidade e descoberta.

Ao chegar, encontra sua professora, a outra bolsista e a residente em saúde mental coletiva que faz o acompanhamento de um jovem, sobre o qual iniciava o relato da semana que passou.

O espaço se amplia para além da sala e das quatro pessoas: outros corpos vão tomando forma nas histórias de vida que são contadas. Questões de saúde mental - mas não era socioeducação? -, garantia de direitos, violência, barreiras institucionais, dependência do outro para que a sua prática seja possível, desânimo diante dos obstáculos, perseverança a partir das pequenas conquistas, cansaço, preocupação, inquietação, choro.

As angústias colocadas em palavras afetam tanto a ponto de serem sentidas pela bolsista de extensão como se tivesse vivido cada instante daquele relato. Um labirinto... Ela se questiona: como é possível manter uma prática diante de burocracias institucionais que atrasam o trabalho, se colocando e intervindo pela garantia de direitos do adolescente que já deveriam estar garantidos? Ao trazer o sofrimento psíquico do jovem e a demanda da saúde mental, a residente traz suas dúvidas e questionamentos sobre esse campo que não estava presente em sua formação, mas que está ali na sua prática, lhe demandando novas ações. Nesse momento, a bolsista de extensão, recém-chegada naquela equipe, percebe que aquela reunião de duas horas tinha uma dimensão muito maior do que ela imaginava, não só para a equipe e para o adolescente, mas para a sua própria formação como estudante de psicologia. Aprendia que era possível buscar ativamente uma rede de apoio e aprender entre labirintos do fora e do dentro da universidade (narrativa do diário coletivo de bolsistas de extensão).



Figura 1 – Ilustração Labirinto, por Luiza de Oliveira Nascimento

Essa narrativa compõe o cotidiano de trabalho da Equipe de Apoio Matricial em Socioeducação, proposta criada a partir da experiência do Núcleo de Extensão e Pesquisa PIPA (Programa Interdepartamental de Práticas com Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei), que é vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (SZCHUMAN; FLORES, 2015). O Núcleo PIPA desenvolve desde 2011 práticas de atendimento interdisciplinar com adolescentes e jovens em conflito com a lei, a partir de uma estratégia de trabalho interdepartamental que articula os seguintes grupos de extensão: o Programa de Prestação de Serviço à Comunidade - PPSC (unidade de execução da medida socioeducativa em meio aberto na Faculdade de Educação), o G10 (Grupo de Assessoria à Juventude Criminalizada do Serviço de Assessoria Jurídica/SAJU na Faculdade de Direito) e o Estação PSI (grupo de extensão em psicologia social e acompanhamento juvenil no Instituto de Psicologia). Neste trabalho conjunto da educação, direito e psicologia, são organizadas equipes de referência conforme a modalidade de ação realizada junto ao adolescente e sua inserção na rede de políticas públicas, envolvendo atividades como acompanhamento do Plano Individual de Atendimento (PIA)¹, assessoria jurídica, defesa interdisciplinar e acompanhamento juvenil.

Os/as adolescentes que chegam até o Núcleo PIPA são atravessados/as por diversas relações que produzem a vida na cidade - desde a família e a escola até o tráfico, a Brigada Militar e o Judiciário - configurando um atendimento que não se restringe ao indivíduo isolado de seu contexto ou visto somente a partir do motivo de seu encaminhamento, neste caso um ato infracional. Trata-se de uma demanda multifacetada que, muitas vezes, envolve atenção especializada em saúde mental, situações de risco de vida, necessidade de proteção especial, judicialização de eventos

educacionais e familiares, entre outros. No desenrolar destas práticas, há uma descontinuidade das ações realizadas por diferentes serviços que já atenderam o/a adolescente, repercutindo nas ações previstas no seu PIA, e gerando demandas que ultrapassam a função das equipes de referência e dificultam sua atuação.

Esta experiência nas equipes que acompanham os adolescentes levou à criação de espaços de apoio com integrantes do Núcleo PIPA, acionando o conhecimento dos diferentes saberes demandados para ampliar a análise de situações e compreender as funções tanto específicas das equipes de referência como em cogestão com outras equipes na rede de políticas públicas, as quais compõem as ações de proteção integral e garantia de direitos dos/as adolescentes. Assim, no ano de 2016, foi criado um grupo de estudo e exercício experimental, articulando este contexto de apoio e análise das ações em socioeducação com a metodologia de apoio matricial, formulada por Gastão Campos e que compõe alguns programas das políticas de Humanização, Saúde Mental e Atenção Básica/Saúde da Família no Sistema Único de Saúde (CAMPOS; DOMITTI, 2007; BRASIL, 2011). Nosso objetivo neste artigo é narrar esta experiência de diálogo conceitual e metodológico entre políticas de socioeducação e de saúde, no âmbito das práticas de extensão do Núcleo de Extensão e Pesquisa PIPA.

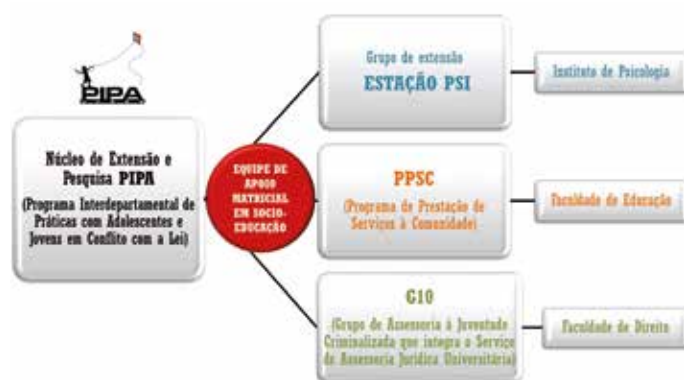


Figura 2 - Fluxograma PIPA - Apoio Matricial

1. O PIA é um instrumento de gestão das atividades elaborado pela equipe técnica, com a participação efetiva do/a adolescente e de sua família, conforme previsto na política do Sistema de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2012).

Apoio Matricial: diálogos entre políticas da saúde e da socioeducação

Matriz: lugar onde se geram coisas, conjunto de números que mantêm relação entre si, seja na vertical, na horizontal ou em linhas transversais. *Apoio matricial:* maneira de operar uma relação horizontal mediante a construção de várias linhas de transversalidade com base na dialogia (CAMPOS; DOMITTI, 2007).

O apoio matricial é uma proposta de trabalho concebida no contexto brasileiro do Sistema Único de Saúde (SUS), a qual afirma práticas de cuidado colaborativo em que duas ou mais equipes, num processo de construção compartilhada, criam uma forma de intervenção pedagógico-terapêutica a partir de um problema de saúde apresentado (CAMPOS, 1999). Essa necessidade surge a partir da crítica à organização hierárquica do trabalho, que cria uma diferença de autoridade associada a lógicas de saber-poder de quem encaminha um caso e de quem o recebe, gerando a transferência de responsabilidade ligada ao encaminhamento e comprometendo a continuidade compartilhada do cuidado no atendimento ao/a usuário/a.

A metodologia de matriciamento, conforme Campos e Domitti (2007), envolve o exercício de relação entre a equipe de referência (aquela que atende um/a usuário/a) e os apoiadores/as (profissionais com domínio de uma especialidade) na construção compartilhada de diretrizes ligadas às políticas com que se trabalha, as quais “devem prever critérios para acionar o apoio e definir o espectro de responsabilidade tanto dos diferentes integrantes da equipe de referência quanto dos apoiadores matriciais” (ibidem, p.400). O apoio matricial expande as possibilidades de realizar uma clínica ampliada, que considere a integração entre os diferentes saberes, especialidades e profissões. As equipes da Estratégia de Saúde da Família (ESF), por exemplo, funcionam como equipes de referência interdisciplinares, atuando com uma responsabilidade que inclui o cuidado

longitudinal, enquanto existem equipes especializadas que realizam o apoio matricial em saúde mental (BRASIL, 2011).

No contexto da política de socioeducação, buscamos assegurar a proteção integral prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2002) no âmbito da execução de uma medida socioeducativa, considerando o processo longitudinal do/a adolescente, ou seja, o percurso de antes, durante e depois da ação socioeducativa, constituindo uma intervenção que articule seu pertencimento familiar, comunitário e na rede de políticas de uma cidade. No Apoio Matricial em Socioeducação, dialogamos com o processo longitudinal do indivíduo a partir da concepção de percurso do/a adolescente, contemplando o mapeamento do território no qual o/a adolescente movimentou-se na relação com as políticas públicas na cidade e com a experiência do ato infracional, identificando a rede de atenção juvenil a ser (re)ativada, numa perspectiva de tempo que não se oriente somente pelo período da medida socioeducativa, mas também pelo tempo demandado pelo/a adolescente com ações que o/a acolhem em sua integralidade. A noção de percurso aciona a singularidade dos trajetos de cada adolescente atendido/a e, convoca a equipe de referência na transversalidade de sua experiência, constituindo a relação do território geográfico com o território existencial que subjetiva, e que por sua vez constitui a vida desta pessoa, afirmando a proteção integral.

O princípio norteador do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (BRASIL, 2012) trata da incompletude institucional, no sentido de que nenhuma política/organização dará conta de forma isolada das demandas do/a adolescente, já que a prática socioeducativa envolve compor e articular a atuação de diferentes sistemas - Saúde, Assistência Social, Educação, Justiça e Segurança Pública - na busca da garantia de direitos para a efetivação da proteção integral. Entretanto, conforme o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2013),

constata-se a desarticulação das políticas setoriais na efetivação destas medidas socioeducativas e a falta de interlocução entre instituições, órgãos e serviços da rede de atendimento e proteção. Nas ações de extensão realizadas pelo Núcleo PIPA, enfrentamos tanto a fragilidade da rede socioeducativa, ainda em processo de construção com as diretrizes do SINASE aprovadas em 2012, como o cenário social restritivo na disputa com políticas neoliberais que ameaçam as práticas de garantia das políticas juvenis. O propósito de fortalecer a concepção de proteção integral no atendimento ao/a adolescente, e o exercício em rede com as políticas públicas existentes, nos levou a atualizar a articulação metodológica do trabalho em socioeducação com a concepção do apoio matricial.

Uma metodologia em construção: Apoio Matricial em Socioeducação



Figura 3 - Recorte do vídeo "Equipe de Apoio Matricial em Socioeducação PIPA", produzido pelas extensionistas Jéssica Aguirre da Silva e Luiza de Oliveira Nascimento e pelo artista Gabriel Pessoto

A interlocução com a metodologia de apoio matricial em saúde potencializou nossa prática, ao afirmar a função da equipe de referência como aquela que assume a tarefa de acompanhar o percurso do/a adolescente e buscar os fios de apoio da rede de atenção em políticas juvenis,

sustentando uma responsabilidade interdisciplinar e intersetorial. Neste trabalho, assumimos a emergência de um espaço de acolhimento das situações-problema das equipes de referência através do trabalho da Equipe de Apoio Matricial em Socioeducação, composta por quatro linhas de atuação: 1) promoção do acesso a saberes e modalidades de intervenção que ampliem a compreensão da situação-problema apresentada; 2) exercício da gestão coletiva da estratégia de trabalho na equipe de referência e desta com as demais equipes que compõem o percurso do/a adolescente; 3) articulação intersetorial entre a equipe de referência e os serviços da rede de políticas públicas; 4) produção de práticas de formação interdisciplinar para estudantes e profissionais em extensão na socioeducação.

Uma das condições de possibilidade para o processo de matriciamento é a formação e

experiência da equipe.

Assim, a composição da equipe mínima de apoio matricial exige a presença de estudantes, técnicos e/ou profissionais que tenham experiência no campo das práticas de educação, saúde, assistência social ou sistema judiciário, no âmbito das políticas da socioeducação. Estes atores então participam de forma sistemática de reuniões quinzenais que organizam a gestão do trabalho. Tal gestão se

realiza a partir de saberes específicos da formação de cada integrante, articulados a uma atuação interdisciplinar e intersetorial. Por se tratar de uma atividade acadêmica e de extensão, torna-se também fundamental a presença de estudantes iniciantes nas suas práticas profissionais e que compõem a equipe em extensão e/ou estágios curriculares, pois assim assumimos o compromisso de formação com a graduação nas áreas de conhecimento com as quais trabalhamos. Desta

forma, promovendo o exercício do processo interdisciplinar e da relação com equipes e usuários/as da rede em socioeducação na cidade. A estratégia de formação nesta extensão é guiada pela dialogia e trabalho coletivo, promovendo ações compartilhadas de estudantes iniciantes nestas atividades, com colegas oriundos de práticas anteriores, técnicos/as e professores/as.

Quanto aos procedimentos do Apoio Matricial em Socioeducação, são organizadas as solicitações, os fluxos e os registros a partir de processos que vão desde o preenchimento de formulários por parte das equipes de referência, até visitas a locais da rede para mapeamento de serviços. Nas reuniões de análise de casos, são discutidos os percursos realizados com os/as adolescentes e as ações das equipes de referência, atualizando o acompanhamento do plano institucional criado no processo de matriciamento. A relação entre os diferentes saberes que regem nossas práticas e as diretrizes de diferentes políticas que organizam nossas funções gera um plano de intervenção comum da equipe de referência com a Equipe de Apoio Matricial. Este plano proporciona uma perspectiva institucional, articulando a rede da qual as equipes fazem parte ou possam vir a compor, numa posição de responsabilidade política e ética compartilhada.

A noção de análise de implicação (Baremblyt, 1996) é um conceito-ferramenta para um/a apoiador/a, pois problematiza as relações que produzimos em nossa atividade e que estão associadas às posições que ocupamos no funcionamento institucional dos estabelecimentos dos quais fazemos parte. A relação entre apoiadores/as e integrantes das equipes de referência é constituída por diversas posições que exigem um constante exercício ético e analítico para compor um trabalho coletivo neste espaço praticado com estudantes, bolsistas, professores/as, técnicos/as, entre tantas outras funções que transitam nesta construção. Nesta análise são evidenciados os marcadores de gênero, classe e raça, que posicionam as relações discriminatórias, bem

como as desigualdades sociais entre a população branca e a população negra no contexto brasileiro. Ao trabalharmos com adolescentes e jovens em conflito com a lei é evidente a política de criminalização com a população jovem, pobre e negra, o que demanda ao Apoio Matricial uma análise destas relações. A interseccionalidade (CRENSHAW, 2002) é um conceito com o qual articulamos a noção de análise de implicação, pois possibilita abordar as consequências estruturais e dinâmicas da relação entre dois ou mais eixos da subordinação, tratando o modo pelo qual “o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (CRENSHAW, 2002, p.177).

Quando um jovem retorna ao prédio da universidade, depois de “concluído” seu atendimento, expressando seu estado confuso e seu sofrimento, poderíamos encerrar nossa participação com seu encaminhamento a um centro de atenção psicossocial. Entretanto, o retorno desse jovem à universidade mostra que ali se constituiu um lugar de referência. Esse lugar diz respeito a um espaço praticado, no qual a experiência vivida indica a possibilidade de retornar, pois há uma marca territorial de confiança em seu percurso que possibilita apresentar outra demanda. A equipe de referência então se pergunta: seria sua função permanecer com este adolescente? Teria condições de intervir diante da gravidade que suas manifestações de sofrimento psíquico apresentam? O apoio matricial sustenta com esta equipe o acesso a saberes em saúde mental, a orientação à prática de cuidado a ser oferecida nas condições possíveis da equipe de referência e a construção de uma ação com a rede em saúde mental para ampliar o percurso de circulação e confiança deste jovem. Assim, o Apoio Matricial busca transversalizar saberes e modos de cuidado na experiência em análise com equipes de referência para construir estratégias singulares de intervenção com os percursos dos/as adolescentes, e na interação institucional com diferentes

funções, serviços e políticas.

O processo de transversalização de saberes remete-se ao pressuposto de que é no exercício da interdisciplinaridade, ou seja, no “entre” as disciplinas e os campos de conhecimento instituídos, que se atualizam as práticas das equipes de referência a respeito do PIA e suas complexidades. Isso porque o/a adolescente força que as intervenções sejam elaboradas na hibridez entre os saberes, isto é, atua como um disparador desse processo de interação, já que um campo de conhecimento isolado não dá conta de atender seu percurso territorial e existencial. Esta prática não significa fazer das diferenças entre as disciplinas um consenso, mas construir coletivamente o processo de atuação com cada equipe na respectiva situação apresentada em sua singularidade, criando uma estratégia de trabalho transversal. Nesta elaboração coletiva, discute-se as formas de se acionar as políticas públicas, cuidando para não “atropelar” o processo de intervenção, no sentido de que este seja pensado com quem irá vivenciá-lo. Observa-se assim, a autonomia da equipe de referência, que desenvolve as ações com o/a adolescente no percurso do acontecimento e com a consistência de seu acompanhamento sistêmico na circulação no território de referência. O processo de apoio matricial deve transbordar das reuniões e acompanhamentos de situações dos/as adolescentes, criando uma prática de apoiar e matricular nas relações de trabalho com as políticas públicas.

A extensão transversalizando labirintos e produzindo práticas

No exercício experimental da Equipe de Apoio Matricial em Socioeducação, prosseguimos com diferentes demandas que promovem uma série de questões e proposições para serem trabalhadas e pensadas coletivamente. Neste sentido, destacamos a importância da presença no Programa de PSC e Núcleo PIPA, de profissionais da Residência em Saúde Mental Coletiva, ampliando as

ações de formação e extensão no trabalho, com as frequentes demandas de atenção em saúde mental no âmbito da intervenção com políticas juvenis. São articulações constituídas pela abertura que a extensão oferece, à medida que possibilita compor a Equipe de Apoio Matricial, com as diferentes modalidades de ensino desenvolvidas na universidade, bem como pelo caráter interdepartamental do Núcleo PIPA, que articula diferentes disciplinas e propostas de extensão em um esforço constante de compor um trabalho interdisciplinar e coletivo.

Na Constituição Federal brasileira (BRASIL, 1988), em seu artigo 207, a extensão universitária é prevista como indissociável do ensino e da pesquisa, o que significa que as universidades brasileiras devem estar implicadas com a transformação das realidades sociais. Seja na forma como se dá o processo de ensino e aprendizagem, seja na maneira como são realizadas as pesquisas, a extensão imanente pressupõe uma certa ética orientadora da produção de conhecimento em um país com processos históricos e desigualdades sociais como o Brasil. Problematicamos a noção de *ex Tensão*, sendo produtora de tensão entre a forma como produzimos a formação e o conhecimento nas relações, com as demandas destes processos sociais. Extensão vem do latim “*extendere*” [*ex* - “fora”; *tendere* - “esticar”], sendo que o “dentro” e o “fora” da universidade pública ainda remetem à “academia” e à “comunidade”, respectivamente, como se fossem de naturezas diferentes e, assumindo uma relação hierárquica do saber da academia em relação ao saber da comunidade. Dessa forma, se faz necessário ampliar o sentido da formação universitária, assumindo a tensão presente nesta perspectiva de estender-se “sobre” uma comunidade externa, para construir práticas que viabilizem a efetivação da função de um “fazer com”. Nesta concepção, a universidade integra a Rede Intersetorial de Políticas Públicas, e a educação superior afirma o compromisso de desenvolver atividades que estejam diretamente associadas com as demandas da comunidade, a partir do exercício da cidadania e garantia de

direitos dentro de um contexto de desigualdade.

Os labirintos não compõem somente o percurso de um jovem “da comunidade” que busca um caminho entre corredores e pessoas “da universidade”, pois estão também entre as fronteiras de disciplinas, departamentos, teorias, modos de ensinar, pesquisar e fazer extensão, posições de classe, gênero e raça, e nas tensões da diversidade de corpos e corpus que produzem a vida acadêmica. A extensão produz encontros entre estes labirintos através de movimentos transversais, à medida que: (1) cria zonas de interface com a pesquisa e o ensino; (2) favorece a relação interdisciplinar de diferentes áreas de conhecimento; (3) amplia os territórios geográficos e existenciais de nossas práticas acadêmicas, nesta experiência, na relação com adolescentes, jovens e equipes da rede de políticas públicas que compõem a cidade. O movimento transversal diz respeito à abertura para criar zonas de vizinhança entre territórios

institucionalizados, que demandam novos diálogos e práticas para atender a emergência da situação social brasileira na atualidade, bem como para a convocação ao exercício educativo, ético e político de cada participante desta relação, com uma formação dialógica e em rede.

Referências

BAREMBLITT, G. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. Ministério da Saúde. **Guia prático de matriciamento em saúde mental**. CHIAVERINI, D. H. et al. (Org.). Brasília, DF, Ministério da Saúde: Centro de Estudo e Pesquisa em Saúde Coletiva, 2011.

_____. **Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 jan. 2012.

_____. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. 39 p.

CAMPOS, G.W.S. **Equipes de referência e apoio especializado matricial: uma proposta de reorganização do trabalho em saúde**. Ciência Saúde Coletiva 1999; 4:393-404.

CAMPOS, G.W.S.; DOMITTI, A. C. **Apoio Matricial e Equipe de referência: uma metodologia para gestão do trabalho interdisciplinar em saúde**. Cad. Saúde pública, Rio de Janeiro, 23(2):399-407, fev. 2007.

CRENSHAW, K. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero** (L. Schneid, Trad.). *Revista Estudos Feministas*, 10(1), 171-188, 2002.

NASCIMENTO, L. O.; SILVA, J. A.; PESSOTO, G. **Equipe de Apoio Matricial em Socioeducação PIPA**. Porto Alegre: produção independente. Cor, 4 min., 2016. Disponível em: <https://vimeo.com/192984185>

SZCHUMAN, K.; FLORES, P. **Rodopios de uma pipa a voar: princípios e fazeres**. In: CRAYDI, C. M.; SZCHUMAN, K. (Org.). **Socioeducação: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Evangraf, 2015, p.165-175.



Projeto Costurinhas

Marcelo Magalhães Foohs: Faculdade de Educação - UFRGS
Acadêmica de Pedagogia: Ester Julice Santos Bastos

Introdução

No segundo semestre de 2016, o projeto de extensão Costurinhas teve início no bairro Mário Quintana, localizado na periferia de Porto Alegre. Esse projeto, em parceria com a comunidade local, levou a costura de artefatos em feltro a um grupo de 12 crianças com idade entre 7 e 9 anos, e procurou auxiliá-las em vários aspectos, tais como: valorização de atitudes positivas, atenção e concentração, envolvimento com a tarefa iniciada, e elevação da autoestima.

O projeto nasceu como um site educacional de apoio à confecção de artefatos em tecido e foi desenvolvido na disciplina Mídia, Tecnologias Digitais e Educação, seguindo as recomendações de Tarouco et alii (2014). O site, disponível em <http://costurinhas.weebly.com>, utiliza os moldes fáceis da artesã e blogueira Érica Catarina, que disponibiliza gratuitamente suas apostilas na internet. Os materiais das confecções são de baixo custo, mas seu visual é atrativo e apelativo para a criatividade. Durante as aulas da disciplina começamos a pensar a transformação do site em oficina física, para podermos observar

presencialmente o processo de aprendizagem envolvendo a autoria de artefatos de feltro. Através do programa de fomento à extensão da PROEXT/ UFRGS, conseguimos os recursos necessários para execução do projeto. O local para a sua realização foi obtido junto à comunidade do bairro Mário Quintana.

Situado na zona norte de Porto Alegre, o bairro Mario Quintana é uma mistura entre o rural e o urbano, presentes em cada rua e esquina. A comunidade conta com escolas municipais e estaduais de educação básica e é servida por diversas rotas de ônibus. Bem asfaltadas e sinalizadas, as ruas do bairro possuem um próspero comércio. Apesar dessas facilidades, a região apresenta um nível de violência acentuado, conjugado com o avanço alarmante do tráfico de drogas e furtos, aumentando consideravelmente o número de crianças e adolescentes envolvidos em delitos. Essa situação justifica um projeto de atenção a esses jovens, voltado ao desenvolvimento de habilidades para o trabalho, autoestima e senso de cidadania.



Figura 1 - Desenvolvimento de habilidades para o trabalho. Foto de Ester Julice Santos Bastos.

Fundamentação Teórico-Metodológica

O projeto Costurinhas fundamenta-se na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003). Essa teoria tem como ponto central o foco no indivíduo como sujeito protagonista na aprendizagem. Desta forma, o meio externo (sociedade,

professores e tecnologias) é agente mediador do aprendizado. Considera-se cada experiência do indivíduo pensante como base para a construção/reconstrução de novos conhecimentos. Ismar Soares (2011) resume o aprendizado significativo em quatro pilares teórico-metodológicos: 1) educação que faça sentido para o indivíduo; 2) educação eficiente que possa inserir-se no cotidiano dos estudantes; 3) educação que dê voz e entenda o indivíduo; e 4) produção de artefatos de qualidade, marcados pela criatividade, motivação, contextualização de conteúdos, afetividade, cooperação, participação, livre expressão, interatividade e experimentação. Nesse sentido, nas oficinas do Projeto Costurinhas foram produzidos personagens de feltro de uma fazenda fictícia com o nome do bairro das crianças envolvidas, a Fazenda do Mário, que faz menção ao nome do bairro Mário Quintana. A fim de dar voz e vez aos participantes, criamos uma história na fazenda, envolvendo os personagens concebidas pelas crianças. O enredo foi construído de maneira coletiva e colaborativa. Dessa forma, além de habilidades manuais, também trabalhamos com a criatividade e expressão escrita e oral na língua padrão.

Desenvolvimento

O projeto aconteceu no segundo semestre de 2016, envolvendo três etapas: planejamento, execução e avaliação. Durante o planejamento, buscamos conhecer através de conversas com as crianças e seus pais, o perfil dos alunos e suas motivações. Escolhemos o tema “Fazenda do Mário” a partir dessas conversas, e decidimos também criar coletivamente, um texto envolvendo os personagens confeccionados, pois percebemos nas crianças, dificuldades com a linguagem. Construímos, então, um portfólio com os personagens da fazenda: a ovelha, o passarinho, o boi, o cavalo, o pintinho, o porco e o fazendeiro, é claro. Nomeamos a fazenda de Mário, como referência ao bairro. Escolhemos os moldes da artesã Érica Catarina,

por apresentarem um visual atrativo de fácil confecção. Para completar, usamos o *Poeminha do Contra*, de Mário Quintana (2006), para provocar uma discussão em torno de possíveis condicionamentos sociais ou psicológicos existentes:

Todos esses que aí estão

Atravancando o meu caminho,

Eles passarão...

Eu passarinho!

Como educadores, acreditamos que mesmo não podendo estar livres de condicionamentos, podemos sim, tomar uma atitude diante deles. Nas palavras de Viktor Frankl (2015, p. 95), somos “livres para tomar uma posição perante todo e qualquer condicionamento”. A educação, ao nosso ver, empodera essa liberdade.

O curso foi, então, dividido em dez encontros semanais durante o semestre. A cada sábado, das 9 às 11 da manhã, nos reuníamos para a confecção de uma personagem da Fazenda do Mário. Buscamos aumentar gradativamente a dificuldade das peças no decorrer do curso, a fim de manter o interesse dos participantes e aumentar sua autoconfiança.

Iniciamos o projeto com a presença das crianças e responsáveis. Nessa aula, confeccionamos passarinhos de feltro e lemos o *Poeminha do Contra*, de Mário Quintana. Depois de nos apresentarmos para as crianças, explicamos os objetivos das aulas e ressaltamos a importância da participação de todos na execução dos projetos. As crianças, então, receberam uma pasta contendo o material pessoal que utilizariam durante o projeto. Nesta pasta também ficariam os artefatos produzidos nas atividades para serem expostos no dia do encontro final. Combinamos ainda nesse dia algumas normas de conduta para o bem-estar de todos.

No encontro seguinte, treinamos o ponto alinhavado com barbante e cartolina, e os participantes aprenderam a colocar a linha na agulha. Percebemos os alunos muito motivados com a possibilidade de produzirem seus próprios brinquedos. Logo após, as crianças receberam as peças do passarinho e o confeccionaram. Todos foram encorajados a completar a tarefa com capricho e criatividade.



Figura 2 - Confeção do passarinho

Foto de Sara Talice Santos Bastos

No encontro subsequente, os alunos confeccionaram uma ovelha de feltro e foram desafiados a costurar as miçangas nos olhos dos animais criados. Verificamos nessa aula o quanto um dos participantes estava engajado em sua tarefa. Na ocasião, o pai desse aluno foi buscá-lo durante a oficina para ir passear. O aluno negou-se a sair, chorando e mostrando-se muito chateado com o pai, que foi forçado a esperar a conclusão da tarefa.



Figura 3 - Cena de concentração e engajamento

Foto de Ester Julice Santos Bastos

No encontro seguinte, confeccionamos os porquinhos do sítio. Como era comum a participação

das mães, nessa manhã elas trouxeram o lanche e tomamos um bom café. Nessa aula combinamos também uma visita à oficina da costureira Cláudia, moradora do bairro e mãe de um dos alunos.



Figura 4 - Criação do porquinho e da vaca
Foto de Ester Julice Santos Bastos

No quinto encontro, visitamos o ateliê da costureira Cláudia Rodrigues, moradora do bairro e

mãe de um dos alunos do curso. Ela sustenta seus pais e o filho com a costura, profissão herdada da avó e da mãe. Alegrementemente, nos contou a sua história de vida muito misturada com as histórias das máquinas de costura que estavam no local e outras que passaram pela sua vida. Houve neste encontro uma aula sobre a costura em máquina, em que a artesã mostrou o funcionamento, os cuidados com os instrumentos usados na costura, bem como algumas peças e pontos especiais que as máquinas podem realizar. A artesã falou um pouquinho sobre a geração de renda através da costura e lembrou que muitas mulheres do bairro passaram pelo ateliê quando estavam desempregadas e encontraram na costura uma solução imediata, preferindo, algumas, permanecerem nessa profissão. Ela também nos ensinou a confeccionar botões de tecido, ação que mobilizou de modo surpreendente os alunos.



Figura 5 - Visita ao ateliê de costura
Fotos de Ester Julice Santos Bastos

Dificuldades encontradas

A maior dificuldade encontrada durante as aulas foram as ausências das crianças nas oficinas. Um dos motivos dessas ausências foram as divisões dos finais de semana entre os pais, pois tivemos em nosso grupo diversos alunos cujos pais são separados e dividem a guarda das crianças nos finais de semana. Muitas destas saídas não eram avisadas com antecedência, ocorrendo que o pai vinha buscar a criança durante a oficina. Além das saídas com os pais, durante o curso de extensão houve a reposição dos dias letivos para as escolas públicas das redes municipal e estadual, que realizaram greves durante o ano. Por conta disso, em alguns sábados, os alunos foram convocados para as aulas. Contudo, estas situações não interferiram no desenvolvimento do projeto, pois as crianças levavam para casa as tarefas do sábado que não podiam comparecer, ou, ainda, as realizavam durante a próxima oficina.

A história

Depois de finalizarmos todos os personagens da Fazenda do Mário, iniciamos a construção da história coletiva. Nossa proposta foi juntar os personagens numa jornada, na ordem em que esses iam sendo confeccionados. Entretanto, essa ideia não foi aceita pelo grupo, e as crianças preferiram construir a história do seu jeito, depois de todos os personagens prontos. Juntando todas as ideias, foi concebida a seguinte história:



Figura 6 - Todos os personagens prontos
Foto de Ester Julice Santos Bastos.

Na Fazenda do Mário, num sábado pela manhã, acordou o fazendeiro Mário e logo percebeu que faltava um animal, Tiziu, o passarinho! Muito assustado, foi procurar no celeiro pela vaquinha Mimosa. Esta também não sabia de nada...

- Como assim? O Tiziu sempre está ali no seu ninho! - pensou a vaquinha Mimosa. Mas, querendo atrapalhar tudo, resolveu chamar o porco e juntos sumiram também.

- E agora são três! - disse o Mário, desesperado.

- O que vou fazer?! Hmmm....

- Um café! - falou bem alto o fazendeiro.

Assim, foi convidar a ovelha Floquinho, que pareceu entender tudo. O pintinho e o cavalo branco estavam brincando de ciscar. Quando souberam da história do desaparecimento, ficaram muito tristes, porque gostavam muito de seus amigos.

Mas quando o café ficou pronto, com aquele bolo de fubá recém saído do forno... os amigos que estavam “desaparecidos”, a vaquinha Mimosa e o porco, voltaram correndo para o celeiro, junto, é claro, com o passarinho Tiziu.

E assim, começou mais um dia na Fazenda do Mário.

Percebemos claramente a dificuldade das crianças na leitura e na escrita. Essa situação provavelmente está vinculada ao hábito deficiente de leitura. Apesar disso não ter atrapalhado a criatividade dos alunos, tivemos que auxiliá-los na escolha das palavras mais adequadas da língua padrão.

Resultados

No início do projeto, os alunos ficavam muito agitados logo no começo das atividades, na entrada, além de extremamente dependentes, precisando ser lembrados a todo momento, das regras de convívio que haviam sido escritas no primeiro dia. Com o passar do tempo, no entanto, nos admiramos em percebê-los atentos e concentrados sempre que começávamos a explicação dos passos das tarefas. Com muito empenho e determinação, procuravam terminar as peças propostas para o dia, ajudando-se mutuamente, recordando as etapas de confecção dos personagens para os colegas que estavam em dificuldades. Além de executarem as tarefas em aula, os alunos mantinham o costume de pedir as sobras de tecidos e de feltro para confeccionar outros objetos e personagens em casa. Fomos também surpreendidos pela iniciativa de alguns participantes, que traziam outros artefatos, como caixas decoradas, agulheiros de corações, broches e enfeites de cabelo feitos com as sobras dos materiais utilizados nas oficinas, e insistiam que fossem comprados por nós.

Considerações finais



Figura 7 - Encontro final preparado pelas mães
Foto de Ester Julice Santos Bastos

Durante todo o projeto, estiveram presentes nas oficinas as mães dos alunos. Havia mães que ficavam apenas alguns minutos, enquanto que outras chegavam antes e permaneciam durante as oficinas, auxiliando na aula, distribuindo os materiais, servindo os lanches (muitas vezes traziam o alimento), ajudando as crianças quando necessário, e contribuindo na organização da sala e limpeza das mesas. Realmente, foi muito importante a participação das mães durante o curso. Elas também nos forneciam um retorno das mudanças de comportamento das crianças e das observações das professoras sobre os alunos. Esse retorno foi fundamental como motivação, tanto para nós quanto para os alunos.

Referências

- AUSUBEL, D.P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- BASTOS, E. J. S. Disponível em <<http://costurinhas.weebly.com>>. Acesso em 25 de julho de 2017.
- CATARINA, E. Disponível em <<http://ericacatarina.blogspot.com.br/p/blog-page.html>>. Acesso em 24 de julho de 2017.
- QUINTANA, Mário. **Caderno H**. 2a. edição. São Paulo: Globo, 2006. p.107.
- SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação contribuições para a reforma Ensino Médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.
- TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach et alii (Orgs.). **Objetos de Aprendizagem: teoria e prática**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- FRANKL, Viktor. **O Sofrimento de uma Vida sem Sentido: caminhos para encontrar a razão de viver**. São Paulo: É Realizações, 2015.

O Projeto “Botos da Barra do Rio Tramandaí”: aprendizados sobre cooperação, tradição e cultura

Ignacio Benites Moreno: CECLIMAR/ Campus Litoral Norte - UFRGS

Autores: Dandara Rodrigues Dorneles, Yuri Roberto Roxo de Camargo, Nathalia B. Serpa, Elisa Berlitz Ilha, Guilherme L. Frainer, Maurício Lang e Vanessa Lehen Heissler



O estuário do Rio Tramandaí, localizado entre os municípios de Imbé e Tramandaí, no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, é cenário de uma interação singular entre pescadores artesanais de tarrafa e botos (*Tursiops geophysus*), conhecida como pesca cooperativa. Nesta interação, os botos cercam o cardume de peixes em direção à

margem - principalmente de tainhas (*Mugil liza*) – o que possibilita aos pescadores uma maior produtividade durante a realização do trabalho. Esta tarefa faz parte da pescaria de forma sustentável que propicia renda e alimento para as famílias locais. Botos e pescadores vêm aprendendo e transmitindo seus comportamentos típicos e

ritualizados aos seus descendentes há pelo menos 50 anos, de forma a garantir a manutenção dessa singular interação no estuário. O desconhecimento acerca dessa interação, a pouca visibilidade do pescador artesanal, a desvalorização socio-ambiental e o uso desordenado da barra do Rio Tramandaí, colocam em risco essa relação única entre seres humanos e golfinhos.

A preservação da identidade cultural da região, bem como o fortalecimento das comunidades tradicionais que participam da pesca cooperativa, podem ser potencializadas a partir de atividades que articulem pesquisa, ensino e extensão, juntamente com os saberes tradicionais e a comunidade local. Assim, o Projeto “Os Botos da Barra do Rio Tramandaí”, realizado pelo CECLIMAR e Campus Litoral Norte da UFRGS, em parceria com diversas instituições (Colônia de Pescadores Z40, Sindicato de Pescadores de Tramandaí, IFE Restinga, EMATER/RS, Marinha do Brasil e Prefeituras de Tramandaí e Imbé), tem como objetivos fornecer subsídios para o fortalecimento da comunidade local e contribuir para a conservação da população de botos e pescadores artesanais de tarrafa, da pesca cooperativa e do ambiente onde ela ocorre.

As ações educativas foram realizadas por meio de cursos, oficinas, palestras, exposições fotográficas e campanhas, mobilizando alunos, professores, turistas e moradores. O projeto elaborou também material de apoio didático para professores (*Interação entre pescadores, boto e tainhas: aprendizados sobre cooperação, tradição e cultura*) e cartilha pedagógica para crianças (*Almanaque da Geraldona e sua Turma: brincadeiras, passatempos e curiosidades*). Já as atividades de pesquisa do projeto destinam-se, principalmente, a aprimorar o conhecimento acerca da utilização do estuário pelos botos (por meio da identificação individual e análise comportamental), a produtividade pesqueira e os impactos das atividades antrópicas locais. Ainda, foram realizados encontros com pescadores e agentes públicos que privilegiassem o debate, a construção de planos

coletivos e o autogerenciamento visando o fortalecimento econômico e da identidade dessa comunidade.



A realização de atividades envolvendo diversos grupos sociais e a construção de materiais didáticos para a comunidade, demonstraram ser recursos viáveis para aproximar a população do conhecimento produzido na Universidade. A multiplicação de encontros entre agentes públicos e comunidade, bem como atividades escolares alusivas à pesca cooperativa e ao estuário, de forma independente ao Projeto, vêm ocupando um espaço de debate antes vazio. A maior participação do grupo de pescadores artesanais de tarrafa em debates públicos sobre o estuário também é considerada um resultado direto do presente trabalho. As iniciativas do Projeto “Os Botos da Barra do Rio Tramandaí” contribuíram na difusão de conhecimentos científicos e tradicionais, bem como na autonomia e no empoderamento da comunidade perante as questões socioambientais e educativas nos municípios de Imbé e Tramandaí. Dessa forma, o projeto subsidia a manutenção desse fenômeno natural único envolvendo botos e pescadores para futuras gerações, e garante a inserção do tema na construção da cultura regional.

Educação Postural para a Comunidade

Adriane Vieira: ESEFID – UFRGS

Claudia Tarragô Candotti: ESEFID - UFRGS

Acadêmicos de Fisioterapia: Matheus Amaral Vieceli, Morgana Rios e Vitor Dias Ferreira

O projeto de Extensão “Educação Postural para a Comunidade” desenvolve suas atividades na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) e atende gratuitamente jovens e adultos com dores crônicas na coluna lombar ou cervical, vinculados ou não à UFRGS. A dor crônica na coluna vertebral tem origem multifatorial e gera impacto negativo na saúde física, psicológica e nos relacionamentos interpessoais, tendo repercussões sobre a qualidade de vida dos indivíduos. A intenção do projeto é criar um espaço de prática profissional para alunos de graduação, e ajudar pessoas com dores crônicas na coluna a desenvolverem maior autonomia no manejo do seu problema de saúde.

O planejamento do tratamento é feito pelos bolsistas após o primeiro atendimento, tendo por referência tanto a anamnese e a avaliação, quanto os objetivos específicos do participante. Posteriormente, são fornecidos seis atendimentos nos quais são realizados exercícios individualizados para reforço muscular e para melhora da flexibilidade, do equilíbrio e da percepção corporal, assim como orientações sobre o entendimento atual da dor crônica e formas mais adequadas de realizar atividades de vida diária. Os atendimentos então, são finalizados com terapia manual. No oitavo encontro, finalizamos os atendimentos com uma reavaliação e orientações para dar continuidade ao trabalho realizado no domicílio.

O projeto de extensão oferece aos acadêmicos do curso de Fisioterapia um ambiente de prática aos conhecimentos adquiridos durante várias disciplinas do curso, ajudando na construção

do raciocínio clínico e na execução de planos terapêuticos que promovam um maior entendimento sobre o problema de saúde enfrentado pelo participante e o autocuidado, refinando ainda mais os saberes obtidos na vida acadêmica. Também são realizadas discussões de casos clínicos em reuniões junto às coordenadoras do projeto, ajudando na formulação do pensamento clínico. Os bolsistas e voluntários do projeto ainda realizam grupos de estudos sobre diferentes técnicas e propostas terapêuticas, registram a evolução dos pacientes, desenvolvem o plano terapêutico e cadastram os dados dos participantes em uma planilha.

O público atendido em 2017 foi composto majoritariamente por mulheres com idades que variaram de 21 a 65 anos, sendo a queixa mais recorrente a dor na região cervical. Os desconfortos relatados pelos participantes, foram classificados na maioria dos casos, de intensidade moderada - com índices de incapacidade de leve a moderada. Os participantes relataram após os atendimentos melhora na percepção corporal, na postura e no controle da dor, o que acreditamos levar a uma maior autonomia do participante.

Portanto, percebemos que o projeto auxilia pessoas com dores crônicas a melhor manejar seu problema de saúde, contribuindo para a atenção à saúde da comunidade atendida. A atividade também influencia na formação acadêmica e profissional dos estudantes de Fisioterapia, fornecendo um espaço para o compartilhamento de conhecimentos e vivências na área de atuação em Educação Postural.

Conhecendo Unidades de Conservação

Fernando Becker: Instituto de Biociências – UFRGS

Márcio Borges-Martins: Instituto de Biociências - UFRGS

Acadêmicos de Ciências Biológicas (bolsistas PET): Marco A. C. Aurich, João Pedro B. Mello, Bruna L. Becker, Heitor J. Ferreira, Kassiane G. Gonçalves, Lúcio S. Gastal, Leonardo S. de Souza, Letícia F. Rodrigues, Letícia R. Bolzan, Luiza Machado, Marcell A. S. Franceschi

Unidades de Conservação (UC) são espaços utilizados mundialmente como parte de estratégias para a proteção de paisagens naturais, ecossistemas, recursos naturais e sua biodiversidade associada. No Brasil, essas áreas são regidas por lei e categorizadas conforme as restrições de uso para atividades humanas. Em função da implementação, gestão e monitoramento da UC, surgem conflitos entre setores da sociedade com distintos interesses de natureza social, ambiental, política e econômica. Tais conflitos muitas vezes resultam do desconhecimento por parte da sociedade a respeito das Unidades de Conservação. Portanto, a viabilização de alternativas de diálogo com o grande público, é uma demanda para que as UCs se efetivem como espaços de conservação da biodiversidade, com reconhecimento, apoio e participação da sociedade civil.

Nesse contexto, o grupo PET (Programa de Educação Tutorial) Biologia - UFRGS, a partir da ação de extensão “Conhecendo Unidades de Conservação”, vem atuando junto à comunidade acadêmica e não acadêmica de forma a apresentar temáticas envolvendo as UCs. Em 2016, produzimos um documentário colaborativo, com participação de profissionais da Fundação Zoobotânica, Instituto Curicaca, SEMA-RS e acadêmicos de Ciências Biológicas. Foram realizadas gravações em campo, entrevistas e seleção de imagens, a fim de compor um roteiro abordando aspectos históricos, ecológicos, sociais e de gestão sobre o Parque Estadual de Itapeva, localizado em

Torres, RS. A comunidade local e os gestores do Parque tiveram participação direta na construção do material, que resultou em um documentário de cerca de 50 minutos, disponibilizado no site YouTube, com acesso livre, onde obteve mais de duas mil visualizações.

A divulgação do material ocorreu ao longo de 2017, com exibições em diversos espaços públicos e privados de Torres e Porto Alegre. Os subprodutos do documentário (*teaser* e minidocumentário) receberam importantes reconhecimentos no IV Simpósio de Biologia da Conservação, evento de abrangência nacional. A versão compacta do material (30 minutos), foi selecionada para o 9º Circuito Tela Verde, do Ministério do Meio Ambiente. Portanto, verificamos que a divulgação de uma Unidade de Conservação por meio de materiais educativos e informativos é uma importante maneira de qualificar o diálogo com a sociedade civil, incentivando o interesse pela participação popular na gestão dessas áreas.

A escola e a universidade na promoção da saúde infantil: compartilhando hábitos favoráveis à saúde

Douver Michelon: Faculdade de Odontologia – Universidade Federal de Pelotas

Autores: Luiza Sokolovski Napoleão, Anelise Azevedo Hellwing, Fernanda Gonçalves da Silva, Andressa Oliveira Wennesheimer, Letícia Carneiro, Stéfany Rodrigues dos Santos, Maria Luiza Marins Mendes, Ana Carolina Gluszevicz, Catiara Terra da Costa, Marcos Antônio Pacce

O projeto “Promovendo Hábitos Saudáveis na Escola”, contemplado com financiamento no Edital ProExt 2015/2016, do Ministério da Educação, desenvolve ações visando à concepção e construção criativa de material instrucional e a realização de ações continuadas de extensão para promoção de saúde infantil junto a escolas do município de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul. O projeto envolveu na coordenação direta das ações três docentes das áreas de Ortodontia e Odontopediatria da Universidade Federal de Pelotas, além de docentes colaboradores das áreas de Radiologia e Oclusão. Três alunos de pós-graduação em Odontologia e 17 graduandos em Odontologia completaram a equipe.

crescimento físico geral da criança. As atividades visaram à integração dos educadores nas comunidades escolares em que o projeto foi desenvolvido. Os bolsistas membros da equipe executiva, em conjunto com os docentes, desenvolveram 32 ações diretas em nove instituições públicas ligadas à educação infantil, tendo sido possível alcançar com sucesso de maneira direta um total de 1.772 crianças, além dos seus educadores e familiares. No projeto, foi possível verificar que a aliança entre educação e extensão universitária – mais do que os muitos benefícios importantes para a comunidade na qual escola e universidade estão inseridas – é capaz de transformar os próprios sujeitos que protagonizam extensão em seu sentido pleno, influenciando positivamente o modo de organização escolar e de serviços de saúde.



A metodologia desenvolvida teve por meta principal a abordagem educacional de aspectos preventivos, enfocando desordens funcionais orofaciais, parafunções e hábitos orais deletérios que podem influenciar negativamente o

Drama Club:

teatro e línguas estrangeiras na Educação Básica desde 2004

Marianna Duarte: Educação Física – UFRGS
Maria Eduarda: Teatro - UFRGS

O projeto Drama Club foi iniciado em 2004 no Colégio de Aplicação (CAp) da UFRGS pelas professoras Ingrid Kuchenbecker (Língua Inglesa) e Lisinei Fátima Diéguez Rodrigues (Teatro) com o objetivo de associar o ensino das duas áreas por meio da montagem de textos canônicos. Entre 2004 e 2012, apresentou as montagens de *Snow White* (Irmãos Grimm), *The phantom of the Opera* (Gaston Leroux) e *Romeo and Juliet* (William Shakespeare).

Os ensaios são realizados na sala de teatro do CAp, uma ou duas vezes por semana. As atividades dos participantes durante os encontros

incluem o desenvolvimento da expressão corporal, a construção do personagem, um estudo do texto, do vocabulário e de estruturas da língua estrangeira e a prática da pronúncia. Além de professores de teatro, de língua estrangeira e de língua portuguesa do CAp, que fazem parte da equipe fixa do Drama Club, o projeto conta com a participação de bolsistas que contribuem para a organização das montagens e para a realização dos ensaios de acordo com sua área de estudo, em geral, teatro, dança ou língua estrangeira.

A partir de 2013, o projeto começa a tomar novos contornos, com a inclusão do espanhol e do francês por meio das peças *Bodas de sangre*, de Federico García Lorca, e *Le Malade imaginaire*, de Molière. Além disso, a música e a dança também foram incorporadas ao



Cena de *The Phantom of the Opera* (2009)



Cena do balcão de *Romeo and Juliet* (2012)

projeto. Associado ao Drama Club, um projeto de extensão proposto pela professora Gina Neves (Música), do CAp, formou uma banda com alunos da escola, o que permitiu a execução ao vivo durante as apresentações da trilha sonora das peças espanhola e francesa. Por sua vez, a dança foi representada pela introdução de elementos de flamenco na peça espanhola e da coreografia de algumas músicas na peça francesa. O repertório do Drama Club foi renovado em 2016 por uma releitura da peça francesa *Les Bonnes*, de Jean Genet. Em 2017, a equipe trabalhou também na criação e apresentação de videocliques e de *flash-mobs* na escola no horário de recreio.

Os ensaios são momentos de intenso aprendizado, mas a culminância do projeto são as apresentações. O Drama Club já se apresentou para a comunidade do CAp em diversas ocasiões, e também em instituições de ensino como PUCRS (Porto Alegre), UCS (Caxias do

Sul), Univates (Lajeado), Colégio de Aplicação da UFSC (Florianópolis), e escolas de ensino básico, públicas e privadas pelo Rio Grande do Sul. Esses momentos são seguidos de um espaço de conversa entre os participantes e o público, o que permite que todos reflitam juntos sobre o processo de montagem das peças e as aprendizagens desenvolvidas.

Em 2017, o projeto foi destaque na sessão de Tertúlias e do Salão de Extensão da UFRGS, com as bolsistas Marianna Duarte e Maria Eduarda Barbosa.



Cena de La Malade Imaginaire (2013)



Cena de Bodas de Sangre (2013)



Atendimento Clínico com Supervisão 2017

Carlos Henrique Kessler: Instituto de Psicologia - UFRGS
Bolsista de Extensão: Diogo Grassi

O presente projeto de extensão é vinculado à Clínica de Atendimento Psicológico da UFRGS, órgão auxiliar do Instituto de Psicologia da Universidade, que proporciona atendimento interdisciplinar à comunidade de Porto Alegre. A Clínica conta com profissionais das áreas de Psicologia, Psicanálise, Clínica da Aprendizagem, Fonoaudiologia, Psiquiatria e Serviço Social. Além de proporcionar escuta e acolhimento à população em sofrimento psíquico da cidade, o local é um importante espaço de formação acadêmica, sendo campo de estágio curricular aos alunos de Psicologia e Fonoaudiologia. Para os estagiários de Psicologia, a clínica oferece a possibilidade de extensão àqueles que já concluíram o estágio e têm desejo de prosseguir o trabalho de escuta clínica.

Assim, os extensionistas podem acompanhar os movimentos dos atendimentos em longo prazo, proporcionando uma escuta sem interrupções e troca de terapeuta para o sujeito. Comprometem-se com o atendimento supervisionado de, ao menos, cinco pacientes. A equipe da Universidade fornece estrutura (local, acompanhamento, supervisão, discussões clínicas) para a efetivação do trabalho. Dessa forma, há a possibilidade de uma valiosa experiência clínica já durante a graduação e mesmo na pós-graduação. Os extensionistas também podem participar do projeto de pesquisa “A Pesquisa Clínica em Transferência”, constituído por cinco eixos: Fundamentos da Pesquisa em Psicanálise; Estudo dos Textos Fundadores; Enlaces entre Psicanálise e Cultura; Trabalho Clínico; Supervisão e Clínica na Universidade.

A partir disso, as atividades de extensão incluem, além da escuta clínica, o levantamento de artigos referentes aos tópicos trabalhados em discussões clínicas, a elaboração de uma lista de artigos, os quais servem como possibilidades de referências para nortear pesquisas em andamento, a realização de revisões das regras de publicação de periódicos, vislumbrando possíveis publicações de trabalhos em grupo, e discussões teórico-clínicas sobre os cinco eixos do grupo de pesquisa.

Através dessas atividades, pudemos constatar como ensino, pesquisa e extensão revelam-se indissociáveis. Em relação à psicanálise, temos que, a partir da clínica em intensão, realizada na análise pessoal e na escuta clínica, são estabelecidas as diferentes possibilidades de intervenção da psicanálise na cultura, o que constitui a clínica em extensão. Assim sendo, considerando seu duplo papel na psicanálise em intensão e extensão, a Clínica sempre tomou a escuta do sujeito como divisor de águas, o que a situa como uma das mais importantes referências em atendimento psicológico para a comunidade.

Em 2017, a Clínica de Atendimento Psicológico da UFRGS completou 40 anos, o que proporciona uma retomada de sua história e de sua importância para a comunidade. Ao longo de sua existência, buscou considerar as interrogações advindas de diferentes atravessamentos éticos: da psicanálise, da psicologia e da Universidade.

Normas para submissão de artigos

Os artigos deverão ser encaminhados para o endereço revistadaextensao@prorext.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

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 nº16

Porto Alegre, julho 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

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.prorext.ufrgs.br
revistadaextensao@prorext.ufrgs.br