Revista da Extensão

Jul 2017 / **N°14**
ISSN 2238-0167

Entrevista com **Liliane Ferrari Giordani**

A cor como estímulo sensório motor: cobrindo lacunas na educação em Artes Visuais para a primeira infância

A percepção da comunidade acadêmica da UFRGS acerca da acessibilidade na Universidade

Carta aberta sobre o aprender do extensionista

Filosofia no Ensino Médio: uma abordagem prática

Observatório do esporte paralímpico e Jogos Rio 2016: reflexões sobre a visibilidade e a memória do paradesporto

O Plano de Parto como instrumento de inovação tecnológica para o parto e o nascimento

O observatório do cotidiano: memórias da Vila Dique 2015

DESTAQUES SALÃO DE EXTENSÃO 2016

Conexões Afirmativas: oficinas com estudantes de escolas públicas

Projeto Laboratórios Abertos

Projeto Informática e Comunicação no Ensino Fundamental

Teko Porã, Bem Viver e Saúde: algumas perspectivas para trabalhar com concepções ampliadas de cuidado em saúde

Educação Postural para a Comunidade

A Extensão vista de perto

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

UFRGS
PROREXT
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

Apresentação

Renovação é uma boa palavra para termos em nosso dicionário particular em 2017. Se o período atual tem sido de muitas turbulências para as universidades públicas brasileiras, é certo que vivemos em tempos nos quais a criatividade e a persistência exigirão muito mais de todos nós. Afinal, é muitas vezes nos momentos mais complicados que reafirmamos nossas convicções e estabelecemos a postura necessária para encarar os grandes desafios que temos pela frente.

A 14ª edição da Revista da Extensão traz em si essa característica. A escolha de Liliane Ferrari Giordani como entrevistada não se deu por acaso: uma professora jovem, cheia de coragem e atitude para encarar os novos tempos, por mais difíceis que eles estejam se mostrando. Ao mesmo tempo, uma docente de trajetória extensionista brilhante na UFRGS, tendo no seu tão conhecido Lobogames um projeto que representa de maneira perfeita muito do melhor que temos em nossa Extensão: dinamismo, interdisciplinaridade e intensa troca com a comunidade.

Se a renovação tão bem expressada na conversa com a Profª Liliane é fundamental, é sempre importante termos em vista outros conceitos já conhecidos, mas que são muito caros à Extensão da UFRGS. A inclusão social, um dos principais, está muito bem retratada no artigo sobre o projeto "Memórias da Vila Dique". E, como inclusão social também se faz com acessibilidade, falar dos Jogos Paralímpicos de 2016 e do trabalho do projeto INCLUIR também é extremamente importante.

Todos esses conceitos estão retratados nesta revista. Renovação, inclusão, acessibilidade, cultura e arte. Nos destaques do último Salão de Extensão, além de tudo isso, a riqueza de nossa Extensão se faz presente com trabalhos nas áreas de ciência, cidadania e saúde, entre outros. Se os tempos que estão chegando prometem ser de dificuldades, os nossos extensionistas nos dão a esperança de que temos força para superá-las, e nas mais diversas áreas e frentes de batalha.

Sandra de Deus
Pró-Reitora de Extensão da UFRGS

Editorial

Revista da Extensão

Chegamos ao número 14 da **Revista da Extensão** e, como primeira edição do ano 2017, além dos artigos e entrevista que apresentamos logo a seguir, trazemos novidades: a equipe mudou. Temos nova editoria e também novos membros na edição e revisão.

Foram 13 números com rigoroso respeito às diretrizes da Extensão Universitária, além do compromisso e responsabilidade social que cabe às universidades públicas. Agora, com nova editora e equipe, iniciamos um novo período sem abrir mão destes alinhamentos tão importantes.

Nossa revista permanece baseada na indissociabilidade entre o Ensino, a Extensão e a Pesquisa. Nossa meta segue sendo a de um veículo que vise à democratização, reflexão e discussão sobre este fazer que envolve diferentes processos e agentes , e variadas formas de atuação e interlocução.

Neste número, a entrevistada é a Profª. Liliane Ferrari Giordani que, apesar de ser do corpo docente considerado mais recente na UFRGS, tem uma trajetória extensionista desde o inicio de sua atuação na área da Educação. Apresentamos também sete artigos e os dez textos cujas apresentações foram destaque no Salão de Extensão 2016. Tanto os primeiros quanto os últimos refletem ações desenvolvidas com diferentes comunidades, envolvendo um aprender/conhecer por parte de discentes, docentes e técnicos na própria universidade e em espaços externos a ela. Ações de Extensão que abarcam também um exercício de respeito a outras ordens, outras epistemologias, outros modos de fazer e de saberes.

Com a Revista, reafirmamos a nossa crença na Extensão com características irremediavelmente transformadoras, criativas, éticas, formativas e dialógicas. Daí a importância da Extensão enquanto principal dimensão da responsabilidade social universitária.

Boa leitura!

Claudia Porcellis Aristimunha
Editora

Sumário

Entrevista com **Liliane Giordani**

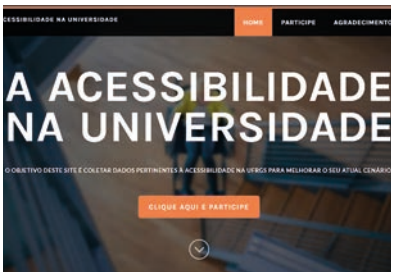
04

A cor como estímulo sensório motor: cobrindo lacunas na educação em artes visuais para a primeira infância

17

A percepção da comunidade acadêmica da UFRGS acerca da acessibilidade na Universidade

24



Carta aberta sobre o aprender do extensionista

31

Filosofia no Ensino Médio: uma abordagem prática

38

45

Observatório do esporte paralímpico e Jogos Rio 2016: reflexões sobre a visibilidade e a memória do paradesporto

52

O Plano de Parto como instrumento de inovação tecnológica para o parto e o nascimento

59

O observatório do cotidiano: memórias da Vila Dique 2015

CONHECIMENTO FORMAÇÃO INOVAÇÃO
Salão UFRGS

63

Destaques do
Salão de Extensão UFRGS 2016

– Conexões Afirmativas: oficinas com estudantes de escolas públicas

– Projeto Laboratórios Abertos

– Projeto Informática e Comunicação no Ensino Fundamental

– Teko Porã, Bem Viver e Saúde: algumas perspectivas para trabalhar com concepções ampliadas de cuidado em saúde

– Educação Postural para a Comunidade

Entrevista com Liliane Giordani

Entrevista: Isabel Cony e Vicente Fonseca
Transcrição da entrevista: Andrielle Prates, Isabel Cony e Maira Miguel
Fotos: Ramon Moser

Revista da Extensão: Vamos começar falando sobre o começo da tua trajetória: como foi a tua formação?

Liliane Giordani: Minha formação é na Educação, em Educação Especial, na Universidade Federal de Santa Maria. Esse tema me chamou a atenção por trazer a temática da diferença dentro da Educação. Eu sabia que era esse o universo no qual eu queria me inserir. Na minha cidade (Santa Rosa) havia um trabalho com educação de surdos, e eu fui me aproximando dele. Achei que aí estava algo para eu fazer na escola. Fiz minha graduação em Santa Maria na Educação Especial, na área de educação de surdos, e me envolvi com o tema. Depois de formada, fiz o mestrado e doutorado aqui na UFRGS. Fiz estágio acadêmico em Porto Alegre, numa escola de surdos, e trabalhei na pós-graduação nessa temática, sempre vinculado ao espaço da escola. Fui me mantendo no trabalho escolar durante a formação acadêmica e depois do estágio acadêmico e da formatura. A seguir, trabalhei 15 anos na rede municipal de Porto Alegre, com surdos, na área de educação de jovens e adultos. Trabalhei em universidades privadas e cheguei à UFRGS em 2011, para essa área de Libras e educação especial. Meu primeiro desejo era voltar para a escola com aquilo que eu ia fazer dentro da academia, e o lugar que mais me abriu essa possibilidade e me mostrou esse potencial foi a extensão.

Revista da Extensão: Entraste em 2011 e, realmente, em 2012 já constavam vários projetos de extensão em teu nome.

Liliane Giordani: Sim! Entrei em 2011, e o primeiro movimento que fiz já foi cadastrar um projeto de extensão. E a ideia era essa, ir para a escola, acho que por duas questões que, para mim, são muito importantes. Primeiro: ela vai fomentar a minha própria docência. Atuar na formação de professores sabendo das coisas da escola, como se eu tivesse uma formação continuada permanente. Como docente, a vida na escola é o lugar onde eu me alimento para trabalhar com os alunos. Por outro lado, os alunos da graduação relatam de que é indo para a escola e para as comunidades com os projetos de extensão que eles compreendem aquilo que discutimos e falamos em aula. Alguns exemplos: eu trabalho com disciplina de língua de sinais, uma disciplina de dois créditos. Para aprendizagem dos alunos ela é muito pequena, pois é uma língua estrangeira para os ouvintes. Mas quando eles vão para a escola e começam a conhecer os alunos surdos é que passam efetivamente começar a aprender a língua de sinais e entender a dinâmica de uma língua em contexto. Só a extensão dá essa experiência, não tem outro jeito. A pesquisa é importante, com certeza, tanto que a gente a articula com a extensão. Mas a vivência, ir para o contexto, é que é o diferencial.

Revista da Extensão: Na área de Educação Especial, então, tu consideras que a extensão não é apenas um complemento, mas algo fundamental?

Liliane Giordani: Fundamental, e para todas as áreas de formação. Toda a ação de formação de um acadêmico precisaria estar alimentada pela extensão. Na Educação, não tenho a menor dúvida. A Faculdade de Educação tem um número importante de projetos de extensão e a experiência com esses projetos nos mostra no cotidiano que eles se formam sujeitos mais solidários, que valorizam a diferença. Esse é um recorte fundamental à área de Educação Especial: o olhar para a diferença entendendo que ela sempre traz um potencial de aprendizagem, seja ela qual for, e romper com essa lógica da normalidade que a escola por muito tempo trabalhou, que é a de formar todos do mesmo jeito e da mesma forma. A extensão me mostrou isso, e aí, timidamente, em 2011, começamos um projeto numa escola de educação de surdos, de formação de professores. Então, começa o Lobogames, que iniciou como um convite da Faced para o Instituto de Informática, por uma relação de parceria de trabalho com o professor Renato Ribas. Em 2012 fizemos formação de professores, depois levamos para crianças e adolescentes da mesma escola o projeto, e aí ele começou a tomar corpo. Foi despretensioso, mas a gente estabeleceu uma rede de trabalho que envolveu Porto Alegre, Região Metropolitana, noroeste do Estado, com formação docente, aplicabilidade na escola e realização de olimpíadas escolares dos jogos lógicos.

Revista da Extensão: ...a ponto de se tornar hoje um dos projetos de extensão mais conhecidos da UFRGS.

Liliane Giordani: (Risos) Sim. Nós, no Salão de Extensão, com nossas garrafinhas coloridas, e com a criançada em volta. Eu e o Renato somos conterrâneos. Foi mais ou menos assim: "eu gosto de jogos", "então tá, eu gosto de trabalhar em escola", "então vamos juntar" (risos). Tem também outro projeto que eu tenho um carinho muito especial, que é o Atelier Pedagógico. Nesse ano a gente está trabalhando com a imersão, com o conceito de comunidade de aprendizagem, que é uma relação entre escola de surdos e escola de ouvintes na educação infantil. As crianças surdas vão para dentro da turma de educação infantil uma vez por semana, com uma equipe que mobilizamos de voluntários e alunos que já fizeram Libras, de diversos cursos: Educação Física, Pedagogia, até mesmo da Engenharia de Materiais nós temos uma aluna. A gente vai para essa turma ensinar Libras, mas sem ser uma aula de Libras. As crianças ouvintes que vão receber as crianças surdas precisam se comunicar. Vão falar com as mãos, brincar, aprender os animais, fazer jogos mímicos... Vão acolher as crianças surdas dentro da escola, e vice-versa, para interagir em língua de sinais e começar a aprender e usar essa língua. Tem sido uma experiência maravilhosa. A gente conheceu nessa escola um pai surdo de uma criança de outra turma. Quando ele descobriu que estávamos levando a língua de sinais para a escola, ficou muito feliz, pois ele já não era mais um estranho naquela escola, não era só ele que usava a língua de sinais. Uma vez, uma das crianças ouvintes saiu na minha frente andando com a mãe e disse "mãe! Mãe! Hoje a gente fez uma coisa bem diferente! Aprendemos a falar com as mãos!". Depois de ouvir o entusiasmo deste menino, eu pensei "não vou mais parar de fazer isso". Esses são dois projetos pelos quais tenho um carinho especial. A gente tenta aqui na Faced trabalhar muito em rede com os colegas. Temos colegas com vários projetos diferentes: um com mulheres em situação de restrição de liberdade, outra colega com um na Vila Cruzeiro, e vamos trocando parcerias.

Revista da Extensão: E não apenas aqui dentro: os projetos são totalmente interdisciplinares, como o exemplo da aluna da Engenharia Cartográfica. O próprio Lobogames, unindo Educação e Informática, pode causar estranheza num primeiro momento, mas para quem conhece o projeto essa relação passa a fazer total sentido.

Liliane Giordani: A gente discute muitos conceitos, e isso é bom. Tentamos pactuar o que a gente discute aqui sobre, por exemplo, aprendizagem e o que se discute na Informática.. Acho que a gente sempre ganha quando trabalha em rede. Não estamos ensinando ninguém a fazer extensão. Por outro lado, não estamos passivos. Acho que essa possibilidade de ser interdisciplinar é um ganho para todos. O resultado dessa equipe do Atelier Pedagógico é que a gente tem diferentes cursos interagindo. Então, o professor sai de cena, e isso também é uma coisa legal da extensão.

Revista da Extensão: O próprio Lobogames tem gente de outros cursos, né?

Liliane Giordani: Tem! De vários cursos.. A gente sai de cena um pouco como alguém que está trazendo o conhecimento, e aquele conhecimento ensina os alunos. Aí depois voltamos com o material que os alunos aprimoraram daquele espaço.

Revista da Extensão: Quando começou teu interesse pela Educação Especial? Quando adolescente, na faculdade?...

Liliane Giordani: Em Educação eu acho que desde sempre. Sabe aquela coisa de a gente brincar de fazer de conta que é professora, escrever nas paredes, nos armários de casa? Só que aí era aquela professora que dizia "senta", "em silêncio", "em fila". Aí, na adolescência, eu descobri que talvez não fosse isso o que eu queria fazer. Depois, então, descobri que a gente podia, sim, fazer educação sem sentar, em fila e em silêncio. Descobri que a gente podia fazer outras coisas... e talvez esse seja o grande motivador de eu ainda estar nesse universo, nesse lugar da Educação. Eu ainda acredito que a gente pode reinventar a escola. Ela ainda não está de um jeito bacana de ser vivida, e não precisamos de muitos dados e pesquisas para saber disso. Se conversarmos com adolescentes, eles vão para a escola para encontrar os amigos, na

maioria dos casos. Acho que temos alguns projetos legais de escolas por aí, inovadores, diferentes. Estamos fazendo um trabalho em rede com alguns programas de transformação de escolas, inclusive arquitetônicos. Mas o resumo, lá no começo, para responder a tua pergunta, é brincar de fazer escola. Posso dizer que eu continuo, hoje, motivada, com o desejo de brincar de fazer escola. Estar reinventando esse lugar, sempre.

Revista da Extensão: E a opção pela educação especial?

Liliane Giordani: Foi quando precisei definir o curso de graduação. Eu queria Educação, mas não queria algo convencional. Na época eu fazia teatro na escola, no Ensino Médio. Fui fazer uma peça numa APAE, depois numa escola de surdos, e aí me deu esse momento onde eu descobri que existia outra língua, outro universo dentro de uma comunidade, que é a comunidade de surdos. Foi em quando eu disse "é aqui que eu vou ficar, pelo menos por enquanto" (risos).

Revista da Extensão: Tu citaste dois trabalhos: o Lobogames e o Atelier Pedagógico. Mas tu trabalhaste em vários outros projetos neste período todo.

Liliane Giordani: Temos colegas, como a professora Daniele Noal, o professor Eduardo Cardoso, que também militam nessa área de educação inclusiva, acessibilidade. O Atelier de Parafernálias é um trabalho que desenvolvi um tempo com a Daniele, nessa motivação de valorizar aquilo que por vezes é rejeitado pelas escolas. Os discursos delas normalmente são o de "não temos condições", "não temos material", "temos impossibilidade estrutural". Nós, então, inventávamos oficinas com materiais e restos de materiais que pudessem se transformar em material pedagógico. Isso também vinculado à educação especial e à inclusão, pois esse material que sobra da escola, que muitas vezes não é aproveitado por ela, também pode ser usado como metáfora do aluno que não é o aluno padrão, ideal, que aprende da mesma forma. A ideia do Parafernálias é: experiências pedagógicas de inclusão e acessibilidade para a gente também reinventar a escola. Trabalhamos juntas um tempo e, no ano passado, caminhamos para outros projetos. Reativei o Atelier Pedagógico. O Núcleo de Acessibilidade Cultural coordenado pelo professor Eduardo Cardoso, constitui um espaço importante de implementação de ações de cultura com acessibilidade dentro da Universidade. Fizemos agora, a convite do DEDS, o Conversações Afirmativas de julho. Construímos uma rede com esses projetos e junto a pessoas que vivem a situação da deficiência dentro da Universidade, para tratar esse tema como um grande debate e uma exposição fotográfica das situações de pessoas que vivem com deficiência. São projetos cujas origens são distintas, mas é uma rede que se vincula sempre. E o Lobogames entra de certa forma também porque vem discutir currículo e aprendizagem. Ele tem efeito também de reconhecimento dos alunos que têm questões desta natureza ou comportamentais na escola. Temos visto situações e respostas de professores que passam a perceber mais um aluno porque por meio do jogo ele demonstra aprendizagem. Então, um projeto tem alimentado o outro. E isso tem me deixado feliz, pois eu consigo sair dessa sala, desse prédio, e ir para outro lugar, conversar com pessoas que estão na vida.

Revista da Extensão: Como é a recepção dos professores das escolas a esses projetos num primeiro momento e como tu vês a evolução que ocorre no trabalho deles após a realização dos projetos de vocês nestas instituições?

Liliane Giordani: No Lobogames temos oferecido cursos de formação para os professores. Eles vêm à Faced e participam de um encontro mensal. Nesta formação, eles têm a tarefa de implementação das atividades, no formato que eles e a escola definirem. Podem aplicar na aula ou no contraturno. O que fazemos depois disso? Visitamos a escola e colocamos no projeto algum bolsista, para que de alguma ele dê continuidade naquele espaço. Nosso grande desejo é que o projeto seja multiplicador. Tanto que temos um site onde postamos

materiais, tabuleiros e orientações. Os vídeos são abertos, disponíveis para quem quiser copiar, baixar, usar, pois a ideia é que eles se multipliquem. Respondendo à tua pergunta, temos uma adesão como multiplicador, por vezes, de um ou dois professores. Não é de todos, mas eu sempre digo: se a gente mexer com um professor, já conseguimos implementar uma ideia em uma turma, um grupo, e ela vai se multiplicar. São pequenas revoluções, pequenas transformações, nas quais o projeto vai deixando sua marca. Quando a gente está todo dia envolvido, muitas vezes não consegue ver o efeito. Depois de um tempo é que vemos as fotos, os registros que os professores nos mandam, e constatamos que o projeto seguiu. Quando ocorreu essa cena que eu contei há pouco do menino, a gente saiu da atividade pensando, avaliando que efeito que fez. A criança brincou, gritou, riu... será que eles entenderam, compreenderam o que nós viemos fazer aqui? Aí, quando eu escuto a frase desse menino, andando na minha frente, feliz e contando para a mãe que ele aprendeu a "falar com as mãos", e que agora ele tem amigos que falam... pronto! "Bom", eu disse, "acho que isso é um indicador favorável". A nossa ideia não é a de que todos vão aderir à ideia. Mas acho que se a gente vai com o desejo de fazer com que as coisas funcionem, já é um primeiro passo. Outro efeito que eu tenho sentido muito é o aumento da equipe de alunos da UFRGS se envolvendo com os projetos. Quando os alunos começam a nos procurar, querendo participar do projeto...

Revista da Extensão: Quantos participam atualmente?

Liliane Giordani: Hoje, no Lobogames, nós temos cinco alunos entre alunos e colaboradores que atuam nas atividades. Depois tem também os que já se formaram e que voltam. Duas alunas ainda participam, mas já estão fora da Universidade. Na equipe do Atelier, são sete voluntários e uma bolsista de extensão.

Revista da Extensão: Isso fora os interessados...

Liliane Giordani: É... Como a gente faz um movimento de deslocamento, às vezes isso também é um impeditivo para as pessoas irem para os lugares. Mas temos uma rede de colaboração bem bacana. Professores de escolas da rede municipal de Porto Alegre que participaram do Lobogames são a nossa rede de colaboração. Eles vão alimentando os nossos grupos de troca de imagens pelo Facebook e pelo site do projeto.

Revista da Extensão: Ano passado, durante o SEURS, em Camboriú, impressionou o número de pessoas que chegavam ali para ver as atividades do Lobogames, o que estava acontecendo. E esta é uma característica que eu percebo: o fascínio que o projeto causa nas pessoas. A que tu atribuis isso? Pelo fato de serem jogos?

Liliane Giordani: Sabes que eu não sei te dizer? Montamos lá no ginásio do Instituto Federal Catarinense o Tapatan com garrafas coloridas. Talvez por ser um jogo diferente do que é convencional, para mesa... talvez isso chame a atenção. Algumas pessoas passam, olham, se aproximam e alguns acolhem nosso convite para jogar, outros se mantêm como espectadores.

Revista da Extensão: Acham que vão ter de "pagar uma prenda" ou algo do tipo? (risos)

Liliane Giordani: Na escola, os alunos são muito mais disponíveis que os professores. Isso não é uma crítica aos docentes: eles ficam muito mais na figura de espectador do que alguém que joga, talvez por receio de não dar conta da tarefa. Mas ele é colorido, está no chão, não é difícil, não tem uma execução complicada e é um desafio. E talvez isso seja algo que falte nas escolas por vezes: desafios. Quando nós trabalhamos com lista de conteúdos, desafiamos pouco os alunos. Mas quando saímos da mesa, vamos para o chão, fazemos coisas diferentes e apresentamos um material como o Lobogames, talvez – e não sei te responder precisamente – seja uma atenção, uma disponibilidade ao desafio. E aí, bom, aquilo vai crescendo e continuar sendo oferecido.

Revista da Extensão: Como os jogos são criados?

Liliane Giordani: Eles já existem; estão disponíveis na internet. O que nós fizemos foi reunir o que há de disponível há muito tempo. Grande parte dos jogos tem origem oriental, e esse é outro perfil do projeto que a gente quer desenvolver com mais atenção: as questões culturais e antropológicas desses jogos, pois há poucos registros na América Latina. Trabalhamos com jogos na Semana da África, nos apropriamos dos jogos africanos... Alguns jogos, por exemplo, têm mais de 100 anos. Não existe um registro preciso. O que fazemos, então? Reunimos esse universo e organizamos didaticamente, digamos assim, para cursos. Organizamos em módulos um conjunto de jogos que têm princípios de alinhamento, de bloqueio, de captura, até a gente chegar ao xadrez, que é um jogo que vai reunir todos esses princípios. E aí temos jogos que nossos avós jogaram: resta um, damas, moinho, entre outros jogos que a criançada não faz a menor ideia do que se trata. Para essa geração online poder sair em algum momento desse mundo virtual e poder se relacionar diretamente com o outro. O jogo promove isso: tu não pode usar uma tecla "delete" ou desligar o aparelho: o colega está do teu lado se tu estás jogando. Tu precisas te relacionar! E o relacionamento, tanto individual, quando é o tabuleiro de dupla, quanto o coletivo, te tenciona a isso: à disponibilidade de estar com o outro.

Revista da Extensão: Então, além da questão da cognição, há também aspecto comportamental, de ajudar uma pessoa mais introvertida a ser mais sociável?

Liliane Giordani: Eu te diria que este é o primeiro ponto que aparece para a gente. Tem aparecido muito. Desde a relação de grupo até a relação aluno-professor. Em várias situações, temos relatos de professores que começam a perceber melhor um aluno em sala de aula: um estudante que antes não aprendia, ou não

participava, mas numa destas atividades acaba ganhando o jogo. Ele se sente empoderado daquele conhecimento, começa a ocupar outro espaço na sala de aula. Da mesma forma, acontece com aquele aluno que não suporta ficar sentado, escrevendo, copiando ou fazendo atividade. Se ele vai para o pátio, faz um Tapatan gigante ou faz um jogo vivo, se concentra naquela atividade diferentemente de outra em que não dava conta de se concentrar. Isso tem sido relatado pelos professores: de o quanto eles começam a enxergar de outro jeito aquele aluno. E o trabalho, no caso de jogos coletivos, se tu não pactuares com o teu coletivo, ficarás sozinho, não darás conta daquela tarefa, e isso eu posso te garantir. Os dados que a gente vem trabalhando mostram. Desde o ano passado a gente vem trabalhando, levando essas atividades para as escolas do campo, para os quilombolas, aldeias, e temos aprendido muito, o funcionamento e a disponibilidade de nos ensinarem os jogos ancestrais também.

Revista da Extensão: Como é essa troca com o pessoal das escolas do campo e os quilombolas?

Liliane Giordani: É um trabalho que iniciou no ano passado, um trabalho específico, vinculado ao tempo Comunidade do Curso de Licenciatura da Educampo da Faced. Realizamos um trabalho na Aldeia de Itapuã, na Escola Guarani Nhamandu Nhemopuã Mbya. Com as crianças, tínhamos uma questão de língua: os pequenos guaranis não falam português, então tivemos participação dos adultos em todas as atividades. O próprio cacique foi redefinindo as regras para aquele grupo que estava jogando e aí, ao mesmo tempo, a gente aproveita esses espaços para conversar com os mais velhos, e eles vão nos mostrando. Esse é um trabalho que pretendemos ampliar e fazer com mais atenção, pois é o reconhecimento das culturas locais.

Revista da Extensão: Na sua opinião, como está a acessibilidade no Brasil? A impressão para quem não é especialista na área é que houve uma evolução, mas parece que ainda estamos bem atrás do que deveríamos, certo?

Liliane Giordani: A política de inclusão e acessibilidade teve na última década um avanço muito importante, é inegável. De 1994 para cá, passamos a ter uma legislação firme, forte e imponente. Em 2015, tivemos a publicação da Lei Brasileira de Inclusão, um documento legal, importante. No entanto, ainda temos fragilidades na implementação e gestão desta legislação. Temos feito uma ação junto ao Ministério Público, em rede com as escolas, para que esta implementação aconteça de uma forma efetiva, que não seja só o acesso. Ela é uma garantia legal, mas a permanência e a qualidade são fundamentais. Precisamos cuidar dessa garantia, pois o princípio é de que todos têm direito (falando do recorte escolar) de estar na escola, e aprendendo com qualidade. É uma ação que passa pela questão arquitetônica, atitudinal e de currículo. Os nossos projetos vão para a escola tentando fazer esse movimento de um currículo que valoriza a diferença, que é mais aberto, de um espaço que congregue a todos. Não podemos ficar esperando o ajuizamento de algum tipo de ação ou cobrança legal. Precisamos tratar com atitude, e atitude de direito é diferença por meio da garantia da acessibilidade na escola, na saúde, nas comunicações... Ela é o começo de todos nós, não temos como nos ausentar disso. É como eu digo para os alunos: se a gente fizer microrrevoluções, pequenas mudanças, com um ou dois numa sala, num pedaço do pátio, a gente já contribui de alguma forma.

Revista da Extensão: Qual dessas microrrevoluções causada pelo Lobogames te deixou mais feliz até hoje?

Liliane Giordani: Os alunos da escola querendo jogar e felizes com aquela atividade que estavam fazendo, envolvidos nela e perguntando quando iríamos voltar. Uma vez, numa escola do interior, a atividade terminou, acabou o tempo, a escola bateu o sinal e eles não saíam do pátio onde estavam jogando. Tinham que ir embora, mas não saíam. Em outra oportunidade, os professores se dispuseram a competir entre eles mesmos, e os alunos eram o público. Essas coisas movimentam o currículo da escola e faz com que as pessoas se sintam disponíveis. Tanto o desafio de jogar quanto o de pensar sobre aprendizagem, estabelecer novos desafios. Não temos como projeto uma resposta perfeita, certa e que funcione para tudo. Mas só o fato de nos mobilizarmos como professores da Universidade e pensarmos aprendizagem levando os nossos alunos, que estão em formação acadêmica, a fazer isso também no mundo real, que é o que a extensão nos dá, talvez seja uma grande contribuição. No fundo eu sou superegoísta: vou também porque gosto, porque me faz bem e porque se eu estivesse só aqui dentro não sobreviveria sem nenhuma pessoa. Teria mais dificuldade para falar, para formar professores.

Revista da Extensão: Aproximadamente quantas escolas vocês visitaram nesse período?

Liliane Giordani: Em 2013/14, fizemos uma formação no interior em três municípios e

tivemos dois ou três professores em cada uma. Foram cerca de 70 professores, cada um desenvolvendo o projeto com suas turmas, que têm em torno de 20 a 30 alunos. Essa multiplicação dá cerca de 2.000 alunos. Na primeira olimpíada dos jogos lógicos contamos com a participação de 630 crianças. Na segunda fizemos em apenas um município, e foram mais 250.

Revista da Extensão: Depois que te formaste foste professora por muitos anos da rede municipal de Porto Alegre. Como foi essa experiência?

Liliane Giordani: Foram 15 anos.... Trabalhei de início na Escola Morro da Cruz. Foi uma aprendizagem belíssima. Trabalhávamos na época com pesquisas socioantropológicas para a organização do currículo da escola. Nossa primeira tarefa era, antes de iniciar o ano letivo, visitar as famílias da comunidade. Isso significava aplicar um questionário para as famílias, voltar para a escola e, com aqueles dados, organizar o currículo do ano, que conteúdo iríamos trabalhar, que projetos desenvolver.

Revista da Extensão: Isso é praticamente extensão...

Liliane Giordani: Sim. E não era algo do tipo "vou lá, tiro uma foto da casa e volto". Não... a tarefa era sentar, tomar o chimarrão que te ofereciam. Não dá para descrever o quanto isso é fundamental para a professora que vai trabalhar com a criança. Tu vives um contexto... tu vai reconhecê-la no contexto em que ela vive e respeitá-la dentro daquele contexto. Aprendi muito. Naquela época, 15 anos atrás, o Morro da Cruz ainda tinha algumas pequenas propriedades em que se criava galinha num cantinho da casa. Eu mesma já ganhei galinha. Mas foi muito bom. Depois disso, trabalhei com educação de jovens adultos surdos, no CMET Paulo Freire. Foi outra experiência importante, pois a vida do jovem adulto com deficiência tem mais um recorte: exclusão da escola e impossibilidade de dar conta na vida da idade escolar. O sujeito sofre, então, um preconceito duplo de inserção no mercado de trabalho, outra aprendizagem. Posteriormente, trabalhei na Secretaria Municipal de Educação, na Coordenação de Educação Especial. Fiquei um período de duas gestões: aprendi sobre gestão e a trabalhar na rede, assessorando as escolas comuns a fazer inclusão e as especiais a atender esse público com deficiência associada que estava chegando. Uma aprendizagem que só foi possível graças à parceria de colegas e de professores. Concomitante com o trabalho da rede municipal, dei aula na Faculdade Cenecista de Osório durante 12 anos. Um período de 60 horas semanais bem intenso. Plantei uma árvore, escrevi um livro, tive três filhos nesse período, deu para fazer de tudo (risos)! Cada experiência vai te compondo.

Revista da Extensão: E a vinda para a UFRGS?

Liliane Giordani: Estar na Universidade era um desejo. Não porque eu não gostasse da escola, muito pelo contrário. O objetivo era poder voltar para ela, mas com mais autonomia de invenção, poder ir trazendo o projeto de extensão. A escola pode comprar ou não a nossa ideia, mas eu consigo inventar, pensar coisas. Em uma universidade privada tu não fazes isso porque há um gerenciamento mais duro. Na extensão da universidade pública essa possibilidade é mais aberta.

Revista da Extensão: Nas universidades privadas que trabalhaste não conseguiste praticar tanta extensão quanto gostarias?

Liliane Giordani: Não, até porque a faculdade que eu dava aula tinha uma grande carga horária de graduação e não tinha investimento em extensão e em pesquisa, era pouquíssima carga horária. Nesta faculdade fui coordenadora de pedagogia durante oito anos. Foi outra experiência de gestão muito bacana. Trabalhar com alunos que trabalham durante o dia e fazem formação à noite é também uma realidade importante para o professor conhecer, saber quem é esse público. Pessoas do litoral e que por vezes tinham que, também, trabalhar no verão.

A vinculação que eu tive foi com docência e também com gestão.

Revista da Extensão: E a experiência de gestão aqui na Faced?

Liliane Giordani: Atualmente sou chefe do Departamento de Estudos Especializados. Estou na segunda gestão, ao lado do Prof. Evandro Alves. Uma experiência muito importante para conhecer a dinâmica da Universidade.

Revista da Extensão: Participaste de uma das operações do Projeto Rondon também, né?

Liliane Giordani: Sim, mas não cheguei a fazer viagem com o Núcleo. Fui suplente na Operação Bororós, em 2015. Eu estava na equipe, era a fotógrafa (risos). Fizemos formação de equipe juntos. A formação ocorreu aqui na Faced. Trabalhamos um semestre com essa equipe que foi.

Revista da Extensão: E como aluna, chegaste a participar?

Liliane Giordani: Não. Sabe por que não fiz na minha época? Porque quando eu era aluna o Rondon tinha terminado, estava no freezer. Ele passou por um período sem financiamento. Mas como acadêmica fiz alguns projetos orientado por professores, junto a associações de surdos de Santa Maria. Desenvolvemos projetos de formação e atendimento a crianças filhas de pais surdos.

Revista da Extensão: Como é trabalhada a questão da acessibilidade no curso de Pedagogia da UFRGS?

Liliane Giordani: Temos duas disciplinas: uma de educação especial em inclusão, no primeiro semestre, e outra de intervenções pedagógicas, no final do curso. Esta última é oferecida para todas as licenciaturas, obrigatoriamente, e a educação especial em inclusão, que eu ministro, é um convite aos alunos a pensar, inclusive sobre a Universidade, a respeito de questões políticas e de acessibilidade. Para falar da escola dos outros temos que falar antes da nossa, né? Temos uma questão histórica de dificuldade e problemas com a acessibilidade arquitetônica, e precisamos resolvê-la O exemplo é a própria Faculdade de Educação, onde temos trabalhado nos últimos anos para a acessibilidade plena e a lógica do desenho universal de um prédio que tem questões estruturais difíceis. Mas algumas nós podemos resolver, como, por exemplo, o laboratório de informática. Ele está no décimo andar, e o elevador não chega até lá. O que precisamos fazer? Descer o laboratório. Só nisso estamos há três anos em tratativas. Conseguimos pelo plano "Viver sem Limites" e pela implementação da pedagogia bilíngue um laboratório no terceiro andar. Tem um, mas precisamos descer os demais. Temos problemas graves de acessibilidade. Os prédios históricos, por exemplo, precisariam remodelar as entradas. A Faculdade de Direito é a que resolveu da melhor forma: não tem como acessar pela entrada frontal, histórica? Fecha a entrada e faz outra acessível para todo mundo. Às vezes, o que acontece nos prédios é uma entrada pela garagem. Em alguns prédios de tribunais existem escadarias lindas de mármore, nas quais cadeirante não entra. O que fazem? A acessibilidade pela garagem. Mas não é uma entrada plena, não é um desenho universal. É preciso pensar uma entrada na qual todos possam acessar. A lógica deve ser: se alguém não pode acessar, não ofereça. Ofereça algo em que todos possam se sentir bem. Em todos os eventos organizados aqui na UFRGS deve ser pensado com a acessibilidade plena. Eventos no Salão de Atos deveriam ter obrigatoriamente intérprete de libras, e nós temos servidores capacitados, que poderiam ser agendados. O ideal era ter inclusive audiodescrição no evento, pois essas são as normas da ABNT para atividades culturais. É preciso oferecer esses recursos. O próprio site da Universidade precisa ser mais acessível. Como vocês disseram antes, tivemos ganhos, pois antes nem se falava nesse sujeito, ele nem chegava na Universidade porque era impedida a ele a oferta de chegar até aqui. A escola básica segregava muito.

Revista da Extensão: Até pouco tempo, as esquinas das grandes cidades nem sequer dispunham de rampinhas para as cadeiras de rodas. Isso há pouco tempo, 20 anos atrás...

Liliane Giordani: É verdade, é um tema que vem crescendo. Agora há um decreto que estabeleceu cotas obrigatórias para pessoas com deficiência no vestibular. Antes era uma sugestão, agora este percentual entra na cota das políticas afirmativas a partir deste ano. E isso também influencia a questão da qualidade de atendimento e de formação do quadro de professores, pois o docente precisa saber que aquele aluno tem direito e condições a estar na aula – e se ele não vê, nem ouve...

Revista da Extensão: E os técnicos também, ao trabalharem em órgãos que atendem pessoas.

Liliane Giordani: Sim, também. Eu citei os professores porque tem professor que indiretamente vai fazendo o aluno evadir, por achar que ele não tem condições de ter aquela formação.

Revista da Extensão: E o cenário aqui na Faced para essa área de educação especial e inclusão?

Liliane Giordani: Com certeza a gente poderia ter um investimento maior nesta área. Mas também precisamos entender que existe uma formação básica de professor e uma específica em nível de lato sensu, especialização. Não cabem em um curso de Pedagogia todas as temáticas necessárias para a gente falar da escola. Temos também as questões indígenas, a discussão afrodescendente, de gênero, muitas temáticas importantes. É preciso propor percursos formativos para que os acadêmicos tenham possibilidades de construir sua atuação.

Revista da Extensão: E o que dizer da participação na 5ª Semana da África na UFRGS (NR: ocorrida entre os dias 23 e 26/05/2017)?

Liliane Giordani: Oferecemos oficinas para as escolas pelo Lobogames. A seleção foi de jogos africanos: nos reunimos com estudantes africanos da UFRGS, fizemos uma roda para definir quais os jogos, apresentar o que nós conhecíamos. Eles também nos apresentaram o que conheciam de lá, pois temos muitos países diferentes na África – jogos que são conhecidos em determinado local não são reconhecidos por outros. Pactuamos alguns jogos que iríamos usar e trabalhamos com estes alunos como monitores no evento. Atendemos em torno de 40 crianças e adolescentes em cada sessão, com mesas e tabuleiros gigantes. Alguns alunos trouxeram seus jogos específicos. Pudemos trabalhar bastante nessa perspectiva de interação dos alunos africanos com os das escolas que vieram, a partir dos jogos com essa temática.

Revista da Extensão: Como tu estás enxergando o presente e o futuro da Educação no Brasil?

Liliane Giordani: Nós estamos vivendo um período muito difícil, de grande retrocesso na conquista dos direitos. A Educação teve muitos avanços no reconhecimento da autonomia e do trabalho docente, por exemplo, e de respeito ao discente. Uma medida provisória que trata desta forma o ensino, que não reconhece o aluno como um sujeito do saber, e que vê o aluno como uma tábula rasa aonde o professor vai, com sua perspectiva de trabalho, ideologizar, é não saber o que acontece na escola. Isso é o não reconhecimento do saber discente, é um absoluto autoritarismo sobre o conhecimento docente. Há uma ideologia muito presente numa medida provisória dessa natureza, que é a do dogma dominante, conservador.

Revista da Extensão: Ela impede uma problematização da Educação?

Liliane Giordani: Sim, exatamente! Trata uma escola num modelo "vigiar e punir", de Foucault, com um regramento e uma definição

do saber a partir de um princípio que é absurdamente conservador, que não se abre para essa possibilidade.

Revista da Extensão: E acaba perdendo todo o dinamismo que tanto caracteriza projetos como o Lobogames, que envolve os alunos de uma forma muito interessante...

Liliane Giordani: Exatamente. O que a gente diz na escola? "Gente, o conteúdo está disponível na internet". O professor não é alguém que vai trazer o conteúdo: o aluno pode acessá-lo diretamente. Nós professores somos mediadores: a gente problematiza o conhecimento e faz com que os alunos se desafiem a saber mais, a se movimentar mais em busca do conhecimento. O Lobogames vai para a escola não para dar conteúdo, mas para desenvolver e desafiar o raciocínio e o próprio pensamento. Em relação ao futuro da Educação, sou uma pessoa que não vai desistir, absolutamente: vou para a rua, vou militar, vou brigar, vou fazer isso nas minhas aulas. As pessoas vão saber o que eu penso e não me amedronto com nenhum tipo de medida provisória que promete, inclusive, denúncias e reclusão para professores. Vou continuar pensando e me pautando sobre situações da História que são absolutamente devastadoras, como o Nazismo, que pela proposta da "Escola da Mordaça" a partir agora teria de ser trabalhado como um dado histórico, e não como um dado ideológico. Não tem como fazer diferente: para ser um professor tu precisas conhecimento, posição. A medida provisória diz que o professor não pode ter opinião, mas tu não estás tendo opinião: é conhecimento. Estou nesse lugar porque acho que as crianças e adolescentes precisam de pessoas que acreditem neles e no espaço da escola. Talvez a gente tenha de reinventar um desenho físico da escola: quem sabe uma escola aberta, uma lona de circo, um pátio, que sejam espaços educativos, muito mais do que uma sala com cadeiras enfileiradas. Ainda acredito que ela é uma instituição que pode contribuir muito para uma sociedade justa, onde o reconhecimento da diferença acontece, para que haja a plenitude dos direitos. É por isso que eu continuo nessa história. Mas estamos num momento de bastante sofrimento: um momento muito difícil, não só pelas questões que envolvem a Educação, mas pela vida do trabalhador. É muito grave o que está acontecendo. A gente talvez não tenha a dimensão do que ainda vamos viver por aí, principalmente as gerações novas, se não conseguirmos reverter esse quadro.

Revista da Extensão: Aproveitando esse momento de ampliação do cenário, a extensão da UFRGS é muito vinculada a outros países da América Latina. Como os teus projetos dialogam com os de outros países vizinhos?

Liliane Giordani: Levamos os projetos no II Congresso da AUGM, em Campinas (NR: ocorrido em outubro de 2015) e fizemos algumas conversas institucionais, as quais pretendemos dar alguma vazão, com algumas trocas pessoas. Temos trabalhado com a UDESC, buscando fazer uma rede entre universidades, procurando instituições que se apropriem e nos ajudem a levar esse projeto adiante.

Revista da Extensão: Conheces algum projeto semelhante ao Lobogames em outro país?

Liliane Giordani: Não conheço. Descobrimos pela internet um professor de educação física no interior do Paraná que vem desenvolvendo jogos, e tem trocado experiências conosco.

Revista da Extensão: Como tu vês agora essa ascensão do mundo virtual, que é cada vez maior em sala de aula? Mudou muito o jeito de dar aula, né?

Liliane Giordani: Não tem como fugir, precisamos aderir. Mas aderir com sabedoria significa usar o instrumento. Meus alunos leem o texto do Moodle no celular; ninguém mais anda com tanto papel. A dinâmica da vida é essa: como

fazemos para que isso se transforme em produto para dentro da internet, né? Tenho tentado fazer minhas experiências. Às vezes bolo coisas que os alunos ficam loucos comigo. Não precisa fazer a relatoria do texto escrito, vamos fazer em vídeo, gravar na webcam, ou com a câmera do celular. Ou então discutir e postar, fazer um material para que os alunos compartilhem em vídeo – não da mesma forma, no mesmo modelo. Precisamos usar os recursos, eles estão muito presentes. Talvez nós, a minha geração, precisemos aprender a lidar com eles, mas eles são do mundo, como eu dizia antes. Isso é um conflito para o professor: ele não tem mais a propriedade do conteúdo. Se o aluno quiser, descobre. Tu dás o tema e ele vai atrás...

Revista da Extensão: E por vezes até mesmo contesta o professor...

Liliane Giordani: Claro, e acho isso muito bem-vindo. E como é que a gente lida com isso, principalmente na formação de professores? Como eles lidam com a criançada na escola? Sabemos que muitas proíbem o uso de celular, por exemplo. E o que fazemos? Aí surgem situações como o jogo da baleia azul e os professores entram em pânico, não sabem o que fazer com alunos. Acho que a tecnologia nos ajuda muito.

Revista da Extensão: E na questão acessibilidade?

Liliane Giordani: Nossa, muito! A tecnologia foi o grande "boom" para a acessibilidade. Favoreceu demais a comunicação entre surdos, por exemplo: agora tu tens a escrita, o WhatsApp, no qual tu não escreves como uma redação de escola – podes escrever de um jeito mais abreviado, mais simples, sem problema de conjugação verbal, e agora até com vídeo! Tenho colegas professores aqui que são surdos e conversamos pelo celular em vídeo. O recurso visual é superimportante. Os leitores de tela também foram importantíssimos, pois os cegos agora têm acesso de forma autônoma a todos os textos que estão circulando na internet. Conseguem, inclusive, com alguns dispositivos, fazer leitura de imagens. A tecnologia é muito bem-vinda, mesmo.

Revista da Extensão: Existem aplicativos em que tu escreves e aí um personagem interpreta e liga.

Liliane Giordani: O Hand Talk e o ProDeaf são dois que eu conheço, mas eles funcionam para coisas simples, pois é um avatar, um aplicativo que traduz palavras sem contexto. Se tu escreveres por exemplo "eu tiro a bolsa daí", ele pode traduzir "eu tiro, do verbo atirar, a bolsa". Ele serve para tu usares com palavras simples e para responder como dicionário mesmo. Para comunicação, não funciona. A gente sempre precisa saber como usar e qual o limite dos aplicativos.

Revista da Extensão: Para finalizarmos nossa conversa, por favor, deixa um último recado para os nossos leitores sobre extensão universitária.

Liliane Giordani: Ensino, pesquisa e extensão devem ser indissociáveis. É preciso sempre olhar para esses três campos. E a extensão é o nosso alimento para as outras duas. É ela que tem me dado matéria viva de trabalho de formação. Espero que a extensão sobreviva a essa crise e que as pessoas continuem acreditando nela, inclusive acreditando institucionalmente que ela é extremamente importante. Eu vivo a extensão, e quero continuar indo com ela pelo Brasil (risos). É ela que alimenta a minha docência, que me dá energia para trabalhar com formação e, sem dúvida nenhuma, é ela que complementa a formação dos alunos. Isso sem falar que a vinculação com a comunidade é uma responsabilidade nossa como instituição pública. Precisamos estar perto da comunidade: não só usá-la com as pesquisas, mas oferecer a ela conhecimento e trabalho. Esse é um dever que temos como instituição pública. Acredito que devemos seguir investindo em extensão por esse viés – tanto o de formação continuada para nós professores como uma retribuição para essa comunidade. ◄

Figura 2 - Explorando as janelas de celofane. Fotografia: Camila Peres.

A cor como estímulo sensório motor: cobrindo lacunas na educação em artes visuais para a primeira infância

Paula Mastroberti: Coordenadora do PAED[1] / Licenciatura em Artes Visuais
Acadêmicas Licenciatura em Artes Visuais: Camila Peres, Luana Kurtz Rettamozo

A disciplina Oficina de Artes e Processos Educativos, parte da carga eletiva do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, tem por grande tema a educação em artes voltada para crianças de 0 a 5 anos. Ela foi pensada para atender estudantes que tivessem por objetivo a criação de "escolinhas"[2] de arte, nos moldes oferecidos por centros culturais, museus, ou espaços alternativos de caráter privado. Contudo, o Curso de Licenciatura, em cumprimento às diretrizes curriculares,

1. Sigla para o nome completo da Extensão: Projeto de Apoio Extra Disciplinar para o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS.

oferece estágio obrigatório apenas nas séries finais e Ensino Médio, e não obriga os graduandos à prática pedagógica na educação infantil.

Como docente dessa disciplina, procuro conscientizar seus matriculados para a pouca demanda por um profissional especializado em artes nesse setor, mesmo em instituições privadas. Ao estudarmos as Políticas Educacionais e seus Parâmetros e Diretrizes, ainda que a palavra "estética" surja ao lado dos demais conhecimentos a serem desenvolvidos desde os primeiros anos de vida, as Artes - sobretudo as Visuais - não são abordadas em sua especialidade, sendo uma atividade normalmente planejada e executada por pedagogos para promover o desenvolvimento motor e cognitivo, como apêndice de projetos temáticos transversais, musicais ou narrativos ou como ocupação meramente recreativa.

Quando o detalhado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)[3] foi sobreposto, a partir de 2006, pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade (PNQEI), o ensino de artes viu-se diluído em meio a um discurso que propunha o desenvolvimento do conhecimento estético amplo e genérico, ao alcance da formação pedagógica polivalente, cujos projetos contemplassem, de alguma forma:

> [...] os princípios estéticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, vol. 2, 2006, pp. 31.)

Posteriormente aos Parâmetros, adjuntaram-se, em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI), onde lê-se que as experiências estéticas a serem garantidas pelos projetos pedagógicos seriam aquelas que:

> Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
>
> Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010, pg 25 e 26.)

Note-se que, por mais que estes textos tenham sido simplificados, eles insinuam uma formação especializada, ainda que não obrigatória.

Mesmo cientes dessas limitações, os licenciandos em artes visuais persistem no desejo de se experimentarem como educadores infantis. E, ao juntar-me a eles, alego que não serão poucas as vezes que um professor de artes será convidado a atuar junto às séries iniciais na escola onde trabalha, seja para substituir um professor, seja para o desenvolvimento de algum projeto conjunto. Ou seja, algum preparo mínimo é necessário e procuro fazê-lo cumprir.

Por isso resolvi, com o intuito de oportunizar alguma prática, criar a Extensão Projeto de Apoio Extra-Disciplinar (PAED), uma ação que, entre outros objetivos, procura complementar a formação dos licenciandos que cursaram a disciplina. O relato que se segue, produzido a seis mãos - por mim e duas componentes da equipe, Camila Peres e Luana Kurtz Rettamozo - trata justamente

2. O termo "escolinha de arte" deriva de ações modernistas que visavam ao desenvolvimento artístico de crianças, com base no princípio de que a arte deve ser estimulada, por ser linguagem nata ou de livre-expressão infantil. No Brasil, é conhecido o Movimento das Escolinhas de Arte, promovido por Augusto Rodrigues no final de 1940, no Rio de Janeiro. Já antes, algumas iniciativas nesse sentido surgiam em São Paulo, como as atividades desenvolvidas por Anita Malfatti e Mário de Andrade. Por fim, na UFRGS, tivemos a Escolinha de Artes, que funcionou a partir de 1960 a 2010. Mais adiante, porém, a expressão "escolinha", grafada no diminutivo, foi contestada e abolida, embora, segundo Ana Mae Barbosa em entrevista gravada em 2012 para um documentário em video produzido pela UFMG, essa diminuição não tenha intenção de ser pejorativa, mas carinhosa, em relação à criança.

3. Os Referenciais eram compostos de 3 volumes e foram publicados em 1998, sob a gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso e do Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza. O Volume 3, subintitulado Conhecimento de Mundo, de concepção claramente freireana, continha um capítulo exclusivamente dedicado às Artes Visuais, de cerca de 30 páginas, defendendo a importância da modalidade artística plástica para o desenvolvimento do infante.

de algumas oficinas planejadas e executadas para essa extensão na Creche Francesca Zacaro Faraco (mais conhecida como Creche UFRGS), nas quais trabalhamos propostas relacionadas ao reconhecimento da cor como um valor estético, poético, cultural e comunicativo. A partir daqui, junto as palavras das alunas às minhas. Espero, através deste trabalho, comprovar que a Educação Infantil, juntamente com as demais instâncias educativas, não pode prescindir do professor especializado em Artes Visuais. Sobretudo porque a infância, por ser um estágio de pouco ou nenhum domínio da escrita e da leitura, necessita de uma apropriação orientada e específica das linguagens artísticas, não apenas visando a aprimorar sua sensibilidade estética, mas também para aprender a exercer um olhar mais crítico, competente para leitura e expressão de seus sentimentos e pensamentos, antes mesmo de poder verbalizá-los.

Um relato colorido

a) Preparativos teóricos e planejamentos metodológicos

Numa primeira etapa, realizamos uma reunião com a Direção da Creche para compreender sua proposta pedagógica e iniciar as observações. Ao mesmo tempo, estudamos os Referenciais e Parâmetros Curriculares para a Educação Infantil (disponíveis no Portal do Professor do MEC). Trabalhamos também com o documento de implementação do *Pro-infância*, organizado por Maria Luiza Rodrigues Flores e por Simone Santos de Albuquerque. Entre os autores especializados no ensino de artes para a primeira infância, também investigamos as publicações de Susana Rangel Vieira da Cunha (2012), Aldo Fortunati (2014) e Anna Marie Hölm (2007). Para abordagem mais específica do tema "cor", selecionado para atravessar nossas ações, utilizamos vários autores de apoio, entre eles Luciano Guimarães e Israel Pedrosa, além de receber uma formação interina em teoria da cor pela Coordenadora da Extensão, a Profa. Paula Mastroberti.

Todos os registros foram inspirados nas técnicas de documentação da Pedagogia Reggio Emilia[4], pois acreditamos no potencial das falas e respostas das crianças por via da arte para o entendimento e aprimoramento das propostas de ensino. Buscamos reter o máximo possível, através de gravações de áudio, fotos e vídeos, escrevendo mais tarde relatórios que contam das nossas experiências e sensações ao interagir com as crianças através das oficinas, sempre mantendo o cuidado do sigilo e da preservação de informações sobre as crianças.

Em nosso projeto para a educação infantil, procuramos dar ênfase aos fenômenos da cor como luz, matéria e expressão. Tivemos a oportunidade de aplicar duas oficinas. Trabalhamos com 4 turmas de diferentes níveis, o Berçário (0 a 12 meses), uma turma denominada Maternalzinho (12 meses à 3 anos) e dois Maternais (3 a 4 anos), buscando uma experiência mais completa nas diferentes faixas etárias e verificar como cada uma delas se relacionaria com as modalidades das Artes Visuais. O tema "cor" foi desenvolvido em várias atividades diferentes, adaptadas para cada idade infantil. Durante as oficinas, focamos também na observação e no registro das reações corporais dos bebês e, nas turmas mais avançadas, nas falas das crianças, para podermos melhor entender suas respostas à percepção e usos cromáticos como linguagem de expressão e de experimentação a partir do comportamento sensório-motor. Assim, ponderamos se cada atividade foi adequada e se criou interesse na turma. As atividades envolvendo o tema "cor" foram estruturadas para estimular a atenção e o movimento a partir de jogos, visando a promover o

4. Reggio Emilia é conhecida como uma cidade preocupada com a educação da primeira infância. Lá, o pedagogo Lóris Malaguzzi desenvolveu a metodologia, ao observar as creches comunitárias formadas no pós-guerra. O método Reggio Emilia, como ficou conhecido, baseia-se no papel primordial da comunidade e dos pais na educação. A abordagem valoriza a representação simbólica – artes, pintura, música – como ferramentas principais no aprendizado infantil. O sistema de documentação proposto pela Reggio Emilia é parte importante do processo metodológico, e procura tornar visível o trabalho do educador e aprendizagem infantil, buscando conferir sentido às práticas educativas.

desenvolvimento da percepção visual e do estágio sensório-motor das crianças. Através de brincadeiras com tinta, luzes e papel coloridos, associados ao movimento e gestualidade, propomos reflexões sobre as cores como linguagem e como cultura de forma que as possibilitem construir conhecimentos para além da mera recreação pedagógica, incluindo o conhecimento visual. Obedecemos, assim, aos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, cujos princípios consideramos ainda válidos, o qual se lê:

> As crianças podem manusear diferentes materiais, perceber marcas, gestos e texturas, explorar o espaço físico e construir objetos variados. Essas atividades devem ser bem dimensionadas e delimitadas no tempo, pois o interesse das crianças dessa faixa etária é de curta duração e o prazer da atividade advém exatamente da ação exploratória. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 97)

Também tivemos em Susana Rangel Vieira da Cunha uma referência importante para nosso planejamento:

> O planejamento poderá ser desenvolvido através de projetos (nunca atividades isoladas) que deverão ser pensados através de um conjunto de atividades interligadas e sequenciais. É importante que o educador organize seu trabalho como uma novela, onde a história vai se desenvolvendo gradativamente, com os mesmos personagens, às vezes com tramas paralelas que se cruzam, gerando outras alternativas para o enredo. (RANGEL, 2012, pg. 33)

Buscamos planejar atividades cujo foco fosse o gesto e a criança em relação com o material e suas propriedades. Também tivemos em mente o tempo limitado e o recente contato com as crianças. Sabíamos que as atividades não poderiam ultrapassar, tendo em vista a faixa etária e a rotina da Creche, mais de vinte minutos. Para que essas atividades tão pontuais tivessem sentido, uma narrativa subjacente interligava-as.

Trabalhamos com as cores de forma livre, por via de efeitos ópticos e abstratos, buscando a

Figura 1 - Os bebês explorando celofanes. Fotografia de Camila Peres.

consciência perceptiva dos seus fenômenos e para nos distanciarmos das atividades usuais dirigidas à primeira infância, como o simples colorir irrefletido, preenchendo desenhos contornados à linha, com cores previamente demarcadas ou sugeridas. Incentivamos gestos amplos através do uso de grandes suportes, assim como escolhemos materiais variados, buscando libertar as crianças para que explorassem os materiais, não apenas com a mente, mas também com o corpo, procurando preencher a lacuna apontada por Sandra Richter:

> Apesar da cor não ser um assunto trivial, seu papel na educação é sempre minimizado e omitido como meio orientador de sensações, da memória, do espaço, permitindo sínteses interpretativas. (RICHTER. In: CUNHA, 2012, p. 73.)

b) Lidando com as cores desde o berçário

Na primeira atividade, nosso foco foi a diferença entre a cor-luz e a cor-pigmento. Utilizamos papel celofane e tinta, representando, respectivamente, essas duas manifestações da cor. Ao entrar em contato com esses dois materiais em uma mesma atividade, as crianças fariam relações de comparação com as diferentes formas de criação de cores e misturas.

Em um dos berçários, criamos janelas e lunetas de papelão e, juntamente com folhas de papel celofane, os entregamos aos bebês para que eles

explorassem o material e suas propriedades, manipulando e olhando através desses objetos. Logo que entramos na sala, uma das meninas, curiosa, engatinhou até onde estávamos, pegando uma janela. Sem nenhuma instrução, olhou através. Dos quatro bebês que estavam na turma naquele dia, foi ela quem mais mostrou interesse na atividade das cores, verificando como as janelas de celofane modificavam o ambiente, explorando a textura e os sons do material, brincando e olhando através das transparências. Os outros bebês utilizaram as janelas e os papéis soltos de outras formas.

Outra menina preferiu interagir com seu corpo, levando as janelas à boca e manipulando os papéis, apertando e puxando com suas mãos, fazendo barulhos e sentindo as texturas que se formavam; quando a incentivamos a olhar através deles, ela correspondeu por pouco tempo. No geral, as lunetas não foram utilizadas para o propósito com que foram criadas, mas como objetos táteis, explorados com mãos e boca. Aqui, as cores foram o principal incentivo para essas operações. O único menino da turma apropriou-se das lunetas como se fossem luvas, divertindo-se com isso um bom tempo.

Para o Maternalzinho, realizamos a oficina em duas partes. Iniciamos as atividades com uma apresentação das tintas, conversando com as crianças sobre as cores primárias, criando hipóteses sobre o que ocorreria se as misturássemos. Depois de obtermos as cores secundárias, as separamos em potes e as entregamos, junto com as primárias, um para cada criança. Tendo à mão o seu pote, cada criança iniciou a segunda parte da atividade: uma pintura sob folhas brancas distribuídas individualmente.

A pintura foi iniciada com os pincéis ou as mãos, conforme elas se sentissem mais confortáveis, e logo depois, sob nossa ordem, os papéis circularam, de modo que a próxima criança prosseguisse a pintura com a cor que lhe coube. Assim, as crianças poderiam perceber as misturas resultantes dos diferentes matizes aplicados e misturados, uns sobre os outros. Além disso, a tarefa teve por objetivo estimular também o espírito de colaboração, a partir da produção compartilhada, cujo resultado seria de autoria coletiva. Após eles ficarem satisfeitos com a pintura, entregamos o mesmo material de celofane colorido que utilizamos com os bebês, para que observassem, através dele, as pinturas. Assim, poderem experienciar os efeitos e modificações que os filtros cromáticos de luz exerceriam sobre as cores de suas pinturas.

As educadoras mostraram-se receptivas ao nosso projeto, e nos avisaram que, embora as crianças estivessem acostumadas a trabalhar com tintas, não faziam uso de pincel. Porém, vimos que os manipularam com naturalidade. Também nos chamou a atenção a autonomia como se organizaram em relação ao trabalho, determinando a hora da troca de tintas. Da mesma forma, foram eles que determinaram quais as cores gostariam de receber ou compartilhar. Em nenhum momento eles se atrapalharam ou reclamaram sobre esses intercâmbios.

Nossa medida foi a alegria com que as crianças reagiram aos instrumentos de celofane oferecidos. Elas começaram a olhar para todo lado através deles: seus desenhos, sala, colegas e professoras. Alguns utilizaram as janelas para misturar a tinta ainda fresca das suas pinturas; outros as cutucavam e dobravam para ver o que acontecia com o celofane e ouvir o barulho que ele produzia a partir desses gestos.

Essa atividade foi aplicada também nos maternais com uma didática levemente alterada, produzindo uma narrativa diferente. Uma das turmas, talvez devido ao número excessivo (16 crianças), comportou-se de modo mais disperso e ansioso, dificultando a execução. A receptividade à proposta foi menor e observamos alguns conflitos quanto ao uso dos materiais.

Já na segunda turma do maternal pudemos notar

uma grande diferença. Dessa vez, contamos com a colaboração da educadora. Entre outras coisas, ela nos ajudou a montar uma área para a mistura de tintas e outra para a pintura, usando duas mesas diferentes. Essa turma, composta de apenas oito crianças, mostrou muita curiosidade e algum conhecimento sobre as cores e seus nomes e buscando adivinhar quais os matizes resultantes das diferentes misturas. Ao passarmos para a pintura, combinamos que elas iriam trocar de tinta com o colega do lado a cada bater de palmas. Embora respeitassem a combinação, as crianças também discordaram quanto ao uso de uma cor que não fosse a escolhida por eles e, da mesma forma, estabeleceram critérios próprios para isso. Também, ao invés de se mover ao redor da folha como fez a outra turma, cada criança ficou em um espaço que determinou ser o seu. Esses princípios de individualidade, comuns para a faixa etária, eram mais evidentes à medida em que suas pinturas iam se encontrando com a realizada pelo colega; eles se retraíam diante da troca de pinturas e tivemos que incentivá-las ao intercâmbio.

Nessa idade, o caráter representativo das cores na nossa cultura também se faz mais presente: ao se pintarem com as tintas que sobraram, diziam que haviam se tornado super-heróis. Notamos que, embora não soubessem o nome de todas as cores, todos as relacionavam de alguma forma com esses personagens, por exemplo: o azul ao Capitão e a Garota América, o amarelo a Mulher Maravilha, o verde ao Hulk. Lembramos que, antes da atividade iniciar, eles estavam brincando com fantasias dessas personagens. Era clara a preferência das meninas pelas tonalidades de vermelho e dos meninos pelos matizes do azul. Não observamos nenhuma preferência pelo amarelo, a não ser no maternalzinho, provavelmente pelas características da faixa etária dessa turma, ainda despreocupada com a identidade sexual.

Após lavarem-se, entregamos as janelas e as lunetas, para que olhassem através delas para a pintura. Mais uma vez, também para essas crianças, o grande prazer foi descobrir as

Figura 3 - Nossos heróis e heroínas explorando a cor como luz no Maternal. Frame de video produzido por Camila Peres.

alterações cromáticas produzidas na sala e seus elementos ao enxergá-los através deles: davam gritos de alegria, colocando o celofane contra objetos para ver o que acontecia. Ao término, eles resistiram em devolver os materiais.

Repercussões

Ainda realizamos mais oficinas sobre o tema "cor" no Berçário e nos dois Maternais, antes de o projeto ser interrompido em virtude das mobilizações políticas ocorridas no final do semestre de 2016. Mas no curto período em que atuamos através dessa extensão (ao todo, cerca de seis meses), conseguimos recolher resultados suficientes e que apontam, sem dúvida, para a necessidade da sua continuação. As crianças tiveram, através do trabalho realizado, a oportunidade de manipular materiais de uma maneira diferente do que estão acostumadas. Através dessas explorações da cor, da luz e do movimento, que, segundo os referenciais para a Educação Infantil, são de competência da criação artística, as crianças efetivamente ampliaram, através do uso estético e poético das cores, seus conhecimentos do mundo e dos fenômenos da vida e da cultura.

Agradecemos o acolhimento que nossas propostas tiveram por parte das crianças e suas educadoras; sobretudo, agradecemos a adesão e o apoio da Direção da Creche, Ana Francisca Schneider Grings e Isabel Cristiane Nepomuceno Carvalho. Ao apontar para uma maior valorização da arte infantil, esperamos contribuir com a visão do educador pedagogo, que muitas vezes não reflete sobre a importância dessa produção ou a desconsidera como um aprendizado em si.

Assim, deduzimos que as políticas atuais voltadas para a educação infantil, ao subestimar a importância do ensino especializado de Artes Visuais na primeira infância, nega às crianças a chance de desenvolver e aprimorar, através dos valores estéticos, uma percepção mais sensível e crítica do mundo, de modo a compreender e expressar através da arte, impressões, visões, opiniões e sentimentos.

Também aprendemos, através da experiência da extensão, sobre a necessária adaptação enquanto educadores quando temos em vista o infantil, de modo que as atividades façam sentido também para nós. Ao verificar como cada criança desenvolveu estratégias para solucionar os problemas trazidos por cada atividade programada, tivemos, da mesma forma, que desenvolver uma sensibilidade inédita para compreendê-las e nos comunicar com elas, de modo a incentivá-las em suas iniciativas, aceitando também aquelas que eventualmente não se interessaram ou reagiram de forma inesperada às nossas propostas, apresentando resultados não menos valiosos. Ao observar e respeitar o ritmo e as maneiras com que cada criança realizou suas operações, nos alegramos com elas e aprendemos em sua companhia, apreciando cada mínima conquista. ◂

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). **As artes no universo infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=23. Data de acesso: janeiro de 2017.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). **Implementação do Pró-Infância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas.** Porto Alegre: Edipucrs, 2015.

FORTUNATI, Aldo. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças: protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível.** Pisa (IT): ETS, 2014.

GUIMARÃES, Luciano. **A Cor como informação: a construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores.** 3. ed. São Paulo, SP: Annablume, 2004.

HISTÓRIA DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL. Video-documentário produzido pela UFMG. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KyjPjAM784o . Data de acesso: janeiro de 2017.

HÖLM, Anna Marie. **Baby-art: os primeiros passos com a arte.** São Paulo: MAM, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, vol 1-2.** Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=23. Data de acesso: janeiro de 2017.

PEDROSA, Israel. **Da cor a cor inexistente.** Rio de Janeiro: Léo Christiano, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do Professor.** Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html. Último acesso: 12 de outubro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, vol. 1-3.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=23 . Data de acesso: janeiro de 2017.

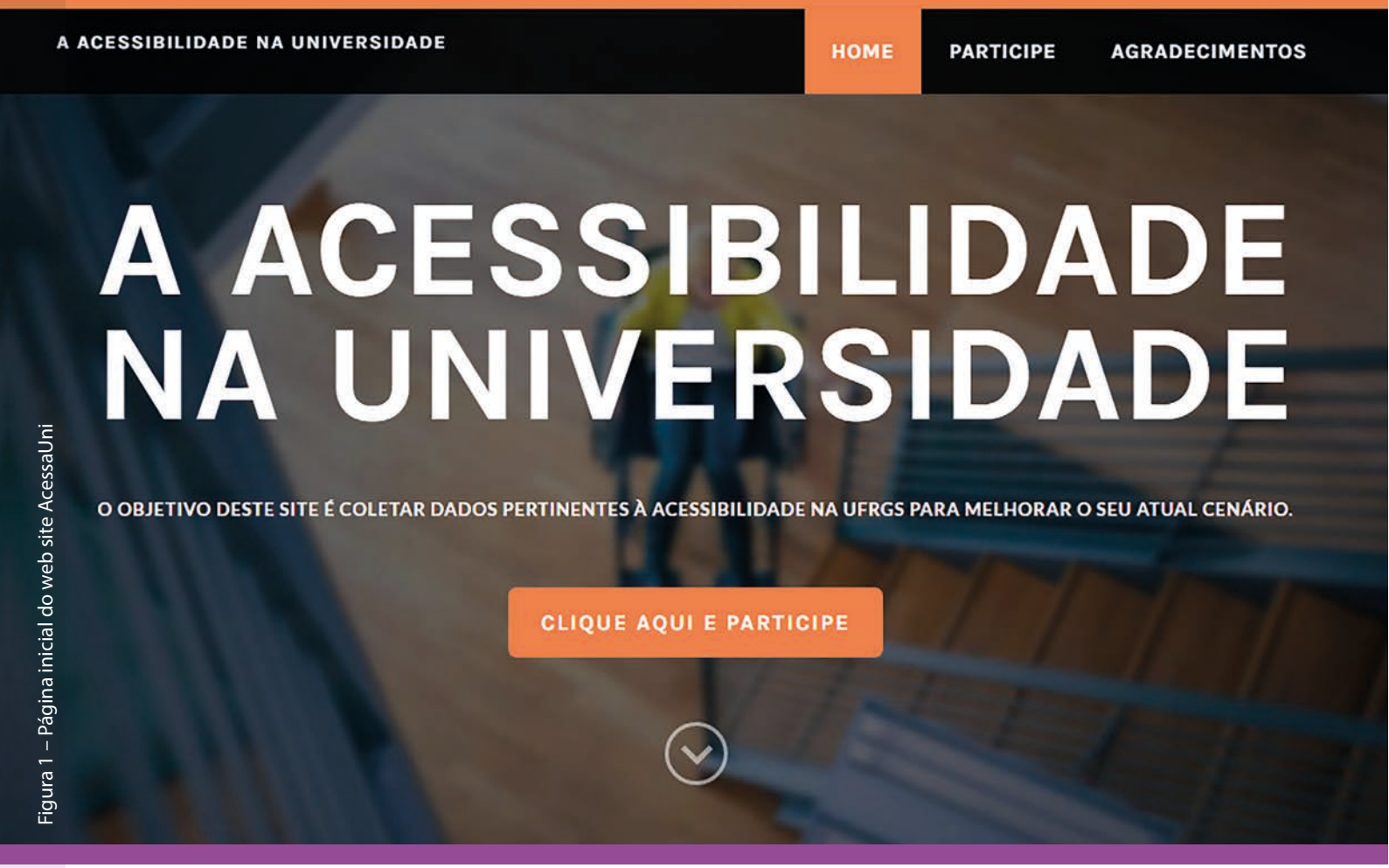


Figura 1 – Página inicial do web site AcessaUni

A percepção da comunidade acadêmica da UFRGS acerca da acessibilidade na Universidade

Marcelo Magalhães Foohs: Faculdade de Educação - UFRGS
Acadêmicos de Comunicação Social - Publicidade e Propaganda: Ana Caroline Rothmund e Luccas Rosa

Este artigo, que resultou do projeto de extensão número 30836 - Acessibilidade na Universidade, tem como objetivo analisar a percepção da comunidade acadêmica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul referente ao atual panorama da acessibilidade ao ambiente acadêmico, sobretudo nos seus espaços físicos.

Acessibilidade, segundo a definição proposta pelo INCLUIR, caracteriza-se na garantia do acesso a um lugar ou conjunto de lugares às pessoas com algum tipo de deficiência, seja física, seja mental. A acessibilidade não deve ser percebida a partir apenas do acesso físico ao local estrutural representado pelos campi e pelos prédios da UFRGS, mas também pelo seu material didático e pelo

conhecimento de uma maneira geral. O próprio termo "universidade", em sua etimologia, carrega o sentido de "universalizar o conhecimento"; portanto, é de responsabilidade da própria universidade garantir que: 1) todo o conhecimento gerado pelo seu corpo docente, pesquisadores e alunos seja acessível (em plataformas, em linguagem e em formatos) a qualquer pessoa; e 2) que qualquer pessoa possa acessar o seu espaço físico e virtual para entrar em contato com esse conhecimento gerado.

A ideia deste projeto se originou da própria percepção dos alunos envolvidos, duas pessoas sem deficiência física ou mental alguma, tanto pela escassez de colegas e professores deficientes, quanto de políticas institucionais para o incentivo e a visibilidade da deficiência no ambiente da universidade. Participantes de uma geração muito mais plural e preocupada com as minorias e em ouvir a voz das mesmas, incomodou-nos o fato de termos, nesse período de mais de três anos na UFRGS, apenas dois colegas e um professor deficientes físicos. A partir dessa tomada de consciência e do incômodo gerado, utilizamos a temática da acessibilidade à Universidade como assunto central do trabalho final de uma de nossas disciplinas, onde procuramos dispor o que um dos nossos colegas deficientes físicos entendia e sentia sobre o tema, além de ouvirmos pesquisadora da UFRGS especializada em Inclusão de Deficientes. Nas conversas e na pesquisa feita, foram rapidamente levantados diversos pontos físicos da Universidade em todos os seus campi que simplesmente impossibilitam o acesso de pessoas deficientes ou com limitações físicas.

Percebe-se então, que o acesso aos ambientes universitários da UFRGS não é minimente universal e que há, no lugar da oferta do livre acesso, na realidade, o cerceamento e a falta de uma política efetiva de inclusão no ambiente da universidade. Ainda que deva ser feita a ressalva de que o panorama da acessibilidade física da UFRGS tenha melhorado sensivelmente com o passar dos anos, e da tomada de consciência da importância do deficiente na comunidade acadêmica, preliminarmente já se vê que a própria comunidade universitária sente a carência de uma visão mais cuidadosa com o deficiente físico.

Histórico da UFRGS na sua relação com o deficiente

Desde 1997, tem-se dados acerca do ingresso de alunos surdos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, diante do qual se buscaram alternativas para viabilizar a permanência de aluno surdo com a presença de tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais em sala de aula. Em 2001, foi fundado o Núcleo de Pesquisa e Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNES) que visava à inclusão social através da educação, tecnologia e profissionalização. Nesse esforço de inclusão, realizavam-se pesquisas e cursos de extensão, de capacitação, e profissionalizantes, além de promover o diálogo entre pessoas com deficiência e a comunidade, objetivando a diminuição do preconceito.

Em 2005, criou-se o Setor de Apoio ao Aluno com Deficiência Visual, com o objetivo de atender as demandas de pessoas com deficiência visual, de possibilitar o desenvolvimento integral, inclusão social e capacitação às pessoas que trabalham com essa população. A partir de 2006, a UFRGS aderiu ao Programa Incluir - Acessibilidade à Educação Superior, que se constitui na formulação de estratégias, para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação, decorrentes de cegueira, baixa visão, mobilidade reduzida, deficiência auditiva e da condição de ser surdo, usuário da Língua Brasileira de Sinais, nesta Universidade. Segundo a percepção institucional da Universidade, as ações, desde 2006, visam à eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas e de comunicação, possibilitando uma efetiva

participação desses alunos na UFRGS. Nesse contexto, o objetivo geral consistia no atendimento de acadêmicos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências.

O INCLUIR – Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da UFRGS – foi criado em 2014, buscando-se dar mais visibilidade e condições para que se ampliem e consolidem as ações que vinham sendo realizadas, através de estratégias voltadas às pessoas com deficiência na comunidade universitária, garantindo condições de equidade de acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento profissional e cultural. O Núcleo é o setor responsável por desenvolver estratégias de inclusão, acessibilidade e permanência de pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo, ou com alguma condição de saúde que necessite de atendimento especial dentro da comunidade universitária, no âmbito do ensino, pesquisa, extensão e gestão administrativa. É o programa da UFRGS que visa a atender alunos, técnico-administrativos e docentes, assim como setores da Universidade que necessitam de atendimento para atividades de responsabilidade da UFRGS através, principalmente, do atendimento individual, o qual visa a dar condições de acesso e igualdade ao ensino-aprendizagem e ao desempenho profissional, buscando a promoção e a autonomia do atendido. Ou seja, de acordo com a especificidade da demanda de cada pessoa ou setor atendido, são oferecidos recursos de acessibilidade, como: tecnologia assistiva, tradutor-intérprete de Libras, materiais adaptados, guia vidente, acompanhamento em sala de aula, ledor e transcritor, e o que mais for preciso para garantir a acessibilidade ao atendido, visando à eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, atitudinais e de comunicação, e também responsável pela articulação, o fomento e a consolidação da política de inclusão e acessibilidade da Universidade.

O INCLUIR é um Núcleo que compõe a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – PROGESP – da UFRGS, e basicamente recebe demandas de quaisquer integrantes da comunidade acadêmica da Universidade acerca de suas necessidades, encaminhando os processos internos para as áreas específicas responsáveis (exemplo: necessidades estruturais vão para a SUINFRA – Superintendência de Infraestrutura) ou atende às necessidades a partir do atendimento pessoal citado. O Núcleo de Inclusão e Acessibilidade emite semestralmente (desde 2015) um relatório que apresenta os dados e as ações desenvolvidos para a implementação da acessibilidade do estudante com deficiência no âmbito da Educação Superior, de acordo com o Ofício Circular 017/2015/MEC/SECAD/DPEE. No documento, apresentam-se os fluxos de trabalho, as mudanças de estrutura e as ações da UFRGS para melhoria da acessibilidade e para a inclusão de pessoas com deficiência. No segundo semestre de 2015, segundo o relatório emitido pelo Núcleo, foram atendidas 37 pessoas com algum tipo de necessidade específica relacionada a algum tipo de deficiência ou limitação. Além disso, é possível perceber no relatório que, até dezembro de 2015, ao todo 106 processos de modificações ou adaptações da estrutura física da UFRGS para maior acessibilidade foram concluídos ou tiveram alguma modificação no seu andamento.

A SUINFRA também emite um parecer (indicado no Relatório do INCLUIR) acerca das modificações estruturais feitas pela Superintendência no espaço físico da Universidade, apresentando as áreas analisadas, o parecer técnico de acessibilidade ou não-acessibilidade (além de presença de rampas, elevadores, banheiros acessíveis e piso tátil) e a modificação em dois períodos: março e dezembro do ano corrente. Segundo o parecer da SUINFRA de dezembro de 2015, das 375 áreas mapeadas, um total de 87 possui acessibilidade ao prédio onde se encontram ou que compõem, apenas 27 delas possuem piso tátil no seu entorno, e 95 dessas áreas possuem rampa e/ ou elevador no seu interior para acesso.

Legislação acerca da acessibilidade

Segundo as diretrizes institucionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que dispõem sobre a criação do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade, são considerados ao todo 10 decretos/ leis/ portarias, a própria Constituição Federal de 1988, que em seu artigo de número 205 garante a educação como um direito de todos, e um DECRETO Nº 6.949 de 2009, que dispõe acerca do acesso universal às pessoas com deficiência:

> [...] a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. (DECRETO Nº 6.949, 2009, p.30).

Os demais decretos considerados pela UFRGS e relacionados neste artigo são:

1. Lei n° 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais-Libras;

2. Decreto n° 3.956/2001, que ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência;

3. Decreto n° 5.296/2004, que regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário à acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

4. Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei n° 10.436/2002, que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e estabelece que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e, optativamente, nos demais cursos de educação superior;

5. Decreto n° 5.773/2006, que dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino;

6. Decreto n° 6.949/2009, que ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU,2006), que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis;

7. Decreto n° 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES;

8. Decreto n° 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, que prevê, no §2° do art. 5º:

> VII -estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.
>
> § 5a Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência;

9. Portaria n° 3.284/2003, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

10. Lei nº 13.146/2015 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Especificamente sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que é a normativa federal que se destina a "assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência,

visando à sua inclusão social e cidadania", e, via de regra, é atualmente a principal lei a ser considerada em território nacional acerca dos direitos e das garantias do portador de deficiência, considera-se prioritariamente as seguintes definições:

> Art. 8: É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.
>
> Art. 28 - §XIII: Acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
>
> Art. 28 - §XVI: Acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;
>
> Art. 55 - §III: Caberá ao poder público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior e na formação das carreiras de Estado;
>
> Art. 78: - §I: Serão estimulados, em especial: o emprego de tecnologias da informação e comunicação como instrumento de superação de limitações funcionais e de barreiras à comunicação, à informação, à educação e ao entretenimento da pessoa com deficiência.

Além dessas definições, é importante considerar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008), pois ela define que a Educação Especial deve ser uma modalidade transversal a todos os níveis e etapas, tendo como função disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e o atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

Figura2 – Material audiovisual

Metodologia e fundamentação teórica

Para colher os dados necessários à realização deste artigo, utilizaram-se os preceitos da Teoria da Educomunicação, pois se procurou uma metodologia que possibilitasse à comunidade acadêmica, o ponto central de criação dos dados deste artigo, autonomia para emitir suas opiniões. Assim, foi criado um website com a função de dispor de conteúdo acerca dos conceitos e da acessibilidade e de se tornar um canal de comunicação da comunidade acadêmica com os responsáveis pelo projeto. Através de um fórum, solicitou-se que os usuários do site emitissem as suas impressões sobre a acessibilidade na UFRGS, relatando os pontos considerados acessíveis e não-acessíveis, bem como dando a oportunidade de ampliação da participação, com a possibilidade de compartilhamento de fotos, vídeos e outros materiais audiovisuais através do site e do e-mail do projeto.

Referente à educomunicação e aos conceitos defendidos por Bakhtin (1997), procurou-se estabelecer uma relação entre a ferramenta de compartilhamento do website do projeto e a educomunicação porque uma vez que se proporciona voz e vez a um público, promovendo um processo colaborativo onde o processo é o próprio resultado esperado, gera-se uma polifonia e um dialogismo constante. Ou seja, o discurso de cada pessoa que é atingida pela educomunicação insere-se no discurso das outras, e o processo se torna um diálogo constante entre esses discursos, gerando o processo que se espera. Logo, o resultado do que é proposto através de práticas educomunicativas é de responsabilidade de todos, o que o torna ainda mais rico do ponto de vista educacional. No nosso site, que versa sobre educação e acessibilidade, pretende-se com a atividade proposta aos usuários, dar voz e vez a eles, perguntando-os quais os pontos dos campi da UFRGS que são ou não acessíveis, retroalimentando o próprio site com os resultados das atividades, gerando polifonia no discurso presente no site e promovendo o dialogismo entre quem colabora e quem escreve.

Já relacionando com as teorias da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1980), é importante percebermos que na educomunicação gera-se conhecimento usável porque o estudante, ou quem participa de processos educomunicativos, pensa e articula sobre o que está fazendo e pode problematizar sobre o que o seu resultado significa. Além disso, esse significado é compartilhado entre todos os personagens presentes no processo, porque todo o resultante advém da conversação gerada, afinal, a aprendizagem em si é um processo social-dialógico. O processo educomunicativo é ativo, porque os estudantes constroem o resultado (ou o processo em si) e até por isso é construtivo, além de ajudar na construção dos próprios estudantes. É intencional pelo caráter ativo dos personagens, é autêntico porque o resultado é o processo, o que nunca é o mesmo, e é cooperativo porque gera dialogismo entre todos. Por isso, a construção do website utilizado na coleta das informações junto à comunidade acadêmica da UFRGS foi orientada para que o resultado final fosse uma ferramenta intuitiva e claramente colaborativa, como demostra a Figura 1.

Foi utilizado um material audiovisual de autoria própria com entrevistas junto a dois personagens ativos da temática da acessibilidade na UFRGS. Um deles, Alex Viana, aluno do curso de Relações Públicas e cadeirante e o outro, Ana Cypriano, professora da FABICO/UFRGS que comanda diversas pesquisas acerca do tema na universidade. O material foi captado, editado e publicado pela equipe extensionista, e, para que o material pudesse ser acessado por todos, como pode ser demonstrado na Figura 2, foram aplicadas legendas em português, com a possibilidade de tradução automática. O site inteiro foi feito sem imagens que dificultem a leitura de softwares de audiodescrição.

O site (acessauni.weebly.com) pretende ser uma ferramenta de potencialização do caráter ativo de quem necessita de acessibilidade na UFRGS, que há muito já infringe o decreto 5.296/2004, que vigora desde 2009. Sabemos que até hoje diversos campi não são nenhum pouco acessíveis, ou seja, segregando a educação superior federal. Para elucidação de todo o material legislativo acerca do tema, junto à área de coleta das opiniões, há uma síntese da legislação vigente. A área de participação da comunidade foi pensada para ser pequena, pouco invasiva e que garantisse o anonimato do participante.

A divulgação do projeto foi feita através dos grupos na rede social Facebook da comunidade da UFRGS. Tentou-se, também, a colaboração das Comgrads e das secretarias de cursos da UFRGS, contudo, não houve sucesso no pedido de compartilhamento do projeto para os e-mails cadastrados de alunos e servidores.

Análise dos dados recolhidos

A partir dos dados recolhidos foi possível perceber que, de maneira geral é claro o descontentamento perante o atual panorama da acessibilidade na Universidade. Não houve nenhum comentário positivo e o tom das participações se mostrava irônico, como se resposta fosse óbvia. Contudo, é importante ressaltar que a procura pela participação foi pouca, muito abaixo do projetado pela equipe extensionista. Muito disso deve-se à não divulgação do projeto nos meios oficiais da Universidade, mas deve-se também ao baixo engajamento que o assunto causou. A análise que pode ser feita é a de que o assunto é latente, a percepção da situação é ruim, porém algumas pautas se mostram mais avançadas que esta.

Ainda assim, o apontamento que deve ser feito é o de que é necessário que a Universidade passe a ouvir a comunidade acadêmica acerca das suas percepções quanto ao espaço físico e o quão acessível ele é. Isso porque os pontos apontados nos comentários como nada acessíveis demonstram que os parâmetros de acessibilidade utilizados pela SUINFRA não estão de acordo com o que a comunidade acadêmica julga válido. O exemplo claro é o da rampa de acesso no prédio Anexo I, do Campus Saúde. No relatório de acompanhamento da SUINFRA, o prédio é acessível, pois possui rampa para subida e descida de um andar a outro. Contudo, nos comentários enviados ao site AcessaUni, os participantes defenderam que a inclinação da rampa de acesso faz com que o cadeirante necessite de auxílio para a sua subida. Entende-se, por fim, que uma aproximação da SUINFRA e do INCLUIR junto à comunidade acadêmica tende a auxiliar na evolução e na adaptação do espaço acadêmico da UFRGS para se tornar um espaço que seja universal de fato, ou seja, acessível a todos. ◄

Referências

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. **Psicologia educacional.** Tradução para português, de Eva Nick et al., da segunda edição de Educational psychology: a cognitive view. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** Tradução: Maria Hermantina Pereira Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Constituição Federal,** 1988.

_____. Lei n° 10.436/2002.

_____. Decreto n° 3.956/2001.

_____. Decreto n° 5.296/2004.

_____. Decreto 5.626/2005.

_____. Decreto n° 5.773/2006.

_____. Decreto n° 6.949/2009.

_____. Decreto n° 7.234/2010.

_____. Decreto n° 7.611/2011.

_____. Portaria n° 3.284/2003.

_____. Lei nº 13.146/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008.

UFRGS. **Relatório de execução de atividades destinadas à implantação da acessibilidade do estudante com deficiência no âmbito da Educação Superior referente ao semestre de 2015/2.** 2016.

SUINFRA. **Acessibilidade dos Prédios no 2º Semestre de 2015.** 2015.

Figura 1 - Arquivo pessoal Luis Henrique Malaquias Lemos

Carta aberta
sobre o aprender do extensionista

Robert Filipe dos Passos: Psicologia da Universidade de Passo Fundo
Acadêmica de Serviço Social: Anna Maria Malaquias de Quadros

Certa vez, escutei um professor, ao ministrar uma aula, falando que a construção de um texto se dá como um mosaico. Pegamos pedaços de tudo que já experimentamos, vivemos, estudamos, aprendemos, acreditamos e, ao juntar todas essas "coisas", nasce um texto único, cheio da nossa própria identidade. E acredito que, dessa mesma forma, se dá a formação acadêmica. Mesmo que os alunos, no decorrer dos semestres e das aulas que atendem dentro da Universidade, são, de certa forma, "forçados" a se encaixar numa mesma forma que agrega o ensino e a aprendizagem, sendo esta representada por todo sistema educacional e suas regras, não é possível afirmar que todos eles, embora tendo sido colegas de curso, concluirão sua formação da mesma maneira.

Se somos todos diferentes como pessoas, logo seremos diferentes também como alunos, colegas e futuros profissionais. E, nessas diferenças, adquirem-se características exclusivas, positivas e negativas, que podem nos trazer crescimentos, desconstruções, aperfeiçoamentos, enfim, sofreremos um processo de mudança, querendo ou não. São nesses caminhos diferentes que cada aluno percorre e no processo de evolução intelectual e pessoal que está toda beleza do ensino. Assim, consequentemente, as diferenças merecem ser respeitadas, ao pensar que todas são contributivas de um modo ou de outro, no processo de aprendizado de cada indivíduo.

Como acadêmica de Serviço Social, logo quando entrei no curso, os alunos que estavam prestes a graduar, afirmavam em alto e bom som que, durante os quatro anos de curso, haviam se transformado. Já no penúltimo semestre diziam-se muito mais evoluídos, em comparação ao início do curso. Hoje, me encontro no penúltimo semestre. Olho para trás e vejo uma caminhada de três anos e alguns meses. Posso lembrar da aluna do primeiro semestre e compará-la com a atual, e logo concluo que, sim, devo concordar com as palavras já ditas por outros acadêmicos ao se aproximarem do fim da graduação. A universidade nos transforma, nos permite viver uma evolução e abre nossos olhos para inúmeros fatores que antes eram invisíveis à nós. Então, reflito: quais foram as causas que me fizeram chegar ao sétimo semestre tão transformada?

Sabe-se que para a formação de uma Universidade, ela necessita apresentar-se em três linhas: ensino, pesquisa e extensão. À última, quero dedicar as próximas linhas. Quando ainda no primeiro semestre de faculdade fui avisada de que as inscrições para ser bolsista do Programa de Educação pelo Trabalho para Saúde (PET Saúde/Redes 2013-2015) estavam abertas, logo pensei na possibilidade de me tornar uma aluna extensionista. O PET se caracteriza como um programa de extensão disponível aos alunos dos cursos da área da saúde, permitindo que estes venham experimentar a realidade, e auxiliar no crescimento das instituições prestadoras de serviços na saúde.

Então, sem saber direito do que se tratava, decidi realizar a inscrição para participar da seleção. Assim, realizei a prova, fui entrevistada, meu currículo e boletim acadêmico foram analisados e, com a aprovação no processo, me tornei uma "petiana". E agora? O que é fazer parte de um programa como este? O que isso vai acrescentar para mim? Mal sabia eu que minha caminhada acadêmica, futuramente, teria muito o que agradecer ao PET. Hoje posso dizer que um dos fatores que me permitem afirmar ter vivido a transformação que a universidade proporciona, foi a experiência da extensão através do PET.

Quando inserida no programa, pude ver "ao vivo e a cores" o que as leis, cartilhas, os livros e suas pesquisas diziam. Com o "pé" na realidade, vivi o que já havia lido, me surpreendi com o inesperado, e pude ver a vida da comunidade que se utiliza do Sistema Único de Saúde (SUS), tal como ela é. Além da convivência com os profissionais de saúde, percebi o quão necessário é a presença de diferentes saberes num mesmo serviço. Percebi que multi, inter e transdisciplinaridade são indispensáveis para um bom atendimento e desenvolvimento do processo de trabalho de diferentes setores, o que reflete no comprometimento de toda Rede de Saúde com seus usuários.

Dentro dos dois anos em que participei do PET, tivemos diferentes fases. Primeiramente, os alunos foram organizados em duplas, as quais deveriam conter estudantes de cursos diferentes. Sendo eu, do Serviço Social, a colega que formava dupla comigo era da Nutrição, e juntas, fomos enviadas para realizar o PET em uma Unidade Básica de Saúde (UBS), onde tivemos como tutora uma Enfermeira. Começamos realizando um mapeamento da área que a UBS atendia; também, pesquisamos o perfil

Figura 2 - Arquivo pessoal Robert Filipe dos Passos

dos pacientes da unidade, assim como, das famílias de um modo geral. No segundo ano, foi proposta uma atividade na área da arte-terapia. Desse modo, participamos de alguns encontros e oficinas, as quais, similarmente, foram reproduzidas por nós em uma Estratégia de Saúde da Família (ESF), com o objetivo de alcançar diferentes profissionais da Rede de Saúde. Este processo interventivo resultou no capítulo de livro intitulado "Quem somos e o que projetamos para o futuro: percepções de uma equipe de Estratégia de Saúde da Família", no qual escrevemos sobre o cuidado com o cuidador, elemento este que mais se destacou durante os encontros que realizamos com a equipe.

Porém, nessas páginas, o que pretendemos apresentar não se detém unicamente ao programa de extensão em si, e no processo técnico que se deu durante o período de inserção. Mas sim, buscaremos dar ênfase no meio em que o estudante extensionista se insere, o qual oportuniza vivências e novas experiências, podendo estas se realizarem através de qualquer outro programa/projeto de extensão existente em uma Universidade. Participar da extensão é como ter uma aula, fora da sala de aula. É ler realidades no lugar de livros, é escutar o próprio cidadão, em vez de ler sobre ele nas pesquisas.

Diante desse cenário, me permito questionar sobre o sistema educacional das universidades. Se o compromisso da instituição e dos professores é fazer dos alunos profissionais reconhecidos, éticos e comprometidos com a profissão, os quais devem ser formados pelo conhecimento científico, ter opiniões baseadas em teorias e saber o que lhes compete a partir da profissão que escolheram, indago-me se é possível passar por todo esse processo, vivenciando a realidade, muitas vezes ainda dentro da Universidade, por apenas alguns meses durante o estágio curricular obrigatório.

Desta maneira, acredito que é nesse ponto que a extensão se mostra indispensável. Auxiliar a Universidade a cumprir com o seu papel, condiz numa ligação entre ensino, pesquisa e extensão. Falar que toda minha experiência no programa foi fácil, prazerosa e que ocorreu perfeitamente, não serei honesta comigo mesma. Porém, é dentro desse processo talvez não tão harmonioso

que resultou todo meu crescimento como acadêmica. Viver na realidade não significa tudo ocorrer conforme o planejado. São os imprevistos que nos apresentam os desafios, e são os desafios que nos oportunizam o viver intensamente, aprendendo com os erros e aperfeiçoando os acertos. Dessa forma, viver a realidade é viver a Universidade em si, assim como o nome já diz: UNIVERSIDADE. É ter o universo a nossa frente e, a partir de conhecimentos, saber explorá-lo de maneira contributiva.

Todo meu discurso mostra-se como uma bela carta em favor da extensão, do ensino fora de quatro paredes e da pesquisa que pode ser realizada através de uma singular observação da realidade. E é isto mesmo. Desde que me tornei uma estudante extensionista, passei a desejar que todos meus colegas e os demais alunos, pudessem experimentar o mesmo que eu. Hoje, quero que todos passem por transformações acadêmicas mais humanas e reais, ao perceber que é possível aprender e ensinar fora de uma sala de aula.

Extensão como prática deseducadora, um modo de outrar o aprendizado

> "Como é que, sendo as crianças tão inteligentes, a maior parte dos homens é tão estúpida? Deve ser fruto da educação." (Alexandre Dumas)

Paulo Freire (1982), há meio século, já nos alertava sobre nossa educação bancária, organizada sob a égide da "transmissão de conhecimentos", na qual um transmissor repassa determinados conteúdos para um receptor. Tal educação, tradicional e hegemônica, não somente no ensino básico como também nas universidades, caracteriza uma prática que pretende-se neutra, tecnicista e "verdadeira", do ponto de vista científico.

O pensamento freiriano nos auxiliou a compreender que este "querer ser" neutro ampara em si intencionalidade lógica de reprodução do mesmo. São os mesmos conteúdos, as mesmas abordagens, os mesmos discursos, uma mesma cultura, as mesmas contradições.

Este modelo educacional, que é o epicentro da crítica de Freire, parece ser o mesmo denunciado por Alexandre Dumas como aquele que faz da inteligência ingênua das crianças, a estupidez desprovida de sentido dos adultos. Quando a riqueza da experiência vivida é negada enquanto elemento fundamental do aprendizado em detrimento da técnica dura e fria cartesiana, delimitamos um recorte absolutamente incipiente do que é possível/passível de ser nomeado como conhecimento e aprendizado.

As salas de aula não estão organizadas para o diálogo; basta percebermos sua disposição arquitetônica panóptica, seu funcionamento "disciplinado" (vigiar e punir), que opera no âmbito das "grades curriculares". Tal disposição estabelece lugares engessados para o aluno e o professor, a partir de um ritual cansativo de exposição de saberes técnicos a serem assimilados. É parte também desta lógica instituída um sistema avaliativo inócuo, tanto do aprendizado dos alunos quanto do próprio sistema de ensino.

É fundamental identificarmos o lugar "sala de aula" como instituição, enquanto lógica instituída, que atravessa os sujeitos que a compõem de fora a dentro, subjetivando-os sob esta forma de funcionamento. Guattari (1985) nos alerta acerca do risco de as instituições funcionarem como formas de reprodução da vida estabelecida. A sala de aula em seu formato tradicional não deixa brechas para a vida entrar, a experiência vivida não ganha sentido pela reflexão realizada, muito menos ressignifica o "aprendizado" do conteúdo assimilado. Experiência e conteúdo não se conversam em sala de aula, a vivência quase sempre fica do lado de fora, para lá da porta, esperando alunos e professores saírem para, novamente,

Figura 3 - Arquivo pessoal Luis Henrique Malaquias Lemos

tornar-se parte destes.

Esta separação dramática que realizamos entre experiência vivida e conteúdo assimilado, por óbvio, é meramente didática. No campo da didática, estamos sempre fazendo uso desta estratégia cartesiana de separar os pequenos elementos de uma coisa, para tornar a coisa em si, passível de ser compreendida mais facilmente (DESCARTES, 1983). Este é o princípio básico da fragmentação do conhecimento.

Nesse sentido, parece ser necessário rompermos não somente com o modelo de educação bancário, mas também com as críticas realizadas a este, que acabam por fazer uso de estratégias muito similares à da educação bancária. Ou seja, parece que não basta apontarmos a falta da prática na teoria, pois é na primeira que encontramos o lugar da experiência enquanto elemento de aprendizado.

Subverter a lógica instituída para além destas separações fragmentadas dos elementos do aprendizado não é o suficiente. Pelo contrário, é necessário identificarmos práticas que nos permitam integrar tais elementos, potencializando-os, concatenando-os, formando fluxos de produção de conhecimentos mais flexíveis e carregados de sentido.

Para isso, devemos propor menos uma "reforma educacional", no sentido de que, mudando a composição das classes dentro da sala de aula provocamos consequentemente uma educação "melhor". O que precisamos é *deseducarmo-nos*, assim como Foucault no célebre prefácio de "O Anti-édipo" (2004), quando este propõe que possamos desindividualizarmo-nos. A desindividualização daquilo que insiste em querer nos compor por meio da deseducação. Este movimento pode provocar fissuras na lógica instituída de ensino fragmentada que insiste em nos acompanhar. É preciso que o desejo de aprender

seja investido na composição de outras formas de educação, portanto, é necessário *outrarmos* o aprendizado, carregando-lhe de sentidos outros.

> Se *outro*, enquanto substantivo, pode designar um lugar, substância, estado, ou seja, algo estabelecido, que aponta um alheio mais ou menos fixo; ao ganhar o estatuto de verbo, em *outrar*, uma face de movimento, de processo ganha relevo. É nesse sentido que nos interessa a transgressão linguageira afirmada em *outrar*, mais do que construir o que quer que seja em torno do conceito de outro. (SIMONI; MOSCHEN, 2012, p. 179).

Outrar o aprendizado, portanto, exige movimento e transgressão dos saberes permitidos, delimitados. Trata-se, pelo contrário, de um esforço em des-limitar, implica "suspender o olhar que parte do mesmo, deslocando-se para a fronteira vertiginosa do estranhamento" (SIMONI; MOSCHEN, 2012, p. 179). O estranhamento é o elemento chave deste aprendizado em movimento, é a pista que demonstra quais são os movimentos que deslocam o olhar do mesmo para além das fronteiras delimitadas.

A extensão pode nos dar pistas desta produção, mas não qualquer extensão, pois muitas práticas nesta dimensão acabam sendo "invadidas" pela lógica tradicional de ensino. Disso, Freire também nos alertou quando, em sua obra "Extensão ou Comunicação?" (1982), sinalizava o caráter colonizador que algumas ações de extensão possuem, quando não levam em conta o saber e o contexto cultural das comunidades "atingidas" pelas práticas extensionistas. Estas metodologias, pautadas no ato de "estender um saber melhor" para aqueles desprovidos de sabedoria, é a expressão do ato colonizatório em si que, por muito tempo, e ainda hoje, sustenta muitas práticas extensionistas.

É por isso que a própria extensão precisa necessariamente ir além da lógica da contraposição da teoria por meio da prática, no sentido de ressignificar estes elementos do aprendizado. Para Foucault (2012), não é possível compreendermos a teoria como uma não-prática, pois os pressupostos teóricos, são discursos estabelecidos acerca de um determinado saber, criados em um determinado tempo e espaço. Ou seja, teorias nada mais são do que práticas discursivas.

Estas práticas discursivas estabelecidas enquanto pressupostos teóricos compõem uma instituição maior, identificada por Freire como aquela que reproduz uma lógica muito específica de (não) pensamento, que conhecemos como educação. É preciso, portanto, que este processo de *deseducação*, de *outramento* do aprendizado, esteja atento ao sentido ético que tais práticas comportam em si. É esta atenção ética que busca integrar experiências e pressupostos teóricos como ferramentas complementares do ensino, que podem dar pistas para um ensino menos comprometido com a reprodução do mesmo, e sim com a produção do novo.

Para isso, devemos pensar no método não como um caminho a ser seguido para chegarmos a um determinado fim, e sim enquanto coprodução, multiplicação dos caminhos possíveis de serem inventados. Lazzarato (2006) dá um sentido ontológico para a noção de acontecimento, sendo este uma abertura de possíveis, em uma dimensão virtual, na qual os possíveis em disputa aguardam para serem atualizados em um vir a ser.

Uma metodologia deve estar aberta aos possíveis, e não fechada a uma tentativa de previsão de uma possibilidade única. O que caracteriza uma metodologia aberta não é a recusa à proposição, à especulação de possibilidades ou à criação de hipóteses, mas sim a abertura à desconstrução destas na medida em que a experiência ganha corpo e sentido. A metodologia para uma extensão *deseducante* que faz *outrar* o aprendizado é aquela consciente de sua impermanência, de seu caráter instituinte que faz abrir brechas por dentro deste ensino instituído, permitindo linhas de fuga para outras possíveis experiências de ensino.

Considerações finais, porém contínuas

> Eu não sou você. Você não é eu. Mas sou mais eu, quando consigo lhe ver, porque você me reflete no que ainda sou, no que já sou e no que quero vir a ser... Eu não sou você. Você não é eu. Mas somos um grupo, enquanto somos capazes de, diferenciadamente, eu ser eu, vivendo com você e você ser mais você, vivendo comigo.
> (Pichon Riviere)

O que sabemos é o que nos move. Se nos move, logicamente, estamos em movimento. Se estamos em movimento, não podemos nos acomodar dentro de quatro paredes. Precisamos sair e ver o mundo lá fora. Essa carta não tem outro objetivo a não ser buscar o movimento, buscar a sinergia dos elementos que dão significância à educação. Este movimento é lento, mas a lentidão nos permite apreciar o ambiente e assim, buscar o aperfeiçoamento de cada ação, contato, relação, aprendizado.

Viver um processo que nos exige reajustes é sempre válido. Como foi falado, a *deseducação*, de *outramento* do aprendizado, é difícil e não são todos que estão dispostos a aceitar essas mudanças. Não são todos que se veem como construtores de pontes entre os saberes, ciências, vivências e aprendizados. Construir pontes significa dar liberdade ao aprendiz de seguir para onde ele quiser, pois lá, lá do outro lado, haverá algo esperando para ser explorado. De que adianta termos lugares a serem explorados se nos mantêm em muros, ao invés de nos dirigir até o caminho das pontes?

Como bem diz Riviere, vivendo um com o outro, temos a possibilidade de nos conhecermos, e só somos quem somos, pela convivência com o outro. E, no universo da academia, é a extensão que nos permite viver com o outro. Consequentemente, viver extensão é conhecer além daquilo que lhe é transmitido. É conhecer indo em busca do próprio saber.

Nas palavras de Paulo Freire, aprender não é simplesmente receber determinado conteúdo, é preciso apreender o aprendido. Somente, na medida em que apreendemos o aprendido, é que somos capazes de fazer uso destes saberes enquanto ferramentas de transformação de nós mesmos e do mundo que vivemos. Que sejamos capazes de construir pontes que não sirvam meramente para "estender saberes" de forma unilateral. Que nossas experiências extensionistas se assemelhem mais a pontes com vias de mão dupla, que estabelecem fluxos comunicantes, compartilhamento de saberes singulares. Que nossas pontes deseducantes potencializem desvios em roteiros de aprendizado estabelecidos, nos levando a outros lugares, outras experiências. ◄

Referências

DESCARTES, R. **Discurso do método.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. **O Anti Édipo: capitalismo e esquizofrenia.** Lisboa: Editora Assírio& Alvim, 2004.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo.** São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1985.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo:** a política no império. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SIMONI, A. C. R.; MOSCHEN, S. **Outrar**. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.;

MARASCHIN, C. (Org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário.** Porto Alegre: Sulina, 2012.

Figura 1 - Página inicial do site juliosofia.weebly.com

Filosofia no Ensino Médio:
uma abordagem prática

Julio Appel: Bacharel em História - UFRGS
Marcelo M. Foohs: Doutor em Informática na Educação - UFRGS

Este artigo se originou do projeto de extensão 30851, Filosofia no Ensino Médio. Filosofia, por uma análise etimológica, deriva da união das palavras PHILO e SOPHIA. Literalmente quer dizer "amor à sabedoria". Para Marilena Chauí (2012), amor à sabedoria pode ser definido como "a decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana; jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido."

A Filosofia saiu das escolas brasileiras a partir de 1961 pela Lei n° 4.024/61, e deixa de ser obrigatória em 1971 com a Lei n° 5.692/71, época do regime militar. Então, a matéria praticamente desaparece das escolas, voltando a reaparecer

como disciplina optativa em 1982. Devido à consideração de sua importância, a Filosofia voltou ao Ensino Médio em 1996, com o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/96) determinando que, ao final do Ensino Médio, todo estudante deverá "dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania".

O retorno da Filosofia ao Ensino Médio não significou que voltaria a existir a disciplina, que começou a ser trabalhada como tema transversal. Três argumentos pautaram a não existência das disciplinas de Filosofia e Sociologia como obrigatórias: 1) a precariedade da formação de professores de Filosofia e Sociologia; 2) problemas de investimento financeiro do sistema de ensino e 3) a transformação da filosofia em mais uma "matéria escolar", que desviaria sua proposta de formar pensamentos críticos.

Em 2003, outro projeto de lei volta à Câmara dos Deputados, contestando as argumentações consideradas falaciosas, alegando que a filosofia possui estatutos próprios e, enquanto disciplina, é análoga a qualquer outra "com saberes, corpo teórico, lógicas internas, técnicas e terminologias específicos. Delas, os alunos têm muito que aprender e assimilar." (BRASIL, 2003)

A parte histórica e a regulamentação do ensino da Filosofia são importantes para que possamos perceber o ambiente no qual o ensino de Filosofia no Ensino Médio está inserido. Percebemos que na prática existiu um hiato com mais de trinta anos de ausência do ensino de Filosofia no Ensino Médio. Isso contribuiu para que houvessem muitas dúvidas dos alunos, e de grande parte da comunidade escolar quanto à importância de se aprender a matéria. Os alunos das escolas, em geral, questionam seus professores sobre o porquê de se estudar Filosofia, que ficou alguns anos de fora do currículo. Nesse tempo, o ensino se voltou para o lado profissionalizante, e teve a intenção de suprir com os recursos humanos a demanda do mercado de trabalho, levando as pessoas a se preocuparem somente com o aspecto prático e útil do seu aprendizado. Chauí (2012) diz que a Filosofia é o mais importante conhecimento, pois é a única disciplina que pode ajudar o aluno a pensar sobre tudo o que envolve sua existência. Mas, dependendo de como a Filosofia for inserida no contexto escolar, poderá enriquecer a formação dos estudantes ou se tornar uma perda de tempo.

Desta forma, a disciplina de Filosofia no Ensino Médio é dotada de uma certa ambiguidade: ao mesmo tempo em que é considerada importante e necessária, por teoricamente ensinar a organizar o pensamento e trazer clareza e criticidade a este, não recebe a valorização nem o reconhecimento prático da importância, em virtude dos fatos históricos expostos acima. Normalmente, o ensino de Filosofia é entendido pelo senso comum como uma aula em que se debatem assuntos polêmicos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), já trazem uma certa indefinição e autonomia ao professor sobre a questão dos conteúdos a serem ministrados, embora ofereçam indicações de alguns caminhos a serem seguidos. Nos PCN's relativos às ciências humanas e suas tecnologias, são levantadas três questões básicas para o planejamento do desenvolvimento do ensino de Filosofia no Ensino Médio: a) quais os conhecimentos necessários b) que filosofia ensinar e c) quais os aspectos da cidadania serão contemplados como norte educativo.

Depois de algumas considerações a respeito das questões que norteiam o desenvolvimento da Filosofia no Ensino Médio, lemos que a Filosofia deve ter como ponto de partida a difusão de valores relacionados aos interesses sociais e a manutenção da ordem democrática, bem como valores que fortaleçam os vínculos familiares e a solidariedade nas vivências sociais. Além da difusão destes valores, o documento recomenda

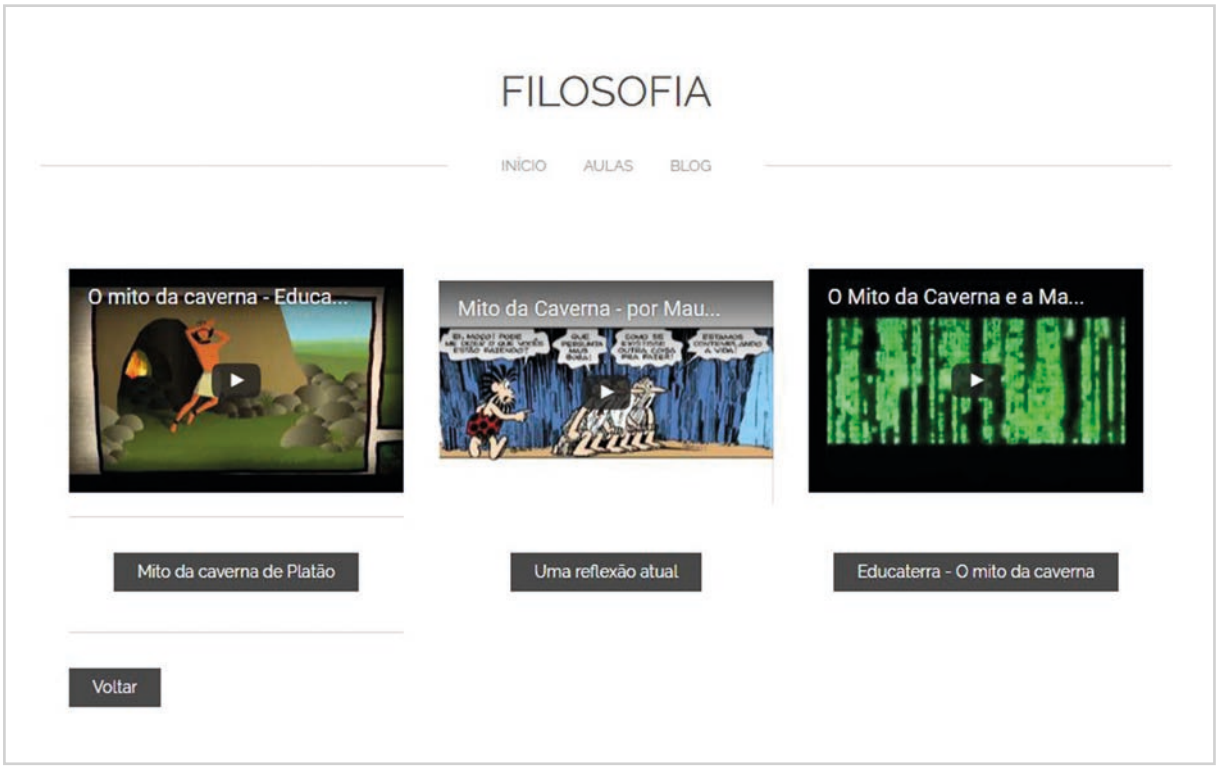


Figura 2 - Atividade de releitura do Mito da caverna'

o exercício da sensibilidade, do desenvolvimento da identidade autônoma e da participação democrática.

Como competências a serem desenvolvidas, aparecem nos PCN's a leitura de textos filosóficos de modo significativo; a leitura de modo filosófico de textos de diferentes estruturas e registro; articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais; contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos; elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo e debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.

A prática da leitura e análise que revisa conceitos do modo crítico e sistemático, e a identificação dos diversos tipos de conceitos e suas implicações, são consideradas indispensáveis na educação de jovens aos quais se deseja o desenvolvimento de capacidades de inteligência e formação de uma identidade autônoma, sem a repetição de preconceitos, procurando entender e aplicar os conceitos de maneira racional.

É percebido que a maior dificuldade de grande parte dos alunos em outros componentes curriculares é o reconhecimento e aplicação de conceitos envolvidos nos problemas e a interpretação dos enunciados, e não a mera aplicação de fórmulas para realização dos cálculos, como podemos notar na resolução de problemas de Física e Matemática. A maior dificuldade em Matemática não é decorar as fórmulas ou fazer as contas, já que muitos professores disponibilizam as fórmulas e o uso de calculadoras para resolver as questões de aula. Da mesma maneira, aparecem as dificuldades em outras matérias, entre elas a Física e a Química. Essa interpretação de textos e reconhecimentos dos conceitos podemos chamar de leitura filosófica, como citado na primeira competência a ser desenvolvida nas aulas de Filosofia.

Esta dificuldade tem reflexos no desenvolvimento

da identidade autônoma, pois justamente na fase em que o jovem consolida sua personalidade, sua identidade e seus desejos, ele pode ver-se como incapaz, incompetente, entre outros atributos que prejudiquem a construção de sua autopercepção. A carência da leitura filosófica, desta forma, pode trazer prejuízos ao jovem na construção de sua identidade, pois ele pode perceber-se como alguém que "não se dá com os estudos". A Filosofia seria fundamental para ampliar a base de questionamentos críticos e definição dos conceitos relativos à formação do seu imaginário (conjunto de símbolos, significados e memórias) e valores, tais como a percepção da própria capacidade, importância, papel social e outros relevantes para a construção da autoimagem pelo jovem.

Buscando amenizar as consequências dos possíveis fracassos escolares, é importante que o jovem reconheça a existência de diferentes tipos de inteligência, com suas diferentes características e aplicações. A teoria das inteligências múltiplas de Gardner (in ANTUNES, 2001) considera que o cérebro humano possui uma diversidade de inteligências e opera de diferentes maneiras, de acordo com as competências que são desenvolvidas por diferentes abordagens e atividades.

De acordo com Gardner (in ANTUNES, 2001), toda pessoa possui oito inteligências, e a maioria das pessoas pode desenvolver cada inteligência num nível mais adequado de competência. Elas funcionam juntas, de maneira complexa, e existem muitas maneiras de ser inteligente. A inteligência pode ser entendida como a habilidade para resolver problemas, ou criar produtos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais. Essa abordagem é uma alternativa para o conceito de inteligência como uma capacidade inata, geral e única, que permite aos indivíduos uma performance maior ou menor em qualquer área de atuação, valorizando a diversidade das diferentes competências que podem ser desenvolvidas.

Realidade atual da Filosofia em sala de aula

A filosofia, do ponto de vista do desenvolvimento integral das pessoas, trabalha temas como o estudo do pensamento e das diversas formas de pensar, a importância da racionalização para entender a vida, a sociedade e a participação política, o desenvolvimento da produção de conhecimentos ao longo da história, e a lógica.

A diferenciação de cada tipo de pensamento e como eles interagem nas ideias das pessoas, na formação da consciência e na construção do conhecimento, finalizando com o estudo das ideias dos diversos filósofos que, ao seu tempo e em seu contexto, desenvolveram soluções teóricas para os problemas práticos de sua época, pode mostrar como valorizar os diferentes tipos de inteligência. Desse modo, desvincula-se a construção da autoimagem do jovem ao seu sucesso nas avaliações, que consideram exclusivamente os conhecimentos lógico-matemáticos ou a utilização da famosa "decoreba". A Filosofia, que estuda como as pessoas resolveram seus problemas formulando teses e ideias ao longo da história, e construindo conceitos éticos, lógicos e estéticos, tem grande importância na formação dos jovens.

A compreensão e o sucesso em diferentes áreas podem ser importantes para o jovem perceber essas nuances, aprendendo a valorizar os seus sucessos e suas próprias inteligências, considerando qual comportamento inteligente pode ser melhor compreendido e observando as características culturais da sociedade em que a pessoa se insere.

Para compreender a desvalorização da Filosofia, podemos citar a falta de uma organização

curricular, que disponha os conteúdos articulados de forma didática, distribuídos entre as três séries do Ensino Médio. Isto se reflete na falta de uma organização que considere uma sequência de conteúdos padronizados, e que permita ao aluno trocar de escola ou até de turno na mesma escola, e ter a continuidade da aprendizagem, assim como acontece com os outros componentes da grade curricular.

A falta de padrão no currículo e as diferenças de conteúdos se mostram também quando observamos as temáticas apresentadas pelos livros didáticos ofertados, com uma constante inversão na ordem dos conteúdos desenvolvidos, além da mudança destes que aparecem ou são subtraídos dos livros, conforme o interesse do autor.

Descrição do projeto de extensão

O trabalho que está sendo desenvolvido em uma escola pública da rede estadual em Porto Alegre visa a oferecer um norte aos alunos, disponibilizando uma ferramenta digital organizada, com os conteúdos definidos e atividades pré-estabelecidas, permitindo que os estudantes se organizem, acessem resumos, troquem opiniões e saibam de antemão o que irão trabalhar. Os alunos recém-chegados nas turmas também poderão ver os conteúdos anteriores sem dificuldade, além de como será o desenvolvimento das aulas.

Além disso, este projeto de extensão apresenta uma proposta que busca não só deixar claro para o aluno e para a comunidade escolar os conteúdos trabalhados em cada etapa do ensino médio, mas propor atividades variadas e um apoio extra ao livro didático. Este é planejado para estimular a leitura dos textos filosóficos, contribuindo para a formação de uma interpretação crítica por parte dos alunos. No entanto, muitas vezes, o livro não tem a objetividade necessária na definição dos conceitos, e se torna de difícil compreensão.

Sobre a objetividade necessária, devemos compreender definições mais concretas e simples, pois, como professor, percebo uma dificuldade geral dos alunos no entendimento dos conceitos trabalhados. Os textos, geralmente, são escritos de forma a exigir uma capacidade de abstração do pensamento ainda não desenvolvida pelos alunos, o que não auxilia o seu desenvolvimento. Normalmente, quando existe uma proposta de interpretar os textos e reconhecer seus conceitos centrais, ouve-se a pergunta: "onde está a resposta?" e logo uma intervenção de um colega: "em tal parágrafo da página tal", e como resposta do trabalho, vem a transcrição de um trecho do texto.

A proposta age, então, em duas frentes bem definidas: 1) no apoio para a interpretação do livro didático; e 2) na proposta de atividades, nas quais os jovens serão induzidos à construção do próprio conhecimento, para a realização de vídeos, narrativas, seminários, apresentações teatrais, construção de mapas conceituais, entre outras iniciativas.

A ideia de que o aluno assuma a responsabilidade pela construção de seus conhecimentos, vem ao encontro de pesquisas educacionais, indicativas de que esta só é possível se realizada de forma ativa. Assistir à aula é receber a informação de maneira passiva, enquanto que estudar é processar as informações recebidas visando superar algum desafio ou resolver algum problema, produzindo o seu próprio conhecimento, ou seja, é a própria atuação do aluno no processo de aprendizagem.

A primeira dificuldade é a de se construírem atividades que despertem a motivação da maioria da turma, que sejam entendidas como um desafio a ser superado ou um problema a ser resolvido por todos, considerando que as atividades serão propostas para um universo bastante heterogêneo com interesses, motivações, personalidades, vergonhas, valores e muitas outras coisas diferentes entre si.

Figura 3 - Capa do site produzido pelas alunas sobre o feminismo

Figura 4 - foto das autoras do site

A segunda dificuldade, está em atender aos requisitos dos PCN's do ensino de filosofia para o Ensino Médio, principalmente no referente à capacidade de leitura crítica de textos e da articulação de diferentes conhecimentos para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Para fazer frente aos desafios, a proposta escolhida foi trabalhar com a educomunicação, que pode ser descrita como um conjunto de ações, que busca a articulação dos sujeitos sociais com as interfaces da comunicação-educação, ou seja, com a leitura crítica dos jovens para a produção de comunicação midiática.

A heterogeneidade do público a ser atingido foi considerada com a elaboração de diferentes desafios a serem superados pelos alunos, como a ressignificação do Mito da Caverna (exemplo figura 2), a produção de mapas conceituais, a produção de minipeças de teatros para representar conflitos psicológicos, apresentação de seminários, e a produção de mídias eletrônicas, como sites, blogs e filmes.

A elaboração dos desafios propostos aos alunos, também considerou os objetivos da educomunicação, buscando uma educação que faça sentido para o jovem, que tenha penetração no seu cotidiano e faça parte de sua vida. Uma educação que delegue ao jovem a autoria das atividades, de acordo com a teoria e o desafio apresentado, estimulando a produção de mídias de qualidade, nas quais seja valorizado o trabalho coletivo, promovendo a cooperação, a participação, a livre expressão e a experimentação.

Resultados preliminares

Como resultados preliminares, foi percebida a antecipação de alguns alunos aos desafios propostos, visitando o site e buscando resolver os problemas antes do tempo. Por parte de outros alunos, porém, foi constatada uma "certa" procrastinação, pelo fato de terem "toda matéria" disponível online, com a tendência de "deixar para depois", não só a execução das atividades, mas também a própria aula. Porém, em termos de aproveitamento escolar nos testes convencionais, foi percebida uma grande melhora no rendimento dos alunos que buscam os materiais, assistem às vídeo-aulas e realizam as atividades.

Os estudantes também notaram a melhoria no aprendizado, com a disponibilização de diferentes professores explicando em vídeo e resumos objetivos, e hoje já solicitam que mais materiais sejam disponibilizados, inclusive de outras disciplinas pertencentes à mesma área de conhecimento da Filosofia, como Sociologia, Ensino Religioso e História. Talvez, para termos dados mais mensuráveis, seria melhor comparar turmas com acesso, àquelas sem acesso ao site. Porém, a ideia não era fazer um estudo sobre ganhos na educação a partir da elaboração de um site de apoio e, sim, oferecer de forma simples uma ferramenta extra para ajudar o desempenho da docência.

Alguns alunos reclamam por não conseguirem acesso ao site, enquanto que muitos acabam não tentando. Contudo, o fluxo de acessos se concentra próximo ao período das avaliações. Nas últimas duas semanas do segundo trimestre deste ano (2016), foram realizadas 87 visitas ao site, sendo 17 visitantes em um único dia.

Algumas produções dos alunos se destacaram por sua qualidade e manifestação do senso crítico, como a publicação de alguns sites, de fotonovelas e de vídeos.

Como auxílio à docência, o trabalho desenvolvido possibilitou a organização do conteúdo do componente curricular e a elaboração das atividades planejadas, permitindo um melhor aproveitamento das horas de planejamento de aula. O roteiro pré-determinado auxiliou bastante a prática da docência, considerando que depois de um primeiro momento trabalhoso - de planejar e montar o site - na etapa da aplicação do trabalho, restaram, alguns ajustes para atender as particularidades de cada turma. ◄

Figura 5 - fotonovela publicada na página do Facebook

Referências

ANTUNES, Celso. **Como Desenvolver Conteúdos Explorando as Inteligências Múltiplas.** Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

CHAUI, Marilena. **Iniciação à Filosofia**, São Paulo: Editora Ática, 2012.

CRISTINE, Elen. **A importância de ensinar filosofia no ensino médio.** Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/educacao/a-importancia-ensinar-filosofia-no-ensino-medio.htm> Acessado em 17/10/2016.

SILVA, Adriane Kareen Müller; LOPES, Maria Inácia; PRADO, Pe. João Batista Ferraz do. **Uma breve reflexão sobre o ensino de Filosofia nas Escolas de Ensino Médio do Brasil**, disponível em <http://catolicadeanapolis.edu.br/revmagistro/wp-content/uploads/2013/05/Uma-breve-reflex%C3%A3o-sobre-o-ensino-de-Filosofi.pdf> Acessado em 17/10/2016.

SIMONETTI, Luciane. **O que é Desenvolvimento Cognitivo?**,disponível em <https://cienciadocerebro.wordpress.com/2012/09/05/o-que-e-desenvolvimento-cognitivo/> Acessado em 17/10/2016.

Figura 1 – A página inicial do site Observatório do Esporte Paralímpico.Fonte: NEHME (2016).

Observatório do esporte paralímpico e Jogos Rio 2016: reflexões sobre a visibilidade e a memória do paradesporto

Juliana Maia: Comunicação Social – Jornalismo - UFRGS
Janice ZarpellonMazo: Ciências do Desporto/ ESEFID -UFRGS

A prática esportiva para pessoas com deficiência tem suas origens em ambientes hospitalares onde, inicialmente, foi utilizada como meio de reabilitação. Naquele contexto, alguns esportes foram adaptados à pratica em cadeira de rodas, tais como o basquetebol e o tiro com arco. Com o passar do tempo, competições esportivas entre os pacientes em reabilitação foram realizadas, e a expansão deste movimento deu origem ao que

hoje conhecemos como o maior evento esportivo mundial entre as pessoas com deficiência: os Jogos Paralímpicos.

Com a realização da primeira edição dos Jogos Paralímpicos em Roma, no ano de 1960, diferenciou-se os chamados "esportes adaptados" dos "esportes paralímpicos". Os primeiros passaram a ser entendidos como qualquer prática esportiva que tem suas regras, materiais e locais de realização modificados para atender pessoas que possuem algum tipo de comprometimento ou deficiência. Já os esportes paralímpicos foram compreendidos enquanto práticas adaptadas para pessoas com deficiência, que fazem parte dos Jogos Paralímpicos (PARSON; WINCLER, 2012). Ressaltamos, portanto, que nem todo esporte adaptado é, necessariamente, esporte paralímpico, como, por exemplo, o handebol em cadeira de rodas.

O esporte paralímpico pode ser definido, portanto, como a prática criada ou modificada, a partir de modalidades de alto rendimento, para suprir as necessidades das pessoas com deficiência, a partir de mudanças realizadas nas regras, nos fundamentos ou na estrutura da modalidade em questão (WINNICK, 2004). O esporte paralímpico pode ser também compreendido de modo mais amplo, como uma forma de inclusão social, por possibilitar ao atleta praticante, dentre outras conquistas, o reconhecimento e a valorização de seus feitos esportivos e não apenas a superação de sua deficiência (MARQUES et al., 2012). Ao mesmo tempo, trata-se de um ambiente de alto rendimento fortemente dependente de um sistema de classificação funcional, que busca tornar a disputa entre os atletas mais igualitária (BORGMANN; ALMEIDA, 2015). No entanto, mesmo sendo um campo de atuação da Educação Física e estar inserido no universo do esporte de alto rendimento, o esporte paralímpico nem sempre recebeu a devida atenção de estudiosos da área.

Em busca de indícios desta constatação, citamos o estudo de Carmona et al.(2016), o qual buscou apresentar um panorama acerca dos conteúdos relativos à atividade física para pessoas com deficiência e ao esporte adaptado nos cursos de Pós-Graduação em Educação Física no Brasil. Segundo os autores (2016), historicamente, as pessoas com deficiência receberam pouca atenção em pesquisas acadêmicas. Nas últimas décadas, entretanto, tem ocorrido uma significativa mudança nesse quadro, sendo esta alteração impulsionada, sobretudo, pela atenção que cursos de pós-graduação na área da Educação Física passaram a dedicar a este contexto. Talvez, esta nova conjuntura possa ter influenciado a escolha do Brasil como sede dos Jogos Paralímpicos de 2016 e até mesmo o expressivo desempenho da delegação nesta competição. O Brasil vem conquistando resultados, cada vez melhores nas últimas edições dos Jogos Paralímpicos, mas cabe ressaltar que o "destaque alcançado resulta de esforços da iniciativa de atletas, familiares e treinadores, das associações dedicadas às pessoas com deficiência, e das entidades esportivas organizadas no país" (MAZO; SCHMITT; BERTOLDI, 2016, p. 655)

Tendo em vista o panorama apresentado, o projeto de extensão que deu origem ao "Observatório do Esporte Paralímpico" foi concebido a partir da constatação, por parte da coordenadora do "Núcleo de Estudos em História do Esporte e da Educação Física" (NEHME), da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID), professora doutora Janice Zarpellon Mazo, de que havia uma carência de pesquisas no campo do esporte paralímpico brasileiro. Além disso, percebeu a necessidade de investimento no que concerne à formação de profissionais de Educação Física para atuar junto das pessoas com deficiência. Diante disso, estudantes de graduação e de pós-graduação vinculados ao NEHME, com o apoio do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), durante dois anos de trabalho de pesquisa, criaram um acervo, no qual estão reunidos materiais sobre o esporte paralímpico no Brasil.

Foram localizadas reportagens em jornais impressos e *online* e em revistas, além de terem

sido produzidos documentários e outros materiais para consulta. Dentre o material garimpado e produzido, destacamos as entrevistas com atletas, treinadores e dirigentes que fizeram parte da história do esporte adaptado e paralímpico no País. Como produto final, após a coleta deste acervo, foi criado o "Observatório do Esporte Paralímpico" (Figura 1), hospedado no endereço eletrônico https://www.ufrgs.br/nehmeparalimpico, no qual podem ser acessados os documentários produzidos pelo NEHME, os perfis dos atletas, treinadores e dirigentes entrevistados, as reportagens sobre o esporte adaptado e paralímpico, assim como textos informativos sobre as modalidades que fazem parte do programa oficial dos Jogos, classificação funcional e quadro de medalhas.

No que se refere aos recursos humanos envolvidos, além da idealizadora e coordenadora do Observatório, há pesquisadores associados oriundos de diferentes instituições, estudantes de graduação e de pós-graduação, uma jornalista, que é estudante do curso de Educação Física. Cabe referir a existência de colaboradores egressos, os quais são pessoas que ajudaram no projeto em um determinado momento. Os pesquisadores e estudantes estão envolvidos em diversas atividades de pesquisa e ensino, as quais são interligadas por este projeto de extensão, conforme indicado na Figura 2.

Diante de tais considerações, este registro tem por objetivo apresentar a fase de construção e as primeiras ações promovidas pela equipe de trabalho do "Observatório do Esporte Paralímpico".

Fundamentação Teórico-Metodológica

O projeto de extensão "Observatório do Esporte Paralímpico", está interligado com os resultados alcançados pela pesquisa intitulada "Memórias do Esporte Paralímpico no Brasil: um estudo sobre a participação de atletas brasileiros nos Jogos Paralímpicos (1972-2012)". Esta ampla pesquisa buscou investigar, historicamente, o desenvolvimento do esporte paralímpico no Brasil, desde a primeira participação de atletas brasileiros em Jogos Paralímpicos em 1972, até o ano de 2012. Para isso, foram utilizados procedimentos de revisão bibliográfica, pesquisa documental, coleta de depoimentos orais e fontes imagéticas. Apesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, sob o número 27331, e os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo a gravação em vídeo ou áudio da entrevista, bem como o uso dos depoimentos orais e das imagens em trabalhos acadêmicos que, por ventura, fossem produzidos. Ressaltamos que, antecedendo a etapa de disponibilização destes materiais de maneira *online* no endereço eletrônico do Observatório, tais fontes receberam um tratamento de pesquisa e checagem de informações. Foi realizada análise de produção de conhecimento na área dos esportes adaptados e paralímpicos, na qual foram identificadas 63 revistas de Educação Física que abordam essa temática. Foram coletados o depoimento de 30 atletas paralímpicos e sete treinadores, a fim de montar um mosaico de memórias sobre a atuação dos brasileiros nos Jogos Paralímpicos, desde suas primeiras participações. Os atletas trouxeram suas percepções e lembranças da época que vivenciaram o esporte paralímpico brasileiro, com depoimentos coletados por meio de áudio e vídeo.

A extensa pesquisa deu origem ao site Observatório do Esporte Paralímpico (https://www.ufrgs.br/nehmeparalimpico), no qual são encontradas informações sobre as modalidades paralímpicas, suas regras e seu sistema de classificação funcional, galeria de imagens, notícias e, por fim, uma página que disponibiliza o perfil dos atletas entrevistados, bem como uma página com links para vídeos originalmente postados no *YouTube*. Esses vídeos foram produzidos pelo próprio NEHME, a partir do material audiovisual gravado nas entrevistas com atletas e treinadores e, editados em forma de documentário. A galeria contendo o perfil dos atletas, ainda residia vazia no período anterior ao início dos Jogos

Paralímpicos Rio 2016, afinal estavam sendo realizadas as degravações do extenso material. O site do Observatório, por ainda se encontrar em processo de construção e desenvolvimento, não havia passado por uma ação de divulgação massiva. Pouco antes do início dos Jogos, a "aba" que contém o tópico "Entrevistas" passou a ser alimentada com pequenos resumos dos depoimentos concedidos aos pesquisadores, que se transformaram em perfis dos atletas e treinadores entrevistados, contendo, porém, declarações inéditas de cada um. Esse trabalho estava em plena atividade quando do início dos Jogos Paralímpicos Rio 2016. No entanto, cabe ressaltar que, além de pequenas citações em redes sociais, nenhum método de divulgação do site do Observatório ocorreu nesta época, o que é um dado importante, pois gerou muita reflexão por parte do grupo.

O Observatório e os Jogos Paralímpicos

Embora não tenha havido uma divulgação massiva do site Observatório do Esporte Paralímpico durante os Jogos Rio 2016, observamos um aumento nos acessos dos vídeos produzidos e postados no *Youtube*, havia mais de um ano. As estatísticas da rede social mostraram um aumento nas visualizações, com destaque para o documentário que apresentou Ricardinho, atleta da seleção brasileira de Futebol de 5, com um grande pico de acessos durante a época dos Jogos (Figura 3). O atleta, artilheiro e destaque da seleção, já havia sido eleito o melhor jogador de futebol de cegos do mundo aos 16 anos, mas parece ter ganhado maior visibilidade nessa edição dos Jogos.

Além disso, a professora Janice Zarpellon Mazo, foi convidada por diversos veículos da imprensa

Figura 2 – Integrantes do Observatório do Esporte Paralimpico da UFRGS, 2016. Fonte: Elaborada pelas autoras.

para realizar entrevistas sobre o esporte adaptado. Dentre elas, destacamos a entrevista cedida ao programa de estreia da série Dimensão Olímpica – História do Esporte, produzido pela UFRGSTV (https://www.youtube.com/watch?v=LKVEREFemxc&feature=share). Além deste, a professora participou também do programa Tema Livre, apresentado pela Rádio Nacional do Rio de Janeiro, no dia 21 de setembro de 2016. Na ocasião, a referida professora comentou sobre a formação profissional em Educação Física para atuar no campo do esporte adaptado e paralímpico, como também sobre os esportes-surdos no Brasil.

É interessante notar que o site do Observatório aparece na quinta página de resultados do Google, na busca por "esporte paralímpico", mas salta para a primeira página de resultados, sendo o sexto resultado mostrado, quando é adicionada a palavra "pesquisa" a essa mesma busca[1]. Os pesquisadores que participaram do projeto, perceberam maior interesse por parte de colegas e de alunos de graduação no desenvolvimento de aulas práticas e oficinas acerca do esporte adaptado. Cabe ressaltar que o NEHME ofereceu a disciplina eletiva de Esporte Adaptado, em semestres distintos, para alunos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da UFRGS. Além disso, a coordenadora do projeto organizou uma disciplina de "Seminário Avançado: estudos histórico-sociais sobre o esporte paralímpico" para ser oferecida aos alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da UFRGS.

O interesse e a busca pelo contato com os integrantes do NEHME nessa época podem indicar que não somente houve uma maior procura pelo tema, a partir da grande visibilidade que os esportes adaptados e paralímpicos receberam, quanto podem confirmar que há uma carência de profissionais capacitados para tratar desse assunto em nível acadêmico. Ademais, alguns contatos tiveram como origem a descoberta do site do Observatório, o que nos levou a refletir sobre a disponibilidade de fontes sérias de pesquisa ao alcance do grande público sobre o esporte adaptado. Uma das funções do Observatório é justamente "manter viva a memória do esporte paralímpico, mas também divulgar as distintas versões sobre a construção deste campo esportivo no Brasil" (MAZO; SCHMITT; BERTOLDI, 2016). Um dos diferenciais do resultado dessa pesquisa é justamente construir a história por meio dessas versões, dos diversos olhares das pessoas que a testemunharam.

A pesquisa produzida pelo NEHME e os dados disponibilizados pelo Observatório do Esporte Paralímpico, apesar de coletados com rigor científico, trazem relatos humanizados, emocionantes e, muitas vezes, descontraídos dos atletas e treinadores entrevistados. É um material que permite uma viagem no tempo para que possamos compreender as peculiaridades da realidade brasileira nos Jogos Paralímpicos ao longo dos anos, as dificuldades encontradas e a força motriz que foi capaz de superá-las: os atletas, os treinadores, seus familiares. Apesar de haver uma tendência natural para que haja uma forte comoção com relação à história das pessoas com deficiência – com razão, afinal, são trajetórias que inevitavelmente sobrepujarão obstáculos, adversidades e privações –, a história do atleta supera este entendimento, pois demonstra, conforme relatado por Marques (2012) um reconhecimento de seus feitos no campo esportivo que, no entanto, podem ultrapassar a esfera desse campo, trazendo também o reconhecimento na esfera social. Uma história construída a partir do olhar desses sujeitos é passível de lhes conferir representatividade, algo que esteve em discussão durante todo o acontecimento dos Jogos Paralímpicos Rio 2016.

A visibilidade tanto dos atletas paralímpicos quanto do próprio esporte no Brasil é um ponto que merece uma reflexão. As Paralimpíadas hoje podem ser consideradas tão importantes quanto

1. Em pesquisa realizada em 11 de novembro de 2016. No entanto, pesquisa realizada no mês de outubro mostrou o site do Observatório na terceira página de resultados na primeira busca,o que pode indicar um maior crescimento na produção cibernética, no período, sobre esporte paralímpico.

os Jogos Olímpicos, pois também necessitam grande estrutura de voluntários e trabalhadores para sua realização, comportam um grande número de nações, delegações e atletas, e, igualmente, possuem grandiosas cerimônias de abertura e encerramento. No entanto, apesar de um evento desse porte acontecer no Brasil, ele não obteve a mesma atenção da mídia para sua divulgação. Na televisão fechada, apesar de afirmar estar preparando uma grande cobertura dos Jogos Paralímpicos, o canal SporTV disponibilizou quatro canais[2] para a transmissão desse evento, em contraponto com os 16 canais que foram disponibilizados para os Jogos Olímpicos[3]. A cerimônia de abertura dos Jogos Paralímpicos foi transmitida em televisão aberta apenas pela TV Brasil[4], a exemplo do que aconteceu com a estreia de Ricardinho e a Seleção Brasileira de Futebol de 5, que viria a ser tetracampeã paralímpica, uma potência do futebol mundial. Em termos gerais, a atenção da mídia aos Jogos Paralímpicos foi bastante contida[5], o que não diminuiu a empolgação de brasileiros a partir do momento em que puderam vislumbrar a atuação do país no paradesporto.

As impressões coletadas em redes sociais, apesar de carecerem de métodos rígidos de pesquisa, hoje pautam sistematicamente a imprensa, que baseia boa parte de sua cobertura de eventos nas manifestações do público das redes. A insatisfação do público com esse aparente descaso da mídia nacional foi uma constante durante toda a duração dos jogos. No entanto, é interessante

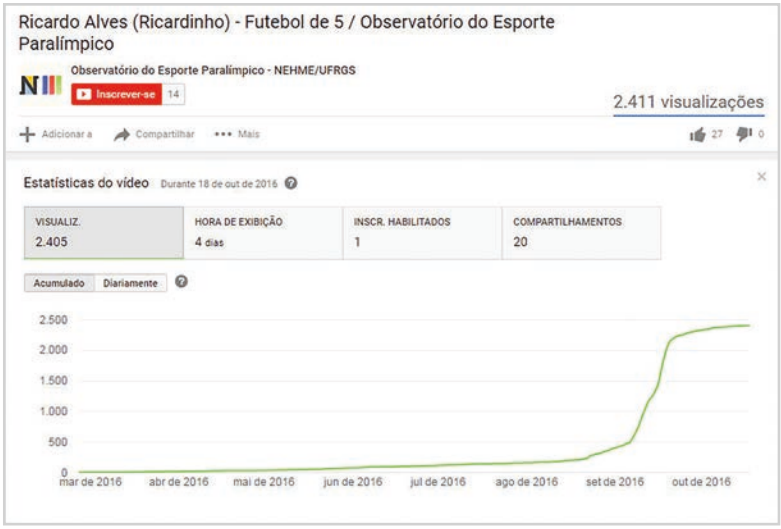


Figura 3 – Documentário sobre o atleta Ricardinho obteve um pico de acessos durante os Jogos Paralímpicos Rio 2016, apesar de não haver divulgação massiva. Fonte: Canal do Observatório Paralímpico noYouTube<https://www.youtube.com/watch?v=MmC8pDfydqw>

perceber que não somente no Brasil houve o apontamento de uma cobertura inapropriada por parte da imprensa. A NBC *Olympics* culpou o calendário ruim[6], devido à proximidade com os Jogos Olímpicos e a consequente fadiga dos investidores, pela cobertura fraca dos Jogos Paralímpicos. No entanto, as críticas ao Brasil, contam com o peso de se tratar do país sede dos Jogos.

No final do mês de agosto, havia uma notável preocupação com relação ao público dos Jogos Paralímpicos, pois apenas 20% dos ingressos haviam sido vendidos a poucos dias do início do evento[7], apesar de ter sido anunciada 100 dias antes da estreia em 7 de setembro de 2016, uma campanha da Prefeitura do Rio de Janeiro para distribuir mais de 500 mil ingressos às pessoas com deficiência, alunos da rede municipal de ensino e servidores daquele município[8]. Apesar

2. Disponível em: http://sportv.globo.com/site/programas/paralimpiadas-rio-2016/noticia/2016/09/sportv-prepara-grande-cobertura-para-os-jogos-paralimpicos-rio-2016.html, acesso em 11 de novembro de 2016.

3. Disponível em: http://sportv.globo.com/site/programas/rio-2016/noticia/2016/08/sportv-anuncia-programacao-dos-16-canais-em-hd-para-os-jogos-do-rio.html, acesso em 11 de novembro de 2016.

4. Disponível em: https://diversao.terra.com.br/guiadasemana/transmissao-da-abertura-dos-jogos-paralimpicos-2016-na-tv,c46550f165f404811fe8f1b3b29e5710nr3ojnpe.html

5. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/esporte/olimpiada-no-rio/2016/09/1810512-diferente-da-olimpiada-transmissao-da-paraolimpiada-sera-enxuta-na-televisao.shtml

6. Disponível em: http://portalimprensa.com.br/noticias/internacional/53961/nbc+culpa+calendario+esportivo+por+cobertura+ruim+dos+jogos+paralimpicos

7. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/rio-2016/noticia/2016-08/com-20-dos-ingressos-da-paralimpiada-vendidos-campanha-convoca-publico

8. Disponível em: http://oglobo.globo.com/esportes/a-cem-dias-dos-jogos-paralimpicos-baixa-procura-de-ingressos-preocupa-1-19401934

das preocupações, os Jogos Paralímpicos transcorreram com boa presença de público.

Questões que se relacionam com a negação do corpo e da voz da pessoa com deficiência, acompanham essas trajetórias desde o início da história da humanidade, com comportamentos de eliminação, menosprezo e destruição dessas pessoas (RECHINELI; PORTO; MOREIRA, 2008). Em tempos em que a temática da inclusão se faz cada vez mais presente e necessária, numa época em que a pessoa com deficiência é reconhecida como parte da sociedade, que existem reservas de vagas em concursos públicos, que crianças com deficiência são matriculadas em escolas regulares, ainda existe pouco espaço para a representatividade? Pesquisadores podem contar a história do esporte paralímpico no Brasil, mas é crucial que eles possam transmitir as palavras e traduzir as vozes das pessoas com deficiência, trazendo estes relatos para o meio acadêmico.

Os pesquisadores que participaram do projeto de extensão, que deu origem ao Observatório do Esporte Paralímpico, acreditam que o acervo de sua pesquisa pode vir a se tornar uma referência no assunto, afinal, está alicerçado na pesquisa e na extensão e possui uma equipe com interesse em promover a visibilidade ao esporte paralímpico. O resultado da pesquisa, na forma do site, é um ponto de convergência entre informação e memória do esporte em um espaço que evidencia as experiências de treinadores atletas, além de ser uma coletânea que, de forma palpável e prática, resulta de uma pesquisa acadêmica de extensão.

A partir disso, o grupo está trabalhando para continuar realizando novas entrevistas e pesquisas, bem como alimentando o site e aumentando seu acervo, a fim de referendar o site como um instrumento na memória do esporte adaptado do Brasil. Ressalta-se ainda, a importância de não apenas possuir um memorial dos atletas e treinadores que ajudaram a construir o esporte adaptado no país, mas também torná-lo amplamente acessível para a população, com o propósito de fomentar ainda mais o interesse e o respeito pelo esporte adaptado. ◂

Referências

BORGMANN, T.; ALMEIDA, J. J. G. de. Esporte paralímpico na escola: revisão bibliográfica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 53-68, jan./mar. 2015.

MARQUES, R. F. R.; GUTIERREZ, G. L.; ALMEIDA, M. A. B. Investigação sobre as configurações sociais do subcampo do esporte paralímpico no Brasil: os processos de classificação de atletas. **Revista da Educação Física,** Maringá, v. 23, n. 4, p. 515-527, out./dez., 2012.

MAUERBERG-DECASTRO, E. **Esporte para deficientes: do alto rendimento ao esporte de participação.** In: Mauerberg-de Castro E. Atividade física adaptada. Ribeirão Preto: TecMedd, 2005, p. 437-83.

NEHME. Núcleo de Estudos em História do Esporte e da Educação Física – O NEHME Paralímpico. Disponível em: https://www.ufrgs.br/nehmeparalimpico/projeto/. Acessado em: 07 de dezembro de 2016, às 10h00min.

PARSONS, A.; WINCKLER, C. Esporte e a Pessoa com Deficiência – Contexto Histórico. In: MELLO, M. T.; WINCKLER, C. **Esporte paralímpico.** São Paulo: Editora Atheneu, 2012, p 1-14.

RECHINELI, A.;PORTO, E. T. R.;MOREIRA, W. W. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 293-310, mai./ago. 2008.

SILVA, A. A. C.; MARQUES, R. F. R.; PENA, L. G. S.; MOLCHANSKY, S.; BORGES, M.; CAMPOS, L. F. C. C.; ARAÚJO, P. F. J. P. B.; GORLA, J. I. Esporte adaptado: abordagem sobre os fatores que influenciam a prática do esporte coletivo em cadeira de rodas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte,** São Paulo, v. 27, n. 4, p. 679-87, out./dez. 2013.

WINNICK, J. P. **Educação Física e Esportes Adaptados**. 3a Ed.: Barueri: Manole; 2004.

Fonte: https://pixabay.com/photo-1434852/

O Plano de Parto
como instrumento de inovação tecnológica para o parto e o nascimento

Mariene Jaeger Riffel: Escola de Enfermagem - UFRGS
Virgínia Leismann Moretto: Escola de Enfermagem - UFRGS

A experiência em sala de partos evidencia um modelo de atenção cujas práticas, amplamente disseminadas na sociedade, dificultam escolhas entre os diferentes modos de atenção ao parto e nascimento nas instituições hospitalares. O Programa de Humanização do Parto e Nascimento busca chamar a atenção sobre as práticas realizadas sem o apoio das evidências científicas descritas para tais ocasiões, e sem a participação ou autorização da mulher (BRASIL, 2002). A tricotomia, ou raspagem dos pelos pubianos; o enema, ou lavagem intestinal; o NPO, ou jejum prolongado; a posição supina, ou

deitada “de costas” (geralmente a única alternativa disponível à mulher ao nascimento do filho); o clampeamento precoce do cordão umbilical; a falta de contato pele a pele entre mãe e recém-nascido e o aleitamento materno somente após manuseios considerados dispensáveis no recém-nascido como: banho imediato, antropometria, aspirado e lavado gástrico, credeização e vacinas, são apenas algumas das práticas que deveriam ser questionadas ou eliminadas na atenção ao parto, conforme recomendações recentes.

Assim, revendo as possibilidades para o preenchimento das lacunas relacionadas às múltiplas práticas que podem ser disponibilizadas às mulheres neste momento, chegou-se à publicação da Organização Mundial da Saúde que, em seu Guia de Práticas para Atenção ao Parto Normal, recomenda a elaboração de um plano em conjunto com profissionais durante o período pré-natal. Recentemente verificou-se que o plano de parto influencia positivamente em práticas que reforçam a autonomia da mulher, que aumentam as dimensões de sua segurança e satisfação, além de diminuírem gastos em saúde (SUÁREZ-CORTÉS; ARMERO-BARRANCO; CANTERAS-JORDANA; MATÍNEZ-ROCHE, 2015). Em vista disto, elaborou-se um projeto de extensão sobre a implementação do Plano de Parto como uma prática de inovação tecnológica relacionada ao acompanhamento pré-natal na Atenção Primária de Saúde – APS, na cidade de Porto Alegre.

Enquanto inovação tecnológica, o plano de parto se desdobra em certos saberes constituídos para organizar ações humanas voltadas para o parto e nascimento e relações no trabalho; “envolve conexões, interações e influências de muitos e variados graus, incluindo relacionamentos institucionais de trabalho, pesquisa, ensino e governamentais, operando em rede. A área da saúde, fortemente influenciada pela modernidade e pela ciência, tem sido altamente sensível à incorporação de tecnologias de equipamentos materiais e bem menos sensível, à utilização de inovações não materiais, em especial àquelas relacionadas à gestão e relações de trabalho" (LORENZETTI; TRINDADE; PIRES; RAMOS, 2012).

Outras bases conceituais

Em 1996, a OMS publicou um Guia de Práticas para Atenção ao Parto Normal no qual são destacadas práticas que constituem marcos na promoção de mudanças para a saúde das populações. Em décadas anteriores, mulheres vão às ruas reivindicando a propriedade de seu corpo e o direito a escolhas no que se refere ao parto e nascimento; estudos na área são publicados demonstrando um exagero nos percentuais de intervenções invasivas e no uso de tecnologias duras; os escassos indicadores de saúde na área materno-infantil mostravam lacunas na assistência prestada e a fragilidade do modelo assistencial vigente. Nesta sociedade, havia uma naturalização de determinadas práticas: de um lado a maior parte das mulheres recebia atenção sem questionamentos e de outro, profissionais prestavam assistência sem questioná-las bem como às suas famílias, e sem levar em consideração as evidências científicas. Constituída desta forma, a sociedade priorizava um modelo hegemônico onde gestação, parto e nascimento eram considerados processos patológicos ocorridos em corpos defeituosos e desconsiderava a perspectiva feminina que requeria para si a gestação parto e nascimento como processos normais em corpos saudáveis, onde práticas rotineiras não deveriam se sobrepor à fisiologia e à normalidade; onde a família fosse considerada integrante do processo e não alijada a ele; onde fossem disponibilizadas alternativas para escolha do modo de parir e de nascer.

Assim, a publicação da OMS (OMS, 1996) tem permitido a inclusão ou exclusão de muitas práticas cujas categorizações obedecem a determinados graus de necessidades ou importância, e à reflexão sobre o que tais práticas representam para a economia e a vida das sociedades que

delas se utilizam. Entre as principais reflexões e necessidades de mudanças evidenciadas, estão práticas que, uma vez realizadas rotineiramente e sem indicações descritas como benéficas para sua realização, constituem-se em atos de violência obstétrica que levam as mulheres a pensar que uma cesariana é menos prejudicial à sua saúde física e emocional do que um parto normal.

Inúmeras práticas, mais precisamente 68, foram classificadas em quatro categorias de acordo com sua utilidade, eficácia e ausência de periculosidade. A primeira prática, e que é também objeto deste projeto, encontra-se dentro da categoria A - "Condutas claramente úteis e que deveriam ser encorajadas" - indica o planejamento individual, determinando onde e por quem o parto será realizado. No seguimento da recomendação, há a indicação de que o plano deve ser realizado em conjunto com a mulher durante a gestação e comunicado a seu marido/companheiro e, se aplicável, a sua família (OMS, 1996). Desta forma, considera-se que a atenção pré-natal é o momento de organização do plano de parto, onde a mulher e sua família podem refletir sobre os seus desejos e expectativas relacionadas à assistência ao parto e nascimento.

As outras três categorias, nomeadas como B, C e D referem-se, respectivamente, a condutas prejudiciais ou ineficazes que devem ser eliminadas; condutas que devem ser utilizadas com precaução até a conclusão de novos estudos; e condutas frequentemente utilizadas de forma inapropriada.

Após 20 anos, esse plano individual está sendo trabalhado internacionalmente como Plano de Parto, definido aqui como um documento elaborado pela gestante e sua família, e quem mais ela queira envolver nesta construção. Para salientar a importância deste plano, remete-se à definição de documento como um "instrumento escrito que, por direito, faz fé daquilo que atesta; escritura, título, contrato, certificado, comprovante. Escrito ou impresso que fornece informação ou prova; aquilo que ensina, que serve de exemplo; é um

Figura 1- Consulta de pré-natal na Unidade de Saúde. Fonte: Arquivo de imagens. Autorizada publicação.

escrito oficial de identificação pessoal" (MICHAELIS, 2016). Este Plano de Parto é, então, um documento escrito que detalha as preferências e expectativas da mulher sobre seu parto e, deveria ser considerado pelos profissionais das maternidades na sua operacionalização.

A elaboração do Plano de Parto

Em sua elaboração, cada prática apontada no Plano de Parto deve ser cuidadosamente esclarecida, contando com a ajuda de pré-natalistas. Acredita-se que esse plano individual possa potencializar a mulher como protagonista de seu parto e no respeito às suas escolhas.

A seguir apresenta-se algumas imagens com a descrição de situações que, implicadas na elaboração do plano de parto, mostram os efeitos desta tecnologia.

Nesta imagem (Figura 1), observa-se um momento da assistência à gestante que é também um momento pedagógico. Nela, aparece a irmã do bebê no colo da mãe, manuseando o equipamento para escuta dos batimentos cardiofetais, avaliada pela docente responsável pelo atendimento. A imagem foi realizada durante uma consulta de pré-natal, onde não foi avaliado apenas o bem-estar do bebê, mas realizada a escuta desta mulher em suas necessidades momentâneas e futuras relacionadas ao parto e nascimento. A escuta qualificada, adotada

Figura 2 – Consulta de pré-natal durante visita domiciliar. Fonte: Arquivo de imagens. Autorizada publicação.

na consulta, é descrita no Protocolo da Atenção Básica à Saúde das Mulheres como uma ferramenta essencial ao período da gestação, parto e puerpério, e na prevenção de intervenções desnecessárias (BRASIL, 2016). Entre as necessidades identificadas, verificou-se a adequação da participação da filha de três anos junto à mãe durante a consulta, pois era cuidada exclusivamente por ela. Identificou-se também a necessidade de orientação sobre mudanças fisiológicas no padrão contrátil do útero; busca de serviço obstétrico para o nascimento; práticas possíveis de serem realizadas durante o trabalho de parto e parto (OMS 1996).

Quando as relações entre profissionais e usuárias ocorrem na forma da proximidade do encontro, percebe-se que esta usuária tem maiores possibilidades de interagir, de diferenciar-se no encontro da consulta e, por isso, ser afetada pelas orientações oferecidas por meio da escuta qualificada. "Às tecnologias envolvidas na produção desse encontro chamamos leves" (MERHY; FEUERWERKER, 2009).

A imagem acima (Figura 2) evidencia uma produção de saúde que pode se dar fora dos espaços tradicionais de atenção, àqueles onde os profissionais habitualmente se encontram aguardando a procura por seus serviços. O local onde se deu esta consulta foi o domicílio da gestante e estiveram presentes a bisavó do bebê, a mãe e a irmã da gestante, que ouvia o bebê por meio de sonar. Um menino de dez anos não aparece na foto, mas se encontrava na sala e, à medida que os assuntos iam sendo abordados, ele realizava buscas sobre os mesmos na internet. Foi um momento importante para a construção do plano de parto que, neste caso, contou com a participação da família.

A imagem apresentada nos remete a pensar que há modos diferentes de produzir atos de saúde, e que estes permitam redefinir os espaços de relações entre profissionais e comunidade. Novos arranjos e novas combinações tecnológicas são necessárias, permitindo que tecnologias leves sejam valorizadas e fazendo com que "as necessidades dos usuários ocupem um lugar central". Nesta construção de relações "em ato", há circunstâncias específicas de cada encontro em que não há hierarquias a serem seguidas para um bom contato, para se identificar um problema ou imaginar possibilidades para enfrentá-lo. Há a possibilidade de ampliar o olhar e a escuta em diferentes espaços (MERHY; FEUERWERKER, 2009).

Além dos instrumentos e conhecimento técnico, as relações são fundamentais para a produção do cuidado, visto que o trabalho em saúde é sempre relacional: se dá no momento de sua produção e está relacionada com a forma como cada profissional aplica seu conhecimento (MERHY; FEUERWERKER, 2009). Assim, a visualização desta foto indica que as diferentes tecnologias são importantes para a atenção e são utilizadas para a construção do Plano de Parto. Na ocasião em que esta imagem foi realizada, abordou-se a importância do acompanhante de parto, previsto por legislação própria desde 2005, que permite a toda mulher o direito de ser acompanhada por uma pessoa de sua escolha desde sua internação até a alta hospitalar.

Figura 3 - Plano de Parto manuscrito pela usuária. Fonte: Arquivo de imagens. Autorizada publicação.

Na consulta posterior a esta visita, ocorrida na unidade de saúde, a gestante compareceu com seu plano de parto pronto (Figura 3).

O Plano de Parto

A Figura 4 apresenta o plano de parto elaborado por uma das grávidas atendidas

Os efeitos do Plano de Parto

As imagens apresentadas nas Figuras 5 e 6 mostram práticas recomendadas pela OMS, que não são proporcionadas às mulheres e suas famílias em grande parte das maternidades brasileiras, e que deveriam ser oportunizadas pelas instituições independentemente da elaboração de um Plano de Parto.

Um acompanhante de escolha da mulher é recomendação preconizada pela OMS e Programa de Humanização do Parto e Nascimento no Brasil. A permanência de um acompanhante não pode ser impedida por gestores nem por profissionais. As imagens mostram mulheres acompanhadas e satisfeitas; bebês "aninhados" ao colo de suas mães e em contato pele a pele, abraçados e aquecidos, situação que favorece o aleitamento precoce, já na primeira hora de vida, minutos em que o bebê está mais alerta (BRASIL, 2011).

Plano de Parto!

Estamos cientes de que o parto pode tomar diferentes rumos. Abaixo listamos nossas preferências em relação ao nascimento do nosso filho, caso tudo transcorra tranquilamente. Sempre que os planos não puderem ser seguidos, gostaríamos de ser previamente avisados e consultados a respeito das alternativas.

Trabalho de parto:
- Presença de meu marido ou mãe.
- Sem perfusão contínua de soro.
- Liberdade para beber água e sucos enquanto seja tolerado.
- Liberdade para caminhar e mudar de posição.
- Liberdade para uso do chuveiro.
- Monitoramento fetal: apenas se for essencial, e não contínuo.
- Analgesia: peço que não sejam oferecidos anestésicos ou analgésicos. Eu pedirei quando achar necessário.

Parto (hora do nascimento)
- Gostaria de um ambiente calmo nessa hora.
- Não vou tolerar que minha barriga seja empurrada para baixo.
- Episiotomia só se for realmente necessário. Não gostaria que fosse intervenção de rotina.
- Gostaria de ter meu bebê colocado imediatamente no meu colo após o parto. Com liberdade para amamentar.
- Gostaria que o pai cortasse o cordão após o mesmo ter parado de pulsar.

Após o parto!
- Aguardar a expulsão espontânea da placenta, sem manobras, tração ou massagem.

Se possível ter apoio para amamentação.
- Ter o bebê comigo o tempo todo, enquanto eu estiver na sala de parto, mesmo para exames e avaliação.
- Liberação para o apartamento o quanto antes com o bebê junto comigo. Quero estar ao seu lado nas primeiras horas de vida.
- Alta hospitalar o quanto antes.

Cuidados com o bebê:
- Quero fazer a amamentação sob livre demanda.
- Gostaria de dar o banho no meu bebê e fazer as trocas (eu ou meu marido ou minha mãe).

Agradeço muito a equipe envolvida e a ajuda para tornar este momento especial e tão importante para nós em um momento também feliz e tranquilo como deve ser.

Muito obrigada.

Figura 4 - Plano de Parto conforme manuscrito.

Figura 5 - Contato pele a pele mãe-bebê no pós-parto imediato com presença de acompanhante. Fonte: Arquivo de imagens. Autorizada publicação.

Figura 6 - Contato pele a pele e amamentação na primeira hora de vida do recém-nascido com presença de acompanhante. Fonte: Arquivo de imagens. Autorizada publicação.

Figura 7 – Visita domiciliar no puerpério. Fonte: Arquivo de imagens. Autorizada publicação.

A primeira hora de vida do recém-nascido tem sido denominada hora de ouro ou "golden hour". Está relacionada a aspectos fisiológicos e emocionais de vínculo entre bebê com mãe e sua família e tem três práticas que são salientadas e descritas como manobras que vão "Além da sobrevivência" (BRASIL, 2011), ou seja, que favorecem o desenvolvimento da criança e potencializam a qualidade de vida desde o nascimento, indo para além de práticas consideradas "salvadoras". Estas práticas puderam ser salientadas durante a elaboração dos planos de parto nos encontros da atenção pré-natal, onde é desenvolvido este projeto de extensão; são elas:

- clampeamento oportuno do cordão umbilical em substituição ao clampeamento imediato;
- contato pele a pele;
- e aleitamento materno na primeira hora de vida.

Sobre o clampeamento oportuno do cordão, sabe-se que o fluxo sanguíneo continua da placenta para o recém-nascido por aproximadamente três minutos depois do nascimento. Isso representa aumento no volume de sangue total do recém-nascido, fornecendo reservas de ferro desde o nascimento até, pelo menos, os seis meses de idade. Os benefícios desta prática para a mãe são direcionados à redução de complicações hemorrágicas, visto que uma placenta com menos sangue favorece sua expulsão. O contato pele a pele auxilia a regular a temperatura do recém-nascido, melhora as condições de circulação e respiração logo após o nascimento e facilita o início da amamentação efetiva. Para a mãe, o contato pele a pele, melhora o comportamento de vínculo e afeto, libera endorfinas e, consequentemente diminui o stress e a ansiedade, favorecendo a descida do leite. Observa-se que, ao oportunizar estas duas práticas, o início do aleitamento materno se dá na sequência e de forma espontânea. O aleitamento materno está associado à maior duração do aleitamento materno exclusivo, e duração da amamentação. Para a mãe, o início precoce do aleitamento estimula a liberação de

Figura 8 – Visita domiciliar às duas irmãs que tiveram uma semana de diferença em seus partos. Fonte: Arquivo de imagens. Autorizada publicação.

ocitocina e, com isso, reduz a possibilidade de processos hemorrágicos no pós-parto e melhora a percepção de sua capacidade de prover cuidados ao bebê (BRASIL, 2011).

Nas Figuras 7 e 8, observam-se efeitos do plano de parto em atividades pós-natais. Entre os efeitos relatados por mães e familiares em visitas domiciliares, está a repercussão que a apresentação escrita do Plano de Parto teve na instituição onde os nascimentos se deram.

Considerações Finais

O Plano de Parto, é uma tecnologia apresentada às gestantes no início do pré-natal. Ao longo desta atenção, possibilita a promoção de esclarecimentos e discussão das práticas claramente benéficas, baseadas em evidências científicas, e que deveriam ser oportunizadas a todas as mulheres. É uma tecnologia que tem sido possível avaliar como positiva por meio dos depoimentos dados por estas mulheres, nos encontros com os profissionais no período pós-parto. Entre tais depoimentos estão: a maior proximidade do acompanhante em parte do período de internação hospitalar, um aumento no período de tempo que precede o clampeamento do cordão, o favorecimento do contato pele a pele, o estímulo ao aleitamento durante a primeira hora de vida, as orientações prévias a cada prática realizada. O presente projeto de extensão suscitou o planejamento de pesquisa sobre as diversas relações do plano de parto com a assistência prestada. ◄

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. **Protocolos da Atenção Básica:** Saúde das Mulheres. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. 230 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. **Além da sobrevivência: práticas integradas de atenção ao parto, benéficas para a nutrição e a saúde de mães e crianças.** Brasília: Ministério da Saúde, 2011. 50p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria executiva. **Programa Humanização do Parto:** humanização no pré-natal e nascimento. Brasília: Ministério da Saúde, 2002. 90p.

LORENZETTI, J., TRINDADE, L. L., PIRES, D. E. P., RAMOS, R. R. S. Tecnologia, inovação tecnológica e saúde: uma reflexão necessária. **Texto Contexto - Enferm. Florianópolis**, v. 21, 2, p. 432-439, junho 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072012000200023&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 out. 2016.

MERHY, E. E.; FEUERWERKER, L. C. M. **Novo olhar sobre as tecnologias de saúde:** uma necessidade contemporânea. In: MANDARINO A. C. S.; GOMBERG, E. (Org.). Leituras de Novas Tecnologias e Saúde. São Cristóvão: UFS, 2009. p. 29-56.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Documento. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=documento. Acesso em: 04 out. 2016.

OMS. Organização Mundial da Saúde. Saúde Materna e Neonatal. Unidade de "maternidade segura". Saúde Reprodutiva e da Família. **Assistência ao parto normal:** uma guia prático. Genebra: Ministério da Saúde do Brasil, 1996.

SUÁREZ-CORTÉS, M.; ARMERO-BARRANCO, D.; CANTERAS-JORDANA, M.; MATÍNEZ-ROCHE, M. E. Uso e influência dos Planos de Parto e Nascimento no processo de parto humanizado. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 23, n. 3, p. 520-526, 2015.

Figura 2 - Oficina de skate. Foto: Débora Wobeto

O Observatório do cotidiano:
memórias da Vila Dique 2015

Carmem Zeli de Vargas Gil: Faculdade de Educação – UFRGS
Caroline Pacievitch: Faculdade de Educação - UFRGS
Acadêmica de Ciências Sociais: Débora Wobeto
Acadêmico de Educação Física: Sérgio Ferrarini dos Santos

Para Walter Benjamin (1994), quem narra uma história é portadora da sabedoria e resguarda a capacidade de trocar experiências. O filósofo alemão refletia sobre o impacto da violência da guerra perante a incapacidade de reviver e narrar experiências. A comunidade Vila Dique-Porto Novo sofreu e segue a sofrer inúmeras violências, que vão da invisibilidade social ao tiroteio anunciado no fim da tarde. Mas resistem ao trocar experiências, ao narrar e mesclar presente, passado e futuro e, assim, construir sua própria sabedoria.

O Projeto Memórias da Vila Dique, cuja equipe é constituída de acadêmicos e de profissionais das áreas da saúde e educação, realiza práticas

de extensão com os moradores da Vila Dique, em Porto Alegre/RS, reassentados no Conjunto Habitacional Porto Novo desde 2009. A equipe também realiza estudos buscando acompanhar o que se passa na vida das pessoas quando ocorrem processos de remoção e reassentamento urbano.

O projeto está cadastrado no Portal da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PROREXT/UFRGS), tendo como agente a Faculdade de Educação. Em 2011 e 2012, as atividades realizadas foram reuniões de estudos, caminhadas na Vila e rodas de memória com os moradores mais antigos. As rodas de memória foram intensificadas quando, em 2012, o projeto foi contemplado com recursos do Programa de Extensão Universitária (PROEXT 2012 – MEC/SESu). Nesse ano, foram compostos o Caderno de Memórias e o Caderno de Textos, sistematizando memórias (através da fotografia), falas dos moradores e aprendizagens da equipe.

Em 2013, também com recursos assegurados pelo PROEXT 2013 – MEC/SESu, as atividades do projeto foram direcionadas para o público jovem, com vistas à produção de um documentário em vídeo que cartografa as práticas culturais dos jovens entre o "novo" e o "velho" território. Em 2014, mantiveram-se as rodas de memórias e entrevistas e, com as histórias narradas pelos moradores, produziram-se marcas de memórias, ou seja, diferentes composições, retratando o patrimônio dos moradores e que foram apresentadas em praças e ruas, como também nos espaços das instituições.

Em 2015, após 5 anos e com a produção de três livros, dois documentários e mais de uma dezena de artigos, monografias e dissertações, o projeto esteve focado nos pequenos grupos que se formam no novo território, organizados em torno de uma prática ou um desejo que, de alguma forma, tem a ver com a apropriação deste novo território: grupo de skatistas e da horta comunitária, composto essencialmente pelas mulheres do Clube de Mães Margarida Alves, entidade de mães-mulheres que fizeram a Vila Dique.

Diversidade de olhares em 2015

Fundamentadas em reflexões sobre o papel da memória e da história, no contínuo processo de construção e reconstrução de identidades individuais e coletivas, as pessoas que participam do projeto optaram, em 2015, por diversificar olhares sobre as demandas da comunidade do Porto Novo. Dessa forma, os primeiros meses do ano foram dedicados à observação participante em diversos espaços da vila, como a Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Novo, o Posto de Saúde Santíssima Trindade, o Clube de Mães Margarida Alves, bem como os agrupamentos de jovens que se reuniam nas ruas para andar de skate e que eram acompanhados por alguns profissionais do posto de saúde.

A partir dessas observações, das discussões e leituras em grupo, as pessoas que se integraram ao projeto nesse ano decidiram participar de diversas atividades. Na EMEF Porto Novo foi desenvolvida uma oficina de musicalização infantil com estudantes de 8 a 11 anos de idade. Nesta oficina, junto com o ensino de noções musicais, foi produzido um tabuleiro de jogo com percursos imaginados pelas crianças a partir de suas vivências com os espaços da vila. O material reciclável para confeccionar os tabuleiros foi obtido em colaboração com a Unidade de Triagem Santíssima Trindade, na qual trabalham familiares desses estudantes. Durante as seções para a construção do tabuleiro, os estudantes questionavam as mudanças vividas por eles ou aprendidas nas histórias dos mais velhos. Violência e restrições (de espaço físico devido ao tamanho das casas ou de liberdade para brincar na rua) eram temas cotidianos nessa oficina.

Outra proposta acompanhou a retomada da horta comunitária em parte do terreno do Clube de Mães Margarida Alves. A iniciativa foi de um grupo de mulheres (algumas são integrantes do Projeto Memórias) que desejava compensar a falta de espaço nas casas e manter, reviver ou aprender a cultivar alimentos. Apesar das dificuldades com o clima e com a qualidade do solo, a horta manteve-se um êxito ao longo de todo o ano, produzindo

diversos alimentos toda semana, que eram partilhados com a escola, o posto de saúde e a comunidade em geral. Durante os encontros para retirar as ervas daninhas, plantar, colher e preparar a terra, as mulheres trocavam relatos sobre a época em que viviam na zona rural, ou retransmitiam memórias de pais e avós.

Skate

As oficinas de skate do projeto Memórias da Vila Dique ocorrem todos os sábados de manhã, facilitadas por um bolsista de extensão do curso de Educação Física da UFRGS. As oficinas possuem diversas atividades além da prática de skate, entre as quais, os alunos dispõem de uma câmera para registrar manobras e momentos que julgam importantes. Uma vez por mês realizamos a amostra de vídeos, usando a estrutura do posto de saúde do Porto Novo, onde são mostrados vídeos dos próprios alunos, vídeos produzidos por outros skatistas, contando ainda com altas produções do mundo do skate. No entanto, a atividade mais esperada pelos participantes da oficina,são os passeios para as pistas de skate, que ocorrem em média uma vez a cada dois meses. A visita ocorre em tempo integral, acompanhado pelo professor/oficineiro.

Os objetivos das oficinas vão além da atividade física, apesar do skate ser o foco. Nas primeiras aulas foi possível identificar que há diversos problemas de relacionamento entre os alunos, como atitudes agressivas, enfrentamentos, dificuldade em dividir materiais, estranhamento em elogiar os colegas, enfim, diversas atitudes que constituem em desafios trabalhados nas oficinas. Dar atenção às relações, estimular a reflexão sobre as atitudes e modos de se dirigir ao próximo são questões que norteiam o andamento da oficina.

No ano de 2015, foram realizadas seis saídas de campo (pistas de skate), quatro amostras de vídeos e vinte encontros no Porto Novo. A atividade de saída a campo apresenta um caráter reflexivo para os alunos, pois leva os meninos para um mundo diferente do qual estão acostumados dentro da sua comunidade, conhecendo e explorando diferentes lugares. Nas pistas de skate há oportunidade de encontrar outros praticantes, de diferentes classes sociais. Alguns ficam apáticos com esse contato, outros conseguem se relacionar bem, fazendo amigos em todos os passeios, e a unanimidade é que sempre voltam diferentes.

Nos meninos mais jovens não ocorre tanto estranhamento. No entanto, aqueles de doze anos ou mais procuram se comparar com outros skatistas da sua idade. Alguns começam a ter atitudes para chamar a atenção, como por exemplo, falar alto, tentar fazer manobras muito difíceis e menosprezar a habilidade de outros meninos que não fazem parte do grupo. Vale ressaltar que este comportamento não é constante, variando entre momentos de introspecção, quando buscam um local reservado em que possam observar o ambiente, as pessoas e seus comportamentos.

Os momentos de violência sofrida e praticada pelos jovens por vezes se relacionam com a falta de disponibilidade dos recursos materiais e escasso acesso a estruturas de oportunidades sociais, econômicas e culturais. Esta situação, gera desvantagens em busca da mobilidade social (VIGNOLI, 2001). As saídas a campo geram transformações nos participantes a partir do momento em que saem da comunidade e exploram novos lugares, começando a questionar ou reforçar sua cultura e hábitos. Numa das saídas realizadas em 2015, na pista de skate da cidade de Canoas, havia meninas praticando o esporte. Alguns ficaram surpresos com a habilidade que as skatistas demonstravam e a relação que possuíam com outros skatistas. Nesta situação, foi provocada a reflexão em relação à igualdade de sexos e desconstrução de padrões de gênero impostas pela sociedade.

As relações entre os jovens skatistas são instáveis, o afeto muitas vezes é demonstrado de maneira violenta, com brigas e conversas agressivas. Há enfrentamentos e competitividade entre eles, assim como ocorre com outros jovens da mesma idade. No entanto, o ambiente hostil que vivem pode gerar

algumas atitudes agressivas, que são expressadas tanto em momentos de afetividade como em situações de desentendimentos. Estimulá-los para o protagonismo no seu processo de desenvolvimento é alternativa para superar a vulnerabilidade, extraindo o ambiente de incertezas e inseguranças (CASTRO at al., 2001).

Grande parte das atividades planejadas para 2015 na oficina de skate foi realizada, atingindo diretamente na prática do skate em torno de vinte e cinco meninos da comunidade, com uma média de dez alunos participando semanalmente das aulas. Nas saídas a campo, quatorze crianças diferentes participaram, tendo a oportunidade de conhecer diferentes lugares e pessoas. Para o ano de 2016, o objetivo é produzir com os participantes uma exposição de fotos na UFRGS, álbum de fotos e vídeo de skate, a fim de reforçar o trabalho em grupo, a produção independente e a valorização das suas habilidades. Enfim, o projeto no ano de 2015 produziu aprendizagens, questionou comportamentos e incentivou a proposta de novas ideias para serem realizadas em 2016, mantendo as atividades realizadas no ano anterior.

E o futuro?

Destaca-se portanto, a dimensão pedagógica da extensão que vai além de uma atividade fora dos muros da universidade. Talvez se possa nomear esse projeto de "um encontro", encontro com os moradores da Vila Dique e do Conjunto Habitacional Porto Novo, encontro com outras áreas de conhecimento e, também, um encontro dos acadêmicos com os desafios do fazer-se educador com os grupos populares e, desta forma, ampliar o espaço do conhecimento acadêmico e comunitário na arena pública. ◄

Referências

ALMEIDA, Fernanda S de et al. Memórias da Vila Dique: Extensão popular, rodas de memória e remoções urbanas. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental,** v. 6, n. 13, 2014.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov In: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas. Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.197-221.

CASTRO, M. G., ABRAMOVAY, M., RUA, M. G. e ANDRADE, E. R. **Cultivando vida, desarmando violências:** experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza. Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2001.

GIL, Carmem Zeli de Vargas et al (org.). **Memórias da Vila Dique**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

GIL, Carmem Zeli de Vargas (org.). **Do Porto Novo a Vila Dique:** extensão popular, rodas de memórias e remoções urbanas. São Leopoldo: Oikos, 2013.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Patrimônio e ensino de história: reflexões sobre a remoção de uma vila de classes populares. In: FRAGA, A. et al. (org.). **Ensino de História no Cone Sul**: patrimônio, território e fronteiras. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 147-162.

GIL, Carmem Zeli de Vargas Gil; MANO, Maria Amélia Medeiros. Memórias da Vila Dique: O que nos toca, o que me toca. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Coletânea de Experiências em Extensão Popular**. João Pessoa, 2013.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Modos de morar e memória. Mas eu não contei tudo. Fiz muita história mais por aí. Encaminhado para publicação eletrônica na Série Patrimônio Cultural e Extensão Universitária do IPHAN, 2014.

MANO, Maria Amélia M.; WOBETO, Débora. Caderno de Saberes: aprendendo histórias do Porto Novo. R**evista de APS**, v. 18, p. 512-518, 2015.

VIGNOLI, J.R. **Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes**. Santiago de Chile: CEPAL, 2001. (Serie Población y Desarrollo, n.17). Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2001.

Conexões Afirmativas:
oficinas com estudantes de escolas públicas

Rafael Arenhaldt: Faculdade de Educação – UFRGS
Bolsistas/ Autores: Anelise Cristina Bernardy; Camila Garcia Demirof; Denise Leopoldino Cipriano; Ellen Diogo Platt; Fabiana Rodrigues; Francine da Gama Paz; Jaqueline Lima; José Guilherme Lima Rizzo; Samara Ayres Moraes; Ronaldo Souza Schaeffer; Silvana Moreira Claudino e Tanise Baptista de Medeiros.

A presente ação de extensão é desenvolvida pelo grupo PET Conexões Políticas Públicas de Juventude da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O grupo tem como temática principal as Ações Afirmativas, e realiza oficinas em escolas públicas de Ensino Médio priorizando a interação com estudantes da periferia de Porto Alegre. Objetiva a construção de um espaço de divulgação e diálogo entre estudantes da Universidade e de escolas públicas, problematizando e socializando temáticas como as ações afirmativas, políticas de ingresso e permanência no Ensino Superior, bem como dos direitos da juventude à educação pública.

Para tanto, as oficinas são realizadas em quatro encontros. O primeiro encontro tem como enfoque: "Conhecer a Realidade", onde cada aluno elabora um mapa pessoal a fim de apresentar sua vida diante do grupo. O segundo encontro trata da "Universidade para que(m)?", onde se realiza um debate sobre os sentidos e motivações para ingressar na Universidade, com argumentos favoráveis e contrários discutidos coletivamente. No terceiro encontro, "Cotas para que(m)?", é problematizado o papel das cotas raciais e sociais. São levadas imagens de pessoas de diferentes etnias, gêneros, idades e classes sociais, e os alunos escolhem as imagens que, nas suas perspectivas, ocupam o ambiente universitário, com uma breve explicação do motivo da escolha. Nesse terceiro encontro, também é exposto como a política de cotas está sendo adotada atualmente na UFRGS; a exposição é dialogada, abrindo debate para questões como racismo e preconceito. A quarta oficina, "Passei na UFRGS! E agora José?", traz o debate sobre como é a vida do estudante após o ingresso na UFRGS, possibilidades de auxílios estudantis e conciliação entre vida acadêmica, pessoal e profissional.

Constata-se, na relação com as escolas públicas de Ensino Médio, que estudantes e docentes possuem escassa informação sobre a Política de Ações Afirmativas e sobre as modalidades de acesso vigente no âmbito do Ensino Superior.

"na perspectiva de muitos estudantes de escolas públicas, a informação de que uma universidade federal é pública e gratuita, não está universalizada. Não raro, encontrou-se estudantes de Ensino Médio, que espantavam-se com a 'notícia' de que na UFRGS não se paga mensalidade."

Constatamos, outrossim, a incipiente integração entre a universidade e a escola pública na perspectiva da disseminação das referidas informações. Além disso, durante a realização das oficinas, temos observado um significativo interesse dos estudantes nos temas propostos, expressos pelo envolvimento e participação ativa na dinâmica das oficinas. Percebemos uma relação e um processo de identificação, a constituição de vínculos e redes de diálogo entre os estudantes das escolas e os ministrantes das oficinas, universitários de origem popular.

Diante disso, destaca-se, por um lado, a necessidade de se consubstanciar uma política institucional permanente, sistemática e de longo alcance, focada na disseminação das informações relativas à política de cotas no âmbito da educação básica pública, sobretudo em territórios periféricos. Por outro, a importância de a Universidade incentivar ações coordenadas que potencializem a integração, a aproximação e o diálogo entre a Educação Básica e a Educação Superior, na perspectiva da democratização da informação, como uma das dimensões fundantes do movimento de democratização do acesso à universidade pública. Em outras palavras, não criar as condições para democratizar as informações sobre ações afirmativas, é uma forma de privilegiar uns (estudantes de Ensino Médio) em detrimento de outros.

Blog: http://petppj.blogspot.com.br/
Facebook: https://www.facebook.com/petconexoesppj/ ◄

Projeto Laboratórios Abertos

Fabiano Bernardi: Instituto de Física - UFRGS
Fernanda Poletto: Instituto de Química - UFRGS
Autores: Álysson Ausani Alves (graduação), Bárbara Tauffner de Souza (graduação), Douglas Santana Charqueiro (graduação), Edison Schwarz de Melo (servidor), Fernando Ferreira Saldanha (graduação), Gabriel da Silva Pereira (graduação), Jorge Goulart de Candido (servidor), José Henrique Rodrigues dos Santos (docente), José Humberto Martins Borges (servidor), Julia Machado Pelegrini (graduação), Lucca Ignacio Rubez Pimentel (graduação), Luiza Soares de Aguiar (graduação), Rafael Matheus Badollato Correa (graduação), Rosane Michele Duarte Soares (docente), Thiago Menegotto (colaborador), Tiago Zanon da Silva (graduação)

O projeto Laboratórios Abertos é uma ação de extensão que visa à inclusão social através do ensino de ciências em nível médio, empregando as potencialidades dos laboratórios de ensino de graduação da UFRGS. O projeto envolve a atuação de alunos de graduação, docentes e técnicos dos Institutos de Física (IF) e de Química (IQ) da UFRGS, caracterizando uma ação de cunho fortemente interprofissional e multidisciplinar. O público-alvo da ação é composto por estudantes vinculados a outro projeto de extensão do IF-UFRGS, o PEAC (Projeto Educacional Alternativa Cidadã), que é um curso pré-vestibular popular voltado a alunos de baixa renda, oriundos principalmente da região metropolitana de Porto Alegre. As aulas do PEAC ocorrem todas as noites de segunda a sexta-feira no Campus do Vale da UFRGS. O projeto Laboratórios Abertos possibilita o acesso de parte desses estudantes aos laboratórios de ensino do IF e IQ da UFRGS durante sábados pela manhã, onde são executados experimentos que estimulam a construção do conhecimento. Tal iniciativa abre as portas da Universidade para uma população historicamente desfavorecida, empregando como agente de transformação o aprendizado de ciências exatas. Com

isso, a expectativa é despertar a vocação de jovens talentos, ao mesmo tempo em que se promove a democratização do saber.

A extensão é indissociável da pesquisa e do ensino por princípio. Ao mesmo tempo em que os conhecimentos de física e de química são disponibilizados a estudantes de camadas historicamente desfavorecidas da população (instrumentalizando-os para futuras possibilidades de escolha de suas profissões de nível superior que eram antes intangíveis), estes estudantes, com sua bagagem de vida, esforço e superação diários, contribuem para o surgimento de novas visões sobre o processo de ensino-aprendizagem, no qual se insere a equipe executora, retirando-a de sua zona de conforto acadêmico ao confrontá-la com outras realidades. Por causa disso, o projeto Laboratórios Abertos contribui para a transformação da sociedade de forma bilateral. Os saberes originados desse processo são coletados, empregando como instrumento questionários abertos e testes de acompanhamento de conteúdos, e analisados de acordo com metodologias pertinentes a cada instrumento. Os estudantes de graduação que compõem a equipe executora, participam ativamente dessa etapa, como parte de sua formação no contexto do projeto. Os resultados oriundos dessas análises, peças-chave para a avaliação da ação ao operacionalizar entre teoria e prática, são apresentados à sociedade com a finalidade de conscientizar sobre as questões de cidadania, e indicando quais são os papéis e possibilidades da Universidade na busca por um mundo mais próspero, justo e igualitário.

Há um caráter fortemente transformador para quem atua com educação popular. O olhar muda. A percepção de seu papel na sociedade muda. Consequentemente, o perfil do egresso mudará por passar a englobar essas questões, antes talvez dormentes. Todos nós temos compromisso com quem está à volta, e com o que a sociedade pode vir a ser. Não é preciso uma iniciativa altamente ambiciosa que mude o mundo; uma proposta de transformação para a vizinhança já é suficiente. E isto está ao nosso alcance, basta persistir. Talvez essa seja a maior lição que um projeto como o Laboratórios Abertos pode proporcionar. Investir em ciência aliada à cidadania é investir na construção de um país soberano e próspero. ◂

Projeto Informática
e Comunicação no Ensino Fundamental

José Luis Machado: Divisão de Sistemas de Extensão - DSI - CPD - UFRGS
Acadêmica de Enfermagem: Andreza Rodrigues Nunes da Silva
Acadêmica de Ciências Sociais: Mariana Pahim Hyppolito

A informática hoje em dia se tornou uma ferramenta de uso social no seu sentido mais amplo da palavra. Ela é elemento fundamental no processo de trabalho e, para tanto, o conhecimento de editores de textos, planilhas eletrônicas e aplicativos web tornaram-se pré-requisitos para quem está se habilitando a entrar no mercado de trabalho.

Aliado a isso, o conhecimento da língua portuguesa, e suas diferentes formas de expressão e comunicação, também são fortes componentes para uma perfeita inserção não só no mercado de trabalho, mas também nos diferentes círculos sociais, bem como na consolidação de um capital cultural.

O objetivo deste projeto, iniciado em agosto de 2013, é aliar estas duas questões; a informática e as formas de comunicação, construindo materiais informativos de cunho prático e social bastante relevantes para os alunos, mas que abrangem também a escola e a comunidade onde ela está inserida.

Em 2016, o projeto buscou trabalhar com diferentes modalidades de construção dos materiais informativos nas escolas. Na escola Mário Quintana, optamos por participar de uma oficina de jornal constituída de alunos da turma B30, e de estudantes caracterizados como alunos com deficiência. Esta experiência nos propiciou uma vivência maior na elaboração de uma metodologia de construção de jornais, agregando a busca de conhecimento, pesquisa e trabalho coletivo, considerando também seu aspecto inclusivo.

Na escola Gilberto Jorge, a participação teve mais foco em assessoria presencial e facilitadora, no sentido de conhecimento das ferramentas tecnológicas, como máquina de fotografia e câmera de vídeo. A produção de material era realizada em diferentes oficinas disponibilizadas na escola.

E a terceira experiência, quanto à metodologia de trabalho, foi constituída na Escola Liberato, em que organizamos um grupo de alunos que elaboraram o jornal de maneira virtual. A partir de um grupo criado no Facebook, pudemos interagir com os alunos, avaliando os textos, fazendo a revisão e a diagramação através de postagens neste espaço.

Estas experiências, bem como confecções de livretos de atividades e calendários, criaram um legado cultural bastante rico dentro de cada escola, e que se constituiu em material não só de informação, mas em especial de formação e de empoderamento dos espaços escolares. Para 2017, pretendemos disseminar cada vez mais esta experiência, criando mais espaços como esses, onde a informação, a formação e os aprendizados em diferentes linguagens e técnicas, se constituam em

materiais culturais permanentes e constitutivos da comunidade escolar.

Este projeto, em estreita relação com o projeto Aluno Pesquisador, propõem isso: um desafio permanente e construtivo na formação do aluno, onde a pesquisa, a investigação sejam molas propulsoras do aprendizado. E acreditamos que o "Informática e Comunicação", com sua perspectiva de constituição e elaboração de materiais informativos, está seguindo este objetivo.

Finalizamos o texto apresentando a revista Pesquisa & Prática, que tem sido prática em nossa caminhada de quatro anos no final de cada ano letivo, tornando-se um registro compilado da produção dos alunos participantes do projeto. Esta revista, em sua quarta edição, mostra o potencial que temos nas escolas, seja ele na disposição qualificada dos professores, seja ele na participação efetiva dos alunos. ◄

Teko Porã, Bem Viver e Saúde:
algumas perspectivas para trabalhar com concepções ampliadas de cuidado em saúde

Maria Gabriela Curubeto Godoy: Saúde Coletiva - UFRGS
Camilla Alexsandra Schneck: Enfermagem - UFRGS
Acadêmicas de Saúde Coletiva: Lara Yelena Werner Yamaguchi e Ana Paula Blankenheim
Acadêmicos de Agronomia: Roberta Carolo e Tiago Fedrizzi
Acadêmica de Nutrição: Mariana Espíndola Robin

O Programa Teko Porã, Bem Viver e Saúde, iniciado em 2014 como ação de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), propõe atividades que estimulam o repensar da relação que as pessoas mantém consigo mesmas, com os outros, com a natureza e o mundo. Baseado em uma concepção ampliada de saúde, o programa inclui práticas integrativas e complementares (PICs), práticas populares de saúde, bem como ações de educação popular e promoção da saúde, focando populações vulneráveis, como a população em situação de rua, além de atividades abertas para a comunidade em geral.

Fundamentação teórico-metodológica

Teko Porã significa "Bem Viver" em guarani, e representa uma cosmovisão ancestral, que prima pela realização plena da vida no planeta em muitas culturas originárias. Através do "Bem Viver" se reconhece a importância da interação e interdependência entre o ser humano, a natureza e o cosmos. Esta concepção favorece uma relação contemplativa/integrativa/ativa com o mundo ante um modelo de crescimento e desenvolvimento econômico, científico e tecnológico que exaure as pessoas e degrada o planeta (ACOSTA, 2016).

A noção de cuidado aqui dotada concebe este como sendo composto por bases racionais e, também, como fonte de amorosidade, responsabilidade, solidariedade, cooperação, criatividade, sustentabilidade e integração social (BOFF, 1999). Dessa concepção de cuidado derivam noções ampliadas e multidimensionais de saúde, que incluem aspectos biológicos, psicológicos, sociais, espirituais e outros. Na perspectiva do Bem Viver, o cuidado apresenta, pelo menos, duas dimensões: uma ontológica e outra processual. A dimensão ontológica, compreende o cuidado como pré-ocupação fundamental do existir humano, uma abertura originária de sentido que ilumina o que lhe vêm ao encontro, ao mundo, e ao outro (HEIDEGGER, 2004). Na dimensão processual, o cuidado é relacional, gerando um processo de "circularidade do cuidado" (GODOY et al., 2012) que perpassa o "cuidado de si", o "cuidado do outro" e o "cuidado do mundo" (MARIOTTI, 2002). Cria-se assim, um movimento sistêmico instigador de novos agenciamentos possíveis. O cuidado de si e o cuidado do outro produzem, segundo Baggio, Erdmann (2015), um cuidado do nós/ de nós, de ordem intersubjetiva, o que é fundamental no campo da saúde.

Como bem imaterial, o cuidado circula socialmente, tomando o sentido de "dádiva", em uma lógica anti-utilitarista que constitui um sistema de reciprocidade interpessoal

Quadro 1 – Representação da circularidade do cuidado.
Fonte: Adaptado de Mariotti, 2002; Baggio, Erdmann, 2015.

Figura 1 - Cartaz da exposição da EPA. Créditos: Lara Werner

onde dar-receber-retribuir desloca a primazia do Estado e do mercado como detentores e moduladores da maior parte das relações sociais (MAUSS, 2003), possibilitando experienciar uma lógica de "não-mercado" nas relações, e a emergência de uma ética da solidariedade e do cuidado. Nessa perspectiva, o desafio é de cuidar de si sem deixar de cuidar do outro e do mundo, acolhendo as diferenças e singularidades de pessoas, grupos e populações, sem desconsiderar as contradições e conflitos inerentes às relações sociais. O Quadro 1 é uma mera ilustração limitada desse processo complexo.

Resultados

Entre os resultados alcançados pelo Programa Teko Porã em 2016, destacam-se a exposição: "E do Barro fez-se a Vida: Arte, Memória e Resistência da Escola Porto Alegre" (EPA); a Horta Agroecológica da EPA; a organização do acervo virtual de obras da EPA; a composição de uma rede intersetorial de cuidados à população em situação de rua; e a continuidade de um grupo de meditação semanal aberto ao público em geral na Unidade Básica de Saúde (UBS) Santa Cecília. Apresentaremos, a seguir, as duas primeiras experiências acima citadas: a exposição e a horta da EPA.

Exposição da EPA

A EPA, Escola Municipal de Ensino Fundamental e de Educação para Jovens e Adultos (EJA), foi criada em 1995, e atualmente atende jovens e adultos em situação de rua e vulnerabilidade social. O projeto pedagógico da EPA, de base freiriana, caracteriza-se pela promoção de direitos e cidadania. Através de seu Núcleo de Trabalho Educativo (NTE), desenvolvem-se oficinas de cerâmica e papel artesanal.

As obras artísticas criadas pelos estudantes da EPA mobilizam e afetam não apenas pela sua autoria – pessoas em situação de rua – ou por sua qualidade estética, mas também pela capacidade em estabelecer um diálogo simbólico e temporal com outra experiência de extrema relevância histórica: o trabalho realizado nos ateliês de terapia ocupacional coordenados por Nise da Silveira, onde "criações de si", surgidas da emoção de lidar com matérias tentam "reconstruir uma realidade psíquica habitável" (DIONISIO, 2012; FRAYSE-PEREIRA, 2003).

Figura 2 - Exposição da EPA. Créditos: Guilherme Santos, Jornal SUL 21

Figura 4 - "Fecundar a terra" (ponte entre mundos). Créditos: Maria Gabriela C. Godoy

Figura 3 - "Afagar a terra" (Canteiro em espiral). Créditos: Maria Gabriela C. Godoy

Figura 5 - "A propícia estação" (a colheita). Créditos: Roberta Carolo

Realizada em outubro de 2016 na Câmara de Vereadores de Porto Alegre, a exposição apresentou criações em cerâmica, papel artesanal e xilogravuras. Visibilizar a população em situação de rua através da arte é mostrá-la por sua potência criativa, o que pode contribuir na renovação de sonhos individuais e coletivos, nutrindo o que nos torna humanos de modo a não subsumir à impossibilidade de aceitar o outro, o aparentemente diferente, como o que vive na rua e que em tantos aspectos é um espelho de nós mesmos e daquilo que não queremos ver. As vivências artísticas possibilitam, portanto, estabelecer pontes entre mundos nem tão distantes entre si. Como promotora da saúde e de cuidado, a arte contribui para o fortalecimento do autoconhecimento, e o protagonismo maior dos estudantes.

Horta Agroecológica da EPA

Iniciada em 2016, a horta da EPA representou a retomada dessa atividade na escola. Através de oficinas semanais, o trabalho com a terra e as plantas possibilita observar a temporalidade cíclica da natureza e compreender aspectos frequentemente observados em populações excluídas e vulneráveis, como: o imediatismo, as frustrações recorrentes de necessidades básicas,

a intensificação do lado trágico da vida, a grande criatividade, e as estratégias diversificadas de resiliência e sobrevivência. O contato com a terra possibilita a confluência de dimensões objetivas e subjetivas do cuidado: o cuidado das plantas simbolicamente remete ao cuidado de si e permite acompanhar a delicadeza da vida, que se expressa na alegria cotidiana ao ver o crescimento das plantas semeadas, ou lidar com a frustração daquilo que não vingou. A horta possibilita, também, o exercício de uma ação coletiva, com um trabalho em equipe no qual devem ser elaboradas mediações entre interesses e formas de participação diversos.

Entre os desafios vivenciados, encontra-se o de adequar o processo metodológico das oficinas às características e necessidades observadas nos estudantes da EPA, que respondem de maneira mais efetiva a trabalho com projetos, a atividades práticas e concretas, a oficinas de meio turno, e a uma temporalidade que deve estar bem ajustada ao manejo grupal, de maneira a evitar a dispersão gradual.

Além dos resultados previamente esperados, também decorreram dessa experiência a aproximação entre estudantes da EPA e vizinhos do entorno, através das oficinas sempre abertas à comunidade, e a articulação interdisciplinar entre estudantes e professores da universidade e da comunidade escolar.

Considerações Finais

Como fio condutor da urdidura de experiências alinhavadas pelo programa Teko Porã, distinguem-se o vínculo, o olhar atento, o diálogo, a escuta, a capacidade de afetar e ser afetado pelo outro, e o convívio receptivo com a alteridade do grupo. As atividades desenvolvidas têm possibilitado a construção gradual de um processo de circularidade do cuidado onde, simultaneamente, o cuidado de si, do outro, do/de nós e do mundo, se desenvolvem e articulam. A receptividade e abertura oportunizadas por cenários de práticas como a EPA e a UBS Santa Cecília, possibilitam experimentar projetos de promoção da saúde direcionados para a valorização da autonomia e protagonismo dos envolvidos em relação a diversas formas de cuidado. ◄

Referências

ACOSTA, A. **O Bem Viver – Uma oportunidade para imaginar outros mundos.** São Paulo: Ed. Elefante, 2016.

BAGGIO, M.A.; ERDMANN, A.L. A Circularidade dos Processos de Cuidar e Ser Cuidado na Conformação do Cuidado "do Nós". **Revista de Enfermagem Referência**. Série IV - n.° 7 - out./nov./dez. 2015, pp.11-20.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano. Compaixão pela terra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

DIONISIO, Gustavo Henrique. **O Antídoto do Mal: crítica de arte e loucura na modernidade brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2012.

FRAYZE-PEREIRA, João A.. Nise da Silveira: imagens do inconsciente entre psicologia, arte e política. **Estud. av., São Paulo**, v. 17, n. 49, p. 197-208, dez. 2003.

GODOY, M.G.C.G,; VIANA, A.P.F.; VASCONCELOS, K.A.G.; BONVINI, O. O Compartilhamento do Cuidado em Saúde Mental: uma experiência de cogestão de um Centro de Atenção Psicossocial em Fortaleza, CE, apoiada em abordagens psicossociais. **Saúde Soc. São Paulo**, v.21, supl.1, p.152-163, 2012.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. 13° ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. v. 1.

MARIOTTI, H. O viver. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE (São Paulo). A**colhimento: o pensar, o fazer, o viver.** São Paulo: Palas Athena: Unesco, 2002.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia.** São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

Educação Postural
para a Comunidade

Adriane Vieira: ESEFID - UFRGS
Cláudia Tarragô Candotti: ESEFID - UFRGS
Acadêmicas de Fisioterapia: Taís Regina Fiegenbaum e Victoria Alcântara Lunelli

O projeto "EDUCAÇÃO POSTURAL PARA A COMUNIDADE", realizado na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID), tem propiciado um espaço de educação e intervenção sobre a postura que auxilia pessoas com dores crônicas na região lombar e cervical a administrarem seus problemas de saúde. Essas dores têm etiologia multifatorial, envolvendo fatores genéticos, físicos, psicossociais e ambientais, trazendo prejuízos econômicos e pessoais com impacto negativo sobre a qualidade de vida, funcionalidade e capacidade de trabalho.

O projeto atende gratuitamente jovens e adultos (16 a 60 anos) pertencentes à comunidade interna e externa da ESEFID. As intervenções são planejadas com base na avaliação postural realizada pelo projeto "Avaliação Postural para a Comunidade" e são compostas por oito sessões. No primeiro atendimento, os bolsistas, tendo por referência o laudo da avaliação postural, conversam com o participante e realizam testes que complementem a avaliação, definem junto ao participante os objetivos do tratamento e a estrutura dos atendimentos, finalizando o atendimento com terapia manual. A intervenção realizada do segundo ao sétimo atendimento, inclui orientações sobre a dor crônica na coluna e a postura para execução adequada de atividades de vida diária, exercícios de alongamento, estabilização e reforço muscular, e terapia manual. No último atendimento, são revisadas as orientações e os exercícios para que haja a manutenção do trabalho realizado, e agendado uma reavaliação junto ao projeto "Avaliação Postural para a comunidade".

O projeto propicia experiências aos acadêmicos na formulação do raciocínio clínico para construção da proposta terapêutica, prática de atendimento e na educação/ orientação de pacientes, aperfeiçoando e multiplicando os conhecimentos adquiridos durante a vida acadêmica. Além dos atendimentos, os estudantes (bolsistas e voluntários) participam de reuniões para discussão de casos junto às coordenadoras e de capacitações sobre intervenções relacionadas à postura; registram a evolução dos participantes e trabalham no planejamento das intervenções. Acreditamos que o projeto contribui com a atenção à saúde da comunidade e a formação profissional de alunos do curso de Fisioterapia e Educação Física, constituindo-se como um espaço de troca de conhecimento entre acadêmicos e professores.

Para avaliarmos a efetividade da intervenção construída e proposta no projeto, foi desenvolvido um projeto de pesquisa aprovado em junho de 2016 que visa a verificar o efeito imediato e após três meses de intervenção postural de 8 atendimentos, relativa à dor músculo-esquelética na lombar e cervical, capacidade funcional, cinesiofobia, características da postura, força e flexibilidade. Nas avaliações realizadas até o momento, observamos uma melhora em aspectos como percepção corporal, postura durante a realização de AVDs e diminuição da dor. ◄

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

UFRGS
PROREXT
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

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 n° 14
Porto Alegre, julho de 2017
Publicação da Pró-Reitoria de Extensão da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Editora
Claudia Porcellis Aristimunha

Sub-editor
Vicente Fernandes Dutra Fonseca

Projeto gráfico e diagramação
Eduardo Cardoso
Paulo Baldo
Ricardo Fredes da Silveira

Capa
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 (Pró-Reitora de Extensão - UFRGS)

Revista da Extensão

UFRGS
PROREXT
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

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

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

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