

Revista da Extensão

Nov 2019 / n. 19

ISSN 2238-0167

Entrevista com

Tânia Ramos Fortuna

Educação Postural para a Comunidade:

Relato de Experiência

Motivação, Relacionamento e Conflito

no Ambiente Escolar: a experiência em

extensão no Projeto Rondon em Acari (RN)

Práticas Urbanas Emergentes:

a Universidade e a Cidade

Círculos de Construção de Paz:

Intervenção em uma Escola Pública

Gestão Ambiental na Era Moderna:

a socialização de novas tecnologias

com uso de drones para monitoramento

ambiental no Vale do Itajaí – Santa

Catarina

Práticas Educacionais

Associadas ao Meio Ambiente

e à Educação para Cidadania Global

PREMIADOS DO

SALÃO DE EXTENSÃO UFRGS 2019

A Extensão vista de perto

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



Apresentação

Revista
da Extensão

“É brincadeira!”. Quem nunca falou isso no seu dia-dia? Ela serve como uma interjeição irônica de enfado: expressa, na verdade, que a situação que está acontecendo é um absurdo, é equivocada, é inaceitável.

Acredito que muitos de vocês, caros leitores, estão se vendo obrigados a soltar de vez em quando um “é brincadeira!” recentemente, em várias situações corriqueiras de suas vidas – em especial, suponho, a respeito das forças que insistem em desqualificar o trabalho que é desenvolvido nas nossas instituições públicas de ensino superior. Não que este seja um assunto a respeito do qual devemos brincar, levar na brincadeira, claro. Mas é uma pena que seja assim: indignamo-nos com determinados fatos e usamos em vão, ainda que inconscientemente, uma palavra que sugere algo leve, divertido, que serviria justamente para aliviar nossas tensões diárias e, mais do que isso, nos estimular a criatividade para justamente superarmos as dificuldades da nossa realidade.

Estou falando em brincadeira, e também em Educação, por conta da entrevistada desta edição. Tânia Ramos Fortuna é professora praticamente desde que nasceu, como vocês verão logo mais. É docente e extensionista por vocação, como todos os bons mestres que temos ao longo da vida. Na conversa que tivemos por cerca de uma hora, ela nos conta que sua trajetória foi marcada pela superação de vários desafios. O principal deles foi mostrar a alunos, pais e até mesmo colegas de área o poder do brincar. Um poder que não serve apenas para tornar o aprender mais prazeroso, mas, também, como falei há pouco, nos tornarmos mais criativos, mais comunicativos. Em resumo, mais felizes.

A conversa com a Profª Tânia foi inspiradora por diversos aspectos. Primeiro, porque ela representa mais um exemplo do impacto positivo que a Educação é capaz de causar nas pessoas – e nossas universidades são instituições educacionais, o nosso trabalho diário aqui é em prol de uma educação superior cada vez mais qualificada. Segundo, por trazer em pauta um tema que desperta em muitos de nós os melhores sentimentos – a brincadeira, a diversão, o colorido, o riso, e tudo isso tem poderes criativos incalculáveis. Terceiro, por ser nítido o seu brilho no olho, mesmo que ela esteja prestes a encerrar sua tão intensa caminhada profissional. Brilho no olho, em épocas como a atual, vale mais que qualquer pedra preciosa.

Por falar em brilho no olho, esta edição traz, além de artigos com a qualidade que todos vocês já estão acostumados, os trabalhos premiados e um pequeno relato a respeito do 20º Salão de Extensão. Foi um evento feito com dedicação intensa por parte de todos na Pró-Reitoria de Extensão. Com a responsabilidade de quem sabe a importância da educação superior, mas realizado de maneira prazerosa, estimulante, com a leveza de uma brincadeira. Só a Extensão é capaz dessas coisas.

Boa leitura!

Vicente Fernandes Dutra Fonseca
Editor Assistente



Sumário

Entrevista com
Tânia Ramos Fortuna

4



Educação Postural para a Comunidade:
Relato de Experiência

15



Motivação, Relacionamento e Conflito
no Ambiente Escolar: a experiência em extensão
no Projeto Rondon em Acari (RN)

21



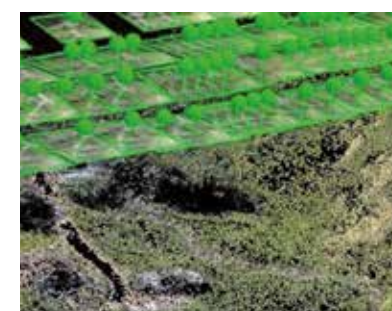
Práticas Urbanas Emergentes:
a Universidade e a Cidade

29



37

Círculos de Construção de Paz:
Intervenção em uma Escola Pública



45

Gestão Ambiental na Era Moderna:
a socialização de novas tecnologias com uso de
drones para monitoramento ambiental
no Vale do Itajaí – Santa Catarina



51

Práticas Educacionais Associadas ao Meio Ambiente
e à Educação para Cidadania Global



57

Premiados do
Salão de Extensão UFRGS 2019



70

Salão de Extensão 20 Anos



Entrevista com Tânia Ramos Fortuna

Entrevista: Vicente Fonseca

Fotos: Vitória Fagundes e arquivo do Programa “Quem Quer Brincar?”

Ex-presidente da Câmara de Extensão, Tânia Ramos Fortuna é coordenadora de um dos maiores e mais antigos programas de extensão da UFRGS, o “Quem Quer Brincar?”. Em 2019, o projeto completa 20 anos de atividades ininterruptas. Nesta entrevista, concedida na Brinquedoteca (sede física do programa) da Faculdade de Educação, a docente nos conta sobre a sua marcante e persistente trajetória profissional, que está se encerrando na Universidade no final deste ano. Um caminho marcado pela defesa da brincadeira e da extensão como duas poderosas ferramentas na formação não apenas de alunos, mas de educadores.

Revista da Extensão: Professora, a senhora tem uma trajetória muito ligada à brincadeira. Imagino que sua vocação pela Educação deva ter começado cedo...

Tão cedo que acho que remonta ao período em que eu era um bebê (risos). A minha pré-história profissional é precoce. Os meus pais eram professores e eu os acompanhava nas suas respectivas escolas. E eu me lembro de observar a minha mãe, que era uma professora muito solar, empolgada, dando aula. Pequena, ainda, ficava embaixo da mesa dela e dizia: “eu também quero ter os meus alunos”. Era uma coisa invejosa, mas também de admiração. E isso aconteceu cedo: com oito anos eu coloquei um cartaz na frente do edifício em que eu morava escrito “Escola Faz de Conta”. Ali eu tentei colocar

intuitivamente o que eu fui perseguir tanto na minha vida de professora, que era uma escola na qual os alunos gostassem de estar, e que eu, professora, pequena, de oito anos, gostasse de dar aula. Eu já tinha alguns elementos de uma prática lúdica bem infantil, despojada, que eu percebo terem participado de toda a minha trajetória nesses 37 anos de trabalho: a presença do colorido, da exuberância, da experiência sensorial na escola, da música, da brincadeira, do riso e da espontaneidade.

Revista da Extensão: E como foi com a sua primeira turma “de verdade”?

Tânia Fortuna: Comecei a trabalhar na Escola Estadual Sarmiento Leite, na periferia de Porto Alegre, com uma turma que a escola me designou como a que ninguém queria. Eu era uma professora jovem, e vivi a experiência de me dar conta que aquelas crianças com tão pouca experiência escolar já tinham ideias muito claras sobre o que é o papel do professor e o que é o papel do aluno. A minha ambição de uma escola diferente, baseada em uma nova configuração da sala de aula, na questão do canto, do riso, da interação entre os alunos, eu logo tentei incutir na minha prática, mas recebi certa resistência das próprias crianças. Em pouco tempo elas ficaram impossíveis: subiam pelas paredes, mal educadas, medonhas, briguentas, respondonas. Em uma palavra: infelizes. A diretora abria a porta, dava uns gritos e fazia-as sentarem. Os pais se dividiram entre

os que fizeram um abaixo-assinado para que eu saísse, porque eu não sabia dar aula, e outros que pensavam “a gente é pobre, esse guri nem vai estudar muito mesmo, Deus quis assim, azar é o nosso”. As serventes da escola ficavam enfurecidas porque eu deixava a sala bagunçada. Mas eu não dava bola pra nada disso, porque achava que estava agradando. Até o dia em que um dos meus aluninhos foi ao meu encontro e disse: “tia Tânia, a gente não quer mais ser teu aluno. A gente não quer mais estudar aqui. A gente não estuda, a gente só brinca. A gente quer ir lá pra turma da outra ‘profe’. Ela briga, põe de castigo, enche o quadro de cópia. Aqui a gente não quer ficar mais”.

Revista da Extensão: Tantos anos depois, imagino que, se a senhora se lembra disso até hoje, esse pedido deve ter lhe causado um impacto e tanto na hora...

Tânia Fortuna: Eu voltei para casa chorando. E no meio do caminho eu disse: “quem não quer mais ser professora sou eu. Não quero mais trabalhar nessa escola. Pensando bem, não quero mais o magistério”. No meu primeiro ano de trabalho (risos)! Comuniquei aos meus pais essa decisão, entre soluços e lágrimas. Enquanto minha mãe tentava secar as lágrimas, o meu pai dizia: “aqui em casa não tem essa, não. Vai seguir pelo menos até o fim do ano e depois a gente conversa”. Os meses seguintes foram infernais, mas eu fui aprendendo a fazer coisas que eu desconhecia – por exemplo, empotar a voz. E pensava que, na ânsia de ser revolucionária e criativa, eu tinha sido autoritária e impositiva ao levar a minha proposta pedagógica sem considerar o que eles esperavam da escola.

Revista da Extensão: Sabemos hoje que, felizmente, o fim desta fase inicial não foi o fim da sua trajetória no magistério, como chegaste a pensar. O que veio na sequência?

Tânia Fortuna: Quando terminei esse período, decidi que eu seria professora de educação

infantil, pensando que seria mais fácil. Claro que qualquer pessoa que tenha experiência com crianças pequenas sabe que não é bem assim. E embora eu tenha trabalhado com bebês, crianças de jardim e maternal, a brincadeira acontecia apesar dos adultos, apesar dos planos pedagógicos, e eu pude ir provando aquilo que eu já intuía: o poder do brincar. O poder da brincadeira como constituinte da nossa identidade, do nosso desenvolvimento cognitivo, do nosso desenvolvimento motor, da nossa sociabilidade.



Revista da Extensão: Mas a senhora não trabalhou a carreira toda com crianças pequenas. Retornou ao Ensino Fundamental?

Tânia Fortuna: Concluí o curso de Pedagogia, me especializei em Psicologia e comecei a trabalhar com crianças e adolescentes com transtornos emocionais, surdas, com deficiências mentais, numa rede de serviços municipal em Canoas. Eu recebia encaminhamento de crianças com graves problemas de aproveitamento escolar. Nesta clínica eu tinha brinquedos, jogos... Tudo aquilo que eu desejava tanto ter feito em sala de aula eu realmente fazia com aqueles pacientes e provava a potência disso. Numa dessas viradas da vida, naquela época eu me separei, mudei de casa e fui parar numa nova escola aqui em Porto Alegre, a Marechal Floriano Peixoto, perto da Avenida Farrapos, e me apresentei para a diretora pedindo uma turma. Ela já tinha expectativa de



me colocar num serviço tal como o que eu fazia antes, apenas de atendimento especializado, mas disse que tinha uma turma para mim, na primeira série, que estava há três meses sem aulas – três professores já tinham sido postos para correr. Mas mesmo assim decidi conhecer esta turma. E à medida que eu caminhava pelos corredores dessa escola, indo em direção à sala de aula, eu percebia que os vidros estavam quebrados, as luzes apagadas. A sala era a última do prédio, do último corredor, próxima a um depósito de lixo. Eu estaria mentindo se dissesse que era lindo, mas foi uma experiência muito forte. E, já mais madura, tendo estudado mais, apliquei aquilo que em teoria desejava para a educação, e vi que a brincadeira tinha poderes. Que essas crianças realmente podiam aprender e eu poderia ensinar brincando. De início também causou estranhamento, como, por exemplo, as mães que ficavam espiando e queriam saber que tipo de aula era aquela que eu fazia. A escola ainda era muito convencional e lastimavelmente ainda é.

Revista da Extensão: Quando a senhora assumiu como professora na UFRGS, qual era o tamanho do desafio de formar professores a partir de um paradigma diferente daquele convencional de décadas atrás?

Tânia Fortuna: Em 1994, quando eu me torno professora em dedicação exclusiva, me deparo com um currículo de formação de professores no qual a brincadeira estava ausente. No qual era notória a sua presença esporádica, superficial, mas sem estudo sistemático sobre o brincar. Tudo começou com a extensão universitária. Em 1995, propus um curso de 45 horas que se intitulava Jogo e Educação. A ideia era que esse curso pudesse receber pessoas da comunidade que, como eu, pudessem partilhar experiências, refletir sobre procedimentos, métodos, centrados na brincadeira. Em poucos dias as vagas se esgotaram. A maioria delas foi preenchida pela comunidade interna da Universidade, alunos, só confirmando aquela minha percepção da escassez dessa temática na grade curricular e mostrando

aquilo que hoje nós estamos discutindo, às voltas com a curricularização da extensão, sobre entender a riqueza da extensão universitária como um dispositivo pedagógico singular – não apenas mais flexível do ponto de vista do seu formato, menos preso, portanto, às exigências de grade, de estabilidade de currículo, mas também do ponto de vista epistemológico, porque a extensão envolve um tipo de saber que é prático, e era o que eu estava fazendo nesse curso.

Revista da Extensão: A que a senhora atribui essa negligência com o brincar?

Tânia Fortuna: Hoje isso está em pequeno declínio. Mas nós ainda vivemos uma forte oposição entre trabalho e lazer, que se expande para a escola na forma de estudo e brincadeira.

Revista da Extensão: Como se ambas fossem excludentes? Como se não se pudesse estudar ou trabalhar de uma forma divertida?

Tânia Fortuna: Exato, como se fossem oponentes e, principalmente, como se fosse pernicioso a experiência do prazer na aprendizagem. Tal como aquele menininho me disse: “aqui a gente não estuda, a gente só brinca. Bom é lá com a outra ‘profe’, que dói o braço para copiar”. Uma coisa estoica que também está presente na nossa formação é a ideia de que o sofrimento enobrece.

Revista da Extensão: Imagina, uma criança falar isso...

Tânia Fortuna: Fala isso, e espera por isso. Ou outra pequeninha que tive no maternal, de três anos, que me exigiu tema de casa certa vez. Claro, isso demonstra vontade de aprender, mas por outro lado também que ela já está refém desses procedimentos mais protocolares.

Revista da Extensão: O direcionamento vem de casa também?

Tânia Fortuna: Sim, de casa, dos irmãos, do que

se conta sobre o que é a escola, da representação da nossa cultura de escola. A professora, no nosso imaginário, usa óculos, um coquinho, é meio assexuada, provavelmente é uma solteirona ou alguém que não tem uma vida fora do mundo escolar. Isso aparece em histórias infantis, na literatura, no desenho animado. Essa figura caricata e meio sem graça.

Revista da Extensão: E como se deu a constituição da Brinquedoteca?

Tânia Fortuna: As 45 horas daquele curso de extensão funcionaram como um laboratório para eu propor para o ano seguinte uma disciplina, eletiva, que em pouco tempo encontrou muita recepção na Universidade. Já corria o boato de que era uma disciplina diferente: íamos visitar lojas de brinquedos, íamos para a Redenção (como fazemos até hoje), criávamos materiais e jogos em sala de aula. Havia uma preocupação realmente forte com a experiência prática, lúdica, mas ao mesmo tempo com a teoria do brincar. Eu também sentia a necessidade de dar um apoio para esses alunos que faziam as aulas no sentido de que eles se sentissem encorajados a praticar aquilo que estudaram, levando jogos e brinquedos para a aula. Comecei, então, uma campanha de doação de jogos, que foi progredindo: fizemos uma caixa aqui no térreo da Faculdade de Educação e as pessoas depositavam as suas doações. Ao final do dia, os meus colaboradores (não eram bolsistas ainda) vinham retirar os jogos para a gente formar um acervo para os alunos. A surpresa era que nem tudo o que havia sido depositado estava lá. O pessoal ficou indignado: “profe, estão roubando os nossos jogos, vamos parar”. Naquele momento eu me pus numa encruzilhada: prosseguir ou realmente parar?

Revista da Extensão: Prosseguir?

Tânia Fortuna: Eu prossegui, e o saldo está aqui: mais de cinco mil jogos. Ao longo desses anos, nós revertermos expressivamente essa cultura de que é preciso ter a posse, mas instauramos uma



ideia de que a gente pode partilhar, vivenciar, brincar, devolver e escolher outro sem ser dono, sem levar consigo. E, por outro lado, criamos um acervo que é acessível e está à disposição de toda a Universidade. Esta é uma brinquedoteca universitária, que está na FAGED, mas serve a todos os campi – embora a gente saiba que atende mais a comunidade do Centro. Mas o aluno da Medicina vem aqui, o da Fonoaudiologia, do Design, da Biologia, da Letras, da Geografia, da Comunicação... Porque ele quer se divertir. Quer estar em família com um brinquedo ou jogo que tenha a ver com a sua história e o seu passado. Quer levar para as suas práticas profissionais. Mas lá naquela época nós estávamos apenas começando numa caixa. E a caixa foi crescendo, e eu fui ocupando mais espaços.

Revista da Extensão: Foi aí que vocês vieram para este espaço aqui no térreo da Faculdade de Educação?

Tânia Fortuna: Primeiro, recebemos uma sala rejeitada na faculdade, no 6º andar, que nem janelas pra fora tinha. Depois, sim, esta atual, que era a sede do xerox. Foi uma luta territorial, política, vigorosa – a gente sabe que

o metro quadrado nessa Universidade tem um valor enorme, todo quer fincar sua bandeirinha e dizer “esse espaço aqui é meu” (risos). Havia muita disputa, mas houve um movimento da comunidade universitária, de abaixo-assinado de alunos e professores, e a gente conseguiu receber a destinação da sala. Oca, vazia, sem piso, sem divisórias. Nessa época nós já tínhamos começado a fazer oficinas de extensão que tinham o propósito de, em uma sexta-feira por mês, durante oito anos, propor práticas lúdicas para os participantes. Essas oficinas contavam com inscrição de cinco reais. O certificado era muito menos do que isso. E o saldo disso nós guardamos e foi com o que compramos o piso, as divisórias, a mesa e as cadeiras em lugares que vendiam móveis usados. A Universidade não nos deu nem o telefone, nem internet. Não tínhamos acesso a nada. Nós éramos tolerados aqui. O serviço que prestávamos era essencialmente o de empréstimo orientado de brinquedos, contando com bolsistas de extensão. Já tínhamos nos expandido. Foi uma época de muita atividade no programa, voltadas sempre para essa visão binocular: atenção ao nosso público interno da Universidade, com a percepção de que o aluno da UFRGS, o professor e o funcionário são também

potenciais extensionistas e destinatários das ações de extensão, contrariando uma ideia deturpada e muito pobre de que a extensão é só para fora; e, ao mesmo tempo, também pensávamos na extensão para fora, claro – as escolas, os professores que estavam na rede, outras instituições de ensino. Eu, pela atividade de pesquisa nessa área, fui me destacando no cenário do nosso país como ligada a essa temática, atraindo a atenção de outras universidades que vinham aprender conosco e se inspirar nesse desenho de brinquedoteca universitária, que tem uma peculiaridade: a partir dessa época a gente tomou a decisão de não receber mais crianças, para focarmos na formação, no adulto.



Revista da Extensão: A disciplina que deu início à campanha de arrecadação de brinquedos foi em 1996. Vocês estão aqui no térreo da Faced desde quando?

Tânia Fortuna: Esse espaço aqui foi inaugurado em 2002. Antes utilizávamos outros cantos, o que sobrava. Para esta inauguração, a equipe que trabalhava comigo, muito engajada, se propunha a criar marcas desde a entrada da porta até aqui para guiar os visitantes para a festa de inauguração. Essas marcas eram lúdicas: desenhos adesivos de patinhas de animais fantásticos. A festa foi muito linda, as pessoas traziam brinquedos como presentes para a Brinquedoteca.

Alguns dias depois eu fui chamada pela direção, que disse ter recebido uma queixa de colegas que estavam se sentindo muito incomodados com a infantilização da Faculdade de Educação: diziam que “essa presença buliçosa de brinquedos e jogos” comprometia a reputação da Faced perante outras unidades. Exigiam a remoção das patinhas e que a gente se mantivesse dentro da sala. Usando a minha prerrogativa de direito à desobediência civil, me neguei a retirar as patinhas, mas a equipe de limpeza, dias depois, estava de joelhos, com espátulas, removendo. Já faz tanto tempo, isso já mudou tanto... Nós hoje somos muito respeitados internamente.

Revista da Extensão: Diante de tanta resistência nos primeiros anos, a senhora esperava atingir o nível de reconhecimento que tem hoje?

Tânia Fortuna: Experimentamos um status que eu não esperava ver, que achei que ficaria para os meus sucessores: de reconhecimento do que fazemos, inclusive pelas direções – não apenas a atual, a precedente também foi muito engajada no reconhecimento. Continuamos sem destinação de recursos para a Brinquedoteca: clipes, canetas, folhas, nada disso. Nós nos suprimos com um sistema de multas para as pessoas que atrasam a entrega dos itens – temos uma tabela de multas, que é dinâmica, de acordo com as nossas necessidades. Se estamos precisando de cola, quem deve de três a sete dias paga em cola. Aí começa a mágica do brinquedo: eu chego aqui de manhã e tem pendurado no trinco da porta um tubo de cola, anônimo. Não é pagamento de multa, é de alguém que sabe que a gente precisa, é doação. Nós hoje somos autossuficientes sob esse ponto de vista. Claro que o equipamento, o mobiliário, foi ao longo do tempo se modificando. Essas cadeiras novíssimas nós recebemos ontem (N.R.: a entrevista ocorreu em 30/10/2019) da direção da faculdade, que nos perguntou o que é que nós precisávamos. Este computador eu fui pedir ao diretor oferecendo o nosso velho e mais um projetor multimídia seminovo que nós tínhamos comprado, com os nossos recursos, mas

que agora já não usávamos, porque quase todas as salas da Faced têm projetor. O diretor imediatamente pegou o computador que estava na caixa destinado a ser de seu uso e encaminhou para nós. Isso é uma mudança de mentalidade. Não é uma personalidade apenas (claro, isso também), mas sim testemunha uma transformação da mentalidade em relação à Brinquedoteca.

Revista da Extensão: Aquela resistência lá atrás, de retirarem as patinhas do chão da faculdade, se deve àquilo que comentamos antes de resistência à brincadeira?

Tânia Fortuna: Acho que a nossa cultura tem uma visão desclassificatória, demeritória, mesmo, do brincar. Tem a ver com a visão pragmática e utilitarista de que as coisas precisam ter um resultado e servirem para alguma coisa. A brincadeira vai à contramão disso, ela não serve para nada. Ela é, e ponto. Não tem uma mensuração de resultados ali adiante. Outra coisa que se contrapõe ao nosso trabalho, que o meu tempo de presidente e membro da Câmara de Extensão, convivendo com outros extensionistas, me fazia perceber no início dos anos 2000, é que a nossa Universidade é muito variada, inclusive do ponto de vista econômico – nós temos ilhas de riqueza, de muita pujança econômica. Nós também operamos de forma transgressora, não apenas porque nos opusemos a essa cultura do pragmatismo, do resultado imediato, da utilidade, do valor do riso e do prazer, mas também porque a gente se contrapõe a uma cultura da obsolescência, do “estragou, põe fora”. Aqui, nada vai radicalmente fora! Nós sempre trabalhamos a perspectiva da recriação, da recuperação, não só porque somos pobres. Isso é verdade, somos pobres (risos), mas queremos inspirar as pessoas a pensarem de uma forma diferente a própria relação com o planeta, com o mundo, com as suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, investimos bastante aqui na Brinquedoteca no processo de recuperação de jogos e brinquedos.

Revista da Extensão: Também porque isso estimula a criatividade?

Tânia Fortuna: Porque estimula a criatividade, o pensamento abstrato, a capacidade de invenção...

Revista da Extensão: E essa mentalidade utilitarista não leva em conta que a criatividade aumenta a produtividade...

Tânia Fortuna: Exatamente, não leva em conta que ela depende disso. Hoje a gente já vê algumas empresas capitalizando essa questão da ludicidade justamente porque percebe que isso produz rentabilidade. O trabalhador feliz trabalha melhor. Ainda que a gente aqui se insurja contra esse uso servil da brincadeira, a gente sabe que ela é capaz de ser capitalizada para isso também. A nossa história passa por esses momentos que são também uma forma de a nossa comunidade mais ampla, a nossa cultura, pensar o lúdico. E aí, a respeito daquela tua pergunta: como é que isso mudou? Em 20 anos isso mudou. E mudou porque nós persistimos, porque fomos sendo reconhecidos pela nossa persistência e, aí sim, pelo nosso resultado, pelos efeitos do nosso trabalho: inspirando pessoas para práticas inovadoras de ensino; fortalecendo muitos dos nossos alunos na Universidade que chegavam aqui em lágrimas, infelizes, querendo largar a faculdade, deixar de ser professor, mas, inspirados pelas nossas sugestões, pelo nosso material, pelo nosso jogo, eles voltavam e diziam que tinha dado certo, que seus alunos tinham ficado mais ligados, que agora eles estavam gostando de dar aula. Por outro lado, devo reconhecer que, embora não tenha sido intencional, a minha ação na pesquisa, na produção de conhecimento nessa área, também contribuiu. Isso teve um efeito de alimentação mútua. Hoje, olhando para este caso de sucesso que eu julgo que somos, vejo que isso tem a ver também com esse fortalecimento de fora para dentro: pessoas atravessando esse país para vir nos conhecer, eu sendo convidada para eventos internacionais como uma referência neste modo de pensar a formação lúdica, é algo que

acaba depois sendo reconhecido internamente. O santo de casa não fazer milagre, mas se ele está bem visível na igreja do vizinho a gente até começa a pagar promessa para ele também (risos). Agora se aproxima também o meu tempo de finitude na Universidade, e eu começo a pensar na aposentadoria, no nível de exaustão de uma ação e o custo que isso representa para a minha vida. Não trabalhamos 40 horas, trabalhamos em dedicação exclusiva. Eu levei isso muito a sério, de um jeito que me cobra um preço alto hoje. Talvez por isso eu, mesmo aos 55 anos, almeje a aposentadoria. Esse ritmo é muito puxado.

Revista da Extensão: E esta transição no comando do programa, a partir de sua iminente saída? Como tem sido esse processo?

Tânia Fortuna: De dois anos para cá, comecei a preparar o futuro do programa, me preparando inclusive para o fato de que ele inclui uma transformação, virar outra coisa. Eu me dei conta, nos anos em que orientei a criação de espaços de brincar, que as brinquedotecas são entes vivos. Elas dependem da vida de quem nelas atua e dos sonhos das pessoas que estão nelas e são depositados nelas. Então, ela é hoje o sonho das pessoas que passaram por ela até agora - muitos dos meus sonhos e da professora Leda Maffioletti, que foi minha companheira por um bom tempo na coordenação do programa. Mas ela terá que comportar os sonhos dos seus futuros participantes. Preparei-me para isso e criei uma figura chamada conselho curador, algo realmente estratégico e político. Convidei colegas que eu reconhecia como sendo parceiros, apoiadores institucionais, pessoas em lugares-chave da Faculdade de Educação, que pudessem levar a bandeira do programa. Desse conselho emanou a busca de um possível futuro coordenador do programa. Fizemos toda uma perscrutação, uma audição dos interesses, das possibilidades. Não foi fácil. Eu refleti muito sobre por que as pessoas não queriam pegar o programa: porque ele é grande, ele é trabalhoso e, claro, ele está muito personalizado também. Tem um peso tu chegares em um lugar que já tem um carimbo de uma pessoa, um nome

e um sobrenome. Mas nós fomos mobilizando os colegas e encontramos um projeto aqui na FAGED, que é novo, mas que já de início a gente percebeu as relações de proximidade: a Didacoteca, uma iniciativa dos colegas da área de Didática de prover, tal como nós, com jogos e brinquedos, materiais pedagógicos para os estudantes - eles trabalham exclusivamente com os estudantes da Universidade. Fizemos as aproximações e estamos agora em pleno processo de transição. A pessoa que vai me suceder é a Prof^a Marília Forgearini Nunes, que é da área de Literatura Infantil e, portanto, tem uma pegada com o lúdico também, envolvendo esse pessoal. Ainda não sabemos bem como será o futuro: se os projetos serão fundidos num só ou se pelo menos se manterão muito relacionados.

Revista da Extensão: Não quero falar de resultados. Mas nestes 20 anos de programa, como tu vê a transformação porque passaram esses educadores todos? Principalmente aqueles que chegavam frustrados, passaram por aqui e se revigoraram. Como é esse retorno para vocês?

Tânia Fortuna: Nós temos uma prática de empréstimo orientado. A gente atua também com voluntários, não apenas para suprir a necessidade de pessoas, já que o programa funciona com 35 horas semanais de atendimento à comunidade, uma faixa de horário de funcionamento que muitos setores da nossa Universidade não têm. Temos um esforço de atenção ao público que muitas vezes é suprido por voluntários. As bolsas de extensão foram sempre imprescindíveis para a nossa sobrevivência, mas não suficientes. Tivemos que encontrar essas alternativas. Ao fazer isso, nós procuramos qualificar a equipe - e aí vem um lado que eu também gosto de exaltar, que é a questão formativa com o extensionista, a extensão como uma oportunidade de formação para ele também. Eu me preocupo muito aqui com os bolsistas, desde coisas banais, como saber atender ao telefone, comunicação, correspondência oficial e institucional e, particularmente, essa atenção ao público. O empréstimo orientado, qualificado, a escuta, aquele que passa na porta, nos espia e encontra



coragem para entrar e falar sobre as suas mazelas, seus desgostos, sua preocupação... É aí que a gente aquilata, capta isso que eu falava sobre a transformação. É nessa oportunidade de um diálogo mais espontâneo que o empréstimo qualificado permite que se faça. Essa é a principal fonte. Mas a gente tem fontes esporádicas. Por exemplo: e-mails narrando experiências bem sucedidas, com agradecimento pela nossa participação.

Revista da Extensão: Mudando de assunto, a senhora foi presidente da Câmara de Extensão. Como era ter de conciliar essa responsabilidade com um projeto tão grande como esse?

Tânia Fortuna: Foi muito difícil. Foi um período difícil até na minha vida pessoal, quando enfrentei o adoecimento e falecimento da minha mãe. Mas foi também um período de muito aprendizado. Aliás, todos que pudermos participar da CAMEX, eu sempre recomendo, porque é um contato com outros extensionistas, aquilo que a gente experimenta no Salão de Extensão de uma forma concentrada, em uma semana, mas neste caso de uma forma estendida. Eu participei ativamente na elaboração da primeira grande reforma da nossa

resolução, em 2002. Ter esse contato e pensar a execução da extensão do ponto de vista legal foi uma experiência fabulosa. A interação com os pró-reitores, com a equipe da PROEXT... Eu aprendi muito mesmo o fazer extensionista, a mentalidade extensionista. Não só a coisa pragmática de preencher um formulário. A criação do sistema eletrônico se deu no tempo em que eu era presidente, com a parceria insofismável e maravilhosa do José Luís Machado, um irmão em extensão. Então tive todo esse lado de satisfação, principalmente pelo aprendizado da Universidade. A experiência na gestão, nas atividades administrativas, nos dá esse contato com a Universidade. A interação com os técnicos também. Essa é uma experiência que faz com a gente viva a Universidade de uma forma mais plena. Eu tenho essa sensação, de que usufruí essa Universidade. Entrei nela para nunca mais sair. Comecei como aluna, em 1982, e, mesmo como professora, em breve inativa, o vínculo é perene. A gente não tira da nossa biografia essa passagem. De uma separação conjugal a gente pode tirar até o nome, arrancar a aliança, jurar que nunca mais vai lembrar, rasgar as fotos do casamento... Mas do nosso trabalho na Universidade, do jeito que o vivemos, isso não sai mais da gente.

Revista da Extensão: Essa experiência na gestão contribuiu de que maneira para a tua trajetória como extensionista?

Tânia Fortuna: De uma forma mais específica, bem pragmaticamente falando, pensar o planejamento da extensão. Ter em conta de que a boa ideia é só uma parte do problema. Pensar em como planejar a sua execução, ter consciência dos recursos necessários, dos procedimentos. Acho que a experiência da gestão da extensão me ofereceu esse aprendizado que, eu tenho certeza, se reflete concretamente no modo como nós operamos aqui. Esta é uma instância universitária muito organizada e planejada. Nós temos plano para tudo: os horários, a distribuição de tarefas. Eu sou obcecada por etiquetas (risos). Tu podes observar que tudo nesta sala é etiquetado. E isso se deveu a uma necessidade, que é a de trabalhar com uma equipe com diferentes cargas horárias, com diferentes níveis de envolvimento com a Universidade – tenho aqui colaboradores que trabalham duas horas por semana e bolsistas que atuam 20 horas. Essas pessoas precisam se comunicar. Temos um caderno de recados perenemente aberto aqui, para comunicação interna. Essas pessoas precisam saber onde as coisas ficam. Claro que isso não é um aprendizado direto da extensão, mas é indireto na medida em que tu crias uma mentalidade de planejamento, de visão do conjunto, de responsabilidade sobre aquilo que é de todos. Acho que essa é outra coisa importante: essa experiência do espaço partilhado. Uma marca do meu jeito de gestão também é a onisciência: eu estou a par de tudo o tempo todo. Isso tem seu custo, me estropia também. Eu estou em casa com a tela do Skype aberta, comandando as coisas aqui e resolvendo problemas. Tem a ver com aquela coisa da dedicação exclusiva, mas tem a ver também com um jeito de gerir que é de participação em todo o processo.

Revista da Extensão: E como vai ser se afastar de tudo isso, com esse envolvimento tão intenso?

Tânia Fortuna: Eu vou brincar de outras coisas

(risos)! Uma das coisas que eu estou ansiosa por fazer é voltar a montar quebra-cabeças. É uma forma de brincar, também. Tenho também preocupação com a questão editorial, de prosseguir nessa preocupação com o acesso à literatura especializada. Eu faço isso para a Editora Artmed como consultora e revisora técnica de tradução, que é outro trabalho: darmos-nos conta de que esses textos na nossa área não precisam apenas de um tradutor, mas de um revisor técnico, pois no campo específico do brincar nós temos um problema enorme com a questão vocabular. É uma tarefa que eu me proponho a continuar, mas nesse ritmo mais light. Nesta mesma área, vale citar a coleção “Clássicos do Jogo”, a qual criei e dirijo junto à Editora Vozes, do Rio de Janeiro. São sete livros clássicos sobre jogo e brincadeira traduzidos para o português. E tenho meus hobbies: amo pássaros, amo fazer observação de pássaros, amo atrair os pássaros. E finalmente a leitura, como uma espécie de remanescente da brincadeira, herdeira do brincar. Eu li nos primeiros anos da década de 1990, a obra do Marcel Proust, “Em Busca do Tempo Perdido”, mas em português. Agora eu quero lê-la em francês, no original, até já comprei o livro. E fico pensando que não é à toa, isso tem um simbolismo: vou me dedicar à leitura de uma obra que se chama “Em Busca do Tempo Perdido”. Isso quer dizer alguma coisa. Que tempo redescoberto será esse que eu vou achar lá na ponta? Enfim, são alguns dos meus projetos. Não está no meu horizonte trabalhar em outra universidade. Já fui sondada quanto a isso, e a minha resposta é sempre a mesma: eu trabalhei e tenho trabalhado onde eu desejava trabalhar. É aqui que eu queria estar. Este é o meu topo, isto era o máximo que eu pretendia alcançar. Outra universidade, outro país? Não, eu estou onde eu desejava estar. Não há para mim, do ponto de vista do ensino superior, nenhum destino mais importante do que esse que devesse se colocar na sequência. Mas eu realmente quero poder ter essa sensação de que um ciclo se encerra, e que tem mais vida fora da Universidade. Às vezes a gente fala de um jeito que parece que não existe vida fora daqui, mas tem outras coisas a serem feitas também. Estou cheia de planos, e em contagem regressiva! ◀



Figura 1 | Foto do grupo Fonte: Elaborada pelo autor

Educação Postural para a Comunidade: Relato de Experiência

Adriane Vieira: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) - UFRGS
Acadêmicos de Fisioterapia: Vítor Dias Ferreira, Morgana Franciele Rios Xavier, Jonas Cortez Stenger

Introdução

As dores crônicas na coluna são desordens de origem multifatorial, isto é, envolvem fatores biopsicossociais, como: manutenção de posturas inadequadas nas atividades de vida diárias, insatisfação com o trabalho, medo do movimento e quadros de depressão e ansiedade. Pesquisas apontam que entre 65-80% da população mundial irá sofrer

quadros de dor lombar e que aproximadamente 40% destes se tornarão casos crônicos (SAHIN et al. 2011). Quando se fala de dor cervical, as pesquisas indicam que 30-50% apresentarão pelo menos um caso de dor, e 50-85% desses apresentarão dores recorrentes nos próximos cinco anos (CARROLL et al. 2010). No Brasil, a dor lombar é a terceira maior causa de aposentadoria

por invalidez e a maior causa de pagamentos por auxílio-doença, portanto, é um problema de saúde pública que traz impactos econômicos e sociais negativos (FERREIRA et al. 2010), podendo afetar a qualidade de vida, funcionalidade e capacidade de trabalho dos sujeitos.

Considerando a relevância social dessa problemática de saúde, o projeto de Extensão “Educação Postural para a Comunidade” da Universidade Federal do Rio Grande do Sul tem por objetivo atuar no cuidado à saúde de pessoas com dores crônicas na coluna através de atendimentos realizados por estudantes do curso de Fisioterapia, e corroborar também com a formação profissional desses acadêmicos, incentivando-os a aprimorar os conhecimentos adquiridos na academia e a desenvolver habilidades práticas no cuidado humano e na educação em saúde. Diante disso, o designio do presente artigo é relatar a experiência do projeto Educação Postural para Comunidade a partir dos olhares dos bolsistas (alunos do curso de Fisioterapia que atuam no projeto), bem como apresentar os resultados obtidos com os atendimentos oferecidos.

Fundamentação teórico-metodológica

O projeto tem como principal objetivo ampliar o entendimento dos participantes e dos estudantes do curso de Fisioterapia sobre a dor crônica, a relevância do autocuidado com a postura e ainda a prática de exercícios.

Esse processo se dá através de atos cuidadores que juntos, segundo Merhy (2002), criam uma forma de cuidar, um meio pelo qual a pessoa exerce o autocuidado. Desta maneira, pensando em contribuir nos processos de conscientização dos participantes durante os atendimentos, o projeto norteia-se não por tratar a dor, mas sim em propiciar um momento de reflexão para novas concepções da corporeidade e do movimento, o qual culminará em um repensar hábitos, crenças e comportamentos que podem estar contribuindo

para perpetuação de um quadro algíco. Trata-se, essencialmente, de um trabalho de educação em saúde.

Inspirados por Paulo Freire (1996), educador e filósofo brasileiro que considera o ato de ensinar não como uma transmissão de conhecimentos, mas sim como um espaço que cria possibilidades para sua produção ou construção, priorizamos então o desenvolvimento de uma *escuta atenta*, respeitando os saberes de cada participante, suas histórias e contextos de vida.

Dentro dessa abordagem, perspectiva-se no projeto atuar numa lógica mais humanizada, de prestar atendimentos centrados no participante e nas suas queixas, bem como oferecer amparo e respeito aos seus anseios e preocupações. Recursos humanos que utilizamos para aprimorar a qualidade do atendimento em saúde e que são chamados, pelo viés teórico-metodológico contemporâneo em saúde proposto por Merhy (2002), de tecnologias leves.

O conhecimento do participante acerca das intervenções a serem realizadas, das metas e dos objetivos do programa para o seu tratamento, assim como as explicações sobre a dor e as estruturas e funções do corpo, pode ajudar a estabelecer uma importante aliança entre terapeuta-paciente, tornando-o mais confiante em si mesmo e no tratamento, de tal modo que o participante não se sinta sem perspectiva e desamparado, e adquira autonomia no seu processo de autocuidado. Educar o paciente torna-o mais ativo quanto a sua reabilitação e, no longo prazo, obtêm-se maiores ganhos, pois uma importante chave do processo terapêutico é fazer com que a intervenção dialogue com demandas e estilo de vida diário do paciente, aumentando sua adesão ao tratamento (SOKUNBI, 2010).

Como Funciona o Projeto?

O projeto “Educação Postural para a Comunidade”,

criado pela professora Adriane Vieira em 2015 e construído de forma coletiva e contínua junto aos extensionistas, pauta-se por abordagens sensíveis no cuidado humano e por métodos educativos que visam autonomia e protagonismo dos sujeitos para administrarem seu problema de saúde. Dessa forma, pretende-se promover saúde e bem-estar junto à comunidade, oferecendo atendimentos gratuitos às pessoas com dores crônicas na coluna, com idade superior a 16 anos e pertencentes ou não à comunidade da UFRGS. Os atendimentos são realizados na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade, e os interessados devem entrar em contato através do telefone divulgado nas redes sociais ou pelo cartão

de visita do projeto. Outra forma de encaminhamento é por intermédio do projeto de Extensão “Avaliação Postural para a Comunidade”, coordenado pela professora Cláudia Tarragô Candotti, o qual também ocorre na ESEFID, no Laboratório de Pesquisa do Exercício (LAPEX). As avaliações posturais são realizadas por extensionistas, alunos do curso de fisioterapia, de forma gratuita. As pessoas que relatam cervicalgias ou lombalgias durante a avaliação postural são orientadas a procurar o projeto de Educação Postural para a Comunidade.

Para dar oportunidade a um maior número de pessoas, inicialmente oferecemos de oito a doze



Figura 2: Atendimentos
Fonte: Elaborada pelo autor

atendimentos de acordo com as necessidades do participante, sendo possível ampliar o número de atendimento quando necessário. No primeiro atendimento, realizamos a anamnese, que serve para conhecer o paciente e entender suas queixas, bem como suas estratégias de enfrentamento e suas expectativas com o tratamento. Nesse primeiro atendimento aplicamos também questionários que abordam a intensidade e frequência da dor, hábitos posturais, capacidade funcional e aspectos psicossociais. É importante, nessa etapa, que o bolsista inicie uma aproximação do participante, permitindo-o falar sobre si, sua história, suas crenças e seus hábitos de vida. No segundo atendimento, prosseguimos com a avaliação da postura estática e dinâmica, das qualidades físicas (como força, flexibilidade, equilíbrio e estabilidade) e, ainda, observamos como a pessoa realiza as suas atividades de vida diária (AVDs), como pegar um objeto no solo, permanecer sentado para mexer no computador, etc. Ao finalizar esse processo, traçamos, junto ao participante, os objetivos do tratamento.

Os atendimentos seguintes devem estar alinhados às metas construídas em conjunto com o paciente, e contemplam principalmente: (1) educação sobre as estruturas corporais e sobre crenças e comportamentos que possam ser prejudiciais, como o medo do movimento (cinesiofobia) e a catastrofização do seu problema de saúde; (2) técnicas de relaxamento; (3) exercícios de consciência corporal, força, flexibilidade, equilíbrio e estabilização (ensinado para que os exercícios possam ser feitos em casa), e (4) orientação para manutenção de uma postura adequada na realização de atividades de vida diária. Ao final de cada atendimento, quando necessário, são utilizadas técnicas de terapia manual. Buscamos, dentre as várias opções de tratamento, escolher sempre seis exercícios que serão a base para os atendimentos, sendo que, no mínimo dois deles serão exercícios “centrais”, que deverão ser realizados também em domicílio pelo paciente. Ao longo dos atendimentos, analisamos a possibilidade de progredir com os exercícios de “base” propostos e a incorporação de

outras atividades a serem realizadas no domicílio. Entendemos que os exercícios realizados em casa são relevantes para tornar o participante mais ativo e corresponsável pelo seu processo de recuperação, assim como para estimular o autocuidado. No último atendimento, realizamos uma reavaliação e revisamos as orientações posturais e os exercícios para casa, com ênfase em capacitar o paciente a manejar melhor a dor, promovendo sua autonomia e continuidade dos cuidados de sua saúde após o término dos atendimentos. Nessa reavaliação são respondidos novamente os questionários dados no primeiro dia, a fim de obter um retorno quanto ao resultado de todo o processo.

Além dos atendimentos, realizamos o planejamento das estratégias terapêuticas, o registro da evolução dos participantes e o cadastro em planilhas do Excel, dos dados referentes à avaliação e reavaliação. O projeto contempla também apresentações e discussões dos casos que estamos atendendo, grupos de estudos e atividades práticas para incrementar a qualidade das intervenções ministradas pela professora coordenadora, por convidados e pelos próprios bolsistas do projeto, de forma a compartilhar conhecimentos e experiências. Procuramos também, sempre que possível, participar como ouvintes ou com apresentação de trabalhos, dos cursos e eventos relacionados à área.

Resultados das intervenções realizadas no projeto

Até o momento, foram atendidas pelo projeto 38 pessoas, sendo 34 mulheres e quatro homens, com média de 36 anos de idade. As queixas, como esperado, foram predominantes na região lombar (16 participantes), sendo seguida por queixas de dores tanto na lombar como na cervical (12) e somente na região cervical (10) da coluna vertebral.

Temos utilizado quatro questionários autoaplicáveis, sendo eles o *Back Pain and Body Posture Evaluation Instrument* (BackPEI), para verificar a prevalência de comportamentos e hábitos

posturais, o *Fear Avoidance Beliefs Questionnaire* (FABQ) para identificar fatores relacionados ao medo do movimento e *Oswestry Disability Index* (ODI) e o *Neck Disability Index* (NDI), para avaliação da dor em relação a incapacidade funcional dos indivíduos com dor na região lombar e região cervical, respectivamente. São também registradas as percepções dos participantes sobre a intervenção realizada, no final dos atendimentos.

A partir dos questionários ODI, NDI e da Escala Visual Numérica presente no questionário BackPEI, foi possível notar diminuição da incapacidade e da intensidade da dor (Tabela 1):

	Avaliação	Reavaliação
Dor lombar (EVN)	5,8	3,9
Incapacidade lombar (ODI)	21,38	16,76
Dor cervical (EVN)	6	3,6
Incapacidade cervical (NDI)	20,5	12,25

EVN: Escala Visual Numérica; ODI: Oswestry Disability Index; NDI: Neck Disability Index

Tabela 1: Dor e incapacidade antes e depois
Fonte: Elaborada pelo autor

Também foi possível notar a partir dos relatos trazidos pelos participantes, uma melhora na percepção corporal, na manutenção de posturas ao longo do dia, nas atividades de vida diária, nas relações sociais e de trabalho, e na diminuição do medo do movimento, bem como uma continuidade dos exercícios e correções propostos para serem realizados em casa ou na sua atividade laboral. Dessa maneira, unindo os dados coletados a partir dos questionários e os relatos trazidos pelos participantes, é possível inferir que o projeto tem contribuído para capacitá-los a melhor gerenciar seu problema de saúde, tornando-os ativos no seu processo de recuperação e dando-lhes maior autonomia no

autocuidado, mesmo após o término dos atendimentos prestados pelo projeto. É importante ressaltar que todos os participantes recebem de oito a doze sessões apenas, número relativamente pequeno de atendimentos.

Percepções e olhares dos extensionistas

O projeto nos possibilita a experiência de assumir um tratamento em todas as suas dimensões, reproduzindo um ambiente clínico do fazer do fisioterapeuta da área musculoesquelética. Somos os protagonistas dos atendimentos, ou seja, quem realmente se encarrega das atividades necessárias, a saber: avaliação, planejamento, implementação e monitoramento da execução das condutas adotadas, que são parte vital do trabalho fisioterapêutico. As coordenadoras estão sempre supervisionando os atendimentos e à disposição para a discussão dos casos. Participam dos atendimentos quando avaliam a necessidade de instrução junto

ao bolsista e o participante, ou quando são solicitadas pelos bolsistas. Entretanto, a avaliação e a construção da proposta terapêutica é, essencialmente, uma responsabilidade dos bolsistas.

Assim, a prática clínica propiciada pelo projeto desenvolve habilidades tanto de ordem técnica quanto de inter-relação humana. O contato com os participantes é constante e, em muitos casos, há necessidade de um olhar multidimensional para a queixa trazida pelo participante, necessitando, portanto, da mencionada *escuta atenta* para conseguir entender o que realmente é importante e passível de ser tratado. Essa capacidade de discriminação das informações relevantes é, quem sabe, uma das principais habilidades que o fisioterapeuta precisa adquirir para a construção de uma abordagem que leve em consideração fatores biopsicossociais que permeiam o quadro de dor do participante.

Além disso, após a anamnese, somos desafiados a desenvolver a habilidade de formular hipóteses para os problemas identificados, escolher testes que possam confirmar as hipóteses e avaliar o que foi adquirido, considerados passos cruciais a serem trabalhados. Definir as condutas, implementá-las com feedback do paciente e redefini-las quando necessárias, constituem o fazer fisioterapêutico fomentado pelo projeto nos alunos. Ao longo dos atendimentos, demandas distintas

surgem por parte dos pacientes e atributos como improvisação e criatividade são exigidas dos alunos para atendê-las.

Considerações finais

O projeto “Educação Postural para a Comunidade” tem propiciado um espaço de atenção à saúde da comunidade, auxiliando pessoas com dores crônicas a administrarem seu problema de saúde, colaborando para a formação profissional de alunos do curso de Fisioterapia, capacitando-os a atuar na prática dos atendimentos, aperfeiçoando e pluralizando os conhecimentos adquiridos no âmbito acadêmico. Os participantes do projeto relataram melhora na percepção corporal, na manutenção das posturas e nas atividades de vida diária, e diminuição do medo do movimento. Pelos questionários foi possível notar uma diminuição na intensidade da dor e na incapacidade funcional, “achados” que contribuem para uma maior autonomia do paciente no seu dia a dia. Para os bolsistas, tem sido um espaço de prática orientada que permite o aprimoramento de habilidades, como a escuta atenta e o raciocínio clínico para melhor pensar as propostas de intervenção em pessoas com dores crônicas na coluna vertebral, gerando um ambiente muito rico de troca entre a comunidade e os alunos. ◀

Referências

- CARROLL, Linda J. et al. Course and Prognostic Factors for Neck Pain in the General Population. *Spine*, [s.l.], v. 33, n.2, p.75-82, fev. 2008.
- FERREIRA, Mariana Simões; NAVEGA, Marcelo Tavella. Efeitos de um programa de orientação para adultos com lombalgia. *Acta ortop. bras.*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 127-131, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, p. 25, 1996.
- MERHY, Emerson Elias. *Saúde: a cartografia do trabalho vivo*. In: *Saúde: a cartografia do trabalho vivo*. 2002.
- SAHIN, Nilay; ALBAYRAK, Ilknur; DURMUS, Bekir; UGURLU, Hatice. Effectiveness of back school for treatment of pain and functional disability in patients with chronic low back pain: a randomized controlled trial. *J Rehabil Med*. v.43, n. 3, p. 224-229, 2011.
- SOKUNBI, Oluwaleke et al. Experiences of individuals with chronic low back pain during and after their participation in a spinal stabilisation exercise programme – A pilot qualitative study. *Manual Therapy*, UK, p. 179-184, 2010. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.math.2009.10.006>.

Motivação, Relacionamento e Conflito no Ambiente Escolar: a experiência em extensão no Projeto Rondon em Acari (RN)

Pedro Henrique Carnevalli Fernandes: Geografia - Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Lucas Henrique Campos Vasconcelos: Geografia - Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Introdução

A Universidade precisa transpor os limites de seus muros. Por isso, a extensão universitária se configura como “uma forma de interação (...) entre a universidade e a comunidade” (NUNES; SILVA, 2011, p. 120). Nesse sentido, há uma relação dupla, de troca de conhecimentos, entre os acadêmicos e as demais pessoas como “influxos positivos em forma de

retroalimentação, tais como suas reais necessidades, anseios e aspirações” (NUNES; SILVA, 2011, p. 120). Então, a extensão universitária “é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade” (NUNES; SILVA, 2011, p. 120).

O objetivo deste artigo é apresentar a experiência em extensão na realização de duas oficinas de motivação, relacionamento e conflito no ambiente escolar na “Operação Forte dos Reis Magos”, no município de Acari, região do Seridó, no Rio Grande do Norte. Os objetivos específicos deste artigo são: contribuir com o debate teórico sobre os temas da motivação, do relacionamento e do conflito em ambientes escolares, demonstrar os procedimentos metodológicos em extensão e, por fim, refletir acerca da extensão universitária em consonância com a realidade do interior do estado do Rio Grande do Norte.

Os procedimentos metodológicos para a realização deste artigo foram: levantamento bibliográfico acerca dos temas e transversais a eles, sobretudo considerando o ambiente escolar; descrição e análise das práticas e da preparação do projeto de Extensão; descrição, análise e registro fotográfico da realização de duas oficinas de extensão durante a Operação Forte dos Reis Magos do Projeto Rondon em Acari (RN); e, finalmente, sistematização dos resultados na elaboração da redação final deste artigo.

O Rio Grande do Norte é uma Unidade da Federação brasileira que pertence à Região Nordeste, fazendo fronteira com a Paraíba, ao Sul, e o Ceará, a Oeste. As faces Norte e Leste do Estado são litorâneas, com extensão de 410 quilômetros, banhadas pelo Oceano Atlântico. A área do Estado é de 52.811 quilômetros quadrados e a população absoluta de 3.168.027 habitantes, gerando uma densidade demográfica de 60 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2010; RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

O estado possui 167 municípios, sendo que Natal, a capital, é o maior demograficamente, com pouco mais de 803 mil habitantes (IBGE, 2010). Na sequência, se destacam Mossoró, com quase 260 mil, e Parnamirim, com 202.456 (IBGE, 2010). Os demais municípios do Rio Grande do Norte são considerados demograficamente pequenos. O estado é dividido geograficamente em quatro mesorregiões:

Leste Potiguar, Agreste Potiguar, Central Potiguar e Oeste Potiguar (IBGE, 2010). Nessa perspectiva regional, a divisão potiguar acompanha a subdivisão nordestina, ou seja, apresenta características semelhantes da Zona da Mata, do Agreste e do Sertão.

Os indicadores sociais e demográficos do Rio Grande do Norte estão em fase de transição demográfica e social. Todavia, ele ainda possui problemas sociais, como a altíssima taxa de mortalidade infantil (44,8 em mil nascidos vivos), uma das cinco piores do Brasil. Além disso, a expectativa de vida ao nascer é de quase 70 anos, três anos a menos que a média brasileira, e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em 0,684, é considerado baixo (IBGE, 2010; RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

O município de Acari está localizado na Mesorregião Central Potiguar e, dentro dela, na Microrregião do Seridó Oriental (IBGE, 2010), possuindo, portanto, características típicas do Sertão nordestino. O município de Acari tem 11.035 habitantes, sendo que cerca de 80% residem em área urbana (IBGE, 2010) e compõem o Polo Seridó, reconhecido pelo turismo rural baseado na Caatinga (RIO GRANDE DO NORTE, 2015).

A economia local se alicerça nos serviços (aproximadamente 50% da economia local) e na pecuária e agricultura (quase 40% da economia local), sendo que mais da metade da área plantada é de feijão e milho. Os indicadores sociais mais graves são: IDH baixo, 0,679, ausência de coleta de esgoto em 25% dos domicílios, rendimento mensal per capita de R\$ 328,00 e 62% da população total em situação de pobreza (ACARI, 2017).

A Figura 1 apresenta uma fotografia da área central da cidade de Acari, em 2016. No município, a maior atração turística até meados de 2012 era o Açude Marechal Dutra, conhecido como “Gargalheiras”, inaugurado em 1959. Contudo, desde 2010 o açude secou, resultado de anos de forte seca, gerando uma grande melancolia nos habitantes de Acari.



Figura 1 – Acari (RN). Vista parcial da cidade. Fonte: Pedro Henrique Carnevalli Fernandes, 2016

O Projeto Rondon, a Operação Forte dos Reis Magos e o município de Acari (RN)

O Projeto Rondon nasceu durante o Regime Militar (1964-1985) com o lema “Integrar para não entregar”, uma vez que as regiões brasileiras do Centro-Oeste, do Norte e do Nordeste eram consideradas distantes das regiões Sul e Sudeste e, portanto, relativamente pouco conhecidas e exploradas (RONDON, 2016). A primeira operação, denominada de “Operação Zero”, aconteceu em julho de 1967 no Território Federal de Rondônia e contou com uma equipe de 30 universitários e dois professores, que vivenciaram a realidade amazônica por quase um mês. Em 1968, essa iniciativa foi instituída por meio do Decreto 62.927, de 28 de junho de 1968, recebendo o nome de “Projeto Rondon”, em homenagem ao bandeirante paulista Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon (RONDON, 2016).

Em 1989, o Projeto Rondon foi extinto. Após uma penúria de 15 anos, o Projeto foi reativado em 2004, através uma proposta de reformulação realizada pela União Nacional dos Estudantes

(UNE). No ano seguinte, em 2005, aconteceu uma nova Operação, já seguindo os novos moldes idealizados e com a supervisão do Ministério da Defesa e do Governo Federal, denominada de “Operação Acre” e realizada no Estado do Acre (RONDON, 2016).

Os atuais objetivos do projeto são: proporcionar ao estudante universitário conhecimento de aspectos peculiares da realidade brasileira; contribuir com o fortalecimento das políticas públicas, atendendo às necessidades específicas das comunidades; desenvolver no estudante universitário sentimentos de responsabilidade social, espírito crítico e patriotismo; e contribuir para o intercâmbio de conhecimentos entre as instituições de ensino superior, governos locais e lideranças comunitárias. (RONDON, 2016).

A Operação Forte dos Reis Magos foi realizada durante o mês de julho de 2016, entre os dias 08 e 24, em dez municípios do estado do Rio Grande do Norte. Nessa operação, 21 Instituições de Ensino Superior (IES) participaram, sendo que a Universidade Estadual do Norte do Paraná

(Uenp) esteve em Acari (RN) como Conjunto A, englobando as áreas de Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação e Saúde. O nome da operação foi baseado em um dos mais relevantes pontos turísticos do estado, o Forte dos Reis Magos (RONDON, 2016).

Em Acari, a história vem sendo reescrita e repensada. A passagem da Operação Forte dos Reis Magos do Projeto Rondon ajudou a plantar a semente da diversidade, do respeito e da motivação, visto que a cultura coronelística do interior potiguar não permitiu tais desdobramentos, engessando, por muitos anos, a participação da diversidade de atores na construção regional do Seridó. Nesse sentido, a cultura tradicional do culto aos homens-heróis e da exaltação dos pioneiros permeia as relações sociais, gerando muitos conflitos geracionais e, sobretudo, dos diversos atores sociais, inclusive professores, mulheres e diferentes gêneros.

Nesse sentido, uma das oficinas desenvolvidas durante a Operação Forte dos Reis Magos do Projeto Rondon em Acari (RN) na área de Educação foi a intitulada “Motivação, relacionamento e conflito no ambiente escolar”. Foram realizadas duas oficinas com esse tema, sendo a primeira com público-alvo composto por professores, servidores da área da educação e sociedade local, e a segunda oficina aplicada, exclusivamente, no público-alvo dos alunos de uma escola da rede estadual de ensino. Considerando a multiplicidade das características e das vivências dos públicos estimados, os rondonistas utilizaram projeção por meio de slides, vídeos e imagens, ampliando a abordagem da oficina.

Motivação, relacionamento e conflito no ambiente escolar

Uma parcela das Ciências Humanas, sobretudo a Psicologia, apresenta estudos associados ao ambiente escolar por meio da preocupação “com o bem-estar subjetivo e com a promoção do

bem-estar social e emocional dos indivíduos” (OLIVEIRA; ALVES, 2005, p. 229). Assim, o termo motivação deve ser entendido como condição fundamental que influencia nas questões comportamentais de um indivíduo, ou seja, representa a força motriz de uma pessoa realizar determinadas ações e persistir nelas até cumprir seus objetivos (ALVES, 2013), “como um processo interno que se constitui em resposta pessoal frente a determinada situação” (OLIVEIRA; ALVES, 2005, p. 232).

Portanto, a motivação está relacionada ao esforço e à vontade de alcançar um objetivo, sendo o impulso que leva a ação (ALVES, 2013). É ela que possibilita os desdobramentos da ação, intensidade e persistência, sendo dividida em intrínseca e extrínseca.

A motivação intrínseca é um fator interno, é próprio de cada um, é íntimo de cada ser humano e está no pensamento, lugar onde ninguém tem acesso, a menos que o indivíduo se expresse através de palavras, gestos ou atitudes. Pesquisas apontam quatro origens da motivação intrínseca, que são o desafio, a curiosidade, o controle e a fantasia. (ALVES, 2013, p. 17).

Portanto, a motivação intrínseca refere-se às escolhas por própria causa. Já a motivação extrínseca tem sido definida “como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou à atividade, como a obtenção de recompensas materiais ou sociais de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas, ou para demonstrar competências ou habilidades” (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2001, p. 46).

No ambiente escolar, os efeitos imediatos da motivação consistem nas pessoas se envolverem ativamente nas tarefas pertinentes ao processo. Assim, existem diversos fatores, externos e internos, que influenciam na forma como a pessoa age e como ela percebe o mundo. A motivação depende e acontece por meio de incentivos e, quando realizada com intensidade, torna-se

rapidamente almejada. Contudo, quando há falta de estímulos, o indivíduo pode sentir-se desmotivado. (OLIVEIRA; ALVES, 2005).

Segundo os resultados das pesquisas de Oliveira e Alves (2005), as principais motivações para os alunos frequentarem o ambiente escolar são: influência direta da família, eles mesmos e suas vontades e as atividades oferecidas na escola, mostrando uma compreensão integrada dos envolvidos. A escola é um espaço de relações humanas. Por isso, ela precisa ser compreendida a partir das relações existentes.

Mas, como manter-se motivado diante de uma série de problemas, de características sociais e educacionais no ambiente escolar, como a ausência de recursos materiais e de condições de trabalho e as diferentes práticas e ideologias pedagógicas? Esses são apenas alguns fatores que incidem diretamente sobre a ação do envolvido no ambiente escolar, gerando tensões, problemas de relacionamentos e até conflitos. Isso sem desconsiderar as questões de cunho pessoal, que acabam influenciando no cotidiano e nas práticas.

De acordo com Oliveira e Alves (2005), a literatura em Psicologia Escolar pensou, por muito tempo, que os problemas e conflitos escolares eram de responsabilidade exclusiva dos alunos. Assim, “geralmente, quando alguém inicia um discurso relacionado ao contexto escolar, direciona o pensamento para aspectos ‘problemáticos’ deste tema, envolvendo as chamadas ‘características pessoais’ dos alunos” (OLIVEIRA; ALVES, 2005, p. 227).

No entanto, a problemática é mais profunda. Os conflitos no ambiente escolar envolvem uma série de agentes, como docentes, discentes, técnico-administrativos, zeladores, serviços gerais, familiares dos alunos e até comunidade local. Por isso, o Conselho Nacional do Ministério Público lançou, em 2014, um guia prático para educadores intitulados de “Diálogos e mediação de conflitos nas escolas”. Ele apresenta inúmeras

atividades práticas. Logo, vários são os motivos que ilustram a complexidade do contexto escolar.

Na tentativa de delinear o tema dos conflitos no ambiente escolar, elencam-se os dez principais motivos para as tensões e os problemas de relacionamentos nas escolas: (i) a agressividade e a impaciência; (ii) a ausência de respeito e de tolerância, sobretudo com a diversidade dos personagens; (iii) as brigas, principalmente por motivos fúteis; (iv) o uso de drogas ilícitas e de bebidas alcoólicas; (v) a ausência de recursos materiais e de condições de trabalho; (vi) a sobrecarga de trabalho; (vii) as diferentes práticas pedagógicas; (viii) a desvalorização do profissional e a ausência de apoio do Estado e da sociedade; (ix) a estrutura do ensino; e (x) os motivos pessoais.

As oficinas realizadas em Acari (RN)

A primeira oficina realizada sobre motivação, relacionamento e conflito no ambiente escolar ocorreu com os profissionais da educação de Acari (RN), como professores, pedagogos, diretores, zeladores, técnico-administrativos, etc., e também foi aberta para a população em geral. Essa primeira oficina deu maior ênfase à motivação e ao relacionamento, sendo que os objetivos dela foram (i) mostrar a importância de cada agente educador na sociedade e, principalmente, na comunidade escolar; (ii) demonstrar a necessidade de o professor se manter motivado; e (iii) revelar que é fundamental a motivação apesar das adversidades e dos problemas enfrentados no ambiente escolar.

Inicialmente, houve uma breve apresentação da equipe e uma contextualização sobre o Projeto Rondon. Em um segundo momento, aconteceu uma dinâmica, com ajuda de um rolo de barbante, de integração do grupo. A ação começou com um participante se apresentando, falando o seu nome, uma qualidade e um defeito, e, na sequência, entregando o rolo de barbante para outro participante fazer a sua apresentação.

Esse processo ocorreu até completar todos os envolvidos. A Figura 2 apresenta a realização da dinâmica na oficina com docentes, servidores educacionais e comunidade local em Acari (RN), em 2016.



Figura 2 - Acari (RN). Oficina com docentes, servidores educacionais e comunidade local, 2016. Fonte: Pedro Henrique Carnevalli Fernandes, 2016

Assim, até essa etapa da dinâmica, foi debatido que os relacionamentos existentes entre os integrantes da oficina formaram uma teia entrelaçada, uma vez que o barbante transitou por diferentes participantes, formando nós. Além disso, foram promovidas reflexões acerca da motivação em manter bons relacionamentos para a formação de uma rede de confiança e de respeito. Após a apresentação, cada participante teve que falar o nome, a qualidade e o defeito do colega ao lado. O resultado mostrou a importância de prestar atenção no colega, reconhecer suas ações, principalmente aquelas com qualidade, e ajudar a melhorar os defeitos.

A oficina seguiu com a apresentação do conteúdo por meio de slides e com debates acerca das motivações e conflitos. Com relação à motivação, 83% dos participantes alegaram desmotivação com a realidade escolar. Assim, sobre os conflitos, os rondonistas

evidenciaram que os problemas sociais vão além do ambiente escolar e que dependem de várias questões. Então, os participantes pontuaram que os conflitos no ambiente escolar de Acari, responsáveis pela desmotivação, são

resultados da agressividade, da ausência de respeito dos alunos com os professores e demais servidores, da ausência de recursos materiais e de condições adequadas de trabalho e da desvalorização e ausência de apoio, principalmente do Estado e da sociedade.

A segunda oficina realizada sobre motivação, relacionamento e conflito no ambiente escolar ocorreu com os alunos da rede estadual de ensino em Acari (RN). Essa segunda oficina deu maior ênfase aos conflitos, sendo que os objetivos dela foram (i) mostrar a importância de cada agente educador na sociedade e, principalmente, na comunidade escolar; (ii) demonstrar a necessidade de o aluno se manter motivado; e (iii) debater que é fundamental evitar tensões e conflitos, respeitar as diversidades e entender o papel do professor no ambiente escolar. A Figura 3 apresenta a realização da dinâmica na oficina com alunos em Acari (RN), em 2016.



Figura 3 - Acari (RN). Oficina com alunos, 2016. Fonte: Pedro Henrique Carnevalli Fernandes, 2016

Inicialmente, houve uma breve apresentação da equipe e uma contextualização sobre o Projeto Rondon. Em um segundo momento, aconteceu uma dinâmica de montagem da “árvore das profissões”. A partir dela foi demonstrada a importância da figura do professor e do educador no processo pedagógico, sendo estes os responsáveis pela formação de cidadãos conscientes e das demais profissões. Eles são a ponte entre o conhecimento e o aluno, o que gerou um debate sobre o papel do educador na sociedade atual e sobre a motivação para a educação.

Na sequência, com ajuda do conteúdo apresentado por slides, os rondonistas debateram as motivações para o estudo – e a importância do conhecimento e da educação na transformação social – e os conflitos existentes no ambiente escolar. Entre os alunos, 52,6% alegaram motivação para estudar e 47,4% pontuaram desmotivação para frequentar a escola.

Entre os que se consideraram desmotivados, as principais razões elencadas foram: a agressividade de alunos, decorrente, principalmente, do uso de drogas ilícitas e de bebidas alcoólicas; a ausência de respeito e de tolerância, sobretudo com piadas e ações machistas e homofóbicas; as provocações fúteis que acabam em brigas; e o modelo e as práticas adotadas pelos docentes na condução da aula e do conteúdo, especialmente com aulas expositivas não dialogadas.

Considerações finais

No meio do sertão do Seridó potiguar, a pequena cidade de Acari vive melancólica por decorrência da seca e, principalmente, pelo distanciamento das políticas públicas, que estão afastadas da realidade local. Por isso, percebe-se que projetos de extensão, como o Rondon, são fundamentais ferramentas de integração social e, sobretudo, de compartilhamento de conhecimento, informação e de valorização da localidade.

Por outro lado, a participação dos universitários na comunidade, por meio da Extensão, possibilita conhecer outras faces da realidade social do país que muitas vezes passam despercebidas nas salas de aula. Além disso, o Rondon contribui com o desenvolvimento de um estudante universitário mais responsável e mais crítico frente à multiplicidade da realidade brasileira, principalmente a da desigualdade.

Na oficina dos servidores da educação e da comunidade local, os resultados mostraram que a maioria dos participantes estão desmotivados, e que é preciso avançar sobre a necessidade de motivação e manter bons relacionamentos para a formação de uma rede de confiança e respeito. As principais causas da desmotivação dos participantes são a agressividade e a ausência de respeito por parte dos alunos, a ausência de recursos materiais e de condições adequadas de trabalho e a desvalorização e ausência de apoio.

Na oficina dos alunos, os resultados revelaram que a maioria dos participantes estão motivados para a escola. Porém, existem muitos problemas de relacionamento e de conflitos no ambiente escolar, principalmente de alunos com alunos. As principais causas da desmotivação dos

participantes são a agressividade de alunos, a ausência de respeito e de tolerância, as provocações fúteis e o modelo e as práticas adotadas pelos docentes.

Portanto, as oficinas de motivação, relacionamento e conflito no ambiente escolar, que foram realizadas com diferentes públicos, desde professores, servidores da área da educação e sociedade local até alunos de uma escola da rede estadual de ensino, demonstraram que é indispensável ampliar esse debate nas escolas e envolver toda a comunidade escolar, principalmente dando voz aos envolvidos. ◀

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ironete da Silva. **Motivação no contexto escolar**: novos olhares. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade Capixaba da Serra. Serra (ES), 2013.
- ACARI, Prefeitura Municipal de. **História e contexto atual**. 2017. Disponível em: <<http://www.acari.rn.gov.br/178/DadosMunicipais/>> acesso em: 12 de jul. de 2017.
- BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José. **A motivação do aluno**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2010**. Disponível em: <www.censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 04 jul. 2017.
- NUNES, Ana Lúcia de Paula Ferreira; SILVA, Maria Batista da Cruz. A extensão universitária no ensino superior e na sociedade. **Mal-Estar e Sociedade**, Barbacena, Ano IV, n. 7, p. 119-133, jul./dez. 2011.
- OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista; ALVES, Paola Biasoli. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. In: **Paidéia**, Ribeirão Preto, SP, 2005, v. 15, n. 31, 227-238.
- RIO GRANDE DO NORTE, Governo do. **Rio Grande do Norte**: história, indicadores e fotos. Disponível em: <www.rn.gov.br>. Acesso em: 08 de jul. 2017.
- RONDON. **História do Projeto Rondon**. 2016. Disponível em: <<http://www.projettorondon.defesa.gov.br/portal/index/pagina/id/9718/area/C/module/default>> Acesso em: 08 de jul. 2017.



Práticas Urbanas Emergentes: a Universidade e a Cidade

Bruno Cesar Euphrasio de Mello: Faculdade de Arquitetura – UFRGS
Inês Martina Lersch: Faculdade de Arquitetura – UFRGS
João Farias Rovati: Faculdade de Arquitetura – UFRGS
Acadêmica de Arquitetura e Urbanismo: Gabriela Rosa Nodari

INTRODUÇÃO

O Projeto Práticas Urbanas Emergentes (PUE) foi criado como espaço de interlocução entre alunos e professores da UFRGS (os Participantes) e pessoas ou coletivos promotores de novas práticas urbanas (os Protagonistas). A proposta surgiu de duas inquietações

compartilhadas entre professores do Departamento de Urbanismo da Faculdade de Arquitetura: a primeira, acerca da incorporação de temas e problemas em pauta nas cidades, mas ainda ausentes das salas de aula; a segunda, da necessidade de experimentar práticas pedagógicas novas e transformadoras que problematizassem o alcance do ensino do Urbanismo e do Planejamento Urbano e Regional.

A proposta do PUE foi, ao mesmo tempo, seu objeto: iniciativas que buscam repensar e modificar o viver nas grandes cidades. Além disso, a construção desse projeto tomou por pressuposto a necessidade de (re)elaborar duas noções: (i) a de Extensão Universitária; (ii) a de práticas urbanas emergentes.

A noção de Extensão deste projeto foi a de que a Universidade Pública deve estabelecer vínculos mais estreitos com a sociedade, visando melhor compreender a realidade urbana onde a instituição está inserida. As PUEs representam novas formas de vivenciar o ambiente urbano, que emergem como experiências contra-hegemônicas, e que, de alguma maneira, expressam uma vontade coletiva de ressignificação do espaço público.

METODOLOGIA

O método de trabalho foi o da realização de Oficinas e Vivências, privilegiando a troca de experiências entre os Participantes do projeto e os Protagonistas das práticas visadas. Ao longo de 2018 foram realizados três vínculos – oficinas e vivências – com as seguintes temáticas: Agricultura Urbana; Luta por moradia; e População em situação de rua. Como a proposta pedagógica era de construção coletiva de todos os aspectos do projeto – desde a definição do conceito fundante da ação até os objetos de vinculação – as práticas que seriam visitadas foram definidas coletiva e democraticamente.

As Oficinas, realizadas em sala de aula, na Faculdade de Arquitetura, tiveram como objetivos: (i) fazer um primeiro reconhecimento da prática emergente focalizada; (ii) definir as atividades, o calendário, os grupos de trabalho e as formas de registro dessa prática; (iii) compartilhar impressões e refletir sobre as práticas emergentes e sobre a própria Extensão; (iv) produzir o registro sistemático da experiência.

As Vivências (saídas a campo), por sua vez, foram a oportunidade de interagir com pessoas, comunidades, coletivos, enfim, com os Protagonistas da prática focalizada. As Vivências foram realizadas no lugar onde tais práticas ocorriam. Foram os momentos em que os Participantes com elas interagiram diretamente. E, para cada vivência, era estabelecida a contrapartida que a Universidade ofereceria aos Protagonistas.

Com relação aos integrantes do projeto, foram estabelecidos dois objetivos específicos: (i) que os Participantes encontrassem oportunidades de vivenciar novas práticas urbanas e, com base nessa experiência, pudessem repensar suas próprias atitudes como estudantes e cidadãos; (ii) que os Protagonistas, ao debaterem suas práticas no intramuros universitário, encontrassem um momento de reflexão sobre suas próprias experiências e as situassem como possibilidade de enfrentarem, juntos, Universidade e Comunidade, os enormes desafios postos pelo meio urbano.

Por fim, o projeto pretendeu sempre oferecer aos estudantes envolvidos uma oportunidade de (trans)formação acadêmica, por modesta que fosse. Desse ponto de vista, esperava-se que o vínculo universidade-comunidade criado com o projeto os fizesse refletir sobre o seu próprio fazer arquitetônico-urbanístico (hoje tão restrito às pranchetas) e sobre o papel da Universidade Pública e da Extensão Universitária para a sociedade brasileira.

A seguir, estão brevemente descritas as PUE com as quais o projeto de extensão interagiu, suas vivências e oficinas.

Horta Alegre

A primeira vivência ocorreu no Sítio Horta Alegre, localizado no bairro Hípica (zona sul de Porto Alegre). Os Protagonistas desta experiência foram Mauro Weber, egresso da Escola de Administração da UFRGS, e Ana Livi, egressa

da Faculdade de Arquitetura da UFRGS.

Após diplomados e com experiências profissionais em outros países, Mauro e Ana mudaram de atividade. Resolveram utilizar o pequeno sítio da família (2 hectares) para produzir alimentos sem uso de agrotóxico e realizar ações de educação ambiental. Criaram assim o Horta Alegre.

A proposta do sítio é de cooperação entre consumidores e produtores. Nela, os consumidores se associam ao sítio e recebem, semanalmente, cestas com produtos agroecológicos. Desta forma, o consumidor estabelece uma relação de proximidade com o produtor e pode acompanhar sua produção.

Contudo, o sítio está localizado num lugar cobido pelos promotores imobiliários da cidade. Há condomínios e “bairros planejados” sendo construídos nos arredores. O valor da terra, na região, tem subido vertiginosamente. Os filhos de antigos proprietários rurais estão desinteressados pelo tradicional labor familiar – preferem vender suas terras e morar noutro lugar. A iniciativa do Horta Alegre está na contramão desta tendência: preferiram ficar e tornar a terra produtiva.

No primeiro passeio pelo sítio durante a Vivência, Mauro apresentou-nos o sistema de produção agroflorestal. E como os Participantes tinham o compromisso de realizar uma ação concreta, útil ao sítio, um grupo de estudantes e professores plantou inhame e gengibre, enquanto outro grupo plantou árvores junto às hortaliças. Interrompemos brevemente esse labor para um almoço coletivo. À tarde, todos juntos trabalharam no manejo de canteiros, na colheita de frutas.

A Oficina, momento de retorno à Universidade, ocorreu dias depois. Em sala de aula, compartilhamos registros variados (fotos, desenhos, poemas) e debatemos a experiência. O diálogo se deu a partir de quatro eixos: 1. A questão da produção-consumo das mercadorias (a problematização sobre quem produz, como produz e o

quanto ganha com a produção); 2. A questão do preço da terra (a pressão da especulação imobiliária sobre a zona rural, a permissividade da legislação urbanística); 3. A questão da ecologia (a produção agroecológica, o respeito aos ciclos da natureza, a “coisificação” do homem e a natureza); dentre outros aspectos.



Figura 1 - Vivência Horta Alegre, 23 de julho de 2018. Foto por Gabriela Rosa Nodari



Figura 2 - Vivência Horta Alegre, 23 de julho de 2018. Foto por Gabriela Rosa Nodari

Vila Nazaré

A segunda vivência ocorreu na Vila Nazaré, localizada no bairro Sarandi (zona norte de Porto Alegre). A Vila está implantada em gleba de propriedade privada há aproximadamente 60 anos. A ocupação constituiu-se a partir do êxodo rural das décadas de 1960-70. Hoje, segundo dados imprecisos relatados por integrantes da associação de moradores, habitam o local aproximadamente 2.000 famílias – cerca de 5.000 pessoas.

As famílias correm o risco de remoção. Em 2017 o grupo alemão *Fraport AG Frankfurt Airport Services* venceu o leilão de concessão da administração do Aeroporto Salgado Filho. Entre as obrigações do contrato está a extensão da pista, e é justamente esse projeto que motiva a retirada da Vila Nazaré, situada no seu prolongamento. Além disso, a zona onde se situa a Vila Nazaré, ainda relativamente vazia, está se estruturando do ponto de vista viário e imobiliário, dada sua vocação para grandes empresas de atacado, galpões de estocagem e pavilhões industriais. Assim, no percurso histórico de uma comunidade pobre que habita a região há mais de meio século se encontram agora poderosas multinacionais, forte especulação imobiliária, grandes obras de ampliação de avenidas e a extensão da pista do aeroporto, o que imporá a remoção das famílias para um loteamento a quilômetros de distância.

Num encontro preparatório à Vivência, duas lideranças comunitárias locais relataram que, como forma de apressar a saída das famílias, a prefeitura tem retirado dali os serviços públicos e de infraestrutura urbana. Não era oferecida qualquer perspectiva de regularização da área; a manutenção das vias foi interrompida; o lixo depositado nos lotes localizados ao fundo da Vila não era mais recolhido; o posto de saúde foi fechado; a escola não funciona mais; não se realizam mais quaisquer obras de abastecimento de água, esgotamento sanitário ou iluminação pública. Retiram-se justamente das famílias mais

pobres os serviços públicos essenciais.

Como a proposta do projeto de Extensão era realizar uma ação útil à comunidade, sugerimos a organização de um mutirão de construção. Contudo, no diálogo realizado com o Movimento de Trabalhadores Sem Teto (MTST), que apoia a comunidade em sua resistência, foi-nos relatado que o grande desafio do momento era apoiar a associação de moradores no vislumbre de soluções alternativas às apresentadas pelo poder público como solução inexorável. Por isso, estudamos possibilidades de reassentamento na área, exemplos alternativos de urbanização e moradia popular.

A Vivência realizada na Vila foi uma visita de reconhecimento, guiada por integrantes da comunidade. Visitamos os diversos trechos da vila, desde o trecho junto à Avenida Sertório até os fundos, junto à área de banhados da várzea do rio Gravataí. Ao fundo deste último trecho encontramos o cenário que mais nos impressionou: uma imensa cordilheira de lixo, que separava casas e galpões de triagem de uma extensa área de vegetação e banhados. Além da questão de moradia, estava posta ali uma importante questão ambiental.

A Oficina (momento de retorno à Universidade) ocorreu dias depois. Não recebemos imediatamente os integrantes da Associação de Moradores da Vila Nazaré e do MTST. Antes, foi necessário reunir dados, dialogar com colegas do Instituto de Pesquisas Hidráulicas da UFRGS e produzir algum material para debate. Entre a Vivência na Vila e a Oficina na UFRGS os Participantes compartilharam registros variados (fotos, desenhos, poemas). E, na oficina, foram debatidos temas como: 1. O exercício do direito de propriedade fundiária frente à definição constitucional do cumprimento de sua função social; 2. O direito das comunidades pobres aos serviços públicos e à infraestrutura urbana; 3. A dinâmica dos processos de remoção e resistência popular de áreas ocupadas; 4. Os impactos ambientais da

ocupação da várzea do rio Gravataí; 5. A disputa pelo solo urbano em áreas de acentuada valorização fundiária.



Figura 3 - Vivência Vila Nazaré, 01 setembro 2018. Foto por Andressa Mueller

Figura 4 - Vivência Vila Nazaré, 01 setembro 2018. Foto por Bruno C. E. de Mello



Prato Feito das Ruas

A terceira vivência ocorreu no baixio do viaduto Imperatriz Leopoldina (o “Brooklin” ou viaduto da João Pessoa), localizado no Centro Histórico em Porto Alegre. Sob este viaduto há um amplo espaço aberto. O lugar já serviu de abrigo para moradores em situação de rua. Nos últimos anos, tem sido ocupado por diferentes atividades.

A definição dessa Vivência – interação com a ação solidária Prato Feito das Ruas – teve dupla origem: a primeira, do interesse em conhecer uma experiência que ocorre todos os sábados ao lado da Faculdade de Arquitetura, a oferta de refeições gratuitas aos moradores em situação de rua, organizada por um casal de filantropos e dezenas de voluntários; a segunda, o fato do Trabalho de Conclusão de Curso de um dos estudantes Participantes do PUE ser um projeto para essa área.

Após contato com os organizadores, ficou estabelecido que cada participante do projeto contribuiria com alimentos cozidos (dois quilos de massa ou arroz), salada e alguma sobremesa.

Todos contribuíram para a logística do evento – instalação da “cozinha”, distribuição de mesas de trabalho, organização de espaços específicos para crianças e idosos, organização das filas, montagem e distribuição dos pratos feitos, desmontagem da infraestrutura instalada e a limpeza da área.

No dia da Vivência foram servidas cerca de 1.200 refeições. Mas descobrimos que, ao contrário do que pensávamos, para ali convergem não apenas moradores em situação de rua – encontramos também, por exemplo, muitos aposentados, assalariados, além de pequenos vendedores que, nos finais de semana, atendem ao grande público que frequenta o Parque da Redenção.

Por que as refeições são servidas sob aquele viaduto? Segundo seus organizadores, porque o lugar é bem localizado, protegido da chuva, e há muitas vagas de estacionamento nas proximidades, o que facilita o transporte dos alimentos, que chegam prontos e são ali apenas aquecidos e acondicionados. Além disso, os jardins arborizados e os bancos próximos oferecem um ambiente agradável e um suporte mínimo aos que recebem a refeição.

Para quase todos os Participantes foi uma experiência impactante, pois colocou-nos em contato com a brutal desigualdade social que marca o Brasil, a miséria, a fome. Mas houve alguma frustração. Os Participantes integraram uma engrenagem bem organizada – ajudaram, contribuíram, observaram; mas pouco interagiram com a imensa população que todo sábado procura o lugar.

O debate sobre os limites e desafios desta ação ocorreu na Oficina de retorno à Universidade. Neste momento, o egresso da Faculdade de Arquitetura, Jean Fortes, apresentou seu Trabalho de Conclusão de Curso que propunha um desenho para o baixo do viaduto Dona Leopoldina que contemplasse de maneira qualificada todas as atividades que ali ocorrem. Debateu-se

ainda: 1. As iniciativas de ressignificação de espaços marginais da cidade por grupos auto-organizados e que não encontram amparo no poder público; 2. A pobreza urbana e os problemas enfrentados pela população em situação de rua nas capitais brasileiras; 3. A necessidade de a universidade incorporar temas sociais como, por exemplo, a população em situação de rua, os refugiados, as ocupações, vilas e favelas.



Figura 5 - Vivência PF das Ruas, 17 novembro 2018. Foto por Bruno C. E. de Mello



Figura 6 - Vivência PF das Ruas, 17 novembro 2018. Foto por Inês Martina Lersch

A universidade e a cidade

Na relação entre universidade e cidade, que papel as instituições de ensino e pesquisa, seus professores e estudantes devem adotar? E no futuro, que papel os egressos devem adotar quando se relacionam com as classes populares? Estas foram perguntas que frequentemente

emergiam das oficinas e vivências do projeto de Extensão. E elas foram sendo respondida ao longo de seu período de execução do projeto a partir de três metáforas tomadas de autores do campo do urbanismo/planejamento urbano: a do *defensor* (DAVIDOFF, 1965), do *mediador* (SANTOS, 1988) e do *consultor* (SOUZA; RODRIGUES, 2004). Estes autores têm em comum o fato de admitir o protagonismo popular, sem desconhecer que o saber técnico (ou, no nosso caso, universitário) deve ser apenas uma das vozes presentes na polifonia urbana.

A primeira das metáforas, a do *defensor*, foi tomada da proposta de Paul Davidoff (1965) de um *planejamento advocatício*. Ao debater o planejamento urbano, este autor rejeita a posição do planejador como especialista imparcial ou neutro. Os valores, segundo Davidoff, são inevitáveis – e devem ser explicitados; os interesses dos agentes que atuam na cidade são diversos e conflitantes. Logo, as controvérsias são parte do processo. Assim, o planejador deveria abandonar o papel de técnico “isento” e posicionar-se claramente como defensor da causa que julga adequada dentre outras colocadas em disputa, que envolvem interesses e visões diversas – do governo, movimentos sociais, sindicatos, grupos empresariais. Por isso, a “forma correta de ação é sempre uma questão de escolha, nunca de fato. Em uma era burocrática, deve-se tomar grande cuidado para que as escolhas permaneçam visíveis ao público e permita sua participação” (DAVIDOFF, 1965, p. 332).

Segundo esta definição, o técnico planejador “defensor” agiria como o advogado que se manifesta em favor da causa de seu “cliente”. A partir das demandas do grupo social que representa, bem como dos estudos e das informações que detém, ele constrói seus argumentos, apresenta suas evidências, faz deduções a partir de indícios, sempre procurando convencer os administradores e gestores públicos, através da persuasão de seu raciocínio, da pertinência da sua causa.

Neste caso, obviamente, não haveria espaço para uma visão unitária. Não há um grupo (seja ele o governo, o dos burocratas ou dos consultores) que produza um plano “único”, produto de “necessidades sociais medianas”. O que deve haver, na visão de Davidoff, são propostas alternativas. O poder público perderia assim o monopólio da proposição dos destinos da cidade. Seus planos deveriam ser colocados em franco diálogo com a sociedade. Afinal de contas, como afirma Davidoff, “em um sistema democrático, a oposição a um órgão público deve ser tão normal e apropriada como o apoio” (DAVIDOFF, 1965, p. 332).

Há, entre tantas, uma dimensão no que aponta Davidoff que, a nosso ver, merece ser ressaltada, porque permanece: sua compreensão do *especialista* como *defensor* de uma causa social.

Carlos Nelson Ferreira dos Santos (1988) corrobora a ideia de planejador que toma partido. Dentro de sua analogia, que usa o jogo de cartas para compreender a cidade, o técnico deve ser aquele que “segue a partida com interesse, procura esclarecer dúvidas e pontos obscuros e funciona como mediador, aconselhando a atualização de estatutos e modos de agir, à medida que verifique sua superação” (SANTOS, 1988, p.55). Ele não é “o que sabe como deve ser feito”, mas aquele que auxilia o desenrolar de um “jogo” que sempre implica em disputa. Ele é o *mediador* que subsidia as escolhas da população; e que, assim, também participa dos conflitos, pois deixa de ser um ente presumidamente neutro. O quadro técnico-especializado faria o contraponto, por exemplo, às pressões especulativas ou empresariais que requerem dos administradores públicos respostas imediatas para o atendimento de suas demandas. A proposta de Santos implica na construção de um ambiente propício ao debate fundamentado sobre a cidade, onde se dê especial atenção às demandas populares e à decisão democrática.

Mais recentemente, Marcelo Lopes de Souza e Glauro Rodrigues (2004) atualizaram a questão

colocando-a em termos bastante similares a Santos. Para eles, “do ponto de vista intelectual, o planejamento não é algo que deva ser visto como vinculado a apenas uma profissão, muito menos do ponto de vista político” (SOUZA; RODRIGUES, 2004, p. 34). A compreensão destes autores é de que os especialistas que trabalham com planejamento urbano devem atuar como *consultores* populares, assessorando a sociedade civil organizada. O conhecimento deve contribuir para definição dos meios adequados à concretização dos fins politicamente definidos. O saber técnico-especializado não substitui a experiência, os sentimentos e as vontades dos cidadãos. Pelo contrário, o especialista deve trabalhar com eles cooperativamente. A tomada de decisões relativas às perspectivas de futuro da cidade não é coisa exclusivamente para técnicos. É responsabilidade de todos. E o protagonismo deve estar nas mãos dos cidadãos.

Considerações Finais

Mas, em que medida estes papéis – defensor, mediador, consultor – podem ser incorporados ao cotidiano da vida universitária? Em que espaços? Acreditamos que a extensão tem aí um importante potencial transformador, não apenas pedagógico, mas também como oportunidade para repensar o cotidiano universitário, sempre segundo uma abordagem interdisciplinar e democrática.

As Vivências realizadas geraram vínculos que não se desfizeram com a conclusão da atividade. Os laços de solidariedade construídos durante o projeto de Extensão fizeram com que Participantes e Protagonistas projetassem ações futuras. E assim, a comunidade acadêmica passou a

sentir-se, em certa medida, defensora da causa das Práticas Urbanas Emergentes com as quais interagiu, engajando-se em suas demandas. Mas também fomos postos frente a um grande desafio: o de se manifestar em nome do conhecimento. Neste momento, passamos à condição de consultores e mediadores.

Estes papéis – defensor, mediador, consultor – se mesclaram a todo o momento. São papéis que devem ser reconhecidos por sua importância, mas também por seu modesto alcance. Isto não é nenhuma novidade, mas, a nosso ver, é um aspecto que precisa ser compreendido. Há muitos limites para a atuação da universidade através da extensão. De outra parte, nem a extensão nem a universidade podem substituir o Estado em seu papel de provedor dos serviços públicos e de infraestrutura urbana – aspecto que, para muitos sujeitos dos projetos de extensão, por vezes é fonte de enormes frustrações.

Se reconhecemos que o conhecimento técnico-científico não é neutro, nem por isso é irrelevante. Precisamos compreender melhor a relação entre as causas sociais e as “do conhecimento”, para que a universidade defina com mais clareza seus compromissos com a sociedade e os realize de maneira mais efetiva.

Mas finalmente, houve um papel assumido pela Universidade que talvez tenha se destacado: a de lugar de *escuta*. E ao promover uma ação de *escuta* àqueles que não são ouvidos porque “não pertencem” à cidade nem à cidadania, a Universidade talvez tenha dado sua contribuição mais relevante à causa dos Protagonistas das Práticas Urbanas Emergentes: acolhê-los de forma digna e humana, como cidadãos. ◀

REFERÊNCIAS

- DAVIDOFF, Paul. *Advocacy and Pluralism in Planning*. Journal of the American Institute of Planners, v. 31, n. 4, 1965, p. 331-338.
- SANTOS, Carlos Nelson Ferreira dos. *A cidade como um jogo de cartas*. Niterói: EDUFF; São Paulo: Projeto Editores, 1988.
- SOUZA, Marcelo Lopes de; RODRIGUES, Glauco Bruce. *Planejamento urbano e ativismo sociais*. São Paulo: UNESP, 2004.



Círculos de Construção de Paz: Intervenção em uma Escola Pública

Joseane Frassoni dos Santos: Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
Luciana Fernandes Marques: Faculdade de Educação - UFRGS

O encontro com a proposta

Este projeto surgiu a partir da inserção de uma das autoras no contexto de uma escola pública municipal de Porto Alegre, a qual observou a necessidade de desenvolver uma proposta que abordasse o autoconhecimento e autocuidado com os educandos. Para este fim,

foi organizado um Projeto de Extensão entre a Escola e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), considerando que as professoras envolvidas nesta ação já possuíam um vínculo anterior de pesquisa em nível de Iniciação Científica. Deste modo, foi possível desenvolver o projeto de Extensão, o qual propiciou a inter-relação entre a Universidade e a comunidade escolar.

No local em que a comunidade está localizada e, no contexto dos pré-adolescentes e adolescentes de uma escola municipal, há convivência diária com violência e situações de risco em variados níveis, fatores que afetam a saúde mental destes jovens e prejudicam seu desenvolvimento global. Muitos desses fatores são estruturais e de difícil alteração, pois advêm das condições materiais e políticas que afetam um grande contingente populacional. Em meio a isso, constata-se a pouca perspectiva de metas para a vida adulta, em que ser feliz e satisfeito é apresentado ao jovem como decorrência de aspectos materiais, muitos dos quais aparentemente inalcançáveis. Enquanto que o trabalho com valores, emoções e o sensível muitas vezes fica diluído nas variadas disciplinas e atividades da escola, sem a ênfase necessária para um bom equilíbrio mental e emocional que possibilite lidar com um contexto tão desafiador.

O propósito desta intervenção foi o de constituir um espaço de vivência e formação humana durante o período de contraturno na escola, em que os tópicos acima mencionados estivessem presentes. A ideia foi iniciar a criação nessa escola de um espaço de autoconhecimento e autocuidado para os pré-adolescentes e adolescentes. Um espaço em que eles sejam estimulados a explorar as formas como têm lidado com as adversidades e desafios da vida e também desenvolver novas habilidades emocionais. Através do contato com metodologias como círculos de construção de paz, rodas de conversa, danças circulares e práticas de arteterapia, visamos promover o uso de ferramentas saudáveis para enfrentar problemas comuns nessa faixa etária, tais como: insegurança, baixa autoestima, desaparo, timidez, depressão e ansiedade. Naturalmente, eles não foram forçados a manifestar conflitos, mas a participação em um ambiente seguro, com vínculos positivos, deixou em aberto a possibilidade desse diálogo, caso houvesse a necessidade. A colaboração entre a Universidade e uma Escola Pública Municipal, através de uma professora de cada instituição, visou ampliar o

debate, o que gerou produção de conhecimento pelas metodologias adotadas, avaliação e disseminação dos resultados em contextos acadêmicos e não-acadêmicos.

O público-alvo desta intervenção foi de adolescentes e pré-adolescentes, alunas e alunos entre 10 e 15 anos de idade, correspondentes aos Anos Ciclo: B10, B20, B30, de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade Porto Alegre, RS, no Bairro Rubem Berta. Nessa faixa etária, percebe-se que é possível a prevenção de comportamentos de risco, como também a promoção da saúde mental, instrumentalizando-os para relacionamentos pacíficos e a criação de vínculos saudáveis e protetores. O desenvolvimento da atividade ocorreu em seis encontros de frequência semanal, no contraturno das turmas envolvidas (B10, B20, B30), com a duração aproximada de duas horas. As atividades foram desenvolvidas tendo como eixo norteador as Práticas Circulares (BOYES-WATSON; PRANIS, 2011), onde foram tratados temas de interesse dos jovens, relacionados às suas necessidades emocionais, contando comicineiros e facilitadores convidados, além da coordenadora local do projeto que esteve presente em todos os encontros.

Círculos de Construção de Paz (CCP): o campo metodológico

A grande inspiração para os Círculos de Construção de Paz é a autora Kay Pranis (PRANIS, 2010), que delineou essa metodologia a partir de variadas influências, inclusive a dos índios norte-americanos. O método cria um ambiente em que todos possam se ver, ter o seu tempo de fala e também desenvolver a escuta do outro, criando vínculos num ambiente de confiança e de valores compartilhados. Escolhemos essa metodologia também por ela proporcionar um espaço em que o centro é algo montado por todos, com objetos significativos, ao contrário dos ambientes educativos mais comuns no

nosso contexto, em que o centro está no quadro ou no projetor e na figura do professor. Faller (2018) conta que os CCPs começaram como círculos restaurativos atuando na justiça criminal do estado de Minnesota, nos Estados Unidos, visando mediar situações de conflito, e ali se viu que a metodologia era promissora e poderia ser eficaz em outras situações não necessariamente ligadas ao crime. Dessa forma, os CCPs passaram a ser testados em ambientes diferentes e com objetivos variados como empresas, na assistência social, igrejas, associações comunitárias, terapia familiar, etc.

O funcionamento dos CCPs tem alguns pontos a serem seguidos, mas muitas vezes, também podem ser adaptados conforme o contexto e o tema em questão. Em geral há um aquecimento e integração do grupo na chegada, chamado Check-in, e a seguir a disposição dos membros em círculo. Geralmente, sem o uso de cadeiras e mesas, lembrando a ancestralidade indígena e tribal do contato com a terra. No centro do círculo, por vezes chamado de espaço sagrado, podem ter objetos significativos que os membros tenham trazido, ou que retirem na hora da sua mochila, ou ainda o facilitador pode trazer estímulos ao grupo que ficarão no centro, como cartas simbólicas, imagens ou livros. Pode-se igualmente representar os elementos da natureza no círculo para lembrar a todos as origens do ser humano, terra (uma planta num vaso, pedras ou flores), água (uma garrafa ou copo d'água), fogo (uma vela) e ar (incenso ou aromatizador de ambiente). Há ainda o objeto da palavra ou bastão da fala que é escolhido pelo grupo com a função de organizar as interações, de modo que somente aquele que detém o objeto está na posse da palavra, enquanto aos outros cabe a escuta empática e silenciosa. O objeto da palavra passa por cada integrante do grupo, iniciando com o facilitador e seguindo no sentido anti-horário. A cada sujeito é ofertada a palavra, mas, como a fala é espontânea, não há a obrigatoriedade da mesma. Conforme

Kalil (2018), os CCPs podem ter diferentes propósitos e ser organizados de forma distinta. A autora faz uma síntese dos principais elementos dos CCPs: Objeto da Palavra, Peça de Centro, Cerimônia de Abertura e Fechamento, Check-in, Check-out, Construção de Valores, Construção de Diretrizes, Perguntas Norteadoras e Contação de Histórias, podendo ter até dois facilitadores (que podem ser chamados de guardiões). A autora também chama a atenção para variações nos nomes e na metodologia referentes a trabalhos com círculos em grupos: Círculo de Diálogo e Aprendizagem, Círculo de Construção de Senso Comunitário, Círculo de Fortalecimento de Vínculos Familiares, Círculo de Fortalecimento de Equipes de Trabalho e Círculos de Celebração.

No Rio Grande do Sul, vimos um grande número de aplicação dos círculos de construção de paz nas escolas devido ao Programa Escola + Paz¹ - lançado pelo Governo do Estado do RS, através do Programa de Oportunidades e Direitos (POD) - da Secretaria de Desenvolvimento Social, Trabalho, Justiça e Direitos Humanos (SDSTJDH), e das Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar (Cipaves), da Secretaria Estadual da Educação. O programa foi elaborado em parceria com a Associação dos Juizes do Rio Grande do Sul (Ajuris) e conta com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), visando formar 1,2 mil educadores em práticas de Justiça Restaurativa e Círculos de Construção de Paz. Os educadores são advindos de seis territórios da Região Metropolitana de Porto Alegre: bairros 1. Restinga, 2. Cruzeiro, 3. Lomba do Pinheiro e 4. Rubem Berta, em Porto Alegre, e também nos municípios de 5. Alvorada e 6. Viamão.

1. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/governo-do-estado-lanca-programa-escola-paz>>. Acesso em 15 de dezembro de 2018.

A seguir, contamos resumidamente as atividades de cada encontro e mais detalhes dessa rica experiência.

A intervenção com um grupo de jovens



Figura 1- Centro do Círculo com elementos da natureza. Fonte: Elaboração própria (2018)

Como foi exposto anteriormente, o público-alvo do projeto compreende os alunos das turmas de B10, B20 e B30 de uma escola municipal de Porto Alegre, localizada no bairro Rubem Berta. A proposta inicial do projeto era de que os encontros ocorressem duas vezes ao mês na frequência quinzenal. Porém, em virtude da rotina da escola, houve a necessidade de alterações na proposta, considerando que alguns encontros ocorreram em duas semanas consecutivas. Duas turmas de B10 e B20 participaram do projeto

no turno da tarde, e as duas turmas de B30 participam no turno da manhã. Importante destacar que a participação foi voluntária e consequentemente não abrangeu todos os alunos das turmas.

No primeiro encontro com o *Círculo de Valores* foram expostos os objetivos do projeto e foi apresentado o objeto da palavra, que tem a intencionalidade de proporcionar a fala a cada participante e, deste modo, regular o momento de fala e de escuta. Além do objeto

da palavra, o grupo, juntamente com a facilitadora, estabeleceu a construção de diretrizes para que os encontros ocorressem de forma respeitosa e a ética seja mantida. Dentre as regras estabelecidas estão: o respeito ao objeto da palavra, o sigilo das falas de todos os participantes, a escuta atenta de todos os colegas, o não julgamento, e falar de si e não do outro.

Na rodada de check-in, os alunos falaram seu nome, idade e apresentaram ao grupo algum sonho que tenham vontade de realizar. Primeiramente, foi necessário explicar o que é um sonho, mesmo para os alunos de faixa etária maior. Na fala dos participantes, ficou clara a quase inexistência de sonhos destes adolescentes: o balançar da cabeça negando a existência de um sonho foi exercida por muitos dos participantes, em especial, dos alunos de B30. Este foi um ponto que chamou a atenção, alertando para a falta de projetos ou mesmo esperança (a ser confirmado em outras observações).

Na atividade principal, os alunos puderam expressar suas percepções sobre os valores que abarcam o modo de existir de cada um. No grupo composto pelos alunos de B10 e B20, os participantes identificaram os seguintes valores que se destacaram na fala de cada um, eleitos por eles como valores que identificam o grande grupo: conversar, dividir e ser justo. No grupo que contempla os alunos de B30, os valores elencados foram: dividir, compartilhar, ajudar, ser justo, doar, se preocupar com o outro, guardar para si.

Percebe-se que, apesar da diferença na faixa etária dos alunos de B10 e B20 em relação aos alunos de B30, ambos os grupos apresentaram respostas semelhantes.

O segundo encontro foi desenvolvido com a proposta do Círculo “Quem sou eu de verdade? Como sou?”. Os alunos participaram do momento inicial de meditação e atenção

plena, e depois assistiram ao vídeo “Festa nas Nuvens”. Na sequência, no círculo, comentaram o que pensaram sobre o vídeo apresentado. Os estudantes trouxeram importantes reflexões sobre as diferenças, a ausência de um cuidado com o outro, a dificuldade de lidar com as diferenças e a relação entre o escuro e o claro.

No check-in, como houve novas adesões aos grupos, cada um se apresentou novamente. Na atividade principal, os alunos trouxeram aspectos que compõem a sua personalidade, e percebeu-se a dificuldade deles em identificar aspectos positivos de sua personalidade. A ansiedade, o nervosismo e o medo, são os sentimentos que foram apontados com maior frequência pelos participantes, sendo que alguns dos alunos conseguiram identificar o que gera cada um desses aspectos. Mas para a maior parte do grupo não há um entendimento de como lidar com essas características. Importante salientar que aspectos relacionados às questões de gênero foram apontados, bem como o ser alegre, ser legal, ser amigo, ser uma pessoa confiável, ser sincero, ser amoroso, ser inteligente e ser feliz, também foram aspectos trazidos pelos alunos, porém de forma menos predominante.

O terceiro encontro foi proposto através do Círculo “O Verdadeiro Eu”, no qual os estudantes foram instigados a refletirem sobre quem eles são de verdade, ou seja, abrir um espaço para analisar quais atitudes eles utilizam a fim de se inserir em determinado grupo ou para agradar alguém, em contraponto ao que eles realmente são, e acabam escondendo/mascarando para se inserirem nos contextos em que vivem e serem aceitos. Esta proposta foi bem difícil para os participantes, em especial para os da faixa etária menor (B10 e B20), pois requer uma análise profunda do eu interior.

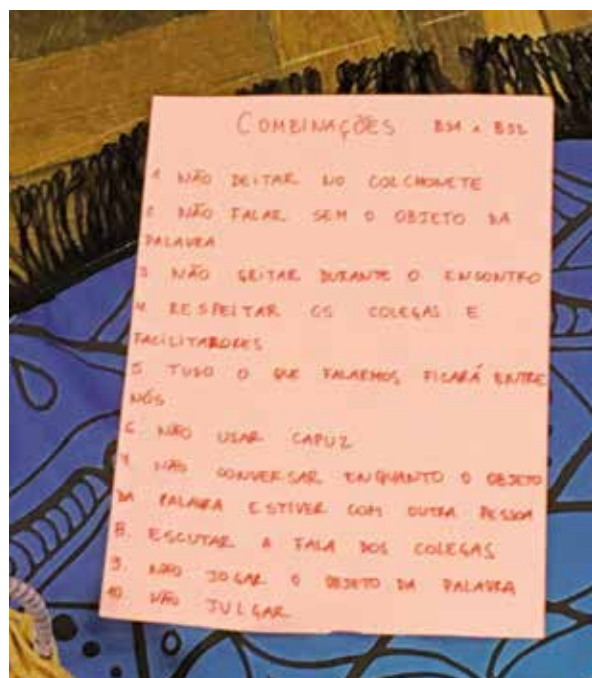


Figura 2 - Diretrizes de um dos grupos.
Fonte: Elaboração própria (2018)

No decorrer da proposta, uma estudante da B20 relatou que não consegue ser quem ela é porque a mãe exige que ela tenha uma postura diferente da qual gostaria de exprimir, especificamente relacionada ao fato da aluna se perceber como uma pessoa irritada.

O quarto encontro foi organizado por uma facilitadora que é professora do 3º Ciclo da escola participante e tem formação em arteterapia e danças circulares. Como a professora ministra aulas no turno da tarde, a mesma não pôde facilitar os encontros com as turmas de B10 e B20, o que ficou sob a responsabilidade da coordenadora local do projeto.

O objetivo da proposta foi de observar o outro com o intuito de perceber as diferenças e semelhanças, constituindo uma identidade individual e grupal. Para tal, a facilitadora propôs duas danças circulares e uma atividade com uso da água, folha A3, giz pastel e aquarela. O elemento água foi utilizado para que os estudantes conseguissem se expressar livremente, sem o excessivo uso de (auto) controle.

A pintura concreta ou abstrata utilizando a água, a folha A3, o giz pastel e a aquarela foram instrumentos para que os participantes, através de uma vivência, transpusessem para o papel os sentimentos que essa experiência trazia para eles. Findado este momento, os estudantes foram convidados a escrever em um papel, uma palavra que representasse a pintura deles e após, cada um passou observando a pintura de todos os colegas e registrou, também em uma palavra, o sentimento que a obra do colega trazia para eles.

Pôde-se perceber que a palavra escolhida pelo autor da pintura em relação às palavras apresentadas pelos colegas, era distinta, sugerindo uma singularidade na expressão e compreensão particular dos sentimentos. Outro ponto de destaque foi o não reconhecimento do sentimento positivo que um colega, ou mais colegas expressaram sobre a obra de um dos participantes. Percebe-se que interiormente o estudante se mostra em conflito, mas exterioriza seus sentimentos de forma positiva. Então nos questionamos sobre esta dualidade das emoções. Estaria o estudante em conflito ou apenas não consegue perceber de forma positiva seu modo de ser e existir?

No quinto encontro os estudantes foram convidados a trazer um objeto com valor significativo na vida deles. Foi proposto que cada um contasse a história do seu objeto e o porquê da escolha do mesmo. Os participantes trouxeram muitas vivências familiares, especialmente os avós como uma referência de segurança e cuidado. Também apresentaram fotos de sua escolarização inicial, nas quais relataram que foram momentos em que eles eram felizes. O verbo utilizado no passado é preocupante, pois os estudantes têm se sentido infelizes, além de revelar já em tenra idade, o hábito de idealizar o passado. Quais as brechas que a família e a escola estão deixando para que os estudantes não se sintam felizes nesses espaços? O quanto a escola tem escutado

estes alunos a fim de que possam expor seus sentimentos?

Um aspecto importante a ser destacado é a fala de um dos estudantes de uma turma de B20, sendo a sua primeira participação no projeto. Destacamos que em um convite anterior, ao receber o bilhete com as informações do encontro, este mesmo estudante rasgou o papel e jogou no lixo. O que o convocou para que começasse a participar apenas no quinto encontro? A sua história de vida representada no Boneco Mário (Super Mário Bros). O estudante trouxe seu boneco Mário que representava os jogos de videogame os quais trazem alegria para ele. Enquanto relatava sua história, lágrimas corriam pelos seus olhos, demonstrando o quão significativo para sua vida é a experiência relatada. Além da alegria, o aluno destaca que através do videogame ele conseguiu fazer amizades, pois tinha conhecimento sobre as regras do jogo e conseguia trocar experiências com os outros colegas. O aluno relatou que tem dificuldades de se relacionar com as pessoas. O estudante destaca também a aprendizagem de valores como a colaboração, entendimento de regras e cooperação ao jogar videogame. Este aspecto foi impactante, pois muitas vezes temos o pré-julgamento de que o videogame exclui os sujeitos do convívio com as demais pessoas, além de associar este jogo ao vício em ficar conectado, o que necessariamente pode não ser a realidade, pois a perspectiva do aluno nos mostrou um outro ponto de vista sobre os jogos. O estudante compartilhou a seguinte mensagem com os colegas: “Nunca deixe de lutar pelo que você acredita!”, o que nos faz refletir sobre a importância destes espaços de escuta e fala no âmbito da escola.

O sexto e último encontro foi organizado pela facilitadora formada em arteterapia e danças circulares. A proposta foi desenvolvida através de três danças circulares e uma atividade com velas e copo com água até a borda, a fim de



Figura 3 - Lembrança do último encontro.
Fonte: Elaboração própria (2018)

que cada estudante pudesse confeccionar sua mandala. O objetivo da atividade foi desenvolver a concentração, o foco, acalmar a mente e lidar com o inesperado, com a surpresa. Também trabalha a reflexão através dos dois lados da mandala (interno e externo – luz e sombra), sendo um lado o que representa como nos mostramos para a sociedade e o outro aquele que muitas vezes escondemos (raivas, tristezas, medos, fragilidade).

Na proposta das mandalas foi possível perceber o envolvimento dos estudantes na atividade, a colaboração entre os membros do grupo ao passar o elemento fogo de uma vela para a outra, ou até mesmo no auxílio para retirar a mandala do copo. A percepção dos dois lados da mandala foi algo inesperado porque no externo da mandala um conjunto de cores e organização era perceptível e, ao virá-la, observando o seu interior foi possível perceber um novo arranjo de cores e formas. O medo de quebrar a mandala ao retirá-la do copo também foi percebido nos participantes, num paralelo de como é lidar com a frustração. Como lidar com o que planejamos e o que realmente acontece? Estes aspectos também foram desenvolvidos neste encontro.

Destacamos que a proposta da mandala não foi realizada com as turmas de B10 e B20,

em virtude da utilização do elemento fogo. Deste modo, estas turmas tiveram cinco encontros, sendo o último realizado pela coordenadora local do projeto com a proposta da pintura concreta ou abstrata e a utilização do elemento água apresentada anteriormente. Cabe destacar que o aluno do boneco “Mário” participou deste encontro.

Alguns apontamentos: das aprendizagens durante o processo



Figura 4 - Centro do Círculo e preparação para meditação.
Fonte: Elaboração própria (2018)

Ao desenvolver o projeto, percebemos que a abertura à escuta é muito mais importante nos Círculos de Construção de Paz do que a necessidade de, como professores, ofertar uma orientação para os estudantes. O próprio método dos Círculos nos mostra que não é um momento

de orientar os participantes, mas sim de ofertar a palavra aos sujeitos e a oportunidade de escutar uns aos outros. Um espaço que propicie a escuta e a fala dos estudantes é fundamental para que estes sujeitos em formação possam refletir a cerca de sua existência, dos seus sonhos, dos seus temores, das suas dúvidas, além de desenvolver maior autoconhecimento e desenvoltura para lidar com as próprias emoções. A metodologia dos Círculos de Construção de Paz é uma ferramenta primordial para que a formação integral do educando seja abarcada de fato!

Além dos aspectos mencionados, a proposta dos Círculos de Construção de Paz propicia o estreitamento de vínculo com os educandos. A participação do estudante do boneco “Mário” a partir do quinto encontro é um ponto que representa este aspecto. A parceria com outros docentes da escola e com a Universidade também foi um ponto importante no desenvolvimento do projeto, pois qualifica as reflexões e ações junto aos estudantes e amplia a rede de proteção dos mesmos.

Portanto, concluímos que os professores e as escolas necessitam abrir espaços de escuta e fala aos seus educandos a fim de que possam ter uma formação integral que os possibilite atuar de forma positiva nos contextos em que estão inseridos. Os Círculos de Construção de Paz constituem-se como uma ferramenta de fator de proteção no envolvimento em comportamentos de risco destes pré-adolescentes e adolescentes. ◀

REFERÊNCIAS

BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. **No coração da esperança—guia de práticas circulares**. Tradução: Fátima De Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, 2011.

FALLER, Elisa. **Comunicação não-violenta e processos circulares**: uma experiência escolar. Porto Alegre: UFRGS, 2018, 42 p. Trabalho de Conclusão de Curso - Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

KALIL, Fernanda Rubbo. **Tem lugar pro diálogo na escola?** Do círculo vicioso aos Círculos de Construção de Paz. Porto Alegre: UFRGS, 2018, 49 p. Trabalho de Conclusão de Curso - Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PRANIS, K. **Processos circulares de construção de paz**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

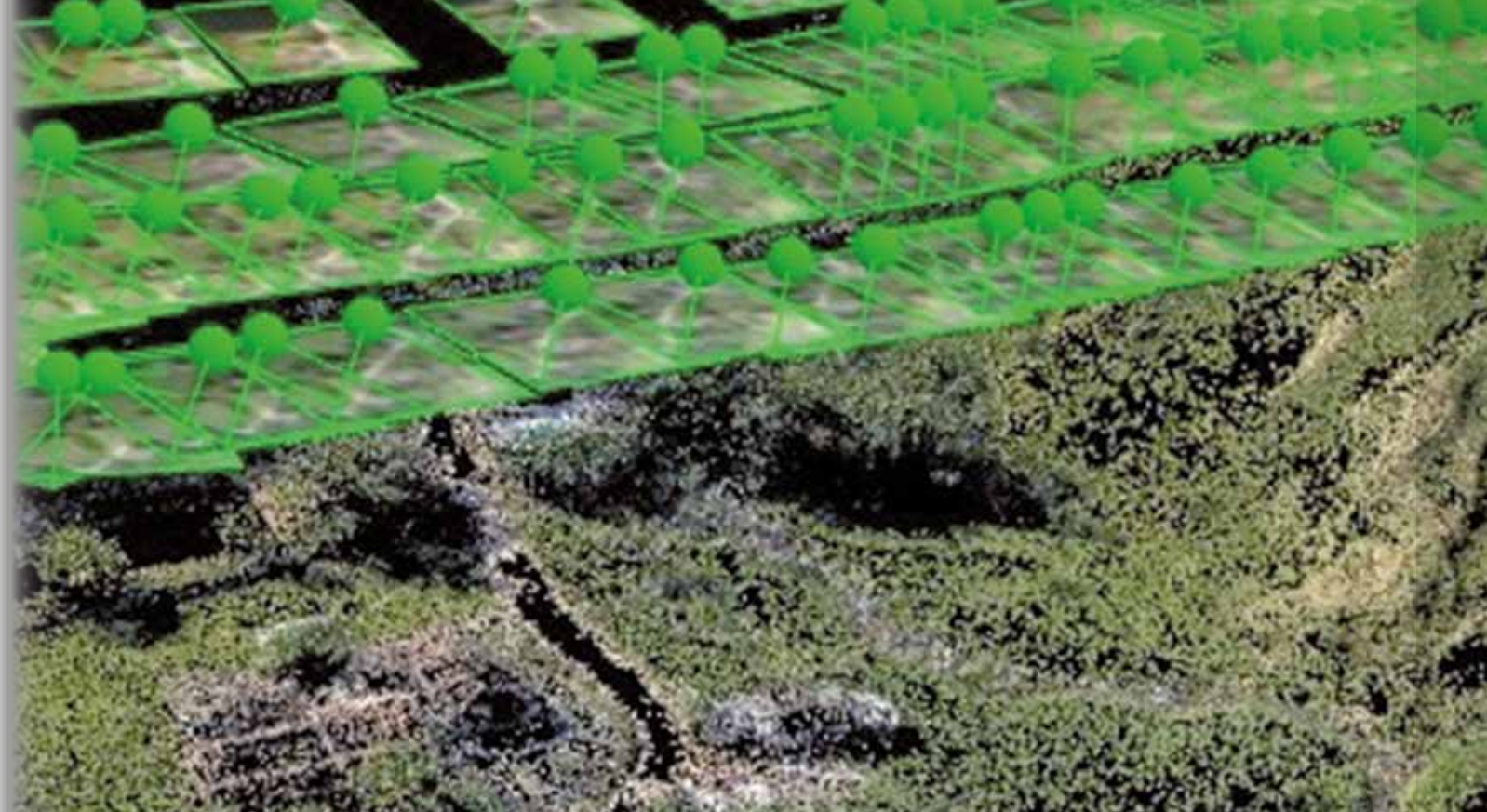
Gestão Ambiental na Era Moderna: a socialização de novas tecnologias com uso de drones para monitoramento ambiental no Vale do Itajaí – Santa Catarina

Péricles Rocha da Silva: Ecologia e Conservação de Recursos Naturais - Instituto Federal Catarinense (IFC)
Marcos Antônio Mattedi: Desenvolvimento Regional – FURB (Universidade Regional de Blumenau)
Leandro Ludwig: Desenvolvimento Regional – FURB (Universidade Regional de Blumenau)
Eduardo Augusto Werneck Ribeiro: Instituto Federal Catarinense (IFC) – *campus* São Francisco do Sul

Introdução

Os Veículos Aéreos Não Tripulados (VANTs) ou Drones têm sido muito utilizados em diversas áreas como pesquisa, esporte, resgate, comunicação, bélica e comércio (BORNE, 2014). O uso

de VANTs para análise, diagnóstico e monitoramento ambiental pode fornecer uma ferramenta inovadora em relação à melhoria nos processos de gestão ambiental. Atualmente o monitoramento ambiental pode ser realizado por aerofotografias. Porém, nem sempre é possível obter imagens boas devido às condições climáticas inapropriadas,



técnicas sem acurácia ou autonomia deficitárias. Isso pode ser contornado com o uso de VANTs que, dentre outros aspectos, coletam dados com maior acurácia e autonomia.

A popularização dos VANTs tem aumentado cada vez mais no Brasil. Notavelmente, as pesquisas com essa ferramenta contribuem para geração de conhecimento com maior rapidez e qualidade. Consequentemente, a divulgação dessas informações tem se tornado cada vez mais acessível ao público fora da academia.

O compartilhamento do conhecimento produzido nas instituições de ensino é um processo necessário para a sensibilização das pessoas quanto aos conflitos ambientais de uma dada região.

A educação ambiental tem o poder de alcançar todas as idades para divulgação da informação e tem um potencial transformador grande, quando lida com o público jovem, seja por meio de abordagens diretas, como palestras, ou produção de material didático.

Nosso trabalho teve como propósito estabelecer um protocolo de utilização de VANT para monitoramento aéreo de uso de mananciais que visam à captação de recursos hídricos e aterros sanitários legais, além de atividades teóricas e práticas inerentes à Educação Ambiental.

Fundamentação Teórico-Metodológica

Os serviços ecossistêmicos ou ambientais caracterizam todos os benefícios gerados gratuitamente pelos recursos naturais; relaciona-se tanto a bens, por exemplo, madeira, quanto a serviços propriamente ditos, como conservação de água e lazer (SCHAFFER *et al.* 2011). Sarukhán e Whyte (2005) classificaram esses serviços em quatro categorias principais: serviços de fornecimento, como alimentos, água e madeira; serviços culturais, como recreação e ecologia da paisagem; serviços de apoio, como formação do solo, permeabilização adequada e fotossíntese; e

serviços regulatórios, como regulação da qualidade do ar, regulação climática, regulação dos recursos hídricos, controle da erosão, purificação da água, controle de doenças, controle de pragas, polinização e proteção de tempestades. A maioria dos serviços ecossistêmicos é proveniente da função das florestas. No caso de mudanças climáticas, elas provêm especialmente os serviços regulatórios e de apoio, e podem contribuir reduzindo a ocorrência das inundações e minimizando os seus efeitos, interceptando as águas das chuvas (BACKES, 2007).

A Gestão Ambiental é uma ferramenta utilizada pelas políticas públicas para lidar com eventos naturais drásticos, prevenir ou mitigar impactos ambientais que possam afetar negativamente os serviços ecossistêmicos. Chama-se de Impacto Ambiental as modificações oriundas das ações humanas no meio ambiente e podem ser caracterizadas como negativas ou positivas. Por exemplo, a geração de emprego e renda por uma indústria é um fator de impacto positivo, enquanto a poluição atmosférica gerada por essa indústria, a poluição de rios e desmatamento são caracterizados como impactos negativos ao meio. Essas ações possuem aspectos ambientais inerentes que levam cada vez mais à degradação do meio, acarretando num desserviço à sociedade, desalojamentos ou até mesmo mortes de pessoas, fauna e flora associadas. Assim como o impacto ambiental, os fenômenos naturais (ex.: chuvas e raios) são capazes de transformar a paisagem. Em determinadas situações, os fenômenos podem ser potencializados por impactos que ocorrem cotidianamente numa dada região.

O Vale do Itajaí, em Santa Catarina, sofreu em 2008 o maior desastre ambiental de sua história (SIEBERT, 2018), com fortes chuvas que acarretaram deslizamentos de terra, inundações e paradoxalmente a falta d'água potável em algumas cidades, como Pomerode.

O crescimento populacional, junto à capacidade tecnológica para a realização de obras de todos

os graus de magnitude que impactam a paisagem e os ecossistemas naturais, o desmatamento, a intensa movimentação e exposição de solos e subsolos, além de outros processos e a ocupação das áreas ambientalmente frágeis, aceleraram a transmutação da paisagem natural em uma paisagem antropizada menos equilibrada. A transformação da paisagem, que antes era discreta na escala geológica, agora, pela ação do homem, apresenta fenômenos acelerados e por vezes catastróficos, como o desastre climático ocorrido no médio Vale do Itajaí em novembro de 2008, com ocorrência de milhares de deslizamentos de encostas, perdas de 135 vidas humanas, dois desaparecidos e incalculáveis prejuízos materiais (BACCA e AUMOND, 2018).

Deslizamentos de terra em regiões impactadas sem matas ciliares proporcionaram um carregamento de sedimento tamanho que elevou o grau de turbidez da água de tal forma que a Estação de Tratamento de Água (ETA) do município de Pomerode teve que interromper o fornecimento de água à população para realizar a limpeza de seus filtros (com. Pess. SAMAE).

O desenvolvimento de tecnologias para monitoramento ambiental aliado a práticas de Educação Ambiental mostra-se promissor para o desenvolvimento social menos agressivo ou prejudicial às gerações atuais e futuras. A Educação Ambiental deve estar presente em todas as disciplinas do currículo escolar, atuando, assim, de forma multidisciplinar, a qual possibilita a melhor compreensão de fenômenos e processos. Dessa forma, a Educação Ambiental, quando utilizada em projetos de Extensão, torna-se ferramenta eficaz, podendo ser aplicada tanto na prática quanto na teoria, demonstrando seu caráter multiuso.

Material e Métodos

Os trabalhos se concentraram no município de Pomerode, no Médio Vale do Itajaí em Santa Catarina, para realização do projeto-piloto.

Um VANT multi-rotor foi desenvolvido com um sensor RGB embutido para captura de imagens de áreas naturais e antropizadas. As imagens foram obtidas por meio de voo autônomo programado no *software Mission Planner*, o qual permitiu delimitar o percurso que o VANT deveria realizar para coleta de dados de forma autônoma. Por fim, as imagens obtidas foram processadas com o *software Pix4D*, em que foram compiladas em um único ortomosaico. O software gerou uma nuvem de pontos tridimensional e consequentemente um modelo em 3D da área analisada.

Como veículo de divulgação das ações do projeto foi desenvolvido um site utilizando as linguagens de programação PHP 7.2 e JavaScript 1.8.5, além da framework AngularJS 1.6.4. O desenvolvimento do design ocorreu a partir de HTML5 e CSS3, com as bibliotecas Bootstrap 3.3.7 e W3CSS 4.

Foi desenvolvida uma cartilha educacional com o programa open source GIMP 2.10.4 para elaboração das montagens e criação de ilustrações. A cartilha utilizou dados de trabalhos realizados pelos alunos das escolas de ensino fundamental de Pomerode e informações sobre histórico do uso do solo. O drone foi utilizado como protagonista em passagens da cartilha para chamar atenção de pontos relevantes do texto.

Para demonstrar a aplicabilidade do estudo e sensibilizar os estudantes quanto às questões ambientais foram escolhidos os temas água e desmatamento para realização de abordagens com os alunos. Essas abordagens consistiram em desenvolvimento de palestras e demonstração da aplicabilidade na prática dos fenômenos envolvidos, como experimentos de química e uso de modelos para demonstrar erosão hídrica e assoreamento. Os modelos foram construídos com uso de caixas de madeira (tipo caixa de verdura), blocos de grama e terra. Em um modelo, uma caixa foi preenchida com placa de grama e no outro experimento, foi preenchida com terra. O uso desse modelo ocorreu com a aspersão

de água numa mangueira simulando a ação das chuvas sobre o solo coberto (com grama) e descoberto (sem grama).

Em conjunto com o Serviço Autônomo Municipal de Água e Esgoto (SAMAE/Pomerode), foi aplicado um Plano de Recuperação de Área Degradada (PRAD) em área de Mata Ciliar. Foram utilizadas essências nativas da Mata Atlântica para o plantio, o qual ocorreu com orientação aos estudantes e demais participantes, trazendo técnicas de manejo para realizar o plantio e sua importância para recuperação da área.

Resultados e Discussão

Os testes realizados com o VANT em área antropizada demonstraram seu

funcionamento em uma missão autônoma, ou seja, como o VANT opera no campo para capturar as imagens preestabelecidas em software específico (planejador de missão) (Figura 1). Ortomosaicos e modelos tridimensionais permitem realizar um registro temporal do cenário atual e principalmente ampliar a percepção da situação, o que fornece subsídios para abordagens multidimensionais (TANZI *et al*, 2016). Futuramente esses dados poderão ser comparados com outros dados coletados no local e serem utilizados para tomadas de decisão, sendo úteis em caso de ocupação inadequada do solo ou ações que degradem afluentes da bacia hidrográfica. As análises desses registros poderão subsidiar ações por tomadores de decisão da região.



Figura 1: a) VANT construído para coleta de dados; e b) Nuvem de pontos utilizada para criar imagens tridimensionais na área de estudo em Pomerode - SC

As ações desenvolvidas e alguns resultados foram divulgados nas atividades de Educação Ambiental por meio do site do projeto (<http://tat.blumenau.ifc.edu.br/#!/>) e da cartilha de educação ambiental, que será utilizada como material de apoio nas escolas de educação fundamental e básica do município de Pomerode.

Os temas definidos para compor a cartilha foram: História do Uso e Ocupação do Solo; Meio Ambiente e Desmatamento e Recursos Hídricos. Além disso, foram realizadas quatro palestras para explicar o funcionamento do VANT e 16 palestras voltadas à conservação ambiental (recursos hídricos e desmatamento). Durante as palestras voltadas à conservação, foi possível realizar experimentos sobre turbidez da água, erosão e assoreamento. Foram atingidos 662 alunos distribuídos entre turmas do 1º ao 9º ano das Escolas de Ensino Básico Almirante Barroso e Hermann Guenther (Figura 2).

A necessidade da presença da vegetação ciliar é inquestionável, não somente pelas suas funções com efeitos que transcendem o local, mas também porque refletem na qualidade de vida de toda a população sob influência de uma bacia hidrográfica (DAVIDE *et al*, 2000). Para complementar o exposto na teoria, foi implantado um PRAD em área de mata ciliar em parceria com o SAMAE/Pomerode, alunos e servidores da Escola Almirante Barroso. Quarenta e quatro alunos participaram do plantio de 250 essências nativas em uma área de 0,43ha como *Schinus terenbintifolius* (Aroeira), *Inga* sp. (Ingá), *Melastomatáceas* e *Syzygium* sp. (jamelão) (Figura 3). Esta atividade, além de ser uma aplicabilidade prática do que foi trabalhado com os alunos nas palestras, é uma ação com potencial para manutenção da qualidade e quantidade de água, estabilização de margens do trecho do rio, criação de habitat para a vida silvestre e habitat aquático indiretamente.



Figura 2 – Ações desenvolvidas nas EBM Almirante Barroso e Hermann Guenther. a) Palestra sobre recursos hídricos; b) Palestra sobre funcionamento e aplicabilidade do VANT no projeto; c) Experimento demonstrativo de retirada da turbidez da água; d) Teste de acidez da solução; e) Experimento simulando a interação da água da chuva em solo coberto; e f) Experimento simulando a interação da água da chuva em solo descoberto



Figura 3. Implantação do Plano de Recuperação de Área Degradada (PRAD). a) Essências nativas utilizadas no PRAD; b) Orientações sendo passadas sobre como realizar o plantio; c) Detalhe do plantio por aluno de ensino fundamental; d) Equipe envolvida na atividade do plantio composta por membros da EBM Almirante Barroso, IFC Blumenau, Secretaria de Educação e SAMAE/Pomerode.

As atividades desenvolvidas até o momento são básicas para aplicação das premissas do desenvolvimento sustentável observados em aspectos sociais, econômicos e ambientais. Com base em pesquisas na legislação pertinente e análise do uso e ocupação do solo, será criado um protocolo de utilização de drones para diagnosticar o uso de mananciais para captação de recursos hídricos e funcionamento de aterros sanitários. Esse protocolo será fruto de um esboço de regulação de usos

de mananciais e aterros por meio da implantação do monitoramento aéreo. Consequentemente, esse produto será transferido ao final das atividades do segundo projeto já aprovado no Edital 130/2018 Reitoria/IFC, para a Agência Intermunicipal de Regulação do Médio Vale do Itajaí (AGIR) a custo zero. Busca-se, assim, a melhoria dos serviços de gestão ambiental realizados pela agência na região do Médio Vale do Itajaí com o potencial de beneficiar 750.000 pessoas. ◀

REFERÊNCIAS

- BACCA, L.; AUMOND, J.L. Vegetação, meio ambiente e os desastres. In: MATTEDI, M.; LUDWIG, L.; AVILA, M.R.R. **Desastre de 2008 + 10 no vale do Itajaí. Água, gente e política: aprendizados**. Blumenau: edifurb, v. único, Cap.1, p.73-90. 2018.
- BACKES, A. "Precipitação pluviométrica e concentração de nutrientes minerais na água da chuva na região da Floresta Nacional de São Francisco de Paula, Rio Grande do Sul." **Pesquisas, Botânica**. v. 58, p.331-345. 2007.
- BORNE, T. Robotização: implicações políticas e securitárias do uso de drones na era digital. **Revista Conjuntura Austral**, v. 5, nº. 23, p.83-100. 2014.
- DAVIDE, A.C.; FERREIRA, R.A.; FARIA, J.M.R.; BOTELHO, S.A. Restauração de matas ciliares. **Informe Agropecuário**, v. 21, nº 207, p.65-74. 2000.
- SARUKHÂN, J.; WHYTE, A. Millennium Ecosystem Assessment, Ecosystems and Human well-being: Biodiversity Synthesis. **Washington, DC: World Resources Institute**. 155p. 2005.
- SCHÄFFER, W.B.; ROSA, M.R.; AQUINO, L.C.S.; MEDEIROS, J.D. Áreas de preservação permanente e unidades de conservação x áreas de risco: o que uma coisa tem a ver com a outra. **Relatório de inspeção da área atingida pela tragédia das chuvas na Região Serrana do Rio de Janeiro**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 99p. 2011.
- SIEBERT, C. 2008+10 no Vale do Itajaí: Resiliência Reativa ou Evolutiva? In: MATTEDI, M.; LUDWIG, L.; AVILA, M.R.R. **Desastre de 2008 + 10 no vale do Itajaí. Água, gente e política: aprendizados**. Blumenau: edifurb, v. único, Cap.4, p.323-340. 2018.
- TANZI, T.J.; CHANDRA, M.; ISNARD, J.; CAMARA, D.; SEBASTIEN, O.; HARIVELLO, F. **Towards "Drone-Borne" disaster management: future application scenarios**. ISPRS Annals of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences, v. III-8, pg.181-189. 2016.



Práticas Educacionais Associadas ao Meio Ambiente e à Educação para Cidadania Global

Gabriel Afonso da Costa Borges: Docente do Centro de Educação Infantil Nicolas Quagliariello Vêncio – Palmas/TO

Ana Paula Ribeiro Nunes: Coordenadora Pedagógica do Centro de Educação Infantil Nicolas Quagliariello Vêncio – Palmas/TO

Luciana Fagundes Bastos de Carvalho: Diretora do Centro de Educação Infantil Nicolas Quagliariello Vêncio – Palmas/TO

Patrícia Medina: Pedagogia - Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Introdução

Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais Brasileiros (1997 e 1998), a temática relacionada ao Meio Ambiente, juntamente com Ética, Saúde, Orientação Sexual, Pluralidade

Cultural, Sexualidade e Trabalho e Consumo - por envolverem múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social, vem merecendo um lugar de destaque nas discussões relacionadas à elaboração de novas propostas educacionais.

Diante disso e dentre os desafios na realização da

educação ambiental, relativos à sensibilização e à mobilização do grupo para enfrentar e solucionar problemas, estão àqueles referentes à construção de situações/jogos/simulações que permitam o exercício da capacidade de trabalho interdisciplinar e entre vários saberes, com o objetivo de construir conhecimentos e procedimentos capazes de preparar os sujeitos para tomadas de decisão sobre grandes impasses com os quais nos deparamos a cada momento (SORRENTINO, 2002).

Educação ambiental também é um dos focos da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, que visa a esse tema como um dos princípios à educação para cidadania global (EGC), onde se tem a essência de fornecer os alunos de todas as idades com valores, conhecimentos e habilidades que sejam baseados e promovam o respeito aos direitos humanos, à justiça social, à diversidade, à igualdade de gênero e à *sustentabilidade ambiental*. Além de empoderar os alunos para que sejam cidadãos globais responsáveis, a EGC oferece as competências e as oportunidades de concretizar seus direitos e suas obrigações, com vistas a promover um mundo e um futuro melhor para todos (UNESCO, 2016).

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo relatar as práticas educacionais associadas ao meio ambiente, correlacionando a EGC nas aulas de Educação Física em uma escola de educação infantil.

As ações aconteceram no Centro de Educação Infantil Nicolas Quagliariello Vêncio, em Palmas, capital do estado do Tocantins, com os alunos do maternal I ao 2º Ano da educação infantil. Na sequência, estão as ações desenvolvidas no primeiro semestre de 2018:

Como vejo a natureza

A reflexão sobre as práticas sociais em um contexto marcado pela degradação permanente do meio

ambiente e do seu ecossistema envolve uma necessária articulação com a produção de sentidos sobre a educação ambiental. A dimensão ambiental configura-se crescentemente como uma questão que envolve um conjunto de atores do universo educativo, potencializando o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, a capacitação de profissionais e a comunidade universitária numa perspectiva interdisciplinar (JACOB, 2003).

Nesse sentido, a ação denominada “Como vejo a natureza” teve por objetivo descobrir quais as percepções dos alunos da educação infantil por meio de desenhos. A atividade ocorreu em sala de aula, onde o professor solicitou que os alunos desenhassem o que entendiam sobre meio ambiente e qual o papel de cada um como cidadão para preservar a natureza. Conforme a Figura 1, os discentes expressaram através de desenhos, procedendo também à entrega dos trabalhos. Após, foi dialogado sobre a importância e dever deles como pequenos cidadãos para o cuidado do meio ambiente, a fim de adquirirem, ainda, conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessárias para cuidar dos outros e do meio ambiente, e participar da vida cívica, incluindo compaixão, empatia, colaboração, diálogo, empreendedorismo social e participação ativa.

Essa atividade desencadeou outras ações para que os alunos pudessem vivenciar na prática, e de forma positiva agregar seus conhecimentos.



Figura 1 - Trilha educativa sobre o meio ambiente com práticas relacionadas à Educação Física

Na sequência, foi realizada atividade complementando a ação anterior. Desenvolveu-se a construção de uma ponte entre os problemas causados pelo homem que afetam o meio ambiente, e ao mesmo tempo relacionando essa temática com a Educação Física, praticando atividades motoras, como correr, andar, pular, engatinhar, rolar e entre outros, oferecendo às crianças uma visão das consequências da poluição e das queimadas. A atividade também cooperou para formação enquanto cidadãos, onde os alunos puderam expor práticas como colocar lixo no lixo, responder perguntas referentes ao assunto, tirar sujeiras do espaço onde se encontram, manter o ambiente limpo e agradável para realização de brincadeiras, dentre outras habilidades que somam para essa maturidade de bom cidadão.

Com isso, foi elaborada uma trilha dentro da escola (figura 2), onde os alunos observaram o ambiente, e também tinham que realizar alguns movimentos para seguir na trilha, se arrastar e saltar. Na execução da atividade, o mediador sempre conversava sobre a importância da preservação do meio ambiente.



Figura 2 - Trilha ambiental de atividades

Visita escolar ao espaço do Terraquarium

A educação ambiental no contexto da Educação Infantil se faz necessária ter início na primeira idade, para a formação de um adulto com ampla consciência ambiental, entendendo o papel de cada indivíduo na preservação e utilização do meio ambiente. De acordo com Viégas e Guimarães (2004), a escola é peça fundamental na criação dessa consciência ambiental, e ainda tende a se ampliar a todos envolvidos na comunidade escolar. Com isso, no intuito de intensificar ainda mais as ações sobre a temática ambiental, foi realizada uma visita a um espaço destinado à educação ambiental.

A visita ao Terraquarium ocorreu com os alunos do 1º e 2º ano da educação infantil (4 e 5 anos). Localizado no CEULP/ULBRA, o Terraquarium é um local com plantas medicinais, diferentes formas de plantação e animais empalhados. As atividades foram conduzidas pelos professores e auxiliares e acadêmicos da instituição, que organizaram os alunos em pequenos grupos para realização de atividades

como trilha com os animais taxidermizados, pinturas com as mãos e pés, conforme a Figura 3, ocorrendo ainda um momento de alimentação saudável e plantio de hortaliças.

Os alunos observaram em locais diferentes vários animais empalhados, que foram apresentados como uma descoberta de novas espécies que habitam em nossa região. Logo em seguida, visitaram novas formas de plantação de diferentes cereais em conjunto, dispostos harmonicamente.

Deste modo, finalizamos a visita com a fala da coordenadora do Terraquarium, professora Conceição Previero, que doou para cada criança uma muda de amora, para que fosse plantada com seus pais em sua casa, ou até mesmo em um parque, escola, bosque, entre outros lugares.



Figura 3 – Crianças durante ação no Terraquarium realizando a pintura de mãos

Plantio de árvores

Nos tempos atuais, são vistos diversos debates e encontros que esclarecem a cada dia sobre a importância de preservar e fazermos alguma coisa para ajudar a amenizar os problemas que estão surgindo pelo descaso ao meio ambiente. A escola é o local mais apropriado para trazer esclarecimentos e orientações, pois, quando se começa desde cedo com os alunos dos anos iniciais, vai havendo uma maior conscientização e interesse por parte deles, e assim passam a incentivar os seus familiares a colocar em prática o que aprenderam, além de levarem esse conhecimento para a vida toda (BOLZAN, 2011).

Dessa forma, a ação seguinte consistiu em realizar o plantio de mudas de amora disponibilizadas pelo orquidário municipal, através do Terraquarium. O plantio foi realizado no terreno ao lado do muro da escola, em um espaço desocupado. Foi acionado um agrônomo para auxiliar na plantação, e periodicamente os funcionários e alunos realizam a irrigação e a identificação das placas, conforme mostra a Figura 4. Com esse procedimento, os alunos e até mesmo a comunidade escolar se responsabilizam em cuidar dessas plantas que futuramente podem frutificar e, proporcionar a todos a possibilidade de se deliciarem e verem esses frutos como uma recompensa de um trabalho sustentável.

Levar os alunos para o pátio da escola e outros ambientes externos, e lhes ensinar práticas de plantar e cuidar de uma árvore tem mais efeito do que simplesmente abordar o tema de forma teórica. Por este motivo, devem ser incentivadas as ações que viabilizam essas atividades nas escolas, confiando no resultado da integração meio ambiente-aluno, que será com certeza de cuidar, preservar e amar.



Figura 4 – Mudas de amoras plantadas ao lado da escola

Resultados

A educação ambiental é fundamental para uma conscientização dos alunos e das pessoas em relação ao mundo em que vivem, para que possam ter cada vez mais qualidade de vida sem desprezar o meio ambiente. O maior desafio é construir uma nova mentalidade com relação a como usufruir dos recursos oferecidos pela natureza, criando assim um novo modelo de comportamento, buscando um equilíbrio entre o homem e o ambiente como assunto pertinente nas aulas.

O cuidado com o meio ambiente é uma das responsabilidades das políticas públicas e dos cidadãos, e por isso a educação para cidadania global vem se destacando pela UNESCO nos últimos anos, incentivando as escolas a terem um olhar atento para a formação de novos educandos desde a educação infantil com ações sustentáveis para a melhoria do mundo.

Acreditamos que essas ações podem representar um marco na vida de cada um dos alunos participantes, momentos únicos para os pequenos cidadãos em formação.

Os relatos aconteceram naturalmente pelos alunos, pais e professores no sentido de apoiar essas iniciativas, onde os mesmos relataram que em seu tempo de escola quase não se falava desses assuntos. Ressaltaram também que nas aulas de Educação Física eram enfatizados somente os esportes e o cuidado com o corpo.

Através das experiências relatadas pelos estudantes, pais e professores, percebe-se um grande avanço no que se refere à responsabilidade e compromisso com o ensino dessa temática. Os resultados desse trabalho proporcionam planejamento, acompanhamento e discussão para execução das ações em educação ambiental. Essas práticas possibilitam ao docente em Educação Física que não se limite somente aos esportes, mas que tenha como meta a educação para promoção da saúde, princípios da ética e cidadania, oferecendo ainda a transversalidade entre educação e meio ambiente.

Tudo isso aconteceu de forma interligada, sem fugir dos objetivos da escola (educar para cidadania global), observado em relatos dos

professores durante o intervalo entre as ações, constatando a maior aproximação dos pais com a escola e as experiências que os filhos levavam para suas casas, propiciando aos pais repetirem atividades semelhantes às ações para intensificar e aproveitar o interesse da criança. Após as atividades, os alunos passaram a valorizar mais o meio ambiente, os animais e árvores da região, propondo em sala de aula ideias para plantações, cuidados com a natureza, perigo do desmatamento e poluição. Os estudantes também relataram a realização de experiências sobre as atividades desenvolvidas com amigos e pais fora do âmbito escolar. Dessa forma, as crianças passaram a valorizar igualmente o respeito à natureza e a conciliação com o papel de cidadão, como multiplicadores desses conhecimentos. Em contrapartida, a diretora da escola passou a acompanhar com mais efetividade as ações, participando, apoiando e incentivando a continuidade do planejamento e execução das atividades.

Outro aspecto que foi observado diante dessas ações ambientais foi a maior participação dos alunos nas aulas de Educação Física, percebendo-se a empolgação para que a aula acontecesse, refletindo na alegria e na imaginação despertada,

logo da chegada do professor em sala de aula. Além da boa aceitação ao docente, a integração desse ambiente escolar reflete no melhor aprendizado dos alunos, com as práticas e exercícios cada vez mais presentes em seu cotidiano.

Considerações Finais

As aulas de Educação Física devem ir muito além da prática de treinamento ou fundamentos do esporte, consistindo para o docente dessa área, sobretudo na educação infantil, abordar os aspectos que envolvem a educação para cidadania global e o meio ambiente, tendo responsabilidade em cuidar da formação integral dos alunos como futuros cidadãos e seres ativos. É necessário ter uma visão ampla da condição biológica, motora, ambiental, psicológica, socioeconômica e nutricional do aluno. Também as práticas relacionadas ao meio ambiente se fazem importantes para a reflexão de questões como o desmatamento, poluição e ações negativas do homem na natureza. Portanto, nota-se que é preciso cada vez mais a adoção de práticas educacionais diferenciadas para sensibilizar os alunos, a fim de que sejam protagonistas de boas atitudes que somam para sua formação. ◀

REFERÊNCIAS

- BOLZAN, Adriana Zafaneli. **Ações de educação ambiental na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Pessoa - São Sepé**. Trabalho de conclusão de curso (especialização) – Universidade Federal de Santa Maria, 2011.
- JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, p. 189-205, 2003.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- PINHO, R. A; PETROSKI E. L. Nível de Atividade Física em Crianças. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**. v.2, n.3 p. 67-70, 1999.
- SORRENTINO, Marcos. Desenvolvimento sustentável e participação: algumas reflexões em voz alta. In: LOUREIRO, Frederico B; LAYARGUES, Philippe P; CASTRO, Ronaldo S. (org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.
- UNESCO, **Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem**. Brasília, 2016. 73 p., il.
- VIÉGAS, Aline; GUIMARÃES, Mauro. Crianças e educação ambiental na escola: associação necessária para um mundo melhor. **Educação ambiental**, p. 56, 2004.



Premiados do Salão de Extensão UFRGS 2019

Diálogos entre o MUCIN e Comunidades Tradicionais do Litoral Norte do RS 2019

Aline Portella Fernandes: Museu de Ciências Naturais - UFRGS

Lucas Moraes: Museu de Ciências Naturais - UFRGS

Acadêmica Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia: Ana Cristina Rolin da Rosa

Acadêmica de Ciências Biológicas (ênfase Biologia Marinha): Bruna Bordignon Vian

O Museu de Ciências Naturais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (MUCIN/ UFRGS), localizado em Imbé, no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, é um espaço dedicado à preservação do patrimônio natural e cultural da região. O MUCIN tem adotado como política de atuação conhecer e envolver as comunidades do seu entorno, com as quais o diálogo é importante na busca por contribuir com o desenvolvimento sustentável. O Litoral Norte do RS é uma região com grande diversidade de culturas, como pescadores tradicionais, imigrantes europeus, quilombolas e povos originários, o que nos coloca frente a desafios para construção de um diálogo que envolva a todos. Durante o ano de 2019, o MUCIN esteve trabalhando com a comunidade Tekoá Guapo'ý Porã, conhecida pelos não-indígenas (juruá) como Aldeia Guarani de Torres, localizada no Km 7 da BR 101. Na primeira visita levamos material do nosso acervo, com alguns representantes da fauna marinha, com os quais as crianças da escola não têm muito contato. Em uma das visitas levamos alguns nomes e imagens



de animais que estão presentes na exposição de longa duração do MUCIN, para construir uma legenda bilíngue. A partir desta experiência, disponibilizamos na exposição uma legenda com

os nomes em guarani e português, sendo que é possível escutar a pronúncia das palavras em guarani com o auxílio de um aplicativo leitor de QR Code. Outro ponto importante foi a realização de uma atividade de artesanato guarani, onde os alunos da escola localizada na aldeia, ensinaram a equipe do Museu a confeccionar algumas peças. Na oportunidade foi possível conhecer mais sobre os métodos e as mudanças que ocorreram com a arte guarani, como o fato de terem que usar miçanga para fazer as peças, já que não há mais sementes suficientes para essa produção. Da mesma forma, as cores da cestaria utilizadas atualmente são artificiais, pois não se encontram mais na natureza todas as plantas de outrora, capazes de fornecer toda diversidade de cores. Está em construção uma publicação bilíngue, relatando essa experiência, com textos em português e guarani, para que o modo de vida guarani seja divulgado, compreendido e respeitado, pois são povos que foram sufocados por outras sociedades, perderam seu espaço e



precisam lutar, todos os dias, para terem direito a viver com dignidade, produzindo seu alimento e confeccionando seu artesanato que, atualmente, tornou-se fonte de renda. Cada vez mais, nós juruás (não indígenas) precisamos aprender com os guaranis sobre coletividade, respeito à natureza, e compreensão global do espaço que habitamos. De forma geral, essas trocas têm sido de grande importância para a equipe do MUCIN e esperamos que seja algo proveitoso também para os integrantes da comunidade, cumprindo a missão precípua da Extensão, que é proporcionar troca de conhecimento. ◀



Dança & Parkinson: Relato de um Projeto de Extensão

Aline Nogueira Haas: Licenciatura em Dança - ESEFID/UFRGS

Leonardo Alexandre Peyre Tartaruga: ESEFID - UFRGS

Rebeca Gimenes Donida: ESEFID - UFRGS

Marcela dos Santos Delabary: ESEFID - UFRGS

Acadêmicos de Licenciatura em Dança: Djefri Ramon Pereira, Maria Vitória Andreazza Duarte, Mariana Wolffenbuttel



A Doença de Parkinson (DP), caracterizada por ser progressiva e neurodegenerativa, é uma das enfermidades neurológicas mais frequentes na atualidade. Pacientes com DP apresentam prejuízos motores, como rigidez muscular, tremor de repouso, lentidão de movimentos, instabilidade postural, e alterações na marcha e no equilíbrio; e distúrbios não-motores, como fatores cognitivos e neuropsiquiátricos, depressão, e uma consequente diminuição da qualidade de vida (QV). A dança pode ser uma importante ferramenta no tratamento complementar destes pacientes, quando somada a terapias medicamentosas e fisioterápicas tradicionais. O projeto de Extensão vinculado



à pesquisa intitulado "Dança & Parkinson – 4ª Edição", está sendo desenvolvido junto ao Curso de Licenciatura em Dança, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade

Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS). Participam do mesmo 20 indivíduos com Doença de Parkinson que frequentam as aulas de dança duas vezes por semana, com duração de 1 hora. As atividades propostas ocorrem nas segundas e quartas, das 9h às 10h e das 10h às 11h, na sala 7 do Centro Natatório no Campus da ESEFID. O projeto conta com a colaboração de alguns acompanhantes dos participantes, assim como de alunos de doutorado e mestrado, acadêmicos do curso de Licenciatura em Dança e acadêmicos do curso de Educação Física. As aulas são planejadas a partir da busca pela melhora qualitativa no quadro físico, psicológico e emocional dos participantes, direcionando as práticas através do aprendizado básico de técnicas de Dança de Salão. Os exercícios de aquecimento e de mobilização articular na primeira e segunda partes da aula, são utilizados para proporcionar a busca de melhores maneiras de se movimentar no espaço com as possibilidades corporais disponíveis. Esses exercícios são realizados com o auxílio de cadeiras e de uma barra. Na parte principal da aula são trabalhados passos básicos do Forró e do Samba. Nessa parte da aula, optou-se por abordar o conteúdo através de atividades

cognitivas e criativas, buscando estimular a atenção e a interação com o outro, através dos estilos de dança propostos. Na parte final da aula, são realizados exercícios de revisão sobre o que foi trabalhado e encerramos com a declamação de um “grito de guerra”. Dentro de cada etapa da aula, viabilizou-se a progressão de movimentos – dos mais simples ao mais complexos, dos mais lentos aos mais rápidos. A abordagem das aulas busca trabalhar a coordenação motora através de exercícios baseados nas técnicas de dança, além de incentivar a consciência corporal na busca do relaxamento e da tensão adequada para a realização de cada movimento. Visa, ainda, estimular os alunos com cautela e atenção de acordo com as necessidades e possibilidades atreladas à Doença de Parkinson. Com base em estudos previamente realizados na área, comparando-os com os resultados já obtidos pelo projeto, acredita-se que a prática regular de dança contribui para avanços psicológicos e físicos, melhorando a qualidade de vida dos indivíduos acometidos pela doença.

Palavras-chave: Doença de Parkinson; Dança, Qualidade de vida. ◀

Ação de Reabilitação KSA Rosa

Fernando Freitas Fuão: Faculdade de Arquitetura – UFRGS

José Carlos Lemos: Faculdade de Arquitetura – UFRGS

Ana Paula Kirchheim: Engenharia Civil – UFRGS

Claudia Zanatta: Instituto de Artes - UFRGS

Bolsistas: Adriani Borba Soares, Giuglia Togni Geremia, Larissa Campeol

A Associação Ksa Rosa é um Centro de Educação Popular e Resistência Cultural que trabalha com catadores e moradores de rua de Porto Alegre, principalmente de suas proximidades, que vivem da catação de resíduos sólidos. A coordenadora, Maristoni Moura, juntamente com os demais coordenadores e apoiadores, tem usado seu

trabalho como fonte de reorganização social e produtiva do mundo da rua, articulando políticas como a de “redução de danos”. A Ksa Rosa também é um local de acolhimento e passagem para moradores de rua e imigrantes. Tem como meta se transformar num centro educativo e cultural ainda mais efetivo do que é hoje. Já

produz cafés sociais para moradores de rua, cinema para crianças da Vila de Papeleiros, participação no Fórum de Catadores e outras participações de representatividade dos catadores no Bairro (Fig. 1 e 2).



Figuras 1 e 2

O prédio situa-se em meio a uma das zonas de maior concentração de comerciantes da reciclagem (atravessadores) e o universo do crack. Tem relevantes características patrimoniais para preservação, mas encontra-se muito afetado por patologias e deficiências dos mais variados tipos.

A atividade de Extensão “Ação de Reabilitação Ksa Rosa” nasceu no semestre 2019/1 da disciplina de graduação de Projeto Arquitetônico II, que desde 2017/1 tinha como temática a Ksa Rosa. Graduação e Extensão tiveram e têm prioritariamente o objetivo de preparar os espaços da Ksa Rosa para que as atividades visadas realmente aconteçam. Fig. (3 e 4).



Figuras 3 e 4



A Extensão possui uma vocação interdisciplinar, abrange e necessita da integração de muitas áreas de conhecimento. Seu objetivo é colocar os extensionistas de Arquitetura e de outras áreas afins em contato com realidades sociais vulneráveis, e capacitá-los metodologicamente para esse fim. São aplicadas a aprendizagem com ferramentas básicas da construção civil e aprendizagem de diagnóstico de patologias, segurança de obra (EPI), orçamentos e projeto executivo, gerenciamento de pequenas obras. Essa aprendizagem permite a compreensão de ofícios da construção e viabilidade de execução econômica conjuntamente aos coletivos. Proporcionar aos estudantes a questão ética profissional e as políticas de acolhimento-hospitalidade apresentadas por Derrida e Levinas.

Esse prêmio representa a luta de todos que acreditam na função social da arquitetura e na responsabilidade da Universidade Pública de chegar onde mais se precisa. É necessário fazer uma referência especial a mais de uma centena

de alunos de graduação, e dezenas de monitores, bolsistas e estudantes de pós-graduação que trabalharam nestes dois anos de Ksa Rosa, tornando-a uma experiência possível. (Fig. 5 e 6).◀



Figuras 5 e 6

Quem vai cuidar das “MIMOSAS”? Sucessão familiar na Bovinocultura de Leite

Raquel Breitenbach: Extensão Rural, Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial – IFRS – Campus Sertão/RS

Acadêmicas de Zootecnia: Gabriela Báó Rosolen, Taynah Cristina Ferreira Monteiro

O projeto “Quem vai cuidar das ‘Mimosas’? Sucessão familiar na bovinocultura de leite” foi criado em 2017 a partir de demanda social identificada por pesquisas, qual seja: dificuldades no processo de sucessão familiar na agricultura, acentuadas na bovinocultura de leite. O projeto objetiva auxiliar no processo de sucessão rural, estimulando crianças, adolescentes e jovens rurais a valorizarem a agricultura e a bovinocultura de leite, aumentando as possibilidades de

permanecerem no campo.

Metodologicamente foram definidas ações com a comunidade regional, nas redes sociais e com organizações de extensão rural. As ações têm como público alvo principal crianças e adolescentes filhos de agricultores familiares que trabalham com a bovinocultura de leite na cidade de Sertão, no Rio Grande do Sul, e entorno. Como público-alvo secundário, destacam-se os

familiares das crianças e adolescentes, a população que interage nas redes sociais e leem ou participam de apresentações e publicações do Projeto.

As ações desenvolvidas pelo Projeto são: elaboração de materiais didáticos com conhecimento codificado e acessível às crianças e adolescentes filhos de pecuaristas de leite; produção de artigos sobre sucessão rural, apresentados em congressos, feiras e salões de extensão; produção e publicação de material sobre o campo, agricultura, sucessão e bovinocultura de leite em mídias digitais e impressas; ações *in loco* nas propriedades rurais, para envolvimento de crianças e adolescentes.

Se destacam como principais resultados do projeto: envolvimento de pais e crianças das propriedades de leite; ineditismo na elaboração de seis livros para o público infantil; desenvolvimento da identidade do projeto (logotipo ao lado) e público-alvo; elaboração de “tirinhas” e jogos sobre bovinocultura de leite que intercalam diversão e aprendizado; publicação de artigos sobre sucessão familiar em sites especializados; atualização permanente do grupo “#Soudo-Campo” no Facebook; confecção de camisetas e adesivos para promoção do tema sucessão.

Como conclusões, destacam-se o retorno e



receptividade positivos recebidos do público-alvo (crianças e adolescentes), pais e comunidade em geral. A sociedade que participa do projeto se sente atuante, opina, sugere, interage e se desenvolve. As ações realizadas têm fomentado um sentimento de pertencimento com o campo, empoderando o público participante e gerando conhecimento e informação sobre sucessão. Também são geradas oportunidades para os bolsistas, experienciando o contato com bovinocultores de leite e com o meio acadêmico.

Palavras-chave: Extensão rural; Sucessão geracional; Agricultura familiar. ◀

VIV@EAD: Educação à distância para idosos

Patricia Alejandra Behar: Faculdade de Educação - UFRGS

A busca por uma melhor qualidade de vida dos idosos vem merecendo uma maior atenção, em especial no âmbito educacional. É nítido o processo de envelhecimento da população brasileira nas últimas décadas. Nessa perspectiva, entende-se que a educação pode contribuir

através do planejamento e oferta de programas que possibilitem a inclusão de idosos em cursos presenciais e a distância gratuitos, com foco na educação permanente. Neste cenário, novos materiais educacionais digitais (MED) podem ser criados no intuito de atender às necessidades

específicas do público mais velho.

A Unidade de Inclusão Digital de Idosos (UNIDI), que faz parte do Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada a Educação (NUTED), atua desde 2009 oferecendo à comunidade cursos que integram as tecnologias digitais com diferentes temáticas de interesse de idosos. Além disso, desenvolve materiais digitais gratuitos (MED) tanto para eles quanto para profissionais que trabalham ou desejam atuar com esse público.

No ano de 2019, a UNIDI participou pela primeira vez da Mostra Interativa do 20º Salão de Extensão da UFRGS. O objetivo foi apresentar e compartilhar os MED desenvolvidos pelo grupo

de pesquisa, assim como as experiências ao longo dos 10 anos de existência. Durante o evento, a comunidade acadêmica pode acessar tais conteúdos através de tablets, além de conhecer o projeto conversando com professores e idosos que participam dos cursos.

No último dia da Mostra, a UNIDI realizou uma aula pública intitulada **#idososconectados**. Nessa ocasião houve a presença dos idosos, assim como outros visitantes de diferentes idades, que puderam participar desse momento com entusiasmo, alegria e vontade de se inserir em novos projetos. Todo esse importante trabalho resultou na conquista do Prêmio de Destaque da Mostra Interativa do 20º Salão de Extensão da UFRGS. ◀



Participantes da aula pública.
Créditos: Pedro Rocha Martin



Entrega da premiação.
Créditos: Cristina A. W. Torrezan

Liga Acadêmica de Saúde Indígena

Odalci José Pustai: Faculdade de Medicina – UFRGS
Rodrigo Caprio Leite de Castro: Faculdade de Medicina – UFRGS



relatar sua trajetória dentro da universidade e suas experiências como profissionais de saúde.

Organizar Seminário do trabalho do programa “Mais Médicos” em áreas indígenas no Rio Grande do Sul.

Acompanhar pacientes indígenas em consultas e internações hospitalares no município de Porto Alegre, através da criação do Projeto de Mediadores Culturais. Os alunos indígenas da área da Saúde da UFRGS vão receber uma formação específica para intermediar a comunicação entre os profissionais de saúde do SUS e os pacientes indígenas. Assim, pretendemos promover a aproximação e o encontro de cosmologias próprias de cada cultura.

Proporcionar intercâmbio entre as comunidades indígenas e a universidade.

Acompanhamento no atendimento a pacientes na UBS (Unidade Básica de Saúde) Santa Cecília/HCPA (Hospital de Clínicas de Porto Alegre).

Estágio observacional junto a profissionais de saúde atuantes em comunidades indígenas.

Divulgação de atividades do SUS/SESAI em populações indígenas de todo território brasileiro.

Promover atividades variadas (aulas, rodas de conversa, painéis de especialistas) para: ensino, reflexão e proposição de estratégias de abordagem dos temas pertinentes à saúde da população indígena, de modo a contribuir para a inclusão nos currículos dos cursos da área da Saúde da UFRGS temas pertinentes à saúde da população indígena. ◀

Este projeto de Extensão, que é vinculado à Faculdade de Medicina da UFRGS, surgiu da procura feita por estudantes indígenas da área da Saúde da Universidade aos professores Rodrigo Cáprio e Odalci Pustai, a fim de criar o projeto e dentro dele ajudar a desenvolver a Liga Acadêmica de Saúde Indígena. Esta Liga tem como objetivo principal promover dentro da comunidade acadêmica formação complementar sobre conhecimento da cultura e de temas de relevância em saúde indígena, mas também promover a visibilidade e a presença indígena na Universidade.

Principais atividades programadas pela Liga Acadêmica de Saúde Indígena (LISAI):

Organizar o Primeiro Seminário de Alunos Indígenas Egressos de Cursos da área da Saúde da UFRGS. Nesse seminário os alunos indígenas já formados, vão

Projeto Águas 2019: Memória das Nascentes na Lomba do Pinheiro

Teresinha Guerra: Instituto de Biociências - UFRGS
Acadêmico de Ciências Biológicas: Philipp Rodrigues Ussenco

O Projeto Águas procura despertar a consciência ecológica nas comunidades sobre a importância da água, e socializar os resultados da análise em seus aspectos ambientais e econômicos. Este projeto iniciou em 2015, na EEEM (Escola Estadual de Ensino Médio) Ayrton Senna da Silva, de Viamão, para incentivar o interesse pela ciência com os alunos do terceiro ano do ensino médio, tendo como enfoque os impactos socioambientais em um curso d'água próximo da escola, que transborda pelas ruas nos períodos de chuva. Foram realizadas saídas a campo para coletar e analisar a qualidade da água (Figura 1).



Figura 1 (Crédito: Teresinha Guerra)

O incentivo pelo estudo e busca do conhecimento possibilitou aos alunos participarem no Salão UFRGS Jovem/2015 e ainda, a aprovação de três alunos no vestibular. Mas devido a mudanças estruturais e políticas do governo estadual, a escola encerrou o projeto em 2017. Neste mesmo ano, o Projeto Águas foi inserido no Grupo de Trabalho

(GT) do Arroio Taquara, na Lomba do Pinheiro, para incentivar a população local e os integrantes da Horta Comunitária a atuarem no fortalecimento de ações ambientais. O GT tem representação da comunidade, DMAE, Vigilância Sanitária, Saúde, DMLU, SMAM, EMEF São Pedro e UFRGS. Inicialmente os integrantes do GT Arroio Taquara e a equipe do Projeto Águas fizeram um reconhecimento do arroio e nascentes para identificar os principais impactos ambientais. O resultado foi apresentado no Seminário “*Bacia do Arroio Taquara: estratégias para transformar a realidade*” em agosto de 2017, na sede da Horta Comunitária.

O que causou mais impacto nas famílias foi a descoberta da contaminação da água na nascente que abastece a comunidade, devido as constantes falta de água na região.

Na nascente, o esgoto e os resíduos sólidos são os principais agentes de impacto. No Dia Mundial da Água (22/03 de 2018 e 2019) a comunidade organizou caminhada pelo bairro para chamar à atenção do poder público sobre a falta de água e a poluição do Arroio Taquara, afluente do Arroio Dilúvio (Figuras 2 e 3).

No Dia Mundial do Meio Ambiente (05/06/2019) foram realizadas oficinas com a participação de alunos da EMEF São Pedro, trilhas no entorno da horta e nas margens do arroio, seguido por uma roda de conversa sobre temas ambientais como a importância da conservação ambiental, espaços verdes e qualidade nutricional, encerrando com plantio de mudas pelos estudantes. (Figura 4).



Figuras 2 e 3
(Crédito: Teresinha Guerra)



A Horta Comunitária congrega as pessoas, sendo um espaço para a promoção da educação ambiental como agentes multiplicadores, e auxilia na compreensão de problemáticas ambientais, gerando conscientização sobre a importância da conservação dos sistemas naturais. ◀

Figura 4
(Crédito: Philipp R. Ussenco)



CINEJA em Debate

Rafael Arenhaldt: Faculdade de Educação - UFRGS
José Luis Machado: CPD - UFRGS
Acadêmicas de Pedagogia: Dayane Cristina de Souza Ribeiro, Caroline Pires Mendes

A Ação de Extensão “CineJA em Debate” no ano de 2019 tem como cenário de atuação e parceria o Centro Municipal de Educação de Trabalhadores Paulo Freire (CMET), por meio das oficinas semanais. A proposta do CineJA nas oficinas do CMET consiste na realização de cine-debates com educandos da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) por meio da exibição de filmes e documentários com temáticas específicas, que são definidas com grupo de educandos. A intenção é promover debates a partir do cinema aproximando história e educação da realidade dos mesmos. Trabalhamos com o pressuposto de incorporar o cinema no cotidiano escolar e social dos estudantes, buscando desenvolver o senso crítico a fim de que possam repensar suas realidades e ações tanto no cotidiano escolar quanto social, bem como

incentivar o debate sobre temas em evidência e levantados pelo grupo de estudantes, e contribuir para o seu desenvolvimento escolar e profissional. Buscamos também apresentar aos estudantes diferentes tipos de produções audiovisuais como: curta-metragem, longa-metragem, cinema mudo e fotonovela, articulando história, educação e produção audiovisual. As oficinas ocorrem semanalmente às sextas-feiras, nos turnos da manhã e noite, tendo duração de duas horas por turno.

Em cada encontro, desenvolvemos uma dinâmica no sentido de promover o debate entre os participantes. Ao longo do semestre 2019/1 assistimos, debatemos e fizemos a leitura coletiva, dos documentários “Nunca me sonharam”, “Pro Dia Nascer Feliz” e “Fora de Série”, fragmentos e



cenas do longa-metragem “Sociedade dos Poetas Mortos”, “As Sufragistas” e “Tempos Modernos” e o curta “O Dia em que Dorival Encarou a Guarda”. Como forma de potencializar a reflexão e o debate após os vídeos, promovemos dinâmicas utilizando estratégias de leitura, recortes e colagens de revistas, produção de desenhos - já que muitos estudantes estão em processo de alfabetização - na perspectiva de fomentar a reflexão sobre os sonhos, projetos e desejos com e para além da EJA. Destacamos que a culminância do projeto foi a produção de um vídeo realizado durante as oficinas e que após a sua edição foi apresentado para o grupo, onde eles se reconheceram na “tela grande”. Desta forma, foi possível perceber a importância do acesso à educação como ferramenta na construção de autoestima, autoconhecimento e reconhecimento da cidadania. Ao final do semestre, como forma de ter um retorno sobre a oficina e o que ela significa para os

educandos, realizamos uma roda de conversa onde cada participante apresentou suas críticas, elogios ou sugestões. Foi perceptível a relevância de um espaço, onde jovens e adultos podem dialogar sobre o que eles pensam, onde podem fazer críticas e as mesmas serem acolhidas, onde aprendem a se posicionar com embasamento. Destacamos aqui, uma manifestação de um jovem que disse não gostar dos curta-metragens, porque não fazem parte da sua realidade, ou quando um estudante adulto trouxe a contribuição de que achava importante ver filmes como “As Sufragistas”, pois problematiza a questão do “direito das mulheres”, que é algo que não tinha no “meu tempo”, mas que procura respeitar. Desta forma, é perceptível a importância da escola como espaço de convívio e socialização, incentivando as trocas e a construção de novas perspectivas de vida, expressos pelo desejo de “não parar na EJA” e de continuar os estudos. ◀

LEIA: Leitura, Informática e Acessibilidade

Eliane Lourdes da Silva Moro: Biblioteconomia – FABICO/UFRGS
Acadêmica de Biblioteconomia: Luise Coutinho Soares
Acadêmica de Museologia: Natália Moraes de Mello

O Programa LEIA envolve ações de Extensão com a realização de oficinas, projetos, cursos

(presenciais e em EAD), abrangendo a leitura, a informação e a acessibilidade, propiciando a

cidadania e a inclusão social para a comunidade interna e externa da UFRGS. O Programa tem como objetivo geral propiciar espaços, ações e atividades de capacitação para a mediação de leitura. Dentre os objetivos específicos destacam-se: capacitar bolsistas para planejamento, realização e avaliação de atividades extensionistas tendo como público-alvo as pessoas da comunidade externa; incentivar a criação e a oferta de ações de extensão, propiciando a inclusão social e informacional e a cidadania por meio de atividades de leitura além dos muros da Universidade; capacitar os participantes para a construção de definição de metas progressivas para identificar as necessidades e eliminar barreiras para a acessibilidade física, informacional, comunicacional, atitudinal, digital e social propiciando a cidadania e a inclusão social e propiciar espaços e ações de leitura, de informação e de acessibilidade para todos.

Dentre as ações e atividades do programa, desenvolvem-se cursos de Extensão no âmbito de bibliotecas escolares e de bibliotecas públicas e a realização de projetos de Extensão. O **Projeto COR@GEM** atende a adolescentes com Fibrose Cística, hospitalizados no Hospital de Clínicas de Porto Alegre (HCPA), visando à inclusão social, informacional e digital, através da promoção da leitura e da formação de leitores, no acesso e no

uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) e Tecnologias Assistivas. (Fig.1). **Biblioteca Pública: inclusão social, informacional e cidadania** conta com participação de bolsistas para a revitalização da Biblioteca Pública Professor Romano Reif, no Bairro IAPI, em Porto Alegre, tendo como enfoque a inclusão social, a leitura e a cidadania para a comunidade da Biblioteca Pública. (Fig.2). Outro projeto de Extensão Vivendo Histórias IV, realizado na Casa Lar do Cego Idoso, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, envolve as atividades de contação de histórias, dinâmicas e interações que possibilitam aos cegos e idosos a experiência-ação com a leitura, além da interação entre acadêmicos e idosos. (Fig.3). Também faz parte do Programa LEIA o Centro de Referência de Literatura Infantil e Juvenil (CERLIJ) em conjunto com o IFRS-Campus Porto Alegre.

Especificamente no programa, atuam duas bolsistas de Extensão da Graduação de Biblioteconomia e de Museologia da FABICO/UFRGS, referenciadas na co-autoria deste resumo. Nos demais projetos atuam bolsistas do Curso de Biblioteconomia: Bruna Leffa Hilbert, e os bolsistas voluntários André Valcarengh, Andreia Bitencourt, Caliel Cardoso de Oliveira, Lucia Leães Vargas, Maurício Coelho da Silva e Naya-millet Gonçalves Ribeiro. ◀

Figura 1 - Projeto COR@GEM



Figura 2 - Atividade da Biblioteca do Bairro IAPI

Figura 3 - Projeto Vivendo Histórias IV



Salão de Extensão completa 20 anos com comemoração marcante em outubro

O ano de 2019 ficou marcado dentro da UFRGS pelas diversas atividades promovidas pela PROEXT em comemoração aos 20 anos do Salão de Extensão. Palestras, conferências, espetáculos artísticos, cursos de extensão e congressos, entre outras realizações, fizeram parte desta programação prévia especial.

Durante o 20º Salão de Extensão, além das já tradicionais modalidades e encontros que compõem há anos a programação do evento, o Solarium do Instituto de Letras foi o palco principal de celebração deste marco. O cenário foi especial: durante toda a semana, o espaço ficou com a cara da extensão, sediando uma exposição com 12 banners e 20 cubos estilizados que contou a história do evento por meio de fotos de edições antigas, representando cada modalidade que fez parte da trajetória do Salão em suas duas décadas de história. Durante três manhãs, o local recebeu também quatro oficinas promovidas pela Ponto UFRGS – Produtos Institucionais.

Além disso, uma campanha antes do evento imprimiu frases de membros da comunidade universitária a respeito da extensão, o que ajudou a engajar e promover a participação dos extensionistas da Universidade com o aniversário do evento. A interatividade com o público que compareceu ao 20º Salão de Extensão também se deu com afeto: os participantes foram agraciados com o recebimento de aromatizadores de cerâmica, confeccionados em oficinas promovidas pelo projeto

extensionista Fio da Meada, do Instituto de Artes, com a participação de membros das comunidades interna e externa.

A comemoração propriamente dita pelos 20 anos do Salão de Extensão ocorreu na quarta-feira, dia 23 de outubro. A celebração contou com a presença do reitor Rui Vicente Oppermann, da pró-reitora Sandra de Deus e do presidente da Regional Sul do FORPROEX, Flavi Lisboa Filho. O pró-reitor de Extensão que realizou o primeiro Salão, Luiz Fernando Coelho de Souza, realizou um discurso emocionante ao lembrar os desafios que a edição inaugural lhe impunha, em 1999 – aquele Salão foi considerado um evento pioneiro em termos nacionais para a extensão universitária. Pró-reitor entre 2001 e 2004, Fernando Meirelles foi outra presença marcante na data.

A cerimônia foi aberta com uma apresentação do Grupo TCHE-UFRGS e finalizada com o Grupo Flautarium, que também completa 20 anos em 2019. Na ocasião, ocorreu o lançamento do livro “Salão de Extensão: 20 anos de histórias”, que conta a trajetória do Salão por meio de reportagens construídas a partir de depoimentos de personagens importantes da história do evento.



Normas para submissão de artigos

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

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

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

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

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

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

Normas para avaliação de artigos

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

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.19

Porto Alegre, novembro de 2019

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

Editora

Claudia Porcellis Aristimunha

Editor Assistente

Vicente Fernandes Dutra Fonseca

Projeto gráfico e diagramação

Paulo Baldo

Revisão

Marcos Almeida Pfeifer

Vicente Fernandes Dutra Fonseca

Conselho Editorial

Enock da Silva Pessoa (Universidade Federal do Acre)

Deise Cristina de Lima Picanço (Universidade Federal do Paraná)

Fernando Arthur de Freitas Neves (Universidade Federal do Pará)

George França dos Santos (Universidade Federal do Tocantins)

Geraldo Ceni Coelho (Universidade Federal da Fronteira Sul)

Gustavo Menéndez (Universidad Nacional del Litoral - Argentina)

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

Mónica Bussetti (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)

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

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

Presidente do Conselho Editorial

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

Impressão: Gráfica da UFRGS



Acesse a versão digital da Revista da Extensão
em www.revistadaextensao.ufrgs.br ou seer.ufrgs.br/revext

Revista da Extensão



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

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

www.proext.ufrgs.br
www.revistadaextensao.ufrgs.br
revistadaextensao@proext.ufrgs.br

