

Revista da Extensão

Jul. 2022 / n. 24

ISSN 2238-0167

E-ISSN 2764-5525

Entrevista com
João Cesar Netto

Ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais. "Libras para todos": ações de 2017 a 2020

"Fio da meada": reestruturando o trabalho em tempos de pandemia

Combate à pandemia na Amazônia ocidental

Dos desafios à criação de grupos de Comunidade que Sustenta Agricultura (CSA) no Vale do Taquari

Importância de vivências em extensão, pesquisa e ensino para a formação acadêmica e em contexto de pandemia

"Mulheres Arteiras" no IFSC Campus Garopaba

Prestação de serviços à comunidade da UFRGS: estratégias de formação dos/as bolsistas no trabalho remoto

Mapas de risco de acidente do ambiente *home office* no contexto pandêmico

Estratégias coletivas em diabetes tipo 2: ações de extensão universitária em meio à pandemia

A Extensão vista de perto

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



Apresentação

Diante da relevância do tema da inserção curricular da extensão, em 2016 e 2017 foram realizados os primeiros encontros com os extensionistas promovidos pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), visando debater a inserção de créditos da extensão em cursos de graduação. Os encontros culminaram com a elaboração de documento protocolado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e à Câmara de Extensão (CAMEXT), visando à implementação do requerido pelo Plano Nacional de Educação (PNE) na UFRGS.

Em 2018 e 2019, a participação da PROEXT na Comissão de Curricularização da Extensão, buscou a implementação do requerido pelo PNE com a integralização de 10% de créditos da extensão nos cursos de graduação. A partir de 2020, com a participação da PROGRAD, Câmara de Graduação (CAMGRAD), a CAMEXT e o Centro de Processamento de Dados (CPD), foi iniciado o processo de adequação no Sistema de Extensão à nova norma (Res.75/2019), registrando as atividades passíveis de curricularização.

Até chegar em 2022, quando a PROEXT retomou a articulação para a curricularização, realizando encontros com instâncias como o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação, e organizando ainda, em abril, o Fórum sobre Curricularização da Extensão, com a participação da professora Olgamir Amância da UnB, Presidente do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX). Nossas projeções são para que, até o final de outubro deste ano, as adequações nos Sistemas de Extensão e de Graduação estejam concluídas.

Essa consolidação da curricularização da extensão na UFRGS vem refletida em muitos artigos publicados nesta edição da nossa Revista. Começando pela entrevista com o professor do Instituto de Informática da UFRGS, João César Netto que com sua experiência na gestão acadêmica, encontrou potencialidades entre as várias unidades, órgãos e pessoas da Universidade para construir uma solução adequada de curricularização à UFRGS. E os artigos que reforçam o caráter criativo e resiliente da Extensão, construindo alternativas de organização para a comunidade diante do quadro pandêmico, garantindo a manutenção da humanização do trabalho em medidas socioeducativas, a valorização social, econômica e profissional de mulheres artesãs, entre tantos fluxos de interação entre Universidade e comunidade. E ainda, a curricularização da extensão sendo vivenciada integrando ensino, pesquisa e extensão na formação acadêmica de estudantes para oferecer uma educação infantil de qualidade com respaldo às escolas públicas, são exemplos da continuidade e evolução da Revista na difusão das ações de Extensão das instituições universitárias brasileiras.

Adelina Mezzari

Pró-Reitora de Extensão

Editorial

Revista
da Extensão

Chegamos ao número 24 e precisamos lembrar o que nos trouxe até aqui. A **Revista da Extensão** teve a primeira edição publicada no final de 2009. A segunda foi publicada no primeiro semestre de 2010. Tinha dois artigos que apresentava projetos de extensão e divulgava cursos e atividades culturais realizadas pelos Departamentos da nossa Pró-Reitoria de Extensão.

A Revista dava os seus primeiros passos e a intenção era divulgar e promover internamente as ações extensionistas realizadas na nossa Universidade. Foi a partir do número três que a **Revista da Extensão** passou a ser impressa e distribuída, tendo como foco um público mais ampliado e uma maior diversidade temática de artigos que passaram a chegar de todos os campi do país.

Naquela oportunidade, a UFRGS recebia o maior evento de extensão universitária do país, o 5º Congresso Brasileiro de Extensão, realizado de 8 a 11 de novembro de 2011, e precisava demonstrar a sua pujança extensionista. Com este objetivo fizemos uma edição que teve a participação de artigos de outras universidades (UEM, UFRJ, UFRPE) e o público-alvo foi significativamente ampliado. Durante o evento, distribuimos cerca de 3.000 exemplares, o que ajudou a mudar os rumos editoriais da Revista.

O exemplar que agora tens em mãos, ou, está lendo na internet, representa muitos dos avanços que fizemos ao longo dos anos. A qualidade dos artigos que dialogam com realidades, sujeitos sociais e comunidades diferenciadas é visível! A diversidade das instituições universitárias que participam é perene! Do mesmo modo em que apostamos que a inserção recente da extensão nos currículos pode nos aproximar ainda mais dos estudantes e da sociedade.

É importante reconhecer e divulgar o que fizemos, sempre buscando alternativas coletivas para o tanto que precisamos fazer. O papel social e acadêmico da extensão universitária brasileira é fundamental para o desenvolvimento e a redução das desigualdades. Tarefa que passa pela manutenção dos meios de divulgação de sua importância e pelo contato direto com as comunidades.

A **Revista de Extensão** é reflexo e reflete tudo isso!! Leia.

José Antônio dos Santos

Editor

Sumário

Entrevista com
João César Netto

04



Ensino-aprendizagem da Língua
Brasileira de Sinais. "Libras para todos":
ações de 2017 a 2020

13



"Fio da meada": reestruturando o
trabalho em tempos de pandemia

19



Combate à pandemia na Amazônia
Ocidental

27



Dos desafios à criação de grupos de
Comunidade que Sustenta Agricultura (CSA)
no Vale do Taquari

34



Revista da Extensão



43

Importância de vivências em extensão,
pesquisa e ensino para a formação
acadêmica em contexto de pandemia



51

"Mulheres arteiras" no IFSC campus Garopaba



58

Prestação de serviços à comunidade da UFRGS:
estratégias de formação dos/as bolsistas no
trabalho remoto



65

Mapas de risco de acidente do ambiente *home-office*
no contexto pandêmico



73

Estratégias coletivas em diabetes tipo 2:
ações de extensão universitária em meio à pandemia



Entrevista com João César Netto

Entrevista: Vicente Fonseca

Transcrição: Marcos Almeida Pfeifer

Professor do Instituto de Informática, João Cesar Netto desde cedo sempre se envolveu com ações de gestão dentro da UFRGS. Entre os cargos que ocupou estão dois períodos dentro Comissão de Extensão de sua unidade (sendo coordenador dela em 2007 e 2008), outros dois como presidente da Câmara de Graduação (2014 a 2016, e de 2020 até agora) e dois mandatos como presidente da Câmara de Extensão (2016 a 2020). Estas experiências lhe deram uma condição privilegiada para ajudar a conduzir uma das maiores mudanças pela qual passaram os cursos de graduação da UFRGS: a obrigatoriedade de 10% de créditos de extensão em todos os currículos. Nesta entrevista, Netto traz a resolução de algumas das principais dúvidas sobre a inserção curricular dentro da Universidade, fala sobre sua trajetória e comenta o desafio que tem sido realizar este trabalho tão complexo, que remete a discussões iniciadas em 2016 e deve ser finalmente implantado no primeiro semestre letivo de 2023.

Revista da Extensão: Olá, professor João. Queríamos inicialmente agradecer a sua disponibilidade para conversar conosco sobre este importante tema da inserção curricular da Extensão. Vamos inicialmente falar um pouco da sua trajetória extensionista?

João Netto: Eu que agradeço o convite, pois este é um tema muito importante, com o qual eu tenho me envolvido nos últimos anos. A minha trajetória na extensão começa um pouco antes de a própria extensão ser formalizada. Entrei na Universidade em 1989, no início também do Instituto de Informática, e houve duas situações interessantes: uma delas é que o Instituto sempre teve muito relacionamento com a sociedade na forma de fazer projetos, muito mais interação na parte tecnológica do que propriamente social. Mesmo assim, me envolvi muito com a temática social bem antes de ela ser catalogada como extensão. O curioso é que, quando eu entrei na Universidade, o formato de organização de Unidade era um pouco diferente, organizada

em Congregação, o que hoje se chama Conselho da Unidade. E na Congregação existiam representantes das classes de professores (auxiliar, assistente e adjunto). Fazia muitos anos que não havia concurso e fui o primeiro a entrar na classe de auxiliar num primeiro concurso homologado após algum tempo, então entrei automaticamente na Congregação e já participando das ações de gestão, questão que afetava e afeta muito as Unidades da Universidade. Os Diretores orientavam muito bem na condução dos temas, e fui me envolvendo com os aspectos da gestão, da extensão e do ensino e pesquisa.

Revista da Extensão: Certamente este foi um passo importante para o teu posterior entendimento e envolvimento com as questões institucionais da Extensão.

João Netto: Sim. Ao longo do tempo as coisas foram amadurecendo e eu fui convidado para ser o coordenador de Extensão do Instituto de Informática na Comissão de Extensão. Nessa

época comecei a interagir muito com o pessoal da PROEXT na organização de alguns eventos, como o Salão de Extensão, entre outras atividades capitaneadas pela Pró-Reitoria de Extensão, o que me deu uma visão muito mais ampla da Extensão nas outras Unidades. Aí surgiu o meu envolvimento com o tema de maneira mais formal, onde comecei a estudar sobre a temática da Extensão. Até que em determinado instante, após dois mandatos na Câmara de Graduação, me candidatei à Câmara de Extensão, passando a ter uma interação maior com a PROEXT e às Comissões de Extensão das outras Unidades. Logo que eu entrei na Câmara de Extensão, havia sido recentemente formalizado na gestão anterior o Fórum de Coordenadores de Extensão, que discutia assuntos em comum, abordando o sistema e as características, onde participei muito dos processos de seleção de bolsas. Isso fez eu me aprofundar e conhecer melhor as diversas ações de extensão da Universidade, que acontecem nas unidades. E também ter a noção clara da contribuição acadêmica da atividade de extensão na formação do perfil do estudante.

“O estudante que faz extensão tem uma formação ampliada, tem mais consistência no falar. Participar de uma atividade de extensão traz a oportunidade de uma formação mais completa”

Revista da Extensão: E a que conclusão o senhor chegou com relação a essa contribuição acadêmica que a Extensão propicia ao estudante que se envolve com ela?

João Netto: Depois de toda essa caminhada que fiz, na qual assisti, participei e promovi ações de extensão, foi possível notar que o estudante que faz extensão tem uma formação ampliada, tem mais consistência no falar. Participar de uma

atividade de extensão traz a oportunidade de uma formação mais completa não só transversal, no sentido de interdisciplinaridade, mas também na área técnica específica do curso do estudante. A extensão é mais do que uma regra do PNE (NR: Plano Nacional de Educação), do Conselho Nacional de Educação: ela é decisiva e faz parte da formação do estudante. Por conta dessa trajetória, fui designado para elaborar a proposta de Inserção Curricular da Extensão. Então, aproveitei toda essa caminhada na Extensão e junto a outros colegas até chegar a esta fase de conseguir operacionalizar a inserção curricular da Extensão.

Revista da Extensão: A partir da obrigatoriedade da inserção de 10% dos créditos de extensão nos currículos de graduação, e considerando o que o senhor disse sobre os diversos impactos positivos da extensão na formação dos estudantes, já que todos terão de passar pela extensão, como o senhor imagina que serão os efeitos de médio e longo prazo na formação dos estudantes?

João Netto: O impacto é muito bom em vários aspectos: além da questão técnica, a parte vivencial vai auxiliar os estudantes a se definirem quanto à sua profissão no sentido de que muitos têm dúvida ou se desanimam com a carga horária acadêmica logo de início e, no momento que se tem uma extensão voltada à área do curso, há uma maior definição aos estudantes. Nos Salões de Extensão sempre surgem depoimentos de alunos dizendo que a partir do terceiro ou quarto semestre, quando passam a atuar nas ações de extensão de suas unidades, eles dizem algo como “tive a certeza de que esse é o curso que quero fazer”. O outro aspecto positivo é a contribuição na formação cidadã – e, no caso das Engenharias, a contribuição para formação das competências não-técnicas ou transversais, que são requisitos para todos os cursos. É a transversalidade inerente a todos os cursos: não há nenhuma diretriz nacional que não diga “o seu curso deve incluir a formação para trabalhar em equipe, saber ouvir”, bem como as leis da educação para

inclusão, étnico-racial, ambiental. Esses objetivos são atendidos também através das atividades extensionistas, pois a própria extensão é que vai oportunizar o desenvolvimento das competências não -técnicas. Ela proporciona a formação de equipes multidisciplinares compostas por vários tipos de profissionais diferentes, em contato com pessoas da comunidade externa, que não falam o mesmo dialeto de dentro da Universidade, num processo em que o extensionista precisa acolher, entender, sistematizar e aprender também. Tudo isso faz com que a extensão tenha uma contribuição positiva, significativa na formação do estudante.

“Sempre tive o hábito de realizar as reuniões sempre que possível fora da Câmara, nas unidades. Assim, tive a oportunidade de conhecer vários lugares da Universidade e a possibilidade de vislumbrar diversos projetos cooperativos”

Revista da Extensão: O senhor se tornou uma referência de como proceder quanto à inserção dentro da UFRGS. Não quero agora falar do professor, mas do cidadão João Netto: como é que o senhor se sente por ter se tornado essa referência para todas as unidades que o procuram, a partir de sua experiência na CAMEX e na Câmara de Graduação também?

João Netto: Eu agradeço sempre a oportunidade quando vou às unidades, seja presencial ou remotamente, pois é um momento em que eu aprendo muito a ver a diversidade da Universidade. Obviamente conheço outras pessoas, contatos, e cada vez mais entendo o quão diversa ela é, e o quanto a gente deve trabalhar para que essas coisas possam se articular em conjunto. Sempre tive o hábito, tanto como presidente da Câmara de Graduação quanto da Câmara

de Extensão, de realizar as reuniões ou algum evento que precisava da presença da câmara mais formal, sempre que possível fora da Câmara. Preferia ir às unidades nestas ocasiões. Assim, tive a oportunidade de conhecer vários lugares e salas da Universidade, o que não seria possível se não houvesse essa condição. Isso me deu a possibilidade de vislumbrar diversos projetos cooperativos, dando sugestões “quem sabe, uma coisa puxa a outra”. Um exemplo que virou um projeto de extensão agora na época da Covid-19: o pessoal do ICBS (NR: Instituto de Ciências Básicas da Saúde da UFRGS) fez todos os exames para o Estado, o LACEN (NR: Laboratório Central de Saúde Pública do Rio Grande do Sul), depois para a Prefeitura de Porto Alegre, em grande quantidade. Através desse conhecimento, desse contato de já ter falado inclusive sobre inserção curricular da extensão com a unidade, se articulou um projeto dela com o Instituto de Informática, no qual bolsistas fizeram o sistema informatizado que permitiu a realização de até mil exames por dia, junto com o ICBS e toda força de trabalho excelente deles, mas sistematizando, reunindo, coletando resultados de forma mais rápida e permitindo com que o laudo saísse no mesmo dia. Se tu não conheces as pessoas, isso não acontece. Isso é próprio da dinâmica da Extensão: as coisas se fazem na articulação do inter-relacionamento pessoal. Por isso, sempre gostei de visitar as unidades, e sempre que me chamam procuro dar prioridade e ir ao encontro, para que, ao conhecer a Universidade, a gente possa coletar essas sugestões e ajudar nessa organização.

Revista da Extensão: Como foi o histórico da construção da Resolução 29/2021 e outros marcos legais em que o senhor se envolveu com relação à inserção curricular da Extensão na UFRGS?

João Netto: A discussão foi capitaneada pela professora Sandra (NR: Sandra de Deus, pró-reitora de Extensão da UFRGS entre 2008 e 2020) durante sua gestão na PROEXT.

Foi objeto de discussão lá em 2016 e 2017, nos chamados Diálogos da Extensão, período no qual eu estava na Câmara de Extensão também e participava do evento ouvindo os extensionistas. Desde 2001 já consta no PNE, a inserção de 10% da carga horária de extensão nos cursos de Graduação. Porém, o plano é uma lei muito ampla: não dá data, não estabelece a regulamentação em si. Alguns estavam interpretando de um jeito, outros, como a UFRJ (NR: Universidade Federal do Rio de Janeiro) estavam avançando na situação nos últimos anos. Depois, quase que concomitante com o estabelecimento da Resolução do CNE, 07/2018, a Pró-Reitoria de Graduação então instituiu uma comissão para estudar o assunto da inserção curricular da extensão e fazer uma proposta ao Conselho Superior de como normatizar isso dentro da Universidade. Isto já fazia parte dos planos da UFRGS mesmo antes de sair a resolução do CNE. Essa comissão era composta por membros docentes do CEPE, representantes discentes, membros da PROEXT e PROGRAD e seus técnicos. Reunimo-nos durante todo o ano de 2019 para montar uma proposta de como fazer a inserção curricular da extensão. Ela não foi montada de uma reunião de 10 ou 12 “cabeças” que ficaram pensando como é que ia ser: a gente estudou como estavam andando as coisas em outras universidades e o que eu acho foi determinante foram as reuniões com os diversos grupos e unidades, como consta lá no relatório que apresentamos na entrega da primeira proposta: foram mais de 35 reuniões dentro da Universidade, em unidades, Fórum de Coordenadores, Coordenação dos Cursos da Saúde, Coordenação dos Cursos de Licenciatura, Unidades (que deram excelentes sugestões e apontaram muitos problemas), reunião com o IFCH (NR: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas), com vários cursos individualmente e depois coletivamente. Uma verdadeira peregrinação com a ideia da Comissão em ouvir a comunidade interna, e esta também se mobilizou e chamava a Comissão. Conseguimos então ter uma mapa de como seria a forma mais adequada

de propor uma resolução que fosse adequada para toda a Universidade. O formato da nossa resolução é como se fosse uma caixa de ferramentas: ela oferece possibilidades e alternativas de inserção curricular em que cada curso vai customizar numa proporção maior ou menor essas ferramentas que estão disponibilizadas na resolução do CEPE. Ao longo dos debates, chegamos à conclusão que propor uma regra única com limites bem específicos para cada atividade nesse momento seria inadequado devido à diversidade, às características próprias de cada unidade. As diretrizes curriculares apontam/exigem estratégias diferentes conforme o curso, pela variação de carga horária: os cursos de Engenharia, por exemplo, tiveram enorme reformulação curricular. Por isso, considero que foi importante a decisão da Comissão à época de fazer as oitivas, de ir às unidades, de discutir com a comunidade interna, porque daí nasceu alguma coisa que pudesse ser adequada para maior parte dos cursos.

“Fizemos mais de 35 reuniões dentro da Universidade, em unidades. Uma verdadeira peregrinação, com a ideia da Comissão em ouvir a comunidade interna”

Revista da Extensão: Fico pensando na complexidade de juntar tudo isso: realizar mais de 35 reuniões, 30 unidades acadêmicas. Como conciliar tudo isso?

João Netto: Fomos tentando convergir junto com o estudo do que tinha nas outras universidades. A gente procurava sintetizar. Houve também as reuniões da comissão em si, onde a gente sistematizava esses assuntos até chegar numa proposta de resolução. Deu bastante trabalho, mas foi muito prazeroso porque chegamos ao final com alguma coisa que

pudesse ser apresentada para toda a comunidade e, em parte, um reflexo da opinião de todos os nossos colegas.

Revista da Extensão: E como tem sido o processo de implantação da resolução nas unidades que já estão atuando nisso e como o senhor atuado nesse processo?

João Netto: O panorama atual veio depois de tramitar durante quase um ano nas instâncias do CEPE, o que é normal. Tinha que ter parecer da PROGRAD, da PROEXT, da Câmara de Extensão, Câmara de Graduação, Comissão de Diretrizes, toda aquela via sacra que existe até se ter uma legislação do CEPE aprovada. Uma vez aprovada essa caixa de ferramentas, tem a seguir a questão da implementação: como eu coloco isso agora em prática nos meus currículos? Aí, duas coisas importantes: a excelente atuação dos nossos colegas técnicos do CPD da parte do Sistema da Extensão, que antecipadamente começaram a pensar nas diversas alternativas e formas de implantar isso no sistema. Como a expectativa era de que não houvesse muitas modificações com relação à proposta (Resolução do CNE) - como realmente não houve - se começou a pensar: como vou implantar isto? Com essa dimensão, as unidades começaram a se reunir, porque à medida que os discursos e reuniões das unidades foram se aprofundando naquela época das 35 reuniões, foram sendo traçadas estratégias. Pela Resolução do CNE já se sabia que teria de mudar os projetos pedagógicos dos cursos, o que envolve NDE (Núcleo Docente Estruturante), COMEX, COMGRAD, os departamentos de determinada unidade, os estudantes, ou seja, envolve toda a comunidade. Tudo o que saiu escrito na resolução, então, naturalmente levou as unidades a se prepararem. Aí, começaram a surgir dúvidas: “puxa como é que eu implemento isso?”, “tal coisa é possível ou não é possível?”. E aí então de novo começamos a ser chamados a ir às unidades: visitei há pouco a FAVET (Faculdade de Veterinária), já fomos à Faculdade de Farmácia. Isso é muito legal, porque as unidades

estão promovendo eventos que estão discutindo com os estudantes, com os professores e com os técnicos, quais são as alternativas, como usar essa caixa de ferramentas disponibilizadas pelo CEPE, quais são as dificuldades e quais são os avanços. Isso é muito interessante porque, primeiro, além da diversidade, surgem ideias muito interessantes que podem ser compartilhadas e também alguns problemas que a gente não tinha percebido, que felizmente não mudam a regra, mas envolvem questionamento de como eu faço isso no sistema, como fazer o registro de forma automatizada, situações que não tínhamos imaginado e que agora aparecem. Essas demandas geram muitos frutos, pois estão sendo organizadas. Recentemente, a PROEXT e a PROGRAD montaram um grupo de acompanhamento do andamento dessas atividades da inserção curricular da extensão, justamente para poderem interagir de maneira mais formal com o CPD e outros órgãos necessários para realizar o registro. Esse grupo, segundo a Professora Adelina Mezzari, pró-reitora de Extensão, está organizando eventos institucionais em toda UFRGS de forma a promover uma discussão maior, chamando todos a participarem e compartilharem experiências.

“O formato da nossa resolução é como se fosse uma caixa de ferramentas: ela oferece possibilidades e alternativas de inserção curricular em que cada curso vai customizar numa proporção maior ou menor”

Revista da Extensão: Quais questões tu destacarias como mais importantes ou relevantes ou até curiosas mesmo, que vocês não esperavam, com relação a esse processo de implantação?

João Netto: Dentre as questões que prevíamos que iria acontecer está o questionamento com relação à carga horária docente, pois toda a

resolução fala em carga horária discente. E como fica a valorização da carga horária docente? As unidades vão propor aumento da oferta de projetos, programas, cursos e eventos de extensão, mas as pessoas são as mesmas. Então, elas vão dividir seu tempo e precisam ver de que forma vão valorizar isso, para não prejudicar nem a parte da progressão e alocação de encargos docentes, e que permita ter essa oferta de atividades. A outra questão traz uma situação nova: a resolução prevê para o estudante que uma carga horária de uma disciplina esteja associada a um projeto de extensão. Como exemplo, da minha disciplina de 60 horas, cinco horas não serão em sala de aula, serão dentro do projeto “tal”, já existente, que tem ver com a disciplina e seus objetivos. Uma coisa que não tínhamos pensado: e se o estudante matriculado naquela disciplina já participou daquela atividade de extensão? Se ele fizer de novo, sabemos que cada experiência na extensão é nova, mas ele precisará fazer de novo? Vai levar dispensa daquela carga horária? Como é que fica? Como faço o registro disso para garantir que não há duplicidade? Este é um nó bem interessante, que ainda não tem solução, estamos pensando como vamos ajustar isso, porque surgiu e pode acontecer. Outro desafio diz respeito aos cursos noturnos. A gente já vem conversando sobre isso há mais tempo, e é algo que deverá ser construído coletivamente na direção de uma reengenharia dos cursos, para adequar a carga horária das disciplinas de modo a abrir espaço às atividades de extensão e ter uma garantia da oferta dessas atividades no período noturno. Ao mesmo tempo, a gente sabe que não são todas as atividades que se adequam a isso neste momento.

Revista da Extensão: São realmente muitos desafios a serem enfrentados.

João Netto: Sem dúvida, e existem ainda outros que precisamos considerar. Um que já era conhecido, e que agora terá de ser enfrentado, é o dos recursos: como desenvolver e realizar essas atividades de extensão para os nossos quase

35 mil estudantes? E eu não falo só de recursos financeiros, mas também humanos, materiais, a articulação de projetos com a comunidade na cidade ou fora dela. Sempre que as atividades forem extramuros, o que é uma característica da extensão, temos aquele problema tradicional do seguro. Se é uma atividade acadêmica, ela tem de ser coberta pelo seguro. Precisamos costurar todo um diálogo com a Procuradoria para encontrar uma solução e, então, convencer o TCU e a CGU, que para esse tipo de atividade se justifica uma apólice coletiva para os estudantes. Esse é um desafio importante principalmente com o aumento do número de projetos que vão atuar extramuros, que se deslocam até as comunidades. Se há o deslocamento de mais alunos, como eu faço essa gestão? Existem alternativas para isso: não há nada que diga que o seguro tenha de ser de dotação orçamentária do MEC. É possível pegar de um fundo resultado das fundações e transferido para as universidades para se obter parte desses recursos. Neste caso, tornaria-se necessário ver com o CONSUN quem vai fazer a proposta. Veja que há toda uma articulação mais típica de gestão que deverá ser feita em algum momento, para garantir a efetividade da oferta dessas atividades.

Revista da Extensão: E como é que tem se dado as alterações nos projetos pedagógicos dos cursos? Isso também é um dos nós que vocês estão tendo de enfrentar...

João Netto: Essa é uma responsabilidade regimental das comissões de graduação e atuam junto com os NDE's e as COMEX. A resolução já dá uma pista de como é o tratamento dessas alterações, quem tem de assinar, quem tem de encomendar, quem tem de dar parecer junto. Já está se discutindo há mais tempo esse processo junto ao Fórum de Coordenadores. A Câmara de Graduação até fez um conjunto de sugestões, encaminhou para o Fórum e seu presidente na seção do projeto pedagógico que trata da inserção curricular da extensão. Já fizemos um check list também de tudo que tem de conter

no projeto pedagógico que a gente usa como base para fazer a primeira análise na Câmara. Também compartilhamos isso com os coordenadores de forma que o pessoal está preparando. Quem não fizer uma alteração completa do projeto pedagógico porque ele já está conveniente e atendendo as diretrizes curriculares, faltando apenas uma seção que fale da extensão, vai ter algumas dicas e alguns encaminhamentos. Aqueles que já estão promovendo uma grande alteração já vão incluir isso no próprio texto do projeto pedagógico. Mas isto é uma discussão que é quase que permanente no Fórum de Coordenadores. Inclusive nós tivemos uma experiência forçada no ano passado, no sentido de que houve uma resolução do CNE que colocou que, para o período de emergência sanitária, quem quiser poderia usar os dispositivos, desde que colocando no projeto pedagógico alguma coisa que faça essa referência, para não ficar inconsistente. Aí nós tivemos que alterar os mais de 96 projetos pedagógicos da UFRGS em cerca de dois meses, e, através dessa estratégia de colocar recomendações (alguns cursos já estavam em processo de mudança e alteraram todo o projeto pedagógico), muitos cursos usaram esse dispositivo de fazer uma sessão específica e a Câmara analisou rapidamente, de maneira que conseguimos alterar todos os projetos. Então, se seguirmos a mesma sistemática, e obviamente com uma temática diferente, já com as discussões que foram feitas no Fórum, a gente entende que vamos conseguir obter alteração consistente em todos os projetos pedagógicos nesse período que nos é devido.

Revista da Extensão: Uma última pergunta sobre essa questão da inserção curricular: no artigo 15 da resolução é colocado um calendário para a implantação desse processo. Ele vem sendo cumprido?

João Netto: Sim. O nosso prazo é que os registros têm de começar a ser feitos no início do ano letivo 2023/1. Isso é certo. A partir disso, nós estabelecemos um calendário agora,

na última reunião dessa comissão, da qual fazem parte PROEXT e PROGRAD, que trata formalmente da operacionalização. O calendário trata das alterações curriculares, pois muitas coisas implicam questões como “porque estou alterando o currículo do curso”, “porque estou inserindo a extensão”. Então, é uma alteração curricular, que vai tramitar com data limite igual às demais alterações curriculares, que é no final de outubro. Esta também é a data limite para a entrega dos projetos pedagógicos alterados. Quem quiser entregar antes pode entregar, mas essa será a data limite para que a Câmara possa ter tempo de analisar e de tudo isso ser processado e registrado no sistema. Para que isso aconteça, estão sendo feitos alguns eventos para tirar mais dúvidas e consolidar essas formas de descrever as coisas no projeto pedagógico, além de outras questões que estão surgindo, até para poder afinar os sistemas, pois estes vão ter de estar prontos para que se possa fazer pelo menos a parte do registro do currículo. E também, antes disso, para o início de julho, todos os formulários deverão estar prontos para que as COMGRAD's tenham já os documentos disponíveis lá no SEI para fazer alteração curricular e seus encaminhamentos (passar por conselho da unidade, parecer de COMEX, parecer de NDE e todas aquelas coisas até chegar no final de outubro na Câmara de Graduação). O calendário está, portanto, sendo cumprido e a formalização é necessária para que daqui a algumas semanas o CPD possa formalmente ser encomendado pela Pró-Reitoria, que vai informar as modificações necessárias (algumas já estão implementadas) para fazer o registro. Aí temos outra questão interessante: na organização da Universidade, quem demanda modificações no Sistema de Extensão é a Pró-Reitoria de Extensão, e somente ela, assim como no Sistema de Graduação é a Pró-Reitoria de Graduação. Como há muitas modificações no Sistema de Graduação, o trabalho será organizado por prioridades. Por conta disso, a comissão é que vai centralizar o pedido formal dessas modificações e encaminhar então para o CPD, que por sua vez vai

sinalizar. Mas felizmente essa parte de implementação no que toca ao Sistema de Extensão já está bem adiantada, sendo possível fazer testes, estão bem adiantadas algumas dessas coisas.

Revista da Extensão: Professor João, acho que conseguimos obter um panorama bem completo da questão da inserção curricular da extensão na UFRGS a partir desta nossa conversa. Mais alguma consideração sua a respeito deste tema?

João Netto: Uma consideração que também faz parte de todo o trajeto é que, nesse ínterim no qual houve esse tratamento todo da inserção curricular da extensão, houve uma modificação significativa na resolução das atividades da extensão, que resultou na Resolução 075 do CEPE, que obviamente foi alterada antes (metade de 2020), mas foi importante, porque essas modificações foram feitas já pensando nas necessidades da inserção curricular da extensão. Então, essa resolução da extensão, que já estava pronta antes da inserção curricular, modificou algumas coisas, como os cursos de extensão, desde que não seja exigido para os cursistas (público-alvo) não ter a exigência de nível superior completo para fazer o curso, estes passam a poder ser ministrados completamente por estudantes (desde que acompanhado por um orientador acadêmico) - antes havia um limite de 30%. Isto visa a expandir a possibilidade de que cursos de extensão possam ser ministrados para a comunidade com a participação efetiva dos nossos estudantes. Estou dando exemplo de cursos porque pelo quantitativo de ações de extensão da Universidade, mais da metade são cursos, falando em número de eventos/ocorrências, o que não é de se estranhar, pois uma universidade dar curso é uma coisa natural dentro da parte da difusão cultural e atendimento de algumas necessidades. Outra coisa que foi feita: inseriu-se formalmente na equipe coordenadora dos programas, projetos, cursos e eventos de extensão a figura do orientador/a acadêmico/a, porque na inserção curricular da extensão, para que alguma coisa seja inserida no currículo, eu tenho

que ter orientação acadêmica/avaliação de um docente. Isso está lá na resolução do CNE. Então, antecipadamente a gente já colocou que toda a atividade de extensão pode ser coordenada por técnicos, ter a participação de pessoas externas, mas tem que ter a figura do orientador acadêmico, para que ela depois possa ser passível de inserção curricular. Então, isso tudo foi um trabalho antecipado e conjunto já mirando essas coisas.

Revista da Extensão: Professor, agradeço sua disponibilidade e convido o senhor a deixar uma mensagem final para os nossos leitores e extensionistas.

João Netto: Como mensagem final para os estudantes e para todos, digo que temos a convicção de que a extensão modifica o sujeito e faz com que ele tenha uma formação mais ampla e completa. E deixo ainda um convite àqueles que não experimentaram ainda a extensão: que o façam, que se insiram num projeto de extensão. Pode até ser poucas horas, mas, tanto docentes como técnicos, para que tenham essa visão ampliada das coisas que são possíveis de se fazer dentro da Universidade, junto com as atividades de ensino e pesquisa. E aqueles que têm alguma dúvida do tipo “será que tal atividade poderia ser considerada extensão?”, “como é que eu enquadrar?”, que é uma grande dúvida que existe, sugiro que conversem com a Comissão de Extensão e façam uma simulação. Pensem numa determinada atividade, coloquem como se fossem colocar num formulário de extensão e perguntem para a COMEX, “isso aqui caracteriza extensão?”. Se sim, segue adiante, insira isso na sua disciplina, proponha isso para os seus estudantes e teremos aí muito mais extensão difundida e promovida com reflexo importante não só para a comunidade externa, mas também, refletindo, modificando e melhorando a nossa comunidade interna, os nossos saberes acadêmicos, que tanto a gente procura desenvolver na Universidade. ◀

Libras

Ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais. “Libras para todos”: ações de 2017 a 2020

Felipe de Oliveira Miguel: Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ);
e-mail: miguelfelipe12@letras.ufrj.br
Valeria Fernandes Nunes: Linguística - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Resumo

Este relato descreve as principais ações do curso de extensão “Libras para todos: ensino à distância” no período de 2017 a 2020. O curso proporcionou um ambiente de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Foram desenvolvidas pesquisas sobre estratégias de ensino à distância da Libras, Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs e ensino por meio de processos linguístico-cognitivos. O curso foi realizado no Ambiente Virtual da Aprendizagem da UFRJ (ambientevirtual.nce.ufrj.br/) e o material didático em vídeo foi disponibilizado de forma pública e gratuita no canal Departamento de Letras-Libras da UFRJ no Youtube.

Palavras-chave: Libras; Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs; Educação a Distância; Linguística Cognitiva.

Resumen

Este informe describe las principales acciones del curso de extensión “Libras para todos: educación a distancia” de 2017 a 2020. El curso proporcionó un ambiente de aprendizaje para la Lengua de Signos Brasileña - Libras. Se investigó sobre estrategias de aprendizaje a distancia para Libras, Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC y la enseñanza a través de procesos lingüístico-cognitivos. El curso se realizó en el Ambiente Virtual de Aprendizaje de la UFRJ (ambientevirtual.nce.ufrj.br/) y el material didáctico en video fue público y gratuito en el canal del Departamento de Letras-Libras de la UFRJ en Youtube.

Palabras llave: Libras; Tecnologías de la Información y la Comunicación - TICs; Educación a distancia; Lingüística Cognitiva.

Introdução

A extensão universitária, cujos objetivos são, dentre eles, a capacitação discente por meio da pesquisa e da divulgação do conhecimento para além dos muros da universidade, também teve de se adaptar à realidade imposta pela pandemia causada pelo vírus conhecido como Covid-19.

Diante disso, estudos sobre a cultura, educação e literatura surdas que eram realizados em espaços presenciais acadêmicos, como cursos, palestras, congressos e outros foram se modificando para manter suas atividades ativas, como uma adaptação da espécie humana frente à nova realidade.

O curso “Libras para todos: ensino à distância” possibilitou um ambiente de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – Libras, com reflexões sobre a produção cultural do povo surdo de 2017 a 2020. O curso teve como objetivo divulgar conhecimentos essenciais para a comunicação com pessoas surdas em ambientes de ensino, tais como universidades e escolas.

Promoveu-se o ensino e pesquisa da Libras e de processos linguístico-cognitivos em sinais. O conteúdo programático do curso teve como base vocabulário e aspectos gramaticais básicos da Libras (BRITO, 2010; FELIPE, 2007; QUADROS; KARNOPP, 2004), da cultura surda (STROBEL, 2013) e teorias sobre corporificação

e Metonímia Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980; NUNES, 2014, 2018).

Para os alunos do curso foram ofertadas oito aulas disponibilizadas on-line semanalmente no Ambiente Virtual de Aprendizagem, plataforma moodle. Além das atividades assíncronas, os alunos também eram acompanhados semanalmente com aulas síncronas pela plataforma Zoom para a prática da Libras.

Dessa forma, o conhecimento científico sobre a Libras vai para além dos muros da UFRJ, possibilitando a capacitação discente e a produção de pesquisas sobre estratégias de ensino da Libras por meio de processos linguístico-cognitivos, de Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs e de estratégias de ensino à distância, a fim de verificar quais atividades propostas colaboraram para o desenvolvimento de processo de ensino-aprendizagem da Libras.

Objetivos

Nesta seção, devido à extensão deste estudo, delimitamos os objetivos deste projeto e descrevemos, a seguir, as principais metas: oferecer noções introdutórias sobre a Língua Brasileira de Sinais desenvolvendo estratégias didáticas para o ensino da Libras em educação à distância – EAD, a fim de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem da língua de sinais com base em processos linguístico-cognitivos;

capacitar pessoas para a comunicação em Libras; investigar os processos cognitivos-linguísticos que estão presentes na Libras, promovendo estudo sobre esses processos para desenvolver a compreensão metalinguística; divulgar os artefatos culturais do povo surdo em atividades didáticas, a fim de promover o respeito à Cultura Surda; desenvolver atividades didáticas que colaborem para o aprendizado da Libras e para pesquisas científicas sobre ensino, Libras, linguística e EAD.

Metodologias

Com base em Henriques e Simões (2010), descrevemos as etapas metodológicas neste relato de extensão. A coleta de dados foi realizada por meio dos materiais didáticos e referências bibliográficas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (<https://ambientevirtual.nce.ufrj.br/>) em que o curso foi ofertado e também pelos vídeos produzidos pelos participantes do curso, disponibilizados no Youtube (<https://www.youtube.com/playlist?list=PLrOWUq0u0sy8HMA8YUJI206uew1z-RIDs>)

Em relação à abordagem, o estudo é caracterizado como uma pesquisa qualitativa. Em relação aos procedimentos, este estudo é uma pesquisa bibliográfica com levantamento de referências teóricas em produções científicas e documentos elaborados no projeto.

Descrição do contexto e procedimentos

Nesta etapa apresentamos o panorama brasileiro educacional e político que motivou a criação deste curso de extensão. Em seguida, descrevemos os procedimentos adotados para a realização do curso.

Com a publicação da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que regulamentou a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das

instituições federais de ensino, a Universidade Federal do Rio de Janeiro recebeu, em 2017, diversos alunos surdos em outros cursos, além do curso de Letras-Libras.

Com isso, percebeu-se a necessidade de que, nos diversos ambientes da Cidade Universitária, houvesse pessoas com o conhecimento da Libras para facilitar o processo de comunicação com eles. O ensino à distância se mostrou como uma ferramenta útil para alcançar mais pessoas. A realização deste curso de extensão se justifica por promover extensão, pesquisa e ensino.

A extensão era realizada por meio da integração entre alunos e professores da universidade, que apresentaram para fora da UFRJ os estudos que têm sido desenvolvidos sobre Libras, possibilitando, assim, que a sociedade tenha a oportunidade de aprender uma língua visual e conhecer essa língua como um artefato cultural do povo surdo.

A pesquisa e o ensino estão interligados, pois a equipe integrante (professores, técnicos e graduandos da UFRJ) precisava pesquisar e desenvolver estratégias de ensino pautadas nos estudos de Libras, de ensino de segunda língua, de Linguística Cognitiva e de Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs (GUAREZI, 2012), a fim de que as aulas do curso pudessem ser produtivas, gerando momentos de ensino-aprendizagem da Libras e possibilidades científicas de pesquisa.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem estado presente na vida de brasileiros, surdos ou ouvintes. É possível visualizar alguém interpretando Libras em diversos locais, como: na televisão, na internet, nos aplicativos para celulares, nos caixas eletrônicos, bancos, nos teatros, nos shows e, também, em palestras. Esses exemplos revelam que a língua de sinais está gradativamente ganhando espaço no cenário nacional. Para o surdo, encontrar pessoas que possam dialogar em sua própria língua é uma questão de

ter sua identidade e sua cultura surda respeitadas, seja em uma escola, um hospital, um tribunal ou em um local de lazer.

A comunicação de muitos surdos é feita por meio da Libras, uma língua reconhecida como meio legal de comunicação oriunda da comunidade surda presente um “sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria”, segundo a Lei n.10.436, de 24 de abril de 2002. Em escolas e universidades do Brasil há a possibilidade das aulas serem ministradas por professores bilíngues ou serem traduzidas por um intérprete de Libras, a fim de garantir ao aluno surdo o direito ao conhecimento científico e educacional (Decreto n.º 5.626/2005 e Lei n.º 12.319/2010).

A presença de alunos surdos na educação básica e no ensino superior tem aumentado no Brasil. Dessa forma, o curso “Libras para todos: ensino à distância” (Figura 1) visava divulgar e estudar essa língua visual-motora, a fim de colaborar com a ampliação de usuários da Libras e com a divulgação dos artefatos culturais do povo surdo promovendo pesquisas sobre ensino de Libras (GESSER, 2010) e sobre processos linguístico-cognitivos em sinais.



Figura 1: Cartaz de divulgação
Fonte: Acervo do projeto

Em relação aos procedimentos adotados, nesse período, a equipe gestora do curso contou com diversos discentes dos cursos de bacharelado e licenciatura em Letras-Libras como tutores e membros na comissão de execução formada por professores e técnicos do Departamento de Letras-Libras da UFRJ, Faculdade de Letras da UFRJ, Centro de Artes e Letras - CLA e também do Instituto Tércio Pacitti de Aplicações e Pesquisas Computacionais e o Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza (CCMN).

O material didático foi disponibilizado na plataforma moodle em parceria com o Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) da UFRJ. A produção do curso nessa plataforma foi desenvolvida pelos técnicos José Antônio Borges e Júlio da Silveira (Instituto Tércio Pacitti de Aplicações e Pesquisas Computacionais), com a participação da professora Valeria Nunes (Departamento de Letras-Libras da UFRJ) e do discente Felipe de Oliveira Miguel (Letras-Libras pela UFRJ).

Com a duração do curso de 4 a 8 semanas, o material contou com oito aulas temáticas. Em cada aula encontramos nove etapas (Figura 2):

- vocabulário em vídeos de sinais de Libras;
- descrição gramatical em texto com imagem ou vídeo dos sinais;
- diálogo com o conteúdo abordado em duas versões – diálogo em Libras e diálogo em Libras com legendas em português;
- piada em vídeo como um referencial de produção de literatura em língua de sinais;
- QUIZ com perguntas de verdadeiro ou falso ou de múltipla escolha;
- fórum para compartilhamento de informações ou dúvidas,

(g) encontro semanal pela ferramenta Zoom com tutores para a prática da Libras, conhecido como “Sinalizando”;

(h) apresentação de questões culturais, políticas, históricas ou lingüística do povo surdo;

(i) material extra intitulado “Aprendendo Mais”, aprofundando conhecimentos apresentados em uma das etapas. O aluno tinha acesso ao vocabulário de todo o curso em glossário de vídeos em Libras por ordem alfabética disponibilizado na plataforma.

Resultados observados

Nesta etapa do relato descrevemos a quantidade de pessoas formadas pelo curso; a importância da disponibilidade gratuita e pública dos materiais em vídeo do curso e as produções científicas realizadas.

O “Libras para todos: ensino à distância” teve início em 2017, com pesquisas relacionadas ao ensino de Libras na modalidade EAD, com primeira turma em 2018. De 2018 a 2020, o curso proporcionou a formação de 471 pessoas



Figura 2: Interface do AVA
Fonte: Acervo do projeto

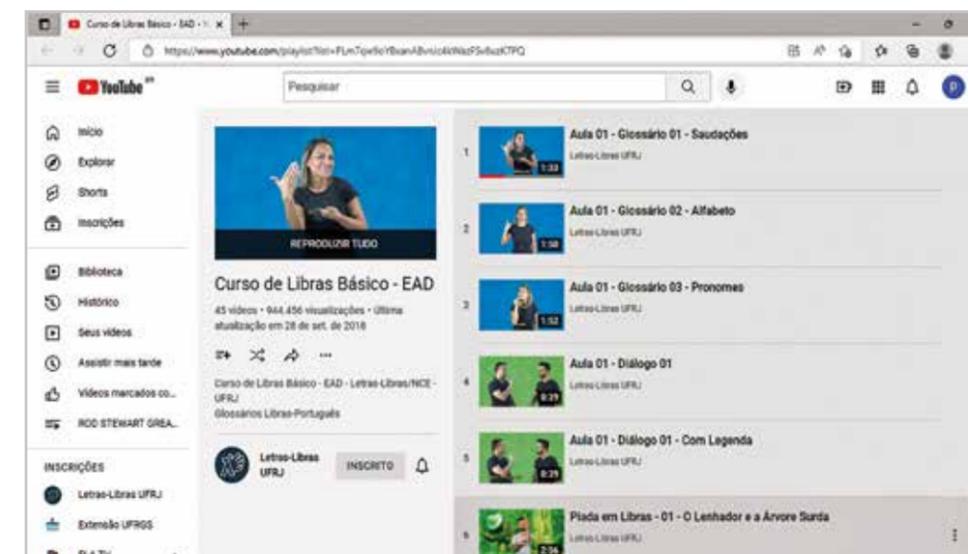


Figura 3: Vídeos do curso no Youtube
Fonte: <https://www.youtube.com/c/LetrasLibrasUFRJ/videos>

ouvintes, com o objetivo de disseminar conhecimentos básicos da Libras e da cultura surda.

Os vídeos do material didático estão disponíveis gratuitamente e de forma pública no canal do Youtube do Departamento de Letras Libras da UFRJ, a fim de que todos possam acessar o conteúdo de vocabulário, diálogos e piadas.

Os roteiros dos vídeos foram produzidos sob a coordenação da professora Valeria Nunes, docente dos cursos de graduação em Letras-Libras da UFRJ. Participaram das filmagens os professores Bruno Abrahão, Fernanda Soares (docentes dos cursos de graduação em Letras-Libras da UFRJ) e os alunos Hillys Souza e Ramon Araújo (discentes dos cursos de graduação em Letras-Libras da UFRJ). A produção e edição dos vídeos foram realizadas pelo técnico João José Macedo, do Departamento de Letras-Libras da UFRJ. Com essa disponibilidade, os 45 vídeos do curso têm alcançado muitas pessoas e têm se tornado uma fonte de consulta e referências para outros cursos e pesquisadores. Para exemplificar, o vídeo “saudações”, até o

momento, já tem registradas 131 mil visualizações (Figura 3).

Considerações Finais

Compreendendo que a extensão universitária é um processo interdisciplinar que colabora para a relação entre ensino, pesquisa e extensão, este curso, por meio do ensino da Libras, proporcionou a divulgação e o aprendizado de conhecimentos básicos da língua, que podem promover a diminuição das barreiras comunicacionais que os surdos enfrentam diariamente.

Constatamos que foram desenvolvidas pesquisas sobre o ensino da Libras, o ensino dessa língua à distância, a Cultura Surda, o uso de TICs e os processos linguístico-cognitivos em sinais, que possibilitaram estratégias de ensino e de desenvolvimento do conhecimento linguístico. Dessa forma, foi promovida a interação entre a universidade, discentes e a sociedade através de reflexões culturais, educativas, linguísticas e sociais que estão atreladas à Libras, ao surdo e à educação de surdos. ◀

Referências

BRASIL. **Língua Brasileira de Sinais. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em 18 de mar. 2021.

_____. **Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm> Acesso em 18 de mar. 2021.

_____. **LEI Nº 13.409, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em 26 de abr. 2021.

_____. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 18 de mar. 2021.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais.** [reimpr.]. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FELIPE, Tanya A; MONTEIRO, Myrna S. **Libras em Contexto: curso básico**, livro do professor instrutor. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEESP, 2007.

GESSER, Audrei. **Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2.** UFSC: Florianópolis, 2010.

GUAREZI, Rita de Cássia Menegaz; MATOS, Márcia Maria de. **Educação a distância sem segredos.** Curitiba: InterSaberes, 2012.



“Fio da meada”: reestruturando o trabalho em tempos de pandemia

Maria do Carmo Gonçalves Curtis: Faculdade de Arquitetura – UFRGS; e-mail: maria.curtis@ufrgs.br
Acadêmicas de Pedagogia: Jéssica da Silva Souza, Laura Becker da Silva Silveira
Acadêmica de Design Visual: Thayná de Moraes Ramos

Resumo

O Fio da Meada é um projeto de Extensão do Centro Interdisciplinar de Educação Social e Socioeducação (CIESS) da Faculdade de Educação em parceria com a Gráfica da UFRGS. Estruturado pelos eixos de sustentabilidade, produção de artesanato e protagonismo juvenil, desde 2016 atende adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa (MSE) de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). A proposta de trabalho interdisciplinar consiste na criação de produtos artesanais a partir de materiais sobrando. A pandemia de Covid-19, a suspensão das atividades presenciais na Universidade e a descontinuação temporária do cumprimento da MSE geraram desafios para a continuação do projeto. Este artigo descreve a trajetória do projeto entre 2016 a 2019, como

ocorreu sua reestruturação durante a pandemia e quais os resultados alcançados ao longo do ano de 2020 e começo de 2021.

Palavras-chave: Socioeducação; adolescentes; educação; pandemia; reinvenção.

Resumen

Fio da Meada es un proyecto de Extensión del Centro Interdisciplinar de Educação Social e Socioeducação (CIESS) de la Faculdade de Educação en alianza con la Gráfica de la UFRGS. Estructurada en torno a los ejes de sustentabilidad, producción artesanal y liderazgo juvenil, desde 2016 atiende a adolescentes en cumplimiento de la Medida Socioeducativa (MSE) de Prestación de Servicios a la Comunidad (PSC). La propuesta de trabajo interdisciplinario consiste en crear productos artesanales a partir de materiales sobrantes. La pandemia del Covid-19, la suspensión de las actividades presenciales en la Universidad y la suspensión temporal del cumplimiento de la MSE generaron desafíos para la continuidad del proyecto. Este artículo describe la trayectoria del proyecto entre 2016 y 2019, cómo se llevó a cabo su reestructuración durante la pandemia y qué resultados se lograron a lo largo de 2020 y principios de 2021.

Palabras clave: Socioeducación; adolescentes; educación; pandemia; reinvención.

Introdução

Em 2016 inicia a trajetória do Fio da Meada, um dos projetos que compõem o Centro Interdisciplinar de Educação Social e Socioeducação (CIESS) em parceria com a Gráfica da UFRGS. A partir dos avanços ocorridos no trabalho, se constituíram os três eixos que estruturam o projeto: a sustentabilidade, a produção de artesanato e o protagonismo juvenil. O principal objetivo do projeto é relacionar a Universidade em seu compromisso social com a inclusão de adolescentes no cumprimento de Medidas Socioeducativas (MSE) de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). O nome “Fio da Meada” nasceu da sugestão de uma das bolsistas que atuava no Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC), programa que o Fio da Meada compõe enquanto setor de trabalho. Desde 2016, o Projeto Fio da Meada conta com a participação da comunidade acadêmica, professores, técnicos-administrativos e graduandos de várias áreas - Pedagogia, Artes Visuais, Psicologia, Design e Políticas Públicas.

Neste artigo apresenta-se a trajetória do

projeto, desde antes da pandemia de Covid-19, sua reestruturação para o formato on-line e os resultados alcançados até a elaboração deste texto. Teoricamente, o trabalho se fundamenta na Lei nº. 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei nº. 12.594/2012, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, no documento-base elaborado pelo CONANDA (SINASE, 2006), e, ainda, no livro “Processos Educativos com Adolescentes em Conflito com a Lei (2012)”¹; no artigo “Fio da Meada: costurando criação e sustentabilidade nas medidas socioeducativas”²; e no Site Oficial do CIESS. Também foram obtidos depoimentos, via digital, da técnica em assuntos educacionais Magda Martins de Oliveira (2021), Diretora do CIESS e coordenadora do PPSC desde 2012, assim como Laura B. S. Silveira (2021), bolsista do Projeto Fio da Meada desde 2018. As imagens que complementam o trabalho pertencem ao acervo do Projeto e à Liana Keller, ex-bolsista do Fio da Meada.

1. Organizado por integrantes do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC) em 2012.

2. Publicado nos Anais do IV Congresso de Extensão Universitária da AUGM, Associação de Universidades Grupo Montevideo, 2021, Chile.

A trajetória inicial do Projeto Fio da Meada (2016 – 2019)

Para entender essa trajetória cabe resgatar fatos antecedentes. Um marco inicial deste processo é a Lei nº. 8069/1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), porque foi um significativo avanço na garantia de direitos de crianças e adolescentes no Brasil. Sua publicação tem relação direta com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e do Adolescente. O ECA fortalece a Doutrina de Proteção Integral, superando a Doutrina da Situação Irregular expressa no Código de Menores. O que permite reportar o adolescente numa perspectiva cidadã, ao vigorar a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento como lei de garantia de direitos (CRAIDY; LAZZAROTTO; OLIVEIRA, 2012).

Segundo o ECA, Medida Socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade incide “na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas

e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais” (BRASIL, 1990). Neste contexto, foi instituído o Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em 1997, a Faculdade de Educação assumiu a condução do Programa, sob a coordenação da professora Carmem Maria Craidy. Com a municipalização das Medidas Socioeducativas e a criação do Programa Municipal de Execução de Medidas Socioeducativas de Meio Aberto (PEMSE), o PPSC³ tem atuado seguindo os preceitos do ECA e tem por diretriz “garantir, no trabalho com os adolescentes, a dimensão pedagógica da medida socioeducativa concebida dentro da Doutrina de Proteção Integral” (CRAIDY; LAZZAROTTO; OLIVEIRA, 2012, pp. 39-40).

Em outubro de 2016, com a aprovação do CONSUN, é criado o Centro Interdisciplinar de Educação Social e Socioeducação (CIESS),

3. O PPSC é resultado de uma parceria entre a UFRGS e Fundação de Assistência Social e Cidadania - FASC.



Figura 1 – Organograma com todos os projetos que compõem o CIESS

Fonte: Acervo do Projeto/Criado pelas autoras

órgão auxiliar da Faculdade de Educação, que atua como:

Uma iniciativa importante no sentido de garantir as atividades do PPSC em caráter contínuo; criar e integrar outros programas, considerando as frentes de trabalho já existentes no PPSC; dar ênfase à metodologia interdisciplinar e interdepartamental de ensino e extensão consolidada na prática do PPSC e seus parceiros (CIESS, 2020).

Adjacente ao ECA, a Lei nº 12.594/12, do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), foi outro marco regulatório que balizou o Projeto. Quando descreve as entidades e/ou programas que executam a Medida Socioeducativa de PSC, apresenta os parâmetros⁴:

“1) identificar, nos locais de prestação de serviço, atividades compatíveis com as habilidades dos adolescentes; 2) garantir que todos adolescentes tenham profissionais – referência socioeducativa e orientador socioeducativo nos locais de prestação de serviço acompanhando-os qualitativamente; 3) acompanhar a frequência do cumprimento da medida no local de prestação de serviços; 4) realizar avaliações periódicas, no mínimo com frequência quinzenal com a referência socioeducativa e mensal como os orientadores socioeducativos dos locais de prestação de serviço. (...) 5) garantir que os locais de prestação de serviço comunitário sejam Unidades que compartilhem dos mesmos princípios e diretrizes pedagógicas do SINASE e consequentemente das entidades de atendimento socioeducativo” (BRASIL, 2006, p. 55).

Depois de participar de três oficinas socioeducativas no PPSC, o educador de referência realizava uma segunda entrevista com o adolescente, para que ele escolha o setor onde desenvolverá suas atividades. Já no setor de trabalho, cabe ao orientador combinar os horários de chegada e de saída e, em especial, atribuir uma tarefa ao adolescente, de modo que ele se

sinta confortável, respeitando suas limitações, mas, também, desafiando-o em determinadas circunstâncias. Não seria proposto um trabalho nem aquém e nem além de suas capacidades. Nesse sentido, visando cumprir o primeiro parâmetro do SINASE, é necessário que o orientador entenda e conheça *quem é* o adolescente e quais suas singularidades, assim como as suas habilidades (SILVEIRA, 2021).

Quanto ao segundo parâmetro do SINASE, ou seja, propiciar a presença da referência e orientador socioeducativo durante a prestação de serviço, o Projeto contava com educadores(as) atuando enquanto orientadores da MSE em contato constante com a referência socioeducativa com os educadores de referência do PPSC. O orientador da medida no setor acompanhava o jovem, evidenciando suas demandas, assim como o desejo de manter (ou não) o cumprimento da MSE no setor de trabalho escolhido previamente. Oferecer a possibilidade de trocar de Projeto⁵ (Ver Figura 1) contempla o item quatro (SINASE, 2006). Em suma, a interação, o contato pessoal, se instituiu no diálogo entre adolescente, orientador e educador de referência socioeducativa.

Para acompanhar a frequência do cumprimento da MSE conforme terceiro parâmetro do SINASE (2006), ao final do turno se preenchia a folha de presenças. Registro feito com as rubricas do adolescente e orientador. Em caso de falta, anotava-se a ausência. Quando ocorria atraso, as horas faltantes eram contabilizadas e transformadas em novos dias de MSE (SILVEIRA, 2020). As irregularidades com a frequência eram encaminhadas à Unidade de Execução (PPSC/UFRGS), para contatar o adolescente e verificar a causa da ausência. Tal situação culminaria em: (a) acréscimo dos dias de trabalho faltantes; (b) no recolhimento do documento, indicando a evasão

do adolescente – na condição de duas faltas consecutivas.

Entre os anos de 2016 a 2019, o cumprimento da medida socioeducativa era realizado na Gráfica da UFRGS, no Campus Saúde/UFRGS, onde educadores, educadoras e adolescentes passavam o período designado produzindo materiais com os elementos sobranes da gráfica (AGUIRRE *et al.* 2021). Durante as manhãs e tardes⁶, cadernos, marca-páginas, estêncil e outros materiais produzidos em conjunto “costuravam” a medida socioeducativa. Assim, o *fazer com* o adolescente, metodologia utilizada pela equipe, era vivenciado, transformando a todos os participantes. Quando não estava em contato com adolescentes, a equipe se reunia para debater casos específicos e planejar intervenções qualitativas para os próximos encontros.

Portanto, o projeto busca cumprir os parâmetros apontados pelo SINASE, assim como a diretriz do ECA que afirma a dimensão pedagógica da medida socioeducativa de acordo com a Doutrina de Proteção Integral (CRAIDY; LAZZAROTTO; OLIVEIRA, 2012, pp. 39-40). O Fio da Meada contribui para a concretização do compromisso social da UFRGS através da execução da medida socioeducativa de PSC e de um fazer pedagógico pautado no diálogo e na responsabilidade para com o desenvolvimento do adolescente. O trabalho é realizado desde o princípio por uma equipe interdisciplinar disposta a abraçar os desafios que constituem a execução de MSE. A Figura 2 apresenta um adolescente em MSE num momento de elaboração criativa da produção de cadernos artesanais.

Reestruturação em 2020: como o Fio da Meada continuou tecendo a sua história?

Com o advento da pandemia de Covid-19 e

6. Segundo Silveira (2021) no Projeto Fio da Meada, cada adolescente em MSE cumpria um período de 4 horas semanais.



Figura 2 – Adolescente em cumprimento de MSE de PSC no setor de trabalho

Fonte: Acervo do Projeto

4. Grifos e itálicos das autoras.

5. No PPSC, cada projeto que recebe adolescentes é chamado de Setor de Trabalho.

a paralisação das atividades presenciais nas dependências da Universidade, o cumprimento da MSE de PSC foi suspenso e o projeto se encontrou diante de um novo desafio: como continuar existindo sem o cumprimento da medida socioeducativa? De acordo com Oliveira (2021), devido à pandemia, as medidas de PSC:

(...) cumpridas pelos adolescentes foram substituídas por MSE de Liberdade Assistida (LÁ), realizadas à distância. Até o momento, não há previsão para retorno da execução da MSE de PSC em Porto Alegre.

Durante os encontros realizados semanalmente entre PPSC, Fio da Meada e Ateliê de Jogos Pedagógicos, setores de trabalho que compõem o CIESS, iniciou-se um processo de discussão sobre a natureza dos projetos. O questionamento dos coordenadores, coordenadoras e bolsistas consistia em responder como continuar suas atividades sem o contato presencial, essencial para executar a MSE de PSC.

A base da atuação dos educadores, a metodologia do *fazer com* perdia contato, temporariamente, de seu agente principal: o adolescente. Neste período, o caráter formativo do CIESS foi reforçado pela criação de um Grupo de Estudos com a participação de coordenadores e bolsistas de outros projetos que compõem o CIESS (Ver Figura 1) para o estudo teórico-metodológico sobre Socioeducação e Direitos Humanos, sob a coordenação do professor Maurício Perondi⁷. Nos debates, com base em produção científica da área, a equipe aprofundou o estudo sobre a concepção das Medidas Socioeducativas. Obtendo um significativo avanço nas discussões teórico-metodológicas, a reestruturação do Programa e de seus projetos estabeleceu a continuação de um trabalho referencial em contato constante com a comunidade acadêmica e a sociedade.

7. Coordenador dos projetos de Extensão Ateliê de Jogos Pedagógicos e Observatório da Socioeducação.

Atividades realizadas remotamente, como lives e seminários on-line, revelaram a potência da Internet enquanto meio de comunicação no momento de distanciamento social e um possível caminho a ser trilhado na continuidade do Projeto. Começava a se delinear a reestruturação, em que o foco incidia na criação de páginas em redes sociais – como o Facebook e Instagram.

Durante 2020 foram realizadas reuniões semanais entre a coordenadora do Projeto e as bolsistas para definir, conceber, roteirizar, pesquisar e produzir o conteúdo das páginas e organizar a distribuição das atividades. Trabalho que articula as áreas de conhecimento contempladas no Fio da Meada – Pedagogia, Design Visual, Serviço Social e Psicologia⁸. As postagens nas redes sociais tratam sobre diferentes aspectos: a origem do Fio da Meada e quais os seus objetivos; o que é Socioeducação; vídeos tutoriais com o passo a passo de materiais artesanais produzidos pelos adolescentes. Assim, o Projeto continua tecendo sua história pela manutenção dos eixos de produções de artesanato, sustentabilidade e divulgando o *fazer com*.

Resultados

Segundo a Carta de Alfenas/UFGM⁹, a interação com grupos em situação de vulnerabilidade - social e econômica -, via Extensão Universitária, foi enfraquecida pelo distanciamento social e as atividades exercidas de modo remoto não os atingem em sua totalidade. Contudo,

8. Caroline Petersen, psicóloga; Patrícia Pereira Lopes, assistente social. Ambas participaram do Projeto no primeiro semestre do ano de 2020.

9. Documento que registra o 47º Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitoras e Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, *on-line*, março de 2021. Foram debatidos os desafios e dificuldades do *fazer da Extensão Universitária*.

(...) registrou-se maior alcance de outros setores da sociedade em decorrência da agenda de eventos, cursos e prestação de serviços viabilizada pelas redes sociais e plataformas digitais. Ao alcançar mais pessoas ampliou-se a visibilidade sobre as atividades desenvolvidas pelas IPES, bem como demonstrou à sociedade o caráter produtivo e realizador da educação superior e o compromisso das instituições educacionais com a sociedade (UFMG, 2012, p.2).

A partir desta constatação do 47º Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitoras e Pró-Reitores de Extensão Universitária, indicam-se dados coletados pela equipe do Projeto. Entre julho de 2020 e maio de 2021, o Fio da Meada fez 36 publicações nas redes sociais Facebook e Instagram. O alcance no site Facebook foi de 4.707 visualizações, 230 reações de curtidas nas postagens, 123 reações de curtidas na página e 132 seguidores. No site Instagram

foram obtidas 3.087 visualizações, 738 reações de curtidas e 150 seguidores no site. Os dados corroboram a visibilidade mencionada na Carta de Alfenas/UFGM e evidenciam o potencial da participação, da interação e da popularização do Fio da Meada através das páginas criadas em redes sociais. A interrupção das atividades presenciais devido à necessidade de distanciamento social por questões sanitárias acarretou na adoção do trabalho remoto. Porém, o objetivo de manter um diálogo com a comunidade externa e expor a relevância da ação extensionista foi potencializada pelas redes sociais. A Figura 3 expõe exemplos das páginas nas redes sociais.

Considerações finais

Embora interrompida a relação direta com os adolescentes, o Fio da Meada carrega em sua essência as suas presenças, compondo-se,

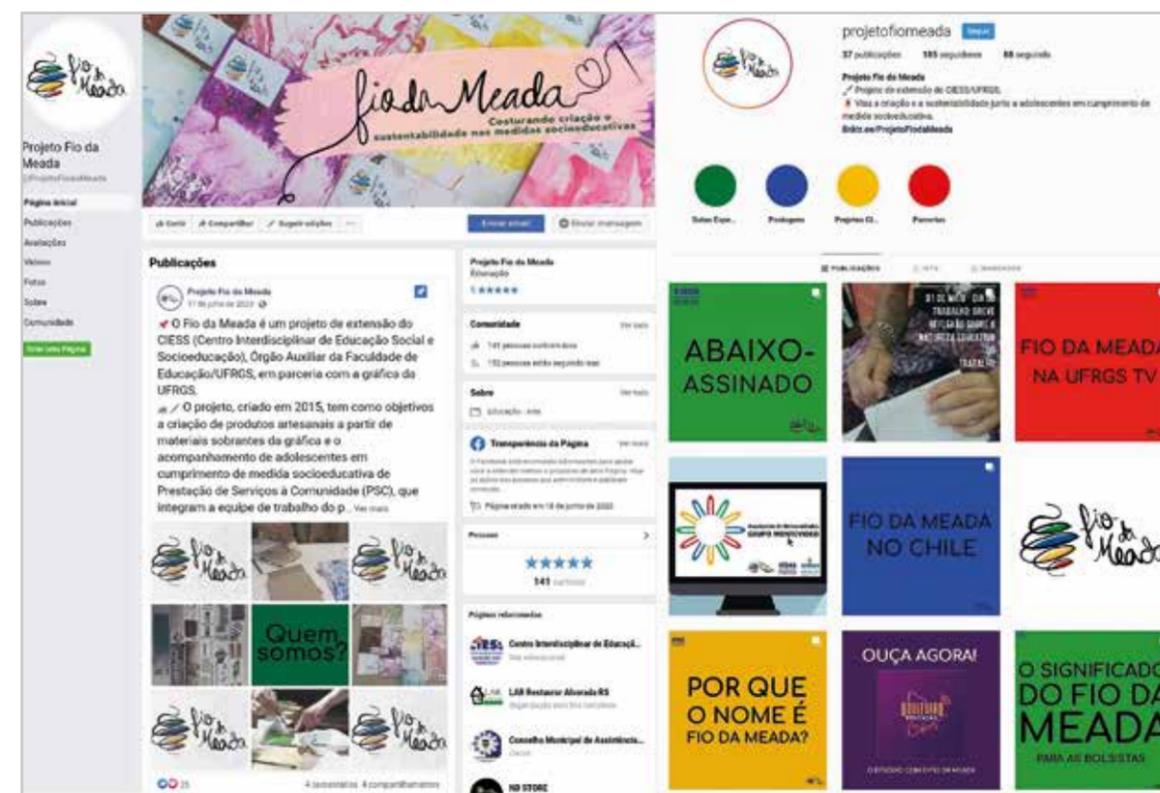


Figura 3 – Imagem das Páginas do Projeto nas redes sociais Facebook e Instagram
Fonte: Acervo dos autores/Montagem das autoras

ainda, como um projeto *sobre e com* confecções manuais, visando destacar o caráter pedagógico e não punitivista das medidas socioeducativas, na articulação com os direitos juvenis. Os processos educativos que sempre envolveram a ação continuam refletidos no trabalho desenvolvido durante a pandemia, ressaltados por meio das interações entre a equipe, na produção de conteúdo e resgate de memória das múltiplas histórias e dos percursos costurados ao longo de seus cinco anos de existência. Os conteúdos das postagens – sobre sustentabilidade, artesanato e direitos juvenis – democratizam o acesso de informações sobre esses temas, incentivando maior alcance por meio do compartilhar. A partilha, antes realizada na relação com os adolescentes, agora efetuada via rede social, mediante o incentivo à criação artesanal, a partir da dimensão terapêutica da arte, valoriza os trabalhos e trajetórias dos adolescentes que passaram pelo Fio da Meada. A reestruturação do projeto foi realizada numa construção plural, integrando participantes com diversas perspectivas e conhecimentos, convergindo para um trabalho que continue

sendo coerente, potente e coletivo. Portanto, o Fio da Meada contribui na ação extensionista da Universidade e na formação discente. Seu trabalho continua pulsando afeto, interdisciplinaridade, luta, coletividade, resistência e memória. Na divulgação das nossas ações, esperamos demonstrar como a ação extensionista é uma prática pedagógica potente, seja para quem a constrói, seja para quem a experimenta. ◀

Referências Bibliográficas

AGUIRRE, J.; SILVEIRA, L.; LACERDA, L.; CHAVES, N. **Fio da Meada: costurando criação e sustentabilidade nas medidas socioeducativas**. In: CONGRESSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DE AUGM, 2021. Universidad de Chile / Universidad de Santiago de Chile / Universidad de Valparaíso / Universidad de Playa Ancha. Chile: AUGM, 2021, p. 1707-1720.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 30 de maio de 2021.

BRASIL. **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo** - SINASE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos. 1ª ed. Brasília-DF: CONANDA, 2006. 100p.

CIESS. Centro Interdisciplinar de Educação Social e Socioeducação, c2020. **Apresentação**. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/ciess/apresentacao/>>. Acesso em: 16 de maio de 2021.

CRAIDY, Carmem M.; LAZZAROTTO, Gislei D.; OLIVEIRA, Magda Martins de (org.). **Processos Educativos com Adolescentes em Conflito com a Lei**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

OLIVEIRA, Magda Martins de. **Magda Martins de Oliveira: depoimento on-line** (abril de 2021). Entrevistadora: Jéssica da Silva Souza.

SILVEIRA, Laura Becker da Silva. **Laura Becker da Silva Silveira: depoimento on-line** (abril de 2021). Entrevistadora: Jéssica da Silva Souza.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Carta de Alfenas/Belo Horizonte**. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Carta_Alfenas.pdf>. Acesso em: 17 de maio de 2021.



Combate à pandemia na Amazônia ocidental

Leandra Bordignon: Ciências Biológicas – CMULTI – Universidade Federal do Acre (UFAC); e-mail: leandra.bordignon@ufac.br

Fernanda Portela Madeira: Laboratório de Microscopia - Universidade Federal do Acre (UFAC) Acadêmicas Bacharelado em Ciências Biológicas: Yvana Sylvia Morais Dene, Hilaritssa Moura Barbosa

Resumo

A pandemia da Covid-19, trouxe inúmeros desafios à sociedade, dentre eles a falta de informações confiáveis sobre a doença. Assim, o papel da Universidade na sociedade foi essencial, para esclarecer, instruir, conscientizar e informar cientificamente a população sobre a Covid-19. Este trabalho pautou-se em apresentar as ações e resultados do projeto de extensão “A Biologia da UFAC contra a COVID-19”. Para a produção do conteúdo digital foram utilizadas informações atualizadas de órgãos nacionais e mundiais e artigos científicos e referência no assunto. O projeto de extensão somou mais de quatro mil seguidores em suas redes sociais, sendo o Instagram a rede com maior alcance e engajamento, com mais de 20 mil acessos diários. Foi evidente o progresso educativo dos participantes, mostrando tanto a importância da extensão universitária para a sociedade, como para a formação dos discentes.

Palavras-chave: SARS-CoV-2, extensão universitária, isolamento social.

Abstract

The Covid-19 pandemic has brought numerous challenges to society, including the lack of reliable information about the disease. Thus, the role of the University in society was essential, to clarify, instruct, raise awareness and scientifically inform the population about Covid-19. This work was based on presenting the actions and results of the extension project "The Biology of UFAC against COVID-19". For the production of digital content, updated information from national and global bodies and scientific articles and references on the subject were used. The extension project added more than four thousand followers on its social networks, with Instagram being the network with the greatest reach and engagement, with more than 20,000 daily access. The educational progress of the participants was evident, showing both the importance of university extension for society and for the training of students.

Keywords: SARS-CoV-2, University Extension, social isolation.

Introdução

A pandemia decorrente do novo coronavírus (Sars-CoV-2), causador da Covid-19, trouxe inúmeros desafios para a sociedade, tanto pelas medidas restritivas quanto pelo enfrentamento de uma doença desconhecida pela ciência. Para as universidades, o grande desafio de continuar realizando ensino, pesquisa e extensão, em meio à suspensão das atividades presenciais, exigiu o debate e adoção de novas alternativas de trabalho. A dimensão de um período pandêmico tem promovido a adaptação dos projetos de extensão com o uso de ferramentas digitais, o que ressalta o potencial de extensionistas com o compromisso social (NASCIMENTO *et al.* 2020). Fez-se necessária a atuação da universidade no sentido de repassar à população informações científicas de uma maneira mais acessível.

Na região amazônica há maior necessidade de conscientização, devido aos perigos advindos do convívio das comunidades com a fauna silvestre, acrescidos da criação e consumo da carne destes animais, inclusive em ambientes urbanos. Na região do Vale do Juruá, também comum o consumo e, até mesmo a criação de animais silvestres na cidade, o que pode ser um risco, uma vez que estes animais também podem carregar vírus ainda desconhecidos, com potencial de desenvolver doenças

devastadoras, como a Covid-19. Além da importância do esclarecimento científico perante a comunidade em geral, tais ações contribuem para a construção profissional e social dos discentes, tornando-os cidadãos e profissionais integrados socialmente e ativos na busca por novos caminhos, formando indivíduos mais conscientes (DINIZ *et al.* 2020).

A Universidade Federal do Acre, por meio de seu Campus Floresta, é referência em ciência e confiabilidade nas informações prestadas à sociedade do Vale do Juruá. Assim, fez-se necessária a ação da mesma na sociedade, a fim de esclarecer, instruir, sensibilizar, conscientizar e informar cientificamente a população leiga e estudantes da rede pública do município de Cruzeiro do Sul e região. O objetivo do presente trabalho é apresentar as ações e resultados do projeto de extensão "A Biologia da UFAC contra a Covid-19".

Fundamentação Teórico- Metodológica

Realizar ações de extensão dentro do contexto de saúde e meio ambiente se torna ainda mais relevante quando se considera a origem da Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS-CoV-2). Sabe-se, até o momento, que o vírus é de origem animal, muito provavelmente de um animal silvestre. Uma análise do genoma

viral completo revelou que o vírus SARS-CoV-2 está intimamente relacionado (89% de similaridade) a um grupo de coronavírus do tipo SARS (betacoronavirus), que havia sido encontrado anteriormente em morcegos, na China (Moratelli *et al.*, 2020). Entretanto, outra comparação do genoma viral completo do SARS-CoV-2 mostrou uma elevada similaridade (91%) com um betacoronavírus de pangolins (Pangolin-CoV) (Moratelli *et al.*, 2020). Ambas as espécies são comumente comercializadas em mercados públicos da cidade de Wuhan, na China, local onde teve início a doença (Moratelli *et al.*, 2020).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define zoonoses como doenças que podem ser transmitidas entre animais a seres humanos, podendo, algumas, ter ampla distribuição mundial. Sabe-se que cerca de 75% das doenças infecciosas emergentes podem ser transmitidas por animais domésticos ou ainda silvestres (Souza, 2011). Fatores como a caça indiscriminada, desmatamento e agricultura estão relacionados com o aumento da ocorrência de zoonoses (Vasconcellos, 2001), já que

ações como estas possibilitam a aproximação do homem e animais domésticos aos animais silvestres, favorecendo a troca de agentes patológicos (Corrêa & Passos, 2001).

A caça ilegal de animais silvestres se tornou um fator de preocupação para saúde pública. A captura de animais silvestres para subsídio pode promover a disseminação de zoonoses como Ebola, Salmoneloses e Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) (Weiss, 2001). A transmissão das patologias pode ocorrer por meio de contato de secreções, como saliva, fezes, urina e sangue, ou, ainda, com contato direto, através do consumo do alimento contaminado por vírus, bactéria, fungos ou parasitas (Acha & Szyfres, 2001).

De acordo com a Lei Nº 5197, de 3 de janeiro de 1967, em seus Artigos:

Art. 1º "Os animais de quaisquer espécies, em qualquer fase do seu desenvolvimento e que vivem naturalmente fora do cativeiro, constituindo a fauna silvestre, bem como seus ninhos, abrigos e criadouros naturais



Figura 1 – Perfil do projeto bio_x_covid_19 no Instagram

Fonte: Instagram @bio_x_covid_19

são propriedades do Estado, sendo proibida a sua utilização, perseguição, destruição, caça ou apanha” e Art. 3º “É proibido o comércio de espécimes da fauna silvestre e de produtos e objetos que impliquem na sua caça, perseguição, destruição ou apanha” (BRASIL, 1967).

A fauna silvestre parece estar protegida, mas na região do Vale do Juruá sabemos que não é bem assim que ocorre.

O projeto de extensão “A Biologia da UFAC contra a Covid-19” foi aprovado nos Editais de extensão Proex/UFAC Nº 001/2020, Nº 009/2020 e Nº 001/2021 e desenvolvido virtualmente através das mídias sociais no Instagram (@bio_x_covid_19 – Figura 1) e Facebook (Ciências Biológicas – Figura 2). Este projeto de extensão universitária contou com a atuação de docente coordenadora, técnica educacional, discentes dos cursos de bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas do campus Cruzeiro do Sul e discente de programa de pós-graduação em Ecologia e Manejo de Recursos Naturais da Universidade Federal do Acre (Campus Rio Branco).

Para a produção do conteúdo digital foram utilizadas informações atualizadas dos

principais órgãos nacionais (Ministério da Saúde, Anvisa) e mundiais (Organização Mundial de Saúde), bem como as bases de dados para artigos científicos, como “Scientific Eletronic Library Online” e PUBMED, além de páginas (*sites*) referência no assunto. Após o levantamento dos dados, foram produzidos os conteúdos para publicação em mídias sociais com uma linguagem mais acessível para todos os leitores.

As ações do projeto nas mídias sociais levaram informações científicas sobre o novo coronavírus, a Covid-19 e o risco de novos vírus provenientes de animais silvestres.

O material produzido e publicado diariamente, em horários de maior atividade nas redes sociais, foi constituído de textos resumidos, imagens, esquemas e gráficos, animações e vídeos. Nas duas redes sociais utilizadas para a divulgação, foram publicados os mesmos conteúdos informativos, com a finalidade de disseminar mais informação, alcançar públicos com variados perfis e, principalmente, combater a grande quantidade de desinformação publicadas diariamente nessas plataformas.

Também foram realizadas, através de



Figura 2 – Perfil do Projeto de Extensão “A Biologia da UFAC contra a Covid-19” no Facebook - Ciências Biológicas

Fonte: Facebook - Ciências Biológicas

plataformas digitais, palestras para estudantes de ensino médio sobre o tema do projeto, reforçando conceitos importantes sobre o vírus, seu surgimento, transmissão, prevenção e conceitos epidemiológicos importantes para a compreensão das medidas adotadas durante a pandemia.

Resultados

O projeto de extensão alcançou diretamente mais de quatro mil pessoas presentes nas duas redes sociais. A rede social com maior alcance e engajamento nas publicações foi o Instagram. Entretanto, através do Facebook muitas dúvidas e sugestões de publicações foram encaminhadas pelos internautas, o que contribuiu diretamente com o combate à desinformação acerca da Covid-19 e vacinas. No Instagram, o projeto obteve 2.240 seguidores e chegou a alcançar mais de 20 mil pessoas através da interação e compartilhamento de publicações e conteúdos. Segundo estatísticas do próprio Instagram, as faixas etárias que mais acessaram o projeto foram de 18 a 44 anos, somando 88% do público total (Figura 3). Dentre os seguidores, 70,3% do público era composto de mulheres e 29,7% de homens (Figura 4). Dentre as principais cidades representadas pelos seguidores, estavam: Cruzeiro do Sul (AC), com 49,6%, Rio Branco (AC), com 14%, São Paulo (SP), com 1,8%, e Mâncio Lima (AC) e Belo Horizonte (MG), com 1,6% cada (Figura 5). Dentre os países, a maioria dos seguidores era do Brasil (98,7%), e constaram, ainda, seguidores dos Estados Unidos, Hong Kong, Áustria e Canadá (Figura 6). Ao longo da execução do projeto foram elaboradas mais de 500 publicações para o *feed* e milhares de *stories* foram compartilhados com os seguidores. Todas as perguntas foram respondidas e, sempre que necessário, buscou-se orientações com profissionais de saúde locais.

O projeto abordou diversos temas relevantes no contexto da pandemia. Foram realizadas publicações desde conceitos básicos, como o que é uma zoonose, passando por orientações de como proceder para se proteger do coronavírus ao realizar compras, higienização correta das mãos e uso de máscaras. Também foram feitas publicações transcrevendo informações de artigos científicos sobre a Covid-19 e testes de fármacos. Diariamente o projeto informava dados estatísticos do avanço da doença na cidade de Cruzeiro do Sul, no Estado do Acre, no Brasil e no mundo. Na última fase, o projeto focou em variantes e vacinas, levando, sempre, informações científicas atualizadas de uma maneira simplificada para público em geral.

Considerando o fato de ser um projeto de extensão em uma universidade pouco conhecida no Brasil, totalmente virtual e tratando de ciência, considera-se que o alcance foi bom. Sabe-se que perfis em redes sociais sobrevivem da constância das publicações, observando as “regras” dos algoritmos que regem esses mecanismos. Dessa forma, o projeto manteve a constância em suas atividades diárias: publicações de novos conteúdos no *feed* e *stories*, notícias atualizadas, enquetes, caixas de perguntas/respostas e respostas aos questionamentos feitos nas publicações do *feed* e via *direct*.

Através do projeto, os acadêmicos participantes também experimentaram uma vivência direta com a pesquisa científica de ponta e atual sobre a Covid-19, uma vez que, para a produção do conteúdo, foram necessárias diversas pesquisas em bases de dados científicas para a adaptação e divulgação nas mídias sociais. Esse estímulo aos discentes em divulgar ciência contribuiu de forma significativa para a formação de biólogos mais ativos e conscientes do papel preponderante nas questões que envolvem o conhecimento



Figura 3 – Faixa etária dos participantes do Projeto de Extensão “A Biologia da UFAC contra a Covid-19” no Instagram @bio_x_covid_19

Fonte: Instagram @bio_x_covid_19

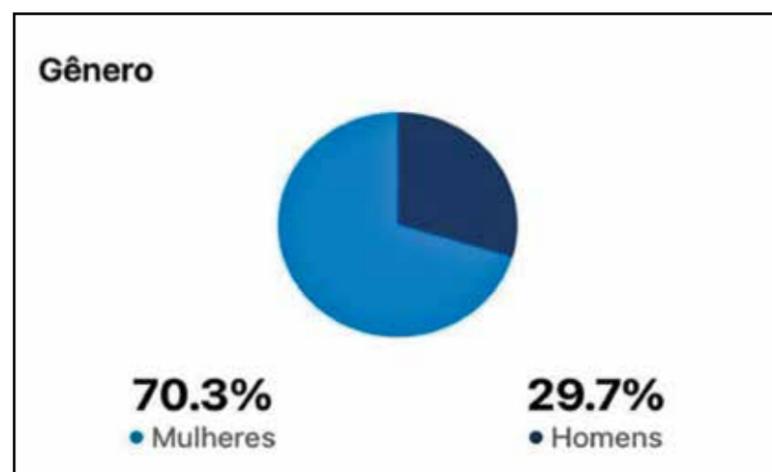


Figura 5 – Principais localidades dos seguidores do Projeto de Extensão “A Biologia da UFAC contra a Covid-19” no Instagram @bio_x_covid_19

Fonte: Instagram @bio_x_covid_19

Figura 4 – Gênero dos participantes do Projeto de Extensão “A Biologia da UFAC contra a Covid-19” no Instagram @bio_x_covid_19

Fonte: Instagram @bio_x_covid_19



da natureza (inclusive humana) e a tomada de decisões acerca da mesma. É inegável o desenvolvimento de aptidões nos mais diferentes aspectos pelos participantes do projeto.

Futuros profissionais com esse perfil são de grande relevância, principalmente na região do Vale do Juruá, considerada um dos pontos de maior biodiversidade do mundo, em virtude da existência de espécies ainda não profundamente estudadas, e que se não monitorados seus aspectos biológicos e a interferência das intervenções humanas, podem oferecer riscos futuros à saúde das

pessoas. A conscientização e conhecimento científico entram como grandes aliados nesse desafio conservacionista e de segurança da saúde mundial. Dessa forma, o projeto de extensão “A Biologia da UFAC contra a Covid-19” considera que cumpriu seu papel de informar e esclarecer a população sobre os vários aspectos da pandemia da Covid-19. ◀

Figura 6 – Principais países dos seguidores do Projeto de Extensão “A Biologia da UFAC contra a Covid-19” no Instagram @bio_x_covid_19

Fonte: Instagram @bio_x_covid_19



Referências Bibliográficas

- ACHA, Pedro N.; SZYFRES, Boris. Zoonoses e doenças transmissíveis comuns ao homem e aos animais. Volume I: Bacteriose e micose. *Rev. Esp. Saúde Pública*, Madrid, v. 75, n. 3, pág. 263-264, junho 2001. Disponível em <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272001000300009&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 12 de abr. de 2020.
- BRASIL. **Lei Nº 5197/67** de 3 de janeiro de 1967. Dispõe sobre a proteção à fauna e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5197.htm>. Acesso em: 11 abr. 2020.
- CORRÊA, Sandra Heleno Ramiro; PASSOS, Estevão de Camargo. Wild animals and public health. In: FOWLER, M. E., Cubas, Z. S. **Biology, medicine, and surgery of South American wild animals**. Ames: Iowa University Press, p. 493-499, 2001.
- DINIZ, Emily Gabriele Marques et al. A extensão universitária frente ao isolamento social imposto pela COVID-19. **Brazilian Journal of Development**, v.6, n. 9, p. 72999- 73010. 2020. ISSN 2525-8761
- MORATELLI, Ricardo, CRUZ-NETO, Ariovaldo P.; FILARDY, Alessandra A. 2020. Morcegos e vírus mortais. **Ciência Hoje**. Ed. 364. Disponível em: <<http://cienciahoje.org.br/artigo/morcegos-e-virus-mortais/>>. Acesso em: 12 abr. 2020.
- NASCIMENTO, Francisca Georgiana Martins et al. Uso do Jogo Plague Inc.: uma possibilidade para o Ensino de Ciências em tempos da COVID-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 25909-25928, 2020
- SOUZA Marcy. J. One health: zoonoses in the exotic animal practice. *VetClin North Am Exot Anim Pract*. v. 14, n. 3, p. 421-426, 2011.
- VASCONCELLOS Silvio Arruda. Zoonoses e saúde pública: riscos causados por animais exóticos. **Biológico**. V. 63, n.1, p. :63-65, 2001
- WEISS, R. A. Animal origins of human infectious disease. **Philosophical Transactions of the Royal Society Biological Sciences, London**, v. 356, n. 1410, p. 957-977, 2001.



Dos desafios à criação de grupos de Comunidade que Sustenta Agricultura (CSA) no Vale do Taquari

Rafaela Biehl Printes: Núcleo de Estudo em Agroecologia e Produção Orgânica (NEA) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); e-mail: rafaela-printes@uergs.edu.br

Alexandre Baptista: Associação Comunitária Recanto da Folha: espaço cultura da terra e biodinâmica. CSA/RS

Cíntia Campos: Associação Comunitária Recanto da Folha: espaço cultura da terra e biodinâmica. CSA/RS

Resumo

A Comunidade que Sustenta Agricultura (CSA) é uma das formas de criar circuitos curtos de comercialização de alimentos. O artigo apresenta resultados do projeto “Promovendo a socialização da CSA e da agricultura biodinâmica como tecnologia social nas comunidades”, realizado em seis municípios do Vale do Taquari/RS, coordenado pela Associação Comunitária Recanto da Folha, em parceria com Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e outras instituições. O projeto foi executado em um período extremamente crítico da pandemia Covid-19, entre 2020-2021, porém favorável a autorreflexão no que tange a origem dos alimentos, a sustentabilidade econômica da agricultura familiar e a segurança alimentar e nutricional, que motivou o nascimento de CSAs.

Palavras-chave: agricultura; comunidade; alimento; comercialização.

Resumen

La Comunidad que Sustenta la Agricultura (CSA) es una de las vías para crear circuitos cortos de comercialización de alimentos. El artículo presenta resultados del proyecto “Promoviendo la socialización de la CSA y la agricultura biodinamica como la tecnología social en las comunidades”, realizado en seis municipios del Vale do Taquari/RS, coordinado por la Asociación Comunitaria Recanto da Folha, en colaboración con la Universidad Estatal de Rio Grande do Sul y otras instituciones. El proyecto se ejecutó en un período extremadamente crítico de la pandemia de Covid-19, entre 2020-2021, pero favorable a la autorreflexión sobre el origen de los alimentos, la sostenibilidad económica de la agricultura familiar y la seguridad alimentaria y nutricional, que condujo al nacimiento de las CSAs.

Palabras clave: agricultura; comunidad; alimento; comercialización.

Introdução

O modelo de agricultura industrial estimulada desde o século XX tem demonstrado efeitos colaterais diversos sobre o meio rural e urbano, com consequências diretas sobre as relações sociais, alimentação-nutrição, sucessão rural, qualidade das águas e ambiente, saúde pública, entre outros.

A modernização agrícola transformou radicalmente as relações milenares de produção e acesso direto aos alimentos. Daroldt (2013, p. 140) afirma que o aumento da “especialização agrícola, a agroindustrialização alimentar, a dinâmica e logística/transporte e conservação dos alimentos, modificaram o modo de distribuição dos produtos alimentares”. Este processo tornou grande parte dos agricultores dependentes de um arranjo empresarial agrícola multinacional, em que podemos destacar desde os relacionados ao comércio de insumos como sementes transgênicas e agrotóxicos criados para agir como “defensivos” contra insetos nestas mesmas sementes; até aos canais de comercialização nas grandes redes agroindustriais que se apresentam aos agricultores como um caminho promissor para escoar suas produções. Porém, essa dinâmica invisibilizou os agricultores e gerou desconhecimento aos consumidores a respeito de quem são as pessoas que cultivam os alimentos, a quem se destina o valor pago pelos alimentos que consomem e se este valor é justo para quem

produz e para quem compra.

Neste contexto, um dos maiores desafios do século XXI está em criar caminhos que estimulem reconexões e encurtem o acesso entre quem produz e quem consome os alimentos, despertando a consciência sobre todos os processos envolvidos nesta dinâmica. A Comunidade que Sustenta Agricultura (CSA) é uma das formas de consolidar circuitos curtos de comercialização de alimentos, aproximando os agricultores dos consumidores.

Conforme Daroldt (2013) os circuitos curtos de comercialização de alimentos se caracterizam como circuitos que mobilizam no máximo um intermediário entre quem produz e quem consome alimentos, melhorando a remuneração dos agricultores e possibilitando preços justos aos consumidores.

Neste sistema de comercialização podemos caracterizar a “venda direta” quando o que é produzido é entregue em mãos a quem consome, por exemplo agricultor-coagricultor(a); e a venda que envolve um “único intermediário”, por exemplo, cooperativa, associação, restaurantes, atuando nesta ponte entre quem produz e quem consome; fortalecendo estratégias que reforçam a “proximidade geográfica e o aspecto social/relacional”, promovendo o desenvolvimento local, a permanência geracional nos organismos

agrícolas e a “territorialização da alimentação” (MARECHAL, 2008 *apud* DAROLDT, 2013 p. 142). Soma-se às iniciativas de circuito curto de comercialização de alimentos a venda direta ao governo brasileiro, como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que estimulam o consumo coletivo de alimentos por meio da compra direta dos agricultores, cujos alimentos são direcionados a ações de assistência social e a escolas públicas e creches (DAROLDT, 2013).

A origem da iniciativa das CSA remonta experiências no Japão, entre as décadas de 1960-1970, cuja motivação partiu de lideranças de cooperativas que buscavam acessar alimentos livres de agrotóxicos. Neste contexto, surgiram as organizações denominadas “Teikei” (parceria), facilitando a aproximação de agricultores orgânicos para a venda direta dos alimentos cultivados para consumidores que demandavam alimentos saudáveis e nutritivos, sem qualquer tipo de insumos químicos industriais (URGENCI, 2020).

Este movimento ecoou, e outras iniciativas semelhantes iniciaram na Europa, especificamente na Alemanha e na Suíça. Em 1986 foram criadas na costa leste dos Estados Unidos as primeiras *Community Supported Agriculture* (Comunidade que Sustenta Agricultura), a partir de então muitas outras CSA surgiram na América do Norte e Europa (DAROLDT, 2013).

Em 2011 a primeira iniciativa efetivamente de CSA surge em Botucatu/SP e em 2013, funda-se a Associação Comunitária CSA Brasil, iniciando uma série de cursos de formação em CSA, com objetivo de semear esta iniciativa em território brasileiro, fortalecer a segurança alimentar e nutricional facilitando o acesso a alimentos de base ecológica, contribuindo para a permanência dos agricultores agroecológicos no campo, com segurança financeira (CSA BRASIL, 2020).

As CSA são compostas por um grupo de consumidores, autodeclarados como “coagricultores”, que se comprometem com os agricultores por um determinado período (geralmente 12 meses) a pagar um valor fixo mensal, que cobrirá os custos da produção agrícola, ou seja, uma parceria baseada no pré-financiamento da produção pelos coagricultores, cujos valores médios são acordados em comunidade (DAROLDT, 2013), sendo o “contrato” baseado na confiança e respeito entre as partes interessadas. Desta forma, não há um contrato escrito e firmado, pois a proposta das CSA é também resgatar as relações éticas nas transações comerciais/econômicas. Em contrapartida, os coagricultores retiram semanalmente e diretamente com o agricultor uma cesta de alimentos frescos, com a quantidade de itens acordados entre a comunidade. Exercita-se os princípios da economia solidária e da gestão democrática, estando a qualidade dos alimentos à frente da quantidade.

Neste sistema os membros, agricultores e coagricultores, possuem responsabilidade mútua, pois dividem custos, riscos e responsabilidades, conforme o pré-financiamento estabelecido pelo grupo e pago aos agricultores, a logística para distribuir e a separação dos alimentos aos cotistas em um ponto de convivência onde são feitas as entregas. Além da retirada das cestas de alimentos, a proposta é que os coagricultores visitem as propriedades em que os alimentos que consomem são cultivados, se permitam manejar a terra e experimentar a vida da agricultura familiar em seu sítio, despertando a empatia em relação à importância do ofício do “Ser agricultor(a)” na sociedade como um todo. Em caso de perdas na produção por intempéries climáticas ou outras variáveis existe uma compreensão por parte dos coagricultores que amplia o valor dado aos alimentos que chegam na mesa (CSA BRASIL, 2020).

A CSA é um tipo de circuito curto e comercialização de alimentos, por meio do qual, o

agricultor(a) deixa de vender os alimentos que cultiva à intermediários e conta com a participação direta dos consumidores na organização e financiamento de sua produção, colaborando para o desenvolvimento rural sustentável do território e estimulando o comércio justo e a economia associativa, preconizada por Rudolf Steiner, filósofo que, a partir da antroposofia, criou as bases da agricultura biodinâmica em 1924.

Conforme dados da CSA Brasil, em 2020 atualmente existem mais de 150 CSA ativas em nosso país, envolvendo mais de 200 pontos de retiradas de alimentos nas cinco regiões brasileiras (CSA BRASIL, 2020).

Este artigo apresenta parte dos resultados alcançados na execução do projeto “Promovendo a socialização da CSA e da agricultura biodinâmica como tecnologia social nas comunidades”, coordenado e executado pela Associação Comunitária Recanto da Folha: espaço cultura da terra e biodinâmica, em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul através do Núcleo de Estudo em Agroecologia e Produção Orgânica da Unidade em Tapes, Instituto Mahle, VP Nutrição Funcional, CSA Brasil, CSA RS e Emater. No âmbito deste projeto foi realizado o “1º Curso de Introdução em CSA e Agricultura Biodinâmica no Vale do Taquari”, envolvendo seis municípios do Vale, localizado na porção central do Rio Grande do Sul.

O texto apresenta os desafios enfrentados e os principais resultados alcançados na execução do referido projeto, pois devido à pandemia

Covid-19, foi necessário adequar totalmente sua metodologia, desde a divulgação e inscrição, à execução e criação de grupos de CSA. Demonstra-se a contribuição do projeto para o fortalecimento de cadeias curtas de comercialização de alimentos em um período extremamente crítico, porém favorável a autorreflexão individual e coletiva no que tange a origem dos alimentos, segurança alimentar e nutricional e a sustentabilidade econômica na agricultura familiar.

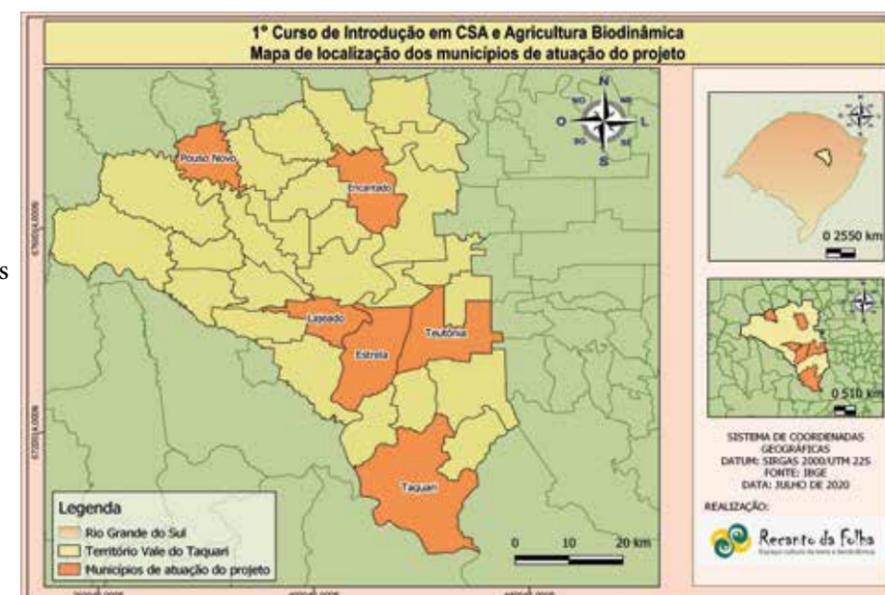


Figura 1: Localização do Vale do Taquari e municípios atendidos pelo projeto
Fonte: Acervo do projeto

Das adaptações metodológicas à execução do projeto

O projeto, com período de execução de 12 meses, iniciou em maio de 2020 com previsão de término em junho de 2021, envolvendo 6 municípios do Vale do Taquari: Pouso Novo, Taquari, Lajeado, Teutônia, Encantado, Estrela, conforme mostra a Figura 1:

Devido à pandemia Covid-19 a metodologia precisou ser totalmente adaptada pela equipe, conforme as orientações da Organização Mundial da Saúde em relação ao isolamento

social. Neste contexto, para realizar a divulgação do “1º Curso de Introdução em CSA e Agricultura Biodinâmica no Vale do Taquari”, foi elaborada uma carta convite acompanhada de um vídeo de apresentação geral do projeto pelo Coordenador, sendo este material direcionado para as prefeituras municipais e Emater (locais e Regional). Para ampla divulgação do Curso foi elaborado um flyer para postagem nas redes sociais, contendo orientações gerais e contato de inscrição, conforme demonstra a Figura 2:

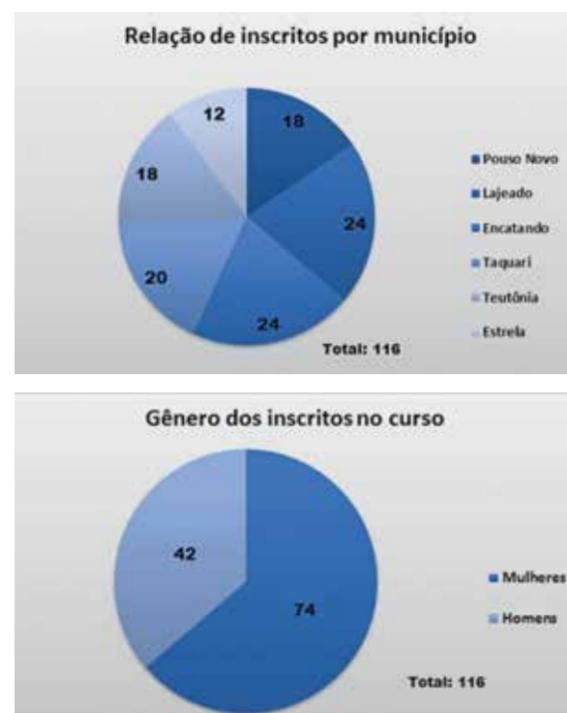


Figura 2: Flyer de divulgação

A partir da divulgação nas redes sociais verificou-se um amplo interesse, não só de pessoas do Rio Grande do Sul, mas do Ceará, Bahia, São Paulo, confirmado a demanda pela temática oferecida no Curso, porém a proposta foi direcionada somente para moradores do Vale do Taquari/RS.

As inscrições dos interessados foram realizadas por meio de formulário *googleforms*,

cujos dados permitiram traçar um perfil dos cursistas inscritos, quanto ao município de origem e gênero, conforme os Gráficos 1 e 2, respectivamente:



Gráficos 1 e 2: Inscritos no projeto por município e gênero
Fonte: elaborado pelos autores (2021)

Encerrada a fase das inscrições e preenchidas as vagas por agricultores e potenciais coagricultores, foram sendo abertos mensalmente, conforme cronograma de atividades, grupos de *WhatsApp* para cada turma dos 6 municípios, conectando os cursistas e a moderadora da equipe executora. Por meio deste espaço virtual de interação foram enviados: cronogramas dos encontros síncronos (videoconferências) e materiais didáticos do curso (*links* de mini videoaulas, leituras complementares). Optou-se pelo uso do aplicativo *WhatsApp* devido à facilidade de acesso e uso por parte dos cursistas.

A elaboração e edição de mini videoaulas, com duração entre 15 a 30 min, abordou temas referentes a: Introdução a CSA; Papéis e responsabilidades na CSA; Carta de princípios da CSA; CSA no contexto dos circuitos curtos de comercialização;



Figura 3: Registro da dinâmica do encontro presencial com o grupo de Lajeado/RS e Taquari/RS
Fonte: Acervo do projeto

Introdução a Biodinâmica; Princípios norteadores da CSA; Cultivo mínimo na agricultura; Adubação orgânica biodinâmica; Nutrição Funcional e sua relação com CSA; Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs); A importância da nutrição funcional em nossas vidas; Depoimentos de agricultores e coagricultores de CSA em Caxias do Sul/RS e de agricultor da CSA na periferia de São Paulo (Comunidade Horizonte Azul). As mini videoaulas foram elaboradas pela equipe executora do projeto, envolvendo agricultores biodinâmicos, nutricionistas, gestor da CSA Brasil e “panqueiros”. Também foram disponibilizados depoimentos em vídeo de agricultores e coagricultores de CSA ativas no RS e SP com relatos das suas experiências. As mini videoaulas foram disponibilizadas para acesso aos cursistas via *links*, hospedados no canal *Youtube* da Associação Comunitária Recanto da Folha.

Assim, as atividades do Curso foram ajustadas para o formato semipresencial, contemplando uma

semana de abordagem teórica por meio das mini videoaulas, juntamente com três dias de videoconferência (realizada pelo *google meet*) de duas horas cada, por grupo-município. Nestes encontros síncronos os cursistas puderam realizar uma maior interação intragrupo, além de diálogos com maior aprofundamento estabelecido com os ministrantes do curso.

Após a abordagem teórica, cada grupo analisava a situação da pandemia em seu município, para então agendar um encontro presencial de 5 horas, respeitando todos os protocolos do distanciamento físico, uso de máscaras e álcool em gel. Neste encontro presencial era feito um bate-papo sobre a operacionalização do CSA, montagem das cestas, custos dos alimentos e os 10 passos para construção e organização de uma CSA. A Figura 3 apresenta a dinâmica do encontro em Lajeado/RS e Taquari/RS.

Também no encontro presencial, como parte

introdutória à Agricultura Biodinâmica, foram realizadas conversas sobre os equinócios de outono e primavera em relação à elaboração dos 8 preparados biodinâmicos, conhecimentos sobre a influência da lua ascendente e lua descendente na agricultura, o uso do calendário agrícola biodinâmico e dinamização do preparado chifre-estercos (500) e fladen para uma prática no organismo agrícola anfitrião. Em cada município os encontros presenciais foram registrados em vídeo, no qual o grupo de cursistas agricultores e coagricultores fizeram depoimentos sobre a importância e potencial do projeto, conforme exemplo do vídeo gravado¹ no município de Lajeado. Na seção seguinte são apresentados alguns dos resultados obtidos no projeto.

Grupos de CSA criados no Vale do Taquari

Como resultado do projeto foram criados 3 grupos de CSA no Vale do Taquari, entre os anos de 2020 e 2021, nos municípios de Pouso Novo, Taquari e Lajeado, respectivamente.

Conforme relato da coagricultora e membro do grupo gestor da CSA Pouso Novo, o grupo iniciou sua organização entre set-out/2020. Foram realizadas reuniões com famílias de agricultores interessados na proposta, além de coagricultores. A primeira entrega da cesta ocorreu dia 24/10/2020. Ao todo formou-se um grupo de 8 coagricultores/cotistas (jovens e adultos), que optaram pela entrega ser realizada quinzenalmente.

1. Acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=COumeYWSbEU&t=4s>



Figura 4: Entrega da cesta de alimentos na CSA Pouso Novo

Fonte: Acervo do projeto

O espaço de entrega ou centro de convivência foi oferecido por uma das cotistas. A CSA Pouso Novo envolve mais que um agricultor, para que seja possível diversificar os alimentos entregues aos coagricultores. São cerca de 6 famílias de agricultores envolvidos que se complementam na diversidade de produtos que compõem a cesta, que é composta por verduras e frutas diversas, mel, Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs), morangos, ovos caipiras, açúcar mascavo, melado, amendoim, entre outros itens sazonais.

A CSA Pouso Novo está promovendo o acesso a alimentos de base ecológica, com foco na segurança alimentar e nutricional. O grupo mostra-se muito engajado, unido e participativo na divisão de tarefas e dinâmica quinzenal que envolve organização e logística para ofertar os alimentos aos coagricultores. Ainda conforme uma coagricultora, está sendo um grande aprendizado para todos envolvidos construir a gestão colaborativa e práticas participativas, mesmo em tempos de pandemia, com restrições, o grupo tem avançado nesta construção que envolve agricultores e coagricultores, além de provocar novas conversas na cidade. Os agricultores estão satisfeitos e com perspectiva de produzir mais e organizadamente, pensando a médio prazo na composição da cesta da CSA para mais coagricultores.

A Figura 4 apresenta espaço de retirada da cesta pelos coagricultores em Pouso Novo. Na ocasião, orgulhosos pela formação recebida no 1º Curso de CSA e Introdução em Agricultura Biodinâmica no Vale do Taquari, o grupo expôs os certificados recebidos.

A CSA Taquari foi criada em novembro/2020, reunindo 2 agricultores e 20 coagricultores. Os alimentos são entregues semanalmente no espaço externo de uma *barbershop*, no centro da cidade de Taquari. Conforme o relato de um dos agricultores, participar da CSA está sendo muito gratificante, pois tem destino certo para escoar semanalmente os alimentos que cultiva, ainda mais em tempos de pandemia com restrições de vendas na feira local do município. Além disso, pode oferecer a sua produção para um grupo que valoriza os alimentos orgânicos. A Figura 5 apresenta os alimentos da CSA Taquari no ponto de convivência, aguardando a retirada pelos co-agricultores.



Figura 5: Alimentos da CSA Taquari em espaço de convivência

Fonte: Acervo do projeto

A CSA Lajeado começou a ser organizada em setembro/2020, e nasceu em março/2021. Atualmente conta com 5 famílias agricultoras e 32 coagricultores. Os cotistas retiram semanalmente os alimentos, em cestas com 8 itens.

Conforme relatos da coagricultora e gestora da CSA Lajeado, a mobilização do grupo ocorreu logo após o término do curso, pois perceberam a necessidade de colocar em prática esta ferramenta social como alternativa para auxiliar a venda e escoamento de alimentos agroecológicos cultivados na região. A CSA também foi vista como uma possibilidade de promover o acesso

a alimentos de qualidade por um preço mais justo à comunidade, apoiar a agricultura local e promovendo a segurança alimentar e financeira. As famílias agricultoras estão satisfeitas com a dinâmica de distribuição das cestas, pois contam com o comprometimento mensal dos coagricultores. Para as famílias agricultoras, receber a mensalidade no início do mês e ter a segurança do escoamento dos alimentos que cultivam traz mais tranquilidade neste cenário tão incerto de pandemia, visto que o movimento das feiras em Lajeado, por exemplo, sofreram baixas, comprometendo quem depende desse mercado. A Figura 6 apresenta imagens dos alimentos entregues pela CSA Lajeado.

Outro resultado positivo relatado é em relação ao trabalho compartilhado dentro do grupo CSA. Atividades que em outros contextos locais (como as feiras e serviços de entrega de cestas na cidade, por exemplo) ficam restritas aos agricultores, na CSA são distribuídas entre a gestão e os coagricultores. Também, entre os coagricultores, percebe-se a formação de uma rede de trocas que, através de dúvidas e sugestões, tem se educado mutuamente sobre questões como: alimentação mais natural e sazonal, redução e reutilização de embalagens, formas de preservar e preparar os alimentos,



Figura 6: Entrega de itens da cesta de alimentos da CSA Lajeado em março de 2021

Fonte: Acervo do projeto

valorização da agricultura local, introdução a novos alimentos e partes de alimentos não convencionais e maior conscientização em relação ao tipo de sistema que sustentam através da alimentação.

transformação social que estimulem o empoderamento comunitário de algo essencial à vida: segurança alimentar e nutricional e sustentabilidade econômica no acesso aos alimentos. ◀

Considerações finais

Conforme apresentado, os desafios enfrentados para adequar o projeto ao contexto da pandemia, fortaleceram a proposta gerando resultados positivos e até mesmo inesperados, considerando que foi possível alcançar um público amplo e diversificado de cursistas em todos os municípios. O engajamento dos cursistas foi evidenciado com o nascimento de 3 (três) CSA's atendendo diferentes municípios no Vale do Taquari em um período de 10 meses. Esta experiência demonstra que mesmo em meio a uma das piores crises sanitárias da humanidade, é possível construir caminhos de

Referências Bibliográficas

- CSA-BRASIL. 2020. Disponível em: <http://www.csabrasil.org/csa/> Acesso em: 17/03/2021.
- DAROLDT, M. R. Circuitos curtos de comercialização de alimentos ecológicos: reconectando produtores e consumidores. In: Niederle, P.A.; Almeida, L. de.; Vezzani, F. M. (Org.). **Agroecologia: práticas, mercados e políticas para uma nova agricultura**. Curitiba: Kairós, 2013.
- POHLMANN, H. Homem ocidental – Homem oriental. Community Supported Agriculture como escultura social. **Palíndromo** nº 8. v. 4. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/3453> Acesso em: 02/12/2020.
- URGENCI. 2020. Disponível em: <https://urgenci.net/> Acesso em: 14/12/2020.



Importância de vivências em extensão, pesquisa e ensino para a formação acadêmica e em contexto de pandemia

Maria Luiza Rodrigues Flores: Faculdade de Educação – UFRGS; e-mail: malurflores@gmail.com
 Acadêmica de Pedagogia: Shaiane da Silva Gonçalves
 Acadêmica de Administração: Lenara Valente da Silva
 Acadêmica da Licenciatura em Educação do Campo: Paola Bassani Antunes

Resumo

O presente artigo traz reflexões sobre a troca de experiências e as oportunidades de aprendizagem para bolsistas do Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda, tanto no modelo presencial, quanto no contexto pandêmico da Covid-19. O texto enfatiza as oportunidades formativas oferecidas pelo Programa, que se apoiam no tripé da ação da Universidade, constituído pelo ensino, a pesquisa e a extensão. A metodologia utilizada foi a investigação qualitativa com análise documental e de legislação, além do estudo dos referenciais teóricos sobre o papel da extensão universitária, da pesquisa acadêmica e do ensino na formação de estudantes. Destacam-se as oportunidades de aprendizagem oferecidas no âmbito do Programa, que se desenvolvem junto à equipe composta por docentes da Universidade e de escolas públicas de educação básica da região, colegas de diferentes cursos e participantes nas ações abertas à comunidade. Conclui-se que, em seu conjunto, estas experiências

oportunizam a construção das aprendizagens necessárias aos estudantes do ponto de vista de uma formação acadêmica plural.

Palavras-chave: Extensão universitária, ensino, pesquisa, formação acadêmica, pandemia.

Resumen

Este artículo trae reflexiones sobre el intercambio de experiencias y oportunidades de aprendizaje para los becarios del Programa de Extensión Universitaria Educación Infantil na Roda, tanto en el modelo presencial como en el contexto de la pandemia de Covid-19. El texto destaca las oportunidades de formación que ofrece el Programa, las cuales se sustentan en el trípode de acción de la Universidad, constituido por la docencia, la investigación y la extensión. La metodología utilizada fue una investigación cualitativa con análisis documental y legislativo, además del estudio de referentes teóricos sobre el papel de la extensión universitaria, la investigación académica y la docencia en la formación de los estudiantes. Se destacan las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen en el ámbito del Programa, las cuales se desarrollan en conjunto con un equipo conformado por profesores de la Universidad y de escuelas primarias públicas de la región, compañeros de distintas carreras y participantes de acciones abiertas a la comunidad. Se concluye que, en su conjunto, estas experiencias brindan oportunidades para la construcción de los aprendizajes necesarios para los estudiantes desde el punto de vista de una formación académica plural.

Palabras clave: Extensión universitaria, docencia, investigación, formación académica, pandemia.

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar um relato reflexivo sobre a participação de acadêmicas/os de graduação em atividades extensionistas ao longo de sua formação, incluindo as vivências durante a pandemia. A abordagem é feita a partir da experiência como bolsistas do Programa de Extensão Educação Infantil na Roda (EINARODA), desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS/Brasil).

Esse programa foi criado em 2012, articulando ensino, pesquisa e extensão, e tem como objetivo ser um espaço interdisciplinar voltado ao campo das políticas e práticas de Educação Infantil. O ensino, a pesquisa e a extensão, pilares da universidade pública, são a base para uma aprendizagem de qualidade que proporciona a troca de conhecimentos entre todos, sejam professores/as, alunos/as e/ou comunidade em geral, onde todos/as podem compartilhar suas dúvidas, aprendizagens e saberes teóricos e culturais.

Em março de 2020, fomos surpreendidos com a declaração, pela Organização Mundial da Saúde, da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, popularmente conhecido como Covid-19. Uma das ações de controle da pandemia foi o isolamento social, que afetou a realidade de milhões de pessoas no mundo inteiro, transformando cotidianos a partir do fechamento de diversos estabelecimentos, dentre eles, os educacionais. Com o ocorrido, a equipe do Programa EINARODA teve que repensar e adaptar os eventos, encontros e oficinas previstas e, ainda, criando novas ações para atender às demandas emergentes.

Para compartilhar um pouco das nossas ações e reflexões, iremos desenvolver este artigo em quatro tópicos inter-relacionados, a partir das seguintes seções: (1) breve apresentação do programa, seus objetivos, trajetória e interfaces com o ensino e a pesquisa; (2) pressupostos teórico-legais que sustentam a efetivação do tripé da Universidade Pública; (3) reflexões sobre impactos da experiência extensionista na formação de licenciandos/as e bacharéis;

(4) os desafios e adaptações ocorridos durante o contexto pandêmico.

Apresentação do programa

O programa EINARODA foi criado com o intuito de trabalhar de acordo com os pilares de atuação da universidade pública, de uma maneira articulada em suas diversas ações, que contemplam diferentes temas a partir de seu objetivo específico, que é contribuir na defesa de uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças. Do ponto de vista metodológico, o programa se propõe a promover visões e abordagens distintas e complementares sobre um mesmo tema, oportunizando espaços para “[...] debate e atuação envolvendo pessoas, profissionais e entidades atuantes e interessados no campo das políticas públicas de educação infantil” (UFRGS, FACED, Site institucional EINARODA).

Nos seus nove anos de existência, para fortalecer seus objetivos e qualificar sua atuação, o programa construiu parcerias com outras entidades que atuam em defesa de uma Educação Infantil de qualidade social para todas as crianças. São exemplos, a associação com o Fórum Gaúcho de Educação Infantil (FGEI), com o programa de extensão universitária “Quem quer brincar?” (QQB/FACED/UFRGS), com o Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE-RS) e, com a Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (Famurs). Ainda, são realizadas outras parcerias pontuais com ações de ensino junto ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEdu/FACED), como por exemplo o Seminário Especial de 2019 sobre o tema “Políticas e práticas de avaliação na/da educação infantil: princípios

teórico-metodológicos”, evento que contou com a participação dos docentes italianos, Dr^a Ilaria Mussini e o Dr. Antonio Gariboldi, promovendo e estimulando a troca de experiências entre a realidade brasileira e de municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre e àquela desenvolvida na Emilia Romagna, no Norte da Itália.

O Programa também acolhe o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas de Educação Infantil (GEPPPEI), aberto à população, dedicado a temas como: os impactos da atuação do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE-RS) para a expansão da oferta de Educação Infantil com qualidade no estado; as repercussões da Emenda Constitucional 59/09 para a universalização da matrícula na pré-escola no Rio Grande do Sul (RS); e os impactos da implementação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) no RS. Em virtude destas pesquisas, das atividades



Figura 1 – Participantes do Seminário Especial realizado em 2018 com o tema “Políticas e práticas de avaliação na/da educação infantil: princípios teóricos-metodológicos”

Fonte: Acervo do projeto

de ensino desenvolvidas pelas docentes coordenadoras e dos acontecimentos em curso no campo das políticas de educação infantil, surgem as propostas de nossas oficinas, ciclos, fóruns, debates e jornadas que o programa organiza, contemplando, ainda, as demandas que a comunidade nos sugere a cada evento.

Para Luiz Fernando Coelho de Souza, em entrevista para a Revista de Extensão da UFRGS, edição nº11, de 2015, a partir das trocas com a comunidade é gerado: “[...] o conhecimento que alimenta e qualifica o ensino e a pesquisa e, junto à sociedade, contribui para sua transformação, desenvolvimento e melhoria econômica, social e ambiental [...]” (SOUZA, 2015, p. 6). Neste contexto, concordamos com Souza (2015) e trabalhamos para que o conhecimento construído e adquirido na Universidade seja compartilhado com todos e todas. Na próxima seção, vamos desenvolver alguns elementos importantes sobre a atuação das universidades públicas, que se encontram definidos em instrumentos legais e consolidados na literatura.

Pressupostos teórico-legais que sustentam a efetivação do tripé da Universidade Pública

A Constituição Federal do Brasil de 1988, no Art. 207, destaca que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, CF/1988, Art. 207). Assim, a Constituição Federal assegura em lei que a universidade trate o ensino, a pesquisa e a extensão como indissociáveis para efetivar uma aprendizagem com qualidade para a comunidade acadêmica, ao mesmo tempo em que realiza seu papel social na disseminação de conhecimentos e retroalimenta sua atuação científica.

O Art. 4º da Resolução CNE/CES, Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em cursos de licenciatura, de formação pedagógica

para graduados e cursos de segunda licenciatura, afirma que a instituição de ensino superior,

[...] deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). (BRASIL, 2015, p. 5).

Para atualizar e revisar a Resolução acima e promover as articulações necessárias após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, o CNE publicou o Parecer Nº 22/19, o qual apresenta os fundamentos da política de formação docente da Educação Básica, destacando “[...] como princípios relevantes: [...] V- a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada nos conhecimentos” (BRASIL, 2019, Art. 6º, Inc. V, p.34). Tal alteração, que teve como consequência a reforma do currículo de diversas licenciaturas, inclusive na UFRGS, reforça a ideia de que o Ensino, a Pesquisa e a Extensão não podem ser vistos como partes separadas e estanques da missão de uma universidade, mas sim, como ferramentas indissociáveis e indispensáveis para o aprimoramento contínuo na formação de docentes.

Sobre a importância da extensão dentro da universidade pública, Oscar Jara, educador popular e sociólogo peruano, referência na área, afirmou, em entrevista à Revista da Extensão da UFRGS (2018), que a extensão não deve ser pensada como dispensável para a Universidade e alheia ao processo de formação do aluno/a, mas, sim, como uma responsabilidade da instituição para com a sociedade onde aquela se insere. É acreditando em tal visão que o Programa EINARODA se mantém vivo na UFRGS desde 2012, oportunizando espaços de integração, não só entre o ensino, a pesquisa e a extensão, mas também entre a comunidade acadêmica e a população em geral, colocando políticas e práticas da educação infantil na Roda.

Cabe aqui destacar ainda, a concepção de extensão apresentada na nova Resolução 75/19, Art. 1º, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRGS (UFRGS/CEPE, 2019), a qual afirma que a extensão: “[...] é o processo educativo, cultural e científico que articula, amplia, desenvolve e realimenta o ensino e a pesquisa, propiciando a interdisciplinaridade e viabilizando a relação transformadora entre Universidade e sociedade [...]”.

Concordamos, especialmente, com Menezes *et al.* (2019), quando afirmam que as atividades extensionistas: “[...] necessitam ser guiadas a partir das necessidades da comunidade para a qual se destinam, considerando-a como um ser ativo e detentor de saber que muito pode contribuir no processo de formação de estudantes e professores.” A partir dos instrumentos de avaliação das ações organizadas, tais como jornadas, oficinas e ciclos de estudo realizados pelo programa, identificamos as novas temáticas a serem tratadas, por demanda direta da comunidade, sendo agregadas, também, questões emergentes que se colocam na agenda do campo da Educação Infantil.

A equipe do programa avalia as temáticas e



Figura 2 – Folder do Programa de Extensão Universitária EINARODA

Fonte: Acervo do projeto

discussões necessárias para planejar e organizar ações, eventos e cursos, visando a atender a essas questões, a partir de convites a pesquisadores/as, professores/as, representantes de órgãos públicos ou outros/as profissionais de referência das áreas abordadas em cada atividade.

Na seção seguinte, colocaremos em evidência reflexões sobre alguns impactos da experiência extensionista na formação de acadêmicos/as de graduação.

Reflexões sobre a experiência extensionista na formação acadêmica

A passagem da educação básica para a universidade pública é um processo complexo. As orientações gerais por meio de manuais, editais e outros procedimentos burocráticos na fase de ingresso na graduação geram certo desconforto e estresse para lidar com os desafios da nova realidade. Surgem muitas dúvidas sobre como funciona o ritmo de uma faculdade e sobre quais as formas de participação e inclusão diante de tantas possibilidades de atividades extracurriculares.

A importância que a participação em projetos de extensão tem para a formação acadêmica é evidente na trajetória de bolsistas. O vínculo, ainda nos primeiros semestres, como bolsistas de extensão, proporciona a oportunidade de acessar, conhecer, aproveitar e vivenciar, de fato, as ações e atividades diversas que a instituição oferece. A aproximação, o contato e o envolvimento com um Programa de Extensão contribuem, ainda, para a qualificação da formação profissional e pessoal. A orientação de

docentes que se envolvem com ensino, pesquisa e extensão engajam as/os bolsistas em uma

jornada de aprendizado e qualificação, que já se inicia integrada. O apoio de docentes e a troca de experiências com colegas amenizam as dificuldades de adaptação à rotina acadêmica, repercutindo, também, em uma melhor vinculação ao curso de graduação, dentre outras contribuições relevantes do ponto de vista formativo para futuros/as profissionais (D'AROS *et al.* 2014).

O contato com o público de um evento é um ciclo que inicia com a identificação das temáticas a serem abordadas junto aos participantes de atividades anteriores, e é constante, até o momento de envio do aviso da disponibilização de emissão dos certificados. Além do contato direto com o público dos eventos, vivenciamos a cada ano uma experiência singular de aprendizagens e de integração durante a organização e participação das atividades do Programa no Salão de Extensão da UFRGS [Figura 3].

O período vivenciado como bolsistas do Programa EINARODA também é uma oportunidade para o desenvolvimento de habilidades em outras áreas voltadas à organização de eventos, tais como os processos de criação de arte para cartazes, convites, folders e outros materiais institucionais de divulgação, todas ações que exercitam a criatividade e ampliam os conhecimentos sobre cada uma das ferramentas utilizadas para essa finalidade. A extensão também é uma oportunidade para exercitar o trabalho em equipe, que é realizado desde as definições acerca do planejamento das atividades, a organização das ações, o registro das sugestões e avaliações e a elaboração de relatórios. Cada experiência é única e sempre surgem novos aprendizados, seja com o incremento de uma nova perspectiva sobre algo já conhecido ou lidando com algo completamente novo e desafiador, agregando bagagem e inspiração para projetos futuros.



Figura 3 – Atividades do Programa EINARODA no Salão de Extensão da UFRGS 2019

Fonte: Acervo do projeto

Com este espírito, o Programa de Extensão EINARODA vem possibilitando um efetivo diálogo de sua equipe de acadêmicos/as com a pesquisa e o ensino, a partir das demandas de trabalho e responsabilidades que cada um/a assume, fazendo com que os três pilares da universidade pública operem juntos para a construção de novos conhecimentos para todas as pessoas nele envolvidas.

Entretanto, no ano passado, devido ao cenário pandêmico mundial, o afastamento de professores, pesquisadores, extensionistas e bolsistas do convívio entre si e do ambiente físico da Universidade foi necessário para a preservação da vida de todos. Assim, nos vimos desafiados/as a dar continuidade às ações do programa de uma maneira virtual, mas que atendessem aos seus objetivos. Tematizaremos sobre este contexto no próximo tópico.

Os desafios e adaptações durante o contexto pandêmico

Para adaptar o programa à modalidade remota

durante a pandemia do Coronavírus-19, os encontros, reuniões, orientações e eventos passaram a ser através das plataformas digitais *Mconf* e *Google Meet*. No primeiro momento, tivemos que aprender a dominar as tecnologias e suas limitações para assim poder planejar novas atividades a distância.



Figura 4 – Minicurso on-line oferecido pelo Programa EINARODA

Fonte: Acervo do projeto

Em uma de nossas reuniões, consideramos que seria uma grande oportunidade investir nas redes sociais, como meio de divulgação das atividades e contato com o público-alvo da extensão. A primeira rede adotada por nós foi o *Youtube*, o qual possibilitou transmitir palestras, oficinas, jornadas e os trabalhos dos bolsistas que participaram do Salão da UFRGS. Além do *Youtube*, o *Instagram* também foi criado para complementar os objetivos do programa e, atualmente, as duas redes adotadas dão suporte ao programa, tornando visíveis as informações e conhecimentos produzidos na Faculdade para a população em geral, garantindo, ainda, as trocas de saberes com a comunidade.

Como consequência da divulgação e do prosseguimento das iniciativas do programa, novos bolsistas e participantes tiveram oportunidade

de integrar esta Roda. Mesmo não subindo as escadas coloridas da FACED e não recebendo um caloroso abraço de boas-vindas das coordenadoras e dos demais colegas, não faltou para as novas integrantes, companheirismo, acolhimento e empatia.

Diante do grande número de webinários

e documentos divulgados em nossas redes com temáticas sobre a Educação Infantil, de diferentes frentes que atuam na defesa de uma educação de qualidade, o programa criou, ainda, um espaço na sua página para fazer ampla disseminação

desses conteúdos; desta forma, nasceu o espaço "Pensando a Educação Infantil", onde ficam disponíveis *lives*, webinários e documentos de apoio para a comunidade interessada (re)pensar a educação das crianças pequenas no contexto atual.

Como resultado das adaptações realizadas ao longo dos anos de 2020 e 2021, foram identificados nas avaliações das oficinas, palestras e jornadas proporcionadas pelo programa, muitos comentários elogiando a qualidade dos temas discutidos e da organização das atividades. Uma das observações feitas pelos integrantes do programa no decorrer dos eventos, foi o grande alcance de visualizações após a realização dos mesmos, proporcionado pela facilidade de acesso aos eventos pela internet, conectando pessoas, também, de maneira assíncrona; mas não podemos esquecer, das interferências de estabilidade ocasionadas pelas oscilações do sinal.

Ainda em 2021, nosso Grupo de Pesquisa percebeu a necessidade de uma qualificação da formação dos integrantes com o objetivo de qualificar o uso de dados quantitativos de plataformas educacionais em nossas pesquisas. Para tanto, foi organizado o “Minicurso Coleta e Análise de dados sobre a oferta da Educação Infantil”, realizado virtualmente, em seis encontros, entre agosto e setembro de 2021, com vagas abertas a pessoas interessadas no tema e com a colaboração de pesquisadoras de outros estados.

Apesar de termos nos reinventado e dado continuidade às ações do programa, com muitas aprendizagens, as quais estão sendo incorporadas ao nosso fazer, a saudade dos encontros presenciais na Faculdade de Educação é sentida por todos/as nós. Assim, aguardamos com expectativa as condições para um retorno com segurança sanitária, que nos permita acolher presencialmente a comunidade, a qual é tão importante para dar sentido às nossas ações. ◀

Referências Bibliográficas

- A BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/201 - que aprova o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/14, PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 12 jun. 2020.
- _____. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 11 jun. 2020.
- _____. **Parecer Nº 22, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 11 jun. 2020.
- _____. Congresso Nacional. **Constituição Federal de 1988, de 5 de outubro de 1988**. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_207_.asp Acesso em: 12 jul. 2020.
- D'ARÓZ ET AL. **Impactos da experiência de bolsistas egressos de um programa de extensão universitária**. 2014. Disponível em: <http://www.itcp.ufrpr.br/wp-content/uploads/2014/12/Artigo-1-REDESITCPS-Salvador2.pdf> Acesso em: 20/10/2020.
- HOLLIDAY, Oscar Jara. Entrevista com Oscar Jara. **Revista da Extensão**, Porto Alegre: Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dez. 2018. n.17, p.4-11. Disponível em: https://www.ufrgs.br/prorext/wp-content/uploads/2019/04/EXT_RevExt_17__2018__site_e_seer-4.pdf Acesso em: 20 abr. 2020.
- MENEZES, Francisco Wagner Pereira; NOGUEIRA, Priscylla Renata Fernandes; CARNEIRO, José Almir de Sousa; CARDOSO, Ana Maria Alves; RODRIGUES, Dafne Paiva. Desvendando conceitos: concepções de extensão universitária por parte de estudantes do ensino superior. In: SILVA, Adryel Vieira Caetano da (ORG.). **25 Anos de PET Enfermagem: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde**. Fortaleza: EdUECE, 2019. p. 179-191. Disponível em: http://www.uece.br/eduece/dmdocuments/PET%20ENFERMAGEM%20UECE_2019.pdf Acesso em: 11 jun. 2020.
- SOUZA, Luiz Fernando Coelho de. Entrevista com Luiz Fernando Coelho de Souza. **Revista da Extensão**, Porto Alegre: Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, out. 2015. n.11, p.4-12. Disponível em: https://www.ufrgs.br/prorext/wp-content/uploads/2015/10/EXT_RevExt_N11__v2_WEB.pdf Acesso em: 11 jun. 2020.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. UFRGS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). **Resolução Nº 75 de 04 de dezembro de 2019**. Aprova normas gerais para atividades de Extensão Universitária na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/if/wp-content/uploads/resolucao_75_2019_extensao.pdf
- _____. Faculdade de Educação. Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda. **Sítio institucional**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/quem-somos/> Acesso em: 11 jun. 2020.
- FLORES, Maria Luiza R.; MATHEUS, Danielle Nery; AZEVEDO, Leonardo. Pensando a Educação Infantil: acervo de webinários e documentos para (re)pensar políticas e práticas. Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda. **Boletim Informativo n.º 34**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2021/11/Boletim-no-34-Pensando-a-Educacao-Infantil-1.-M.D.-L-1.pdf> Acesso em: 11 nov. 2021.

“Mulheres Arteiras” no IFSC Campus Garopaba

Tatiane Melissa Scoz: Antropologia Social – IFSC; e-mail: tatiane.melissa@ifsc.edu.br
Michele Raasch: Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais – IFSC
Fernanda Grimaldi: Produção Vegetal – IFSC

Resumo

Este trabalho é um relato de experiência sobre a realização do projeto de extensão intitulado “Mulheres Arteiras: artesanato, integração e geração de renda pelos princípios da economia solidária”, ofertado de forma remota em 2020, durante o período de distanciamento social. O objetivo deste artigo é apresentar o referido projeto e relatar as estratégias adotadas e os desafios encontrados nessa modalidade de trabalho. As atividades propostas buscaram a valorização e fortalecimento do público-alvo, que eram mulheres em situação de vulnerabilidade social. A experiência proporcionou a troca de saberes com o público e a equipe envolvida. A atividade de extensão, indissociada do ensino e da pesquisa, é um canal de conexão entre a instituição de ensino e a comunidade externa e, para o projeto em questão, possibilitou a formação e a continuidade de novos laços, tanto emocionais como econômicos.

Palavras-chave: Extensão; Ensino remoto; Mulheres.

Resumen

Este trabajo es un relato de experiencia sobre la realización del proyecto de extensión "Mulheres Arteiras: artesanía, integración y generación de ingresos a través de los principios de la economía solidaria", ofrecido a distancia en 2020, durante el período de distancia social. El objetivo de este artículo es presentar el mencionado proyecto y relatar las estrategias adoptadas y los desafíos encontrados en este tipo de trabajo. Las actividades propuestas buscaron potenciar y fortalecer el público servido, que eran mujeres en situación de vulnerabilidad social. La experiencia facilitó el intercambio de conocimientos con el público y el equipo involucrado. La actividad extensionista, inseparable de la docencia y la investigación, es un canal de conexión entre la institución educativa y la comunidad externa y, para el proyecto en cuestión, posibilitó la formación y continuidad de nuevos lazos, tanto afectivos como económicos.

Palabras clave: Extensión; Enseñanza a distancia; Mujeres.

Introdução

Diante do impacto global causado pela Covid-19, diversos setores necessitaram migrar suas atividades presenciais para o ambiente virtual, cumprindo o distanciamento social, a fim de reduzir a disseminação da doença. Prezando pela saúde e bem-estar da comunidade, o IFSC Garopaba, em conformidade com as portarias e resoluções internas da Instituição, migrou as atividades presenciais de seu campus para o sistema remoto.

Dentre estas atividades está o projeto de extensão denominado "Mulheres Arteiras: artesanato, integração e geração de renda pelos princípios da economia solidária", o qual previa a realização de encontros presenciais semanais com oficinas diversas e rodas de conversa, no ano de 2020, além da

participação em feiras de economia solidária nos espaços na cidade. O projeto precisou, então, ser adaptado para o formato *on-line*, por decisão da equipe organizadora. Desta forma, este trabalho aborda a experiência da realização deste projeto de extensão durante o período de distanciamento social que ocorreu de forma remota, adaptada ao novo cenário. A partir dessa experiência, o objetivo deste artigo é apresentar o referido projeto e relatar as estratégias adotadas e os desafios encontrados nessa modalidade de trabalho.

Valorização e fortalecimento de mulheres através da Extensão

A ideia que estruturou o projeto de extensão "Mulheres Arteiras" surgiu da demanda de um grupo de mulheres participantes do Programa



Figura 1 - Banner do Projeto

Fonte: Equipe do projeto Mulheres Arteiras

Mulheres SIM¹, ofertado no último semestre de 2019, no IFSC Campus Garopaba. As atividades propostas pelo projeto buscaram a valorização das diferenças culturais e o fortalecimento dos vínculos entre as mulheres participantes para, assim, formar uma rede de apoio entre elas, através da criação de uma cooperativa.

O projeto "Mulheres Arteiras" buscou, desde seu princípio, provocar transformações sociais no que tange ao público envolvido. A atividade de extensão é um meio de efetivar esse processo.



Figura 2 - Live sobre direito das mulheres com a convidada Duda Medeiros e Live sobre cooperativismo e economia solidária com o professor e membro da equipe do projeto Ricardo Gomes Ramos

Fonte: Equipe do projeto Mulheres Arteiras

O projeto "Mulheres Arteiras" e seus fundamentos

O público-alvo do projeto aqui abordado foi mulheres em situação de vulnerabilidade social. É importante ressaltar que a vulnerabilidade social abrange diversas situações, indo além da condição de baixa renda. Mulheres em vulnerabilidade social também são aquelas que sofrem racismo, violência de gênero, entre outros

1. Programa de extensão com foco na geração de renda e no combate à violência contra a mulher, sendo destinado a mulheres em situação de vulnerabilidade social. Para saber mais, acesse: <<https://www.ifsc.edu.br/iniciativas-sociais>>.

marcadores sociais que as marginalizam de alguma forma.

O combate à violência contra a mulher e a promoção da geração de renda pelas vias da economia solidária são os dois eixos que fundamentaram o projeto "Mulheres Arteiras" e o conectaram com o pacto dos direitos humanos e com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), buscando promover um desenvolvimento mais igualitário e crítico da comunidade, voltado para a importância de exercer a cidadania.

Podemos conceituar a violência contra a mulher como qualquer ação ou omissão que, baseada no gênero, cause-lhe morte, lesão ou sofrimento físico, sexual, psicológico, dano moral ou patrimonial, seja no âmbito público ou privado. Nesse sentido, a geração de renda é uma forma das mulheres obterem uma renda própria. Ainda que isso não seja

garantia de que estarão livres das formas de violência, é um passo importante para a autonomia financeira em relação a seus cônjuges. Pesquisas sobre violência de gênero apontam correlação com o desemprego, demonstrando que a geração de renda é uma forma de combate à violência contra as mulheres (SAFFIOTI, 2015).

A geração de renda pelas vias da economia solidária é uma opção de trabalho que se baseia na cooperação, na autogestão, na dimensão econômica e na solidariedade. Os ideais da economia solidária favorecem o engajamento popular na busca por liberdade, trabalho e renda, fortalecendo a cidadania e promovendo a democracia (ORTIGOZA, 2014). O combate à violência contra a mulher, às desigualdades de gênero de modo geral, precisa desse engajamento.



Figura 3 - Oficina sobre a técnica de macramê
Fonte: Equipe do projeto Mulheres Arteiras



Figura 4 - Oficina de cachepot de crochê
Fonte: Equipe do projeto Mulheres Arteiras



Figura 5 - Oficina de xampu em barra
Fonte: Equipe do projeto Mulheres Arteiras

E o que isso tem a ver com o ensino? É por meio da educação escolar, por projetos de extensão, que as possibilidades de provocar transformações sociais se ampliam, visto que aproxima o contato com a comunidade externa. Tiburi (2016, p. 01) expressa muito bem a importância e o dever dos educadores:

O papel ético e político de quem pesquisa, ensina e luta pela lucidez em uma sociedade em que os traços obscurantistas se tornam cada vez mais intensos é também demonstrar que percebemos o que se passa e que continuaremos do lado crítico a promover lucidez, diálogo e respeito aos direitos fundamentais, inclusive relativos à sexualidade e ao gênero, em que pese a violência simbólica a que estamos submetidos.

O projeto “Mulheres Arteiras” foi esse canal de diálogo com a comunidade externa, pelo menos parte dela, através da extensão.

O projeto em ação: a percepção da extensão

Fizeram parte do projeto oficialmente 30² mulheres. A inscrição obedeceu ao critério da vulnerabilidade social. Para tanto, no formulário de inscrição foi solicitado o número do Cadastro Único³.

As mulheres inscritas no projeto “Mulheres Arteiras” foram agentes na realização e organização das atividades, decidindo o que queriam trabalhar e aprender através das oficinas oferecidas. Portanto, todos os temas das oficinas e rodas de conversa foram demandas dessas mulheres. Outra parceria importante do projeto foi a Associação União Norte⁴, cujas integrantes

2. Número de vagas relacionado ao limite de verba do projeto, que seria destinada à compra de materiais para as mulheres participantes poderem elaborar os objetos que aprenderiam pelas oficinas on-line.

3. Para mais informações, acesse: <<https://www.gov.br/pt-br/servicos/inscrever-se-no-cadastro-unico-para-programas-sociais-do-governo-federal>>.

4. Atua em Garopaba na promoção da geração de renda e no combate à violência contra a mulher.

se fizeram presentes na idealização, planejamento, desenvolvimento e acompanhamento do projeto.

A perspectiva da prática da extensão compreendida pela equipe do projeto foi no sentido que Paulo Freire (1983) entende o fazer extensionista e a relação educando-educador, qual seja, todos ensinam e aprendem na relação que estabelecem. Com isso, o extensionista não é detentor das soluções, ele é quem pode contribuir para isso, mas as soluções são construídas juntamente com e pela população-alvo da extensão.

Conforme veremos mais adiante, o projeto de extensão “Mulheres Arteiras” envolveu a comunidade acadêmica, atingindo positivamente alunos e servidores além da comunidade externa. Atores internos do IFSC foram responsáveis pela execução de diversas oficinas, edições de vídeos, entre outras atividades demandadas pelo projeto.

Recursos e ferramentas digitais como mediadores do conhecimento

Para a realização do projeto no formato virtual foram utilizadas algumas ferramentas e redes sociais, como o *Google Meet*, *Instagram*, *Youtube* e *Whatsapp*. No *Whatsapp* foi criado um grupo para reunir as mulheres participantes, sendo específico para a troca de experiências, oficinas e *Lives* realizadas pelo projeto. Nesse caso, as mulheres participantes deveriam ter, pelo menos, acesso à internet *wi-fi* ou a dados móveis no celular. Tais exigências já provocaram um filtro no público-alvo, não possibilitando a participação daquelas em maior situação de vulnerabilidade social, algo que se espera corrigir numa futura oferta do projeto com atividades presenciais. O aplicativo também foi utilizado para facilitar a comunicação entre os integrantes da equipe.

Para o planejamento das atividades foram

realizadas reuniões periódicas pelo *Google Meet* com os membros da equipe executora, incluindo os estudantes bolsistas. Essa plataforma também foi escolhida para a realização da primeira oficina do projeto, mas as participantes foram resistentes a sua utilização, o que se tornou um empecilho no uso desse recurso para essa finalidade.

A partir dessa experiência, tomou-se a decisão de criar um perfil na rede social *Instagram* (@projetoMulheresArteiras) e um canal no *Youtube* ([youtube.com/channel/UC437ZOblKs5BN7c91-rAnFng](https://www.youtube.com/channel/UC437ZOblKs5BN7c91-rAnFng)) para as demais oficinas e *Lives*. Tais redes sociais foram escolhidas pela sua acessibilidade, popularidade e na tentativa de atingir o maior número de mulheres, indo além das atendidas pelo projeto. O Quadro 1 resume os temas das oficinas e *Lives* que estão disponíveis em ambos os canais:

Atividades do Projeto ⁵	
Oficina de suporte de macramê para vaso	<i>Live</i> sobre direito das mulheres
Oficina de precificação de produtos	<i>Live</i> sobre cooperativa e economia solidária
Oficina sobre cultivo, métodos de propagação de plantas	<i>Live</i> sobre óleos vegetais para shampoo em barra
Oficina de cachepô de crochê	<i>Live</i> sobre saúde da mulher
Oficina de sabonete em barra multifuncional	Oficina de xampu em barra

Quadro 1 - Oficinas e *Lives* realizadas pelo projeto Mulheres Arteiras

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)

Como o projeto seguiu os princípios da economia solidária, buscamos materiais reutilizados que estivessem ao alcance das mulheres. Quando isso não era possível, utilizou-se da verba recebida no projeto para a aquisição de materiais destinados às mulheres para que estas pudessem desenvolver as atividades propostas nas oficinas. Elas trabalharam em suas casas, onde receberam as ferramentas e matérias-primas para a produção dos artesanatos. Esses produtos foram divulgados no perfil do *Instagram* do projeto e puderam ser vendidos em feiras realizadas pela Associação União Norte

em parceria com comércios locais.

Cabe destacar que todo o processo de distribuição de materiais e as feiras foram realizadas respeitando as orientações de distanciamento social e todos os protocolos de segurança à saúde pública da Organização Mundial da Saúde.



Figura 6 - Feira realizada com os produtos desenvolvidos pelas mulheres do projeto

Fonte: Equipe do projeto “Mulheres Arteiras”

Resultados

Realizar ações de extensão de modo *on-line* é um desafio, visto que há ações que só são possíveis presencialmente. No caso do projeto apresentado, a equipe conseguiu realizá-lo, mas foram necessárias modificações e encontradas algumas dificuldades, tais como: I) O próprio formato *on-line*; II) A precária condição econômica de muitas mulheres para poder acessar à internet e até mesmo de ter um equipamento para tal; III) A pouca habilidade de algumas mulheres participantes em lidar com aparatos tecnológicos e as redes de acesso às oficinas; IV) A não criação da cooperativa; V) A elaboração de uma logística que permitisse a compra e distribuição dos materiais.

O formato *on-line* desse projeto, ao mesmo tempo que permitiu abrangência nas visualizações das ações propostas, trouxe barreiras no

alcance do público-alvo, que eram mulheres em vulnerabilidade social. Tendo em vista que a modalidade *on-line* requer acesso aos recursos digitais, como conexão com internet, uso de smartphone ou computador e as mulheres em maior situação de vulnerabilidade social que não possuíam esses recursos não tiveram condições de participar das ações do projeto. Somado a isso, muitas participantes tinham pouca habilidade em lidar com aparatos tecnológicos. A modalidade *on-line* é limitadora e excludente nesse aspecto. A pandemia da Covid-19 escancarou a desigualdade social já existente.

As condições impostas pela pandemia, como o distanciamento social,

foram fatores que prejudicaram a proposta da criação da cooperativa, que não pôde avançar. Tais condições também foram responsáveis pela elaboração de uma logística de compra e distribuição dos materiais às mulheres, a fim de preservar as condições de saúde das pessoas envolvidas.

Mesmo com as dificuldades, o projeto “Mulheres Arteiras” apresentou resultados exitosos. As redes sociais permitiram que o projeto ganhasse visibilidade mundial, onde as oficinas e *Lives* puderam ser visualizadas não apenas pelas mulheres cadastradas no projeto. Por exemplo, a oficina Xampu Sólido de Babosa e Alecrim obteve 23.616 visualizações até meados de maio de 2021, e o canal do *Youtube* conquistou milhares de inscritos. As redes possibilitam, também, a infinidade dos conteúdos divulgados, servindo como subsídio para futuras ações sociais e para apreciação daquelas que não puderam compor o quadro de mulheres arteiras ativas no projeto.

Nas condições impostas ao longo de 2020, o projeto “Mulheres Arteiras” foi uma experiência enriquecedora pelos aprendizados construídos em conjunto com as mulheres; pela disseminação do conhecimento de forma amplamente disponível na internet; pelo aprendizado gerado aos membros da equipe sobre fazer extensão no formato remoto e pela formação de uma rede de contatos e de apoio entre as mulheres participantes. Pode-se exemplificar essa realização através do vídeo elaborado pela equipe executora do projeto contendo depoimentos (Figura 7) de todos os envolvidos, disponível no *link* (<https://www.youtube.com/watch?v=Pf3Ossi-bvM>).

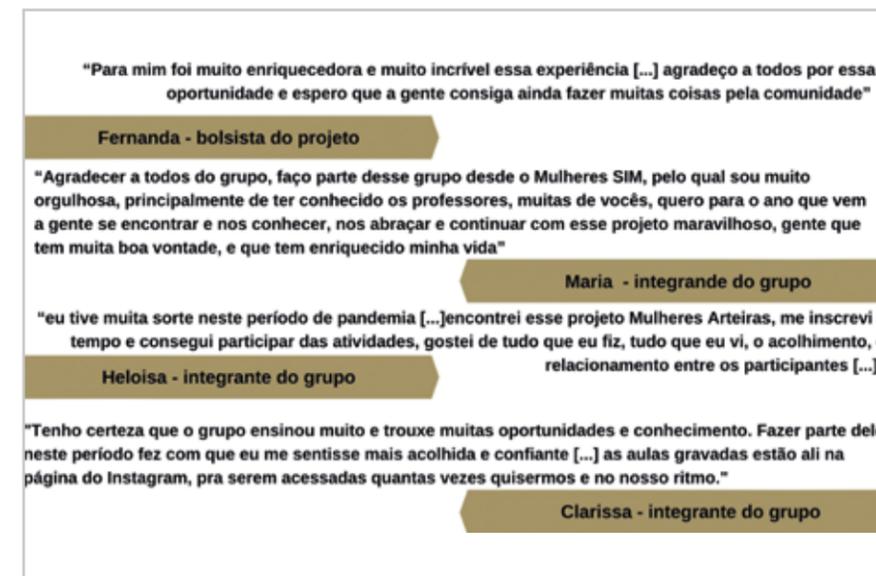


Figura 7 - Depoimentos extraídos do vídeo do projeto

Fonte: Extraído do site <https://www.youtube.com/watch?v=Pf3Ossi-bvM>

Considerações finais

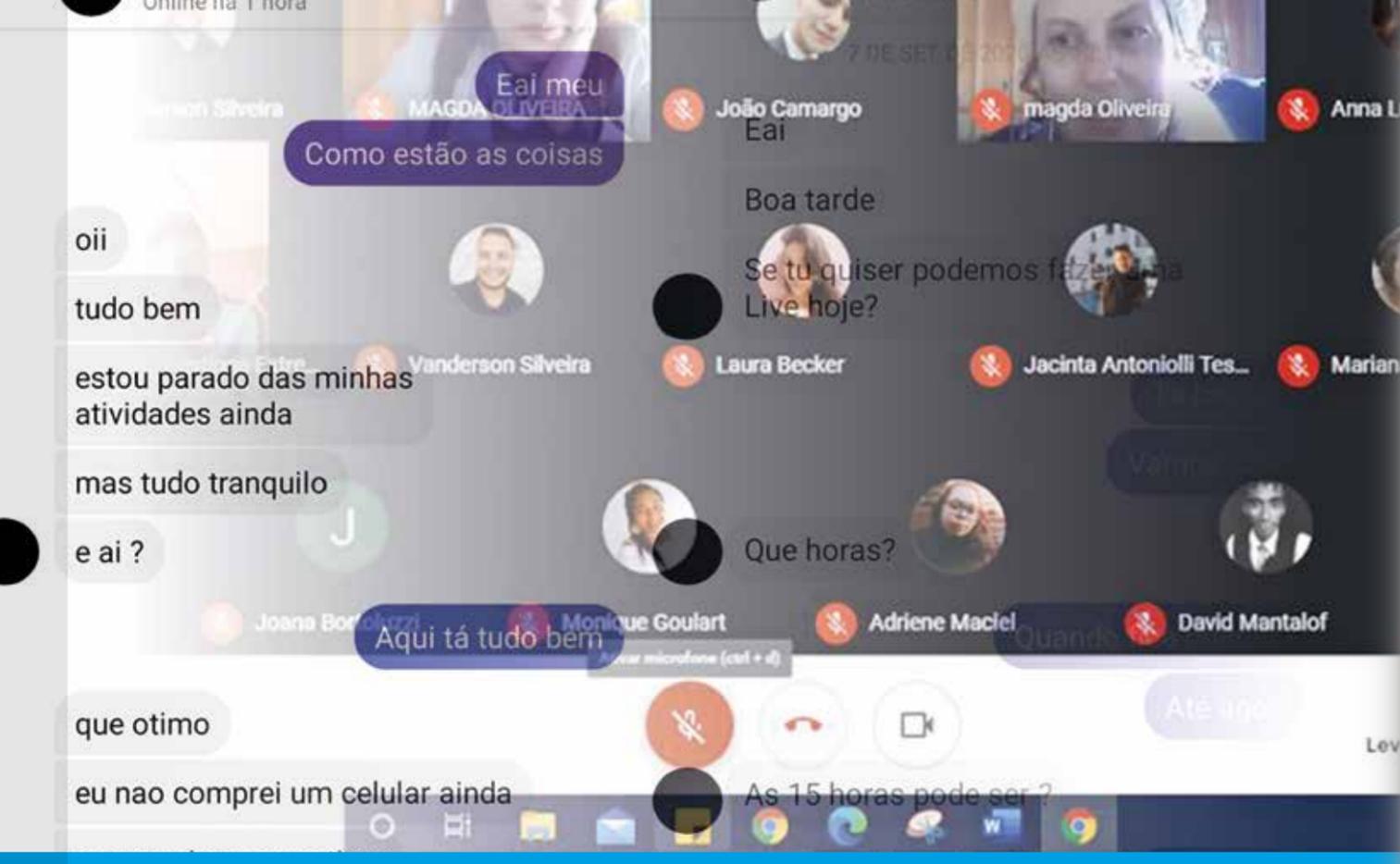
O projeto proporcionou aos discentes a troca de saberes com a comunidade externa. A atividade de extensão, indissociada do ensino e da pesquisa, é um canal de conexão entre a instituição de ensino e a comunidade externa e, para o projeto em questão, possibilitou a formação e a continuidade de novos laços, tanto emocionais como econômicos.

Apesar das dificuldades encontradas para a adaptação para o formato virtual, de certa forma, o projeto “Mulheres Arteiras” atendeu seus objetivos. Assim como a metodologia precisou ser

adaptada, os resultados do projeto foram, em parte, distintos dos inicialmente esperados, mas foi possível atender a toda a comunidade externa e não apenas às mulheres inscritas, disseminando, assim, o projeto de extensão para além das cidades de Garopaba/SC e Imbituba/SC. Por fim, o projeto foi considerado importante por todos os envolvidos. ◀

Referências Bibliográficas

- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- ORTIGOZA, Sílvia. Vamos privilegiar os mais fracos: a economia solidária brasileira como possibilidade de (re)inserção do território como base do desenvolvimento. *GOT*, Porto, n. 6, p. 241-257, dez. 2014. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-12672014000200014&lng=pt&nrn=iso>. Acesso em 12 abr. 2021.
- SAFFIOTI, Heleith. *Gênero, patriarcado, violência*. 2ª ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.
- TIBURI, Márcia. Vamos conversar sobre gênero? *Revista Cult*. 28 fev. 2016. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/vamos-conversar-sobre-genero/>> Acesso em: 11 abr. 2021.



Prestação de serviços à comunidade da UFRGS: estratégias de formação dos/as bolsistas no trabalho remoto

Magda Martins de Oliveira: Centro Interdisciplinar de Educação Social e Socioeducação (CIESS) – UFRGS; e-mail: magda.oliv@gmail.com
Acadêmicas de Pedagogia: Adriene Maciel Cabral, Gabriela Castro de Azevedo
Acadêmico de Políticas Públicas: Vanderson Soares da Silveira

Resumo

Este artigo trata da experiência do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC) do Centro Interdisciplinar de Educação Social e Socioeducação (CIESS) a partir de um projeto de extensão que, desde 1997, acompanha adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na Universidade (FACED/UFRGS). O objetivo é evidenciar como as estratégias metodológicas desse acompanhamento se estendem aos bolsistas, garantindo-lhes o exercício da autonomia e criatividade em um espaço

seguro e respeitoso. O texto traz as atividades desenvolvidas remotamente e os depoimentos dos discentes enquanto integrantes da equipe. O resultado é uma ação que, mesmo virtual, possibilitou uma aprendizagem participativa, criativa e integradora.

Palavras-chave: Prática extensionista. Experiência formativa. Bolsistas de extensão.

Resumen

Este artículo trata de la experiencia del Programa de Prestación de Servicios a la Comunidad (PPSC) del Centro Interdisciplinario de Educación Social y Socio Educación (CIESS). Desde 1997, ese proyecto de extensión acompaña a adolescentes en cumplimiento de medida socioeducativa en la Universidad (FACED/UFRGS). El objetivo es evidenciar cómo las estrategias metodológicas de ese acompañamiento se extienden a los becarios y les garantizan el ejercicio de su autonomía y creatividad en un espacio seguro y respetuoso. El texto trae las actividades desarrolladas remotamente y los testimonios de los discentes en cuanto integrantes del equipo. El resultado es una acción que, aunque virtual, ha garantizado un aprendizaje participativo, creativo e integrador.

Palabras clave: Práctica de extensión. Experiencia formadora. Becarios de extensión.

Introdução

O Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), é um programa de extensão com mais de 24 anos de existência. Sua função é acompanhar adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa¹ de Prestação de Serviços à Comunidade² (PSC), uma das seis medidas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990), aplicáveis a adolescentes autores de ato infracional. Dessas medidas, duas são de meio fechado, privando o adolescente da sua liberdade por um período de, no máximo, três anos; as demais, de meio aberto, consistem em: Advertência, Reparação de Danos, Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida. O PPSC — que se constitui uma *unidade de execução de medida* — atua na efetivação de uma política pública subordinada à Fundação de

Assistência Social e Cidadania (FASC), gestora do Programa Municipal de Execução de Medida de Meio Aberto de Porto Alegre (Pemse).

Desde a sua criação, o PPSC dedicou-se a construir uma pedagogia para as medidas socioeducativas, buscando sobrepor a dimensão educativa da medida à sua natureza punitiva e compulsória. Enquanto unidade de execução, o PPSC: a) supervisiona os setores e projetos que recebem os adolescentes que irão integrar suas equipes e realizar suas tarefas; b) atua como referência de todos os adolescentes que cumprem medida na UFRGS, acompanhando-os individualmente, e c) oferece oficinas socioeducativas semanais para todos os adolescentes, como estratégia de acompanhamento coletivo. Hoje, o programa é uma referência no estado do Rio Grande do Sul e no Brasil, acumulando conhecimento — a partir de ensino, pesquisa e extensão — e contribuindo para que esse tema/problemática penetre no cotidiano das salas de aula dos estudantes dos cursos de Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, Políticas Públicas, Design, Ciências Sociais, Direito e outros. Para além do seu reconhecido trabalho com os adolescentes, e da sua importante contribuição na formação de trabalhadores da rede

1. Nesses 24 anos de trabalho ininterrupto, mais de 1.600 adolescentes já cumpriram medida socioeducativa de PSC na UFRGS.

2. A prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais (ECA, art. 117).

que atuam com as juventudes, o PPSC tem marcado, positivamente, a trajetória formativa dos estudantes que passam pelo programa na condição de bolsistas, estagiários e residentes em saúde mental coletiva³. Nos últimos oito anos, em média, 11 estudantes vincularam-se ao PPSC anualmente.

A natureza formativa da extensão na trajetória dos e das bolsistas do PPSC

Uma educação que se proponha a contribuir com o processo de desenvolvimento de um ser humano, no que diz respeito a sua felicidade e autonomia, tem como princípio básico o respeito à singularidade dos mecanismos de aprendizagem e da história de cada indivíduo. Ao serem incluídos na equipe de trabalho do PPSC, os estudantes entram em contato com a realidade dos adolescentes acompanhados pelo programa. Às vezes, essa realidade, por mais dura que pareça, não é tão diferente daquela vivida pelo próprio estudante. Para outros, contudo, a circunstância vivida pelos adolescentes trata-se de um universo completamente novo. E é *nas* diferenças e *pela* igualdade que vamos orientando os estudantes — cada um a seu tempo — a construir sua presença como educador/educadora dentro da equipe. A metodologia do “fazer com” os adolescentes pressupõe que a medida socioeducativa só faz sentido quando lhes é garantido o direito de participar ativamente da construção do seu próprio plano de atendimento a partir do diálogo com a equipe que o acompanha. Segundo Santos, “Esse fazer com, que tem a ver com a construção de um evento educativo e pedagógico, aposta na proteção, no cuidado e na construção de autonomia como dispositivos da ação educativa.” (SANTOS, 2017, p.25). E, nesse mesmo movimento metodológico, professores e técnicos do PPSC vão abrindo espaços para que cada estudante possa mover-se em um ambiente acolhedor

3. O PPSC é campo de estágio da Psicologia (ênfase em Políticas Públicas), da Pedagogia (ênfase em Educação Social) e cenário de práticas da Residência Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva da UFRGS.

e seguro com olhos para a construção da sua autonomia. Ainda que em formação, esses profissionais são investidos de coragem para intervir — amorosa e responsabilmente — junto àqueles e àqueles que acompanham, encorajando adolescentes em cumprimento de medida a sonharem seu próprio projeto de vida, descobrindo suas potencialidades, desejos e possibilidades. Para Paulo Freire, a construção da autonomia é um movimento em que, gradativamente, a dependência vai sendo substituída pela liberdade, que se funda na responsabilidade assumida (FREIRE, 1996). No seu tempo, cada estudante vai assumindo-se enquanto sujeito que transforma e é transformado *na* e *pela* experiência de um fazer coletivo, interdisciplinar e em rede, que orienta o trabalho cotidiano do programa⁴ a partir da medida socioeducativa e para além dela. Na circulação pela cidade e pela rede de programas e serviços, os estudantes acompanham os adolescentes que buscam oportunidades e direitos que quase sempre lhes são negados em suas trajetórias. Na companhia dos estudantes, os adolescentes experimentam o direito de serem ouvidos e respeitados em suas demandas. Enquanto os adolescentes entram em contato com oportunidades, os estudantes tornam-se profissionais diferenciados, comprometidos e engajados em uma luta social que não deveria ser de alguns e de algumas, mas de toda a sociedade. Em diálogo, adolescentes, estudantes, técnicos e professores vão tecendo uma rede consonante com a diversidade e a complexidade da vida. Cotidianamente, estudantes de Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, Artes, *Design*, Direito, Políticas Públicas, História e Jornalismo transgridem as fronteiras

4. No PPSC, a rotina dos/as estudantes inclui: entrevista inicial, momento de acolhimento do adolescente em companhia de um/uma responsável; condução das oficinas socioeducativas, ofertadas às/aos adolescentes que cumprem a medida na UFRGS e egressos; busca por vagas em escola, cursos profissionalizantes e/ou programas de primeiro emprego; atendimento em saúde; visita a adolescentes em internação em instituições de saúde mental; acompanhamento das famílias; relação com as casas de acolhimento (antigos abrigos), no caso de adolescentes em acolhimento institucional; manutenção do banco de dados com registro de mais de 1.600 adolescentes; participação nas reuniões de equipe semanais etc.

dos saberes disciplinados para aventurarem-se em outros campos — e campus.

Em tempos de isolamento social, os “possíveis” no trabalho do PPSC

Em tempos de isolamento social e trabalho remoto, o PPSC teve suspensos o acompanhamento direto dos adolescentes e as medidas socioeducativas de meio aberto. O início de 2020 foi marcado por muitas dúvidas e interrogações em relação a como seguir atuando na formação desses estudantes vinculados ao programa. Na busca pelas respostas, fomos construindo alternativas para seguir realizando um trabalho comprometido e relevante. Em um primeiro momento, a equipe debruçou-se sobre a produção de um vídeo de apresentação do PPSC para enviar à Pró-Reitoria de Extensão. Algumas bolsistas, apesar de estarem recém chegando ao programa, unidas a estudantes mais antigos, conseguiram mobilizar-se, e o resultado⁵ foi surpreendente. No início de março de 2020, o PPSC acompanhava sete adolescentes. Nesse período, alguns já haviam concluído suas medidas e outros estavam agendados para iniciarem as suas. Mesmo que a suspensão das medidas fosse uma determinação do judiciário, estava sendo difícil para a equipe

5. Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BhPdpGm0QK8>>.

sair, assim, às pressas, da vida dos adolescentes. Era preciso encontrar uma forma de estar com eles e saber como estavam vivendo a pandemia em família e na comunidade. De acordo com Vanderson Silveira, estudante de Políticas Públicas e bolsista do PPSC desde 2017:

Desenvolvi, então, uma maneira de entrar em contato com os adolescentes. Os que tinham celular passei a me comunicar por ligações ou pelos aplicativos. Com aqueles que não tinham, eu procurei fazer vínculo com algum familiar ou algum educador das casas de acolhimento - no caso de jovens acolhidos institucionalmente. Posteriormente, questionei os adolescentes sobre o desejo de eles continuarem a ter um contato comigo para desenvolvermos atividades, mas que não fossem equivalentes ao cumprimento da medida, pois essas estavam suspensas. Na ocasião, nós acompanhávamos sete adolescentes. Dois não quiseram - eram os adolescentes que recém tinham chegado no PPSC e não conheciam bem o trabalho. Os demais gostaram da ideia. Em meio à pandemia, eles estavam sem nenhuma ocupação. Então começamos a fazer uma videochamada por semana. Conversávamos sobre o impacto da pandemia na família e na comunidade e sobre a medida. Era uma forma de seguir o trabalho do PPSC. Posteriormente, junto à Rede Faced Solidária, conseguimos fazer a doação de cestas básicas para os jovens que precisavam, durante três meses. (VANDERSON SILVEIRA, bolsista do PPSC).



Figura 1 – Print da conversa via WhatsApp entre o bolsista Vanderson da Silveira e o adolescente em acompanhamento pelo PPSC

Fonte: Acervo de Vanderson da Silveira

Além de seguir acompanhando a trajetória de alguns adolescentes a distância, a equipe foi criando estratégias para seguir dando oportunidades de formação para uma dezena de estudantes e construir uma identidade de equipe, forjada não só nos compromissos comuns, mas nos afetos, na esperança e na alegria de ser juntos. Para Paulo Freire (2002), “[...] conviver com a cotidianidade do outro constitui uma experiência de aprendizado permanente.” De acordo com Gabriela Castro de Azevedo, estudante de Pedagogia e bolsista do PPSC desde novembro de 2020:

Fazer parte da equipe do PPSC fez com que eu saísse de uma zona de conforto e me lançasse na experiência de integrar essa equipe e ter a oportunidade de enxergar e entender que a Pedagogia existe para além do ambiente escolar. E isso tem sido fundamental para a minha formação enquanto pedagoga, bem como para rever os meus valores e reavaliar a maneira como vejo o mundo. Antes de ser bolsista de extensão do PPSC, eu não tinha a menor ideia de que uma pedagoga poderia atuar ativamente no acompanhamento dos/as adolescentes que cumprem medida na UFRGS e na criação das oficinas socioeducativas⁶ junto com outros bolsistas, estagiários e coordenadores. O que eu tenho aprendido - mesmo que de forma remota - é algo que vou carregar comigo para além da Universidade. (GABRIELA DE AZEVEDO, bolsista do PPSC).

Assim como a Gabriela e os demais bolsistas do PPSC, os estagiários e bolsistas⁷ de outros projetos do Centro Interdisciplinar de Educação Social e Socioeducação (CIESS) seguem uma rotina de atividades formativas proposta pela coordenação do programa em busca de um

6. As oficinas socioeducativas, que fazem parte de uma estratégia de acompanhamento coletivo, são atividades oferecidas aos adolescentes em cumprimento de medida no PPSC. As atividades são coordenadas por uma dupla de estudantes escolhida entre os integrantes da equipe, que assumem a responsabilidade por planejamento, avaliação e condução dos encontros.

7. Atualmente, fazem parte da atividade de Estudo de Casos: estagiários da Psicologia e da Pedagogia; bolsistas do *Observatório da Socioeducação, Fio da Meada e Ateliê de Jogos Pedagógicos*, além dos bolsistas do PPSC.

saber-fazer originalmente construído no trabalho com os adolescentes em cumprimento de medida. Em tempos de trabalho remoto, tem-se experimentado, no exercício do fazer, conectar o que sabemos e pensamos a uma proposta de intervenção política e pedagogicamente engajada. Ainda em 2020, algumas bolsistas e estagiárias do PPSC foram desafiadas a apresentar propostas de oficinas que pudessem compor o acervo do PPSC, tendo como princípio a problematização da realidade por meio do diálogo e não do discurso superficial pautado no “certo e errado”. Nas palavras de Adriene Maciel Cabral, graduanda em Pedagogia, é um pouco do exercício de trabalhar a partir da realidade concreta e de construir estratégias para poder superá-la. De acordo com Adriene:

Desde o momento em que iniciei a escrita da proposta de oficina pensei em como poderia estar instigando os adolescentes a falar sobre política. Não apenas a política que vemos nas eleições, mas o ser político na sociedade. O que é política? O que não é político atualmente? Como os adolescentes que passam por uma medida socioeducativa se enxergam na sociedade? Eles se veem como seres ativos ou apenas como seres passivos que foram “julgados”? Como a sociedade enxerga a juventude? O que move a sociedade: luta, resistência? Todas essas perguntas rondavam a minha cabeça antes de conseguir colocar a ideia na tela do computador. Eu quis pensar em uma oficina que deixasse uma pulga atrás da orelha dos adolescentes. “O que posso fazer pra melhorar a vida ao meu redor?”. Busquei construir uma oficina que trabalhasse essas lutas populares de uma forma que os instigassem a perceber-se enquanto seres capazes de transformar a realidade. Para disparar a oficina, escolhi a exibição de um documentário feito no período das ocupações das escolas, seguida de uma discussão sobre a luta popular travada pelos adolescentes para barrar a reorganização escolar. Depois, registrei, em cartelas, várias situações-problema baseadas na vida real, e outras com possíveis ações para se buscar a solução desses problemas. Cada adolescente escolheria uma cartela. As ações escolhidas seriam debatidas entre eles e, em seguida, realizaríamos uma comparação entre a escolha feita pelos adolescentes e o que fora feito na situação real (ADRIENE CABRAL, bolsista do PPSC).

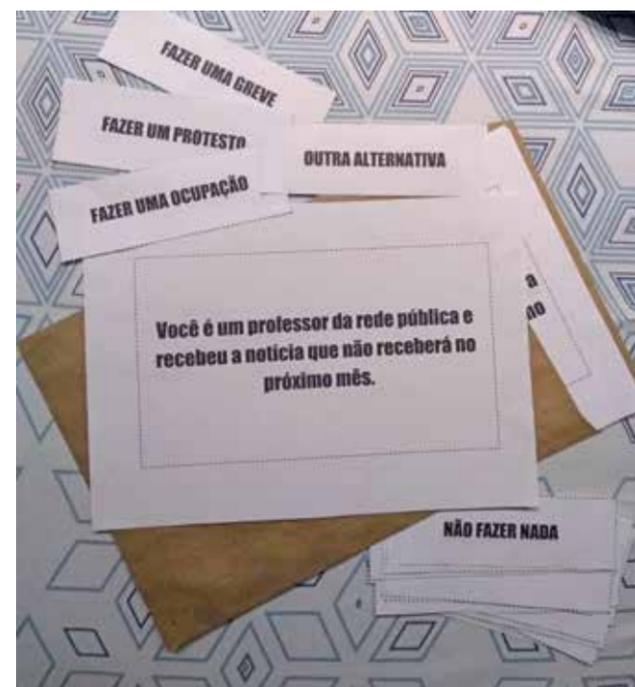


Figura 2 –Material pedagógico que compõe a oficina desenvolvida pela bolsista Adriene Maciel

Fonte: Acervo de Adriene Maciel

Desde março de 2021, o PPSC incluiu, na sua rotina de trabalho remoto, o *Estudo de Casos*. A atividade pretende garantir que os estudantes entrem em contato com a história de adolescentes já acompanhados pelo programa e que, debruçados sobre essas histórias, desafiem-se a propor um plano de atendimento⁸ para o adolescente a partir de uma perspectiva interdisciplinar, intersetorial e interseccional. Outra atividade ofertada pelo programa — *Jogo da Vida* — é conduzida pela estudante de Pedagogia Lays Ieggle, bolsista do PPSC, desde 2018, que também atua no projeto *Ateliê de Jogos Pedagógicos* do CIESS. Trata-se de uma proposta de análise do jogo de tabuleiro original (que tem o mesmo nome) e de sua releitura enquanto ferramenta pedagógica que se aproxima da realidade dos adolescentes acompanhados pelo PPSC. Fora da escola, a maioria desses jovens vive experiências precoces e precárias de trabalho. São oriundos de famílias marcadas pela vulnerabilidade,

8. O Plano de Atendimento Individual, o PIA, é um instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente durante o cumprimento da medida, previsto no Sinase (Lei nº 12.594/2012, art.52).

moradores de territórios da periferia da cidade onde a violência é evidente. De acordo com a bolsista Gabriela Azevedo:

Fazer parte da equipe do PPSC e dos encontros *on-line* tem sido uma experiência extremamente rica e agregadora de conhecimentos e aprendizagens. Os estudos de caso, a partir da história de adolescentes que já passaram pelo PPSC, são exercícios minuciosos e reflexivos. Já a problematização e a releitura do *Jogo da Vida*⁹ me desafiam a pensar e questionar vários aspectos da minha própria vida; eu acredito que, ao jogarem, os/as adolescentes também refletirão sobre suas vidas. Esse é o nosso objetivo. (GABRIELA AZEVEDO, bolsista do PPSC).

Dito isso...

A pandemia e o isolamento social trouxeram muitos desafios para o trabalho, sobretudo àquele desenvolvido *com e para* as pessoas. Do dia para a noite, tudo ficou diferente: o trabalho, as

9. O trabalho consiste no estudo do *Jogo da Vida* original e a releitura do jogo contemplando aspectos que compõem a história de vida da maioria dos adolescentes acompanhados pelo PPSC e suas famílias.

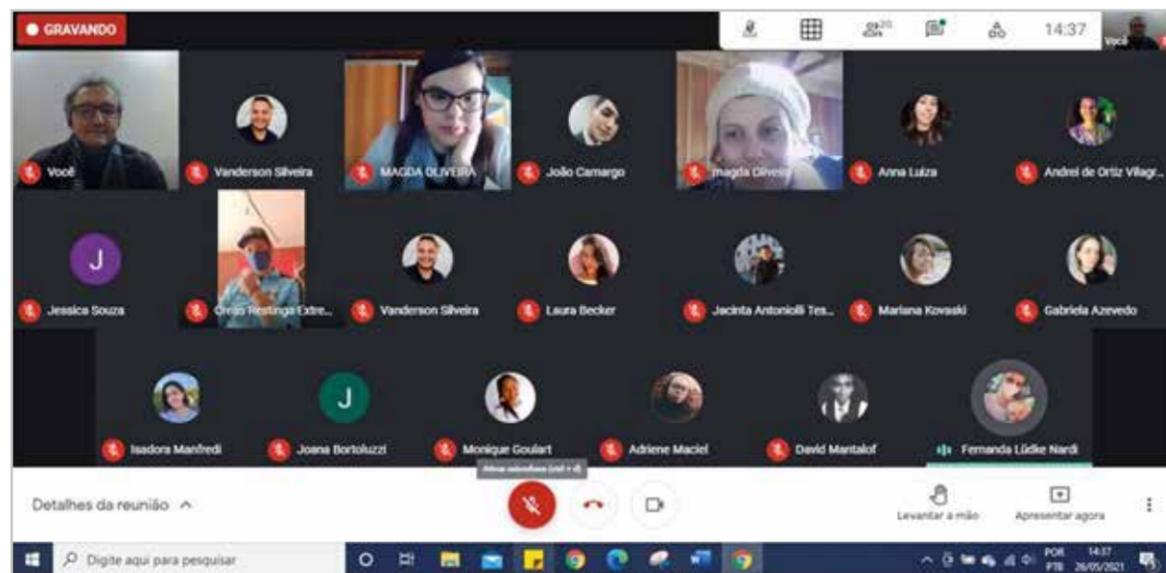


Figura 3 –Imagem da reunião entre coordenadores e bolsistas que integram a atividade Jogo da Vida

Fonte: Acervo do professor Maurício Perondi do CIESS

relações de afeto, o processo de aprendizagem, o *chegar* e o *partir*. Para os estudantes, era um momento de muita instabilidade, pois as aulas continuavam suspensas e o semestre avançava. Era preciso, portanto, encontrar um espaço de acolhimento para essas angústias. A saída foi investir na escuta e no afeto. Em meio às dificuldades iniciais, o PPSC constitui-se como uma equipe ampliada, acolhendo estudantes de outros projetos do CIESS para que aprendessem sobre o tema das medidas socioeducativas e, sobretudo, para que compreendessem do que a educação é capaz. Tomamos as telas dos computadores como sendo a acolhedora sala 606 da FACED para realizar as reuniões das quartas-feiras à tarde

e fazer entrelaçarem-se aprendizagens, afetos, escuta, partilha e planos. A meditação, que marca o início de cada encontro, proporciona à equipe a experiência de respirar coletivamente e, a despeito do afastamento social, sentir-se cada vez mais junta. ◀

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.** Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; Faundez, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SANTOS, Karine ... (et al.). **Porto Alegre:** Evangraf, 2017.



Mapas de risco de acidente do ambiente *home office* no contexto pandêmico

Eduarda França Ferreira de Souza: Ciência e Tecnologia - Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); e-mail: eduarda.souza@ufvjm.edu.br

Alesson Pires Maciel Guirra: Geografia - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)

Flaviana Tavares Vieira Teixeira: Química - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) Campus Diamantina

Resumo

Neste estudo, realizado durante o período de confinamento social, logo após a deflagração mundial da Covid-19 e o reconhecimento das autoridades sanitárias brasileiras como uma doença viral com alto potencial contagioso, visou-se a manutenção de alguns projetos de ensino, pesquisa e extensão. Com isso, aqui apresentamos um dos projetos adaptados para este contexto, o qual aborda o tema “Mapas de Riscos”. Usualmente elaborado para laboratórios ou outros ambientes que demandam certa atenção durante o trabalho, por ofertarem potencial dano à saúde de seus usuários, os mapas de risco aqui foram adaptados para o ambiente de trabalho remoto (*home office*). Consideraram-se duas residências

de padrão normal em cidades distintas, sendo mapeados pelos próprios moradores, os cinco principais agentes de risco, usando-se símbolos proporcionais qualitativos coropléticos.

Palavras-chave: Cartografia, Acidente de Trabalho, Coronavírus, NBR 14280/01, Reforma Trabalhista.

Abstract

In this study, carried out during the period of social confinement, shortly after the global outbreak of Covid-19 and the recognition by Brazilian health authorities as a viral disease with high contagious potential, the aim was to maintain some teaching, research and extension projects. . Thus, here we present one of the projects adapted for this context, which addresses the theme “Risk Maps”. Usually designed for laboratories or other environments that require some attention during work, as they offer potential damage to the health of their users, the risk maps here were adapted for the remote work environment (home office). Two normal standard residences in different cities were considered, being mapped by the residents themselves, the five main risk agents, using choropleth qualitative proportional symbols.

Keywords: Cartography, Work Accident, Coronavirus, NBR 14280/01, Labor Reform.

Introdução

Acidentes do trabalho ocorrem diariamente e inúmeros fatores influenciam suas causas, entre eles: despreparo, negligência e fiscalização precária são alguns exemplos. (SÁ *et al.*, 2016). Segundo a NBR 14280/01- Norma Brasileira de Cadastro de Acidentes (ABNT, 2001), acidente do trabalho “é a ocorrência imprevista e indesejável, instantânea ou não, relacionada com o exercício do trabalho, que resulte ou possa resultar lesão pessoal”. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) estima que ocorre, aproximadamente, 2,3 milhões de mortes relacionadas a acidentes de trabalho todos os anos. Números que são alarmantes e impossibilitam os colaboradores de desempenharem a sua função. Perante este cenário, o Brasil detém o recorde de país onde se tem a maior incidência de acidentes, onde a cada minuto que passa, um trabalhador sofre um acidente enquanto desempenha as funções para as quais foi contratado.

A partir da década de 80 foi implantando em todo território brasileiro, os mapas de risco como uma importante ferramenta no combate aos acidentes, já a partir de 1992 tornou-se obrigatório o seu uso para todas as empresas que integram a CIPA (Comissão Interna de Prevenção de Acidentes). Mapas de risco apresentam graficamente os fatores de riscos encontrados em um determinado espaço,

sendo afixados e expostos em locais acessíveis e de fácil visualização no ambiente de trabalho, informando aos frequentadores os riscos pelos quais são expostos.

Para criação de mapas de risco é fundamental conhecer todo ambiente de trabalho, os trabalhadores e os instrumentos utilizados por eles na execução de suas atividades. Essas informações em conjunto criam um cenário em que todos os riscos do ambiente são identificados. Os agentes de risco que causam danos à saúde dos trabalhadores são representados por círculos de cores e tamanhos diferentes e são relacionados em cinco grupos, sendo eles: agentes Físicos, Químicos, Biológicos, Ergonômicos e de Acidentes.

Diante disso, foi proposto no âmbito das ações de extensão do Programa de Educação Tutorial para Diminuir Retenção e Evasão (PET Estratégias) o projeto intitulado “Mapeando Riscos de Acidente do Trabalho” (<http://ufvjm.edu.br/noticias/9718-2020-03-12-13-50-37.html>). A priori, este projeto previa a criação de mapas de riscos de acidentes do trabalho para fixação nos laboratórios do Centro de Estudos em Geociências, contudo, o contexto de pandemia da Covid-19 no Brasil e no mundo não permitiu. Para dar continuidade às ações do projeto, foi executada a criação dos

mapas no ambiente residencial, visto que, os alunos e professores estão desempenhando suas atividades a maior parte do tempo ou totalmente no próprio domicílio. Vale ressaltar que esse passou a ser também um ambiente de trabalho adaptado (*home office* ou também conhecido como ambiente de trabalho remoto).

Acidentes domésticos são comuns e sempre podem ocorrer devido a algum descuido. Embora sejam corriqueiros, eles tendem a ser perigosos, havendo danos materiais e ocasionando lesões que variam desde pequenos machucados até os fatais, com ocorrência de morte. Qualquer pessoa pode sofrer um acidente doméstico, mas, normalmente as vítimas são as mais indefesas, como crianças e idosos.

Informações do Ministério da Saúde apontam que a cada ano, aproximadamente 3,6 mil crianças morrem vítimas de acidentes em casa e outras 111 mil são hospitalizadas. No atual cenário da pandemia e do confinamento residencial, naturalmente os acidentes domésticos aumentaram. Antes da Covid-19, 13% dos idosos com mais de 60 anos caíam mais de uma vez por ano e atualmente esse percentual subiu para 30%. A cada 215 casos de infectados por contato com familiares, as estatísticas mostraram que indivíduos com menos de 20 anos têm uma chance média de 5,2% de contraírem a infecção em casa, já entre 20 e 59 anos é de 14,8% e em idosos com mais de 60 anos é de 18,4% (JING *et al.*, 2020).

Neste contexto, objetiva-se elaborar mapas de risco de ambiente doméstico identificando a exposição a riscos físicos, químicos, biológicos, ergonômicos e de acidente, de forma quali-quantitativa, visando conferir a viabilidade e aplicabilidade desse mecanismo de alerta e atenção para além do ambiente de trabalho formal.

Materiais e Métodos

A fim de alcançar os objetivos propostos nesse trabalho, realizou-se, quanto aos mapas de risco,

uma pesquisa básica através de um estudo bibliográfico de artigos e publicações. Em seguida foi escolhido o software gráfico e disponível gratuitamente para a elaboração dos mapas (<https://inkscape.org/pt-br/>), o qual possui funcionalidades que possibilitam a criação de gráficos, ícones e ilustrações vetorizadas. Definiram-se por duas edificações residenciais em cidades distintas, tendo sido identificados os riscos de acidentes conforme o grau de exposição, sendo mensuradas as medidas de comprimento reais das residências para a preparação de croquis, que auxiliaram posteriormente na confecção dos mapas. Para identificação dos riscos de acidentes nesses ambientes residenciais, considera-se os seguintes conceitos:

Riscos Físicos: É a exposição a diversas formas de energia como: ruídos, vibrações, pressões anormais, temperaturas extremas, radiações ionizantes e não ionizantes.

Riscos Químicos: É a exposição a compostos ou produtos que possam penetrar ou serem absorvidos pelo organismo.

Riscos de acidentes: É a exposição a arranjos físicos inadequados ou deficientes, perigo de incêndio e explosão, quedas, ferramentas defeituosas, máquinas e equipamentos sem proteção.

Riscos biológicos: É a exposição e contato com fungos, protozoários, bactérias, vírus, parasitas, insetos, aracnídeos e animais peçonhentos.

Riscos ergonômicos: É a exposição a trabalho físico pesado, postura incorreta, posição incômoda e ritmo excessivo.

Estabelecer os graus de risco é de fundamental importância para verificar a aplicação de determinadas medidas protetivas ou preventivas pelos sujeitos inseridos no ambiente, dessa forma tem-se como graus de risco. Adotou-se uma escala alfanumérica de pesos para identificação dos setores de maior risco nas residências. A última fase resultou no desenvolvimento e criação de mapas que retratam uma série de riscos aos indivíduos no ambiente doméstico. O fluxograma da Figura 1 demonstra as principais etapas deste estudo.

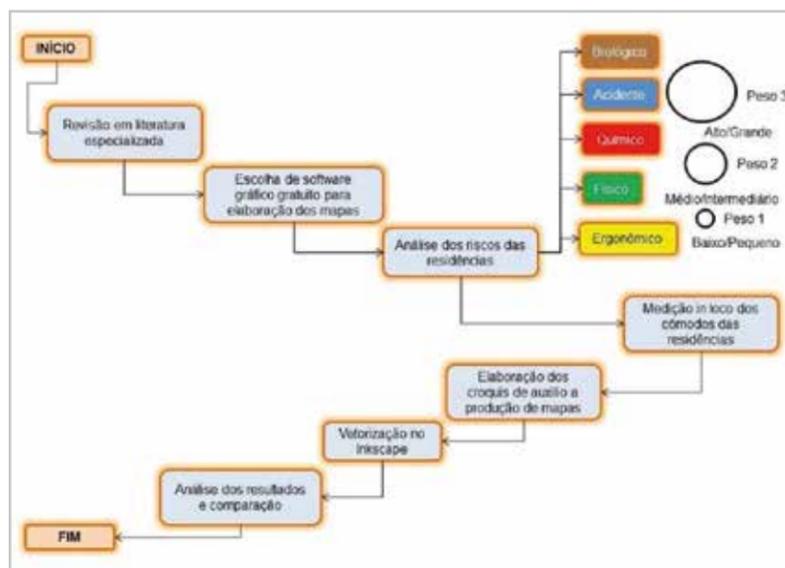


Figura 1 - Fluxograma sintético de elaboração dos mapas de risco neste estudo

Fonte: Os autores

Resultados e Discussão

As residências mapeadas neste estudo (Figura 2) situam-se em duas cidades distintas, sendo elas:

Conceição do Mato Dentro (R1) e Diamantina (R2). Ambas localizadas na parte central do Estado de Minas Gerais.

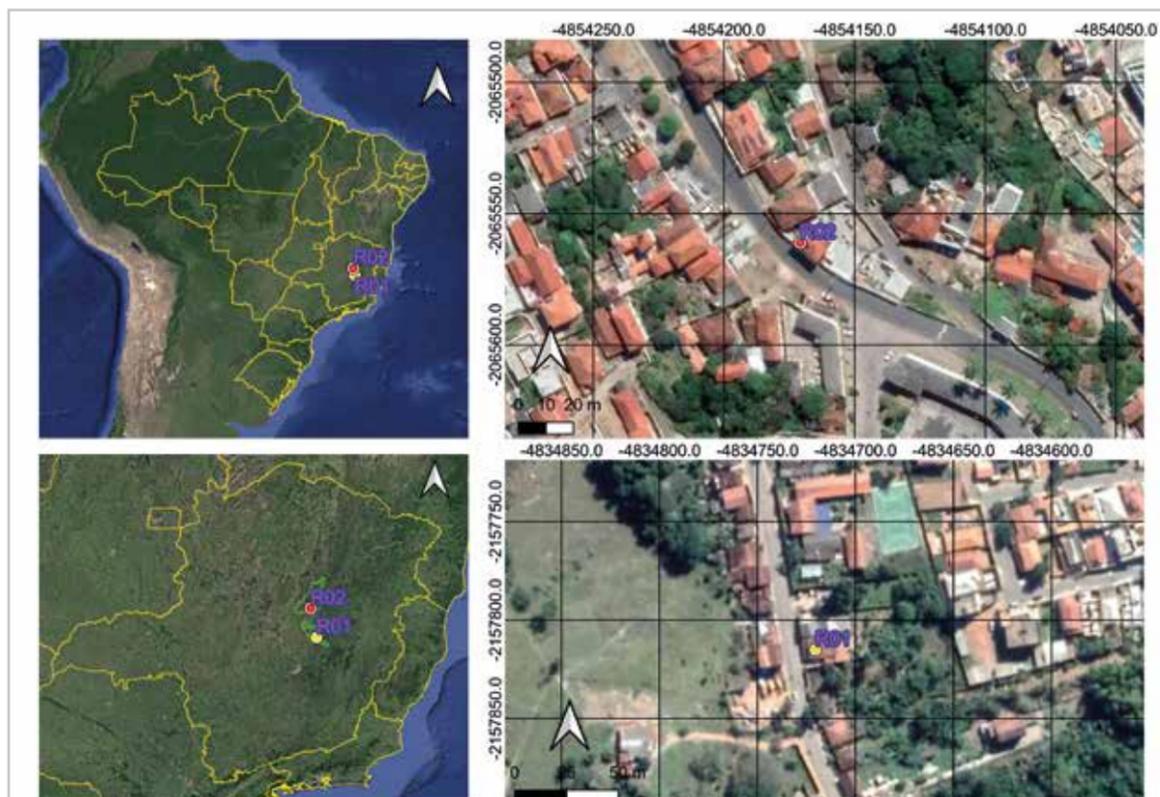


Figura 2 - Mapa de localização das duas residências de padrão normal mapeadas neste estudo, situadas no município de Conceição do Mato Dentro (R1) e Diamantina (R2). Sistema de Coordenadas Pseudo-Mercator Projetado decimal
Fonte: Os autores

A primeira residência (Figura 3) demonstra um mapa de risco composto de legenda, subdivisão dos cômodos, escala gráfica, indicação de posição geográfica da edificação e sua posição em relação aos pontos cardeais. Esta edificação é utilizada exclusivamente como residência unifamiliar e conta na totalidade com 10 (dez) cômodos internos e mais uma varanda e uma garagem.

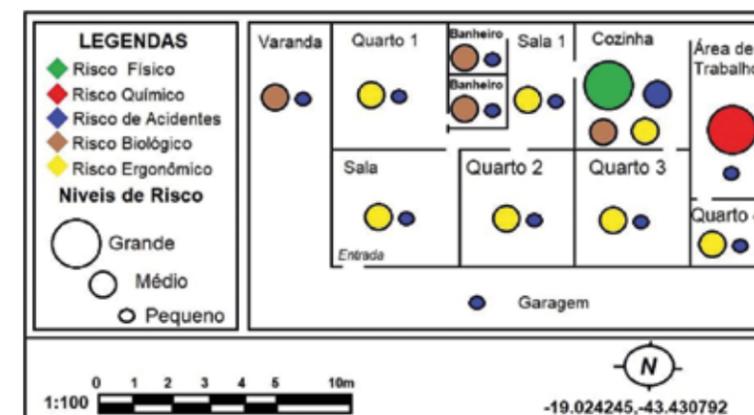


Figura 3 - Mapa de risco da residência 01 (R1) mostra haver maior risco na área de trabalho e na cozinha, sendo que na cozinha o risco é mais distribuído e diversificado. Sistema de Coordenadas Geográficas WGS84 decimal

Fonte: Os autores

Os critérios adotados para a definição de riscos

dessa edificação, apresentados na Figura 3, seguem detalhados: Há grande risco físico na cozinha relacionado às radiações não ionizantes pelo uso do equipamento micro-ondas, assim também como pela possibilidade de queimaduras, lesões na pele, nos olhos e em outros órgãos possíveis de ocorrerem devido ao uso de eletrodomésticos como fogão, forno, sanduicheira elétrica. Há também, grande risco químico na área de trabalho (lavanderia) devido à disponibilidade de produtos e substâncias que ficam guardados em um armário no local. Entende-se que os gases vapores e névoas desses produtos podem provocar efeitos irritantes ou anestésicos se tiverem contato ou serem absorvidos pelo organismo através da pele ou por ingestão.

Há médios e pequenos riscos de acidentes em todos os cômodos da casa devido a possível vazamento de gás, quedas, diferenças de níveis e a existência de escadas. Médios riscos biológicos na cozinha, na varanda e nos dois banheiros devido a bactérias, fungos e vírus, assim como pela exposição a insetos e aracnídeos. Ocorrem médios riscos ergonômicos nas salas, nos quartos e na cozinha devido a ritmos excessivos, posturas incorretas e posições incômodas.

A segunda edificação mapeada (Figura 4) refere-se à residência unifamiliar. Esta edificação conta na totalidade com 09 (nove) cômodos e um corredor (ambiente de acesso aos cômodos).

Nesta residência verificou-se grande risco físico na cozinha devido às radiações não ionizantes pelo uso

do equipamento micro-ondas, assim também como pela possibilidade de queimaduras, lesões na pele, nos olhos mediante o uso de eletrodomésticos. Identificando ainda a exposição dos usuários, ao ruído de eletrodomésticos antigos.

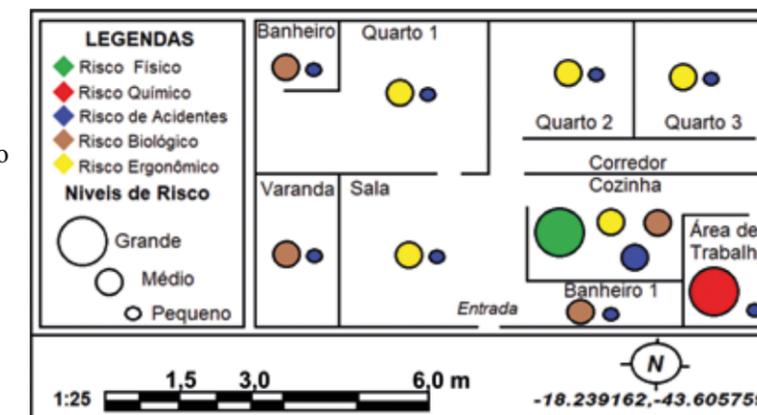


Figura 4 - Mapa de risco da residência 02 (R2), demonstrando grandes riscos na área de trabalho e na cozinha, semelhantemente à residência 01. Sistema de Coordenadas Geográficas WGS84 decimal

Fonte: Os autores

Observaram-se médios riscos ergonômicos nos quartos, na sala e na cozinha devido a posturas incorretas, posições incômodas e movimentos

repetitivos. Grande risco químico na área de trabalho (lavanderia) devido à disponibilidade de produtos e substâncias que podem causar efeitos irritantes ou anestésicos se tiver contato ou serem absorvidos pelo organismo através da pele ou por ingestão.

Identificou-se médios e pequenos riscos de acidentes em todos os cômodos da casa devido ao possível vazamento de gás, quedas, diferenças de níveis, existência de escadas sem corrimão, móveis pontiagudos, objetos cortantes e choques elétricos devido a presença de condutos elétricos indevidamente isolados. Ocorrem também, médios riscos biológicos na cozinha, na varanda e nos banheiros devido a fungos, bactérias e vírus que podem proliferar e também exposição a insetos e aracnídeos.

Diante o levantamento das características dos riscos nas duas residências supramencionadas e devidamente expostas nos mapas das figuras 3 e 4, foi possível identificar um padrão de riscos, uma vez que, ambas possuem os mesmos riscos, apesar de serem residências distintas. A escala alfanumérica mostrou-se possível e avaliou-se a cozinha como o setor de maior predisposição a riscos, tendo em vista os materiais existentes, que podem promover tanto riscos físicos, de acidente, biológico e ergonômico. Já os riscos químicos, não aparecem na cozinha devido ao fato de estarem inseridos na área de trabalho (lavanderia) de ambas as residências.

Residência 01	Níveis	Total	Residência 02	Níveis	Total
Salas	2-1	3	Sala	2-1	3
Cozinha	3-2-2-2	9	Cozinha	3-2-2-2	9
Varanda	2-1	3	Varanda	2-1	3
Banheiros	2-1	3	Banheiros	2-1	3
Área de trabalho	3-2	5	Área de trabalho	3-1	4
Garagem	1	1	Corredor	1	1
Quartos	1-2	3	Quartos	1-2	3

Tabela 1 - Riscos detectados para cada cômodo de cada uma das residências

Fonte: Os autores

Os mapas devem ser afixados em locais de fácil visualização. Assim, sugere-se que quanto a estas

edificações os mesmos sejam colocados na entrada das residências e também na cozinha e/ou na área de trabalho, as quais se configuraram como as áreas de maior risco. Estas medidas permitiram aos moradores estarem atentos e se recordarem dos riscos que estão expostos, exercendo uma função preventiva e de alerta.

De modo geral, a cozinha em ambas as residências é o setor que corresponde a cerca de 30% dos riscos (Gráfico 1), seguidas pela área de trabalho (outros 15 a 20%), enquanto que quarto, salas, varandas e banheiros tendem a apresentar certa homogeneidade do risco (cerca de 10%), restando à garagem com menor risco associado (menor que 5%). Entende-se que pelo fato de serem residências de padrão normal, segundo normas da ABNT, estes riscos podem ser generalizados a outras moradias de igual padrão, apresentando algumas discretas variações no que diz respeito às configurações e disposições de utensílios domésticos em cada um dos cômodos.

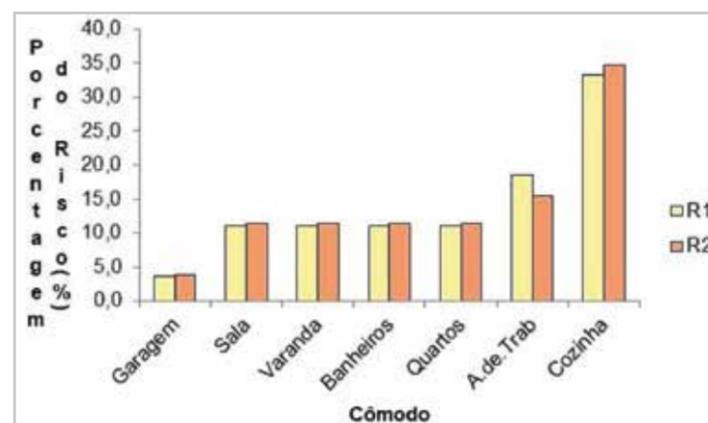


Gráfico 1 - Porcentagem relativa dos riscos mapeados para cada um dos cômodos em comum entre as residências R1 e R2

Fonte: Os autores

Mediante as características e os respectivos mapas de riscos é recomendável para o momento de pandemia, que se ausente da residência somente para fazer o necessário e que se evite receber

visitas. Caso algum dos ocupantes da edificação se apresente como infectado ou com suspeita de Covid-19, que o mesmo permaneça em cômodo isolado. Nas residências onde isso não é possível, os demais moradores devem permanecer ao menos por um metro de distância do infectado. Entende-se que além de dormir em cama separada, o portador do vírus deverá fazer uso mínimo de ambientes comum, como cozinha e banheiro, o que possibilitará exposição do vírus aos demais ocupantes da residência remetendo ao risco biológico.

Deve-se escolher um familiar com boa saúde e sem doenças crônicas para auxiliar o infectado, o auxiliar necessita usar máscara descartável e sempre trocá-la após mais de 3 horas de uso. É importante higienizar as superfícies do quarto e do banheiro diariamente, utilizando sabão e depois um desinfetante comum com hipoclorito de sódio a 0,1% ou álcool 70%, lembrar-se de não compartilhar nenhum utensílio da cozinha com o infectado e recolher frequentemente lixos, roupas, lençóis e cobertores, utilizando luvas de proteção. Vale ressaltar para residências que possuem crianças e idosos, terem atenção redobrada com os mesmos.

Para as crianças, uma das formas de evitar queimadura no fogão é sempre manter os cabos das panelas virados para o interior do mesmo e em relação a possíveis intoxicações com produtos de limpeza, deve-se prevenir os mantendo em locais mais altos em que elas não tenham acesso. Para evitar quedas de grandes alturas, recomenda-se o emprego de redes protetoras nas janelas e para impedir eventos de sufocação e engasgamento sugere-se evitar brincadeiras com peças pequenas, estando sempre atento aos movimentos das crianças.

Em situações em que os pais desempenham *home office* somado a necessidade do cuidado em tempo integral das crianças que também permanecem em casa, tende-se ao aumento da sobrecarga com demandas exigidas na alfabetização nos mais diversos períodos escolares. Há casos em que as famílias não têm condições de manterem-se em *home office* no próprio domicílio, ou que não

haja condições para cuidar das crianças em casa, buscando apoio de terceiros.

Para os idosos o maior risco é de quedas, devido a sua mobilidade limitada e reflexos reduzidos conforme o avanço da idade, por essa razão é importante evitar piso escorregadio e/ou desnivelado, presença de tapetes soltos, iluminação inadequada, móveis com quinas pontiagudas, ausência de corrimão, ausência de tapetes antiderrapantes nos banheiros (MOLINA *et al.*, 2015). Em tempos de pandemia, situação nova e inusitada, com empresas, escolas, locais públicos, entre outros espaços fechados ou com acesso restrito e na medida em que as famílias tentam equilibrar trabalho, alimentação, educação, bem-estar e proteção aos filhos ou algum outro dependente, é esperado aumento de ansiedade e consequentemente falhas na supervisão (BLANK; WAKSMAN, 2020).

No que tange às questões de saúde e segurança no *home office*, a Reforma Trabalhista Brasileira deixou ao critério e negociação das partes a forma, custeio e manutenção da estrutura e condições de trabalho, impondo ao empregador o dever de orientação sobre os riscos do trabalho conforme preconizado pela Organização Internacional do Trabalho, atendendo o princípio da precaução como norteador da atuação patronal, cabendo ao empregado seguir à risca tais determinações (FINCATO; ANDRADE, 2018).

O *home office* no Brasil ainda não possui um padrão ou norma para sua implantação e é mais comum às empresas adotarem-no de forma gradativa, sendo a facilidade de concentração, flexibilização, produtividade, possibilidade de contratar profissionais de qualquer lugar, redução de despesas na estrutura, qualidade de vida e eliminação do tempo de deslocamento, fatores que são apontados como os principais benefícios dessa opção de trabalho (HAUBRICH; FROELICH, 2020). Contudo, estes autores sintetizam alguns desafios para se estabelecer uma cultura organizacional saudável por parte dos integrantes, além de mostrar que o perfil comportamental do profissional deve estar alinhado

com qualidades tais como: disciplina, autonomia, concentração, colaboração. Dispor de computador e acesso a internet de boa velocidade em casa são também questões fundamentais (HAUBRICH; FROELICH, 2020).

Entende-se que a elaboração de mapas auxilia na prevenção contra possíveis acidentes residenciais, que por causa do cotidiano passam despercebidos, fazendo com que as pessoas que moram e frequentam essas casas possam agir de modo mais cauteloso. Portanto, essa prática poderá ter cunho didático-pedagógico e informativo ao favorecer um melhor reconhecimento dos usuários, dos limites e situações que a residência ou o trabalho doméstico oferece em termos de uso. Por fim, verificamos que os mapas de risco, pela ampla aplicabilidade vêm sendo subutilizados, tendo em vista seu potencial para compreensão abstrata das ameaças intrínsecas a cada ambiente.

Conclusão

A importância de mapas de risco para ambientes domésticos, o qual vem sendo reconfigurado para atividades de *home office*, é endossada, dado o atual contexto da pandemia da Covid-19, uma vez que houve um aumento expressivo no tempo de

residência e no tempo de convívio entre familiares forçado pelo confinamento e isolamento social. A adoção de práticas de mapeamento de risco e consequentemente a produção dos mapas e sua posterior fixação nos setores de maior risco, reforçam atitudes preventivas que em médio e longo prazo tendem a reduzir novos acidentes. As duas áreas de estudo, abordadas neste trabalho, demonstram similaridades quanto aos fatores de risco e à disposição dos materiais em residências de padrão normal, sendo a cozinha e a área de trabalho os locais que predispõe da maior risco a incidência de acidentes. O método proposto é replicável em diversos tipos de residência, de variadas classes sociais, dado o baixo custo envolvido na produção dos mapas de risco. Vale ressaltar que caberá ao usuário do ambiente de trabalho às adaptações necessárias em conformidade com a infraestrutura disponível, seguindo o mais próximo possível os modelos já consolidados de elaboração de mapas de risco. ◀

Referências Bibliográficas

- ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. 2001. NBR 14280 Cadastro de Acidentes de trabalho: procedimento e classificação. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.alternativorg.com.br/wdframe/index.php?type=arq&id=MTE2Nw>. Acesso em: 30 Jun. 2020.
- BLANK, D.; WAKSMAN, R.D. A importância das injúrias por acidentes domésticos em tempos de Covid-19. *Residência Pediátrica*, v. 10, n. 2, p. 1-4, 2020.
- FINCATO, D. P.; ANDRADE, A. S. D. Home office: direitos fundamentais, meio ambiente laboral e reforma trabalhista. *Rev. Direito Econômico e Socioambiental*, v. 9, n. 2, p. 281-300, 2018.
- HAUBRICH, D. B.; FROELICH, C. Benefits and challenges of home office in information technology companies. *Gestão & Conexões – Management and Connections Journal*, v. 9, n. 1, p. 167-184, 2020.
- JING, Q-L *et al.* Household secondary attack rate of COVID-19 and associated determinants study in Guangzhou, China: a retrospective cohort. *The Lancet Infectious Diseases*, v. 20, n. 10, p.1141-1150, 2020.
- MOLINA, F.; BRAIDA, F.; ABDALLA, J.G. A Contribuição Da Ergonomia No Estudo Da Prevenção De Risco De Queda De Idosos Em Ambientes Domiciliares. *15 ERGODESIGN*, v. 23, n. 3, p. 1-12, 2015.
- SÁ, A.C.; GOMIDE, M.H.; SÁ, A.T. Acidentes de trabalho suas repercussões legais, impactos previdenciários e importância da gestão no controle e prevenção: revisão sistemática de literatura. *Revista Médica de Minas Gerais*, v. 26, n. e-1825, p. 1-8, 2017.

Estratégias coletivas em diabetes tipo 2: ações de extensão universitária em meio à pandemia

Camila Barros de Miranda Moram: Terapia Ocupacional – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); e-mail: camilamoram@ufscar.br

Fernanda de Sousa Marinho: Terapia Ocupacional – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Acadêmico de Enfermagem: Fabiano Barcellos Bravin
Acadêmica de Fisioterapia: Vitória Vieira Reis dos Santos

Resumo

Este artigo pretende descrever e analisar as práticas de dois projetos de extensão universitária no período de pandemia. A proposta inicial desses projetos era de desenvolver ações de forma presencial em um hospital universitário, porém com o isolamento social preconizado pela Organização Mundial de Saúde decorrente da Covid-19, os projetos foram desenvolvidos de forma remota. Trata-se de um estudo descritivo, fundamentado no relato de experiência de discentes e docentes participantes dos projetos de extensão. Os projetos apresentam como objetivos principais estabelecer espaços de troca de informações e experiências com a comunidade sobre a adesão ao tratamento da diabetes tipo 2 e trocar informações com a comunidade sobre a adesão ao tratamento da diabetes tipo 2 por meio do contexto



virtual. As trocas de informações e o modo de comunicação entre a universidade e a comunidade ocorreram de forma remota. As equipes dos projetos tiveram a possibilidade de trocar experiências e conhecimentos entre si, trazendo reflexões sobre novos saberes e discutindo sobre práticas de cuidados relacionadas às pessoas, grupos e populações com diabetes tipo 2. Além disso, puderam trocar experiências com a comunidade, aplicando conhecimentos em benefício da sociedade.

Palavras-chave: Diabetes tipo 2. Extensão universitária. Pandemia.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo describir y analizar las prácticas de dos proyectos de extensión universitaria durante el período de pandemia. La propuesta inicial de estos proyectos era desarrollar acciones de manera presencial en un hospital universitario, pero con el aislamiento social recomendado por la Organización Mundial de la Salud por el Covid-19, los proyectos se desarrollaron a distancia. Se trata de un estudio descriptivo, basado en el relato de experiencia de estudiantes y docentes participantes en proyectos de extensión. Los proyectos tienen como principales objetivos establecer espacios de intercambio de información y experiencias con la comunidad sobre adherencia al tratamiento de diabetes tipo 2 e intercambiar información con la comunidad sobre adherencia al tratamiento de diabetes tipo 2 a través del contexto virtual. El intercambio de información y el modo de comunicación entre la universidad y la comunidad se realizó de forma remota. Los equipos del proyecto tuvieron la oportunidad de intercambiar experiencias y conocimientos entre ellos, trayendo reflexiones sobre nuevos conocimientos y discutiendo prácticas de cuidado relacionadas con personas, grupos y poblaciones con diabetes tipo 2. Además, pudieron intercambiar experiencias con la comunidad, aplicando conocimientos para el beneficio de la sociedad.

Palabras clave: Diabetes tipo 2. Extensión universitária. Pandemia.

Resumo

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto do novo Coronavírus (SARS-CoV-2) como uma pandemia e, assim, preconizou o isolamento social, visando reduzir a taxa de contaminação da doença. Isso provocou diversas mudanças nas ações relacionadas à educação superior, como o ensino, pesquisa e extensão universitária.

A extensão universitária é a ação da universidade com a comunidade, que permite o compartilhamento e a articulação, com o público externo, do conhecimento científico advindo do ensino e da pesquisa com as necessidades da comunidade onde a universidade se insere, interagindo e transformando a realidade social (UFES, 2021). A extensão articula os interesses do ensino e da pesquisa com os interesses sociais (Santos, 2010).

Tem sua base em um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, que busca a interação entre a universidade e a sociedade, propiciando a troca de saberes entre senso comum e científico. Suas diretrizes são: interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, impacto na formação do estudante e impacto e transformação social (FORPROEX, 2012).

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), as atividades de extensão, no período de preconização do isolamento social, devido ao coronavírus, foram estimuladas para serem realizadas de forma remota pela Pró-Reitoria de Extensão (Pr5), com a criação da #Extensão Virtual.

Este artigo pretende descrever e analisar as

práticas dos projetos de extensão universitária “Desenvolvimento coletivo de estratégias para o autocuidado e adesão ao tratamento do diabetes tipo 2” e “Uso do contexto virtual como facilitador para adesão ao tratamento do diabetes tipo 2”. A proposta inicial desses projetos era de desenvolver ações de forma presencial em um hospital universitário, porém, com o isolamento social preconizado pela Organização Mundial de Saúde decorrente da Covid-19, os projetos foram desenvolvidos de forma remota.

Fundamentação teórico-metodológica

Estudo descritivo, fundamentado no relato de experiência de discentes e docentes participantes dos projetos de extensão “Desenvolvimento coletivo de estratégias para o autocuidado e adesão ao tratamento do diabetes tipo 2” e “Uso do contexto virtual como facilitador para adesão ao tratamento do diabetes tipo 2”, que abordam a estratégia coletiva no tratamento da diabetes tipo 2.

Sobre os projetos de extensão:

O projeto de extensão “Desenvolvimento coletivo de estratégias para o autocuidado e adesão ao tratamento do diabetes tipo 2” teve como principal objetivo estabelecer espaços de troca de informações e experiências com a comunidade sobre a adesão ao tratamento da diabetes tipo 2. Já o projeto “Uso do contexto virtual como facilitador para adesão ao tratamento do diabetes tipo 2” teve como finalidade trocar informações com a comunidade sobre a adesão ao tratamento da diabetes tipo 2 por meio do contexto virtual.

As mídias sociais já são realidade e fazem parte da vida de muitas pessoas. A proposta, então, foi usá-las como forma de enfatizar as orientações para além dos dias das consultas com os profissionais de saúde.

Os dois projetos buscaram, também, mapear as variedades de estratégias e de recursos usados na rotina das pessoas com diabetes tipo 2 para seguir as orientações dos profissionais responsáveis pelo tratamento; identificar as orientações dadas pelos profissionais do cuidado no tratamento da diabetes tipo 2; entender as principais orientações apresentadas na literatura sobre o tratamento da diabetes tipo 2; considerar as questões usadas como barreiras e facilitadores no tratamento da diabetes tipo 2 e buscar estratégias para aumentar a adesão ao tratamento; elaborar e buscar materiais para divulgação em mídias sociais, como *links*, vídeos, sites, imagens e áudios para auxiliar a adesão ao tratamento da diabetes tipo 2; aproximar a comunicação comunidade x universidade/profissionais do cuidado, incentivando comentários, fóruns de discussão e expressão de opiniões sobre a adesão ao tratamento da diabetes tipo 2.

As ações de extensão aqui mencionadas foram desenvolvidas a partir de maio de 2020. A seleção dos estudantes para compor as equipes dos projetos foi divulgada na rede social *Facebook*, no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA UFRJ) e entre alguns centros acadêmicos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Entendeu-se ser necessário um olhar ampliado e multidisciplinar para o desenvolvimento das ações. Desta forma, foram selecionados estudantes dos cursos de graduação em Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Enfermagem, Medicina, Nutrição e Odontologia da UFRJ (Campus Fundão e Macaé), da Universidade Veiga de Almeida e da Faculdade de Educação São Francisco- FAESF.

As ações de extensão eram realizadas pelos membros da equipe duas vezes por semana, tendo encontros via *Google Meet* uma vez por semana, com as professoras coordenadoras dos projetos e um horário. Além disso, foi criado um grupo no *WhatsApp* para a equipe poder agilizar as demandas mais urgentes.

Os projetos contaram com a discussão de conteúdos relacionados à adesão ao tratamento da diabetes tipo 2 e criação de uma conta no *Instagram*, que ocorreu em outubro de 2020 (Figura 1).



Com o intuito de padronizar não somente as postagens do *Instagram*, mas também de criar uma conformidade entre quaisquer materiais desenvolvidos pelos projetos, foram selecionadas as seguintes fontes de texto: *Adigiana Toybox* (logomarca), *Raleway* (títulos), *Satisfy* (detalhes) e *Amaranth* (textos).

Figura 1 - Perfil dos projetos "Desenvolvimento coletivo de estratégias para o autocuidado e adesão ao tratamento do diabetes tipo 2" e "Uso do contexto virtual como facilitador para adesão ao tratamento do diabetes tipo 2" na rede social *Instagram*
Fonte: *Instagram*

Foi traçado um plano de desenvolvimento para o mesmo, onde foi elaborada a identidade visual: nome, logomarca, paleta de cores e fontes de texto, que moldaram as artes que representam os projetos. Dessa forma, foi possível entregar aos projetos uma identidade visual única e criar uma harmonia entre suas postagens.

O perfil do *Instagram* "Estratégias coletivas em diabetes tipo 2", que tem como usuário "@coletivodm2", foi criado com base nas propostas dos dois projetos de extensão já mencionados. Já a logomarca, que teve seus componentes estruturados por toda a equipe, em reuniões, e posteriormente desenvolvida por um dos discentes, foi baseada no conceito da palavra "coletivo".

Portanto, a logomarca é constituída por um círculo formado por pessoas de mãos dadas na cor preta e tons das cores vermelho (borda esquerda) e azul (borda direita), formando seu acabamento. No centro temos as palavras "estratégias coletivas", formando um semicírculo e "diabetes tipo 2" na parte inferior.

Em seguida, tornou-se necessário a criação de um cronograma de postagens para o perfil do *Instagram*. Para isso, os discentes foram divididos em subgrupos, onde cada estudante pôde escolher em qual equipe tinha mais afinidade e o que correspondia às suas habilidades ou interesse em aprender.

Portanto, foram formadas três equipes: equipe de pesquisa (busca bibliográfica e elaboração de textos), equipe de *design* gráfico (criação de conteúdos gráficos e visuais) e equipe de engajamento (responsáveis pela postagem das artes e interação com o público no *Instagram*).

Em março de 2021, a equipe entendeu ser necessária, também, a criação de uma conta no *Facebook* (Figura 2). A escolha das redes sociais *Instagram* e *Facebook* se deu pelo fato de ser um bom meio de comunicação e de vinculação das postagens, considerando a popularidade delas entre a comunidade acadêmica e externa, além da possibilidade de publicações gratuitas.

Os temas das postagens eram definidos pela



Figura 2 - Perfil dos projetos de extensão no *Facebook*
Fonte: *Facebook*

equipe, assim como as referências que seriam usadas, por meio da busca na Sociedade Brasileira de Diabetes, na Associação Americana de Diabetes, no periódico *Diabetes Care*, no Ministério da Saúde e em bases de dados nacionais e internacionais. Foram definidas, também, as repostagens e o calendário de encontros com outros profissionais para discussão de diferentes temas relacionados à diabetes tipo 2.

A partir da escolha do tema e das referências, o grupo de estudantes responsável pela pesquisa do material elaborava as postagens, enviava ao grupo de *WhatsApp* e apresentava nos encontros semanais com os demais membros da equipe.

As postagens com os conteúdos debatidos nos projetos foram realizadas uma vez por semana pelos estudantes/membros dos projetos de extensão, tendo sempre o auxílio das professoras responsáveis. Também foram realizadas repostagens que a equipe considerou relevantes, criação de enquetes, elaboração de *e-book* (Figura 3), interação com os seguidores nos comentários postados no *feed* ou no *stories*.

Os temas apresentados nas postagens incluíram: apresentação das equipes dos projetos (foram feitas duas seleções de estudantes para participar dos projetos de extensão); safra de alimentos; mitos e verdades sobre alimentação; saúde oral

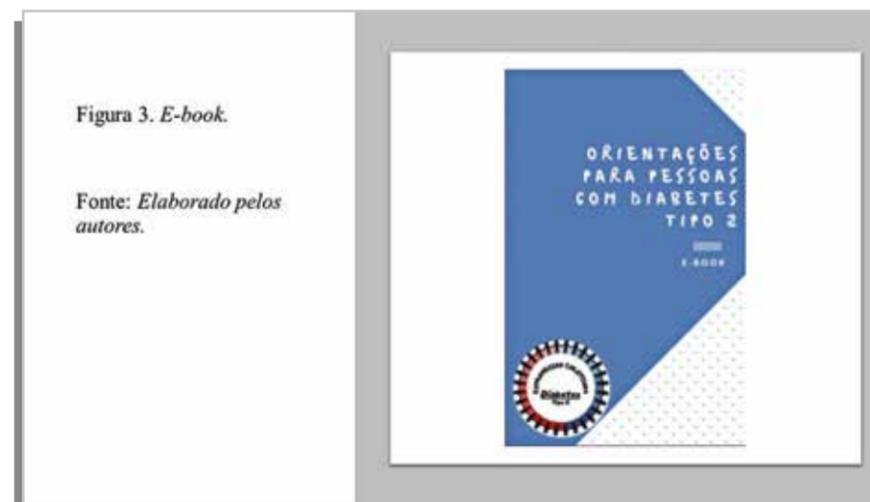


Figura 3 - E-book das ações de extensão
Fonte: Elaborado pelos autores

& higiene bucal & diabetes; cuidado com os pés; cuidados no verão; dicas de substituições para uma refeição mais saudável no natal; relação sono e diabetes; diabetes & saúde mental; risco de quedas para pessoas com diabetes; alimentação no *home office* x presencial, gestão de saúde, criação de hábitos saudáveis e implementação na rotina (Figura 4).

Sendo assim, os projetos foram redesenhados, tendo suas práticas direcionadas para o contexto remoto. Os encontros com os estudantes foram realizados virtualmente, assim como as trocas com outros profissionais e interação com a comunidade.



Figura 4 - Exemplos de postagens
Fonte: Instagram

As publicações tinham como base artigos científicos, discussões entre os membros da equipe e/ou de convidados. O projeto, então, contou com participações, pelo *Google Meet*, de profissionais (nutricionista, enfermeira e médica) e de uma pessoa com diabetes.

Resultados: relato de experiência (desafios e adaptações no desenvolvimento das ações de extensão).

Quando os projetos de extensão foram escritos, eles contavam com práticas presenciais, como ações em sala de espera ambulatorial de um hospital universitário e rodas de conversa entre os membros da equipe.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro, as atividades de extensão foram estimuladas a ocorrer de forma remota pela Pró-Reitoria de Extensão (Pr5), neste período de pandemia.

O uso de plataformas digitais foi uma estratégia necessária para a continuação das atividades acadêmicas. Essas adaptações foram desafiadoras, porém também trouxeram aprendizados e pontos positivos. Por exemplo, por meio do desenvolvimento dos projetos de forma remota, foi possível a ampliação das vagas dos estudantes de extensão para além da universidade a qual as professoras responsáveis pelos projetos estavam alocadas. Estudantes de outras universidades e de outros estados participaram das equipes de execução dos projetos.

Ressalta-se que a extensão universitária permite que a universidade leve os conhecimentos e conteúdos abordados nas pesquisas e no ensino até a comunidade. É uma forma de socializar e democratizar o saber científico, de modo a ampliar o acesso desses conteúdos e conhecimentos à comunidade não acadêmica e de responder às necessidades e interesses dessa

mesma comunidade (Santos, 2010).

Dessa forma, por meio das ações nessa modalidade, foi possível a ampliação não só da equipe executora dos projetos, mas também da comunidade não acadêmica, pois o modo de acessar os conteúdos e conhecimentos foi por meio de plataformas gratuitas, de fácil acesso.

Entretanto, apesar da troca entre a universidade e a comunidade por meio do ambiente virtual poder promover maior alcance de pessoas, foi observado que, nas ações dos nossos projetos, as orientações e postagens foram realizadas de forma generalizada. Quando falamos de adesão ao tratamento, entendemos ser uma prática individualizada, que é influenciada pelos contextos do cliente e seu meio social.

O nosso cuidado, portanto, nas postagens e na interação com a comunidade, foi de estimular, ao máximo, o cuidado consciente, a necessidade de se envolver de forma plena em seu cuidado de saúde e de trazer informações mais acessíveis, considerando que cada pessoa vai se envolver com as postagens e seguir as orientações de forma individualizada. Nesse sentido, buscamos a todo instante diversificar as formas de disponibilizar postagens, ou seja, os conteúdos eram abordados por meio do *feed* de notícias, de vídeos, de repostagens, do *e-book* elaborado pela equipe executora dos projetos, de *stories*.

A experimentação de atividades remotas foi de grande aprendizado para a equipe de execução dos projetos. Problemas como familiaridade com os aplicativos e mídias sociais foram assuntos constantemente discutidos nos encontros remotos da equipe. Sendo assim, muitas trocas entre os professores e os estudantes foram realizadas, trazendo uma ampliação do conhecimento. A potencialização das habilidades dos estudantes foi uma estratégia usada para favorecer esta troca.

Mídias sociais como *Facebook* e *Instagram* estão

cada vez mais sendo usadas para disseminar informações confiáveis entre os profissionais de saúde/professores e comunidade. A mídia social pode contribuir com o acompanhamento dos clientes, complementando as informações fornecidas pelos profissionais de cuidado e fornecendo suporte psicossocial (Smalhodzic *et al.*, 2016).

Os projetos de extensão envolveram discussões interdisciplinares de forma a propiciar o contato de discentes e docentes de diferentes áreas. Eles possibilitaram aos estudantes a compreensão da importância da extensão na formação universitária relacionada às trocas de conhecimento acadêmico, pesquisa e sabedoria popular.

Entende-se que a extensão universitária promove a democratização do conhecimento e, portanto, foram feitas discussões sobre diversos assuntos que possibilitavam a troca de saberes entre docentes, discentes, profissionais de saúde e o público, seguidores das redes sociais. Além disso, contou com trocas de experiências entre os participantes (relatos próprios, de experiências profissionais, com parentes e conhecidos), promovendo um espaço de reflexão para além do conhecimento científico.

Um grande desafio desses projetos foi o fato da aposta da troca ser por meio dos encontros com os estudantes e por meio das redes sociais. A principal preocupação dos membros da equipe era pelo fato de não se saber se, de fato, a comunidade externa estava tendo acesso às informações postadas. A interação dos usuários nas redes sociais não permitia a avaliação do alcance das publicações e da interação da equipe do projeto com a comunidade. Sendo assim, entende-se esse fato como uma limitação desses projetos, pois não se sabe como as pessoas receberam essa informação vinculada e se, de fato, conseguiram acessá-las.

Além disso, outra preocupação presente foi de trabalhar com postagens semanais, pensando

em respeitar a organização da rotina e gestão do tempo do estudante, que vivenciou mudanças bruscas no desenvolvimento das suas atividades educacionais devido à inserção em práticas exclusivamente remotas.

Os projetos buscaram colocar o estudante como centro do seu processo formador, pois permitiu a liberdade dele colocar as suas experiências pessoais e profissionais, assim como o entendimento multifocal sobre diferentes assuntos. Foram respeitadas nos encontros a singularidade das formações de cada curso e as diferentes contribuições para o cuidado de pessoas, familiares, cuidadores, grupos e populações com diabetes tipo 2.

Os estudantes tiveram papel importante na organização das atividades dos projetos, participando do planejamento e das decisões quanto aos temas, referências a serem usadas e ao formato das publicações, estabelecendo uma relação mais acessível e horizontalizada entre professoras e estudantes.

Cabe dizer, também, que esses projetos de extensão foram elaborados a partir das ações de pesquisa e ensino das professoras responsáveis, porém, com o desenvolvimento deles, foi vista a necessidade de se elaborar um novo projeto de pesquisa: “Estratégias coletivas no tratamento da diabetes tipo 2”, que buscará entender as contribuições dos diferentes profissionais de cuidado

no tratamento de pessoas, grupos e populações com diabetes tipo 2 e produzir novos conhecimentos.

Considerações finais

A possibilidade do uso das tecnologias no período da pandemia possibilitou o andamento dos projetos de extensão, antes elaborados para serem desenvolvidos de forma presencial. As trocas de informações e o modo de comunicação entre a universidade e a comunidade ocorreram de forma remota.

Nesta modalidade, a equipe de execução dos projetos foi ampliada para além dos estudantes da universidade em que as professoras responsáveis estavam inseridas. Estudantes de outras universidades e de outros estados participaram das equipes de execução dos projetos.

As equipes dos projetos tiveram a possibilidade de trocar experiências e conhecimentos entre si, trazendo reflexões sobre novos saberes e discutindo sobre práticas de cuidados relacionadas às pessoas, grupos e populações com diabetes tipo 2. Além disso, puderam trocar experiências com a comunidade, aplicando conhecimentos em benefício da sociedade. ◀

Referências Bibliográficas

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Brasil. Manaus, 2012. Acesso em: 25 jan. 2022.

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). **Pró-reitoria de extensão**. O que é a extensão universitária. Acesso: 17 de maio 2021.

SMAILHODZIC E, HOOJISMA W, BOONSTRA A, LANGLEY DJ. Social media use in healthcare: A systematic review of effects on patients and on their relationship with healthcare professionals. **BMC health services research**. v. 16, 1, 442, p. 1-14, 2016, doi:10.1186/s12913-016-1691-0. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27562728/> Acesso em: 25 jan. 2022.

SANTOS, M. P. D. Contributos da extensão universitária brasileira à formação acadêmica docente e discente no século XXI: um debate necessário. **Revista Conexão UEPG**, v. 6, n. 1, p. 10-15, 2010. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/3731> Acesso em: 25 jan. 2022.

XXIII SALÃO DE EXTENSÃO



26 - 30
SETEMBRO
CAMPUS CENTRO

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 relevante ao conhecimento sobre o tema. Os artigos devem seguir as normas da ABNT, conter título, autor e titulação, e-mail da/do autora/o principal, instituição, devendo contemplar aspectos formais que indiquem introdução, fundamentação teórico-metodológica, resultados, considerações finais e referências bibliográficas. A ordem das/os autoras/es, com o máximo de 4, deve obedecer à hierarquia do desenvolvimento do projeto ou programa de extensão a que se vincula o artigo.

É necessário incluir um resumo do artigo (máximo de 10 linhas) contendo palavras-chave (máximo de 5) cujo conteúdo além do português, deve acompanhar uma versão para um segundo idioma, em inglês (abstract) ou espanhol. OBS: as palavras-chave também devem constar no segundo idioma correspondente.

Formato: máximo de 10 páginas (fonte Times New Roman; espaço 1,5; tamanho 12; margens 2,5 cm), incluindo imagens, notas de rodapé e 8 referências bibliográficas.

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 da/o autora/o, com espaço definido/marcado no texto. Devem ser submetidos/anexados em arquivos separados do corpo do texto.

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. As imagens deverão ser legendadas, numeradas 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 do 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 aceite, aceite com restrição e não aceite. Os trabalhos aceitos com restrição serão devolvidos aos autores para as modificações solicitadas pelos pareceristas. Os autores terão o prazo máximo de 07 dias para reenviar o texto alterado ao endereço eletrônico da Revista da Extensão.



Acesse a versão digital da Revista da Extensão em www.revistadaextensao.ufrgs.br
Acesso também disponível no portal de periódicos SEER UFRGS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor

Carlos André Bulhões Mendes

Vice-Reitora

Patrícia Helena Lucas Pranke

Pró-Reitora de Extensão

Adelina Mezzari

Vice-Pró-Reitor de Extensão

Eduardo Cardoso

Revista da Extensão n. 24

Porto Alegre, julho de 2022

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

Editor

José Antônio dos Santos

Editor Adjunto

Vicente Fernandes Dutra Fonseca

Projeto gráfico e diagramação

Paulo Baldo

Revisão

Fernanda Reis

Marcos Almeida Pfeifer

Vicente Fernandes Dutra Fonseca

Conselho Editorial Revista da Extensão

Adelina Mezzari

Presidente do Conselho Editorial

Eduardo Cardoso (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Fernando Arthur de Freitas Neves (Universidade Federal do Pará)

Geraldo Ceni Coelho (Universidade Federal da Fronteira Sul)

Gustavo Menéndez (Universidad Nacional del Litoral - Argentina)

Luciane Noal Calil (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Monica Bussetti (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)

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

Polliane Trevisan Nunes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Renato P. Ribas (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

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 90040-060 - Porto Alegre / RS
(51) 3308 3379

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