

Revista da Extensão

Dez. 2022 / n. 25
ISSN 2238-0167
E-ISSN 2764-5525

Entrevista com
José Luis Machado

Curricularização da Extensão: cenário e perspectivas na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Rimas Universais: Astronomia Maia para crianças

Os círculos de leituras e as leituras da realidade: A Peste

Programa Movimentos Sociais e Serviço Social: a extensão promovendo a Universidade e a Educação Popular em tempos de pandemia

Ludicidade e adultos em situação de rua: o lúdico é importante apenas para crianças?

Promovendo a saúde auditiva de crianças no espaço escolar: Minicurso Virtual na pandemia da COVID-19

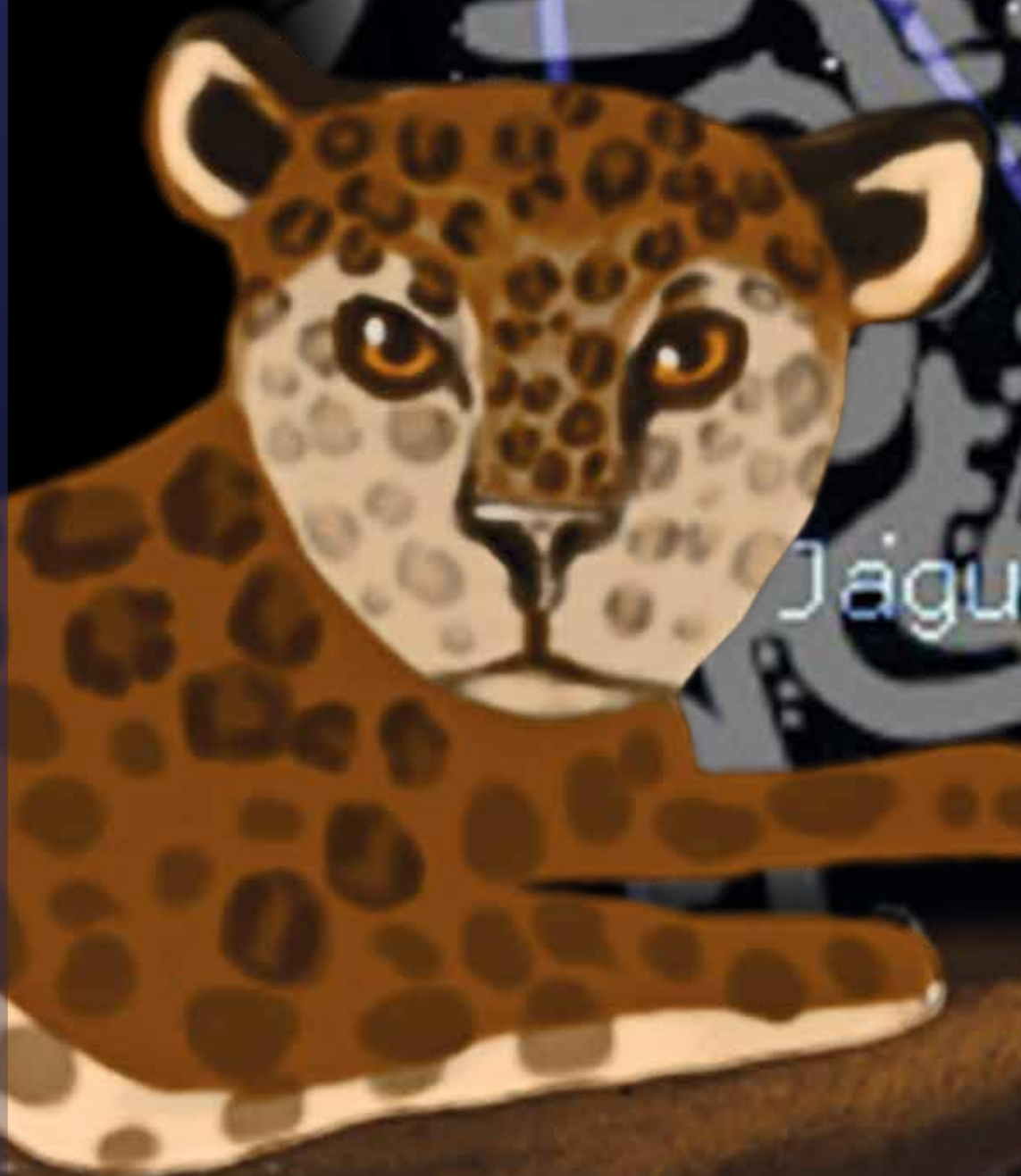
A primeira temporada do Canal Hop Musical (2021-2022): produção e divulgação de conteúdo acadêmico audiovisual de Arte, Cultura e Educação

As viagens do tambor: Conhecimento da cultura Africana e Afro-brasileira dentro dos territórios negros de Porto Alegre

Medidas preventivas e protetivas relacionadas à COVID-19 em uma associação de reciclagem

A Extensão vista de perto

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



Apresentação

É com muita alegria que estamos apresentando nossa nova edição da Revista da Extensão da UFRGS, a última do ano de 2022.

Neste semestre, tivemos a realização do 23º Salão de Extensão, que proporcionou o reencontro presencial dos extensionistas durante o evento. O Salão de Extensão foi o maior de todos os Salões UFRGS 2022, com mais de 400 trabalhos inscritos. Nesta edição, tivemos uma nova modalidade, o Vídeo-Pôster. Tivemos também a presença de dois Pró-Reitores de Extensão, o da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Como sempre tem sido, a extensão segue inovando.

No Seminário de Extensão Universitária da Região Sul (SEURS) deste ano a UFRGS teve sua delegação presente no evento, com 15 trabalhos apresentados em diversas áreas temáticas, o que demonstra a diversidade e a qualidade de nossa extensão.

Gostaria de deixar aqui registrado o meu muito obrigado ao professor José Antônio dos Santos, editor da Revista, que tanto fez para que a mesma tivesse tanto sucesso. Ao mesmo tempo quero saudar o professor Renato Ribas por aceitar o desafio de ser o editor a partir de 2023.

Convidamos a todos(as) uma boa e gratificante leitura nos tantos artigos de alta qualidade disponíveis nesta edição, refletindo muito bem sobre o que é a extensão universitária brasileira. Novos desafios, projetos, parcerias são sempre bem vindos para fortalecer nossa escolha de ser extensionista, pelo nosso trabalho apaixonado, coletivo e de construção conjunta. Neste espaço podemos mostrar o retorno tão positivo que prestamos à nossa comunidade.

Adelina Mezzari

Pró-Reitora de Extensão

Editorial

Revista
da Extensão

Iniciamos nossa participação como editor da Revista da Extensão, no número 3, publicado em novembro de 2011. Naquela oportunidade, recebíamos em nossa Universidade o 5º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, e estávamos muito felizes por assumir o projeto de publicação semestral da Revista que, até então, havia se dado de forma descontínua.

Mantivemos a editoria até o número 13, em outubro de 2016, quando saímos para levar à frente outros projetos, e retornamos no número 21, em dezembro de 2021. Nesta última oportunidade, publicamos cinco edições da Revista que foram resultados de momentos duros de nossa história recente: a pandemia de Covid-19 e as defesas da democracia e da universidade pública.

Foram nestas circunstâncias que as universidades se tornaram fundamentais na produção de tecnologias e conhecimentos científicos que contribuíram para a saúde, educação, meio ambiente, economia e inclusão social. Em que a nossa Revista se manteve firme nas trincheiras da divulgação do que era produzido na extensão universitária e no front das principais questões que envolvem a maioria da população brasileira.

Deixamos mais uma vez a editoria com a certeza que cumprimos os desígnios da extensão, aqui entendida como princípio e prática acadêmica transformadora, resultado da troca e da elaboração de conhecimentos que envolvem o ensino e a pesquisa.

Que seja muito bem-vindo o novo editor, professor Renato Perez Ribas! Que a **Revista da Extensão**, da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS, tenha vida longa e profícua!

José Antônio dos Santos

Editor

Sumário

Entrevista com
José Luis Machado

04



Curricularização da Extensão: cenário e perspectivas na
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

14



Rimas Universais: Astronomia Maia
para crianças

22



Os círculos de leituras e as leituras da realidade:
A Peste

29



Programa Movimentos Sociais e Serviço Social:
a extensão promovendo a Universidade e a Educação
Popular em tempos de pandemia

34



Revista da Extensão

44

Ludicidade e adultos em situação de rua:
o lúdico é importante apenas para crianças?



52

Promovendo a saúde auditiva de crianças no espaço
escolar: Minicurso Virtual na pandemia da COVID-19



58

A primeira temporada do Canal Hop Musical
(2021-2022): produção e divulgação de conteúdo
acadêmico audiovisual de Arte, Cultura e Educação



66

As viagens do tambor: Conhecimento da cultura
Africana e Afro-brasileira dentro dos territórios negros
de Porto Alegre



75

Medidas preventivas e protetivas relacionadas à
COVID-19 em uma associação de reciclagem



Entrevista com José Luis Machado

Entrevista: Vicente Fonseca

Transcrição: Fernanda Reis

José Luís Machado é um apaixonado por extensão. Tão apaixonado que chega a ser surpreendente descobrir o modo quase que casual com que sua trajetória extensionista teve início. Nesta conversa com a Revista da Extensão, o Analista de Sistemas do Centro de Processamento de Dados (CPD) da UFRGS passa por vários assuntos sobre sua trajetória, que, segundo ele mesmo, está em sua reta final. Um bate-papo que representa muito bem quem é José Luís: leve, descontraído, mas sem deixar de ser emocionante.

Revista da Extensão: Como foi o início de sua relação com a UFRGS?

José Luís Machado: Entrei na UFRGS como aluno da Engenharia Elétrica, em 1980. Fiz o vestibular e, como filho de família tradicional, optei pelo sonho dos meus pais, que era fazer Engenharia. Mas não era bem isso que eu gostava. Consegui cursar por dois anos, mas no segundo eu já faltava aulas, fui um aluno relapso. Fiquei uns cinco anos lá, mas devo ter feito no máximo seis semestres completos.

Revista da Extensão: Mas essa experiência acrescentou alguma coisa ao teu trabalho hoje?

José Luís Machado: Sim, foi importante, porque lá por 1981 eu fiz um curso que a própria Escola de Engenharia estava disponibilizando, na área de Engenharia Elétrica, que tinha a ver com informática. Isso me permitiu a aproximação com a área de processamento de dados. Então, em 1983 pintou uma seleção de bolsistas, que a própria IBM bancava. Na época, a microinformática estava apenas iniciando. Eram duas vagas e eu consegui uma delas. Era com uma professora da FAGED, a Lucila Santa Rosa, que estava pensando

num sistema chamado CAIMI (Computador Auxilia a Instrução através de Microcomputadores). Minha entrada na UFRGS, então, se deu a partir da Educação. Isso me permitiu, em 1983, iniciar este trabalho no CAIMI. No fim, ficamos eu e mais um analista aqui, já do CPD, o Sérgio Tassinari. Na época, todos no CPD eram celetistas, não existia concurso público.

Revista da Extensão: Sim, os vínculos de trabalho no serviço público eram diferentes antes da Constituição de 1988.

José Luís Machado: Sim, é pré-1988, não existia concurso. O CPD, inclusive, trazia o pessoal para participar de um treinamento de três meses, antes de fazer estágio, uma série de etapas, tudo ainda sem receber. Eu consegui pular tudo isso por conta da minha inserção no Sistema CAIMI. Já em janeiro de 1984, a minha bolsa passou a ser equivalente ao salário de um programador, para me segurar lá. Em 1º de junho de 1984 eu fui contratado, em plena greve. Aquele ano foi a minha mudança de vida: eu já ganhava uma bolsa razoável. Foi também quando consegui sair de casa e viver com a minha esposa. E foi um período tenso... porque estávamos em greve, uma

greve fortíssima. Até hoje existe a discussão se foi ou não a maior greve.

Revista da Extensão: Ela ocorreu em função do regime militar e das Diretas?

José Luís Machado: Sim. E o pessoal ficou, inclusive, sem receber salário. Eu mesmo fiquei quase três meses sem receber. Esse foi meu início na UFRGS, um começo bastante simbólico neste sentido. Mas eu ainda não tinha inserção sindical. Estava ainda apenas construindo minha vida na UFRGS, basicamente.

Revista da Extensão: E tu fizeste toda tua carreira aqui no CPD?

José Luís Machado: Eu entrei como programador, mas o sistema CAIMI acabou perdendo força, pois ferramentas muito mais avançadas começaram a surgir com o desenvolvimento da microinformática. Então, começou a se organizar um setor de informática médica, com a Marisa Stumpf. Então, fui deslocado para este setor para dar apoio à pesquisa. Então, a ITAUTEC resolveu investir nesse mercado e repassou um monte de microcomputadores para a UFRGS. Então, em 1987 eu comecei num deles lá na PRAE (NR: Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis), que na época se chamava PRUNI (NR: Pró-Reitoria

da Comunidade Universitária), sendo designado como o analista responsável pelo sistema de assuntos estudantis, que está até hoje aí.

Revista da Extensão: Apesar de ser analista, tu és formado em Ciências Sociais. Como foi isso?

José Luís Machado: Em 1985, eu mudei de curso. Eu me mantinha como aluno e servidor da UFRGS ao mesmo tempo. Estava na Engenharia Elétrica e, naquele ano, pedi transferência para Ciências Sociais. Até hoje lembro que pedi transferência interna: tinha 50 vagas e só dois candidatos. Eu e um outro louco (risos). Aí o colega da PROGRAD me olhou e perguntou “tu sabes bem o que está fazendo?” (risos). “Tu estás saindo da Engenharia Elétrica para Ciências Sociais, a vaga é tua. Tem certeza que é isso o que tu queres?”. Eu respondi que sim, e, então, entrei no curso.

Revista da Extensão: Mas o que te levou a essa mudança tão radical?

José Luís Machado: Quando a gente tem 20 anos não sabe de coisa nenhuma, né? Eu sou espírita, minha família é espírita, é todo mundo meio artista. Eu e meus irmãos conversávamos aos domingos com a gurizada sobre espiritismo, éramos chamados para dar aula sobre o assunto. Em 1980, fomos para o Círculo da Luz (NR: sociedade espírita em Porto Alegre), chamados pelo Aloísio Petersen,

um cara muito social, que trabalha muito com a questão da arte, inclusive na FASE (Fundação de Atendimento Sócio-Educativo). Foi a partir deste trabalho bem social que se deu minha inserção nessa área. Na proximidade da Oscar Pereira (NR: avenida que liga região central a bairros periféricos de Porto Alegre) havia a sociedade espírita Francisco de Assis que atendia crianças da Vila Maria da Conceição, e foi onde começamos a trabalhar com essa questão social. Foi isso que me levou a gostar de atuar na área. Então eu fui para as ciências sociais... e aí tudo começou. E essa discussão social também me levou ao sindicato, em 1989.

Revista da Extensão: E a entrada no sindicato, como se deu?

José Luís Machado: No final dos anos 1980, a ASSUFRGS tinha no comando um grupo muito forte e histórico, mas que estava cansado. Então, resolveram trazer um pessoal novo. Esse grupo assumiu a coordenação em 1991, e aí foi minha entrada, pois comecei a me aproximar deste grupo. Fizemos uma gestão provisória de 1991 a 1993, após a destituição da gestão anterior, e em 1993 eu participei da construção da candidatura do Hégio Trindade a reitor. Ele venceu a eleição e construiu grupos de discussão na gestão, e eu fui chamado para o de Assuntos da Comunidade Universitária, por ser analista de sistemas

da PRUNI. Fui então convidado para ser Diretor do Departamento de Saúde. Então, mesmo tendo entrado na chapa para gestão da ASSUFRGS, eu não assumi. Foi um momento fantástico, um dos melhores que tive. Assumi por uns quatro meses. Chamamos o grupo de GAIA. Entrávamos em cada assunto... Creche, Casa do Estudante. Eu e mais duas colegas, a Zamara e a Sandra, articulávamos reuniões para ver melhorias para estes lugares. Eu assumi o Departamento de Saúde em 1994. Mas, no final daquele ano, tivemos um acidente horrível, que mudou os rumos das coisas.

Revista da Extensão: Que acidente?

José Luís Machado: A ASSUFRGS estava participando da construção do SINTEST, o sonho de termos um sindicato de técnico-administrativos em nível estadual, que agregasse todas as instituições federais. Aí, houve um congresso em Pelotas. Aí acontecem aquelas coisas que mostram que não é a nossa hora: o congresso era sábado e domingo, mas na sexta-feira eu não estava muito a fim de ir. Mas, como eu já tinha inserção sindical, os colegas me convenceram. Peguei o ônibus sexta e fui com todo o pessoal. Chegando lá, vi que eles alugaram um hotel rural. Fiquei num quarto só para mim e pensei



Festa de Confraternização Final do Ano de 2017 no CPD/UFRGS



José Luis teve ativa participação sindical, especialmente na década de 1990

que precisava trazer minha esposa. Falei para o meu colega Alcides, que era o coordenador-geral do sindicato naquele momento, que eu ia me ausentar no sábado para ir buscar minha esposa em Porto Alegre. Ele me emprestou o carro dele, que estava em Porto Alegre, e ainda se ofereceu para eu voltar de carona com ele no domingo. Trouxe minha esposa e fomos embora logo que acabou o congresso, no domingo, no carro com o Alcides e a esposa dele. Quando chegamos a Porto Alegre, de madrugada, recebemos a notícia de que o ônibus que trazia o pessoal bateu. Faleceram 14 ou 15 companheiros, entre eles alguns da coordenação. Muitos ficaram com sequelas. Então, diante da fragilização naturalmente sofrida pelo sindicato por conta daquela tragédia, eu optei por deixar o Departamento de Saúde e assumi a coordenação da ASSUFRGS.

Revista da Extensão: A coordenação geral?

José Luís Machado: Não, a de imprensa. Eu assumi como coordenador geral em 1996. Fiquei até 1998.

Revista da Extensão: Tu já eras professor de escola pública nesta época?

José Luís Machado: Ainda não. Em me formei em Ciências Sociais no bacharelado em 1990, e na licenciatura em 1997. Eu ainda estava no sindicato. Aí, em 1998, pintaram dois concursos: um para o Município e outro para o Estado. Fui chamado para os dois e optei pelo municipal, porque remunerava bem melhor. Então, em 2000 eu assumi na Escola Wenceslau Fontoura, que estava começando, lá no bairro Mário Quintana, para dar aula de Geografia para o sétimo ano. Foi quando começou minha vida de professor. Por isso, tive de deixar o sindicato. Até porque a figura do professor... só sendo professor é que a gente passa valorizar. O cara precisa estar numa sala de aula para saber os desafios. Aqui no CPD é diferente: se falha o sistema, o analista tem que dar a resposta, claro, mas é uma coisa bem mais controlável. Com o professor é um pouco

diferente: tu preparas uma aula que acha super legal. Às vezes o plano funciona super bem, mas em outras é um desastre. A sala de aula é um desafio sempre.

Revista da Extensão: E como tu fizeste para encarar esses desafios?

José Luís Machado: Eu entrei no dia 10 de julho de 2000. Quando chegou dezembro, eu disse “vou largar”, porque o estresse é muito grande. Só que aí dei uma baita sorte de uma das minhas colegas, que era da secretaria, dava aula ali perto em outra escola para EJA (NR: Educação de Jovens e Adultos). Aí ela me disse para eu solicitar remanejo, pois aí ela me puxaria para esta escola, que era lá no Rubem Berta. Ainda seria muito longe para mim, eu morava em um sítio na Capororoca (NR: bairro na zona rural de Viamão). Aí, em abril, eu fui chamado para uma escola na Vila Cruzeiro que estava criando turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Revista da Extensão: Era mais tranquilo?

José Luís Machado: Sim. Eu fui para ser professor de História, comecei em 2001. Foi minha redenção, pois possivelmente, se não fosse a EJA... toda a experiência que eu tinha na Universidade e no sindicato não seria suficiente para me segurar numa turma de Ensino Fundamental.

Revista da Extensão: Foi nessa época que tu começaste a desenvolver o Sistema de Extensão. Isso é coincidência ou tem a ver com essa questão de relacionamento com a comunidade, que a escola pública também ajuda a despertar?

José Luís Machado: O Sistema de Extensão caiu para mim não sei se como uma coincidência... tudo começou em 1998, quando eu fui representante técnico no Conselho Universitário. Naquele mesmo ano foi criado o CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão), e este conselho passaria a ter bancada técnica a partir

daquele ano, e eu fiz parte da primeira bancada técnica. Naquela época, a Wrana (NR: Wrana Panizzi, reitora entre 1996 e 2004) elaborou o que se chamava de “vagas docentes”. Cada vez que abria concurso para docente na UFRGS era uma choradeira. Quem definia quantas vagas ia para cada departamento era a gestão. Para acabar com a briga por vagas, a reitora deixou o processo mais democrático, instituindo as vagas docentes. Cada departamento recebia pontuação na pesquisa, ensino e extensão, e a partir destas pontuações e de quantas pessoas e produção cada departamento tinha e é que se dava prioridade às vagas novas abertas em concursos. Aí, eu e o colega Ricardo Vieira, também do CPD, ficamos para analisar a pontuação da extensão, e na época fomos discutir com a PROEXT. Mas era um horror: tudo era feito no papel, todos os dados. Então, conversamos com o Professor Coelho (NR: Luiz Fernando Coelho de Souza, pró-reitor de extensão entre 1996 e 2001) e dizíamos que aquilo jogava contra a extensão. Naquela época, o CPD estava realizando uma organização dos dados da UFRGS. Como eu e o Vieira estávamos envolvidos na extensão (apesar de eu atuar na época no Sistema de Assuntos Estudantis e ele no de Recursos Humanos), caiu para mim trabalhar com o Sistema de Extensão.

Revista da Extensão: O teu envolvimento com este sistema vem desde a origem, então.

José Luís Machado: Pelo bem e pelo mal, eu carreguei o Sistema de Extensão desde lá. Criamos grupos com o pessoal da PROEXT para discutir um modelo, e desde então fui designado como responsável, isso já em 2001. Em 2002, começamos a implementação do sistema.

Revista da Extensão: É por isso que até hoje a gente nota no sistema uma preocupação grande de elencar o máximo de dados possível. Isso tudo ocorre em função da precariedade de registro que existia antes do sistema existir?

José Luís Machado: Esse sempre foi o grande desafio da extensão. Eu brincava que “o modelo da Universidade, como ela funciona, é o mesmo desta sala aqui (organização interna do CPD): o que não é pesquisa ou ensino, é extensão”. Você tem que abraçar uma variedade de coisas, desde eventos, cursos, dentro de um sistema. Isso é muito complicado. Não é como a pesquisa, que tem um registro mais regular. Então, o Sistema de Extensão é muito complexo, pois é obrigado a envolver muitas coisas diferentes. Quando criamos o sistema, tivemos de pensar em tudo isso. Por que nasceu o Sistema de Extensão? Por causa das vagas docentes. Então, era importante registrar se o Fulano estava entrando em um projeto como docente ou técnico, em que período, por quantas horas, porque tudo isso era para vaga docente. Por isso a grande briga do pessoal até hoje. Mas com o sistema se consegue dizer quantos extensionistas docentes existem no departamento e sua carga de trabalho. Mas isso nos gera muita complexidade. Ele às vezes é muito mais complicado de preencher do que a pessoa gostaria que fosse. Mas gerencialmente ele é muito robusto. O Sistema de Extensão nasceu em um ambiente de falta de dados e precisava se consolidar em cima dos dados, porque a extensão ainda estava nascendo. E, se você tem dados, alguém precisa alimentar, e essa é a grande questão do Sistema de Extensão. O Sistema de Graduação também é muito complexo, mas quem preenche não é o extensionista, é a COMGRAD, é uma equipe técnica. Na extensão, quem preenche é o coordenador. Por isso ele reclama, algumas vezes com toda razão, em outras nem tanta. Ele passa a precisar sair de suas atividades acadêmicas para preencher dados e, às vezes, se deparar com nomes que ele tem pela metade – mas antes, ele entregava num papelzinho para que a PROEXT se virasse para descobrir quem era aquele Fulano. Agora, não pode mais, ele precisa dizer o nome, colocar participação, atividades,

Revista da Extensão: E a atuação como extensionista, vem de onde? Do sistema ou da escola?

José Luís Machado: As duas coisas. Quando comecei na EJA, ela era abandonada, no sentido pedagógico da palavra. A gente não tinha um livro adequado ao público trabalhador, não era uma linguagem legal. Então, eu comecei a construir meu material pedagógico. Primeiro, optei pelo trabalho com vídeos, comecei a fazer uma videoteca. Cheguei a ter 10 mil títulos. Em 2005, a intenção Secretaria de Educação no município era a da pesquisa socioantropológica, ou seja: toda a grade de estudos de cada escola seria baseada em uma pesquisa antropológica na comunidade a qual ela estava inserida. A proposta era muito legal, inovadora, mas poucos conseguiram ir até à comunidade. Mas, como eu dava aula para trabalhadores da comunidade à noite, resolvi começar as minhas próprias pesquisas. Aí que comecei com o projeto Aluno-Pesquisador: em vez de dar aula de História, eu passei a trabalhar com pesquisa socioantropológica. Os alunos escolhiam a temática e eu ensinava como fazer um questionário. Íamos até a comunidade, pesquisávamos, trazíamos os resultados, analisávamos. Esse trabalho começou a render muito legal. No final do semestre, os alunos apresentavam para a comunidade, como se fosse uma banca. Isso ficou tão interessante que esse trabalho de conclusão

passou a ser pré-requisito para o aluno se formar. Era uma festa! Aí uma colega minha, a Rejane, disse “Zé, quero muito que a tua experiência com a EJA, que está tendo sucesso, venha também para as turmas do turno da manhã”. Ela perguntou se eu topava vir com o “Aluno-Pesquisador”, que já tinha esse nome na época, e eu aceitei.

Revista da Extensão: Ela também participava do projeto de extensão aqui na UFRGS?

José Luís Machado: Não, era uma coisa totalmente da escola, e eu tinha uma experiência 100% local. Em 2008 eu fiz uma especialização, o PROEJA, e meu trabalho de conclusão foi sobre o “Aluno-Pesquisador”. Então, eu já tinha uma produção sobre o “Aluno-Pesquisador”, mas nunca tinha feito projeto. Então, em 2013, a Rejane me puxou para a manhã, para começar com a turma C30, do nono ano. Eu queria fazer o trabalho de pesquisa, só que ia compartilhar isso com ela. Eu não ia ter uma disciplina, mas sim atuaria no laboratório de informática, e ela iria articular com os professores, para trazer os alunos para fazer pesquisa comigo. Essa era a parceria. Então eu entrei na C30, mas aí o pessoal da C20 e C10 (NR: oitavo e sétimo anos, respectivamente) também gostou da ideia e então eu peguei esses três anos para trabalhar com o “Aluno-Pesquisador” como projeto de pesquisa.



Reunião do grupo dos projetos de extensão/UFRGS e a equipe do CMET Paulo Freire organizando as oficinas do ano de 2019

Aí tem uma daquelas coisas que eu acho fantásticas: em 2012, durante as eleições municipais, a Rejane estava fazendo um jornalzinho de escola com os alunos. Ela mandou para impressão na SMED (NR: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre), ficou lindo, colorido. Em 2013, ela fez de novo, mas a SMED imprimiu preto e branco. Ficou horrível (risos). Os alunos ficaram frustrados, todo aquele trabalho. O que eu, bem prático, fiz? Fui no Sistema de Extensão e criei o meu primeiro projeto de extensão: “Informática e Comunicação”, que atuaria na rede pública.

Revista da Extensão: Para poder imprimir colorido?

José Luís Machado: Foi algo bem prático: para poder conseguir bolsista e imprimir na Gráfica da UFRGS, com fomento da Pró-Reitoria de Extensão. E com isso, em 2014, eu já saí para a rua: ofereci o “Informática e Comunicação” na escola do Mário Quintana (na Restinga) e criamos o jornal lá. Depois, no mesmo ano, também criamos o “Aluno-Pesquisador”. Com esses projetos, eu já ganhei bolsistas. Então, minha vida de extensionista começou assim.

Revista da Extensão: Por uma questão bem prática (risos), mas que já rendeu prêmio pelo teu trabalho, inclusive.

José Luís Machado: Já. O “Informática e



Projeto Aluno-Pesquisador recebeu premiação nas Tertúlias do Salão de Extensão 2017

Comunicação”, por exemplo, foi premiado. Fomos três vezes eleitos destaque de sessão de Tertúlia no Salão de Extensão. Realmente, o trabalho da Andressa, nossa bolsista, era impressionante. Eu sempre tive muita sorte com bolsistas. A Isadora também foi fantástica. Começamos a trabalhar juntos, inclusive na produção de materiais pedagógicos. Com o tempo, passamos a produzir um livreto chamado “Pesquisa e Prática”, um material interessante. Mais tarde, criei outro projeto, chamado “Horta Escolar”. Começamos a diversificar. Mas virei extensionista realmente por uma questão bem prática e objetiva: eu precisava do jornalzinho colorido e alguém para me dar suporte (risos).

Revista da Extensão: Para o bolsista, este é um tipo de trabalho muito agregador para o currículo dele, né? Inserção com a comunidade, experiência de docência...

José Luís Machado: Eu acho. Claro, o “Informática e Comunicação”, era muito mais um suporte do “Aluno-Pesquisador”. No “Aluno-Pesquisador” nós começamos a trabalhar com oficinas dentro das escolas. O bolsista era um ministrante. Era “chão de fábrica”, e eu consegui bolsistas muito bons. Nesse período nós fizemos trabalhos fantásticos, inclusive com algumas temáticas. Em 2016, eu tinha três bolsistas negras. Começamos a tratar a questão da negritude. Acho que esse trabalho, sem querer me vangloriar, realmente agregou. Uma vez encontrei a Vitória Sant’Anna, que foi nossa bolsista por três anos. Ela mora no Condomínio Princesa Isabel (NR: condomínio de moradias

populares localizado no bairro Azenha, em Porto Alegre), e a gente fez um trabalho de horta lá. Na pandemia, ela estava construindo a biblioteca do condomínio. Fui lá visitá-la e ela postou um texto agradecendo, fiquei emocionado. É justamente isso: com essa visão, esse trabalho, eu propicie uma reflexão até na questão pedagógica dela. Isso me emociona muito.



Apresentando a turma da oficina de jornal da EMEF Gabriel Obino, em 2018, o jornal produzido em parceria com o projeto de extensão Informática e Comunicação

Revista da Extensão: Quando eu estava chegando aqui hoje (NR: a entrevista foi gravada no dia 3 de outubro de 2022), tu me disseste que estás no final da tua trajetória e vais te aposentar agora.

José Luís Machado: Sim, dia 31 de dezembro de 2022.

Revista da Extensão: E como é que se para com essa vida toda? São quarenta anos correndo para lá e para cá. Três, quatro atividades ao mesmo tempo. Como é que se faz para parar com tudo isso?

José Luís Machado: Bom, eu tenho uma doença que não é incapacitante, mas me permite,

na aposentadoria, não pagar imposto de renda (risos). Então, é por uma questão financeira. Tenho espondilite anquilosante, um problema nas juntas, e estou em tratamento.

Revista da Extensão: Ela atrapalha o teu dia a dia?

José Luís Machado: Já me causou problemas.

Revista da Extensão: E te aposentaste do município por causa disso?

José Luís Machado: Não, eu me exonerei no município, mas para conseguir fazer o mestrado. Mas quando eu dava aula, ficava muito tempo em pé. A cada oito semanas eu tenho que fazer uma aplicação, são duas horas nesse processo cada vez.

Revista da Extensão: Por conta disso, tu poderias fazer trabalho remoto integral nesse período de pandemia?

José Luís Machado: Eu poderia, mas não vou fazer porque estamos em uma experiência de teletrabalho. Mas estou dentro do grupo de

comorbidade. A aposentadoria vai me ajudar nesta questão financeira, mas eu te juro que continuaria, se houvesse uma forma de continuar o trabalho. Aqui no CPD já se discute se eu poderia continuar com o vínculo de colaborador. O meu problema não é o trabalho, pelo contrário: trabalho no final de semana, em dia santo... o meu problema é compromisso com tempo. Eu adoro pescar, estar na praia. O meu trabalho eu gosto muito. Acho que, passados esses 38 anos em que já estou na Universidade, você tem um reconhecimento que traz facilidade para o trabalho nesse sentido. Isso é muito legal. Eu tenho dois parceiros muito legais na extensão: o Rafael Arenhaldt e o Evandro Alves. Conversei com eles que, na nossa carreira de técnico, ser coordenador ou membro de equipe em atividade de extensão não acrescenta nada financeiramente ou em progressão. Só nos dá trabalho, no sentido de carga horária. Para o docente, é mais importante ser coordenador. Então, desde o ano passado, passei meus projetos para o Rafael e estou atuando junto com o Evandro numa *live* chamada “Fazeres Pedagógicos”. O Rafael está prosseguindo com o “Aluno-Pesquisador” e o “Informática e Comunicação” ele resolveu mudar um pouco esse ano, passando a se chamar “Artesania Pedagógica”, ou seja, focar na construção de material pedagógico. E, quanto à *live*, está me dando o maior orgulho de fazer, trazendo o pessoal da rede municipal e discutir propostas. Eu pretendo continuar fazendo, se o Evandro e Rafael quiserem. Virei um “*liveiro*” (risos). No ano passado, eu e a colega Grace, da PRAE, iniciamos uma *live* chamada “Prosa e TAES”, na qual a gente chama os técnico-administrativos para discutir temas importantes. É muito legal porque eu me satisfaço e, também, trazemos gente de várias instituições: UNIPAMPA, UFCSPA, UFSM, UFPEL, FURG, IFRS, além da UFRGS.

Revista da Extensão: Então parar, mesmo, tu não vais parar.

José Luís Machado: Não, eu quero mesmo é pescar (risos). Se a Universidade me permitir ser colaborador remoto eu continuarei. Eu acho importante a presencialidade, mas é pelo meu momento de vida. Vou completar 60 anos no dia 31 de dezembro, por isso vou poder me aposentar agora.

Revista da Extensão: Zé, por favor, deixe uma mensagem final para os nossos leitores da Revista da Extensão.

José Luís Machado: Eu sou muito grato ao pessoal da Extensão. Sinto-me privilegiado por fazer parte da extensão, as pessoas com quem convivi, os trabalhos. Isso foi fundamental para a minha vida funcional. Na área da Informática, nesses 38 anos de serviço que tenho, posso dizer que tivemos tempos dramáticos aqui dentro da Universidade, em termos salariais, mas o que essa Universidade traz de alegria, de trabalho... não tem preço (NR: neste momento, José Luís se emociona). E eu acho que a extensão é grande parte disso: a convivência, o trabalho, a possibilidade de viajar nas idéias, de inovar. Isso é impagável. Então, para o pessoal que está entrando: aproveitem este ambiente enquanto ele existir. Enquanto a Universidade for pública, gratuita e com inserção social, ela permanecerá muito forte. ◀



Curricularização da Extensão: cenário e perspectivas na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Anne Lizabelle Leite Duarte Mascarenhas: Ciências Sociais - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); e-mail: annelizabelle@uern.br

Denise dos Santos Vasconcelos Silva: Direito - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Esdra Marchezan Sales: Comunicação Social - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Saulo Gomes Batista: Turismo - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Resumo

Considerando a regulamentação e implementação da curricularização da Extensão nas universidades brasileiras, o presente artigo volta-se para análise dos cenários e perspectivas que a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) vem construindo para a curricularização da Extensão nos seus cursos de graduação. O texto discorre de avanços normativos, estratégias desenvolvidas e implementação de ações práticas em que se propõe fomentar e promover os diálogos e compromissos com o fortalecimento da política de extensão promotora de qualidade acadêmica, por meio da concretização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Curricularização da Extensão, política de extensão, cenários e perspectivas.

Abstract

This study is aimed at analyzing the scenarios and perspectives that the University of the State of Rio Grande do Norte (UERN), Brazil, has been building for the curricularization of university extension in undergraduate programs bearing in mind its regulation and implementation in Brazilian universities. The paper addresses normative achievements, designed strategies, and practical actions aiming at fostering and promoting dialogues and commitments to the strengthening of the policy of university extension promoting academic quality through the implementation of the indissociability of the teaching-research-extension triad.

Keywords: Curricularization of university extension, extension policy, scenarios and perspectives.

Introdução

A contínua construção de um tripé forte e articulado, fundamentado na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, previsto nos artigos 207 da Constituição Brasileira de 1988 e, 43, inciso VII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ainda se faz o caminho mais consistente para endossar o valor da Universidade, não pela via do mercado, mas pela sua potencialidade para a formação cidadã e junto às demandas, anseios e interesses da sociedade.

Nesse contexto, a extensão universitária apresenta atualmente um cenário emergente, que demanda novas configurações e alinhamentos. Trata-se da necessidade da regulamentação e implementação da curricularização da Extensão nas universidades, a partir, inicialmente, dos dispositivos legais: a Meta 23 da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, presente no Plano Nacional de Educação - 2001/2010, a qual mencionava assegurar que, no mínimo 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no país fosse reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas; a Estratégia 12.7 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Plano Nacional de Educação - 2014/2024), que assegura no mínimo 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social (BRASIL, 2014); e a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 CNE/CES, a qual previa um prazo de até 3 (três) anos, a contar

da data de homologação, para a implantação das atividades de extensão, compondo como parte da matriz curricular dos cursos, no mínimo 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação.

A tessitura em curso necessita ser objeto de reflexão e, deste modo, pretende-se analisar os cenários e perspectivas que a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) vem construindo para a curricularização da extensão em seus 61 cursos, distribuídos em seis *campi*, nas cidades de Mossoró, Assú, Patu, Pau dos Ferros, Caicó e Natal. Objetiva-se, neste percurso, compreender e refletir sobre os elementos centrais e transitórios que se apresentam na experiência da curricularização das atividades de extensão nos cursos de graduação da UERN.

Curricularização da Extensão nos cursos de Graduação: panorama geral

A Estratégia 12.7 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Plano Nacional de Educação - PNE) assegura no mínimo 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação, em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social.

Nesse sentido, conforme o conselho Nacional de Educação e assim presente no CES 2018, os artigos 4º e 19 da Resolução nº 7, de 18 de dezembro, preveem um prazo de até três anos, a

contar da data de homologação, para a implantação das atividades de extensão compondo como parte da matriz curricular dos cursos, no mínimo 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação.

O prazo de três anos teve o referido lapso temporal adicionado em um ano ao prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), ou seja, a data limite para implantação da extensão nos currículos dos cursos de graduação passou a ser 18 de dezembro de 2022, nos moldes do Parecer CNE/CES nº 498, de 06 de agosto de 2020 (CNE/CES, 2020) - homologado pelos Despachos de 24 de dezembro de 2020, do Ministério da Educação (2020).

Torna-se oportuno perceber que o momento em trânsito já favorece e demanda às universidades análises desta implementação, que irá fomentar, em todos os cursos da graduação, um olhar atento às práticas extensionistas desenvolvidas e permitirá intensificar a solidez do tripé de indissociabilidade: ensino- pesquisa-extensão.

O cenário da curricularização nos cursos de Graduação da UERN

A Resolução n.º 34/2016 Consuni/UERN, a qual aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UERN - 2016/2026 traz como uma de suas diretrizes, a implantação em articulação especialmente entre PROEX e PROEG, da curricularização/creditação da extensão nos cursos de graduação, com base no Plano Nacional de Educação e a legislação em vigor, a partir da implantação de Programas e Projetos.

A Resolução n.º 14/2017 Consepe/UERN, a qual aprova o Regulamento Geral da Extensão da UERN (CONSEPE/UERN, 2017a), menciona como uma de suas diretrizes a curricularização da extensão nos cursos de graduação a partir da lógica da interdisciplinaridade e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Ademais, o artigo 17 da Resolução n.º 14/2017 Consepe/UERN preceitua que a Unidade Curricular de Extensão (UCE) é uma atividade no âmbito da formação acadêmica atrelada à grade curricular de cada curso, estando vinculada a ações de extensão extracurriculares. As UCEs são de caráter obrigatório e/ou optativo e o discente deve cumprir as atividades ao longo do curso. Desta feita, a normatização das UCEs deverá seguir as resoluções vigentes aprovadas no Conselho de Ensino e Pesquisa – Consepe/UERN.

A Resolução n.º 25/2017 Consepe/UERN, que regulamenta a curricularização das atividades de extensão nos cursos de graduação da UERN, determina internamente que as Unidades Curriculares de Extensão devem ser organizadas a partir do Componente Curricular denominado UCE (artigo 2º), que se trata de um Componente Curricular obrigatório, autônomo, constante da matriz curricular do Curso de Graduação (artigo 3º) (CONSEPE/UERN, 2017b).

Nesse sentido, a Resolução nº 26/2017 Consepe/UERN, que regulamenta os Cursos de Graduação da UERN, prevê, em seu artigo 21, inciso VI, que a matriz curricular de cada curso compreende um conjunto de componentes, que são unidades de estruturação didático-pedagógicas, podendo ser organizada, por exemplo, em atividades curriculares de extensão (CONSEPE/UERN, 2017c).

Além disso, nos termos dos artigos 1º e 3º, parágrafo único, a Resolução n.º 25/2017 Consepe/UERN determina que a UCE deverá corresponder a no mínimo 10% da carga horária total do curso e que a carga horária total do curso será organizada e ofertada em no mínimo duas UCEs.

Vale ressaltar que, em um primeiro momento institucional, como a UCE é ofertada a partir, obrigatoriamente, de sua vinculação com programas e/ou projetos institucionalizados na PROEX, a carga horária docente para as proposições de UCEs já estava vinculada à carga horária

dos coordenadores e membros dos projetos, conforme Resolução de Distribuição de Carga Horária da UERN vigente - Resolução n.º 36/2014 do Consepe/UERN (CONSEPE/UERN, 2014). Havia sobreposição da carga horária do Projeto com a carga horária da UCE. Por exemplo, a coordenação de Projeto de Extensão possibilitava até 8h de carga horária semanal destinada a atividades de extensão institucionalizadas e membro de equipe de Projeto de Extensão possibilitava até 4h de carga horária semanal destinada a atividades de extensão institucionalizadas. Tais cargas horárias semanais máximas independiam das proposições de UCEs.

A situação narrada mudou com o advento da Resolução nº 70/2021 Consepe/UERN, que trouxe a possibilidade do docente responsável pela coordenação de UCE teórico-prática ter atribuída 1h da sua carga horária semanal de aulas com aplicação de 100% da regência à UCE que apresentar a carga horária de até 60h e atribuída 2h da sua carga horária semanal de aulas com aplicação de 100% da regência à UCE que apresentar a carga horária a partir de 75h (CONSEPE/UERN, 2021).

Além disso, a UCE deve possuir carga horária previamente definida na matriz curricular, de modo que uma UCE deve ter carga horária teórica correspondente à no máximo 10% de sua carga horária total, nos termos do artigo 5º da Resolução n.º 25/2017 Consepe/UERN. Tal dispositivo é interpretado na UERN em simetria com o artigo 27, § 2º, inciso III da Resolução nº 26/2017 Consepe/UERN, o qual preceitua que a quantidade de créditos, que é a unidade utilizada para qualificar as atividades acadêmicas cursadas pelo aluno, correspondente a 15h, tomada como referência para o estabelecimento da quantidade de aulas semanais.

Outrossim, a Resolução n.º 25/2017 Consepe/UERN também preceitua que uma UCE pode possuir pré-requisito, de acordo com o estabelecido no Projeto Pedagógico de Curso, que diz que o discente poderá se matricular somente em uma UCE por semestre, mas poderá matricular-se em UCEs de outros cursos, de acordo com a oferta de vagas disponibilizadas no ato da matrícula, e que o cumprimento da UCE será registrado por conceito

Ademais, nos moldes do artigo 4º da Resolução n.º 25/2017 Consepe/UERN, na UERN uma

UCE é ofertada a partir, obrigatoriamente, de sua vinculação com programas e/ou projetos institucionalizados na PROEX. Para efeito de comparação, de acordo com dados publicizados pela referida Pró-reitoria, na página da Universidade, no ano de 2021, verifica-se a institucionalização de 225 propostas advindas de edital com vistas à atribuição de carga horária para os docentes. Já no corrente ano (abril/2022), a mesma oferta de edital teve como resultado 273 ações extensionistas aprovadas, conforme apresentado na Figura 2 (PROEX/UERN, 2021),



Figura 1 – Número de ações de extensão – UERN

Fonte: Instagram da PROEX-UERN 2021

Figura 2 – Projetos aprovados para o ano de 2022

Fonte: Instagram da PROEX-UERN 2021

demonstrando um crescimento de 21,33% de propostas institucionalizadas, conforme apresentado na Figura 1.

A construção metodológica da pesquisa

Para tanto e diante do cenário aqui apresentado, a pesquisa aqui tratada é caracterizada como de natureza qualitativa e descritiva, cujo principal objetivo é compreender e refletir sobre os elementos centrais e transitórios que se apresentam na experiência da curricularização das atividades de extensão nos cursos de graduação da UERN, indo em busca de maior aprimoramento de determinado problema, conforme ressalta Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 28):

“[...] objetiva a maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito, ou à construção da realidade. Envolve levantamento bibliográfico e documental; [...] experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão”.

Nesse entendimento, os meios e natureza das fontes utilizadas para fundamentação da pesquisa consistiram no levantamento da pesquisa bibliográfica e documental, com a intenção de compor a caracterização do cenário e das perspectivas da UERN no seu processo de implementação da curricularização da extensão nos cursos de graduação, onde puderam adquirir subsídios com a finalidade de compreender conceitos que possam difundir e contribuir neste campo de pesquisa. Buscaram-se compreensões em referências teóricas publicadas em meios eletrônicos e impressos, além de fontes selecionadas; a saber: relatórios da Diretoria de Extensão (Diex) da Pró-Reitoria de Extensão – Proex/UERN; arquivos e documentos da UERN, especialmente Resoluções do



Conselho Universitário e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, como o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Regulamento Geral da Extensão da UERN, além de Portarias, Regulamentos e Decretos pertinentes ao tema.

Além disso, analisaram-se os dados da institucionalização das ações de Extensão na UERN inscritos no Sistema de Informação e Gestão de Projetos de Extensão - SigProj e aprovados em edital de distribuição de carga horária de extensão, com vigência para os semestres 01/2022 e 02/2022. Tais elementos subsidiam a discussão que se pretendeu alcançar e servem de apoio no embasamento das formulações que foram discutidas à luz da teoria.

Os dados coletados foram submetidos a análises descritivas simples, o que não desqualifica a qualidade apresentada pela referida pesquisa. Assim, o estudo evidenciou a relação existente entre os dados que foram obtidos e os fenômenos investigados, enquanto a interpretação oportunizou evidenciar o significado mais amplo ao resultado do objetivo da referida pesquisa.

Resultados: contribuições e perspectivas gerais na extensão da UERN

Como a promoção da extensão não pode ser apenas formal, mas deve ser promovida materialmente, interligando o conhecimento ministrado com a conjuntura concreta, de modo que é primordial o constante incentivo à institucionalização de ações extensionistas.

Dentre alguns exemplos que conduzem a concretude de estratégias para o incentivo à institucionalização de ações extensionistas e consequente materialização das condições para a curricularização da extensão para além dos marcos e normativas legais, podemos destacar: ampliação da participação da comunidade (interna e externa) nas análises dos projetos de extensão da comunidade; a oferta de qualificações/capacitações através de cursos, simpósios e palestras; a ampliação quantitativa de bolsas para extensionistas e vinculação a ações afirmativas nestas seleções, visando à promoção da igualdade racial e da diversidade, além da equidade material da comunidade acadêmica negra e indígena.

Como o direito à educação é responsabilidade do Estado e de outro(s) grupo(s) social(is), como a família e a comunidade em geral (FERREIRA FILHO, 2000, p. 50), a Proex/UERN, atenta à promoção/intensificação da interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade, convidou docentes e técnicos ativos e inativos da UERN e de Instituições de Ensino Superior, discentes de programas de pós-graduação stricto sensu da UERN e de instituições de ensino superior e representantes da sociedade civil com experiência em atividades extensionistas, vinculados a entidades como ONG's, associações, coletivos, fundações e

entidades de pesquisa envolvidas com a temática, a se cadastrarem para atuar como avaliadores de propostas de ações de extensão submetidas ao edital com vistas à atribuição de carga horária referente aos semestres letivos 01/2022 e 02/2022. Ademais, a Proex/UERN, observando a necessidade de incentivo à submissão de projetos e também uma avaliação mais equitativa, realizou, nos meses de dezembro/2021 e fevereiro/2022, cursos sobre o sistema de submissão das propostas (SigProj) e também para avaliação das referidas propostas submetidas no SigProj, como apresentado na Figura 3.

É importante mencionar que o último edital de distribuição de carga horária de extensão com vigência para os semestres 01/2022 e 02/2022, teve como resultado um total de 393 docentes com carga horária para extensão, dentre coordenadores e membros, conforme dados contabilizados em maio do corrente ano. A título comparativo, no decorrer do período de 12 (doze) meses dos anos anteriores, temos 351 docentes que possuíam carga horária para extensão ao longo de todo o ano de 2021 e 354 docentes que possuíam carga horária para extensão ao longo de todo o ano de 2020 (UERN, s/d).



Figura 3 – Oficina sobre o SigProjPROEX

Fonte: Instagram da PROEX-UERN 2021



Figura 4 - Ações, atividades e projetos de extensão - UERN

Fonte: Instagram da PROEX-UERN 2021

compromisso com a ampliação de bolsas para discentes, visando promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião ou condição econômica, em consonância com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas - ONU, quanto aos objetivos de desenvolvimento sustentáveis - ODS, meta 10.2 (ONU, s/d), de modo que outros editais nesse sentido já se encontram em andamento, especialmente no que se refere à saúde e bem estar, redução das desigualdades, educação de qualidade e especialmente igualdade de gênero, haja vista

que meninos e meninas devem se beneficiar igualmente do desenvolvimento, aí incluído o acesso e permanência na educação (UNESCO, 2018).

Nesse sentido, o Relatório da ONU, intitulado "O Caminho para a Dignidade até 2030: acabando com a pobreza, transformando todas as vidas e protegendo o planeta", menciona expressamente que é essencial que os jovens recebam habilidades relevantes e educação de alta qualidade, pois o desenvolvimento humano também é o respeito dos direitos humanos (ONU, 2014).

Além disso, outras reflexões estão em constante diálogo com esse cenário na Proex/UERN, como a modernização e melhora dos fluxos de emissão dos certificados; o suporte didático-pedagógico às unidades acadêmicas acerca processo de implantação de Projeto(s) Político(s) Pedagógico(s) e/ou disciplina(s) como estratégia(s) de inserção curricular da extensão; a divulgação das ações de extensão universitária através da Revista Extendere, através da publicação de resultados parciais e/ou finais, desenvolvidas por docentes, discentes e servidores técnico-administrativos da UERN e demais instituições de ensino superior do país e no exterior, bem como pesquisadores e comunidade em geral,

como uma contribuição ao conhecimento sobre a ampla temática da extensão; bem como a (re) discussão acerca das legislações internas vigentes em prol do fortalecimento da política de extensão e da concretização da gestão de qualidade acadêmica da extensão universitária como um dos paradigmas de uma universidade socialmente referenciada e expressão da expectativa de construção de um projeto democrático de sociedade (MAZZILLI, 1996. p. 211), especialmente no que se refere à curricularização da extensão na UERN.

Considerações Finais

Além da concretização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, prevista no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, e do cumprimento de uma das finalidades da educação superior nos moldes do artigo 43 da LDB, a Extensão universitária possibilita que o conhecimento científico percorra caminhos para além do ensino e da pesquisa apreendidos nos clássicos espaços físicos das salas de aula.

O prazo limite de 18 de dezembro de 2022 para implantação das novas Diretrizes Curriculares

Nacionais (DCNs), dentre elas a implantação da extensão nos currículos dos cursos de graduação, demanda um esforço no âmbito da discussão interna nas Instituições de Ensino Superior e também um diálogo com os diversos setores sociais, os quais possuem um papel importante no fazer universitário da extensão.

A obrigatoriedade dos cursos em direcionar pelo menos 10% (dez por cento) da carga horária do curso em extensão intensifica a vivência estudantil no exercício dos seus direitos civis e do seu desenvolvimento profissional/acadêmico/intelectual. Os discentes, através da extensão universitária, terão uma formação com um viés mais crítico e reflexivo das demandas sociais, sendo estimulados à promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, bem como a um olhar atento em prol de uma sociedade livre, justa e solidária.

Considera-se, desse modo, qualidade acadêmica e compromisso social como categorias basilares de atuação da UERN no compromisso assumido com a curricularização da extensão. ◀

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 106/2020. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.
- FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos Humanos Fundamentais**. São Paulo: Saraiva, 2000.
- KAUARK, F.; MANHÃES, F.C.; C.H MEDEIROS. **Metodologia da pesquisa: Guia Prático**. Itabuna: Via Literarium, 2010.
- MAZZILLI, Sueli. **Ensino, pesquisa e extensão: uma associação contraditória**. São Carlos, SP: UFSCar, 1996. 220 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Despachos de 24 de dezembro de 2020**. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=28/12/2020&jornal=515&pagina=168>. Acesso em 06 abr. 2022.
- MOITA, Filomena M. G. S. C.; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 41, pp. 269-393, 2009.
- ONU. **The Road to Dignity by 2030: Ending Poverty, Transforming All Lives and Protecting the Planet**. Disponível em: http://www.un.org/disabilities/documents/reports/SG_Synthesis_Report_Road_to_Dignity_by_2030.pdf. Acesso em: 01 maio 2022.
- UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação - 2018**. Relatório conciso de gênero: cumprir nossos compromissos com a igualdade de gênero na educação, 2018. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002645/264535POR.pdf>. Acesso em: 01 maio 2022.

Ainda na perspectiva no incentivo da extensão no âmbito da UERN, a Resolução n.º 14/2017 Consepe/UERN prevê o Programa Institucional de Bolsas de Extensão (Pibex), que tem o objetivo de proporcionar aos discentes uma participação efetiva em ações de Extensão, auxiliando-os no desenvolvimento de sua formação profissional e cidadã através de atividades junto à comunidade interna e externa (CONSEPE/UERN, 2017). No corrente ano, o Edital Pibex/2022 contou com a oferta de 135 bolsas, distribuídas entre sete vagas para pessoas com deficiência, 40 vagas para ingressantes na UERN pela categoria pretos, pardos e indígenas e 88 vagas para ampla concorrência, representando um aumento de 58,82%, comparando com o Edital Pibex/2021, que contou com 85 bolsas. É importante pontuar que, pela primeira vez, buscou-se garantir, através de ações afirmativas nas bolsas de extensão para a promoção da igualdade racial e da diversidade, a equidade material da comunidade acadêmica negra e indígena como grupos historicamente vulneráveis, nos termos do Plano de Desenvolvimento Institucional da UERN (2016/2026) - Resolução n.º 34/2016 Consuni/UERN. (CONSUNI/UERN, 2016).

A UERN vem assumindo, nos últimos anos, o



Rimas Universais: Astronomia Maia para crianças

Polliane Trevisan Nunes: Educação – UFRGS; e-mail: pollianenunes@yahoo.com.br
Vanise Baptista: Educação em Ciências – UFRGS
Acadêmica de Física – Licenciatura: Yasmin Streit Baldissera
Acadêmica de Artes Visuais: Brenda Klein

Resumo

Este artigo aborda as experiências no âmbito do projeto Astronomia Maia para crianças, que faz parte da atividade de extensão Ciência, Cultura e Arte no Planetário, promovida pelo Planetário da UFRGS Professor José Baptista Pereira. O projeto trata da produção e divulgação de um recurso educacional digital para ensino de astronomia para crianças através do tema Astronomia Maia. No material produzido, uma animação em 2D, foram abordados os saberes dos maias sobre astronomia, além de aspectos históricos e culturais desta população. A animação foi pensada para o público de cinco a nove anos e, portanto, traz elementos lúdicos e adequados a esta faixa etária para tratar de Astronomia e de Astronomia Maia.

Palabras clave: Astronomia, educação infantil, recursos educacionais digitais, ludicidade.

Abstract

This article addresses the experiences within the scope of the Maia Astronomy project for children, which is part of the Science, Culture, and Art in the Planetarium public outreach activity, promoted by the UFRGS Planetarium Professor José Baptista Pereira. The project deals with the production and dissemination of a digital educational resource for teaching astronomy to children through the Mayan Astronomy theme. The material produced, which is a 2D animation, presents the knowledge of the Mayans about astronomy, as well as the historical and cultural aspects of this population. The animation aims to reach audiences between five and nine years old, bringing playful elements to deal with Astronomy and Mayan Astronomy, which are suitable for this age group.

Keywords: Astronomy, child education, digital educational resources; playfulness.

Introdução

Este artigo origina-se do trabalho produzido no âmbito do projeto “Astronomia Maia para crianças”, que foi desenvolvido pelo Planetário da UFRGS Professor José Baptista Pereira, com apoio da Secretaria de Educação à Distância da mesma universidade. O projeto faz parte da atividade de extensão Ciência, Cultura e Arte no Planetário. O Planetário da UFRGS desenvolve diversas atividades para ensino complementar e divulgação em Astronomia, pautadas em uma educação não formal que busca relacionar as diversas áreas do conhecimento a temas instigantes sobre o cosmos.

O projeto Rimas Universais produz, desde 2019, ações de contação de histórias para crianças da Educação Infantil, inicialmente com atividades presenciais e, desde 2020, através de animações em 2D, com publicações periódicas através do YouTube Kids. As produções, que têm duração média de três minutos, mostram a personagem Yasmin, uma jovem estudiosa e apaixonada por Astronomia, trazendo informações e curiosidades sobre Astronomia e também ensinando atividades práticas que podem ser reproduzidas pelas crianças com a intermediação de professores ou pais. A personagem da animação conta, de forma lúdica, sobre a formação do universo, como é a composição dos planetas, as fases da Lua, os processos de rotação e translação, o que o Sol representa para o sistema solar,

como acontece a chuva, etc. O objetivo do projeto Rimas Universais é apresentar histórias que apresentem conceitos científicos de forma divertida.

Nesta versão de animação, durante o ano de 2021, Yasmin passou a interagir também nas produções do personagem Astros, figura principal de outro projeto do Planetário, dando ênfase a atividades voltadas à acessibilidade e inclusão de novos públicos. Futuramente estes dois personagens seguirão a interação com outros que estão sendo criados para as sessões virtuais a serem disponibilizadas na sala de projeção e no planetário itinerante.

No âmbito deste projeto e também em 2021, a equipe do Planetário, ao planejar as ações futuras, vislumbrou a possibilidade de estudar o céu de povos antigos, desafiando-se a elaborar uma proposta que apresentasse a Astronomia Maia em um viés didático para crianças pequenas. Assim, com o apoio financeiro da Secretaria de Educação à Distância e com a parceria de uma historiadora do quadro da UFRGS, de bolsistas graduandas em Física-Licenciatura e em Artes Visuais e apoio de membros da equipe do Planetário com formação em Educação, passou-se a pesquisar sobre o tema e criar a animação pretendida, que trata de Astronomia Maia para crianças.

Fundamentação teórico-metodológica

Com o isolamento social, causado pela Covid-19, o projeto Rimas Universais precisou se adaptar para o modo virtual e assim poder dar continuidade às suas atividades lúdicas e pedagógicas. A iniciativa de desenvolver as animações em 2D veio pela necessidade de transmitir, de forma visual, informações sobre o sistema solar e as diferentes culturas representadas através das constelações de diferentes povos.

Para desenvolver as animações, foi preciso estudar como elas poderiam ser feitas de modo acessível. Assim, após pesquisa da equipe, os primeiros exemplos de criação de animações em 2D vieram através de entrevistas de produtores brasileiros em diversos portais de notícia (especialmente os produtores da animação nacional intitulada “Irmão do Jorel”). Outra importante fonte de inspiração foi o canal do YouTube “Kurzgesagt – In a Nutshell”. Este é um canal educativo em língua inglesa que, além de explicar ciência de forma didática,

ensina como eles desenvolvem suas animações. Após essa primeira etapa, de estudar e ver o que seria necessário para dar início às animações do Rimas Universais – Astronomia Maia para crianças, iniciou-se a etapa de produção do roteiro, na qual foram definidos os temas específicos a serem abordados, junto a uma revisão pedagógica para afinar a linguagem de acordo com a faixa etária público da animação (de cinco a nove anos).

Para dar cores e movimentos aos roteiros produzidos, foram utilizadas imagens vetorizadas gratuitas encontradas no site Freepik e imagens do nosso sistema solar a partir do site da Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço (NASA). A edição das imagens foi realizada através do pacote da Adobe – Illustrator e After Effects. Para dar vida à personagem Yasmin e a base das animações, foi utilizado o site Powtoon em sua versão gratuita. Todas as falas foram gravadas por bolsista e convidados, editadas e sincronizadas com a animação pela estudante bolsista do projeto.

Para as imagens em que aparece o personagem Astros, as representações das constelações através de animais e as vestimentas, foram produzidas pela bolsista de Artes Visuais, ilustrações exclusivas para o projeto, numa técnica mista de desenho tradicional, aquarela e colagem digital.



Figura 1 – Os personagens Astros e Yasmin apresentando a Astronomia Maia

Fonte: Brenda Klein e Yasmin Streit



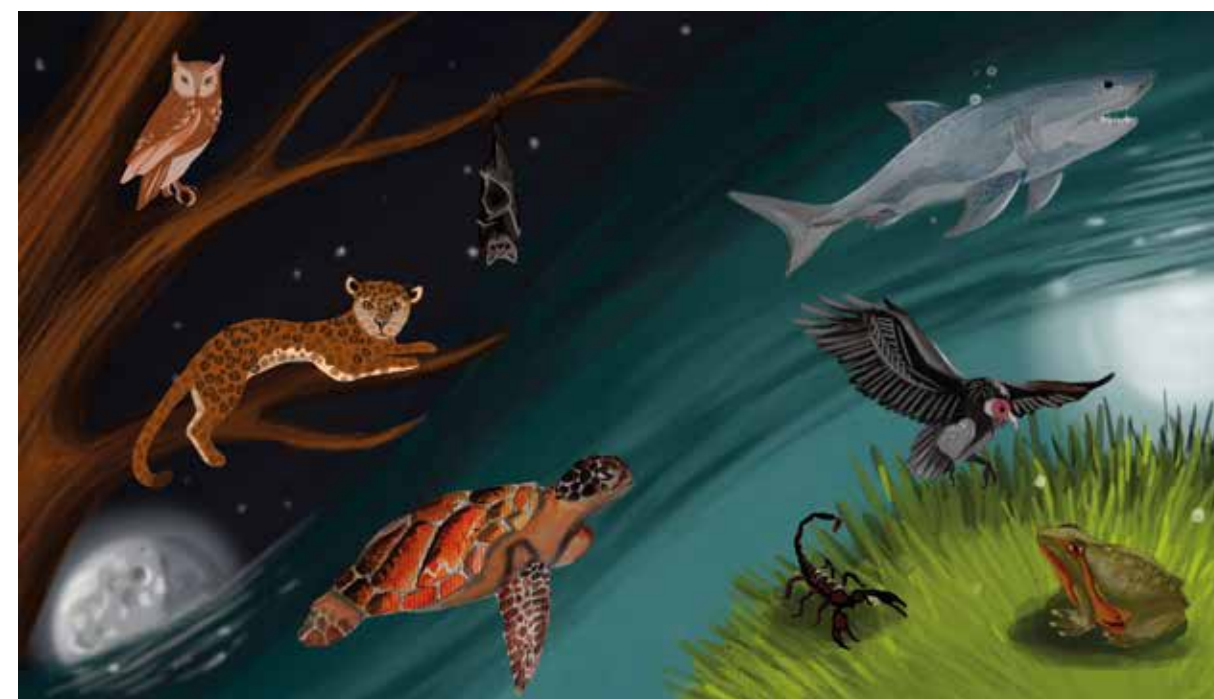
Figura 2 - A constelação do Jaguar

Fonte: Brenda Klein

Dessa forma, Astros e Yasmin ganharam novas roupas para contar de forma lúdica sobre este período histórico e sobre a cultura Maia. A escolha da paleta de cores também foi pensada e criada com base nestas pesquisas e nas características dos personagens.

Figura 3 - Representação dos animais típicos da América Central

Fonte: Brenda Klein



Educação não formal no Planetário da UFRGS

No livro “O que é educação”, Brandão (2001) inicia com a afirmação da existência de “educações”, onde ele aborda a educação além da formalidade da sala de aula e dos espaços escolares. Sua reflexão leva o leitor a pensar na importância dos conhecimentos prévios de cada povo, região, grupo singular, de cada cidade, até mesmo do bairro onde se vive e o quanto isto deve ser levado em conta. O autor lança um alerta para que a educação seja contextualizada e aberta a novos meios de ensinar e aprender: “Não há uma forma única nem um único modelo de educação: a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 2001, p.9).

Na esteira do pensamento deste autor, entende-se que a educação não formal deve estar amparada na intencionalidade da oferta de processos de aprendizagem, dentro de um referencial seguro e com diretrizes que guiarão aqueles que se propõem a disponibilizar esta modalidade de ensino em espaços e territórios do saber.

O Planetário Prof. José Baptista Pereira, órgão vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS, oferece exatamente este viés educativo ao público que frequenta seus espaços. É um lugar considerado “mágico” por muitos de seus frequentadores e que, ao longo de seus quase 50 anos, desperta a curiosidade e o fascínio sobre temas relacionados à Astronomia. O próprio prédio do Planetário, em formato de nave espacial, e sua Rosa dos Ventos fixada no pátio, já são parte de uma atividade educativa não formal e vivencial. Além disso, sua grande cúpula produz uma sensação de imersão na qual os visitantes se sentem como que prontos para uma viagem intergaláctica.

Ao produzir, desde 2018 e 2019, projetos como o Conversas Astronômicas e o Rimas Universais, que têm em sua equipe acadêmicos de Física, Astrofísica, Geografia, Artes Visuais, Biologia, Comunicação, entre outros, o Planetário possibilita que a interação com o público e as trocas de conhecimento aconteçam de forma divertida, em abordagens que respeitam as idades dos visitantes. Uma das formas em que essa dinâmica ocorre é através das dúvidas que chegam do público, sobre os mais diversos temas em Astronomia, que são respondidas pela equipe considerando a faixa etária do público e a complexidade e interdisciplinaridade dos processos educativos. Esta interação dos estudantes de graduação que atuam na equipe do Planetário com o seu público possibilita aos estudantes um grande crescimento acadêmico através da extensão.

Com a necessidade de passar a oferecer uma programação que fosse ao encontro das necessidades do público que havia sido fidelizado pelo Planetário ao longo dos anos, a partir de 2020, com o distanciamento trazido pela pandemia, os visitantes passaram a acessar as atividades propostas nas redes sociais.

Neste contexto, a programação já existente foi estudada e transformada em projetos virtuais possíveis de serem disponibilizados ao público de forma gratuita. Os programas foram pensados por faixa etária, contemplando uma gama global de pessoas, sempre procurando manter a ideia de educação informal. Conforme Kenski, “sob um saber ampliado e mutante” (KENSKI, 2003, p.27) que nos aponta o momento atual e futuro, é possível descortinar as “novas educações – resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilidades pela atualidade tecnológica – é o desafio a ser assumido por toda a sociedade” (KENSKI, 2003, p.27). No caso da educação não formal em ciências e, especificamente,

em Astronomia, busca-se, entre outros objetivos, cativar o público através de um viés lúdico e que promove um encantamento e instiga a curiosidade, especialmente das crianças.

Aprendendo através de histórias contadas

Na esteira de autores como Abramovich (1995) e na prática do Planetário, percebeu-se “como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo” (ABRAMOVICH, 1995, p.16). Partindo deste pressuposto, o projeto Rimas Universais criou este espaço na programação infantil do Planetário, recebendo crianças de forma presencial, até 2019, e virtual, a partir de 2020. Com o surgimento da pandemia, foi criado o projeto Histórias de Yasmim, dando sequência às atividades de contar histórias para crianças com idade entre cinco e nove anos.

Através da bolsa disponibilizada pela Secretaria de Educação a Distância da UFRGS, com enfoque nos recursos educacionais digitais, foi possível iniciar o programa Astronomia Maia para crianças, no qual a personagem Yasmin, junto ao seu amigo Astros, fazem uma visita à região onde os Maias viviam, plantavam seus alimentos, festejavam e observavam o céu. No desenvolvimento do projeto, buscou-se entender como os Maias compartilham seus conhecimentos, quais suas crenças e quais os significados das constelações mais importantes para este povo, além da importância histórica de seus calendários.

A Base Nacional Comum Curricular Brasileira – BNCC estabelece que, para a área de Ciências da Natureza no ensino fundamental,

Na unidade temática Terra e Universo, busca-se a compreensão de características da Terra, do Sol, da Lua e de outros corpos celestes – suas dimensões, composição, localizações, movimentos e forças que atuam entre eles. Ampliam-se experiências de observação do céu, do planeta Terra, particularmente das zonas habitadas pelo ser humano e demais seres vivos, bem como de observação dos principais fenômenos celestes. Além disso, ao salientar que a construção dos conhecimentos sobre a Terra e o céu se deu de diferentes formas em distintas culturas ao longo da história da humanidade, explora-se a riqueza envolvida nesses conhecimentos, o que permite, entre outras coisas, maior valorização de outras formas de conceber o mundo, como os conhecimentos próprios dos povos indígenas originários. (BRASIL, 2017, p. 328)

Neste sentido, a BNCC destaca a importância de considerar outras culturas além da ocidental no estudo do céu e, principalmente, no ensino de Astronomia. O projeto Astronomia Maia para crianças converge com esta indicação da BNCC ao possibilitar que outras formas de ver o céu sejam abordadas em sala de aula.

Percebemos que existem três tipos de conhecimento na sociedade atual, sendo o oral, o escrito e o digital, que criam “percepções diferentes, racionalidades múltiplas e comportamentos de aprendizagens diferenciados” (KENSKI, 2003, p.33). Quando se passou a atuar com os recursos digitais, as estratégias educacionais foram sendo redefinidas porque não haveria a linguagem falada com diálogo imediato, que é uma verdadeira “construção viva”. Então, era preciso uma oralidade clara do que seria informado, vinculado a um processo visual de escrita e imagem, sabendo-se que é a partir delas que o indivíduo se orienta e cria seu mundo reflexivo e a compreensão de sua realidade. Considerou-se também que, para a criança na faixa etária que se propunha trabalhar, o pensamento ainda é abstrato e imediato.

Assim, a produção deste recurso educacional digital buscou estabelecer uma conexão entre uma linguagem lúdica e que traz elementos do brincar, com conhecimento astronômico

adequado à faixa etária do público, na esteira do que propõem Ferreira, Silva e Garcia:

aliar aspectos lúdicos e pedagógicos a recursos tecnológicos que sejam vinculados à Internet, visto que tal uso pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem em qualquer etapa da Educação Básica. No que se refere ao atual público infantil, que já nasceu em um mundo globalizado, pode-se afirmar que já são integrantes da cultura digital que os cerca. (Ferreira; Silva; Garcia, 2019, p. 2)

Na aproximação com o conhecimento digital, em primeiro lugar é fundamental perceber que não é só o mundo que nos cerca que é global; somos seres globais. Neste sentido, ao pensar o programa Astronomia Maia para crianças, as narrativas precisavam ser criadas em pensamentos descontínuos, pois a “temporalidade e sua espacialidade, expressas em imagens e textos nas telas, estão diretamente relacionadas ao momento de sua apresentação” (KENSKI, 2003, p.38), representando, em si, um outro tempo, inovando o pensamento em uma nova compreensão do indivíduo do século XXI.

Resultados e considerações finais

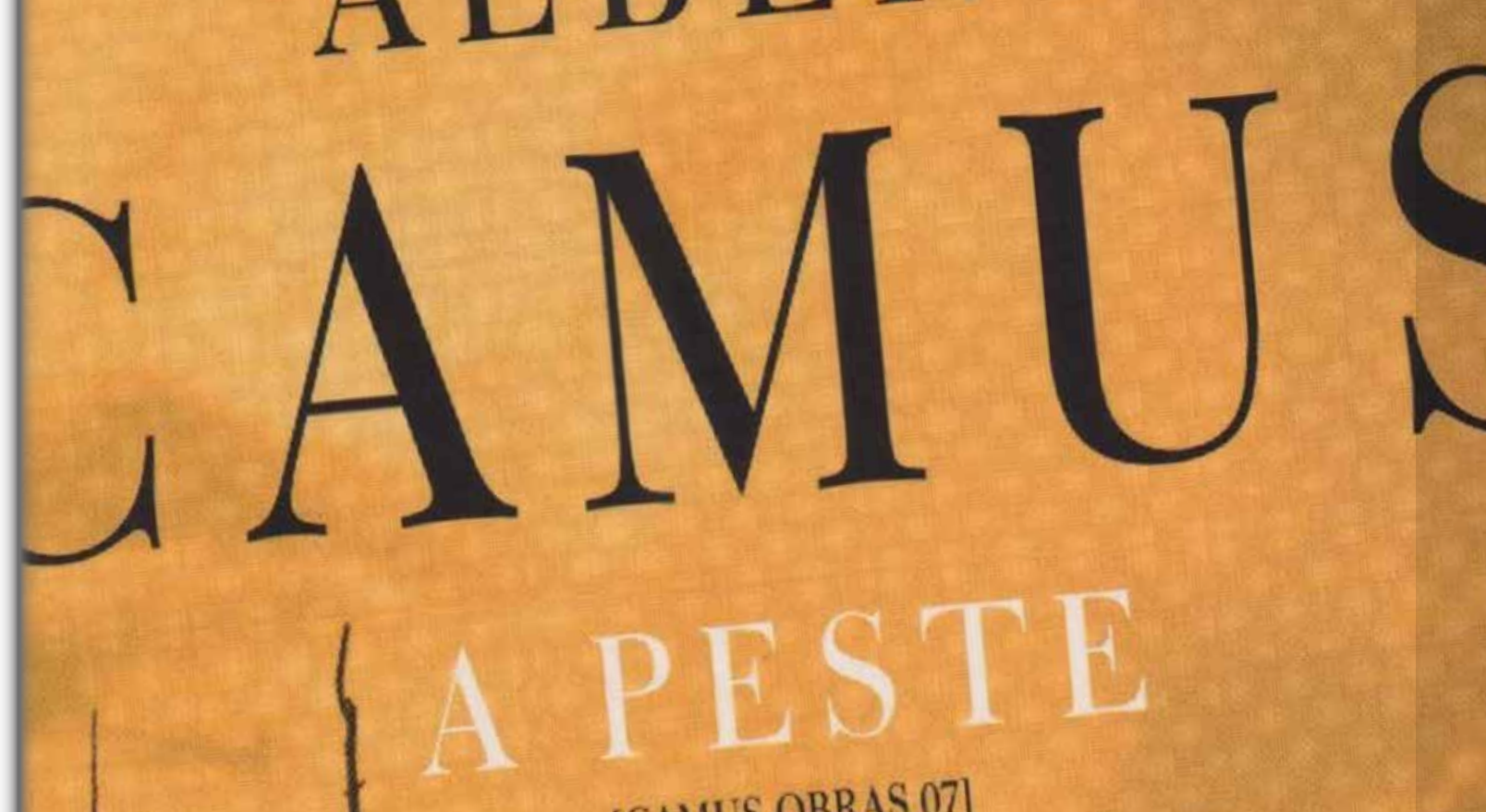
Após quase dois anos de criação de conteúdo para crianças através do YouTube sobre Astronomia, período em que o Planetário desenvolveu vídeos educativos sobre o Sistema Solar, além das parcerias com algumas escolas de ensino infantil e fundamental, foi possível transmitir conceitos básicos sobre a

visualização do céu para poder apresentar a história da Astronomia Maia e sua importância para os dias atuais. Deste modo, as crianças puderam entender a importância do Sol para esta cultura, assim como seus usos do saber astronômico no dia a dia ao longo das diferentes estações do ano.

O uso de recursos digitais para atividades educativas consolidou-se nos últimos anos e ganhou um espaço maior durante o período de distanciamento social devido à pandemia de Covid-19, período em que aulas e atividades virtuais foram amplamente utilizadas. A produção do presente recurso educacional digital, portanto, se mostrou oportuna neste contexto por disponibilizar ao público mais uma ferramenta para o ensino de ciências. ◀

Referências Bibliográficas

- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1995.
- BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 de junho de 2022.
- FERREIRA, Gabryelle Chaves; SILVA, Maria Auricélia da; GARCIA, Thiago de Sousa. Um Boom de Mídias na Infância: Reflexões acerca do Uso de Tecnologias Digitais na Educação Infantil. In: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (CTRL+E), 4., 2019, Recife. *Anais* [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2019. p. 184-191.
- KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e as alterações no espaço e tempos de ensinar e aprender. In: *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003.



Os círculos de leituras e as leituras da realidade: A Peste

Giancarla Brunetto: Faculdade de Educação (FACED) – UFRGS; e-mail: giancarla.brunetto@ufrgs.br
Acadêmica de Pedagogia: Maria Luisa O. Gonçalves

Resumo

Este artigo versa sobre o projeto de extensão “Círculo de leituras do CIESS”, e mais especificamente, o círculo “A alegoria da peste”, a partir da leitura de “A Peste” de Albert Camus. A escolha do tema é relacionada ao momento atual, no Brasil e em outros países, desde a eclosão da pandemia do Covid-19. Os círculos de leituras visam ao cultivo do espírito crítico sobre o teor do texto e subtexto do lido e vivido; capacitar os leitores para a realização de novos círculos de leitura; incentivar a leitura e a dialogicidade como formas educativas e transformadoras da realidade. Os círculos são gratuitos e abertos a todos interessados. Os encontros são quinzenais, ao longo de dois meses, de forma semiestruturada e remota, e propõem a prática da leitura coletiva e do diálogo. A avaliação de cada círculo é realizada no encontro final, bem como uma autoavaliação. Como muito bem se percebe por meio de “A Peste”, o narrador/autor expressa que, pela leitura do texto, se faz também uma leitura do mundo. Ler pelo prazer, ler para compreender.

Palavras-chave: Círculo de leituras; A Peste; Albert Camus.

Abstract: This article is about the extension project “CIESS Reading Circles”, and more specifically, the circle “The allegory of the plague”, based on the reading of “The Plague” by Albert Camus. The choice of this theme is due to the current situation in Brazil and in other countries since the outbreak of the Covid-19 pandemic worldwide. The reading circles aim to cultivate a critical spirit about the content of the text and subtext of what is read and lived; empower readers to carry out new reading circles; encourage reading and dialogicity as educational and reality-transforming ways. The circles are free of charge and open to anyone interested. The meetings are fortnightly, over two months, in a semi-structured and remote way, and propose the practice of collective reading and dialogue. The evaluation of each circle is carried out at the end of the meeting, as well as a self-evaluation. As can clearly be seen in “The Plague”, the narrator/author expresses that, by reading the text, one also reads the world. Read for pleasure, read to understand.

Keywords: Reading circles; The Plague; Albert Camus.

Introdução

A escolha de uma obra acadêmica ou literária é o ponto de partida para a criação de um círculo no qual os interessados se reúnem com um objetivo comum: ler. Assim surgiu em 2021 o projeto de extensão “Círculo de leituras do CIESS”, ano que se caracterizou pela continuidade da pandemia do Covid 19 – a doença infecciosa causada pelo SARS-CoV-2, identificada em dezembro de 2019 em Wuhan, China, e que se alastrou por diversos países do mundo.¹ O projeto visa à realização de círculos de leituras sobre obras e autores nos mais variados temas, de modo que pela leitura do texto se faça também uma leitura do mundo. Cada círculo propõe a leitura de uma obra literária como suporte de discussões relacionando com aspectos da nossa realidade atual. Nesta perspectiva, um dos oito círculos propostos nesse ano abordou o tema da pandemia, em uma relação fictícia e paradoxalmente real com a situação vivenciada na atualidade. Trata-se do círculo “A alegoria da peste”, a partir da leitura de “A Peste” de Albert Camus. O objetivo foi cultivar nos leitores o espírito crítico sobre o teor do texto lido e do subtexto do vivido; capacitar os participantes para atuarem na realização de novos círculos e incentivar a leitura, o diálogo e a manifestação de livre pensamento como formas

emancipatórias, educativas e transformadoras da realidade. Este círculo teve como disparador, pensar o caráter simbólico da peste, os dilemas éticos que surgem entre o aprisionamento e a liberdade, a resistência e a desistência, a libertação e a opressão. O círculo revelou-se um instrumento potente, ao relacionar a obra com o momento peculiar que toda a população mundial estava – e ainda está – vivenciando.

Metodologia

Os círculos de leituras se organizam de forma semiestruturada, com mediadores para orientar as atividades nos encontros quinzenais, cada círculo com uma hora de duração, no período de dois meses. Por ser realizada a distância, essa programação gratuita e aberta ao público em geral, recebeu também inscrições de interessados de outros estados. A proposta metodológica visa à prática da leitura coletiva, desvelar o espírito crítico na relação do leitor com o autor, e do texto no e para além do contexto. Como preconiza Paulo Freire em sua ideia de círculos culturais, privilegia-se e espaço da liberdade, da criticidade, da dialogicidade: “O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem” (Freire, 1967, p. 07).

1. A Organização Mundial de Saúde (OMS) caracterizou, em 2020, o surto do novo coronavírus como uma emergência de saúde pública de importância internacional. (paho.org/pt/covid19)

A leitura é uma prática social humana que possibilita a construção de sentidos, mobilizando diversas sensações no leitor. Isso porque não se lê o texto passivamente; ao ler, interagimos com aquilo que o autor escreve, reverberando e se misturando com aquilo que já temos construído em nós. Michèle Petit (2009) afirma que a leitura é um processo que se desenvolve por meio das apropriações singulares de cada leitor, inclusive diversas vezes se deslocando do próprio texto lido. Ressalta a importância do ato de ler na construção e reconstrução de si mesmo, principalmente em momentos de crise onde a representação de si mesmo e do sentido da vida é afetado.

Os livros são hospitaleiros e nos permitem suportar os exílios de que cada vida é feita, pensá-los, construir nossos lares interiores, inventar um fio condutor para nossas histórias, reescrevê-las dia após dia. E algumas vezes eles nos fazem atravessar oceanos, dão-nos o desejo e a força de descobrir paisagens, rostos nunca vistos, terras onde outra coisa, outros encontros serão talvez possíveis. Abramos então as janelas, abramos os livros. (Petit, 2009, p. 266)

Desenvolvimento e processos avaliativos

Entre os oito círculos de leituras do CIESS realizados no ano de 2021², destaca-se o desenvolvimento do círculo “A alegoria da peste”. Na obra “A Peste”³ o narrador descreve a pandemia que se

2. Círculos de leituras do CIESS no ano de 2021: *Todos têm direito a ter direitos* Livro: Eichmann em Jerusalém, de Hannah Arendt; *A alegoria da peste* Livro: A peste, de Albert Camus; *Para possíveis em meio a sufocos* Livro: O dia em que a poesia derrotou um ditador, de Antonio Skármeta; *A interação do ser humano e tecnologia sob uma abordagem transformadora: o design social* Artigos: O design contemporâneo como disciplina integradora da cultura tecnológica, de M. Curtis, L. Roldo. O design social na PUC-Rio, de R. Couto. Dignidade e Direitos Humanos: reflexões sobre os princípios do design Centrado no Ser Humano, de R. Buchanan; *Rupturas e autorrepresentação na literatura de autoria feminina negra* Livro: Becos da Memória, de Conceição Evaristo; *Juventudes: entre A & Z: política de escrita e direitos humanos* Livro: Juventudes: Entre A & Z; *Feminismos: Heleieth Saffioti* Livro: Gênero, patriarcado e violência, de Heleieth Saffioti; *Construindo pontes entre saberes e continentes: concepções pedagógicas de Paulo Freire na obra Cartas à Guiné-Bissau* Livro: Cartas à Guiné-Bissau, de Paulo Freire.

3. A Peste (La Peste), romance dividido em cinco capítulos, publicado em 1947 por Albert Camus. A obra é inspirada na epidemia de cólera ocorrida em Oran, Argélia, em 1849, dizimando boa parte da população.

abate sobre o povo de Oran, como pano de fundo para abordar questões relacionadas à natureza, destino, valores morais e à condição humana. É possível haver solidariedade em meio ao caos? É possível haver esperança em meio ao flagelo, à morte, ao exílio por tempo indefinido? “Já não havia então, destinos individuais, mas uma história coletiva, que era a peste, e sentimentos compartilhados por todos” (Camus, 2003, p. 121).

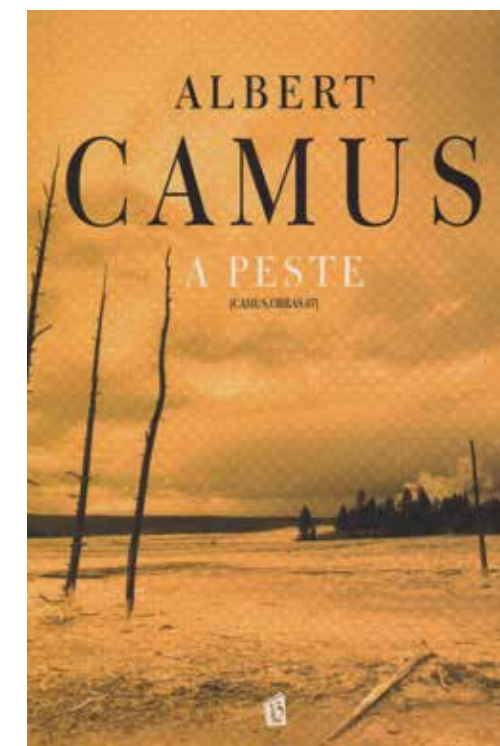


Figura 1 – Livro “A Peste” de Albert Camus

Fonte: <https://catalisecritica.wordpress.com/2014/04/08/resenha-a-pesto-albert-camus/>

Ao longo dos quatro encontros virtuais, os participantes e as mediadoras leram e comentaram trechos da obra, manifestaram suas visões em uma necessária analogia com a realidade atual, mormente no Brasil, país que ocupa destaque no ranking de mortes na pandemia.⁴ É notável observar a atualidade de uma obra

4. Segundo a OMS, a situação global em 11 de fevereiro de 2022 era de 404.910.528 casos confirmados de Covid 19, com 5.783.776 mortes. No Brasil, de 03 de janeiro de 2020 a 11 de fevereiro de 2022, foram confirmados 26.955.434 casos, com 635.074 mortes. Foram aplicadas 353.813.623 doses de vacinas. (covid19.who.int/region/amro/country/br)

escrita há setenta e quatro anos. As referências do autor-narrador a temas como o distanciamento social, a quarentena, o negacionismo estão lá – na ficção, e cá – na realidade. O universo psicológico dos personagens, envoltos em “sombas”, “sentimentos monótonos”, “o hábito do desespero”, “a interminável derrota”, “uma marcha interminável” – são sentidos pelos personagens do livro escrito por Camus e pelo livro que se escreve a cada dia durante a pandemia.

“Sem memória e sem esperança, instalaram-se no presente. A peste, é preciso dizê-lo, tirara a todos o poder do amor, e até o da amizade. Porque o amor exige um pouco de futuro e, para nós, já não havia senão instantes” (Camus, 1967, p. 132)

Segundo William McNeill, há inúmeros exemplos, na história da humanidade, dos efeitos causados por infecções desconhecidas que atacam populações em várias partes do mundo. Ele cita o caso da Peste Negra, no século 14, e a epidemia de cólera, no século 19. O impacto causado pelo Covid 19 e suas consequências ainda são difíceis de dimensionar. Essa é a maior sensação partilhada pelo grupo participante do círculo da “Alegoria da peste”, a peste de Oran como uma metáfora para pensar sobre a pandemia que atinge todos, em situações econômicas, políticas e sociais diferentes, nas mais diversas partes do mundo.

“...the history of humanity’s encounters with infectious diseases, and the far-reaching consequences that ensued whenever contacts across disease boundaries allowed a new infection to invade a population that lacked any acquired immunity to its avages”⁵ (McNeill, 1976, p. 14)

5. Tradução: ... a história dos encontros da humanidade com doenças infecciosas e as consequências de longo alcance que se seguiram sempre que os contatos além dos limites da doença, permitiram que uma nova infecção invadisse uma população que carecia de qualquer imunidade adquirida para suas devastações.



Figura 2 – Desinfecção durante a pandemia

Fonte: <https://www.nature.com/articles/d41586-020-00758-2>

Ao relacionar os acontecimentos relatados na cidade de Oran com a realidade escancarada que acomete na materialidade da vida de todos, o grupo mostrou ser um espaço de partilha dessas experiências, desconhecidas até então, tendo o aporte das próprias vidas dos personagens para refletir sobre os acontecimentos do aqui e agora, ampliando a experiência da leitura. Mais que isso, o grupo foi espaço de acolhimento e escuta das angústias, dúvidas, medos e preocupações decorrentes não só da pandemia em si, mas da negligência constatada em nosso país. No decorrer dos encontros, as assimilações com o processo vivenciado tornou-se evidente.

Do negacionismo promovido pelo atual governo aos remédios milagrosos sem comprovação científica, do papel da mídia na manipulação de dados e notícias ao egoísmo daqueles que rejeitaram a importância de outras vidas, era impossível não dialogar a obra lida com o que acontecia fora do encontro virtual. Assim como era impossível que a discussão cessasse nos encontros, visto que no mundo real todos têm que mergulhar em questões que envolvem uma pandemia, uma quarentena e uma peste.

Considerações Finais

A dimensão educativa promovida por essas relações interpessoais desenvolvidas no grupo foi e é

capaz de (re)criar possibilidades e perspectivas, principalmente ao compartilhar os conhecimentos e as experiências pessoais dos integrantes, atravessadas por aquelas citadas na obra, e produzindo novos conhecimentos coletivos. Essa forma de educação crítica-reflexiva contribui na constituição do homem como pessoa, como ser histórico e ativo no mundo em que se vive, na formação de uma consciência coletiva.



Figura 3 – Crianças com máscaras

Fonte: <https://www.cnn.com/2021/07/27/top-us-doctors-say-kids-need-masks-and-social-distancing-in-schools-this-fall.html>

A Universidade é fundamental no decorrer desse processo de produção de conhecimento que contribui na formação da comunidade acadêmica, articulando com a função social da Extensão como dispositivo de análise crítica na interação entre a Universidade e os diversos

segmentos da sociedade. Os círculos de leituras proporcionam a retomada da esperança ao longo de dias sombrios, conectando participantes distantes fisicamente, mas muito próximos no propósito de refletir sobre o lugar de cada um na sociedade, particularmente no contexto da pandemia.

Os círculos de leituras do CIESS foram realizados nos meses de abril a novembro de 2021, e uma nova programação de círculos de leituras está planejada para os meses de abril a dezembro de 2022. Os objetivos propostos estão sendo atingidos, é o que se pode auferir pelas avaliações dos participantes em cada círculo já realizado. O círculo

“A alegoria da peste”, em particular, reuniu participantes que já haviam lido a obra, os que nunca haviam lido, e os que conheciam essa e outras obras de Camus. Entretanto, todos tinham o mesmo intuito: ler pelo prazer da leitura, ler para compreender criticamente, subvertendo o texto para o atual contexto, ressignificando-o a partir do enriquecimento que a obra literária trouxe para a formação, e por que não dizer, para a vida de cada um. ◀

Referências Bibliográficas

- CAMUS, Albert. **A Peste**. Lisboa: Livros do Brasil, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- MCNEILL, William H. **Plagues and Peoples**. New York: Anchor Books, 1976.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. Tradução: Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.
- _____. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.
- covid19.who.int/region/amro/country/br Acesso em 14 de fevereiro de 2022.
- paho.org/pt/covid19 Acesso em 14 de julho de 2021.



Programa Movimentos Sociais e Serviço Social: a extensão promovendo a Universidade e a Educação Popular em tempos de pandemia

Tiago Martinelli: Serviço Social – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS;
e-mail: timartinelli@yahoo.com.br
Mailiz Garibotti Lusa: Serviço Social – Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Acadêmicas de Serviço Social: Aline Salcides Pinto; Luiza Emanuelle Kronhardt; Monique Fernandes Silveira
Acadêmicos de Ciências Social: Barbara Gabriela Santos Oliveira; Pierre Tazzo

Resumo

O artigo expressa uma síntese do curso de extensão "Movimentos e Lutas Sociais, Educação Popular e Universidades", produto de uma das atividades desenvolvidas pelo Programa de Extensão Movimentos Sociais e Serviço Social, realizado no período da pandemia da COVID-19. Pensado sob o contexto da crise e restrições sanitárias, compôs a prática extensionista, buscando garantir a continuidade de atividades, ainda que de forma remota, voltadas para a construção da educação popular e da formação

profissional no espaço da universidade e lutas sociais. Trata-se de experiência envolvendo estudantes de graduação e pós-graduação, professores/as e pesquisadores/as de escolas, universidades e Cursinhos Populares, militantes de movimentos sociais e lideranças populares de todo Brasil e alguns países da Europa e América Latina. As/os extensionistas, ao socializarem seus conhecimentos neste curso, difundiram práticas de educação popular, fortaleceram as lutas sociais e a defesa da universidade popular.

Palavras-chave: Serviço Social; Movimentos Sociais; Educação Popular.

Resumen

El artículo expresa una síntesis del curso de extensión "Movimientos y Luchas Sociales, Educación Popular y Universidades", producto de una de las actividades desarrolladas por el Programa de Extensión Movimientos Sociales y Servicio Social, llevada a cabo durante la pandemia del COVID-19. Pensado en el contexto de la crisis y las restricciones sanitarias, compuso la práctica extensionista, buscando garantizar la continuidad de las actividades, aunque sea remotamente, dirigidas a la construcción de la educación popular y la formación profesional en el espacio de la universidad y las luchas sociales. Es una experiencia que involucra a estudiantes de grado y posgrado, profesores e investigadores de escuelas, universidades y cursos populares, activistas de movimientos sociales y líderes populares de todo Brasil y algunos países de Europa y América Latina. Los extensionistas, al socializar sus saberes en este curso, difundieron prácticas de educación popular, fortalecieron las luchas sociales y defendieron la universidad popular.

Palabras llave: Trabajo Social; Movimientos sociales; Educación Popular.

Um dedo de prosa sobre a extensão em tempos de pandemia

Este texto tem como objetivo expor uma síntese do curso de extensão Movimentos e Lutas Sociais, Educação Popular e Universidades, produto de uma das atividades desenvolvidas pelo Programa de Extensão Movimentos Sociais e Serviço. No percurso deste escrito, que é por si uma prática extensionista, apresentaremos os conceitos mobilizadores, os temas centrais, objetivos, organização e, por fim, os resultados e reflexões resultantes da ação.

Com muita alegria nos dirigimos a você, leitor/a da Revista de Extensão da UFRGS, para contar um pouquinho desta nossa ação extensionista na Pandemia da Covid-19. Ainda que não seja tão usual para uma revista acadêmica, gostaríamos que nossa conversa fosse uma verdadeira prosa, pois foi desta forma que realizamos extensão neste período.

Antes, nos apresentamos: Somos um grupo de

doze extensionistas do Programa de Extensão Movimentos Sociais e Serviço Social, vinculado ao Departamento de Serviço Social da UFRGS¹. Nossa equipe foi composta por oito estudantes, uma técnica administrativa e três docentes de diferentes Unidades, a saber: do Instituto de Psicologia, da Faculdade de Odontologia, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e do Instituto de Artes. O Programa foi criado em 2016 e, no último ano, desenvolveu dois projetos e um curso de extensão que tiveram centralidade na educação popular, na formação profissional, na universidade e nas lutas sociais. É sobre este último que lhe convidamos para esta prosa!

Quer saber um pouco mais sobre o Curso? Então, desde meados de 2019 o Programa Movimentos Sociais e Serviço Social começou articulações junto aos Cursinhos Populares Pré-Vestibulares de Porto Alegre, no intuito de aprofundar

1. Coordenadores: Mailiz Garibotti Lusa (geral), Cristina Noronha Cury, Loiva Mara de Oliveira Machado e Tiago Martinelli (adjuntos). Bolsistas: Aline Ferraz, Aline Salcides Pinto, Barbara Gabriela Santos Oliveira, Luiza Kronhardt, Maicon Schirmam da Rosa, Monique Fernandes Silveira, Nauí dos Santos Prestes e Pierre Tazzo.

Para nós, o contexto de extremo empobrecimento, dificuldade ou negação do acesso aos direitos através dos serviços das políticas públicas, especialmente as sociais, penalizava a classe trabalhadora há séculos no país, ainda que no período recente do início do século 21 tal processo histórico tenha se distinguido. Sustentado no binômio privilégios X desigualdades, o modelo de educação também reforçou o padrão de exploração.

Foram 13 encontros quinzenais, sempre nas manhãs de sábado, para os quais contamos com 33 painelistas. Ah, e que diversidade tínhamos já aqui! Como painelistas, contamos com muitos/as estudantes de graduação e pós-graduação, com professores/as e pesquisadores/as de escolas, universidades e Cursinhos Populares, militantes de movimentos sociais e lideranças populares que também desempenham função legislativa. Eles/as vieram de diversas universidades e instituições de várias regiões do país, especialmente do sul, sudeste e nordeste, e contribuíram a partir de diferentes áreas de saber, como a educação, a sociologia, o serviço social, a comunicação social, a história e as tecnologias da informação. Na sua maioria vieram de segmentos empobrecidos da classe trabalhadora e construíram em seus processos de formação e de vida um saber profundo, histórico, contextualizado e simples. Ao socializarem seus conhecimentos

Assim, em todas as atividades fomos referenciando pesquisadores que se dedicam a estes temas. Por vezes, convidamos especialistas para contribuírem também como painelistas do Curso. Trazemos apenas três das várias referências que utilizamos, a fim de sermos breves,

Na seara das reflexões das lutas sociais, consideramos a sua importância na formação sócio histórica brasileira, as quais foram determinantes para as conquistas de um conjunto de direitos sociais, especialmente, hoje ameaçados. Hoje o grande desafio é o estabelecimento de vínculos e conexões voltados para a construção de um projeto alternativo ao projeto do capital. As diversas lutas sociais vinculam diferentes

organizações e movimentos de trabalhadores, ou movimentos populares a projetos de contra hegemonia. São lutas que buscam construir uma visão articulada entre necessidades, interesses, reivindicações e ações prático-políticas, “incorporando-as em um quadro mais abrangente e classista” (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2011, p. 350).

A partir disso, entendemos que o projeto de Universidade Popular é também mobilizado tanto pela educação popular quanto pelas lutas sociais presentes na sociedade contemporânea. Consideramos, inclusive, que “os modelos universitários sempre guardam relação profunda com as formas societárias que lhes abrigam e refletem a luta entre interesses e perspectivas das classes em disputa em cada momento histórico”. Neste sentido, entendemos, defendemos e lutamos pela universidade popular como “uma universidade pública, com acesso universal, democrática em sua gestão, que articule ensino, pesquisa e extensão e responda às demandas concretas da sociedade” (IASI, 2011, s.p.), eliminando a distância histórica entre o saber acadêmico e o popular, a universidade e o povo.

A proposta e o desafio do trabalho, de estudos e da própria extensão de forma remota em tempos de pandemia, a partir destas reflexões mobilizadoras, desafiou-nos a buscar alternativas de organização/planejamento, as quais passaram a compor estratégia e procedimento do curso. Isso não significa que a idealização e depois o êxito da extensão neste período seja mérito ou condição definitiva para a educação popular. Não se defende a substituição indissociável do ensino, da pesquisa e da extensão presencial² por formas à distância e não corroboramos com a defesa de ensino remoto, a não ser em situação emergencial e de excepcionalidade.

2. Um dos objetivos específicos foi justamente “refletir sobre o compromisso do tripé: ensino, pesquisa e extensão na construção e fortalecimento da universidade popular, a fim de contribuir na construção de alternativas voltadas à equidade do acesso à educação” (UFRGS, 2020, p. 03).

O desafio da extensão remota nos encontros preparatórios

Contrários/as às formas precarizadas do uso de ferramentas digitais, acolhemos, no emergencial, a prática extensionista remota, sem, contudo, deixar de refletir e apontar críticas quando ela também reforçava o binômio privilégio-desigualdades. Discutimos sobre as fragilidades, desafios e possibilidades metodológicas. Foram as diferentes instituições de educação, bem como os sujeitos que se associaram ao conjunto de debates e provocações vinculados aos fundamentos conceituais e históricos sobre os temas que contribuíram antes, durante e após os 13 encontros do Curso.

Neste processo, uma das grandes experiências foi a realização de ‘encontros preparatórios dos encontros’. Isso surgiu a partir da necessidade de ‘alinhamos’ a nossa proposta com os/as convidadas/os. Tudo foi um desafio superado coletivamente. ‘Temos um tema, temos um encontro’ e, a partir disso, buscávamos estabelecer o diálogo com o conhecido, desconhecido³. Aos poucos fomos percebendo que, desde os estudos do coletivo, e, inclusive, nos encontros preparatórios, íamos refletindo, aprendendo e consolidando os conteúdos que depois seriam discutidos com os participantes do curso. Este processo nos possibilitou refletir sobre a efetividade das relações no âmbito das lutas sociais e da universidade popular, permitindo planejarmos coletivamente novas ou realimentar articulações com movimentos e coletivos sociais e acadêmicos, que também se dedicam para a educação popular. Tivemos, assim, a possibilidade de aproximação – nos limites do remoto – com os/as convidados/as.

Discutíamos e conhecíamos aquilo que outros

3. Alguns eram autores que tínhamos lido e conhecíamos, mas nunca proseado, então, de alguma forma eram desconhecidos. Outros conhecíamos de interlocuções de ensino, pesquisa e extensão. Por fim, havia os eram nossos companheiros e companheiras em movimentos e lutas sociais.

grupos desenvolviam na extensão, pesquisa e ensino, na graduação e pós-graduação, nos mais distantes espaços virtuais e geográficos. A condição deflagrada pela pandemia aos poucos nos permitia reconhecer uma nova face da extensão nas diferentes regiões do Brasil, sem contar com as participações internacionais, sobretudo latino americanas e europeias, de onde eram alguns cursistas.

É também interessante contar para você, leitor/a, nesta prosa, que nem sempre se construíram ‘alinhamentos’. Por vezes, os ‘encontros preparatórios dos encontros’ já nos indicavam as dissonâncias que apareceriam durante o curso. Então, ouvimos, algumas vezes, aquilo que não se ‘alinhava’ ao nosso conceito e perspectiva de defesa de uma educação presencial, pública e socialmente referenciada. Aí estava justamente a pluralidade de perspectivas e debates enquanto diversidade produtora de questionamentos. Acima de tudo, para as/os extensionistas, os ‘encontros preparatórios dos encontros’ significaram a possibilidade de – de algum modo – antecipar um pouquinho o ‘*gran finale*’. Assim, o grupo foi se constituindo e se identificando com os temas.

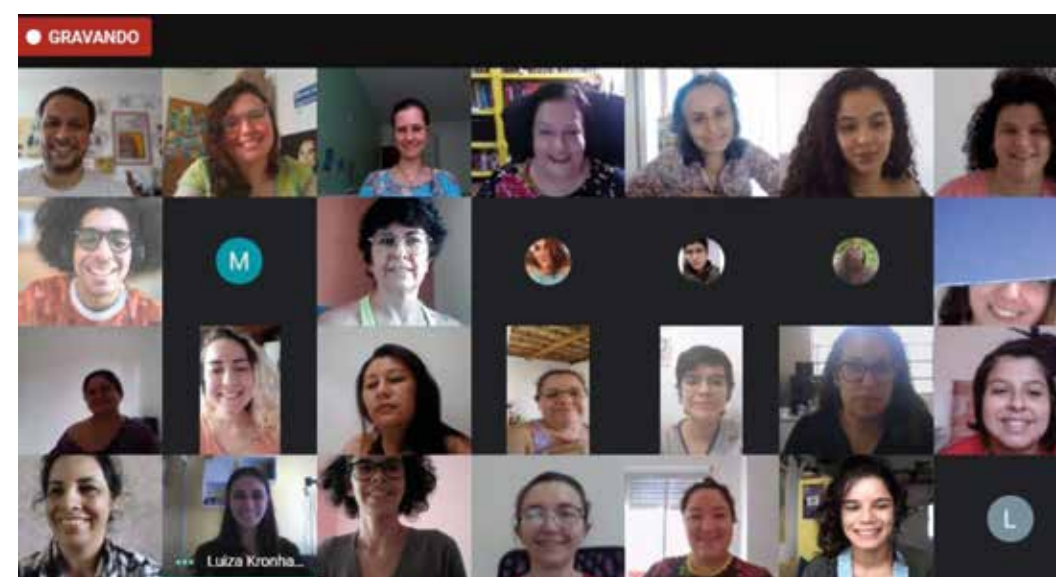
Proseando sobre os encontros do Curso

Apresentaremos para você, querido/a leitor/a, um pouquinho dos 13 encontros. Para isso, seguiremos a mesma lógica organizativa dos conteúdos distribuídos em quatro módulos.

Módulo I: Educação Popular e Universidade

No primeiro módulo nos debruçamos sobre o tema geral ‘educação popular e ensino superior’, articulando conceito da educação popular, seus determinantes e potencialidades, sem perder de vista os impactos dos desmontes orçamentários e da atual crise sanitária, sempre na perspectiva de uma universidade popular. Debates e refletimos coletivamente sobre a democratização do acesso à educação superior, a reprodução das desigualdades no interior dos sistemas de ensino e a ausência de equidade de condições no acesso e permanência. A discussão permitiu uma aproximação à socialização universitária e a elementos que contribuam para a permanência e êxito na educação superior, oferecendo alternativas para a democratização do acesso, com foco nos estudantes dos setores populares.

A partir de um panorama geral dos obstáculos



enfrentados em tempos de ajustes neoliberais, denunciemos o sucateamento das instituições educacionais, o 'desfinanciamento' e o desmonte das políticas públicas, com a retirada de direitos sociais arduamente conquistados. O debate sócio-histórico sobre as universidades no Brasil e na América Latina apontou o papel que estas ocupam no interior dos contextos políticos, econômicos e sociais.

A análise das primeiras experiências de extensão nas universidades brasileiras possibilitou aos cursistas um olhar crítico para as ações extensionistas, suas potencialidades e o lugar secundário que esta tem ocupado nas universidades. Pelo contrário, conforme a perspectiva popular, a extensão movimenta-se além dos muros institucionais, superando práticas restritas, muitas vezes, às ações assistencialistas de prestação de serviço. A extensão popular configura-se também como trabalho social, que fortalece processos dialógicos de democratização, com a promoção da participação de extensionistas e da população de forma geral, promovendo, inclusive, a educação popular em direitos sociais.

Os encontros propiciaram momentos de troca em relação às ações desenvolvidas no âmbito da extensão popular, incitando a possibilidade, a partir de experiências concretas, de um projeto de universidade popular com ênfase na extensão, pesquisa e ensino. A extensão popular deve pautar-se pela escuta e legitimação dos saberes populares e suas necessidades, aproximando da indissociabilidade entre teoria e prática e saber científico e popular.

Módulo II: Universidade popular no contexto da pandemia

A pandemia mundial da Covid-19 impactou todos os setores sociais, desde as indústrias, bancos, o varejo de alimentos, de igrejas à política e, em especial, a educação. Na UFRGS, tivemos as aulas paralisadas por mais de quatro meses consecutivos, os quais foram dedicados para intensos

e amplos debates sobre a nova modalidade de ensino intitulada 'Ensino Remoto Emergencial' (ERE). Essa modalidade foi criada para assegurar as condições de segurança sanitária, evitando a presencialidade e mantendo as atividades da universidade.

No Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), formulador do ERE, diversos debates permearam as sessões. A possibilidade de que esse modelo pudesse ser usado futuramente de modo permanente para redução de 'gastos' rondou o imaginário dos conselheiros, porém, neste momento, está afastada, resultado da relação do ERE estritamente com o período emergencial.

A alteração da modalidade de ensino impacta diretamente para os estudantes das classes populares, mas também para professores e técnicos. As mulheres trabalhadoras e mães (estudantes, servidoras e terceirizadas), por uma questão estrutural, acabam tendo tripla jornada no processo de trabalho domiciliar, pois o espaço da produção – também estudos – passa a ser reprodução social. Além disso, muitos estudantes acabam tendo que cuidar de seus familiares e afins, muitos desses enfermos em tempos de pandemia, sejam eles mais velhos ou mais novos.

A internet fixa, no Brasil, atende parcial e precariamente a população, gerando dificuldades de acesso de rede, especialmente para os segmentos das classes populares. Da mesma forma, o acesso a equipamentos eletrônicos de baixa qualidade completa o quadro de precarização. Não são poucas as vezes que computadores e celulares datados ou quebrados são utilizados como única ferramenta possível para os processos de ensino-aprendizagem. Para além das questões de ordem material, pelas manifestações da comunidade universitária, também é possível perceber que isso tudo impacta a saúde mental.

Vimos neste processo muitos estudantes precisando estar presencialmente em seus trabalhos



ou estágios, assumindo riscos vida premidos pela sobrevivência. Servidores/as e terceirizados/as têm seu trabalho alterado radicalmente, com aumento da necessidade de dedicação para as redes sociais, a fim de conseguir acolher e atender a comunidade universitária, especialmente estudantes. Por estes e outros motivos, a modalidade remota acaba por ser excludente em um momento onde as desigualdades se aprofundam. Os tempos são difíceis e a necessidade de se reinventar nos trouxe diversos desafios. As discussões aqui apresentadas indicam 'a toada' deste Módulo, pelas quais buscamos construir alternativas.

Módulo III: As universidades e os Cursinhos Pré Vestibulares Populares

Os aprendizados acumulados com os módulos anteriores permitiram compreender que, ao se falar de educação popular e acesso à universidade, não há como não falar dos cursinhos pré-vestibulares populares. Surgiu, assim, o módulo III, centrando suas reflexões e debates nos fundamentos históricos e conceituais, experiências e trajetórias de alunos, professores e universidades.

Como evidenciado por Nascimento (2010, p. 49), "o sistema de ensino superior no Brasil, composto

por universidades, centros universitários e faculdades públicas e privadas, é historicamente herdeiro de um pacto social que entendemos como elitista”. Um dos maiores sustentadores desse pacto é a modalidade de acesso às universidades, tanto públicas quanto privadas, no Brasil: os vestibulares.

A partir dos anos 1990, porém, surgem com força os movimentos sociais que traziam a demanda das classes populares ao acesso ao ensino superior e consequentemente levaram ao surgimento dos cursinhos pré-vestibulares populares, como ambientes de ensino gratuito ou com pequenas taxas. São mais que uma escola preparatória, são

[...] locais para que o cidadão excluído socialmente, através de preconceitos sociais, étnicos e econômicos, possa manifestar-se ativamente, possa trazer sua experiência e seu conhecimento a fim de um crescimento conjunto. Também espaços onde ele possa vencer a insegurança e a desconfiança sobre seus conhecimentos prévios, atribuindo valor às suas histórias de vida e desmanchando, passo a passo, a lógica excludente e preconceituosa de nossa sociedade, historicamente impeditiva à expressão das vozes excluídas (ROCKENBACH, 2010, p. 21).

Tendo em vista os objetivos e a suma importância deste movimento, estiveram, neste Módulo, representantes de diferentes cursinhos pré-vestibulares populares de todo o Brasil – professores, ex-professores, estudantes e ex-alunos. Trouxeram suas trajetórias, dificuldades e objetivos enquanto movimentos sociais e lutas pela educação popular, com isso instigaram a reflexão sobre a importância de retornar aos cursinhos após ingresso nas universidades, a fim de fortalecer e manter a potência da educação popular nestes espaços.

Módulo VI: Serviço Social e lutas Sociais, historicidade e práxis

Entendemos a extensão popular como fio condutor da relação entre sociedade e universidade, a partir da comunicação e do diálogo, com ações que incentivam a participação autônoma dos envolvidos no processo. A extensão universitária não pode ser unilateral. Assim, a extensão

popular deve ser a via de mão dupla que aproxima sociedade e universidade na construção de saberes ‘a partir da’ e ‘com a’ comunidade.

A extensão

[...] promove uma interação que transforma não apenas a Universidade, mas também os setores sociais com os quais ela interage. Extensão Universitária denota também prática acadêmica, a ser desenvolvida [...] de forma indissociável com o Ensino e a Pesquisa, com vistas à promoção e garantia dos valores democráticos, da equidade e do desenvolvimento da sociedade em suas dimensões humana, ética, econômica, cultural, social (FORPROEX, 2012, p. 28).

A extensão popular volta-se para a ação transformadora da realidade, a partir da qual se gera conhecimento socialmente referenciado, buscando a superação do binômio privilégios-desigualdades. Neste sentido, a extensão deve necessariamente dialogar com a conjuntura social, política, econômica e cultural do país.

Nesta perspectiva, a relação ‘movimentos sociais e Serviço Social’ requisitou um olhar mais apurado para a realidade estrutural no contexto da pandemia, revelando novos desafios cotidianos. Demandou, da mesma forma, fortalecer articulações mais amplas no âmbito das lutas sociais. Algumas indagações também surgiram, como, por exemplo: que estratégias de trabalho podem ser acionadas em contextos de excepcionalidade? Como criar processos coletivos de extensão na modalidade remota?

Assim afirmamos a extensão popular como um espaço potencial que vêm contribuindo com processos críticos e transformadores da realidade, que nos permitem visualizar um horizonte mais próximo de uma perspectiva emancipatória política.

Conclusão

Ao longo da realização do curso os encontros foram além da discussão reflexiva acerca das temáticas escolhidas. A partir de músicas,

intervenções artísticas, diálogo com especialistas, escuta atenta aos militantes de movimentos sociais e do rico debate entre os/as participantes desenvolvemos um novo senso de coletividade, fundamental para nosso real objetivo: a concretização da emancipação política e a implementação da educação popular.

Quando falamos sobre educação popular, é imprescindível que, juntos, nós criemos a consciência de que a luta é coletiva e intrínseca aos processos realizados pela universidade ‘junto à’ e ‘com a’ sociedade. Assim, a extensão popular se traduz como ferramenta da socialização e reprodução desses princípios, o que sempre requer atenção especial daqueles que a constroem. É por meio deste cuidado que conseguimos usufruir por completo os princípios da extensão popular, fortalecendo, a partir dela, o tripé ensino, pesquisa e extensão, usando-a não somente como disseminação de conteúdo universitário, como também um braço importante da luta de classes.

Caberia, de forma conclusiva, incluir, aqui, a referência a um dito popular, que nesta extensão conseguimos: “escrever certo por linhas tortas”. Chega-se à conclusão de que os encontros

preparatórios possibilitaram aprendizado, troca de saberes e sentimentos (ainda que de forma remota – não relativo ao tempo passado, mas à distância) e mostraram algo que era feito previamente via telefone ou e-mail. Isso reforça nossa defesa e desejo para, quando houver possibilidade, estarmos novamente mais próximos daquilo que mais desejamos: estarmos novamente reunidas/os presencialmente, seja na universidade ou na sociedade, mas sempre com os sujeitos.

Ao socializarmos nossa experiência com você, amigo/a leitor/a, também estamos firmando o compromisso da universidade pública, gratuita, laica, democrática e socialmente referenciada. Ao concluirmos este curso de extensão, encerramos, também, uma etapa importante para todas/os extensionistas: um momento de formação que certamente trouxe conhecimento para a vida profissional e a vida em sociedade. Reconhecemos que tais acréscimos de saber não se efetivaram somente para os extensionistas bolsistas, nem apenas para os/as coordenadores/as, mas, sobretudo, para todos/as aqueles/as que acompanharam os encontros e contribuíram para a construção de pautas de discussão, permitindo atingir com sucesso os objetivos da extensão. ◀

Referências Bibliográficas

- FORPROEXT, Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em: 18/09/2018.
- IASI, Mauro. **Movimento por uma Universidade Popular**. Blog da Boitempo. São Paulo: Boitempo Editorial, publicado em 14/09/2011. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2011/09/14/movimento-por-uma-universidade-popula/>. Acesso em: 15 Mai. 2021.
- MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NASCIMENTO, Alexandre do. **Do Direito à Universidade à Universalização de Direitos**: O Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares e as Políticas de Ação Afirmativa. Rio de Janeiro: UFRJ/ ESS, 2010.
- PALUDO, Conceição. Educação Popular. CALDART, Roseli Salete (et. al.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 280-285.
- ROCKENBACH, Daniel Longo. **De aluno a professor**: reflexões sobre uma experiência docente no curso pré-vestibular Resgate. Porto Alegre, 2010.
- UFRGS-PROEXT. **Curso de extensão movimentos e lutas sociais, educação popular e universidade**. [Programa de Extensão Movimentos Sociais e Serviço Social: educação popular e lutas sociais, Departamento de Serviço Social]. Porto Alegre: PROEXT, 2020.

Ludicidade e adultos em situação de rua: o lúdico é importante apenas para crianças?

Maurício Perondi: Faculdade de Educação (FACED) – UFRGS; e-mail: mauricioperondirs@gmail.com
Acadêmicos de Pedagogia: Lays Ieggle, Quhong Jiang, Lilian Machado Nunes

Resumo

Este artigo relata a experiência de parceria entre o projeto de extensão Ateliê de Jogos Pedagógicos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul com a Associação Cultural e Beneficente Ilê Mulher. Tem como objetivo ampliar o entendimento da importância do lúdico para a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as faixas etárias, em espaços educativos não-escolares, em especial a população adulta em situação de rua, que é público-alvo do Ilê Mulher. Possui como metodologia o relato de experiência das oficinas formativas realizadas para essa associação nos meses de abril e maio de 2022. Em seus resultados, reflete acerca das múltiplas possibilidades de atuação lúdica para esse público por "distensionar" o espaço da rua e oportunizar novos sentimentos e experiências, retirando o foco do que é costumeiro ao ampliar os repertórios socioculturais, contribuindo até mesmo com a saúde mental.

Palavras-chave: Educação Social, Socioeducação, Jogos Pedagógicos, Ludicidade, Extensão Universitária, Adultos em Situação de Rua.

Resumen

Este artículo relata la experiencia de una articulación entre el proyecto de extensión Ateliê de Jogos Pedagógicos de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul y la Associação Cultural e Beneficente Ilê Mulher. Su objetivo es ampliar la comprensión de la importancia del juego para el aprendizaje y el desarrollo de todos los grupos de edad, en espacios educativos no escolares, especialmente la población adulta que vive en la calle, que es el público objetivo de Ilê Mulher. Su metodología es el relato de experiencia de los talleres de formación realizados para esta asociación en los meses de abril y mayo de 2022. En sus resultados reflexiona sobre las múltiples posibilidades de acción lúdica para este público "quitando la tensión" del espacio de la calle y creando nuevos sentimientos. y vivencias, descentrando lo habitual ampliando repertorios socioculturales, contribuyendo incluso a la salud mental.

Palabras clave: Educación Social, Socioeducación, Juegos Pedagógicos, Ludicidad, Extensión Universitaria, Adultos en Situación de Calle.

Motivações introdutórias

O Ateliê de Jogos Pedagógicos é um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), integrante do Centro Interdisciplinar Educação Social e Socioeducação (CIESS)¹. Foi fundado em abril de 2019, por Magda de Oliveira² e Lays Ieggle, com o intuito de construir e doar jogos para escolas públicas. Contudo, nos últimos dois anos, esse objetivo foi ampliado a outros espaços educativos gratuitos, como acolhimentos institucionais, serviços de convivência e quilombos.

Inicialmente, sua equipe de trabalho era composta por bolsistas, estagiárias e adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa (BRASIL, 1990) de prestação de serviços à comunidade (PSC). Esses adolescentes eram encaminhados pela unidade de execução da UFRGS, o Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC)³, e foram responsáveis pela maioria das produções do Ateliê, bem como são a razão pela qual a ação começou a sua defesa quanto à essencialidade do lúdico para a aprendizagem e

o desenvolvimento de todas as faixas etárias, não somente a das crianças.

Devido à pandemia do Coronavírus, as medidas socioeducativas de PSC foram suspensas pelo Estado diante da necessidade de distanciamento social. Consequentemente, o trabalho do projeto passou a ocorrer remotamente, visto que não contava com a presença dos adolescentes, até a retomada total das atividades presenciais. Sendo assim, foi preciso que o Ateliê - atualmente coordenado por Maurício Perondi e composto somente por bolsistas e estagiárias - reinventasse suas frentes de atuação, começando a desenvolver conteúdos nas mídias sociais⁴ e cadernos pedagógicos⁵ para contribuir com responsáveis, professores e educadores, tal qual estabelecer parceria com mais espaços da Educação Social.

Dentre os novos parceiros do Ateliê de Jogos Pedagógicos está o Ilê Mulher⁶, uma associação cultural e beneficente que atende adultos em situação de rua por meio de um serviço de convivência e fortalecimento de vínculos e três centros de referência especializados. Tatiana

1. Órgão auxiliar da Faculdade de Educação (FACED/UFRGS). Mais informações: <https://www.ufrgs.br/ciess/>

2. Pedagoga, especialista em projetos sociais e culturais, mestre em educação, técnica em assuntos educacionais da UFRGS, coordenadora do PPSC e diretora do Centro Interdisciplinar de Educação Social e Socioeducação.

3. Mais informações no link: <https://www.ufrgs.br/ciess/ppsc/>

4. Facebook: www.facebook.com/ateliedejogos/ Instagram: www.instagram.com/ateliedejogos/

5. Caderno Pedagógico I: www.lume.ufrgs.br/handle/10183/219584

6. Mais informações no link: <https://www.ilemulher.org.br/>

Faleiro, pedagoga e educadora social, contactou o Ateliê nas redes sociais, em 2020 e 2021, visando uma possível parceria. Em dezembro de 2021 foi marcada uma primeira reunião com ela, tendo como intuito apresentar as essências dos trabalhos e vislumbrar convergências que oportunizassem a futura articulação. Em março de 2022, contando, também, com a presença da assistente social Vanessa de Azevedo Ribeiro, uma nova conversa foi realizada.

Nesse diálogo, Tatiana e Vanessa relataram encontrar no lúdico uma ferramenta de acesso à população com que trabalham, por isso procuraram o Ateliê com a demanda de uma formação referente à ludicidade para a sua equipe, bem como de ampliação de ideias para jogos, brincadeiras e recursos didáticos que possam ser utilizados no cotidiano do Ilê Mulher. Honrando a sua metodologia colaborativa de trabalho, o projeto de extensão construiu um planejamento com - e não “para” - o Ilê Mulher, visando “distensionar o espaço da rua”, sem esquecer as questões de saúde mental e de uso de drogas que perpassam o serviço.

Para tanto, enquanto premissa para o planejamento, foi realizado um estudo que embasou a práxis acerca das contribuições do lúdico para todas as faixas etárias e para além dos muros escolares. Com o objetivo ampliar as escassas discussões acerca desse tema, as reflexões encontram-se na seção a seguir.

Desmistificando a importância lúdico e a sua relação com a neuroplasticidade

As neurociências comprovam que o meio influencia na potencialização das habilidades cognitivas, uma vez que a interação com o ambiente dá forma ao sistema nervoso por fortalecer as redes sinápticas quando as torna necessárias ou por colocá-las em desuso quando não lhes fornecem estímulos (COSENZA; GUERRA, 2011). Consequentemente, o lúdico tem adentrado nas pesquisas da educação, especialmente as

com crianças, como uma ferramenta que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento, pois oportuniza a representação e a apreensão simbólica na - e a partir da - interação externa.

Além disso, o lúdico desperta a vontade por novas descobertas e motiva o acolhimento de desafios. Provoca a construção do raciocínio lógico e do senso de iniciativa ao construir conhecimentos na experiência (SANTOS, 2010). Todos esses movimentos, então, têm implicações cognitivas desencadeadas por um amplo conjunto de fenômenos modificadores, do nível molecular ao cerebral, que caracterizam a neuroplasticidade (COSENZA; GUERRA, 2011) - e talvez seja pelo senso comum atribuir a neuroplasticidade somente às infâncias que, corriqueiramente, a ludicidade seja pautada apenas na Educação Infantil.

Todavia, ela é presente ao longo de todas as etapas da vida, ainda que mais intensa nas infâncias (LENT, 2019). Esse fato ressalta a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento independente de faixa etária, sendo extremamente favorecida pela mediação da ludicidade ao ocasionar interações com o meio externo. No entanto, há lacunas significativas concernentes às contribuições do lúdico para adolescentes, adultos e idosos. Tal escassez foi percebida por Perondi, Ieggle e Capaverde (2021), ao apontarem que, diversas vezes, os jogos são somente concebidos como essenciais para as crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo deixados de lado conforme avança na escolarização.

Isso posto, se pesquisas referentes à ludicidade com/para adultos já são raras, pensar o lúdico para adultos em situação de rua é ainda mais inédito - embora todos os brasileiros tenham assegurado os direitos à educação e ao lazer (BRASIL, 1988). A partir dessa inquietação, foi desenvolvida uma revisão de literatura no Repositório Digital LUME da UFRGS, com o intuito de verificar vestígios dessa discussão dentro da universidade. Sem a adição de delimitadores

e com o uso das palavras-chave “jogos pedagógicos” AND “adultos em situação de rua”, “ludicidade” AND “adultos em situação de rua” e “lúdico” AND “adultos em situação de rua”, foram encontrados, respectivamente, 1, 2 e 18 resultados.

Após a leitura dos resumos foi realizada a exclusão dos títulos duplicados e dos que, apesar do uso das palavras-chave, possuíam como foco crianças e adolescentes. No final, somente um documento foi recuperado: a tese de Aline Silva (2018), que não trata especificamente da ludicidade com adultos em situação de rua, mas de suas narrativas de cuidado para distanciamento do uso de drogas. Essa pesquisa foi considerada relevante na medida em que alguns de seus participantes trouxeram o lúdico e a utilização de jogos enquanto elementos distratores, que os distanciam do desejo pelas substâncias e outros sofrimentos, favorecendo a sobriedade.

Por conseguinte, tendo em vista a essencialidade da ludicidade para essa população, o ineditismo da temática e a sua emergência em tornar-se objeto de pesquisa na academia, o Ateliê de Jogos Pedagógicos propõe-se a refletir acerca das múltiplas possibilidades de atuação lúdica para adultos em situação de rua. Assim, dispôs-se a construir brincadeiras, recursos didáticos e jogos pedagógicos destinados a esse público juntamente à equipe do Ilê Mulher - concretizando uma articulação de relevância educacional, assistencial e política.

Ciclo de oficinas formativas para/com o Ilê Mulher

A formação demandada pela Associação foi dividida em dois módulos, contendo quatro oficinas presenciais cada, marcando o retorno gradual do projeto após dois anos de pandemia. O planejamento se deu de forma coletiva entre as equipes e os encontros foram organizados para ocorrerem tanto na Faculdade de Educação/UFRGS quanto no Ilê Mulher, visando favorecer um intercâmbio

horizontal de aprendizagens ao levar a universidade à comunidade e a comunidade à universidade. Em virtude da solicitação de diferentes materiais lúdicos a serem utilizados no cotidiano do Ilê, as oficinas tiveram eixos distintos, iniciando por recursos didáticos, seguindo por brincadeiras, jogos pedagógicos e pela sistematização dessas três formas de manifestação da ludicidade.

Compreendemos que os recursos didáticos não têm uma forma de jogar estipulada e não objetivam, necessariamente, ter um “vencedor”. Eles consistem em ferramentas sem regras específicas de utilização, pois seu uso varia conforme a intencionalidade do mediador. As brincadeiras, por outro lado, são mais livres e exigem movimento. Ou seja, elas não dependem de elementos físicos para além do corpo. Já os jogos requerem materiais, possuem regras bem estruturadas e objetivos nítidos. Comumente, visam um (quando competitivos) ou mais (quando cooperativos) vencedores.

Seja nos recursos, seja nas brincadeiras, seja nos jogos, um aspecto é evidente: a ludicidade requer interatividade. Por conseguinte, no final de cada encontro, a equipe do Ilê Mulher foi separada em subgrupos para realização de uma tarefa, que seguia o eixo do dia, a ser apresentada na oficina seguinte. Elas eram registradas em um documento compartilhado no *Google Drive*⁷ e serão subsídio para a aplicação do lúdico no cotidiano do serviço, tal qual para a criação de um novo caderno pedagógico com materiais lúdicos destinados especificamente a adultos em situação de rua.

Recursos didáticos

No primeiro encontro, a oficina tinha o intuito de

7. Link: https://docs.google.com/document/d/1LFehCTXL_T97NPC4k150TQfTWHd_-pQeUJ3113F3n9I Nele estão também as descrições mais detalhadas dos jogos, recursos e brincadeiras relatados a seguio projeto de extensão Ateliê de Jogos Pedagógicos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

conceituar a ludicidade e como ela se manifesta. Assim, a primeira proposta foi a brincadeira de apresentação chamada Nome+1, para que pudessemos conhecer todos os participantes ludicamente ao dizerem seu nome, mais um elemento sorteado e repetir o de todos os anteriores. Para tanto, foi inserido um recurso didático, uma roleta, confeccionada com materiais reaproveitados, que continha diversos sentimentos. Ou seja, ela também poderia ser utilizada para alguma atividade referente à saúde mental - o que foi planejado para ressaltar a versatilidade que caracteriza um recurso didático.

Posteriormente, foi realizada uma reflexão por meio do questionamento sobre o que seria ludicidade, assim os integrantes da equipe tiveram um espaço para expressar e compartilhar suas percepções acerca do assunto. A partir das respostas, complementadas pelo Ateliê, foi evidenciado que o lúdico não serve somente para

a faixa etária que compreende as crianças, mas que todos, independentemente da idade, podem fazer uso da potencialidade que carrega, devido à presença constante da neuroplasticidade, ainda que sua intensidade seja reduzida com o passar dos anos. A equipe do Ilê Mulher, então, salientou o quanto percebe maior facilidade para abordar temáticas importantes, como a saúde e o autocuidado, mediante o uso da ludicidade. Além disso, pontuou o quanto o lúdico permite a construção e o fortalecimento dos vínculos, que oportunizam melhor qualidade no trabalho.

Na sequência, explanamos sobre as diferenças existentes entre brincadeiras, jogos pedagógicos e recursos didáticos, destacando o que é o recurso didático e como o seu uso varia de acordo com a intencionalidade do mediador, como, por exemplo, o uso versátil da roleta dos sentimentos no momento da apresentação. Por último foi pedido que os participantes, separados em subgrupos, construíssem um recurso didático para ser socializado na segunda oficina.

Brincadeiras

Iniciamos o segundo encontro com o compartilhamento dos recursos didáticos elaborados pela equipe do Ilê Mulher.

Os materiais estão sendo utilizados nas atividades do espaço com a finalidade de melhorar a comunicação, medir o distanciamento social e aumentar a aproximação do grupo alvo e o seu desenvolvimento artístico. Eles podem ser acessados no *link* disposto na nota de rodapé 7.

Conversamos, então, sobre os usos desses materiais e como poderíamos aplicá-los em outras situações e melhorar os procedimentos. Foi um momento de troca de ideias de cada espaço. Em seguida, discutimos sobre interfaces entre saúde mental e ludicidade, com a finalidade de identificar questões importantes e acessíveis para o trabalho em saúde mental dentro do universo lúdico. Convidamos uma residente da área de

saúde mental coletiva, Patricia Lopes, para nos apresentar esse tópico em um aspecto mais profissional e formativo.

No primeiro momento, discutimos o que é saúde mental para cada um. Então, conversamos sobre pontos de atenção para prevenir, bem como intervenções para situações de crise. A convidada apresentou outros serviços públicos com esse enfoque que poderiam compor uma rede de trabalho e até então eram usufruídos pelo Ilê Mulher. Também dialogamos sobre recursos possíveis, objetivos nítidos, responsabilização, cultura popular e, sobretudo, a conexão entre saúde mental e ludicidade, uma vez que a leveza do lúdico favorece na medida em que distrai do costumeiro, tal qual organiza e auxilia na resolução de problemas. Ao final, aplicamos a “Brincadeira das Cadeiras” e “Tu me amas?”, que são atividades relacionadas a confiança e autoestima - também disponibilizadas no *link* acima -. Por fim, pedimos uma tarefa para o próximo encontro: a elaboração de uma brincadeira que pudesse ser aplicada no cotidiano de trabalho do Ilê Mulher com adultos

em situação de rua.

Jogos Pedagógicos

A terceira oficina iniciou com a socialização da tarefa solicitada no encontro anterior. A brincadeira apresentada foi a “Brincadeira da Rede”, que objetiva sensibilizar quanto às forças e às oportunidades adquiridas quando se consolida uma ou mais redes colaborativas interdisciplinares, tal como reconhecer a importância de cada indivíduo na solidez dessa trama e perceber/antever as fraquezas/ameaças comunicacionais.

Após, foi problematizado o uso do termo “dinâmica” como sinônimo de “brincadeira” quando essa é destinada a adultos, como se depois de uma determinada idade não pudessemos mais brincar.

Em seguida, o diálogo se direcionou aos jogos por meio do questionamento “o que torna um jogo pedagógico?”. Coletivamente foi elaborado o entendimento de que é essencial o material ser planejado a partir de uma metodologia científica

com objetivos bem definidos. Logo, ser originado de um local de saber, de uma experiência resultante da prática pedagógica. Dessa forma, embora todos os jogos partam de uma determinada concepção educativa, nem todos eles são pedagógicos.

Foi salientado, a partir do reconhecimento dessas distintas concepções educativas, que não existe neutralidade, especialmente na educação.

Toda ferramenta lúdica expressa uma polaridade educacional, que pode destoar da visão e da



Figura 2 – Participantes da segunda oficina, com integrantes da equipe da UFRGS e do Ilê Mulher
Fonte: Acervo do Ateliê de Jogos Pedagógicos



Figura 1 – Graffiti com a identificação do SCFV – Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – Ilê Mulher
Fonte: Acervo do Ateliê de Jogos Pedagógicos

intencionalidade do educador. Logo, quando um jogo retrata uma concepção educativa oposta - reforçando, por exemplo, estigmas e estereótipos -, podemos considerá-lo apenas como um jogo. Entretanto, isso não significa que deva ser descartado, mas que seu uso dependerá de intervenções pedagógicas planejadas previamente. Por fim, foi solicitado que os subgrupos elaborassem jogos pedagógicos para serem apresentados no encontro seguinte.



Figura 3 – Brincadeira da Rede, realizada com participantes da terceira oficina

Fonte: Acervo do Ateliê de Jogos Pedagógicos

Socialização dos jogos pedagógicos e sistematização das aprendizagens

O quarto encontro iniciou com a socialização do “Jogo da Rua”, que trabalha espaços e serviços que são e/ou podem ser ocupados pela população em situação de rua. Em um tabuleiro construído com os usuários, as casas verdes e vermelhas demonstram locais para transitar; as brancas apontam espaços que mais gostam de frequentar; as amarelas indicam os serviços públicos que existem e/ou sugerem os que deveriam existir; as laranjas tratam de áreas ou situações de risco. Em seguida, foi partilhada a reprodução do jogo “Diversidade sexual e de gênero”, que contém

100 cards informativos acerca da temática e podem ser inseridos em jogos de tabuleiro ou utilizados como recursos didáticos.

Por fim, houve uma confraternização na qual as aprendizagens foram sistematizadas e foram mostrados todos os recursos, brincadeiras e jogos desenvolvidos até então, consolidando a iniciativa de fornecer subsídios para o cotidiano do trabalho do Ilê Mulher. O próximo módulo,

com mais quatro oficinas, ficará para o próximo semestre e, finalmente, depois de dois anos, contará, também, com a presença dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Contudo, antes disso, esses materiais se tornarão um novo caderno pedagógico produzido pelo Ateliê.

Motivações para (não) finalizar

A ludicidade é uma potente ferramenta pedagógica, pois oportuniza a interação do sujeito com o meio externo e esse divertido contato, graças à neuroplasticidade, modifica as estruturas cerebrais - o que favorece o aprimoramento das habilidades cognitivas necessárias para a aprendizagem e o desenvolvimento -. No entanto, a importância do lúdico tem sido pautada dentro da academia, majoritariamente, com enfoque nas crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso deixa margem para inquietações referentes à vivência da ludicidade nas outras faixas etárias, tanto dentro quanto fora dos intramuros escolares. Se já são raras as pesquisas sobre o lúdico na vida adulta, mais escassos ainda são trabalhos



Figura 4 – Visualização do Jogo da Rua, apresentado por participantes das oficinas

Fonte: Acervo do Ateliê de Jogos Pedagógicos

voltados para adultos em situação de rua.

Todavia, a partir da experiência do Ilê Mulher trazida nas falas de sua equipe, a ludicidade é um portal para acessar esses adultos. Ela corrobora a construção e o fortalecimento de todos os vínculos que compõem a trama do serviço, bem como facilita a apropriação das aprendizagens. O lúdico, seja por meio de recursos

didáticos, brincadeiras ou jogos pedagógicos, “distension” o espaço da rua, oportuniza novos sentimentos e experiências, retira o foco do que é costumeiro, ao ampliar os repertórios socioculturais, e, conseqüentemente, contribui com a saúde mental dos sujeitos. Posto isso, urge a necessidade de cada vez mais pesquisas e projetos que tenham essa temática enquanto objeto de estudo.

Isto posto, é imprescindível destacar o quanto o Ateliê de Jogos Pedagógicos está aprendendo nesse processo formativo. Tem sido uma experiência ímpar para as bolsistas e estagiárias da Educação Social e com certeza será singular para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa que retornarão para a equipe e se constituirão como oficineiros. Por conseguinte, o lúdico fortalece redes, sejam elas sinápticas, sejam elas interdisciplinares; nos enlaça e entrelaça dentro e fora da escola, assegurando qualidade na aprendizagem e no desenvolvimento de todos os que têm a oportunidade de se envolver. ◀

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 13 jul. 1990.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- COSENZA, R.; GUERRA, L. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- LENT, R. O Cérebro Aprendiz – Neuroplasticidade e Educação. Rio de Janeiro: Atheneu, 2018.
- PERONDI, M.; IEGGLE, L.; CAPIVERDE, C. (Re)invenções do Ateliê de Jogos Pedagógicos na pandemia da Covid-19: transcendendo os muros físicos e virtuais da universidade. **Revista da Extensão**, Porto Alegre, n. 22, Ago. 2021. P. 96-103.
- SANTOS, S. C. **A importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem**. Monografia de especialização - Curso de Pós-graduação à distância - Especialização lato-sensu em Gestão Educacional. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: 2010.
- SILVA, A. B. **Narrativas de cuidado de “usuários de drogas”: um estudo etnográfico na rua e suas territorialidades**. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2018.

Fundamentação teórico-metodológica

O termo Saudi, definido pela equipe, agrega as palavras “saúde” e “auditiva”. Desta forma, a equipe se apresenta como Projeto Saudi em suas ações extensionistas (Figura 1).



Figura 1 - Equipe do Projeto Saudi
Fonte: Acervo do projeto

Neste sentido, no primeiro semestre de 2021, a equipe do projeto Saudi planejou o minicurso remoto, de cunho extensionista, “Promovendo a Saúde Auditiva em crianças no espaço escolar”, com o

objetivo principal de promover o diálogo e a troca de experiências com professores sobre a saúde auditiva (Figura 2). O seu público-alvo foi constituído de professores e profissionais da educação da Rede Básica de Ensino de Macaé, denominados educandos.

temas relevantes no século XXI (CAPELLI *et al.*, 2018). Além disso, cabe ressaltar que, no campo da pessoa com surdez e deficiência auditiva, o professor é um dos primeiros a perceber os sinais de perda auditiva no estudante (FIGUEIREDO *et al.*, 2020).



Figura 2 - Imagem de divulgação do minicurso remoto do projeto Saudi nas Escolas

A equipe do minicurso é composta por graduandas do curso de Medicina, professoras dos cursos de Medicina e Nutrição do Centro Multidisciplinar UFRJ-Macaé, da UFRJ, e fonoaudióloga colaboradora externa, da Secretaria Municipal de Saúde de Macaé (denominados educadoras no minicurso). O projeto conta com o financiamento de uma bolsa de extensão do Programa Institucional de Fomento Único de Ações de Extensão (PROFAEX-UFRJ) e está vinculado ao Núcleo de Ações e Estudos sobre Materno-Infantil (NAEMI).

A organização da nova proposta de minicurso foi feita com base nas experiências adquiridas pela equipe do projeto em quatro edições de um minicurso remoto intitulado “Diálogos sobre surdez e deficiência auditiva em escolares”, oferecido entre os anos de 2020 (primeiro e segundo semestres) e 2021 (primeiro semestre).

A ementa do minicurso apresentou os seguintes temas:

- Saúde Auditiva: aspectos gerais.
- Anatomia da Orelha.
- Triagem Auditiva Neonatal.
- Desenvolvimento da Linguagem.
- Deficiência auditiva: definição, classificação, a criança com deficiência auditiva.
- O escolar com deficiência auditiva.
- Cuidados com a audição.

A sua carga horária total foi de 20h, ofertado nos formatos síncrono e assíncrono. No formato síncrono (5h) foram realizados dois encontros noturnos de 2h30, com as educadoras que ministraram os temas definidos. Para incentivar a troca de experiências e saberes entre as educadoras e os educandos, foram utilizados recursos digitais

como a nuvem de palavras, um vídeo sobre cuidados com a audição, elaborado pela equipe (para posteriormente ser realizado um pequeno QUIZ com 6 afirmativas sobre o tema abordado) e um QUIZ (contendo 15 afirmativas de certo ou errado, elaborado por meio do *Google forms*).

No formato assíncrono (15h) foi orientada a leitura da apostila elaborada pela equipe, bem como de materiais (incluindo artigos, capítulos de livros etc.) complementares. Além disso, um formulário virtual contendo 25 afirmativas de verdadeiro ou falso (elaborado no *Google Forms*) foi enviado no dia seguinte ao término da parte síncrona, que deveria ser respondido em 48h, tanto para testar os conhecimentos como para obter a frequência dos educandos.

A divulgação do minicurso no *site* oficial, a inscrição dos educandos, a lista de frequência nos dois dias de minicurso, no formato síncrono, e a certificação ficaram sob a responsabilidade do CFCG.

Resultados

De um total de 62 inscritos, participaram do minicurso 58 educandos, com 100% de frequência. O minicurso foi organizado em dois módulos.

O módulo I foi oferecido no dia primeiro de setembro de 2021, no horário das 18h às 20h30, tendo como temas:

1. Saúde Auditiva.
2. Os Sentidos.
3. Anatomia da Orelha.
4. Triagem Auditiva Neonatal.
5. Desenvolvimento Auditivo e da Linguagem.

As aulas foram bem proveitosas e cada graduanda

ficou responsável por um tema. Somente o tema 4 foi ministrado pela fonoaudióloga do projeto.

O módulo II foi oferecido no dia dois de setembro de 2021, no horário das 18h às 20h30 e teve como temas:

1. Pessoa com Deficiência.
2. Deficiência Auditiva: Definições. Tipos e classificação.
3. O Uso de Próteses Auditivas: Uma Abordagem Introdutória.
4. O Professor e a Criança Surda e com Deficiência Auditiva na Escola. Apoio Legal.
5. Nove Passos para Cuidar da Audição!

Nesse dia, as aulas também foram consideradas satisfatórias, sendo os temas de um a três ministrados por uma docente, o tema quatro ministrado pela fonoaudióloga e o cinco por uma discente do projeto.

Nesse módulo houve grande debate acerca da importância do professor e profissional da educação como agente promotor do cuidado da audição e da saúde auditiva do escolar, bem como a sua sensibilidade para detectar possível perda auditiva em escolares, uma vez que a criança passa uma parte do dia na escola sob a responsabilidade da equipe escolar.

A partir dos relatos de educandos e das trocas de saberes, reforçou-se a relevância e o compromisso do professor e do profissional da educação em todos os aspectos (saúde e educação de uma forma geral, não somente a saúde auditiva) relacionados ao estudante para que a sua trajetória na escola fosse otimizada, tornando-o, portanto, um agente fundamental nesse contexto.

Em cada módulo, tanto a nuvem de palavras como o QUIZ foram realizados. No módulo II foi disponibilizado pelo chat o *link* do vídeo sobre os “Nove passos para cuidar da audição!”, para posterior realização do QUIZ sobre o conteúdo abordado. Ainda nesse módulo, a nuvem de palavras, utilizando-se o *site* <https://www.menti-meter.com/app>, teve como pergunta norteadora:

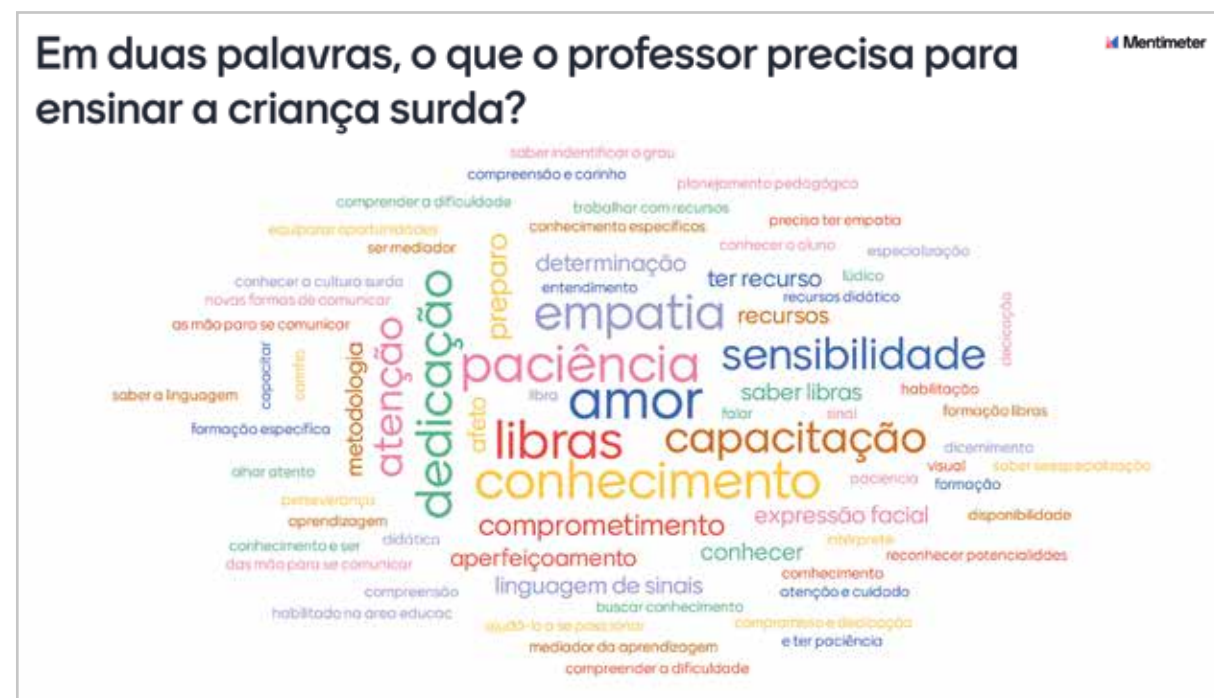


Figura 3 - Nuvem de palavras, módulo II

Em duas palavras, o que o professor precisa para ensinar a criança surda? (Figura 3).

Essa dinâmica foi muito enriquecedora, pois reverberou importantes palavras, como amor, paciência, conhecimento, dedicação, empatia e sensibilidade, para que o professor pudesse ensinar a criança surda. Além disso, fomentou o debate acerca da falta de preparo dos professores na educação do surdo, bem como o compromisso do professor com o seu estudante e a sua turma, uma vez que são indivíduos e estão sendo preparados para viver em sociedade, que a cada dia exige mais das pessoas.

Cabe ressaltar que, em ambos os dias, ao final dos temas ministrados, as educadoras disponibilizavam o momento intitulado “Esclarecimento de dúvidas”, para que os educandos esclarecessem as suas dúvidas e trocassem experiências. Esse momento levava cerca de 40 minutos de interação dialógica entre as educadoras e os educandos.

No formulário assíncrono foi possível observar que a maioria respondeu corretamente as afirmativas, com aproveitamento de 80%, indicando aquisição satisfatória dos conhecimentos no minicurso.

Considerações finais

O minicurso oferecido na pandemia da COVID-19 oportunizou a troca de experiências e de conhecimentos sobre a saúde auditiva entre a equipe do Projeto Saudi e os educandos, permitindo que o projeto se mantivesse ativo no período de distanciamento social.

Para finalizar, a escola é um excelente espaço para a promoção da saúde auditiva, e a sua equipe, principalmente o professor, é um importante agente de transformação, detecção e estímulo, dentre outros aspectos, da criança que possa ter algum grau de perda auditiva. ◀

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde na escola**/ Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009. 96 p.: il. – (Série B. Textos Básicos de Saúde) (Cadernos de Atenção Básica; n. 24).
- CAPELLI, J. C. S. *et al.* (Org.). **A pessoa com deficiência auditiva: os múltiplos olhares da família, saúde e educação**. 1. Ed. – Porto Alegre: Rede Unida, 2016. 321 p.: il. – (Série Micropolítica do Trabalho e o Cuidado em Saúde). ISBN: 978-85-66659-69-6 DOI: dx.doi.org/10.18310/9788566659696. Disponível em: <http://historico.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/colecao-micropolitica-do-trabalho-e-o-cuidado-em-saude/a-pessoa-com-deficiencia-auditiva-epub>. Acesso em: 18 mar. 2022.
- COSTA, A. C. S. *et al.* Do presencial ao remoto: promoção da saúde auditiva em Macaé, estado do Rio de Janeiro. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 40636-40651 apr 2021.
- FERNANDES, F. M. *et al.* O desenvolvimento da linguagem. In: Capelli JCS, Almeida MFL, Souza IL, Corrêa VOS, Raimundo JM, Vieira UP *et al.* (Org.). **A pessoa com deficiência auditiva: os múltiplos olhares da família, saúde e educação**. 1. Ed. – Porto Alegre: Rede Unida, 2016. 321 p.: il. – (Série Micropolítica do Trabalho e o Cuidado em Saúde). ISBN: 978-85-66659-69-6 DOI: dx.doi.org/10.18310/9788566659696. Disponível em: <http://historico.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/colecao-micropolitica-do-trabalho-e-o-cuidado-em-saude/a-pessoa-com-deficiencia-auditiva-epub>. Acesso em: 18 mar. 2022.
- FIGUEIREDO, P. S. *et al.* Programa saúde na escola: rastreamento de estudantes com alterações audiológicas matriculados em duas escolas municipais de Macaé”. **Vértices**, v. 22, p. 475-484, 2020.
- FIGUEIREDO, P. S. *et al.* Promovendo a saúde auditiva no programa saúde na escola de Macaé. **Saúde em Redes**, v. 5, n. 2, p. 165-174, 2019.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Departamento de Atenção Básica. **Instrumento para realização da ação de promoção da saúde auditiva e identificação de educandos com possíveis sinais de alteração auditiva**. Disponível em: http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/instrumento_saude_auditiva.pdf. Acesso em 18 mar. 2022.
- VIEIRA, A. B. C.; MACEDO, L. R.; GONÇALVES, D. U. O diagnóstico da perda auditiva na Infância. **Pediatrics**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 43 - 49, 2007.



CANAL HOP MUSICAL



A primeira temporada do Canal Hop Musical (2021-2022): produção e divulgação de conteúdo acadêmico audiovisual de Arte, Cultura e Educação

José Rafael Madureira: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri;
e-mail: joserafaelmadureira@gmail.com
Ísis Arrais Padilha: Universidade de São Paulo

Resumo

Com o advento das mídias sociais e das plataformas de *streaming*, a cultura visual-midiática alcançou uma dimensão inimaginável e se imbricou ainda mais aos interesses econômicos da indústria cultural. Essa nova cultura de imagens e sons se fortaleceu com a pandemia do

coronavírus e obrigou os acadêmicos (professores e pesquisadores) a entrar no jogo e aprender, a toque de caixa, procedimentos técnicos de produção de eventos virtuais (aulas, conferências, seminários). Diante desse quadro e com a suspensão das atividades extensionistas presenciais, propusemos junto à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri o Canal Hop Musical, um projeto de produção e divulgação de conteúdos acadêmicos de Arte, Cultura e Educação (entrevistas, documentários, podcasts, ensaios visuais), contando com a parceria de artistas e pesquisadores de todo Brasil e exterior.

Palavras-chave: produção audiovisual (canal YouTube); arte; cultura; educação; extensão universitária.

Abstract

The social media and the streaming platforms' power and influence reached an unimaginable dimension and became even more entwined with the economic interests of the Culture industry. This new culture of images and sounds was strengthened by the coronavirus pandemic and forced academics (professors and researchers) to play the game and learn, on the double, technical procedures for producing virtual events such as classes, conferences, and seminars. Faced with this situation and with the suspension of the in-person extension activities, we proposed to the Pro-Rector of Extension and Culture of the Federal University of the Jequitinhonha and Mucuri Valleys the Hop Musical, a scholar YouTube channel focused on Art, Culture and Education content production (interviews, documentaries, talks, conferences, radio shows, podcasts, visual essays), with the partnership of artists and researchers from all over Brazil and abroad.

Keywords: audiovisual production (YouTube channel); art; culture; education; University Extension.

Introdução

Ao final do século 20, uma nova cultura fundamentada na oralidade das imagens e sons se estabeleceu no mundo inteiro, influenciada especialmente pela televisão, que herdou do cinema todos os seus recursos técnicos e estéticos e se tornou, muito rapidamente, a maior fonte de informação e conhecimento para o grande público (ALMEIDA, 2004).

No Brasil, os primeiros canais de televisão surgiram em meados de 1950, cativando telespectadores de todos os estratos socioculturais e contribuindo para o declínio da cultura acadêmico-literária, já que suas produções, em geral descontextualizadas e acríticas, estavam comprometidas com a lógica do consumo de informação e do entretenimento (SIQUEIRA, 2008). Com o advento da *internet*, das

plataformas de *streaming*, do *smartphone* e das mídias sociais, o processo de educação pelas imagens e sons alcançou uma dimensão inimaginável e se imbricou ainda mais aos interesses econômicos da indústria cultural.

Diante dessa conjuntura, universidades e instituições de ensino vêm tentando se adaptar para ocupar e ganhar terreno nas plataformas da *Web 2.0*, criando, para isso, contas no *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* e canais oficiais do *YouTube* que se apresentam enquanto “referências abertas”, também conhecidas como *Open Educational Resources* (MARTINHO; PINTO; KUZNETSOVA, 2012).

Queiroga Júnior e Dulci (2019) afirmam que o *YouTube* é a plataforma preferida dos brasileiros, superando, inclusive, os programas de

televisão. Ainda que os canais educacionais da plataforma, como o *YouTube EDU*, por exemplo, favoreçam o acesso à ciência, eles ase encontram inseridos em uma lógica que vende o conhecimento como mercadoria (descartável) e converte os professores em prestadores de serviço ou *youtubers* reféns da aprovação imediata de seus inscritos.

Fontes (2021) também exalta a potência dos canais acadêmicos do *YouTube* como mediadores do conhecimento e fomentadores da divulgação científica, embora faça um alerta sobre a difusão acelerada de conteúdos pseudocientíficos e *Fake News*, que acabam promovendo uma crise de confiança na ciência.

A cultura oral, agora transfigurada em cultura midiática, se fortaleceu com a pandemia do coronavírus e nos obrigou – a nós, acadêmicos, sem exceção – a entrar no jogo e aprender, a toque de caixa, procedimentos técnicos sobre como produzir eventos, aulas, palestras, espetáculos, conferências e seminários em formato digital e, muitas vezes, com transmissão ao vivo, transformando o ambiente doméstico em um estúdio amador de televisão.

O longo período de isolamento social trouxe para todos nós muito sofrimento psíquico. Foi preciso exercitar a resiliência e vislumbrar alguns caminhos para a democratização do conhecimento, que já estavam abertos, mas não haviam sido devidamente explorados. Até o final de 2019, por exemplo, a participação em grandes eventos acadêmicos restringia-se a um público muito pequeno. Esses eventos tinham um custeio muito elevado, que só poderia ser subvencionado por universidades situadas em grandes centros metropolitanos.

A inserção dos acadêmicos no ciberespaço tornou muito mais exequível a produção de eventos locais, regionais, nacionais ou internacionais com a participação de pesquisadores de envergadura, uma vez que

o formato *online* dispensa despesas com passagens aéreas, traslados, diárias, hospedagem, alimentação e possibilita, de forma gratuita ou com valores de inscrição bastante acessíveis, o envolvimento de comunidades acadêmicas de instituições de ensino de todo território nacional.

O projeto Canal Hop Musical¹, cadastrado junto à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (Proexc/UFVJM), nasce nesse contexto de reviravoltas, com o propósito de produzir e divulgar gratuitamente em fluxo contínuo conteúdos acadêmicos de Arte, Cultura e Educação, contando, para isso, com a parceria de artistas e pesquisadores de todo o Brasil e exterior.

Impossibilitados de prosseguir com as costumeiras ações extensionistas vinculadas ao nosso Grupo de Estudos em Métodos e Técnicas de Ensino de Dança, Teatro e Música (CNPq) e que requerem a presença viva de todos os participantes envolvidos, buscamos inaugurar um novo tipo de “laboratório criativo” para pensar e discutir, com a generosa colaboração de parceiros e colaboradores – a quem somos profundamente gratos, os problemas da arte, da cultura e da educação na contemporaneidade.

O projeto se pauta nos argumentos amplamente discutidos em Madureira (2021) sobre papel da extensão universitária na formação cultural e estética (*Bildung*) de estudantes de graduação e professores da rede pública de ensino cujo acesso à equipamentos culturais de formação artística (museus, teatros, conservatórios, centros culturais, galerias de

1. O nome escolhido para o canal evoca um princípio didático proposto por Jaques-Dalcroze (1865-1950), autor de referência das nossas ações de ensino, pesquisa e extensão, que suscita procedimentos estético-pedagógicos mais lúdicos e criativos que convidam professores e alunos a um estado de arte, cumplicidade e escuta.

arte, círculos literários) é bastante restrito.

Procedimentos metodológicos

As produções do projeto Canal Hop Musical são realizadas a partir de três etapas: Pré-Produção, Produção e Pós-Produção, observando-se que todos os encontros de trabalho são realizados remotamente por videoconferência (plataforma *Zoom*).

Na Pré-Produção, levantamos temáticas e nomes de possíveis colaboradores, cuja produção teórica e midiática (entrevistas, conferências, webnários) é estudada e avaliada em função das demandas do projeto. Em seguida, entramos em contato com os colaboradores escolhidos e fazemos um convite formal de participação, indicando a sugestão de tema a ser abordado e o formato do programa a ser produzido (entrevista, conferência, videodocumentário). Ainda nesse primeiro contato, verificamos junto ao convidado se ele tem disponibilidade para uma reunião de pré-produção, para que possamos afinar a comunicação, discutir as especificidades do projeto, construir o roteiro de questões, apresentar as especificidades técnicas referentes à gravação do vídeo (iluminação, enquadramento de câmera, preparação do cenário, figurino, captação do áudio/microfone) e agendar a data da gravação.

Na etapa de Produção, nos organizamos para realizar a gravação do programa/entrevista no estúdio virtual do projeto e divulgar o evento à participantes externos através de flyers, mídias sociais e mala direta. Em geral, realizamos as gravações com a presença de um público que oferece ao convidado uma escuta ativa, já que é solicitado a todos que mantenham suas câmeras ligadas durante todo o evento. O bate-papo acontece com bastante informalidade. O anfitrião contextualiza as questões a serem lançadas e o convidado realiza a sua exposição. Ao final da gravação, o público presente tem

a oportunidade de levantar outras questões em um clima de descontração e troca de experiências. As gravações, durante o período de isolamento social, também exerceram um importante papel socioterapêutico, pois eram momentos de encontro e celebração da vida, realizados geralmente em horário nobre (sextas-feiras à noite).

Depois da gravação dos vídeos, iniciamos a etapa de Pós-Produção, momento em que realizamos a edição do material bruto (transições, cortes e correções de imagem/som) e realizamos diversas tarefas técnicas: pesquisa iconográfica que servirá de base para a arte da miniatura do vídeo; pesquisa de repertório musical para compor uma vinheta original para cada programa; criação e edição da abertura e quadros do programa (legendas, títulos, créditos de produção); finalização e renderização do produto final em alta definição (1080p); upload do vídeo na plataforma *YouTube*; preenchimento do título e descrição do vídeo, upload da miniatura e definir as configurações gerais do vídeo (público, tags, licença, categoria, comentários, visibilidade, tela final e legendas).

Ao final desse processo, iniciamos a divulgação do material publicado através da mala direta do Grupo de Estudos - um conjunto de contatos que contempla todas as universidades brasileiras e o público previamente cadastrado-. Ainda na etapa de Pós-Produção e com o *feedback* dos comentários e das estatísticas disponibilizadas na plataforma *YouTube*, realizamos a avaliação do programa e analisamos o fator de impacto da produção (impressões, alcance, engajamento, público etc.).

As primeiras produções do Canal Hop Musical

Durante a primeira temporada do projeto, que se iniciou em 15 de janeiro de 2021, produzimos 42 vídeos (sete programas e dois videodocumentários), tivemos 211 inscritos e

alcançamos um total de 4.350 visualizações².

O primeiro programa produzido foi intitulado Insights sobre Arte e Educação³ e contou com a participação de profissionais de diversas áreas: Agueda Bittencourt (pedagogia), Odilon José Roble (filosofia), Flávia Gonçalves da Silva (psicologia), André Victor Lucci Freitas (biologia), Ticiano Biancolino (musicologia e interpretação), Ciça Bueno (astrologia) e Jônatas Manzolli (composição musical). Propusemos aos convidados que fizessem uma exposição livre de aproximadamente 25 minutos, na qual iriam articular as temáticas centrais do programa – Arte e Educação – a partir de uma perspectiva pessoal e fundamentada em suas áreas de formação e atuação profissional. O programa foi organizado em uma lista de reprodução com 7 vídeos.

Na sequência, lançamos Dança e Filosofia⁴, uma entrevista com o filósofo e psicanalista Odilon José Roble (UNICAMP) sobre a noção de dança na obra de Friedrich Nietzsche e as

metáforas de Zaratustra. A visão trágica de mundo foi articulada a temáticas contemporâneas, à catarse, ao arrebatamento, ao êxtase dionisiaco das raves e bailes funk, ao declínio do espírito apolíneo, aos problemas do ensino de dança e à educação aristocrática (*áristos*). A entrevista tem duração aproximada de 60 minutos e foi organizada em uma lista de reprodução com 12 vídeos.

O terceiro programa produzido foi Ópera e Mitologia⁵, novamente com o protagonismo de Odilon José Roble, nosso grande parceiro e incentivador do projeto. Nesse programa, escolhemos sete mitos que serviram de mote para a construção de cinco libretos de óperas renomadas: Ariadne (C. Monteverdi), Paris e Helena (C. W. Gluck), Orfeu e Eurídice (C. W. Gluck), Ifigênia em Tauris (C. W. Gluck) e Electra (R. Strauss). O primeiro quadro do programa (*Ouverture*) abordou o *mithós*, conceito-chave da narrativa homérica, enquanto a exposição dos mitos explorou conceitos da filosofia do impulso e da psicanálise. O programa, com duração de 90 minutos, foi organizado em uma lista de reprodução com 6 vídeos.



Figura 1 - Miniatura do programa Ópera e Mitologia
Fonte: Acervo pessoal dos autores

2. Dados coletados em 03/05/2022. Em 07/12/2022, o Canal Hop Musical contabilizou um número de 7.967 visualizações (88 vídeos).

3. <<https://youtube.com/playlist?list=PLYt17H7STMqf-3iAEbJi-fOPCTdig7gzdO>>.

4. <https://youtube.com/playlist?list=PLYt17H7STMqOW0v-e_N96iuh57vHrluH->>.

5. <<https://youtube.com/playlist?list=PLYt17H7STMqdbiOyiKIDZj57CV71SNw2d->>>.

No quarto programa do Canal, produzimos uma entrevista com o ator, dramaturgo e poeta alagoano Otávio Gomes Cabral Filho (UFAL)⁶, um registro das memórias e lutas políticas de um artista com 58 anos de carreira e que marcou a história do teatro em Alagoas. A entrevista abordou diversas temáticas: o papel do dramaturgo, a leitura dos clássicos, a negação da catarse aristotélica em Brecht, a função social do teatro e a necessidade do ensino de arte na escola. A entrevista tem duração total de 50 minutos e foi organizada em 7 capítulos.



Figura 2 - Miniatura da entrevista com Otávio Cabral
Fonte: Acervo pessoal dos autores

No programa seguinte fizemos uma entrevista com Carla Fonseca: pianista, produtora cultural e professora junto ao curso de Atuação Teatral da *Universidad de las Artes* (Buenos Aires/Argentina). O programa foi intitulado *Rítmica Dalcroze y Artes Dramáticas*⁷. Carla Fonseca, além de abordar as origens da Rítmica Dalcroze na Argentina e o trabalho de formação de atores, apresentou uma discussão muito atual acerca do papel do corpo e do ritmo na subversão dos modos de vida, articulando aspectos socioculturais, artísticos e pedagógicos. A entrevista tem duração de 90 minutos e foi organizada em uma lista de reprodução com 6 vídeos.

Figura 3 - Miniatura do videodocumentário *Françoise Dupuy y el legado de Hellerau-Laxemburgo*
Fonte: Acervo pessoal dos autores



6. <<https://www.youtube.com/watch?v=I1yMZHPRC9A>>.

7. <<https://youtube.com/playlist?list=PLYt17H7STMqf6Xm8gWTKiKIP-TEfLHfdr->>>.

A parceria com Carla Fonseca impulsionou a produção do videodocumentário *Françoise Dupuy y el legado de Hellerau-Laxemburgo*⁸ (6 minutos), que foi apresentado na 6ª *Jornadas Internacionales el Ritmo en las Artes* (*Universidad de las Artes*). A parceria serviu de divulgação, por meio da extensão universitária, de uma das linhas de pesquisa de nosso grupo de estudos que trata das permanências da Rítmica Dalcroze no campo da arte coreográfica.

No programa seguinte, intitulado *Arte e Cultura nas Imagens da Cidade*⁹ e protagonizado pela pedagoga Agueda Bittencourt (UNICAMP), produzimos uma espécie de relato-denúncia

sobre o abandono e a demolição das casas e casarões coloniais de um tradicional bairro de uma cidade metropolitana de São Paulo, devido à especulação imobiliária. A narrativa em *off* se desenvolve em paralelo à exposição de dezenas de fotografias, produzidas pela própria convidada. O programa evidencia a preocupação de Agueda Bittencourt diante do apagamento das memórias da cidade, rememorando a pedagogia das coisas (objetos, cores e formas), que são responsáveis, de modo muito visceral, pela educação de nossos gestos, sensibilidades e formas de convivência. O programa completo tem duração de 53 minutos e foi organizado em uma lista de reprodução com sete vídeos.



Figura 4 - Miniatura do programa *Arte e Cultura nas Imagens da Cidade*

Fonte: Acervo pessoal dos autores

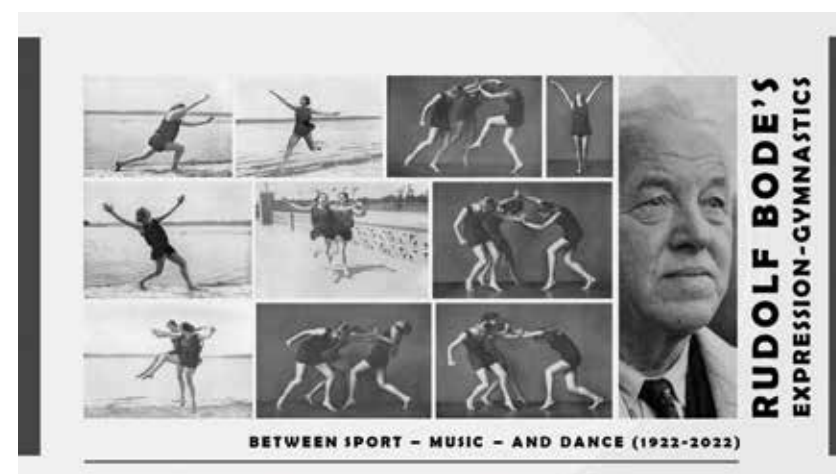


Figura 5 - Miniatura do programa *Rudolf Bode's Expression-Gymnastics*

Fonte: Acervo pessoal dos autores

A última entrevista da primeira temporada do projeto foi protagonizada pela psicóloga Flávia Gonçalves da Silva (UFVJM), que abordou a vida e a obra de Lev Vigotski, pesquisador e teórico

russo de referência que encontrou, na arte, a fonte de seus pensamentos sobre o desenvolvimento humano. O programa¹⁰ foi organizado em quatro blocos: A arte na formação de Vigotski, O processo de humanização, Arte na infância e A tragédia de Hamlet. A entrevista tem duração aproximada de 60 minutos e foi organizada em cinco capítulos.

Encerramos a primeira temporada do projeto Canal Hop Musical com o videodocumentário *Rudolf Bode's Expression-Gymnastics*¹¹ (sete minutos): uma produção que aborda uma metodologia de educação corporal e estética muito instigante, mas pouco estudada no Brasil – a Ginástica Expressiva – e que em 2022 completa 100 anos.

Considerações finais

O universo cibernético é um campo de batalha. De um lado, o consumo incessante de informações atrelado ao desejo insaciável por entretenimento e os produtores de conteúdo (*youtubers* e *influencers*) dispostos a fazer o que for necessário (distorção dos fatos, violência etc.) para garantir

likes e uma vantajosa monetização; de outro lado, em franca desvantagem, programações culturais, artísticas, científicas e educativas mais elaboradas e guiadas pela consciência filosófica, pelo saber estético e pelo processo dialógico.

Não temos a intenção de competir com os jovens *youtubers* e seus milhões de seguidores. Em termos estatísticos, o Canal Hop Musical não possui qualquer visibilidade. Entretanto, comemoramos o lançamento de cada produção com muito entusiasmo, o que nos move a dar continuidade ao projeto (2ª temporada), mesmo com o retorno às atividades presenciais.

Enquanto ação extensionista, o projeto Canal Hop Musical tem sido uma oportunidade singular de encontro com pesquisadores, artistas e professores de várias instituições do país e exterior, o que corrobora os debates e investigações do Grupo de Estudos e revigora as atividades de ensino, já que os materiais publicados no canal vem sendo utilizados como material didático (referência aberta) para os discentes, que podem conhecer pessoas de várias áreas e instituições e apreciar suas reflexões e memórias. Os convidados, por sua vez, encontram, no canal, um espaço de escuta e difusão de suas pesquisas e inquietações. ◀

10. <<https://youtu.be/JmXGd0I5fDw>>.

11. <<https://www.youtube.com/watch?v=bjlls9TVdgs>>.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, M. J. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- CANAL HOP MUSICAL. *Página oficial do canal*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/c/HopMusical>>.
- FONTES, D. T. M. Uma comparação das visualizações e inscrições em canais brasileiros de divulgação científica e de pseudociência no *YouTube*. *Journal of Science Communication* (América Latina), v. 4, n. 1, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://jcomal.sissa.it/sites/default/files/documents/JCOMAL_0401_2021_A01_pt.pdf>.
- MADUREIRA, J. R. Arte e formação cultural - algumas considerações sobre o papel da extensão universitária. *Revista UFG, [S. l.]*, v. 21, n. 27, 2021, p. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/70520>>.
- MARTINHO, M.; PINTO, M.; KUZNETSOVA, Y. Scholars' YouTube Channels: content analysis of educational vídeos. *Internet Latent Corpus Journal*, v. 1, n. 2, p. 76-90, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/232747160_Scholars'_YouTube_channels_content_analysis_of_educational_videos>.
- QUEIROGA JÚNIOR, T.; DULCI, T. "Professores-youtubers": análise de três canais do *YouTube* voltados para o ensino de história. *Revista Escritas do Tempo* (UNIFEESPA), Marabá/PA, v. 1, n. 1, p. 4-29, jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/410/62>>.
- SIQUEIRA, D. C. O. Televisão e divulgação científica. *Revista ComCiência* (SBPC), Campinas/SP, n. 100, 2008, p. 1-3. Disponível em <<http://comciencia.scielo.br/pdf/cc/n100/n100a14.pdf>>.

8. <<https://youtu.be/-HJzPsPO2GM>>.

9. <<https://youtube.com/playlist?list=PLYt17H7STMqfNCgck3cV3gBMEns-DcHKs>>.



As viagens do tambor: Conhecimento da cultura Africana e Afro-brasileira dentro dos territórios negros de Porto Alegre

Débora Lopes Alves Duarte: Universidade Federal Rio Grande do Sul- UFRGS;
e-mail: deboralduarte1824@gmail.com

Resumo

O presente artigo é composto de um trabalho realizado numa escola estadual do município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Trabalho desenvolvido com uma turma de 5º ano do ensino fundamental, o qual teve como objetivo a identificação e conhecimento dos Territórios Negros de Porto Alegre, pois alguns alunos, mesmo morando na cidade, não tinham conhecimento da história desses locais de território negros, um museu de percurso em céu aberto bem no centro da cidade demonstra toda esta trajetória histórica. Perante estes percursos também fomos ampliando a aprendizagem pela

cultura Africana e Afro-brasileira, seus símbolos e características significativas que representa o negro dentro da sociedade. Saindo das leituras dos livros didáticos de História e visualizar a história em nossa própria cidade. Uma forma lúdica e curiosa foi desenvolvida como processo de aprendizagem dos alunos para o conhecimento de uma trajetória marcada culturalmente, por lutas, direitos, reconhecimento, costumes, ancestralidade e respeito por uma sociedade negra. A partir de um jogo de tabuleiro e o mistério do sumiço do tambor, monumento africano de uma praça central da cidade de Porto Alegre. Monumento este que marcado pelo início do percurso do museu território negros, começa todo o desenvolvimento da aprendizagem da história Africana e Afro-brasileira. Nesta metodologia lúdica do jogo se proporciona uma aprendizagem significativa de identidade negra, locais, personagens e vivências mostrada no jogo que valoriza e reconhece a história do negro, dentro da cidade de Porto Alegre.

Palavras chaves: Territórios Negros. Cultura Africana. Afro-brasileira.

Resumen

El presente artículo se compone de un trabajo realizado en una escuela pública de la ciudad de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Trabajo desarrollado con una clase de 5º grado de la escuela primaria, que tuvo como objetivo identificar y comprender los Territorios Negros de Porto Alegre, ya que algunos estudiantes, incluso viviendo en la ciudad, desconocían la historia de estos territorios negros, una ruta de museo al aire libre. en pleno centro de la ciudad demuestra toda esta trayectoria histórica. En vista de estos caminos, también hemos ido ampliando el aprendizaje a través de la cultura africana y afrobrasileña, sus símbolos y características significativas que representan a los negros dentro de la sociedad. Salir de las lecturas de los libros de texto de historia y visualizar la historia en nuestra propia ciudad. Se desarrolló una vía lúdica y curiosa como proceso de aprendizaje para que los estudiantes conozcan una trayectoria culturalmente marcada por las luchas, los derechos, el reconocimiento, las costumbres, la ascendencia y el respeto a una sociedad negra. A partir de un juego de mesa y el misterio de la desaparición del tambor, un monumento africano en una céntrica plaza de la ciudad de Porto Alegre. Este monumento, que marcó el inicio del camino del museo del territorio negro, inicia todo el desarrollo del aprendizaje de la historia africana y afrobrasileña. Esta metodología lúdica del juego proporciona un aprendizaje significativo de la identidad negra, lugares, personajes y experiencias mostradas en el juego que valora y reconoce la historia del pueblo negro, dentro de la ciudad de Porto Alegre.

Palabras clave: Territorios Negros. Cultura Africana. afrobrasileño.

Introdução

Territórios Negros em Porto Alegre do período colonial até a contemporaneidade múltiplas são as marcas que confirmam e afirmam a inscrição física e simbólica da população negra no espaço urbano de Porto Alegre. Os negros se fizeram presentes seja por meio do trabalho, do exercício da religiosidade, das rodas de samba e de capoeira, dos carnavais, das ligas de futebol, das associações e clubes negros.

Um território está associado a características comuns internas relacionadas a um ou mais tipos de uso, que concretizam e refletem os objetivos do grupo para aquele território. A partir disso, pode-se dizer que todo território impõe-se por um limite e seu interior. No caso dos territórios negros, eles se concretizam a partir dos usos ou das práticas sociais e/ou culturais ali realizadas, que o caracterizam, definem e delimitam. Neste contexto, tais práticas são o que chamamos de

territorialidades. Quando associadas à presença negra e a elementos da cultura negra, são chamadas de territorialidades negras – como, por exemplo, rodas de samba, carnaval, batuques, saraus de poesia negra, etc. Os limites territoriais moldam, internamente, comportamentos e atividades a serem desenvolvidos naquele território.

O território é uma condição essencial porque define o grupo humano que o ocupa e justifica sua localização em determinado espaço. Portanto a territorialidade negra provém dos percursos construídos e vivenciados pelos africanos e seus descendentes.

Neste contexto surge o Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre que é um projeto da cidade, buscando visibilizar a comunidade afro-brasileira com a construção de obras de arte em espaços públicos da cidade. O desenvolvimento partiu das reivindicações da comunidade negra local, onde sua falta de representatividade no patrimônio cultural remete à invisibilidade social desta parcela da população. O projeto estabelece visualização e fruição de espaços marcantes para a etnia negra do ponto de vista da memória, da identidade e da cidadania, gerando percursos através da construção de obras públicas que referendem a passagem dos ancestrais por lugares territorializados pela comunidade negra na cidade de Porto Alegre.

Portanto, cabe também às instituições educacionais e seus docentes oportunizar ambientes escolares que contemplem, acolham e integrem as diversidades culturais, sociais e políticas da sociedade brasileira. Uma forma de realizar esses objetivos é estimular as crianças e jovens a conhecerem sua história e também a do outro, respeitando suas peculiaridades, tirando o máximo de proveito das contribuições culturais, das várias etnias e infâncias que existem no contexto da diversidade social e econômica do país. Tudo isso pode ser observado a partir do jogo, que é tanto da condição humana quanto da história de cada lugar.

As Viagens do Tambor é um jogo pedagógico para uso em sala de aula que faz parte de um conjunto de materiais pedagógicos desenvolvidos no Programa de Extensão Universitária Laboratório de Ensino de História e Educação: Territórios Negros: patrimônios afro-brasileiros em Porto Alegre, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Trata-se de um jogo de tabuleiro que apresenta um percurso na cidade de Porto Alegre e que evidencia, aos (às) professores (as) e aos (às) estudantes, marcas da presença e pertencimento negro na cidade. Portanto foi desenvolvido a partir do jogo atividades que estão relacionadas a cultura africana, costumes, vocabulários e personagens que marcam ou marcaram esta história.

Com o jogo temos o objetivo de identificar e conhecer a cultura Africana; conhecer os Territórios Negros em Porto Alegre, conhecer a história dos negros no RS.

Desenvolvimento

Como professora da Escola de Ensino Médio Professor Alcides Cunha, situada no Morro Santana, na rua Hélio Pimpão 52, zona norte de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Apresento o trabalho desenvolvido com a turma de 5º ano do ensino fundamental, turma esta composta por 18 alunos, entre eles 5 alunos negros, 12 pardos e 3 brancos. Devido a nossa escola estar situada aos pés do Morro Santana, nossa clientela é da comunidade em volta, tanto do Morro Santana, como Vila Mário Quintana e redondezas, nossa comunidade é carente, de classe baixa a média.

Iniciar este tema com a turma foi de grande satisfação, onde já de início os alunos demonstraram interesse abrindo muitos questionamentos e curiosidade pela cultura Africana.

A partir do jogo “As Viagens do Tambor”, foi desenvolvido um projeto com atividades que está relacionada à cultura africana, demonstrando

assim suas histórias, costumes, vocabulários e personagens que marcaram esta história. Os objetivos deste trabalho se referem, na identificação e conhecimento da cultura Africana; identificar os tipos de tambores e a significância deles na cultura africana; reconhecer os territórios negros em Porto Alegre.

O trabalho iniciou com a exploração do tema a partir do livro infantil: “Batidas, de Okan” de Rosane Castro, narrativa que fala de Ijó é um menino curioso, que gosta de ouvir histórias, de tocar tambor e dançar.

A cultura dos tambores é a história de um povo; é um legado de sonhos, dores, tristezas e alegrias que são representados através de manifestações cujas origens estão na vivência e resistência do povo africano nas Américas; do povo negro e seus descendentes.

Todos os povos têm os seus instrumentos para poderem expressar sua musicalidade. Desde os tambores que serviam para passar avisos simples a longas distâncias até os mais complexos instrumentos de uma orquestra moderna, existe uma enorme gama de equipamentos capazes de emitir sons que podem nos passar sentimentos os mais diversos.

Estudar a História e Cultura Afro-Brasileira, conforme a Lei nº 10.639/03 preconiza, incluindo a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional econômica e políticas pertinentes à História do Brasil, é uma forma de desconstruir preconceitos sobre este povo. É superar os “conhecimentos” do senso comum e adquirir conhecimentos científicos, que a maioria da população só tem acesso através da escola. Para tanto, se faz necessário, a inclusão do tema da diversidade étnico-racial em todos os planejamentos de todas as áreas, etapas e séries. Voltando a Gomes (2008), trata-se de uma mudança conceitual, epistemológica e política, de questionar representações e estereótipos sobre a

África, os africanos e os negros brasileiros, assim como a história da colonização e da escravização dos negros no Brasil. Para a autora “a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente.” (GOMES, 2008, p. 527). Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais: É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Artigo 26-A acrescido à Lei nº 9.394/ 96 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004).

A literatura como prática de implementação da Lei Federal 10.639/03, permitiu constatar que por meio de variadas linguagens é possível romper com atitudes que levem à formação de preconceitos e ideias prévias negativas relacionadas a identidades e culturas. A partir da narração deste conto, Batidas de Okan, foi possível vivenciar e integrar diferentes linguagens permeadas por experiências relacionadas com o escrever, cantar, batucar, interpretar e criar. A intervenção coletiva no espaço ganhou conexões e dimensões importantes sobre trabalho com as relações étnico-raciais. Em grupo, as crianças expressaram seus próprios pontos de vista em relação ao outro, aproximam-se de culturas diferentes da sua, perto ou distantes.

Ao trazer artefatos para as brincadeiras, a diversidade é imbricada nas diversas linguagens como

na organização do próprio espaço. Eis o encontro e reencontro com pertencimentos, histórias, culturais e ancestralidades. Essas representações e significados do espaço estão estritamente relacionadas a uma educação anti racistas.

Quando pensamos na cultura africana, de um modo geral, o que nos vem à mente são as danças e os tambores que utilizam para acompanhar seus cantos. Contudo, você sabia que, mais do que embalar cantos e danças, os tambores africanos servem como um meio de comunicação? Assim, os tambores, além de servirem para os rituais africanos, podem transmitir a identidade de uma linguagem falada. Com isso os alunos pesquisaram sobre a história do tambor na cultura africana e confeccionaram seus tambores de material reciclável. Nesta mesma proposta de pesquisar foi solicitado aos alunos buscar informações dos territórios negros e confeccionar uma maquete, território escolhido por eles.

Entretanto, trabalhar sobre os territórios antes de apresentar o jogo, ficou mais acessível à identificação e compreensão, por onde o tambor obteria suas vivências. As Viagens do Tambor apresenta uma perspectiva afirmativa das histórias dos (as) negros (as) em Porto Alegre. Ao longo do percurso do jogo são evocadas: Trajetórias de pessoas negras em diferentes períodos históricos (Giba-Giba, iara Deodoro, Lupicínio Rodrigues, Mestra Griô Elaine, Mãe Rita, Mestre Borel, Nilo Feijó, Oliveira Silveira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Príncipe Custódio e Vó Chica) e histórias de lugares construídos e vivenciados pela população negra na cidade de Porto Alegre.

Entretanto os locais são divididos em dez territórios negros na cidade, iniciando pelo Mercado Público, que acolhe a todos através da espiritualidade de matriz africana e afro-brasileira. Construído por trabalhadores negros, livres ou escravizados, foi inaugurado em 1869 e, desde então, é considerado um local sagrado. No centro de sua construção há um assentamento religioso dedicado ao Orixá Bará, aquele que possibilita a

abertura de caminhos.

Largo das Quitandeiras (atual Praça da Alfândega), espaço marcado, no século XVIII, como um lugar de convivência da cidade com as quitandeiras, mulheres negras, livres ou escravizadas de ganho, que circulavam vendendo doces e outros alimentos. Na praça, atualmente, há o monumento artístico da Pegada Africana, o segundo marco do Museu de Percurso do Negro. A igreja do Rosário também está localizada na rua Vigário José Inácio, no coração do centro da cidade, essa igreja foi construída no século XIX a partir da iniciativa da Irmandade do Rosário, uma irmandade católica atuante no movimento abolicionista em Porto Alegre e demais cidades brasileiras, compostas por homens e mulheres negros, escravizados e libertos.

Parque da Redenção, antigo campo de várzea, o Parque da Redenção recebeu esse nome no ano de 1894, quando ocorreu a libertação de escravizados na cidade de Porto Alegre. No século XIX, o espaço se caracterizou como um local de socialização e entre homens e mulheres negros escravizados. Logo após tem a Colônia Africana, territorial onde muitas famílias negras construíram suas histórias, especialmente a partir do século XIX, quando edificaram moradias e espaços cotidianos de socialização. Com a especulação imobiliária e os movimentos de higienização da cidade, tais famílias foram expulsas para outros locais. Atualmente, a região é conhecida pelo nome de bairros como Bom Fim, Rio Branco, Mont Serrat e Três Figueiras. O percurso continua pela Ilhota, território onde hoje está o Teatro Renascença e o Ginásio Tesourinha. Formava uma espécie de ilha onde o Arroio Dilúvio ainda corria antes de ser canalizado e desviado. Ali, famílias negras viviam em espaços comunitários, guardados na memória dos mais antigos como espaço de samba, de futebol e dos blocos de carnaval de rua. Em meados de 1960, novos processos de especulação imobiliária ocorreram na cidade e fizeram com que os moradores da região fossem dali expulsos e destinados, em sua maioria, para o bairro

Restinga, bairro da zona sul de Porto Alegre, nascido na década de 1960. Seus primeiros moradores foram famílias negras removidas de suas moradias na Ilhota, que enfrentavam as dificuldades de habitar um bairro recém-criado e muito distanciado do centro. Muito unidos e organizados entre si, os moradores da Restinga foram os grandes responsáveis pelo seu desenvolvimento. A Restinga é, atualmente, um dos maiores bairros da cidade em termos populacionais e territoriais.

Também tem o bairro Rubem Berta, situado na zona norte da capital Porto Alegre. É o bairro mais populoso da cidade, conhecido pelo histórico movimento de luta pela moradia do final dos anos 1980, quando ocorreram movimentos de ocupação de conjuntos habitacionais da região. Nele acontecem vários movimentos artísticos e culturais organizados pela juventude negra, como batalhas de rap e a prática da grafiteagem.

Maria da Conceição de acordo com a tradição popular, na região do bairro Maria da Conceição paira o espírito de uma mulher que, após sofrer o crime hediondo da degola, ganhou uma capela em sua homenagem e se tornou a santa Maria da Conceição, protetora da região. Na comunidade, há a forte presença da tradição e da cultura popular negra. A escola de samba Academia de Samba Puro é uma das escolas mais tradicionais do carnaval porto-alegrense. E termina com o Quilombo do Areal, localizado no bairro Cidade Baixa, constitui-se como um território negro habitado por uma comunidade de aproximadamente 80 famílias. Remanescentes de quilombolas, os moradores de lá perpetuam sua história através de muita luta e de festividades com o carnaval.

A escolha das práticas culturais procurou seguir o critério da relação com a cidade de Porto Alegre, sem o objetivo de abordar a cultura afro-brasileira como algo homogêneo. O Sopapo Poético, por exemplo, é uma atividade que nasce na cidade. Por outro lado, ainda que o Carnaval, a capoeira e as rodas de samba ocorram em diversos lugares

do Brasil, a vivência dessas práticas pelas pessoas negras porto-alegrenses apresenta suas especificidades. A Batalha de Hip-Hop, por sua vez, dialoga com as culturas juvenis e com as culturas das periferias da cidade. A Festa de Batuque é uma celebração religiosa praticada nos muitos terreiros de Porto Alegre e remete à ancestralidade africana.

Quatro pontos foram escolhidos para sediar os marcos esculturais do Museu : Praça da Alfândega, antigo Largo da Quitanda, onde ficavam as Quitandeiras com quitutes e balaios de frutas, o Cais do Porto onde se desenvolvia uma intensa atividade de trabalho dos escravos e rota de fuga, o Pelourinho, em frente à Igreja Nossa Senhora das Dores, local de suplicamento dos negros, principalmente através das chibatadas e, finalmente o Largo da Forca, onde foi inaugurado o Tambor. Outros lugares receberam mosaicos em forma de painéis, contando um pouco da história do negro em Porto Alegre.

“O Tambor” – Lugar onde começa a caminhada. O monumento marca o local que no início da colonização da Capital era chamado de Largo da Forca, por ser onde se enforcavam escravizados acusados de roubo ou furto. (Praça Brigadeiro Sampaio, no início da rua dos Andradas, próximo ao Museu do Trabalho). Átrio da Igreja das Dores - O Pelourinho, lugar de punição de escravizados, ficava em frente à igreja. Segundo a lenda, um escravo condenado à morte por roubo, rogou uma praga: a construção da igreja se arrastaria pelo tempo. Monumento "Pegada Africana" - Praça da Alfândega, monumento "Bará do Mercado" - Mercado Público - Ponto para conhecer um pouco mais sobre as religiões de matriz africana. Monumento "Painel Afrobrasileiro" - Largo Glênio Peres, autoria de Pelópidas Thebano. Portanto iniciei mostrando os objetos que compõem o jogo, como o tabuleiro com seus territórios, as cartas, personagem, locais, e vivências, após esta conversa em roda e a exploração dos objetos do jogo. Fiz a leitura da Carta inicial, que conta o desaparecimento do tambor

(Monumento da praça Brigadeiro Sampaio, situada no centro de Porto Alegre), embaralhei as cartas e retirei as três cartas para colocar no envelope, que são um personagem, uma vivência que o tambor realizaria e o território que ele está. O jogo é relacionado ao jogo Detetive, pois o mistério todo está em desvendar, com qual personagem, vivência e territorial está o tambor que sumiu. Nesta perspectiva vamos conhecendo a história dos personagens, territórios negros de Porto Alegre e as vivências da cultura negra.

O jogo As Viagens do Tambor constitui-se como um material educativo de caráter lúdico desenvolvido para proporcionar aos (às) estudantes, professores (as) e demais cidadãos que façam o seu uso, o conhecimento e a imersão na temática da territorialidade negra em Porto Alegre, que expressa uma relação direta com o cotidiano da cidade e, também, com os alunos e alunas da escola básica. A partir dele, muitos terão a oportunidade de se conhecer e reconhecer, de traçar seus próprios percursos e, assim, vivenciar as territorialidades negras a partir da própria sala de aula.

A noção de territórios negros aqui utilizada provém de um pensamento da Prof^a. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que, não por acaso, também é uma das personagens do jogo. Ela elabora uma noção de “mundo africano” (2010, p.12) como espaço físico e simbólico, habitado e significado por mulheres e homens negros. A chave para a concepção de território negro provém dessa articulação entre espaço físico e simbólico, cuja construção de significados estejam relacionados à efetiva presença de mulheres e homens negros e suas práticas culturais, ou seja, suas territorialidades. Assim, nossos territórios negros são espaços físicos e simbólicos. São espaços físicos – de moradia, trabalho, lazer ou religiosidade – que se caracterizam pela grande concentração de pessoas negras. E são espaços simbólicos, repletos de sentidos e significados relacionados às práticas ali existentes, que remetem a uma ancestralidade negra, a uma

memória negra, a um modo de ser e estar negro.

Os Territórios Negros Urbanos em Porto Alegre foi um trajeto pensado para revisitar espaços de presença, importância e história dos negros africanos e seus descendentes; dentro da evocação do patrimônio afro-brasileiro a lembrança dos prédios históricos que ainda resistem no centro da cidade, em sua maioria, foi construída pelo “trabalho compulsório dos africanos e seus descendentes” (BITTENCOURT, 2010). O Jogo foi uma ferramenta que chamou a atenção dos alunos, o qual toda sua aprendizagem informativa, da pesquisa e estudo dos territórios negros de Porto Alegre, vivências e personagem, tivessem no momento do jogo criado vida. Nesta gratificação onde o ensino e a aprendizagem se relacionam, dando significativa histórica, cultural e ancestralidade do povo negro que foi resistente em suas lutas. Com isso, desenvolvemos nos educandos um novo olhar a identidade negra, que fica perdida nos livros didáticos de História às vezes de uma realidade fora do contexto deles. Trazendo entretanto conscientização da trajetória do negro, dentro da popularidade vividas por muitos deles em locais da cidade de Porto Alegre, é torna os educandos também pertencente de uma história e cultura.

O desenvolvimento do trabalho realizado pela turma teve seus objetivos alcançados, o qual os alunos aprenderam a identificar os locais reconhecido como território negro no centro da cidade, conhecendo a história dos negros e trajeto que por eles antes era percorrido, pois quando iam ao centro da cidade e nem se davam conta da riqueza cultural de cada lugar. Como o famoso parque da Redenção, ponto turístico até da cidade e muito frequentado.

Assim sendo, pensando a escola como importante espaço na formação dos indivíduos, na transmissão dos saberes e valores sociais e, diante da necessidade de rompimento com as barreiras que impedem o desenvolvimento de práticas educacionais que promovam a difusão da cultura



Jogo Viagem do Tambor

Tabuleiro do jogo



Jogando o jogo com os alunos

afro-brasileira e africana na escola, somos estimulados a buscar novos caminhos e novas possibilidades para a construção de práticas educacionais antirracistas. A Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003) e a mais recente Lei Federal 11.645/08 (Brasil, 2008) tem o objetivo de promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade, comprometida com as origens do povo brasileiro, a lei representa um avanço. Assim a partir da ludicidade, literatura, música, brincadeiras, e das mais variadas formas de linguagens e contextos comunicativos, como núcleo estruturador e estruturante das ações pedagógicas com

crianças, objetivamos ensinar visões, fomentar reflexões de ações práticas multiculturais possíveis como a que apresentamos.

Conclusão

Concluindo o trabalho e a atividade lúdica do jogo que contribuiu também para o Projeto da Consciência Negra que a turma já estava desenvolvendo em dois meses. Neste projeto a turma estudou as Mulheres Negras na História do Brasil, cultura Africana e suas histórias, portanto foi de grande importância, para despertar interesse e

curiosidade de aprender mais sobre este assunto. A identidade negra foi tendo reconhecimento e significância aos educandos, principalmente aos alunos negros que estavam identificando sua cultura e ancestralidade.

Neste contexto foi surgindo histórias familiares, religiosidade, costumes das famílias dos alunos. Entretanto a conclusão de todo estudo ficou significativa, onde eles conseguiram visualizar a história de luta, preconceito, discriminação, direitos, reconhecimento e respeito pelos territórios negros de sua própria cidade. Agora entendiam o contexto histórico de um bairro que por alguns alunos também foi moradia de seus familiares.

Espero assim, como professor de educação básica, contribuir de forma contínua, por meio da prática educativa, uma aprendizagem significativa. Demonstrando a importância histórica dos negros em todas as sociedades, seus costumes, vivências que fazem parte também da população porto-alegrense. É papel do professor formar sujeitos capazes de lidar com a diversidade

existente, indivíduos plurais, respeitosos que tenham como base os valores da conduta ética na construção de suas vidas e com o outro. A escola deve incluir no currículo essa questão como forma de levar o aluno a entender o outro, suas especificidades, cultura, diferenças, reconhecendo todos como cidadãos portadores de igualdade.

Reconhecer-se em uma identidade supõe estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Somos sujeitos de identidades transitórias, e como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente num movimento que envolve múltiplas variáveis. Geralmente este processo se inicia na família e vai se modificando a partir de outras relações que o sujeito estabelece. A identidade negra é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural, do olhar de um grupo étnico-racial ou sujeitos que pertencem a um mesmo grupo, sobre si mesmos a partir da relação com o outro, dentro um território negro, seja quilombola ou urbano que ainda apresenta seus costumes ancestrais, que fazem parte até hoje da sociedade brasileira. ◀

Referências Bibliográficas

- ANJOS, Rafael S. A. dos. **Quilombolas: tradições e cultura da resistência**. São Paulo: Aori Comunicação, 2006.
- BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr Carvalho. **Territorialidade Negra Urbana: evocação de presença, da resistência cultural, política e da memória dos negros, em Porto Alegre, delimitando espaços sociais contemporâneos**. In: POSSAMAI, Zita Rosane. (Org.). *Leituras da Cidade*. Porto Alegre: Evangraf, 2010. p.129-160.
- Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e cultura Afro-brasileira e africana. Brasília, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a. (Coleção Educação para Todos)
- RAFFESTIN, Claude. **O que é o território?** In: _____. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 2011. p. 128-146.
- ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Pedagogia da Diferença**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009
- ROLNIK, Raquel. **Territórios negros nas cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro**. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Gutenberg, 2009. p. 75 – 90.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, 711p.
- SANTOS, Irene (Coord.) et al. **Colonos e Quilombolas: memória fotográfica das colônias africanas de Porto Alegre**. Porto Alegre: do autor, 2010.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Colonos e Quilombolas, todos negros!** In: SANTOS, Irene (Coord.) et al. *Colonos e Quilombolas: memória fotográfica das colônias africanas de Porto Alegre*. Porto Alegre: do autor, 2010.

DESCARTE CONSCIENTE

• NÃO PERMITA QUE SEU LIXO PROVOQUE ACIDENTES •

É MUITO IMPORTANTE FAZER O DESCARTE CORRETO

Medidas preventivas e protetivas relacionadas à COVID-19 em uma associação de reciclagem

Aline Costa Lopes: Ciências da Saúde e da Vida da Universidade Franciscana – UFN;
e-mail: enfermeiraalainecosta@hotmail.com
Larissa Nunes: Ciências da Saúde e da Vida da Universidade Franciscana – UFN
Dirce Stein Backes: Ciências da Saúde e da Vida da Universidade Franciscana – UFN
Jerônimo Costa Branco: Ciências da Saúde e da Vida da Universidade Franciscana – UFN

Resumo

Objetiva-se relatar a experiência realizada em uma Associação de Materiais Recicláveis, que teve como propósito promover medidas preventivas e protetivas de combate ao coronavírus COVID-19. Trata-se de um relato de experiência, desenvolvido no decorrer da disciplina de Interação Científico-Social que apresenta caráter extensionista, o qual ocorreu no primeiro semestre de 2020. Atividade foi desenvolvida na Associação de Materiais Recicláveis da região central do Rio Grande do Sul. A experiência realizada demonstrou que as medidas preventivas e protetivas de combate ao coronavírus COVID-19 vão além da reprodução de informações ou saberes teóricos. Para que haja a adesão

dos envolvidos é fundamental que ocorra um compartilhamento de saberes e a produção de conhecimentos significativos, capazes de repercutir em mudança de atitudes e comportamentos.

Palavras-chave: Relato de Experiência; Recicladores; Mascara de Proteção, COVID-19

Abstract

The objective is to report the experience carried out in an Association of Recyclable Materials, which aimed to promote preventive and protective measures to combat the COVID-19 coronavirus. This is an experience report, developed during the course of the Scientific-Social Interaction discipline that has an extensionist character, which took place in the first half of 2020. Activity was developed at the Association of Recyclable Materials in the central region of Rio Grande do Sul. The experience carried out demonstrated that preventive and protective measures to combat the COVID-19 coronavirus go beyond the reproduction of information or theoretical knowledge. In order for those involved to adhere to it, it is fundamental that there is a sharing of knowledge and the production of significant knowledge, capable of reverberating in changes in attitudes and behaviors.

Keywords: Experience Report; Recyclers; Protection Mask, COVID-19

Introdução

A reciclagem consiste em minimizar os impactos negativos causados ao meio ambiente pela ação do homem. Pela reciclagem é possível reaproveitar a matéria-prima que já foi utilizada, a fim de contribuir para a redução da poluição (LOPES; MELO, 2010).

Um dos maiores problemas socioambientais a serem enfrentados nos últimos anos, no Brasil, é ocasionado pela inadequada gestão dos resíduos sólidos, que, devido à falta de conhecimento sobre seu potencial problema e os impactos que eles causam ao meio ambiente quando destinados incorretamente (ZAGO. BARROS, 2019).

Com base na mudança de estilo de vida dos cidadãos em um contexto socioeconômico específico, a produção de resíduos sólidos tem aumentado consideravelmente no mundo todo (ZAGO. BARROS, 2019), principalmente no momento em que vivemos a pandemia do coronavírus, que teve seu início na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China, em 11 de março. A Organização Mundial da Saúde declarou estado de pandemia para o mundo todo (BHAGAVATHULA *et al.*, 2020).

Com a implementação da quarentena por causa do COVID-19, as pessoas estão modificando seu estilo de vida, gerando, assim, mais resíduos sólidos e reciclando menos, e com um agravante de não saber como fazer o descarte correto dos equipamentos de prevenção do coronavírus, podendo ser considerados resíduos perigosos às pessoas e ao meio ambiente (OUHSINE *et al.*, 2020).

Segundo Mol e Caldas (2020), é preciso que se discutam protocolos para o gerenciamento do lixo doméstico em tempos de pandemia, já que existem pacientes acometidos pelo COVID-19 em tratamento domiciliar, os quais geram resíduos infectados. Estes, por sua vez, são descartados como lixo doméstico e sem qualquer identificação, o que pode representar um risco para os selecionadores de materiais recicláveis, para seus familiares e para o meio ambiente.

Doremalen *et al.*, (2020) elucidam que o vírus do COVID-19 pode ser detectado em diferentes condições, conforme apresentado: até três horas após a aerossolização; até quatro horas em cobre; até 24 horas em papelão; e de dois a três dias em plástico e aço inoxidável. Essa viabilidade relativamente longa dos materiais estudados sugere risco

potencial para a presença do vírus nos resíduos. Contudo, o COVID-19 pode ser facilmente inativado por agentes biocidas como: água sanitária e álcool 70%, além da lavagem de mão e o distanciamento social, que são vistos como a chave para controlar a disseminação viral.

Conforme as orientações do Ministério da Saúde, no qual foi publicado uma nota técnica sobre uso de máscara caseiras, segundo a lei nº 13.969, de 06 de fevereiro de 2020, na forma de Portaria nº 327, de 24 de março de 2020, onde o uso de máscaras caseiras passa a ser um fenômeno internacional no enfrentamento da COVID-19, visando minimizar o aumento de casos. As pesquisas têm apontado que a sua utilização impede a disseminação de gotículas expelidas do nariz ou da boca do usuário no ambiente e, por esse motivo, o Ministério da Saúde aconselha a população a usar máscara de tecidos com uma barreira física, a fim de diminuir a propagação da COVID-19.

Portanto, é fundamental que as medidas preventivas e protetivas estejam bem claras para toda a população brasileira, pois, segundo Diaz e Vergara (2021), países maiores e heterogêneos, como o Brasil, que lideram globalmente o número de mortes relacionadas à COVID-19, parecem experimentar uma mistura entre a primeira onda

ainda em curso e uma provavelmente segunda onda em certas regiões geográficas locais.

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo relatar a experiência realizada na Associação de Recicladoras de Santa Maria/RS, que teve o propósito de promover medidas preventivas e protetivas de combate ao coronavírus - COVID-19.

Metodologia

Trata-se de um relato de experiência vinculado à disciplina de Interação Científico-Social do Mestrado em Ciências de Saúde e da Vida da Universidade Franciscana (UFN), a qual foi desenvolvida no primeiro semestre de 2020. Realizou-se, para tanto, intervenções em uma Associação de Materiais Recicláveis localizada na região central do Rio Grande do Sul, com base no detalhamento a seguir:

Primeiro Momento: Foram realizadas discussões teórico-práticas preventivas e protetivas relacionadas à lavagem frequente e correta das mãos, uso correto e higienização da máscara facial, importância do isolamento e minimização de aglomerações, dentre outros questionamentos (Figura 1).



Figura 1 - Conversa sobre as medidas preventivas e protetivas

Realizou-se, com base nestes questionamentos, demonstrações práticas de como confeccionar máscara de proteção com apenas uma camiseta e tesoura, conforme a nota técnica sobre uso de máscara caseiras do Ministério da saúde (2020). Esta ação teve como objetivo incentivar o uso correto da máscara facial, bem como compartilhar com os amigos e familiares a forma simples, segura e barata de confeccionar a sua própria máscara.

Durante a confecção da máscara de proteção, algumas recicladoras levantaram questões sobre o descarte correto da máscara pela comunidade em geral. As mesmas relataram que, frequentemente encontravam o descarte de máscaras junto aos demais resíduos de reciclagem. Este fato as angustiava pelo risco de contrair o vírus da COVID-19, já que muitas pessoas se encontravam em quarentena nos seus respectivos domicílios.

Segundo Momento: Diante do problema levantado pelas recicladoras e como alternativa de solução à problemática mencionada, foi realizado e produzido um *folder*, na forma ilustrativa, no sentido de possibilitar informações de como fazer o descarte correto da máscara facial utilizada. Este material foi divulgado em redes sociais, para conscientizar a população local em geral, quanto à necessidade das medidas preventivas e protetivas coletivas.

Terceiro Momento: Realizou-se um novo encontro com as recicladoras, em seu ambiente de trabalho, no intuito de socializar o *folder* informativo (Figura 02) e avaliar a efetividade das intervenções realizadas. Logo após foi realizada uma roda

de conversa com intuito de esclarecer dúvidas sobre a COVID-19. Diante desse momento questões foram levantadas pelas recicladoras, como, por exemplo, ter apoio com profissionais da psicologia. Também elucidaram a ideia de fazer um “quadro dos sentimentos”, para auxiliar sobre questões de bem estar, físico, mental e vulnerabilidade.

Resultados e discussões

A educação em saúde são áreas de produção e aplicação de saberes destinada ao desenvolvimento humano, (PAES; PAIXÃO, 2016). Foi com base nessa compreensão que se desenvolveram atividades de interlocução na prática dos envolvidos, isto é, na realidade de trabalhadores de uma Associação de Materiais Reciclagem. Buscou-se, a partir de visitas *in loco*, conhecer e compreender a realidade e o *modus operandi* dos trabalhadores, que operam em condições de vulnerabilidade de toda ordem.

Evidenciou-se, desde o primeiro e o segundo momento, a necessidade do uso correto das

máscaras pelas trabalhadoras, bem como o descarte correto destas pela população em geral, no sentido de minimizar os riscos de contágio. Quando questionadas, as trabalhadoras referiram o descarte incorreto das máscaras de proteção, o qual lhes causava preocupação e insegurança pela exposição aos riscos. Indicaram, porém, que a causa do problema estava relacionado à falta de conscientização da população em não saber separar os resíduos sólidos a serem reciclados e a maneira correta de descartar as máscaras.

Taminato *et al.*, (2020) observam que o uso de máscaras caseiras são indicações bem oportunas como medida social de baixo custo para a população em geral. Pontuam, ainda, que o uso de máscaras não apenas ajuda na proteção de indivíduos saudáveis, mas também ajuda a reduzir os sintomas de pessoas sintomáticas e assintomáticas, reduzindo, assim, o número de transmissão na população.

Além da preocupação com a pandemia da COVID-19, a qual requer medidas rigorosas de proteção, os trabalhadores mencionam que o descarte de máscaras não deve fazer parte da coleta seletiva, com a intenção de conscientizar e proteger a saúde dos trabalhadores. Através da separação dos resíduos nas residências brasileiras de forma correta, a reciclagem torna-se mais efetiva, fazendo com que haja uma diminuição nas incidências de doenças acometendo a população que trabalha com a reciclagem (CARDOSO; CARDOS, 2016).

Mediante à problemática encontrada em relação ao descarte incorreto das máscaras, propôs-se um *folder* informativo e ilustrativo para orientar a população sobre o modo adequado do descarte das máscaras para divulgação nas redes sociais, com intuito de divulgação e, conforme a forma elucidada, foi tendo um grande engajamento imediato, onde houve muitos compartilhamentos e uma repercussão positiva da atividade proposta.

Mesquita *et al.*, (2017) consideram que as redes

sociais são facilitadoras para o compartilhamento de informações e na divulgação de conteúdo informativo. Em virtude disso tem sido utilizada por grande parte dos profissionais da saúde, facilitando, assim, o compartilhamento de informações para a população. Dessa forma, as pesquisadoras retornaram à Associação de Materiais Recicláveis e realizaram uma roda de conversa, onde foi apresentado o *folder* explicativo que está sendo divulgado nas redes sociais. Mediante ao exposto as trabalhadoras relataram que houve uma melhora significativa na conscientização do descarte correto de máscaras pela população.

Através da roda de conversa surgiu o questionamento sobre a prevenção da COVID-19, assim como questões relacionadas a saúde das trabalhadoras e a importância de terem um acompanhamento psicológico em seu local de trabalho. Para Landim *et al.*, (2017) o trabalho é um suporte central para manutenção da vida e para a significação do eu no coletivo, também a maneira como os indivíduos vivem ou trabalham está intimamente relacionada ao valor moral que é atribuído ao trabalho.

Por isso, é de grande valia que esta população tenha um acompanhamento psicológico, pois o adoecimento à partir do trabalho, assim como a capacidade de superação dos limites da doença, é dependente de uma relação edificada socialmente entre o sujeito e o trabalho, de uma maneira muito particular e individualizada (LANDIM *et al.*, 2017).

Desta maneira, as trabalhadoras tiveram uma ideia de desenvolver o “Quadro dos Sentimentos”, onde todas poderiam escrever as suas inquietações, angústias, alegrias e palavras de incentivo, pois é fundamental que exista uma preocupação com a saúde mental dessa população durante a pandemia do COVID-19. Um evento como esse ocasiona perturbações psicológicas e sociais que afetam a capacidade de enfrentamento de toda a sociedade, em variados níveis de intensidade e propagação (BRASIL, 2020).



Figura 2 - Folder informativo

Conclusão

A experiência realizada demonstrou que as medidas preventivas e protetivas de combate ao coronavírus COVID-19 vão além de informações e a reprodução de saberes teóricos. Para que haja a adesão dos envolvidos, é fundamental que ocorra um compartilhamento de saberes e práticas e a produção de conhecimentos significativos, capazes de repercutir em mudança de atitudes e comportamentos.

As fontes de divulgação e informação através das redes sociais são necessárias para alcançar milhares de pessoas, buscando a conscientização da população através de compartilhamentos e visualizações, alcançando não somente pessoas do

seu bairro ou município, mas do mundo inteiro.

Por fim, nossos encontros se tornaram mais efetivos e foram alcançados os objetivos propostos, como também saímos sensibilizadas pelo trabalho realizado naquele local, e ao mesmo tempo é possível constatar a preocupação com o meio ambiente, saúde da população e dos trabalhadores.

É preciso dar continuidade ao trabalho realizado para conscientização das pessoas alertando a sociedade dos riscos contaminação e exposição do descarte incorreto de lixo e máscaras e o quão prejudicial pode ser para saúde dos trabalhadores enaltecendo o trabalho realizado pelas recicladoras. ◀

Referências Bibliográficas

- BHAGAVATHULA, Akshaya S. *et al.* Vaccines and Drug Therapeutics to Lock Down Novel Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): A Systematic Review of Clinical Trials. **Cureus**, v. 2019, n. 5, p. 1–17, 2020.
- CARDOSO, Fernanda de Cássia Israel; CARDOSO, Jean Carlos. O problema do lixo e algumas perspectivas para redução de impactos. **Ciência e Cultura**, v. 68, n. 4, p. 25–29, 2016.
- DOREMALEN, N, BUSHMAKER, T, MORRIS, DH, *et al.* (2020). Aerosol and surface stability of HCoV-19 (SARS-CoV-2) compared to SARS-CoV-1. **medRxiv** 2020.03.09.20033217
- DIAZ, Ricardo Sobhie; VERGARA, Tania Regina Constant. The COVID-19 second wave: A perspective to be explored, **The Brazilian Journal of Infectious Diseases**, vol 25, n.1, jan-fev. 2021
- LANDIM, José Marcondes Macêdo *et al.* Saúde Mental do Trabalhador no Brasil: Questões emergentes. **Revista de psicologia**, v. 10, n. 33, p. 186–197, 2017.
- LOPES, Flavio Marques; MELO, Gomes De. Reutilização de matérias recicláveis para inventivo a educação ambiental e auxílio ao ensino didático de ciências em um colégio estadual de Anápolis –Go. **Revista de Educação**, v. 13, p. 87–103, 2010.
- MESQUITA, Ana Cláudia *et al.* Social networks in nursing work processes: an integrative literature review. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 51, p. 1–12, 2017.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE – BRASIL. Orientações sobre COVID-19, Disponível em <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doencao-que-e-covid> Acesso em 27 de Maio de 2020.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE – BRASIL. Plano de contingência nacional para infecção humana pelo novo Coronavírus 2019-nCoV: centro de operações de emergências em saúde pública (COE-nCoV). **Brasília**: <http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2020/fevereiro/07/plano-contingencia-coronavirus-preliminar.pdf> Acessado em 08 de Junho de 2020
- MOL, Marcos Paulo Gomes; CALDAS, Sérgio. Can the human coronavirus epidemic also spread through solid waste?, **Waste Management & Research**, Vol. 38(5) 485–486 2020.
- OUHSINE, O. *et al.* Impact of COVID-19 on the qualitative and quantitative aspect of household solid waste. **Global Journal of Environmental Science and Management-Gjesm**, v. 6, n. SI, p. 41–52, 2020.
- PAES, Caila Carolina Duarte Campos; PAIXÃO, Alvaneide Nunes dos Passos. A importância da abordagem da educação em saúde: revisão de literatura, **REVASF**, vol. 6, n.11, p. 80-90 dez. 2016
- TAMINATO, Monica *et al.* Máscaras de tecido na contenção de gotículas respiratórias - revisão sistemática. **Acta paul. enferm.** [Online]. 2020, vol.33, p. 1–11, 2020.
- ZAGO, Valéria Cristina Palmeira; BARROS, Raphael Tobias de Vasconcelos. Management of solid organic waste in brazil: From legal ordinance to reality. **Engenharia Sanitaria e Ambiental**, v. 24, n. 2, p. 219–228, 2019.

Publique seu artigo

Revista da Extensão 2023

Edição de junho





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. 25

Porto Alegre, dezembro 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.proext.ufrgs.br
www.revistadaextensao.ufrgs.br
revistadaextensao@proext.ufrgs.br