

Revista da Extensão

Jul. 2025 / n. 31

ISSN 2238-0167

E-ISSN 2764-5525

Entrevista com

Mary Jane Tweedie de Mattos Gomes

Projeto Maio Vermelho: 15 Anos de Enfrentamento ao Câncer de Boca no Rio Grande do Sul

Projeto Geringonça e Hospital Criança Conceição: educação e saúde relacionadas em ação de extensão

Catástrofe climática no Rio Grande do Sul: a atuação do Cecane/UFRGS na enchente de maio de 2024

Projeto Horta: aproximando escola e comunidade

Reflexões sobre o projeto VeriFato: uma experiência de educação midiática na aproximação do jornalismo com a audiência jovem

Jogo FuraCâmara: uma ferramenta para a educação política

Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nas graduações da saúde e o Programa de Extensão TEKOÁ: interculturalidade, saúde negra e indígena na UFRGS

Desafios na educação sexual de mulheres quilombolas do interior do Maranhão: uma reflexão sobre barreiras de conhecimento e acesso à informação

A Extensão vista de perto

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



Apresentação

Saúde, modos lúdicos de lidar com a saúde, modos de pensar a saúde, a interculturalidade e a formação dos futuros profissionais da saúde, como educação para a comunicação e para a política tangenciam a saúde a partir da formação cidadã e do desenvolvimento do olhar crítico.

Nesta 31ª edição da Revista da Extensão da UFRGS, somos convidadas e convidados a conhecer projetos e programas de extensão que trazem diferentes perspectivas sobre saúde. Projetos e programas desenvolvidos pela UFRGS, UFPel, UNICAMP e UFMA em diferentes territórios e com diferentes comunidades e parceiros políticos – secretarias municipais, secretarias estaduais, quilombos, escolas e hospitais públicos.

Essa busca pela interação dialógica com diferentes vozes fora do espaço universitário, visando à formação cidadã do futuro profissional, à transformação social por meio de uma educação que emancipa e promove autonomia – e não a tutela dos atores sociais – é talvez o maior desafio do fazer extensionista.

Sistematizar essas ações por meio de artigos e compartilhar é uma forma de nos expor e de provocar a reflexão sobre o que fazemos. É também a possibilidade de nos encontrarmos, nos conhecermos e ampliarmos parcerias internas e interinstitucionais, mas, sobretudo, é colocar os resultados da produção de conhecimento construída “com” e “para” a sociedade a seu serviço.

Boa leitura e reflexão!

Patrícia Xavier

Vice-Pró-Reitora de Extensão

Editorial

Revista
da Extensão

Chegamos a mais uma edição (n. 31) da *Revista da Extensão da UFRGS*. Nesta, trazemos artigos que tratam da ação extensionista universitária nas áreas da saúde, alimentação, comunicação e educação.

O projeto *Maio Vermelho* articula diversas instituições no enfrentamento do câncer de boca. O projeto *Geringonça para Brincar* realiza intervenções pedagógicas significativas em hospital infantil. O Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição Escolar (CECANE-UFRGS) apresenta ações de promoção da alimentação escolar adequada durante a suspensão das aulas nas escolas em razão das enchentes no estado do RS, em maio de 2024.

O projeto *Horta* potencializa trocas entre saberes acadêmicos e os das comunidades, utilizando hortas escolares e comunitárias como espaços de aprendizado interdisciplinar e de educação ambiental. O projeto *VeriFato* destaca as relações entre as ações de educação midiática e a aproximação do jornalismo com a audiência jovem. O projeto do jogo de tabuleiro *FuraCâmara* busca demonstrar como desconstruir visões negativas acerca da política, fortalecendo o senso de cidadania de diferentes públicos por meio de processos educativos e lúdicos.

O *Programa Intercultural de Saúde Negra e Indígena TEKOÁ* trabalha a questão da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) como importante política de valorização epistêmica dos conhecimentos afrocentrados e ameríndios nos currículos das universidades brasileiras. O projeto de extensão *Saúde na Porta Quilombola: Ações e Educação em Saúde em Quilombos da Baixada Maranhense* apresenta atividades educativas para a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos e autocuidado íntimo em quilombos da Baixada Maranhense.

Estamos trazendo também algumas novidades. A primeira delas é que agora estamos registrados e visíveis nas seguintes plataformas: Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (Diadorim), Diretório das Revistas Científicas Eletrônicas Brasileiras (Miguilim), Bielefeld Academic Search Engine (BASE) e Google Acadêmico (*Google Scholar*). A segunda novidade é que, para seguirmos com a versão impressa da revista, passaremos a ter a restrição de publicação de 8 a 9 artigos completos por edição, devido ao limite no número total de páginas. Por outro lado, a partir de 2026, esperamos disponibilizar três edições regulares anuais.

Além disso, devido ao grande número de submissões com ótima qualidade e significativa relevância que não puderam ser incluídas, decidimos publicar uma edição especial, em setembro próximo, para divulgar outros trabalhos recebidos e aprovados pelo Corpo Editorial. Aguardem!

Renato P. Ribas

Editor

Sumário

Entrevista com
**Mary Jane Tweedie
de Mattos Gomes**

4



Projeto Maio Vermelho: 15 Anos de
Enfrentamento ao Câncer de Boca
no Rio Grande do Sul

12



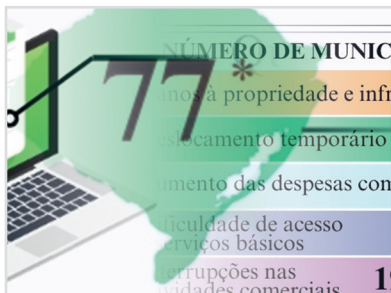
Projeto Geringonça e Hospital Criança Conceição:
educação e saúde relacionadas
em ação de extensão

22



Catástrofe climática no Rio Grande do Sul: a atuação
do Cecane/UFRGS na enchente de maio de 2024

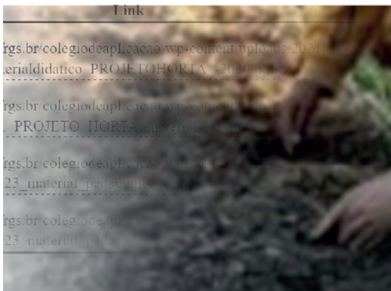
30



Revista da Extensão

Projeto Horta:
aproximando escola e comunidade

39



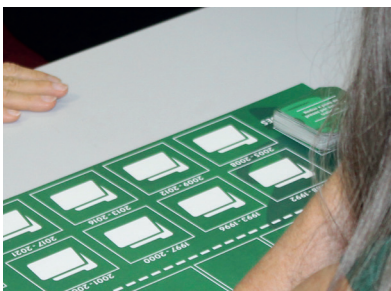
Reflexões sobre o projeto VeriFato: uma experiência
de educação midiática na aproximação do jornalismo
com a audiência jovem

48



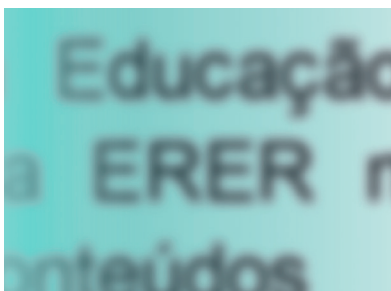
Jogo FuraCâmara: uma ferramenta
para a educação política

58



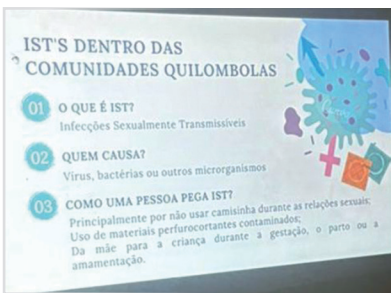
Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nas
graduações da saúde e o Programa de Extensão TEKÓÁ:
interculturalidade, saúde negra e indígena na UFRGS

66



Desafios na educação sexual de mulheres quilombolas
do interior do Maranhão: uma reflexão sobre barreiras
de conhecimento e acesso à informação

76





Entrevista com Mary Jane Tweedie de M. Gomes

Entrevista: Vicente Fonseca
Fotos: Marcelo Pires
Transcrição e revisão: Nicole Maciel

Ao longo de mais de quatro décadas de atuação na Faculdade de Veterinária, Mary Jane Tweedie de Mattos Gomes virou um símbolo de dedicação e paixão à extensão universitária na UFRGS. Além da participação em todas as 25 edições do Salão de Extensão (1999 a 2024), a docente tem 90 Atividades de Extensão registradas em sua trajetória na Universidade — isso sem falar em suas participações como membro da Comissão de Extensão de sua unidade e da atuação como vice-presidente da Câmara de Extensão, exercida duas vezes neste período. Nessa entrevista, além de curiosidades sobre seu começo de carreira e de abordar o quanto a extensão evoluiu desde que ingressou como professora na UFRGS, Mary Jane nos conta, com o seu característico entusiasmo e brilho no olho quando fala deste assunto, o quanto o envolvimento com a extensão mudou sua carreira e até sua personalidade — considerava-se muito tímida antes de se tornar extensionista.

Revista da Extensão: Como surgiu seu envolvimento com a extensão universitária?

Mary Jane: A extensão sempre esteve presente na minha vida, porque tive um professor que a trabalhava junto à pesquisa e ao ensino. Fui praticamente criada nesse ambiente de ir até as propriedades e conversar com as pessoas. Depois que comecei a trabalhar com a Emater, desenvolvi vários projetos de pesquisa que também envolviam extensão. Para mim, nunca houve separação

entre os três pilares da universidade — sempre caminharam juntos. Inicialmente, meus alunos que participavam da pesquisa também faziam extensão e apresentavam seus trabalhos tanto no Salão de Iniciação Científica quanto no de Extensão, cada um com seu enfoque. Depois, esses eventos passaram a ocorrer concomitantemente, e isso não foi mais possível. Hoje, muitos alunos que desenvolvem atividades de pesquisa e extensão estão apresentando seus trabalhos em outros espaços, como congressos e eventos estaduais de iniciação científica.

Revista da Extensão: O seu começo como extensionista coincidiu com os primeiros passos da extensão aqui na Universidade, não?

Mary Jane: Sim. Comecei com a extensão antes mesmo de ela ser formalizada. Os projetos eram feitos no papel, escritos à mão. Tenho alguns desses ainda guardados. Não havia bolsa na época. Os alunos trabalhavam conosco “por amor”, sem bolsa de iniciação científica, e sabiam que teriam que se envolver de fato. Participei da primeira comissão formal de extensão aqui e fui coordenadora. Fizemos um site da comissão e começamos a organizar tudo de maneira diferente. Antes, havia apenas um representante da faculdade — hoje, temos uma comissão com dois representantes de cada departamento e um técnico-administrativo, que costumo chamar de técnico-científico. Sempre achei que a extensão precisava ser documentada. Muitas vezes, íamos

a campo, fazíamos atividades e não registrávamos nada. Participei de várias comissões ao longo dos anos, alternando períodos. Também fui vice-presidente da Câmara de Extensão por oito anos. Inclusive, quando fiz minha promoção para professora titular, o principal ponto da minha trajetória foi justamente a extensão. Sempre defendi a importância da extensão, mesmo quando não era muito valorizada. Dizia que um dia isso ia mudar, e agora vejo que está mudando.

Revista da Extensão: A Faculdade de Veterinária tem tradição em extensão, inclusive com uma mostra própria...

Mary Jane: Sim. A ideia era treinar os alunos. No início, fazíamos aqui mesmo, chamávamos de "salãozinho", mas não havia documentação dos projetos nem da produção. Então, resolvemos criar os anais. Tenho os anais de 2017 e depois de 2018. Em 2019, continuamos com esse processo de formalização, eu e o professor André (André Dalto, docente na unidade). Depois veio



a pandemia, nosso mandato acabou, e a comissão seguinte decidiu os rumos. Voltamos em 2023. Eles ficaram à frente até o início da pandemia, por dois anos. Depois, produzimos o quarto e o quinto volume dos anais. Finalizamos nosso período agora em maio. Produzimos um relatório com as ações dos dois anos e apresentamos no Conselho da Unidade. Toda a comissão foi renovada agora. Esperamos que a nova comissão continue com a Mostra de Extensão, mas cada grupo decidirá seus rumos. São muitas décadas de tradição extensionista aqui.

Revista da Extensão: Desde quando você acompanha isso?

Mary Jane: Estou aqui desde 1982 — são 43 anos. Nesse período, houve muitas mudanças no perfil dos estudantes.

Revista da Extensão: Quais foram essas mudanças? Como isso impacta a formação dos futuros veterinários?

Mary Jane: Quando comecei a lecionar — até mesmo antes, como aluna — a maioria dos estudantes vinha da zona rural. Cerca de 99% eram de lá. Poucos eram da cidade, e a maioria era de homens. Hoje, há mais mulheres do que homens. Isso nos levou a adaptar algumas abordagens em sala de aula. As mulheres exigem um cuidado diferente, mais sensibilidade. Também procuramos levar mais os alunos para as propriedades. Temos aqui a ETA, e também a Estação Experimental de Rincão dos Ratos, onde já realizamos dois projetos. Agora, em agosto, faremos uma atividade com os

produtores da região. Minha extensão sempre esteve ligada à comunidade ao redor do campus, mas já realizei trabalhos em São Gabriel, Dom Pedrito, Bagé — sempre levando os alunos. Temos muitas aulas práticas, e uma das disciplinas que ministro é essencialmente prática. Isso ajuda os alunos a verem o lado real das coisas. Muitas vezes, em sala, passamos o ideal, mas nem sempre é o que encontram na prática.



No meu caso, o laboratório é o fim do processo. Antes, é preciso conhecer a realidade, conversar com as pessoas. Temos um desafio no curso de Veterinária: ele é muito técnico. Muitos alunos têm dificuldade em lidar com os tutores dos animais ou com os produtores. Falar com um produtor rural exige uma abordagem completamente diferente. Hoje, as mulheres têm mais espaço, mas no início era difícil. Quando eu ia a campo, queriam que eu ficasse na cozinha tomando café com as esposas dos produtores, enquanto o motorista da faculdade fosse cuidar dos animais (risos).

Agora, as coisas estão mudando. Os produtores respeitam mais as mulheres.

Revista da Extensão: Esse contato com a comunidade exige também um processo de conscientização do produtor, né?

Mary Jane: Sim, eles não estavam acostumados com mulheres veterinárias. Aos poucos, foram aprendendo como lidar e respeitar.

Revista da Extensão: Por que tu achas que esse universo era tão masculino algumas décadas atrás?

Mary Jane: Para que vocês tenham ideia, alguns alunos meus, na segunda-feira, vinham de bombacha e faca na cintura. E eles entravam em aula, com quase dois metros de altura. A gente passou por um tempo em que esse pátio aqui só tinha o carro do ano, e era dos alunos. Hoje, a gente vê uma realidade completamente diferente. Mas, na época, inclusive, eu quando estudei, eu era da classe média. Mas eu tinha alunos, alunos, meus colegas, eram fazendeiros riquíssimos. Os pais compravam apartamento pra eles aqui.

Revista da Extensão: E como é que foi essa mudança de perfil, assim, tão brusca? Foi com as cotas?

Mary Jane: Não, já começou antes. Eu não sei

se é porque as meninas, em geral, estudam mais, não sei. Outra coisa que mudou também é o perfil do que eles buscam aqui. Quando eles vinham pra cá, depois iam para o interior, voltavam para casa e trabalhavam lá. Inclusive, vocês ouviram falar da Lei do Boi? Era um projeto de educação que permitia que filhos de fazendeiros não precisassem fazer vestibular. Porque a ideia era a seguinte: eles vinham pra cá, estudavam e depois voltavam para o interior para levar o conhecimento e atender a população lá. A ideia era essa, o objetivo era bom. Só que eles vinham pra cá, e só queriam estar em festa, né? E não queriam voltar. Custavam a se formar e não queriam voltar. Quando comecei a dar aula eu tinha 26 anos, era muito nova ainda, e tinha alunos que eram mais velhos que eu. Mas, claro, também tive alunos muito bons nessa época. Mas outros ficaram 20 anos aqui, ocupando espaço.

Revista da Extensão: Estudaste aqui também?

Mary Jane: Sim, estudei.



Revista da Extensão: Foste colega dessa turma? Colega e professora?

Mary Jane: Realmente, eu fui colega de alguns também. E depois se formaram muito depois de mim. Mas, enfim, o perfil aos poucos foi mudando. Começou a vir mais gente daqui de Porto Alegre. Então, começou a mudar também o perfil do aluno, o que ele precisava. A gente começou a se modificar. Hoje, a gente tem outra demanda aqui que nós não tínhamos, que é alunos com algumas deficiências que, pelo menos, não eram detectadas na época, com os recursos que tínhamos. Hoje a universidade está oferecendo curso para nós, professores, nos capacitarmos, o que é importantíssimo. E isso me fez refletir muitas vezes: será que eu não julguei mal algum aluno anteriormente? Porque ele não tinha diagnóstico na época.

Revista da Extensão: A gente atua com as ferramentas que tem...

Mary Jane: Eu sempre me preocupei com o aluno. Muitos vinham conversar comigo. Porque era muito jovem, mais próxima deles. Eu fui mudando conforme a rotina. Hoje, a gente está estimulando o pessoal a trabalhar. Os veterinários trabalham na zona rural. Muitos não querem, se acomodam, querem ficar no ar-condicionado,



trabalhando no hospital. Mas tem outros que até gostariam. Quando renovam os bolsistas, eu sempre pergunto: “O que é que tu gostas mais?” Pergunto para ver, direcionar para aquele tipo de trabalho que eu estou fazendo. E uma aluna me disse: “Olha, eu não posso dizer que eu não gosto de uma coisa que eu não estou acostumada, então vou lhe responder o que eu estou acostumada: é com o cachorro, com o gato que eu tenho em casa. Mas eu não conheço nada da zona rural. Não conheço de vaca, de cabra”. Daí eu digo: “Então, tu vais trabalhar comigo com cabras.” Levei. Nas primeiras vezes, ficou assustada, né? Porque não conhecia. Mas, aos poucos, vai conhecendo. Hoje, eu dou aula também em uma disciplina que se chama Extensão e Comunicação, que é do final do curso. Essa disciplina foi criada porque a gente viu que os alunos não conseguiam se comunicar. Termos técnicos são importantes, mas quando tu chegas para o produtor ou para o tutor, tu tens que falar numa linguagem que eles entendam.

Revista da Extensão: A função da extensão é essa?

Mary Jane: É exatamente essa.

Revista da Extensão: Saber se comunicar com a comunidade?

Mary Jane: Sim. Exato. Essa é uma das coisas que ainda temos bastante dificuldade aqui na faculdade, porque não estamos acostumados. WO que acontece? Os alunos ficam ouvindo sempre: “Ah, só é importante pesquisa, pesquisa, pesquisa.” Falam que os tops são aqueles que participam de iniciação científica, ganham prêmios e tal. E isso vem muito do professor, que estimula esse caminho. Mas, quando mostramos a extensão, mostramos que o aluno vai ter contato direto com as pessoas. Com esse contato, ele pode até formar um diagnóstico. Quando você chega até os produtores rurais, por exemplo, eles sempre oferecem um cafezinho. Tentam romper barreiras. E é preciso conversar. Como é que alguém vai

chegar lá dizendo: “Eu sou bom, sei tudo”? Não é assim. A gente aprende com o tempo. Quando nos deslocamos, sentimos insegurança. Isso é normal. Mas é preciso saber ouvir quem está lá. Essa pessoa vai te dar os subsídios para formular um diagnóstico depois. É essa a interação. Eu sempre dou como exemplo alguém da extensão. Quando a pessoa gosta de extensão, se envolve, isso transparece. Se tu és entusiasmado, tu passas isso para o aluno. E tem que insistir. Eu tinha um professor que era coordenador da graduação e que estava na Câmara de Extensão. Eu dizia: “Agora que vai ser o novo currículo, tu tens que colocar a extensão.” Sempre que encontrava com ele, dizia: “Tu estás esquecendo de colocar a extensão. É obrigatório!” Ele dizia: “Ah, não, vou fazer isso quando der. Não aguento mais te ouvir falar nisso!” (risos). Mas é assim: tem que semear. Alguns não identificam logo, outros sim. Quando fazemos uma mostra de extensão em que os alunos fazem um resumo, isso ajuda depois, pois tudo estará registrado. Quando eles se formarem e quiserem fazer uma residência, isso vai contar pontos. Eles ganham protagonismo, porque apresentam um banner, ficam ao lado para responder perguntas. Eles pensam: “Legal isso, estou sendo visto. Estou aprendendo a escrever um resumo.” Então é isso: ao invés de brigar, a gente semeia. E toda vez que faço um trabalho de extensão, aprendo algo que melhora também minhas aulas. Posso trazer esse conteúdo para os alunos, com base na experiência real que tive. Então, sou uma fã.

Revista da Extensão: Como é que tu despertaste esse interesse pela extensão? Quando foi isso?

Mary Jane: Como falei no início, o professor Cabral já fazia esse trabalho. Eu queria muito fazer pesquisa, sempre fui muito tímida – hoje já não sou mais. Os alunos me mostraram que eu poderia mudar. Queria fazer pesquisa, mas não sabia como chegar até os lugares.

Comecei a buscar empresas que trabalhavam com extensão rural. Conheci algumas pessoas e falei: “Quero fazer uma pesquisa, mas preciso

de ajuda, não sei nem como chegar”. Então, fui indo, começaram a me convidar para dar palestras, fazer “dia de campo”... Trabalhei muito em Vacaria, por exemplo, com produtores que tinham várias demandas. Eles me pediram para falar sobre verminose em bovinos, outro professor falava sobre bactérias. Passamos o dia com eles, conversando em roda. Depois disso, outros começaram a nos chamar para outras localidades. Esse contato me agradou muito. Eu estava aprendendo. Tinha que me preparar bem, já que muitas vezes não tinha projetor, nem luz. Tinha que saber como “vender meu peixe”. A receptividade deles era muito boa, diferente do que encontramos em algumas comunidades urbanas.

Na zona rural, eles são acolhedores. Já nas comunidades urbanas da região metropolitana, nem sempre somos aceitos. Tem que ser no horário que eles querem.

Revista da Extensão: Qual a consequência dessa diferença de perfil?

Mary Jane: Não sei. Às vezes, temos um projeto maravilhoso, mas aquela comunidade não quer. Daí vem a frustração: “Mas estava tão bom!”. Sim, estava bom para nós, mas não para eles. Lembro de um projeto com a prefeitura, para castração de animais. Minha colega, mais jovem, pediu que eu fosse junto porque não era respeitada por ser nova. Nas primeiras visitas, eu ia, conversava, depois ela seguia com os alunos. Hoje ela já tem mais de 40 anos, acho que isso passou. Mas tivemos dificuldades. A comunidade, por exemplo, pensava: “Por que a universidade está aqui? Eu não pedi”. Chegávamos às 8 da manhã, mas eles ainda estavam dormindo, pois haviam trabalhado à noite. Havia tráfico de drogas intenso em volta também. Então, estimulávamos os alunos a irem cedo, mas não podíamos entrar naquela hora. Era preciso identificar os líderes locais – homem ou mulher – para conseguir o acesso. Na zona rural também se identificam líderes, mas ali era diferente. Eles não te acolhem com um cafezinho, como no campo. Mas vamos

nos acostumando. Na disciplina de Instituição e Comunicação, procuramos mostrar isso aos alunos: cada um tem seu papel. Tu podes brilhar, se quiser, mas junto com os outros. Tem que ser em equipe. Nas nossas aulas de extensão, não fazemos aula expositiva. Aprendi isso com o tempo, com a Emater e outras instituições. Temos que semear. A ideia dos anais vem dessa sementeira. Queremos atrair quem é só da iniciação científica ou da pesquisa para também fazer extensão. Como? Eles já estão acostumados a fazer resumo e apresentação em congressos. Se faço os anais, eles terão que escrever o resumo, e isso valerá pontos para eles. O professor também ganha pontos por publicar. É um estímulo. Agora os alunos já me perguntam sobre a próxima edição – que seria a sexta. Mas eu saí da comissão. Se me procurarem, eu ajudo, claro.

Revista da Extensão: Você está há 43 anos dando aula e fazendo extensão. Participou de muitas comissões, da CAMEX. Acredito que todos os Salões, ou quase todos?

Mary Jane: Todos! Sabe que eu ganhei uma homenagem na edição de 25 anos, ano passado? Fiquei muito emocionada. 20 anos! Eu achei lindo!



Revista da Extensão: Claro! Fomos nós na PROREXT que organizamos! (risos).

Mary Jane: Fiquei muito emocionada mesmo. Sempre gostei de participar.

Revista da Extensão: Como você vê a evolução da extensão na UFRGS e nos congressos ao longo desses 25 anos de Salão e dos seus 43 de universidade?

Mary Jane: Mudou bastante.



Revista da Extensão: Hoje há uma compreensão mais clara sobre o que é extensão?

Mary Jane: Ainda tem muita gente que não entende. Muitos pensam que quem faz extensão é enrolado, que não quer trabalhar. Fomos tentando mostrar que não é assim. Fui até para congressos no Uruguai e na Argentina com o ônibus da universidade. Sempre saio com meus alunos para as propriedades com a camiseta da extensão – azul, laranjinha, várias cores. No início, as pessoas não sabiam o que era. Algumas ainda não sabem. Antes, nem havia ata nas reuniões. A primeira comissão formal aqui foi em 1996. Os projetos chegavam à Pró-Reitoria em papel, sem registros adequados.

Revista da Extensão: Até 2002, quando o Sistema de Extensão foi colocado no ar...

Mary Jane: É, foi uma maravilha esse sistema. A gente escrevia o projeto de extensão, depois fazia o relatório. E outra coisa, não contava nada para progressão antigamente. Para professores conta bastante agora. E foi uma luta. As pessoas agora já têm essa preocupação em fazer extensão. Eu acho que a extensão é maravilhosa. Porque eu gosto, claro. Mas se me dissessem alguns anos atrás que eu ia conseguir

me relacionar bem, especialmente com o público, eu ia achar difícil. Porque eu era extremamente tímida. E eu entrei para a faculdade pensando em ser pesquisadora. Eu ia ficar fechadinha num canto. Mas aí comecei a conviver com os alunos, e isso foi fazendo com que eu estivesse vendo outras oportunidades. Eu acho

que quando tu te apaixonas por alguma coisa, tu passas isso para as pessoas que estão ao teu redor.

Tu vêes aquela pessoa e pensa: “por que ela gosta tanto daquilo?”. Então a pessoa vai começar a se envolver, né?

Revista da Extensão: Por fim, tens alguma mensagem que tu queiras deixar para os leitores da *Revista da Extensão*?

Mary Jane: Eu acho que a mensagem é que a gente tem que semear. Como temos aqui um curso extremamente técnico, temos que passar essa mensagem de que os alunos precisam também saber se comunicar para fazer essa interação com as pessoas. ◀



Projeto Maio Vermelho: 15 Anos de Enfrentamento ao Câncer de Boca no Rio Grande do Sul

Vinicius Coelho Carrard¹; Liliana Wolf Braun²; Camila Ferri¹; Eduarda Martins Mendes³; Joana Letícia Schorr¹; Pedro Dantas Vieira¹; Renata de Almeida Zieger¹; Carolina Martins da Silveira¹; Pantelis Varvaki Rados¹; Juliana Romanini⁴

¹Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - FO/UFRGS

²Faculdade de Odontologia de Piracicaba da Universidade Estadual de Campinas - FOP/UNICAMP

³Secretaria de Estado da Saúde do Rio Grande do Sul - SES/RS

⁴Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre - SMSPA

E-mail: vcarrard@hcpa.edu.br

Resumo

O câncer de boca é um grave problema de saúde pública no Brasil. O Projeto Maio Vermelho, criado por universidades, entidades profissionais e secretarias de saúde, estruturou-se como uma estratégia contínua e baseada em evidências. Em 15 anos, consolidou-se como referência em extensão universitária, envolvendo profissionais, estudantes e gestores. Destacaram-se ações político-institucionais e a formação de profissionais, que evoluíram de palestras para oficinas clínicas com metodologias ativas, melhorando a capacidade diagnóstica. A formalização como ação de extensão da UFRGS permitiu a construção de indicadores e avaliações sistemáticas. Apesar dos avanços, desafios estruturais persistem. A integração do projeto às estratégias nacionais reafirma o papel da extensão na construção de políticas públicas para o enfrentamento do câncer de boca.

Palavras-chave: câncer bucal; saúde coletiva; estomatologia; extensão universitária; diagnóstico precoce; patologia bucal.

Resumen

El cáncer de boca es un grave problema de salud pública en Brasil. El Proyecto Maio Vermelho, creado por universidades, entidades profesionales y secretarías de salud, se estructuró como una estrategia continua y basada en evidencias. En 15 años, se consolidó como referencia en extensión universitaria, involucrando a profesionales, estudiantes y gestores. Se destacaron las acciones político-institucionales y la formación de profesionales, que evolucionaron de conferencias a talleres clínicos con metodologías activas, mejorando la capacidad diagnóstica. La formalización como acción de extensión de la UFRGS permitió la construcción de indicadores y evaluaciones sistemáticas. A pesar de los avances, persisten desafíos estructurales. La integración del proyecto a las estrategias nacionales reafirma el papel de la extensión en la construcción de políticas públicas para el enfrentamiento del cáncer de bocal.

Palabras clave: cáncer bucal; salud pública; medicina bucal; extensión universitaria; diagnóstico precoz; patología bucal.

Introdução

O câncer de boca é um desafio para a saúde pública no Brasil. Majoritariamente, o câncer bucal é diagnosticado como carcinoma espinocelular, acometendo estruturas como língua, assoalho bucal, mucosa jugal, palato duro e gengiva. Segundo o Instituto Nacional de Câncer – INCA, o país registra cerca de 15 mil novos casos por ano (Instituto Nacional do Câncer, 2022), com predominância entre homens acima dos 40 anos, especialmente aqueles com histórico de tabagismo e etilismo. Trata-se de uma condição que apresenta um prognóstico mais favorável quando diagnosticada precocemente, podendo ser altamente curável em muitos casos.

O Brasil apresenta uma taxa de incidência anual de aproximadamente 15.100 novos casos de câncer bucal, com um risco estimado de 6,99 casos por 100 mil habitantes (INCA, 2022), e figura entre os países com maior taxa de mortalidade por essa neoplasia (Petersen, 2009). Em 2020, o país registrou 6.192 óbitos devido a essa neoplasia, correspondendo a uma taxa de 2,92 mortes por 100 mil habitantes (INCA, 2022). Estas taxas mostram estabilidade nas últimas décadas (Perea *et al.*, 2018). Tal situação se deve ao impacto do diagnóstico tardio, que representa um dos principais obstáculos à redução da mortalidade (van der Waal, 2011). O atraso no diagnóstico se deve a múltiplos fatores: desinformação da população, dificuldade de reconhecimento clínico pelos profissionais e limitações na organização do sistema de saúde, que

muitas vezes impõe longos intervalos entre o início dos sintomas e o início do tratamento.

No Rio Grande do Sul, campanhas de prevenção buscando diagnosticar precocemente o câncer bucal têm ocorrido desde os anos 1990. Estas ações se fundamentam na oferta de exames clínicos à população, ocorrendo em locais de fácil acesso e aproveitando datas favoráveis para a mobilização. Embora relevantes, essas ações, que buscam o rastreamento em massa, mostram-se limitadas no seu impacto coletivo sobre a mortalidade. Estudos demonstram que, isoladamente, esse tipo de estratégia não é suficiente para transformar os desfechos da doença, uma vez que apresentam baixa adesão e maiores custos. Uma estratégia mais custo-efetiva seria a abordagem de rastreio em grupos de risco para desenvolvimento de câncer bucal (Warnakulasuriya e Kerr, 2021).

Foi nesse contexto que, em 2011, nasceu o Projeto Maio Vermelho. Sua proposta consistia em repensar as estratégias de enfrentamento ao câncer de boca, com uma abordagem integrada, contínua e baseada em evidências. Ao completar 15 anos, o projeto consolida-se como referência em extensão universitária, mobilizando profissionais, estudantes e gestores em ações articuladas de educação, prevenção e qualificação do cuidado.

Concepção do Projeto

A fragmentação das iniciativas anteriores ao

Maio Vermelho dificultava a consolidação de resultados sustentáveis. Diversos atores realizavam campanhas isoladas, sem articulação entre si, dispersando esforços e recursos. Além disso, faltava uma uniformização do discurso técnico e uma base comum fundamentada em evidências científicas.

Diante disso, o Comitê de Entidades de Classe Odontológicas (CECORS) assumiu a liderança na proposta de unificação do movimento. Esse comitê, composto por instituições como a Sociedade Brasileira de Cirurgiões-Dentistas (SOBRACID), o Conselho Regional de Odontologia - Seção Rio Grande do Sul (CRO/RS), o Sindicato dos Odontologistas do Rio Grande do Sul (SOERGS), a Associação Brasileira de Odontologia - Rio Grande do Sul (ABORS) e a Academia Gaúcha de Odontologia (AGO), entre outras, articulou o apoio das Faculdades de Odontologia da UFRGS e da PUCRS, além das secretarias municipal e estadual de saúde. Alguns anos mais tarde, em 2021, o CRO/RS optou por se afastar do grupo que originalmente idealizou o movimento e passou a produzir as suas ações independentemente.

Desde o início, e de forma ininterrupta, durante 15 anos, a concepção prática do projeto foi conduzida por Juliana Romanini, cirurgiã-dentista e estomatologista da Prefeitura de Porto Alegre, e por Vinicius Coelho Carrard, cirurgião-dentista, patologista bucal, professor que representou a Faculdade de Odontologia da UFRGS, que também atuava no núcleo de telessaúde do Rio Grande do Sul (TelessaúdeRS). Em assembleia ordinária do CECORS, a partir de uma sugestão de Pedro Henrique Paiva, assessor da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, colaborador do projeto, adotou-se o nome Maio Vermelho, em alusão ao Dia Estadual de Luta Contra o Câncer Bucal, celebrado em 31 de maio, conforme a Lei Estadual nº 12.535/2006, proposta pelo deputado Adroaldo Loureiro, dentista que se sensibilizou pela causa.

A identidade visual sempre foi entendida como um ponto central na necessidade de sensibilizar a população de forma direta. Optou-se por utilizar imagem inspirada em peça de Luigi Pirandello, na qual a morte semeia uma flor na boca de um homem. A flor vermelha escolhida como símbolo da campanha, a *gébera*, associada à esperança e vitalidade, foi adotada como imagem oficial, inicialmente em fotografia artística e, posteriormente, em versão gráfica desenvolvida por profissionais da rede de saúde de Capão da Canoa - RS (Figura 1). A identidade visual reforça a visão que buscamos imprimir no Projeto do Maio Vermelho de que a ideia do câncer bucal, apesar de ser severa, pode trazer também oportunidades de revisitação nas relações humanas ou no sentido da vida do próprio hospedeiro da doença.



PROJETO MAIO VERMELHO

Figura 1 - Identidade visual do Projeto Maio Vermelho. Créditos: Comunicação e Equipe de Saúde Bucal da Secretaria de Saúde de Capão da Canoa-RS.

Fonte: Os autores.

Esta jornada contou com a atuação vigorosa de vários colegas que merecem ser destacados nominalmente: Tatiana Lafin (Secretaria Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul), Fernando Ritter, Mônica Hermann e Bruna Mua (Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre), Rubem Machado e Gilson Beltrão (CECO), Joaquim Cerveira (AGO), Fábio Braga Dias e Janaína Gomes (SOERGS), Fernanda Franco (Sindicato dos Servidores de Nível Superior do Rio Grande do

Sul - SINTERGS e Secretaria Estadual de Saúde), Maria Antonia Zancanaro Figueiredo (Faculdade de Odontologia da PUCRS), Pantelis Varvaki Rados, Manoela Domingues Martins, Marco Antonio Trevizani Martins, Fernanda Visioli, Laura de Campos Hildebrand e Natália Daroit (Faculdade de Odontologia da UFRGS). Alguns colegas atuantes na rede pública de saúde ou mesmo em entidades voltadas para o alerta sobre câncer também tiveram um papel fundamental como mobilizadores locais das campanhas nos seus municípios: Maria Isabel Pezzi, Maria Elena Gagueiro, Darlan Lima e Ricardo Paiva (Novo Hamburgo), Scheila Longo, Anderson Pillon e Claiton Tirello (Erechim), Giovana De Bacco (Bento Gonçalves), João Gauer Junior (Caxias do Sul), Grasiela Longhi Gründling (Santa Cruz do Sul), Fabiano Brites (Uruguaiana), José Ricardo Sousa Costa (Pelotas), Matheus Piardi Claudy (Gravataí), Nadiesca Miotto (Canoas), Eduarda Mendes (Santa Maria), Tamara Horn (Bom Princípio), Lívia Pacheco (Osório), Camila Ferri (Osório e Tramandaí).

Entendendo que o câncer de boca é uma doença complexa que envolve a atuação de várias áreas da saúde, o grupo de profissionais que participaram das atividades foi ampliado com a inclusão dos cirurgiões de cabeça e pescoço Virgílio Zanella (Hospital Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre) e Gerson Maahs (Hospital de Clínicas de Porto Alegre), da fonoaudióloga Vera Martins (Hospital Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre) e dos protesistas bucomaxilofaciais Adriana Corsetti (Faculdade de Odontologia da UFRGS) e Heitor Birnfield (Hospital Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre).

Atualmente, o Grupo de Trabalho Central do Projeto Maio Vermelho conta com Juliana Romanini como coordenadora geral, Vinicius Coelho Carrard como coordenador científico e Tatiana Lafin fazendo a articulação do projeto com a Secretaria Estadual de Saúde. Outros colegas compõem esse grupo de trabalho, que planeja e executa as ações de forma voluntária: Eduarda

Mendes, Michelle Roxo-Gonçalves, Camila Alves Ferri, Luan Santana Kovalski, Tiago Herpich, Liliana Wolf Braun, Yasmin Muniz Dias, Carolina Martins, Pedro Vieira, Joana Schorr, Maria Gabriela Sangoi, Renata Zieger e Tuany Schmidt.

Ações desenvolvidas

O Projeto Maio Vermelho consolidou-se como uma plataforma abrangente de ações educativas, de mobilização e qualificação do cuidado. Desde o início, atuou em múltiplas frentes, sempre com foco na prevenção e no diagnóstico precoce do câncer bucal.

A sensibilização de gestores públicos foi uma estratégia central. Por meio de audiências com representantes do Legislativo e do Executivo, o projeto contribuiu para inserir o tema na agenda pública do RS e para destacar a necessidade de políticas estruturantes e investimento contínuo. Em diferentes momentos, audiências foram realizadas com o deputado estadual Eduardo Loureiro, com o deputado federal Darci Pompeo de Mattos e com a vereadora Comandante Nádia. Ainda que, até o momento, não tenha levado o projeto ao status de programa, o que garantiria recursos financeiros de forma ininterrupta, o apoio político e financeiro, em momentos pontuais, deu visibilidade e contribuiu com a expansão do projeto.

As campanhas de exames bucais continuaram em alguns municípios, com ênfase no caráter educativo. Em Novo Hamburgo, por exemplo, uma parceria estabelecida pelo Prof. Pantelis Varvaki Rados (Faculdade de Odontologia-UFRGS) com a Liga Feminina de Combate ao Câncer resultou em mais de 20 edições da campanha, com atendimento a cerca de 200 pessoas por ano, sob supervisão de docentes da UFRGS, envolvendo estudantes de graduação e pós-graduação. Outros municípios como Canoas, Alvorada, Rosário do Sul, São Miguel das Missões, Esteio também sediaram esse tipo de atividade.

As ações de conscientização da população foram realizadas em locais de grande circulação, como a Esquina Democrática, Mercado Público, Parque da Redenção e o Largo Glênio Peres, em Porto Alegre, e Praça Dante Alighieri, em Caxias do Sul. Além disso, houve ampla divulgação na mídia local, com entrevistas em rádio e TV em diversas regiões do estado. Estas ações contaram continuamente com a mobilização de colegas das áreas de Estomatologia, Patologia Bucal, Cirurgia Bucomaxilofacial das Faculdades de Odontologia próximas dos locais destas ações.

Outro eixo, que tem recebido atenção especial, são as atividades educativas para profissionais de saúde. Inicialmente, essas baseavam-se em palestras, um modelo semelhante às aulas teóricas tradicionais, pouco produtivas segundo a percepção dos participantes (Lombardo *et al.*, 2014). Alguns anos depois, passamos a utilizar metodologias ativas e oficinas clínicas com estudo de casos simulados, mediadas por sistemas interativos de resposta. Esse modelo facilitou a compreensão do raciocínio diagnóstico e elevou significativamente a satisfação dos participantes. Presencialmente, municípios como Gravataí, Novo Hamburgo, Estância Velha, Porto Alegre, Sapiranga, Caxias do Sul, Bento Gonçalves, Uruguaiana, Erechim, Passo Fundo, Frederico Westphalen, Bom Princípio, Santa Cruz do Sul, Osório, Pelotas e Ijuí receberam membros do grupo de trabalho do Projeto Maio Vermelho, demonstrando a capilaridade do movimento nas diferentes regiões do estado. Em Porto Alegre, os eventos foram recebidos no Centro Administrativo Fernando Ferrari, Assembleia Legislativa, Auditório do Ministério Público, Câmara de Vereadores, Conselho Regional de Odontologia, Associação Brasileira de Odontologia, Faculdade de Odontologia, Hospital de Clínicas de Porto Alegre. Estes aperfeiçoamentos foram ocorrendo de maneira progressiva, fruto da contínua análise e crítica sobre as experiências vividas a cada ano.

Por outro lado, intervenções educacionais diretamente à população não foram tão exploradas.

Neste campo, a estratégia utilizada foi qualificar o cirurgião-dentista a partir da divulgação de informações claras e pertinentes ao seu território de atuação. Uma preocupação presente desde a concepção inicial deste projeto era a padronização das informações a serem difundidas nas atividades educativas, abordando apenas informações consolidadas na literatura científica por meio de evidências sólidas. Adicionalmente, buscamos sempre preservar o espírito do projeto sobre a ideia de que o câncer bucal é uma doença agressiva que tem possibilidade de cura, podendo representar uma oportunidade de reposicionamento perante a vida, quer seja do hospedeiro, quer seja de seu entorno familiar.

Para alcançar esse objetivo, um estudo *Delphi* com um painel de especialistas vinculados ao ensino de alguma forma foi idealizado em 2023. Ao utilizar esse método, foi possível estruturar um processo de comunicação coletiva efetivo em campanhas educativas sobre câncer. Dessa forma, no momento em que está familiarizado com as particularidades do seu território, o cirurgião-dentista da APS seria a melhor alternativa para definir as ações que fazem mais sentido no seu contexto. O material foi concluído em 2024 e encontra-se em análise para publicação na "Revista Brasileira de Cancerologia" (INCA).

Essa produção contou com a participação dos seguintes profissionais: Vânia Fontanella (Associação Brasileira de Ensino Odontológico - ABENO), Juliana Romanini (Prefeitura Municipal de Porto Alegre e Hospital de Clínicas de Porto Alegre), Karine Angar (FSG/UNIFTEC), Karine Duarte da Silva (UniRitter e Instituto do Câncer Infantil), Eduardo Dickie Castilhos, José Ricardo Sousa Costa e Adriana Etges (UFPEL), Isadora Peres Klein (CESUCA), Bruna Jalfim Maraschin (UNIFRA), Marina Curra (UCS), Andreas Rucks Rados (UNIVATES), Paula Luce Bohrer (Feevale), Cristiane Cademartori Danesi (UFSM), Ingrid da Silva Santos (TelessaúdeRS), Sabrina Pozatti Moure (ULBRA), Cristina da Silva Baumgart (ABORS), Léo Kraeter Neto (UNISC), Samara Andreolla

Lázaro (URI), Pantelis Varvaki Rados e Vinicius Coelho Carrard (UFRGS), Tatiana Lafin (Secretaria Estadual de Saúde) e Maria Antonia Zancanaro de Figueiredo (PUCRS).

A produção desse material visou reduzir o risco de exposição da população e dos profissionais de saúde a informações sem embasamento, em um contexto histórico em que, por vezes, convicções ou falácias acabam tendo mais visibilidade e alcance do que conhecimentos bem fundamentados.

Em 2023, motivados pelo convite do cirurgião-dentista Juliano Vaz Amador, realizamos uma

palestra sobre alterações da mucosa bucal para escolares do ensino médio de três escolas em Passo do Sobrado/RS. O planejamento desta atividade se deu em parceria com a Secretaria Estadual de Saúde e serviu de piloto para observarmos a percepção desse grupo para as ações de educação voltadas à problemática do câncer de boca.

Durante a pandemia, a campanha adaptou-se ao formato online. Um primeiro seminário foi transmitido pelo YouTube a partir de uma colaboração com o TelessaúdeRS em 2021. Posteriormente, repetimos essa atividade em 2023. Temas relacionados à linha de cuidado do paciente com câncer

de boca foram abordados. Dentre esses, destacam-se: aconselhamento para cessação do tabagismo, critérios diagnósticos para reconhecimento do câncer, procedimento de biópsia, cigarro eletrônico e protocolos de comunicação de más notícias. Em conjunto, esses vídeos alcançaram mais de 15.000 visualizações (Quadro 1). Disponibilizados no canal do YouTube do projeto, os vídeos permanecem como uma alternativa à atualização dos profissionais de saúde com interesse em se aprofundar no assunto, assim como para o público leigo que tiver interesse em se informar a respeito da doença.

Quadro 1 - Lista das atividades educativas dos dois seminários online promovidos pelo Projeto Maio Vermelho em parceria com o TelessaúdeRS no YouTube (@projeto maiovermelho). As coordenadoras do núcleo de Tele-educação do TelessaúdeRS, Ana Paula Borngreber Correa e Fabiane Ribeiro conduziram as atividades, respectivamente, em 2021 e 2023.

2021		
Tema	Visualizações (n)	Apresentadores
Projeto Maio Vermelho: 10 anos de trajetória.	2787	Juliana Romanini e Vinicius Coelho Carrard
Cessação do tabagismo: como o dentista participa desta decisão?	2273	Eduarda Mendes e Michelle Roxo-Gonçalves
Telediagnóstico para doenças bucais: a experiência do EstomatoNet.	1308	Vinicius Coelho Carrard
Diagnóstico do câncer de boca: o desafio da biópsia.	1437	Bruna Portugal e Marco Antonio Martins
Métodos para entrega do diagnóstico do câncer de boca.	1478	Alan Roger Santos-Silva e Vinicius Coelho Carrard
Meu paciente tem câncer de boca! O que o cirurgião dentista pode fazer após o diagnóstico.	969	Juliana Romanini e Liliana Wolf Braun
Tratamento do câncer: avanços e desafios.	706	Luan Santana Kovalski e Virgílio Zanella
Reabilitação bucofacial em pacientes oncológicos.	297	Adriana Corsetti e Tiago Herpich
Resultados alcançados e perspectivas futuras.	490	Juliana Romanini e Vinicius Coelho Carrard
2023		
Tema	Visualizações (n)	Apresentadores
A epidemiologia como ferramenta de gestão do câncer de boca.	321	Paulo Petry e Vinicius Coelho Carrard
Novos fatores de risco à vista: narguilé e cigarros eletrônicos.	1075	Livia Schwarzmeier e Vinicius Coelho Carrard
Câncer de boca - como você pode ajudar?	754	Eduarda Mendes e Juliana Romanini
Capacitação sobre o Diagnóstico de lesões brancas e úlceras da boca.	574	Vinicius Coelho Carrard
Identifiquei uma lesão, fiz uma biópsia e recebi o laudo: e agora?	428	Eduarda Mendes e Juliana Romanini
Protocolo de encaminhamento para consulta com estomatologista - onde estamos e onde precisamos chegar?	442	Ingrid da Silva Santos e Vinicius Coelho Carrard

Referência	Amostra	Principais resultados
Continuing education activities improve dentists' self-efficacy to manage oral mucosal lesions and oral cancer. Braun LW, Martins MAT, Romanini J, Rados PV, Martins MD, Carrard VC. Eur J Dent Educ. 2021 Feb;25(1):28-34	221 cirurgiões-dentistas de 91 municípios	O comparecimento regular em atividades de educação permanente torna os cirurgiões-dentistas da atenção primária à saúde mais confiantes. Os profissionais mais assíduos nas capacitações encontram mais identificam mais lesões bucais e diagnosticam mais casos de câncer de boca.
Use of an audience response system during a continuing education action about oral lesion diagnosis. Herpich TL, Kovalski LNS, Roxo-Gonçalves M, Romanini J, Carrard VC. J Dent Educ. 2022 Dec;86(12):1671-1677	193 participantes (estudantes de graduação em Odontologia, cirurgiões-dentistas, auxiliares e técnicos de saúde bucal e especialistas em Estomatologia	All participants stated that the use of technology can improve their learning experience and should be incorporated into the classroom. Moreover, the participants' perception was highly favorable to the use of Socrative in educational activities
Oral Medicine Experience and Attitudes Toward Oral Cancer: An Evaluation of Dentists Working in Primary Health Care. Strey JR, Roxo-Gonçalves M, Guzenski BD, Martins MAT, Romanini J, de Figueiredo MAZ, D'Ávila OP, Gonçalves MR, Umpierre RN, Harzheim E, de Campos Hildebrand L, Carrard VC. J Cancer Educ. 2022 Dec;37(6):1621-1628.	192 cirurgiões-dentistas	In addition, 72.40% and 44.79% of dentists considered, respectively, clinical training and theory instruction in oral medicine to be insufficient during undergraduate school. Only 8.33% reported performing biopsies in daily clinical routine, and almost 90% reported referring the patient to a specialist from the public system or universities. Lack of experience was the main reason not to perform a biopsy.
Experiences, perceptions, and decision-making capacity towards oral biopsy among dental students and dentists. Cassol Spanemberg J, Velázquez Cayón R, Romanini J, Trevizani Martins MA, López-Jornet P, Carrard VC. Sci Rep. 2023 Dec 22;13(1):22937.	228 participantes (143 cirurgiões-dentistas e 85 estudantes de graduação em Odontologia	Em torno de 70% dos participantes nunca (ou raramente) realizaram biópsias e preferem encaminhar pacientes com lesões bucais para especialistas. A maioria dos profissionais que compareceram à atividade percebem fragilidades na sua formação em relação ao assunto, chamando a atenção para a necessidade de revisão do currículo e da implementação de atividades de educação permanente para preencher essa lacuna.
Impact of an educational intervention regarding tobacco counseling on dentists and dental students. Herpich TL, Mendes EM, Roxo-Gonçalves M, Katz N, Almeida JD, Martins MD, Romanini J, Carrard VC. Braz Oral Res. 2024 Nov 8;38:e102.	94 cirurgiões-dentistas	A intervenção de educação permanente, embora pontual, foi capaz de sensibilizar os participantes em relação à importância da realização do aconselhamento para cessação do tabagismo pelo dentista. Após a intervenção, houve aumento na percepção de confiança para realizar o procedimento no seu cenário de prática.
Oral cancer diagnosis communication: Impact of an educational intervention using the SPIKES protocol. Gomes RFT, Herpich TL, Braun LW, Ferri CA, Umpierre RN, Romanini J, Santos-Silva AR, Carrard VC. Oral Dis. 2025 Jan;31(1):129-136.	113 participantes (72 cirurgiões-dentistas e 41 estudantes de graduação em Odontologia)	A minoria dos participantes referiu ter tido a experiência de comunicar um diagnóstico de câncer bucal a um paciente. Apenas 22% dos presentes referiu ter recebido orientações a respeito do procedimento, particularmente estudantes de graduação. Após a intervenção educacional, observou-se aumento significativo no número de participantes que se percebem capazes de conduzir a entrega de um diagnóstico de câncer bucal a um paciente.

Por meio de atividades com objetivos claros e com planejamento suportado em princípios pedagógicos e que levam em conta conhecimentos de neuroaprendizagem, o projeto avançou e foi capaz de materializar os seus resultados na forma de pesquisa e produção de evidências. Ao mesmo tempo, as produções científicas sumarizam os resultados alcançados e apontam novas lacunas a serem preenchidas. Dentre os avanços obtidos, destacamos a maior frequência de identificação de lesões bucais e do câncer bucal entre os cirurgiões-dentistas que compareceram com mais frequência às atividades promovidas pelo grupo. Além disso, ao direcionar ações educativas para questões como aconselhamento antitabágico e protocolo para entrega do diagnóstico do câncer de boca, oportunizamos o ganho de confiança para que os colegas se envolvam em procedimentos fundamentais quando se trata do processo de enfrentamento da doença (Quadro 2).

Quadro 2 - Resumo dos resultados do Projeto Maio Vermelho registrados na forma de artigos científicos publicados em revistas de impacto. Um dos diferenciais do projeto foi produzir evidências científicas, que serviram tanto para direcionar as ações propostas quanto para demonstrar os resultados obtidos.

Desde a sua concepção, o Sistema Único de Saúde não havia priorizado a realização de biópsias na atenção primária. Se, por um lado, isso se justifica pela percepção de despreparo ou pela identificação de barreiras por parte dos cirurgiões-dentistas, por outro, isso pode representar um fator que dificulta a agilidade do processo diagnóstico. Essa constatação determinou a elaboração e o oferecimento de um curso para capacitar cirurgiões-dentistas da Atenção Primária de Sapucaia do Sul à realização do procedimento. Essa iniciativa inédita combinou aulas teóricas online e treinamento prático em pacientes, com supervisão de uma estomatologista (Juliana Romanini) no Centro de Especialidades Odontológicas Santa Marta, em Porto Alegre (Figura 2). Associando essa intervenção com pesquisa, observou-se que a intervenção educacional induziu um ganho de autoconfiança para realizar o procedimento, o que determinou um número duas vezes maior de procedimentos desse tipo nos 6 meses que sucederam a realização do curso (Braun *et al.*, 2022).

O projeto também se fortaleceu por meio de



Figura 2 - Registro do treinamento prático para realização de biópsias de lesões bucais. O curso, teórico e prático, foi oferecido para 10 cirurgiões dentistas da atenção primária do município de Sapucaia do Sul em 2023. Nos 6 meses após o curso, duplicou o número de procedimentos realizados no município, atestando a eficácia do curso. Fonte: os autores.

Resultados, desafios e perspectivas

A formalização do projeto como ação de extensão da UFRGS possibilitou a construção de indicadores e a realização de pesquisas avaliativas. Questionários aplicados durante as oficinas permitiram mensurar a percepção e o desempenho de profissionais no reconhecimento de lesões bucais. Os dados evidenciaram que profissionais que participavam com maior regularidade das atividades do Projeto Maio Vermelho realizavam mais diagnósticos de câncer bucal — um resultado significativo que reforça o impacto do projeto na prática clínica.

Em 2016, o projeto recebeu menção honrosa em concurso promovido de Ações Sociais da Sociedade Brasileira de Estomatologia e Patologia Oral (SOBEP), durante sua reunião anual em Manaus, como reconhecimento de sua relevância social e acadêmica. Nesta ocasião inédita e única, o concurso representou a preocupação da sociedade em valorizar iniciativas brasileiras com impacto social significativo.

Apesar dos avanços, os desafios permanecem. O câncer de boca envolve múltiplas variáveis

sociais e estruturais. Superar barreiras como o baixo letramento em saúde, a fragmentação da linha de cuidado, as dificuldades de acesso e a carência de financiamento exige ações articuladas entre os diferentes níveis do sistema de saúde.

Em 2024, teve início uma nova etapa. Liderado pela Coordenação Geral de Saúde Bucal, com apoio científico da Profa. Tatiana Toporcov (USP), iniciou-se um processo de fortalecimento da linha de cuidado para pacientes com câncer de boca, com a criação de subcomitês temáticos compostos por mais de 40 profissionais e pesquisadores de diferentes regiões do país. A coordenação do Projeto Maio Vermelho foi convidada a integrar essa iniciativa.

Como parte das ações, o Rio Grande do Sul recebeu, em março de 2025, uma visita técnica do Ministério da Saúde. Unidades básicas, centros de especialidades, projetos de extensão e a Santa Casa de Porto Alegre foram visitados. A agenda culminou em uma reunião na Casa de Cultura Mario Quintana, reunindo profissionais de diferentes níveis de atenção para escuta qualificada e construção de propostas de aprimoramento da linha de cuidado.

Considerações finais

O Projeto Maio Vermelho, ao completar 15 anos de atuação contínua, reafirma seu papel estratégico na estruturação de políticas públicas voltadas à prevenção, ao diagnóstico precoce e à qualificação do cuidado no enfrentamento ao câncer de boca no estado do Rio Grande do Sul. A consolidação de uma abordagem integrada e interinstitucional, ancorada em evidências científicas e princípios pedagógicos, permitiu ampliar o alcance e a efetividade das ações desenvolvidas.

Por meio da articulação entre universidades, serviços de saúde, entidades de classe e gestores públicos, o projeto alcançou resultados significativos na formação de profissionais, na melhoria da capacidade diagnóstica e na construção de indicadores de impacto. Destacam-se, ainda, a contribuição do projeto na produção de conhecimento aplicado, no fortalecimento da atenção primária e na proposição de modelos replicáveis em outras regiões do país.

Apesar dos avanços, ainda persistem desafios relacionados à fragmentação da linha de

cuidado, às barreiras de acesso e à necessidade de maior financiamento e integração entre os níveis de atenção. Nesse contexto, o Projeto Maio Vermelho se destaca como uma iniciativa consolidada, com reconhecida credibilidade técnica e institucional, capaz de contribuir significativamente para o planejamento e o aprimoramento das políticas públicas de saúde bucal. A campanha colabora para a superação de ações isoladas, ao reforçar a importância de enfrentar o câncer bucal como uma enfermidade grave, porém tratável, desde que estudada de forma contínua e enfrentada com maior eficiência.

A recente integração do projeto às estratégias nacionais de fortalecimento da linha de cuidado para pacientes com câncer de boca representa um novo marco em sua trajetória. A continuidade e ampliação dessas ações exigem o reconhecimento do papel estratégico da extensão universitária e o comprometimento intersetorial com a promoção da equidade, da integralidade e da resolutividade no cuidado em saúde. ◀

Referências Bibliográficas

- BRAUN, L. W. *et al.* Continuing education activities improve dentists' self-efficacy to manage oral mucosal lesions and oral cancer. *European Journal of Dental Education*, Oxford, v. 25, n. 1, p. 28–34, Feb. 2021. DOI: 10.1111/eje.12574.
- INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER (Brasil). *Estimativa 2023: incidência de câncer no Brasil*. Rio de Janeiro: INCA, 2022. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/publicacoes/livros/estimativa-2023-incidencia-de-cancer-no-brasil>. Acesso em: 14 abr. 2025.
- LOMBARDO, E. M. *et al.* Atrasos nos encaminhamentos de pacientes com câncer bucal: avaliação qualitativa da percepção dos cirurgiões-dentistas. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 1223–1232, abr. 2014. DOI: 10.1590/1413-81232014194.00942013.
- PEREA, L. M. E. *et al.* Tendência de mortalidade por câncer de boca e faringe no Brasil no período 2002-2013. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 52, n. 10, jan. 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/S1518-8787.2018052000251>.
- PETERSEN, P. E. Oral cancer prevention and control - the approach of the World Health Organization. *Oral Oncology*, United Kingdom, v. 45, n. 4–5, p. 454–460, May 2009. DOI: 10.1016/j.oraloncology.2008.05.023.
- VAN DER WAAL, I. *et al.* Early diagnosis in primary oral cancer: is it possible? *Medicina Oral, Patología Oral y Cirugía Bucal*, Valencia, v. 16, n. 3, p. e300–e305, May 2011. DOI: 10.4317/medoral.16.e300.
- WARNAKULASURIYA, S.; KERR, A. R. Oral Cancer Screening: Past, Present, and Future. *Journal of Dental Research*, Chicago, v. 100, n. 12, p. 1313–1320, Nov. 2021. DOI: 10.1177/00220345211014795.



Figura 3 - Registro de atividade de capacitação realizada no Auditório da UFCSPA em 2024. Neste ano, contamos com a participação de aproximadamente 500 pessoas, a maior audiência já alcançada em um evento do Projeto Maio Vermelho em Porto Alegre. Fonte: os autores.



Projeto Geringonça e Hospital Criança Conceição: educação e saúde relacionadas em ação de extensão

Elisa Henriques da Motta; Daniele Noal Gai
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - FAGED/UFRGS
E-mail: daninoal@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta a Geringonça para Brincar a partir de conceitos, percepções e afetos. Trata-se de um relato de experiência de prática extensionista do curso de Licenciatura em Pedagogia, com abordagem lúdico-pedagógica, realizada no Hospital Criança Conceição, um serviço que atende 100% de seus usuários por meio do Sistema Único de Saúde (SUS). Os resultados obtidos demonstram que a formação em serviço é potencial para ambas as instituições, tanto para os profissionais em atuação hospitalar quanto para os estudantes em formação universitária. O Projeto Geringonça atua com a comunidade, realizando produções colaborativas, priorizando a escuta e promovendo intervenções pedagógicas significativas. Destaca-se, com isso, sua potência na formação inicial de estudantes de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na formação em serviço de

servidores públicos das áreas da saúde e da educação.

Palavras-chave: Projeto Geringonça; Hospital da Criança; Educação e Saúde.

Resumen

Este artículo presenta la Geringonça para Brincar a partir de conceptos, percepciones y afectos. Se trata de un relato de experiencia de una práctica extensionista del curso de Licenciatura en Pedagogía, con un enfoque lúdico-pedagógico, realizada en el Hospital Criança Conceição, un servicio que atiende al 100% de sus usuarios a través del Sistema Único de Salud (SUS) de Brasil. Los resultados obtenidos demuestran que la formación en servicio tiene un gran potencial para ambas instituciones, tanto para los profesionales que actúan en el ámbito hospitalario como para los estudiantes en formación universitaria. El Proyecto Geringonça trabaja con la comunidad, promoviendo producciones colaborativas, priorizando la escucha activa y las intervenciones pedagógicas significativas. Se destaca así su potencia en la formación inicial de estudiantes de grado de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) y en la formación en servicio de funcionarios públicos de los campos de la salud y la educación.

Palabras clave: Projeto Geringonça; Hospital da Criança; Educación y Salud.

Geringonça para Brincar: uma introdução

A partir da Resolução nº 41, de 31 de outubro de 1995, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente estabelece uma série de direitos das crianças e dos adolescentes hospitalizados, entre os quais está o “direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar”. Além dessa, outras portarias, resoluções e cartilhas se preocupam em desenvolver o atendimento humanizado e multiprofissional no Sistema Único de Saúde (SUS), visando ao atendimento integral de seus usuários.

A Política Nacional de Humanização do SUS (2003), por exemplo, “luta por um SUS mais humano, porque construído com a participação de todos e comprometido com a qualidade dos seus serviços e com a saúde integral para todos e qualquer um” (BRASIL, s.d.), e tem como diretriz o acolhimento, que “é construído de forma coletiva, a partir da análise dos processos de trabalho, e tem como objetivo a construção de relações de confiança, compromisso e vínculo entre as equipes/serviços, trabalhador/equipes e usuário

com sua rede socioafetiva” (BRASIL, 2003, p. 6–7). Tendo isso em vista, e com o objetivo de ampliar as atividades relacionadas às áreas de educação e saúde no campo da extensão universitária, o Projeto Geringonça [Pedagogias da Diferença e Ecologias da Vida] se dedicou, no ano de 2024, a realizar estudos nessa área, além de ações em parceria com o Hospital Criança Conceição (HCC).

Entende-se a importância de ter profissionais da educação, especialmente pedagogas(os), no ambiente hospitalar, tanto no contexto da recreação terapêutica quanto da classe hospitalar e do apoio pedagógico, pois é essa a profissão que tem a capacidade de “identificar e abordar as necessidades educacionais específicas da criança, integrando esses aspectos ao tratamento médico” (PERIN, 2024, p. 35). Além disso, a atuação do profissional com formação em Pedagogia pode abranger a classe hospitalar, a recreação terapêutica, a atenção integral e a promoção da saúde de crianças, adolescentes, adultos e idosos, além do atendimento em equipes de cuidado em saúde mental coletiva. Isso se deve ao fato de que “a interação constante entre a(o) pedagoga(o) e a equipe

de saúde não só enriquece o cuidado prestado, mas também promove um ambiente mais acolhedor para a criança” (PERIN, 2024, p. 36).

Assim, apresentamos neste artigo um pouco do que foram as práticas no HCC, alinhadas aos objetivos e valores do Projeto no semestre de 2024/2, a fim de registrar o início de uma parceria que visa a ampliar a relação entre educação e saúde no que tange ao cuidado humanizado e integral. Pretende-se, com esses relatos, ressaltar a importância de profissionais da Pedagogia no atendimento em um hospital pediátrico, em equipes multiprofissionais, e a potência de uma extensão universitária multidisciplinar.

O Projeto Geringonça: maquininha de afetos, percepções e conceitos

O Projeto Geringonça é uma iniciativa da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em atividade desde 2016. Ao longo desses anos, voltou-se para diversas demandas do contemporâneo que envolvem uma ética, uma estética e uma política; portanto, envolve uma filosofia e um modo de agir Geringonça, com conceitos como *ecologias da vida* (Guattari, 1985), *pedagogias da diferença* (Gai, 2021), *didática cartográfica inclusiva* e *artes integradas* (Gai; Koth, 2021). Trabalhamos interseccionalmente temas relevantes, como, por exemplo, educação, arte, saúde, deficiência, afeto e equidade, para uma educação e uma saúde acolhedoras e não discriminatórias.

No último ano, o projeto decidiu voltar-se para uma temática diferente, para além da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Gai, 2023) e da saúde mental antimanicomial (Gai; Matos, 2022), mas ainda articulada com a preocupação com a vida, com o cuidado, o afeto, a inclusão e o desenvolvimento integral. *O brincar de bebês e crianças pequenas com e sem deficiência* foi o fio condutor escolhido para guiar nossas práticas nos semestres de

2024/2 e 2025/1. Nesse sentido, ancoramo-nos em Maria Montessori (2019), Gilles Brougère (2010) e Gandhi Piorski (2016), para a fundamentação teórica, e iniciamos nossas ações de duas maneiras importantes e complementares. No âmbito da formação teórica e acadêmica, promovemos encontros de formação por meio da Escola Geringonça, durante os quais convidamos especialistas para palestrarem em encontros gratuitos e abertos ao público. Já no campo prático da extensão, conseguimos atuar em dois turnos semanais, nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2024, no Hospital Criança Conceição, realizando atendimentos e intervenções lúdicas para promover o desenvolvimento e o cuidado humanizado para as crianças, famílias e também para os funcionários e passantes do hospital, sobre os quais discorreremos a seguir.

As práticas em hospital da criança: o cuidado mediado por encontros alegres e intencionalidade lúdica

Iniciamos nossas ações extensionistas apresentando-nos, demonstrando, por meio de um detalhado planejamento e de referenciais teórico-metodológicos de autoria de participantes do projeto, a potência do cuidado mediado por encontros alegres e a intencionalidade lúdica do Projeto Geringonça. Começamos nossas práticas no HCC sob orientação da equipe pedagógica e diretiva do hospital. Recebemos a orientação de ocupar espaços de passagem, transição e espera dentro do hospital, pela preocupação de haver muitos espaços em que as crianças passam bastante tempo esperando por atendimentos clínicos e que poderiam ser ressignificados com nossas intervenções. Assim, concentramos a maioria dos nossos atendimentos nos ambulatórios de consulta e na sala de espera da Emergência. No entanto, quando não estávamos nesses espaços, auxiliávamos o pedagogo do hospital a realizar atendimentos na Internação Pediátrica, relacionando nossos conhecimentos pedagógicos, da graduação em Pedagogia, à

educação hospitalar, na avaliação de diagnósticos de aprendizagem e intervenções pedagógicas por meio de recursos lúdicos. Também realizamos reuniões periódicas da equipe do Projeto sob a orientação da Prof.^a Dra. Daniele Noal Gai e com a equipe de pedagogos e profissionais do hospital. Esses encontros de supervisão e orientação foram essenciais para qualificar e melhor direcionar nossos atendimentos.

Durante nossas primeiras passagens pelos locais de atuação, fomos à Emergência levando jogos e livros para propor às crianças. Logo que chegamos, uma senhora nos abordou relatando que nosso trabalho era muito valioso e o quanto os atendimentos na Recreação foram importantes para o neto dela enquanto ele estava internado. Assim, percebemos que, ao carregar brinquedos nas mãos, nos colocávamos em um lugar diferente de outros profissionais com jalecos brancos — um lugar com a capacidade de transmitir conforto, afeto e memórias de cuidado.

Ao todo, a equipe do Projeto Geringonça (composta por uma bolsista e uma estagiária curricular) realizou 18 atendimentos lúdico-pedagógicos com uma criança ou mais, nos locais mencionados acima e nos leitos da Internação Pediátrica, durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2024, com frequência de dois turnos semanais, como mostra o quadro a seguir:

Locais dos atendimentos	Número de atendimentos
Leitos da Internação Pediátrica	8
Ambulatório de consultas	3
Ambulatório cirúrgico	2
Emergência	3
Corredores/Hospital em geral	2

Os atendimentos na Internação Pediátrica eram realizados de maneira mais individualizada com cada criança, sob orientação do pedagogo, com o objetivo de avaliar algumas funções cognitivas e executivas e como estavam seus aprendizados, além de auxiliar na identificação de possíveis transtornos e/ou deficiências. Nos ambulatórios e na Emergência, realizamos propostas mais coletivas, buscando ressignificar o momento de espera daquelas crianças pelos atendimentos. Por fim, as ações nos corredores e em outros espaços do hospital foram mais itinerantes, feitas para ocupar, sensibilizar e voltar a atenção para detalhes despercebidos pela rotina.

Desses, alguns se destacaram pela explicitude com que nos mostraram, na prática, a importância de estudantes da área da pedagogia atuando em espaços hospitalares. Um deles foi o caso de Daniel, um menino de 8 anos, que atendemos com orientação do pedagogo. Ele relatou que Daniel estava em avaliação para um diagnóstico de TEA (Transtorno do Espectro Autista), TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) ou Déficit Intelectual, pois ele não realizava de maneira independente tarefas simples e cotidianas, como comer sozinho, tomar banho e vestir a roupa. A fim de avaliar suas potencialidades, suas necessidades específicas e, especificamente, sua cognição, propusemos que jogássemos jogos de raciocínio lógico.

Ele compreendeu o jogo proposto e brincou de maneira lógica, organizada e estratégica. Depois, brincamos de boliche para avaliar um pouco de suas habilidades de socialização

Figura 1 - Quadro que demonstra a quantidade de atendimentos realizados pela equipe nos diferentes espaços do hospital.
Fonte: Autoras, 2025.

com a equipe, sua capacidade de suportar frustrações caso perdesse e seu raciocínio matemático. Daniel também participou muito bem da brincadeira, comunicando-se com as estudantes do projeto, entendendo qual era a vez de cada um jogar, lidando com as situações de perda do jogo e contando corretamente quantos pontos havia acertado, somando esses aos pontos totais e subtraindo as diferenças de pontos de cada jogador.

Com essa tarde de brincadeiras com intenção pedagógica, pudemos concluir previamente que era improvável que Daniel tivesse TEA e/ou déficit intelectual, por conta das habilidades cognitivas e sociais que demonstrou brincando. Concluímos que a não realização de outras tarefas domésticas poderia vir da falta de incentivo, de motivação pessoal e oportunidade de realizá-las em casa, analisando também o contexto em que o menino se inseria. Ao final da discussão, Sérgio apontou a importância de realizar esse trabalho, pois: “É isso que fazemos aqui. Vemos como, através da brincadeira, a criança traz coisas que dificilmente um médico consegue ou tem tempo de ver.” Assim, destaca-se mais uma vez como um trabalho que o Projeto Geringonça teve o privilégio de testemunhar, observar, auxiliar e acompanhar.

Outro momento em que pudemos trabalhar com a essência do projeto e criar a nossa própria “Geringonça para Brincar” foi quando a bolsista Elisa da Motta organizou uma mediação de leitura do livro *Traquitana*, de Gabriela Romeu e Penélope Martins. O livro contava sobre uma vovó que transformava objetos em um montão de coisas mágicas; ela exaptava os objetos (Kurtz, 2024), criando brinquedos, instrumentos e poesia. Assim, decidimos nós também transformar um carrinho de limpeza do hospital em uma artimanha que carregasse os objetos dessa personagem tão ímpar.



Figura 2 - Carrinho da vovó Traquitana confeccionado pelas bolsistas e pela profª Daniele Noal Gai. Fonte: Autoras, 2024.

Com essa geringonça que já desacomodava e chamava atenção pelos corredores neutros do hospital, nos deslocamos até o ambulatório de consultas, perguntando para as crianças se elas sabiam quem havia deixado aquele carrinho cheio de objetos ali, e os olhares curiosos surgiam e nos acompanhavam. Mostrando o livro, convidamos-as também para tentar ler conosco e descobrir se ele nos dava alguma pista. As crianças interessadas e que superaram a timidez em viver aquele momento inesperado no hospital se juntaram a nós em um cantinho. Os maiores ouviam com atenção a história e relacionavam os objetos que a personagem usava no livro com aqueles ali

presentes no carrinho. Os menores, por sua vez, já foram explorando os objetos da caixa e brincando de modo único e inesperado para nós, que deixamos os materiais livres para as intervenções que eles desejassem.

No final, propusemos que eles brincassem com os objetos ali ou criassem novas invenções para a senhora Traquitana. Eles fizeram bilhetes para a personagem, bonecos, juntaram peças e encaixaram, grudaram com fita e brincaram lindamente com aqueles materiais que nada tinham de brinquedos estruturados, fixos em suas funções, manufaturados em plástico, vendidos com marcas caras e personagens caricatos. Fomos ao encontro da tese de Piorski (2016) ao defender os brinquedos do chão, a natureza, o imaginário, a experimentação, as descobertas próprias do ato de brincar na infância. Foi rico, potente, lindo ver as crianças livres para criar e compondo suas próprias construções do jeito que achavam melhor, assim como a personagem fazia no livro. Esse entusiasmo permeou a nossa ação e, posteriormente, a nossa avaliação como equipe; contudo, também percebemos nas famílias, majoritariamente compostas por mulheres, o acolhimento para a proposta e uma alegria contemplativa ao encontrar a geringonça no hospital da criança. Com isso, lembramo-nos de Montessori (2019) e suas escritas em diários, relatando suas observações e contundente defesa em relação ao brincar livre e à livre escolha das crianças:

“A professora chegou um dia um pouco atrasada e havia esquecido de fechar o armário, viu que muitas crianças o tinham aberto e se agrupavam ao seu redor, depois cada uma delas pegava um objeto e o levava consigo. A professora julgou esse proceder como um instinto de furtar. As crianças que roubam, que faltam com respeito à escola e à professora demonstravam, segundo a professora, a necessidade de severidade, de educação moral. Interpretei que as crianças já conheciam tão bem os objetos que podiam escolhê-los sozinhas. E assim foi. Iniciou-se assim uma atividade animada e interessante: as crianças tinham desejos particulares e

escolhiam suas ocupações. Desde então foram adotados os armários baixos onde o material é posto à disposição das crianças, que escolhem segundo suas necessidades interiores. E foi assim que o princípio da livre escolha acompanhou o da repetição do exercício.

E a partir da livre escolha foi possível fazer observações sobre as tendências e sobre as necessidades psíquicas das crianças. Uma das primeiras consequências interessantes foi ver que as crianças não escolhiam todo o material científico que eu mandara preparar, mas somente alguns dos objetos, passavam a escolher quase sempre as mesmas coisas. Algumas com evidente preponderância, outros objetos, pelo contrário, ficavam abandonados e acumulando poeira. Eu apresentava todos os materiais e fazia com que a professora os oferecesse e explicasse seu uso, mas as crianças não os pegavam espontaneamente, então compreendi que no ambiente da criança tudo deve ser medido, além de ordenado, e que da eliminação da confusão e do supérfluo nascem justamente o interesse e a concentração” (Montessori, 2019, p. 144).

A partir dos apontamentos de Montessori (2019), consideramos necessário observar as crianças, investir ainda mais no planejamento, no estudo dos objetivos, na análise da potência dos materiais oferecidos para as crianças nas intervenções lúdico-pedagógicas do projeto. No caso dos bebês e crianças pequenas com deficiência e/ou hospitalizadas, não podemos partir da perspectiva de que cada um tem seu tempo, restringindo ou minimizando potencialidades; tampouco compreender que suas necessidades específicas os impedem de brincar, experimentar, vivenciar e socializar. A pedagogia na saúde (Gai, 2021) propõe uma ação pedagógica de cuidado relacional e experimental, porém artesanizada com intencionalidade, no exercício intelectual docente. Uma pedagogia que não se limita a uma teoria psicológica do desenvolvimento, uma vez que essas referências por vezes limitam as crianças a faixas etárias, estágios engessados, classificações, períodos do desenvolvimento normalizados e normalizadores.



Figuras 3, 4 e 5 - Exploração de materiais e mediação de leitura.

Fonte: Autoras, 2024.

As crianças escutam, têm escuta sensível, ficam atentas ao que é lido e dito a partir do livro e da saga da Vovó Traquitana. Elas demonstram curiosidade, criatividade, aproveitam as ferramentas: chaleira, xícaras pequenas, tampas de panelas, sombrinha, utensílios de jardim, fios de lã, agulhas de tricô e sanfona. As crianças com deficiência se aproximaram, algumas delas usando suas cadeiras de rodas; aquelas não oralizadas sorriam com imensidade, sorriam com os gestos, sorriam com o olhar. Todas aquelas crianças aproveitaram o encontro inesperado e alegre no corredor do hospital. Percebemos, portanto, uma grande interação e engajamento das crianças e de seus acompanhantes, que demonstraram estar felizes com nossa atividade, através da intenção de se aproximar e sentar bem próximo, saírem de suas consultas clínicas e voltarem para nosso cantinho, nos acompanharem pelos corredores até nos despedirmos para voltar em uma próxima visita “Traquitana”. Foi gratificante poder ter contribuído um pouquinho para que aquele tempo esperando uma

consulta que seria de tédio, medo ou desânimo se transformasse em um encontro feliz com a literatura e a brincadeira de maneira diferente e livre. Apesar de o objetivo desse encontro com a literatura no hospital não ser necessariamente terapêutico, reconhecemos que ele pode promover saúde na medida em que proporciona um ambiente acolhedor, de bem-estar, de tranquilidade, de relaxamento e de socialização, além de permitir que ela interaja e experimente. Assim,

“Os espaços de leitura propiciam o alívio de tensões e acarretam mudanças favoráveis no quadro psicológico das crianças, facilitando sua integração e de seus familiares com o corpo funcional do hospital, através da mediação de leitura. Permitem que crianças e jovens em situação de internação hospitalar tenham acesso a livros de qualidade e à leitura mediada; ampliam os espaços onde a leitura seja oferecida para as populações com menos acesso à leitura e menor possibilidade de aquisição de livros; facilitam a integração

das crianças e de seus familiares com o corpo funcional do hospital, através da mediação de leitura; e propõem a leitura como forma de prazer, favorecendo, assim, a familiarização com os livros.” (Moreira, 2018, p. 145)

Por fim, dentre os tantos atendimentos marcantes, vale destacar um último. Felipe, um menino de 11 anos, com comprometimentos nos movimentos dos membros superiores e inferiores devido a um tumor cerebral. Foi solicitado que fôssemos até ele contar uma história com alguns personagens de brinquedo, que trouxesse mais movimento à contação e ele pudesse interagir melhor. Escolhemos alguns super-heróis, pensamos em uma história e fomos até seu leito. Sua evolução sugeria que pudesse mover a cabeça; porém, ao atendê-lo na UTI, vimos que sua condição avançou, pois se comunicou conosco apenas utilizando o movimento dos olhos. Conforme fomos encenando com os personagens, ele acompanhava com os olhos, demonstrando prestar atenção e compreender a narrativa. Em momentos cômicos e mais efusivos da história, Felipe conseguia sorrir levemente com o canto da boca, e esse foi o sinal de que estava gostando.

Reflexões, resultados e futuros da formação Geringonça

Com base nesses relatos e reflexões sobre a extensão

universitária desenvolvida com estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), definimos novos planejamentos para a sequência das intervenções neste hospital 100% SUS da zona norte da capital, assim como a ampliação para mais dois hospitais da região central de Porto Alegre/RS. A formação, através de leituras, encontros formativos e trocas de experiências com profissionais e pesquisadores deste campo, também foi avaliada como relevante e seguirá sendo ofertada gratuitamente através de ação de extensão da Escola Geringonça, com ênfase no desenvolvimento integral, na escuta sensível e no brincar livre de crianças e adolescentes hospitalizados.

Destacamos que os resultados obtidos expandem o que a equipe do projeto conseguiu dimensionar e registrar até este momento (fevereiro de 2025); contudo, demonstram que a formação em serviço é potencial para ambas instituições, tanto para profissionais em atuação hospitalar quanto para os estudantes em formação universitária. O Projeto Geringonça atua com a comunidade, fazendo produções colaborativas, priorizando a escuta e intervenções pedagógicas significativas. Destaca-se com isso a sua potência na formação inicial de estudantes de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e na formação em serviço de servidores públicos do campo da saúde e educação. ◀

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Saúde. *HumanizaSUS*. Portal Gov.br. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/humanizasus>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Política Nacional de Humanização – PNH*. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_humanizacao_pnh_folheto.pdf. Acesso em: 4 fev. 2025.
- HOSPITAL DA CRIANÇA CONCEIÇÃO (HCC). *Hospital da Criança Conceição e Grupo Hospitalar Conceição: 100% Sistema Único de Saúde (SUS)*. Ministério da Saúde. Disponível em: <https://www.ghc.com.br/default.asp?idMenu=unidades&idSubMenu=3>. Acesso em: 4 fev. 2025.
- KURTZ, Diego. *A exaptação das coisas*. Semana de Inovação da ENAP 2024. Escola Nacional de Administração Pública. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2024/10/semana-de-inovacao-2024-da-enap-discutira-novas-formas-de-cuidar-das-pessoas>. Acesso em: 4 fev. 2025.
- MONTESSORI, Maria. *O segredo da infância*. Campinas: Kíron, 2019.
- MOREIRA DE CARVALHO, C. B. Biblioteca viva em hospitais: a importância da leitura como estratégia de humanização, a experiência do Instituto Fernandes Figueira. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 143–154, 2018. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/721>. Acesso em: 27 jun. 2024.
- PERIN, Vitória Trentin. *Narrativas de pedagogas(os) em hospitais: entre apoio pedagógico, recreação terapêutica e classe hospitalar*. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/279618#>. Acesso em: 23 fev. 2025.
- PIORSKI, Gandhi. *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Peirópolis, 2016.

Catástrofe climática no Rio Grande do Sul: a atuação do Cecane/UFRGS na enchente de maio de 2024

Natalia Maldaner Salvadori¹; Daiana Brito dos Santos¹; Amanda Avila Freischlag¹; Amanda Souza Silva Sperb²; Etho Robério Medeiros Nascimento²; Vanuska Lima da Silva²; Luciana Dias de Oliveira²

¹ Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - FAMED/UFRGS

² Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição do Escolar - CECANE/UFRGS

E-mail: cecaneufrgs@gmail.com

Resumo

As mudanças climáticas já impactam a realidade atual, como evidenciado pela enchente devastadora que ocorreu no Rio Grande do Sul (RS) em maio de 2024. Com 90,9% dos municípios afetados, a tragédia resultou em 650 mil desalojados e 182 mortes. Em resposta, o Cecane/UFRGS implementou ações para garantir a promoção da alimentação escolar adequada, mesmo com a suspensão das aulas nas escolas em todo o estado. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) estabeleceu diretrizes emergenciais, permitindo a distribuição de alimentos e cestas básicas. O Cecane/UFRGS também organizou webinários e desenvolveu materiais orientativos para apoiar

os municípios na execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Apesar dos desafios, muitos municípios conseguiram manter a oferta de alimentos, demonstrando a importância da colaboração entre diferentes setores para assegurar a segurança alimentar das comunidades afetadas.

Palavras-chave: Mudanças climáticas; Alimentação escolar; Ações emergenciais.

Resumen

El cambio climático ya está impactando la realidad actual, como lo demuestra la devastadora inundación que ocurrió en Rio Grande do Sul (RS) en mayo de 2024. Con el 90,9% de los municipios afectados, la tragedia resultó en 650.000 personas desplazadas y 182 muertes. En respuesta, Cecane/UFRGS implementó acciones para garantizar la promoción de comidas escolares adecuadas, incluso con la suspensión de clases en las escuelas de todo el estado. El Fondo Nacional para el Desarrollo de la Educación (FNDE) estableció directrices de emergencia, permitiendo la distribución de alimentos y canastas básicas de alimentos. Cecane/UFRGS también organizó seminarios web y desarrolló materiales de orientación para apoyar a los municipios en la implementación del Programa Nacional de Alimentación Escolar (PNAE). A pesar de los desafíos, muchos municipios lograron mantener el suministro de alimentos, lo que demuestra la importancia de la colaboración entre diferentes sectores para garantizar la seguridad alimentaria de las comunidades afectadas.

Palabras clave: Cambio climático; Alimentación escolar; Acciones de emergencia.

Introdução

Os efeitos das mudanças climáticas, que antes eram esperados para as próximas décadas, já se tornaram uma realidade. Nos primeiros meses de 2024, enchentes devastadoras ocorreram em vários países da África, como Quênia e Afeganistão, causando centenas de mortes e milhares de desabrigados, enquanto, no Brasil, em maio do mesmo ano, as fortes chuvas e enchente provocaram a maior tragédia da história do RS e uma das maiores do país, afetando 90,9% dos 497 municípios do estado e inundando mais de 5 mil km², com 95 municípios em estado de calamidade e 323 em situação de emergência, impactando diretamente uma população de 10,88 milhões de habitantes; aproximadamente 2,4 milhões de pessoas foram afetadas, com 862,6 mil sofrendo danos diretos, resultando em enormes prejuízos materiais com a destruição de casas e infraestrutura. Além disso, 650 mil pessoas ficaram desalojadas e 71.500 buscaram abrigo em instalações públicas. Ao todo, 183 pessoas morreram e 27 continuavam desaparecidas (RIZZOTTO; COSTA; LOBATO, 2024).

No contexto da educação, as aulas foram suspensas em diversas localidades devido aos danos causados pelas inundações. Dados da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) contabilizaram cerca de 1.028 escolas, em 243 municípios, afetadas pela enchente que castigou o estado. Esse número representa mais de 40% do total de escolas da rede estadual (ASCOM-SEDUC, 2024). Em relação à infraestrutura, 530 instituições de ensino tiveram sua estrutura danificada pelas águas.

Já em Porto Alegre, a histórica cheia causou sérios danos nas escolas da rede municipal. Quase todas as 99 unidades próprias e as 219 unidades conveniadas foram afetadas. Desse total, 14 escolas próprias e 12 conveniadas ficaram completamente ou parcialmente alagadas, resultando em significativas perdas de infraestrutura (VIEIRA, 2014). Diante desse cenário, em especial ao que se refere à oferta e manutenção da alimentação escolar em meio ao cenário do fechamento das escolas e atingimento da comunidade escolar, o Centro

Colaborador em Alimentação e Nutrição Escolar (CECANE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), um projeto de extensão que existe na Faculdade de Medicina desde 2006, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e que objetiva prestar apoio técnico para a implementação do PNAE, realizou uma série de ações de apoio no intuito de mitigar os efeitos da enchente na execução do PNAE. Junto às entidades executoras do programa, por meio de orientações técnicas para gestores e atores do PNAE dos municípios atingidos, foram desenvolvidas estratégias para possibilitar a continuidade da oferta de alimentos e refeições aos estudantes da rede pública de ensino municipal e estadual, assim como buscar soluções para os problemas enfrentados, em acordo com as diretrizes das resoluções federais do PNAE.

Para tanto, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, autarquia federal responsável pela gestão do programa, publicou a Resolução nº 09/2024, de 20 de maio de 2024, com as diretrizes a serem adotadas durante o período de calamidade climática. Essas diretrizes incluíam a garantia do acesso universal à alimentação, a possibilidade de distribuição de alimentos e cestas básicas, a flexibilização dos processos de compras e a prioridade na oferta de alimentos frescos.

O objetivo deste estudo é apresentar um relato sobre as principais ações desenvolvidas pelo Cecane/UFRGS para a garantia e oferta adequada da alimentação escolar frente à maior tragédia climática do RS, em acordo com as diretrizes observadas pela legislação federal do programa.

Sistematização das atividades desenvolvidas

Durante o período de calamidade pública enfrentado no estado, observou-se a suspensão das aulas e o fechamento de escolas, o que comprometeu a oferta de alimentos e refeições para os alunos da rede pública de educação. Em resposta a essa situação, a equipe do Cecane/UFRGS realizou ações

de intervenção junto ao FNDE para construir alternativas para a execução do PNAE no estado. Com isso, uma reunião técnica foi realizada entre as equipes do Cecane/UFRGS e a Coordenação-Geral do Programa de Alimentação Escolar (CGPAE/FNDE), além da Comissão de Monitoramento e Avaliação (COMAV/FNDE), com o objetivo de discutir a conjuntura de calamidade pública e as principais dúvidas e dificuldades enfrentadas pelos municípios e pelos nutricionistas atuantes no PNAE na operacionalização do programa nesse contexto, buscando soluções e encaminhamentos necessários.

Como resultado dessa colaboração, foram compartilhados elementos importantes com a equipe técnica do FNDE, possibilitando a análise de informações e conjecturas importantes para a publicação da Resolução nº 09/2024, que estabeleceu diretrizes acerca da manutenção da oferta da alimentação escolar semelhantes às aplicadas durante o período de pandemia da COVID-19. Dentre essas diretrizes, destacam-se: a garantia do acesso universal à alimentação escolar; possibilidade de distribuição de gêneros alimentícios e cestas básicas aos escolares e suas famílias; flexibilização dos processos de compra da agricultura familiar em formato remoto; manutenção da prioridade na oferta de alimentos *in natura* sempre que possível; e manutenção das compras da agricultura familiar.

Diante desse contexto, uma série de ações foi tomada pelo Cecane/UFRGS, como é o caso do desenvolvimento de materiais informativos, espaços de formação e levantamento referente à oferta de alimentação, elucidados a seguir.

Desenvolvimento de material orientativo e atendimentos conforme demanda

Foram divulgadas informações por meio dos canais de comunicação do Cecane/UFRGS, além do desenvolvimento de materiais orientativos abordando as principais dúvidas e questionamentos para execução do PNAE

no período de calamidade pública, os quais foram compartilhados na rede de contatos de atores sociais do programa. A seguir, é apresentada a Figura 1, que detalha este processo de atividades realizadas para os atendimentos e orientações aos atores do PNAE.

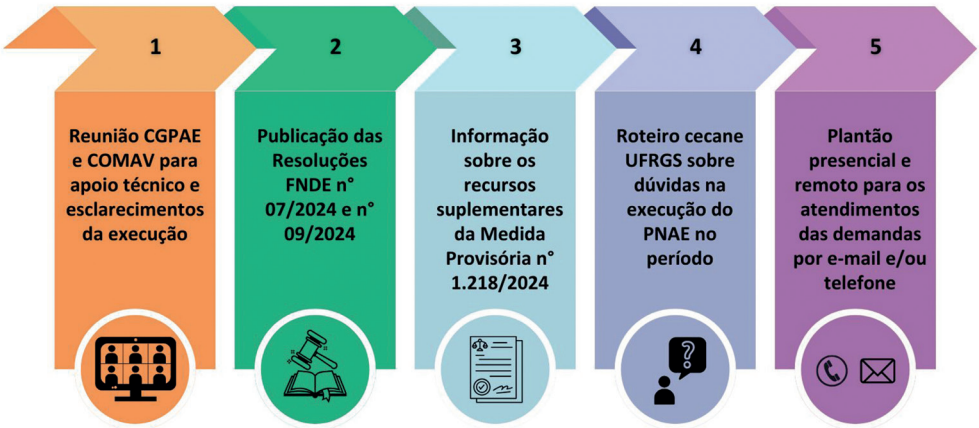


Figura 1 - Cronograma das atividade desenvolvidas.
Fonte: Cecane/UFRGS, 2024.

Inicialmente, foi realizada uma reunião com a Coordenação-Geral do PNAE (CGPAE) e a Comissão de Monitoramento e Avaliação (COMAV) para esclarecer dúvidas e obter apoio técnico. No dia 2 de maio, houve a publicação da Resolução FNDE nº 07/2024, que instituiu a Solução BB Gestão Ágil como ferramenta de comprovação da execução dos recursos repassados pelo FNDE, e alterava a Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do PNAE.

Já em 20 de maio, houve a publicação da Resolução FNDE nº 09/2024, que instituiu procedimentos para a assistência financeira para as redes de ensino federal, estadual e municipal de educação básica do Estado do Rio Grande do Sul (RS), em caráter emergencial, para os municípios listados na Portaria SEDEC/MDR nº 1.377, de 5 de maio de 2024, da Secretaria Nacional de Proteção e Defesa Civil, ou outra que venha a substituí-la, no âmbito do PNAE.

Em 11 de maio, houve a publicação da Medida

Provisória (MP) nº 1.218/2024, com o objetivo de autorizar a abertura de crédito extraordinário, no valor de mais de R\$ 12,1 bilhões em favor de diversos órgãos do Poder Executivo, de Encargos Financeiros da União e de Operações Oficiais de Crédito. Esse crédito visava atender a necessidades específicas, conforme detalhado na medida, e destinava-se ao financiamento de ações e programas prioritários do Governo Federal.

Dessa forma, em resposta às dúvidas que surgiram ao longo desse período, foi elaborado um roteiro com as principais questões, que foram encaminhadas aos diversos atores atuantes no PNAE. Dentre as questões abordadas, destacam-se:

- 1 A possibilidade de doação de alimentos (kits) em estoque ou adquiridos com recursos do PNAE durante períodos de calamidade pública ou suspensão temporária das atividades presenciais, a fim de garantir a alimentação dos alunos da rede pública, conforme a Resolução CD/FNDE nº 09/2024;
- 2. O prazo para a prestação de contas do exercício de 2023 e do período de janeiro a junho de 2024 sendo prorrogado até 31 de dezembro de 2024, conforme a Resolução CD/FNDE nº 09/2024 para as Entidades Executoras do RS;
- 3. Os prazos para empenhos e

pagamentos estabelecidos na Resolução CD/FNDE 07/2024 seriam válidos de 1º de janeiro a 30 de setembro de 2024. Os municípios poderiam continuar empenhando e pagando com recursos do PNAE até 31 de dezembro de 2024, sendo que a execução, por meio das notas fiscais, deveria ser registrada mensalmente no sistema BB Ágil a partir de outubro de 2024;

4. A Resolução CD/FNDE 09/2024 orientou a manutenção dos parâmetros atuais do PNAE quanto à alimentação, priorizando porções de frutas e hortaliças e a composição de kits com alimentos *in natura* ou minimamente processados, garantindo a qualidade nutricional. No entanto, caso não fosse possível adquirir alimentos *in natura*, houve a flexibilidade nos percentuais de categorização dos alimentos no contexto atual;

5. A distribuição dos kits deveria garantir a segurança alimentar e nutricional dos alimentos e dos estudantes, conforme critérios definidos pelas gestões locais, conforme a Resolução CD/FNDE 09/2024;

6. Os valores de repasse anual do PNAE para as entidades executoras não foram reduzidos, mas o número de parcelas foi reduzido de 10 para 8, conforme a Resolução CD/FNDE 07/2024;

7. Em 2024, devido à calamidade pública, foi paga uma parcela extra do PNAE para os municípios afetados, conforme a Portaria nº 1.377, de 5 de maio de 2024, e suas alterações.

Ainda, a equipe realizou plantão presencial e remoto para os atendimentos das demandas das entidades executoras por e-mail e/ou telefone da sede do Cecane/UFRGS.

Webinário: Compras Institucionais no Contexto de Calamidade Pública

Em julho de 2024, a equipe do Cecane/UFRGS participou da organização do Webinário sobre Compras Institucionais no Contexto de Calamidade Pública. O evento foi realizado em parceria com a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural e Social (EMATER/RS-ASCAR), a Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS) e a Associação da Rede de Cooperativas da Agricultura Familiar e da Economia Solidária (REDECOOP).

O objetivo deste encontro foi promover um debate sobre a atual situação das compras institucionais com foco para a agricultura familiar, considerando as catástrofes climáticas que afetaram o Estado do RS. Esse espaço de diálogo procurou fortalecer a produção local e garantir a segurança alimentar nas comunidades. As entidades participantes desempenharam um papel fundamental na implementação das políticas alimentares e na interlocução local, oferecendo suporte técnico e capacitação aos gestores do PNAE e agricultores, o que é essencial para a eficácia das compras institucionais e alimentação escolar.

Durante o evento, discutiu-se a importância de adaptar os processos de compra em situações de emergência, assegurando que os programas de apoio à agricultura familiar continuassem funcionando. Um dos painéis abordou a Resolução CD/FNDE 09/2024, que visa à assistência financeira emergencial às redes de ensino federal, estadual e municipal do RS.

Essa resolução flexibiliza as normas para a aquisição de alimentos, facilitando compras diretas da agricultura familiar (FNDE, 2024). Além disso, o prazo para prestação de contas referente ao exercício de 2023 foi excepcionalmente ampliado até 31 de dezembro de 2024 para o Estado e os municípios listados na

Portaria SEDEC/MDR nº 1.377, de 2024.

Durante o estado de calamidade pública, as Entidades Executoras (EEx) que operavam com conta cartão PNAE foram autorizadas a realizar transferências eletrônicas para o pagamento dos fornecedores. Durante o Webinário, o agente do PNAE do Cecane/UFRGS comentou que, com a suspensão das aulas presenciais devido à calamidade pública, foi autorizada a distribuição excepcional de kits com gêneros alimentícios (alimentos *in natura* e minimamente processados) adquiridos com recursos federais do PNAE para as famílias dos alunos matriculados nas escolas dos municípios listados na Portaria SEDEC/MDR nº 1.377, de 2024 (FNDE, 2024).

Na sequência e no mesmo evento, a nutricionista da EMATER/RS ressaltou o papel crucial das compras institucionais no fortalecimento da agricultura familiar e da economia local. Essa modalidade permite que órgãos públicos adquiram produtos diretamente dos agricultores, promovendo também a sustentabilidade. Ela mencionou o exemplo das compras institucionais de um município da região sul do RS (Programa de Aquisição de Alimentos Modalidade Compra Institucional - PAA/CI – rede escolar e rede socioassistencial), que movimentaram R\$ 2,6 milhões em 2023 e têm a expectativa de R\$ 5,1 milhões até o final de 2024. Isso demonstra que a articulação entre diferentes atores é essencial para o sucesso das compras institucionais.

Após os painéis iniciais, foram apresentados os relatos de experiência de municípios que apresentavam ações relevantes quanto à compra da agricultura familiar e adaptações frente a cenários de calamidade pública. O primeiro relato foi realizado pela nutricionista e diretora de compras de um município da região norte do RS, que destacaram que mais de R\$ 1 milhão foram aplicados nas compras institucionais em 2024. Esta entidade executora se destacou

por comprar 100% dos alimentos da agricultura familiar para a alimentação escolar, uma conquista extraordinária que melhora tanto a qualidade da alimentação quanto fortalece a economia local.

Em outro município da região sul do RS, a nutricionista responsável técnica relatou que 14 escolas municipais e 26 escolas comunitárias foram afetadas pela enchente de 2024. O município implementou diversas ações para distribuir kits de alimentos, especialmente durante a pandemia e outras situações emergenciais. Na primeira semana de maio de 2024, foram distribuídos gêneros alimentícios perecíveis estocados nas escolas para as famílias dos alunos.

Por fim, no relato da experiência de um município da região metropolitana de Porto Alegre, o nutricionista compartilhou as práticas de como o município tem buscado aumentar a participação da agricultura familiar nas compras para merenda escolar, priorizando produtos locais e frescos, alinhando-se às diretrizes do PNAE. Além disso, o município tem se esforçado para aumentar a transparência nas chamadas públicas, divulgando amplamente informações sobre critérios de participação e prazos. O evento foi realizado online e contou com a participação de 560 representantes dos municípios do Estado.

Levantamento sobre a oferta de alimentação escolar durante o período das enchentes

Em setembro de 2024, os bolsistas da graduação e da pós-graduação do Cecane/UFRGS realizaram um levantamento sobre a oferta de alimentação escolar durante a enchente, enviando um questionário eletrônico de forma remota para os nutricionistas responsáveis técnicos dos municípios do RS. Ao todo, o questionário contou com a participação de 77 municípios de todas as regiões do RS. Conforme observado na

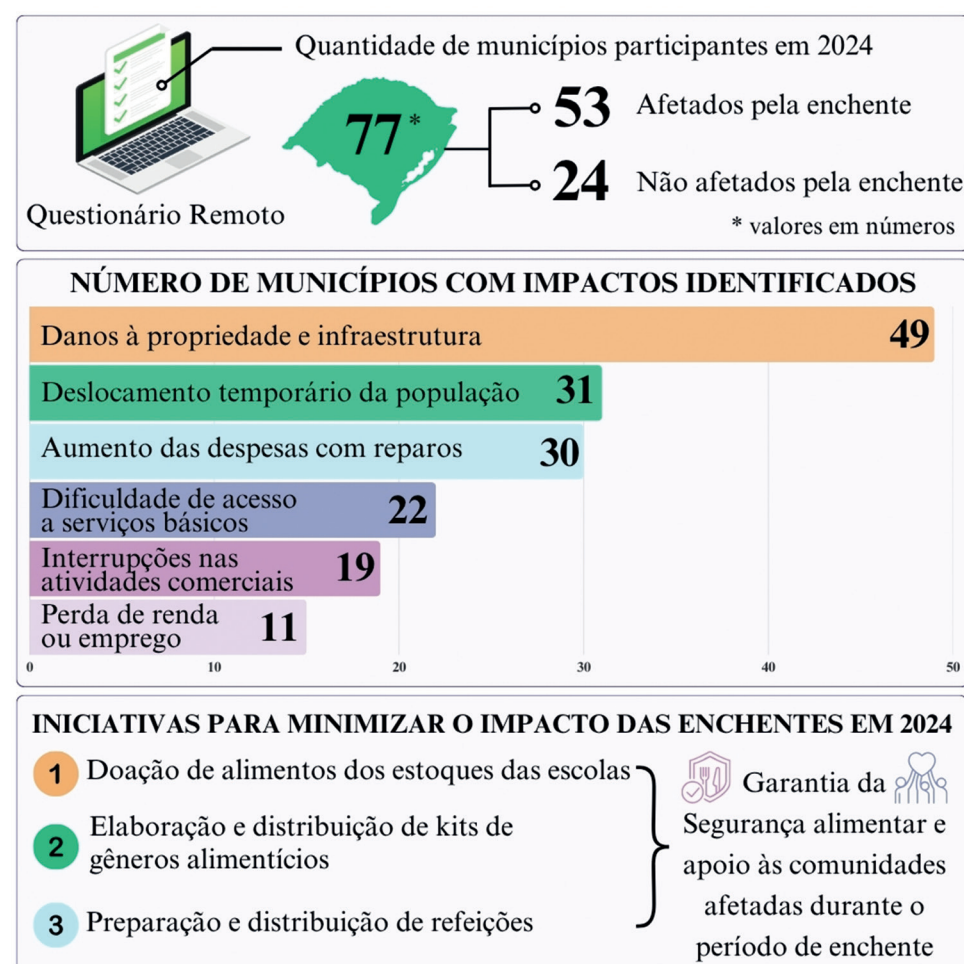


Figura 2 - Levantamento sobre a oferta de alimentação escolar durante o período da enchente no Rio Grande do Sul em 2024. Fonte: Cecane/UFRGS, 2024.

Figura 2, 53 municípios relataram ter sido afetados diretamente pela enchente. Dos municípios do universo amostral, 59 relataram ter suspenso as atividades, e a suspensão das aulas variou entre 1 a 20 dias na maioria dos locais.

Observando a Figura 3, quanto ao fornecimento da alimentação escolar, 34 municípios não interromperam a distribuição, enquanto 43 municípios relataram a suspensão. Diante desse cenário, os municípios foram questionados sobre as ações e alternativas implementadas pela gestão municipal para minimizar o impacto da enchente. As principais iniciativas incluíram: doação de alimentos do estoque das

escolas, elaboração e distribuição de kits de gêneros alimentícios e preparação e distribuição de refeições. Essas medidas contribuíram para garantir a segurança alimentar e o apoio às comunidades afetadas durante esse período crítico. Pode-se atribuir a execução dessas ações prioritárias como uma expertise adquirida pelas gestões municipais no período da pandemia de COVID-19, em que, diante de um cenário similar de fechamento de escolas e isolamento social, estas foram diretrizes centrais para a manutenção da oferta da alimentação escolar adequada aos escolares da rede pública de ensino.

No período da realização do levantamento,

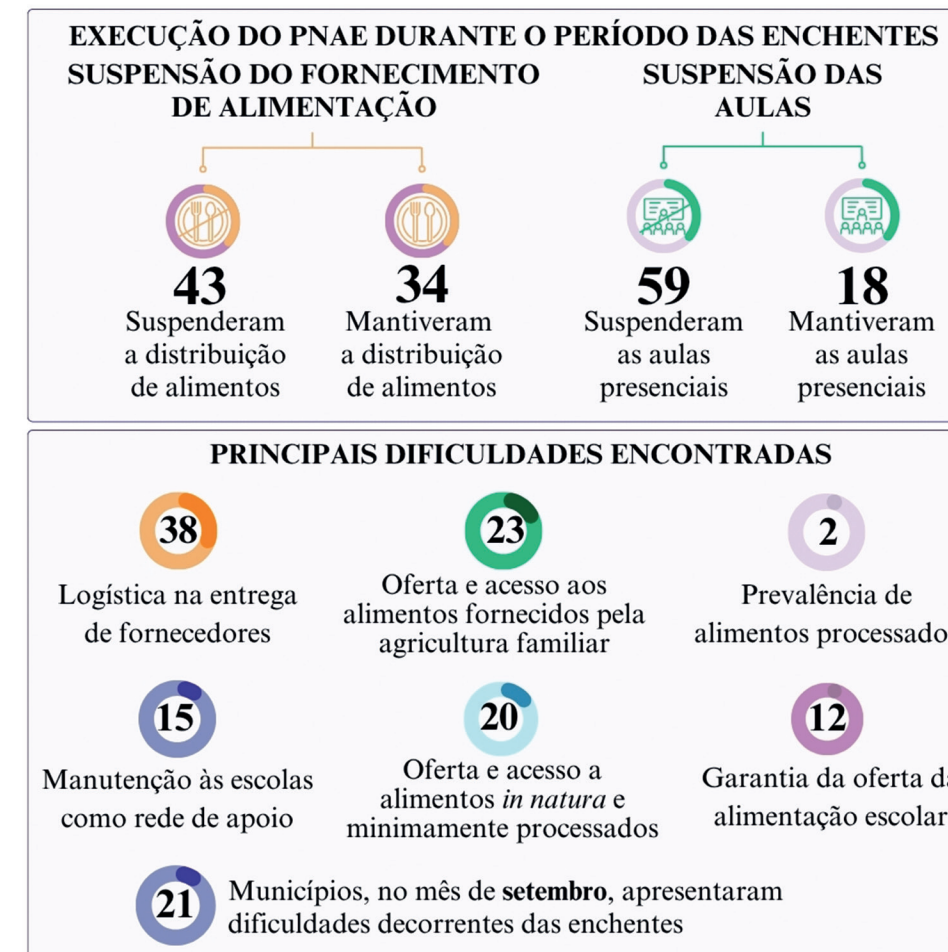


Figura 3 - Execução do PNAE no Rio Grande do Sul no período da enchente em 2024. Fonte: Cecane/UFRGS, 2024.

apenas um município ainda apresentava escolas que não retornaram às atividades presenciais devido à demora nas reformas das estruturas danificadas. De modo geral, apenas 21 municípios continuavam enfrentando dificuldades decorrentes da enchente, mas já estão sendo tomadas as providências necessárias para melhorias até o final do ano de 2024.

Ao final do questionário, também foi questionado se a gestão municipal havia definido planos de prevenção para garantir que a alimentação escolar fosse garantida e oferecida de forma adequada, mesmo em casos de desastres naturais ou eventos climáticos extremos. A maioria dos municípios informou que não possuía planos estratégicos de contenção

de desastres naturais, enquanto apenas três relataram ter implementado algumas medidas de prevenção, como: dragagem de rios, apoio às famílias afetadas com doações, maquinários e mão de obra, entrega de cestas básicas para as famílias dos alunos, atendimento aos alunos em abrigos, com oferta de alimentação conforme a necessidade, distribuição de alimentos fornecidos pelos agricultores do município, ajustando conforme a demanda.

De maneira geral, nota-se que a maioria dos municípios participantes da enquête foi impactada pela enchente, recebendo apoio de órgãos competentes e restabelecendo a alimentação escolar, sem mais ações propositivas quanto ao tema.

Considerações finais

Diante da situação de calamidade no RS, observou-se que a alimentação escolar no estado e nos municípios foi impactada de forma substancial. O Cecane/UFRGS buscou a implementação de ações para oferecer apoio técnico e operacional com o objetivo de viabilizar o restabelecimento das condições necessárias e adaptadas ao cenário, possibilitando que os alunos da rede básica pública de ensino tivessem a manutenção da oferta da alimentação escolar em consonância com as diretrizes do PNAE.

O Webinário sobre compras públicas da agricultura familiar para o PNAE foi um passo significativo para reforçar a colaboração entre os diversos atores envolvidos na gestão da alimentação escolar, e a ampla participação de representantes dos municípios reflete o interesse e a necessidade de um engajamento conjunto para mitigação dos desafios operacionais do período. As ações discutidas no Webinário ainda evidenciaram que, apesar dos desafios enfrentados pela catástrofe climática, a adaptação das políticas e a colaboração entre diferentes setores foram essenciais para garantir o acesso à alimentação e o fortalecimento da economia local.

Finalmente, o levantamento sobre a oferta de alimentação escolar durante a enchente revelou que, apesar dos desafios, muitas prefeituras conseguiram manter o fornecimento de alimentação escolar por meio de doações de alimentos e distribuição de kits. Os grandes gargalos foram os atendimentos para a manutenção dos alimentos *in natura* e a prioridade de compra da agricultura familiar, visto que essa categoria social foi fortemente afetada pelos eventos climáticos. As ações de adaptação demonstraram o compromisso das administrações municipais em atender às necessidades emergenciais e garantir a segurança alimentar das famílias afetadas. Ainda, o levantamento de tais informações foi relevante para definir as metas e metodologias de atuação ativa do Cecane/UFRGS junto às entidades executoras.

Essas atividades proporcionaram um aprendizado significativo para os estudantes de extensão do Cecane/UFRGS, ao possibilitar uma compreensão aprofundada dos desafios reais enfrentados pelas comunidades em situações de crise, como as enchentes. A vivência prática no levantamento e análise das estratégias adotadas pelas prefeituras fortaleceu a capacidade crítica e a sensibilidade social dos estudantes, além de evidenciar a importância da articulação entre pesquisa, extensão e ação comunitária. ◀

Referências Bibliográficas

ASCOM-SEDUC. Boletim com a situação das escolas da rede estadual do RS. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 13 maio 2024. Disponível em: <https://www.educacao.rs.gov.br/boletim-com-a-situacao-das-escolas-da-rede-estadual-do-rs-11-5>. Acesso em: 08 jan. 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 9, de 20 de maio de 2024. Dispõe sobre procedimentos emergenciais de assistência financeira às redes de ensino no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 maio 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/legislacao/resolucoes/2024/publicacao-da-resolucao-no-09-de-20-de-maio-de-2024.pdf/view>. Acesso em: 25 out. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Demográfico 2022: resultados preliminares. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/panorama>. Acesso em: 26 nov. 2024.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL – SEDUC. Mapa de retorno – rede estadual de educação. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/mapa-do-retorno>. Acesso em: 23 out. 2024.

RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon; COSTA, Ana Maria; LOBATO, Lenaura de Vasconcelos da Costa. Crise climática e os novos desafios para os sistemas de saúde: o caso das enchentes no Rio Grande do Sul/Brasil. Saúde em Debate, v. 48, p. e141ED, 2024.

VIEIRA, Cristiano. Cheia histórica causa estragos nas escolas da rede municipal. Prefeitura de Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/smed/noticias/cheia-historica-causa-estragos-nas-escolas-da-rede-municipal>. Acesso em: 13 jan. 2025.

rgs.br/colégiodeaplicacao/wp-content/uploads/2021/04/

erialdidatico PROJETO HORTA -2020.pdf

rgs.br/colégiodeaplicacao/wp-content/uploads/2021/04/

PROJETO HORTA material pedagógico

rgs.br/colégiodeaplicacao/wp-content/uploads/2021/04/

23_material_pedagogico

rgs.br/colégiodeaplicacao/wp-content/uploads/2021/04/

23_material_pedagogico

Projeto Horta: aproximando escola e comunidade

Taís Cristine Ernst Frizzo¹; Alice Tirelli Martins Bastos²; Fernanda Britto da Silva¹; Gabriela Figueiredo Farias³; Maria Clara Segaspini Golombieski²; Guilherme Heldt⁴; Igor Symanski Rey Gil⁵

¹Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - CAP-UFRGS

²Instituto de Biociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - IBIO-UFRGS

³Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - FAMED-UFRGS

⁴Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul - SEDUC-RS

⁵Faculdade de Agronomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - FAGRO-UFRGS

E-mail: tais.frizzo@ufrgs.br

Resumo

O Projeto Horta, iniciado em 2020 pelo Colégio de Aplicação da UFRGS, promove trocas entre saberes acadêmicos e os das comunidades, utilizando hortas escolares e comunitárias como espaços de aprendizado interdisciplinar e de educação ambiental. Adaptado ao formato remoto durante a pandemia, o projeto expandiu seu alcance com formações on-line e materiais pedagógicos disponíveis gratuitamente. Em atividades presenciais retomadas em 2022, o projeto atende escolas e/ou comunidades em Porto Alegre, Viamão e Campo Bom (RS), oferecendo oficinas sobre compostagem, plantio em consórcio, alimentação saudável, entre outras, a partir da agroecologia. O projeto também promove

práticas sustentáveis e introduziu temas como o cultivo de plantas alimentícias não convencionais e a valorização de saberes tradicionais, incluindo o plantio de milpa e o manejo de abelhas sem ferrão. Essas ações visam estimular práticas cidadãs e ecológicas, fortalecendo a autonomia alimentar e a sustentabilidade nas comunidades atendidas.

Palavras-chave: horta escolar; horta comunitária; educação ambiental; educação básica.

Resumen

El Proyecto Horta, iniciado en 2020 por el Colegio de Aplicación/UFRGS, fomenta intercambios entre conocimientos académicos y comunitarios, utilizando huertos escolares y comunitarios como espacios de aprendizaje interdisciplinario y educación ambiental. Adaptado al formato remoto durante la pandemia, el proyecto amplió su alcance con formaciones en línea y materiales pedagógicos disponibles de forma gratuita. Desde 2022, el proyecto atiende a escuelas y/o comunidades en Porto Alegre, Viamão y Campo Bom (RS), ofreciendo talleres sobre compostaje, cultivo en consorcio, alimentación saludable, entre otros, basados en la agroecología. El proyecto también promueve prácticas sostenibles e introdujo temas como el cultivo de plantas alimenticias no convencionales y la valorización de conocimientos tradicionales, incluyendo el cultivo de milpa y el manejo de abejas sin aguijón. Estas acciones buscan fomentar prácticas ciudadanas y ecológicas, fortaleciendo la autonomía alimentaria y la sostenibilidad en las comunidades atendidas.

Palabras clave: huerto escolar; huerto comunitario; educación ambiental; educación básica.

Introdução

O Projeto Horta iniciou em 2020, a partir de uma proposta de extensão do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS), com o objetivo de estabelecer trocas de conhecimentos produzidos na universidade com os saberes das comunidades no entorno das escolas, considerando as hortas (escolares e comunitárias) como um local desse encontro. As ações buscam privilegiar os princípios ecológicos de manejo e a educação ambiental, vinculadas ao cotidiano. A equipe foi mudando ao longo das edições do projeto, contando com professores, técnicos e estudantes da UFRGS e parceiros externos à universidade. Ressalta-se, também, a potencialidade interdisciplinar das ações.

Ao longo dos anos, o projeto estabeleceu parcerias relacionadas ao ensino, dentro da UFRGS e com escolas e/ou comunidades de Porto Alegre, Viamão e Campo Bom.

As atividades deste projeto de extensão estão

relacionadas ao projeto de pesquisa "Alfabetização científica no ensino de ciências – contribuição para questões ambientais" e ao programa de extensão "Preserve Morro Santana". Também há relação com projetos de ensino de escolas parceiras, em especial no apoio ao "Projeto Florescer", desenvolvido pela equipe Unialfas nos anos iniciais do Ensino Fundamental do CAp/UFRGS, e apoio ao projeto "Horta Escola – do vasinho ao pomar", da Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

Semeando o Projeto Horta: metodologia

O projeto se desenvolveu a partir de demandas das escolas e comunidades envolvidas. São oferecidas oficinas teórico-práticas, encontros de formação e produção de materiais pedagógicos, com base em educação ambiental.

As oficinas se organizaram de duas formas:

a) contínuas (semanais ou quinzenais), no

caso de acompanhamento, orientação técnica e pedagógica de projetos de horta;

b) distribuídas ao longo do ano, visando à formação técnica e pedagógica dos participantes.

Os encontros de formação para educadores são realizados de forma on-line, utilizando-se MConf/UFRGS, Google Meet, YouTube e StreamYard. Durante

o período de suspensão das atividades presenciais em função da pandemia da COVID-19, as orientações e o acompanhamento junto ao público-alvo foram realizados por WhatsApp e e-mail. As atividades de formação objetivam instrumentalizar para a construção e manutenção de hortas escolares e comunitárias (aspectos práticos) e proporcionar conhecimentos teóricos nas temáticas relacionadas ao projeto, em especial à educação ambiental.

As oficinas práticas incluíram a instalação de composteiras e minhocários, promovendo o manejo sustentável dos resíduos orgânicos. Além disso, foram realizadas atividades culinárias e aulas expositivas para promover hábitos alimentares saudáveis e a conscientização sobre segurança alimentar. O projeto também envolveu o plantio em consórcio de hortaliças e a prática do plantio da milpa, integrando conhecimentos de agroecologia e biodiversidade. Também foram realizadas oficinas para destacar a importância das abelhas nativas, com atividades práticas sobre manejo e conservação.

Ao final de cada edição anual, foram produzidos materiais pedagógicos, disponibilizados gratuitamente no site do CAp/UFRGS.

Colheita: produções do Projeto Horta

Os materiais pedagógicos de divulgação científica que foram produzidos pelo projeto encontram-se disponíveis de forma on-line no site do Colégio de Aplicação da UFRGS (quadro 1).

Ano	Link
2020	https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/wp-content/uploads/2021/03/materialdidatico_PROJETOHORTA_-2020.pdf
2021	https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/wp-content/uploads/2022/03/2021_PROJETO_HORTA_material_revisado.pdf
2022	https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/wp-content/uploads/2023/03/2023_material_pedagogico_ProjetoHorta.pdf
2023	https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/wp-content/uploads/2024/03/2023_material_pedagogico_ProjetoHorta.pdf

Quadro 1 - Materiais pedagógicos do Projeto Horta. Fonte: Os autores, 2024.

Em 2020, devido à pandemia de COVID-19, o projeto foi adaptado para o formato remoto. As oficinas teórico-práticas e os encontros de formação para educadores foram realizados online, focando em professores de escolas públicas e estudantes da UFRGS. As atividades síncronas foram realizadas por meio das plataformas apontadas no tópico anterior, enquanto as orientações assíncronas foram feitas por WhatsApp e e-mail. Ao final, os participantes, incluindo 71 professores de escolas públicas de Porto Alegre, relataram motivação para iniciar ou continuar projetos de hortas em suas escolas. A construção da horta comunitária na Vila Herdeiros, em Viamão, foi realizada de forma remota, com orientações contínuas.

Na edição de 2021, a demanda por formação online cresceu, levando à criação de um canal no YouTube (/projetohortaUFRGS) para a realização de encontros síncronos. Isso permitiu a participação de um público mais amplo, sem limites de inscritos, com interação aberta via chat. No primeiro semestre, 387 educadores participaram das formações, enquanto, no segundo semestre, com o retorno gradual das aulas presenciais, a adesão foi de 65 educadores. Apesar da menor

participação no segundo semestre, os vídeos do canal continuam sendo acessados até hoje, ampliando o alcance do projeto. As atividades online incluíram atendimento remoto assíncrono para dúvidas e disponibilização de materiais. Esse suporte contínuo foi essencial para apoiá-los, facilitando a implementação e manutenção das hortas comunitárias e escolares.

Em 2022, as atividades presenciais foram retomadas em quatro escolas de Porto Alegre (duas municipais, uma estadual e uma federal) e duas comunidades (Vila Herdeiros e Jardim do Salso). Na Vila Herdeiros, iniciou-se a construção da horta comunitária, enquanto, no Jardim do Salso, o trabalho foi realizado em parceria com a escola e a horta comunitária local. A interação com diferentes escolas e comunidades ampliou as relações e permitiu atender demandas específicas e desafios de cada instituição na retomada das atividades presenciais.

Hortas comunitárias e escolas

As hortas comunitárias são espaços coletivos onde os moradores se reúnem para cultivar alimentos e plantas medicinais, promovendo interação social e o fortalecimento dos vínculos em comunidade. De acordo com Almeida (2003), as hortas representam uma “escola ao ar livre”, onde os participantes podem aprender sobre práticas agrícolas sustentáveis, biodiversidade e a importância da alimentação saudável. Essa abordagem prática da educação ambiental permite que os indivíduos de todas as idades desenvolvam habilidades que vão além do cultivo, incluindo respeito à natureza, compreensão dos ciclos e estágios das plantas, usos medicinais e na alimentação, entre outros.

A educação ambiental promovida dentro das hortas comunitárias também desempenha um papel crucial na promoção da segurança alimentar. De acordo com Zaar (2011), as hortas urbanas surgiram como resposta às crises alimentares, oferecendo uma alternativa viável

para comunidades vulneráveis. Por meio do cultivo de alimentos em áreas urbanas, as hortas ajudam a reduzir a dependência de produtos industrializados e incentivam o consumo de alimentos frescos e orgânicos, contribuindo para uma dieta mais equilibrada.

Outro aspecto importante das hortas comunitárias é sua capacidade de regenerar espaços urbanos subutilizados. O uso de terrenos abandonados para o cultivo não só melhora a estética das áreas urbanas, mas também proporciona benefícios ambientais significativos. Segundo Silva (2005), essas iniciativas podem aumentar a biodiversidade local, melhorar a qualidade do solo e promover a gestão sustentável da água. Assim, as hortas se tornam um recurso importante na luta contra os problemas ambientais urbanos.

A relação entre educação ambiental e hortas comunitárias também se reflete na promoção de práticas agroecológicas. As hortas comunitárias podem servir como laboratórios para testar técnicas agroecológicas que respeitam o meio ambiente e promovem a saúde do solo – tudo isso enquanto se experimentam métodos distintos, para descobrir, na prática, o que melhor dá resultado.

Durante o projeto, uma das escolas-alvo localiza-se ao lado da horta comunitária do bairro. Na escola, participamos da instalação de composteiras em baldes de gordura hidrogenada (figura 1) para dar início a um manejo que não desperdiçasse os restos de alimentos verdes crus da cozinha, já que poderiam se tornar composto para a horta. A partir das orientações sobre os resíduos adequados e inadequados para a composteira, iniciamos um diálogo sobre os processos de transformação da matéria na natureza. Com os estudantes dos anos iniciais, fizemos uma cerimônia divertida de entrega de minhocas californianas para serem colocadas no minhocário, reverenciando seu papel de ajuda mútua interespecífica.



Figura 1 - Composteiras em baldes.

Fonte: Os autores, 2022.

e planos de aula que possam ser aproveitados por todo o corpo escolar e comunitário envolvido.

Projeto Horta e Nutrição

A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) é uma estratégia da nutrição que

Por fim, realizamos uma atividade de virar as composteiras no centro de um círculo ao ar livre – o que proporcionou uma autocritica sobre o destino correto ou não de cada material que estava no balde.

É essencial reconhecer que o sucesso das hortas comunitárias junto às escolas depende do engajamento das educadoras e dos educadores, além do apoio institucional contínuo. É perceptível o nível de cansaço e a falta de perspectivas de mudança em algumas escolas, onde muitos professores acabam tratando a educação ambiental como um “conteúdo a mais para dar conta”. Foi muito frustrante, em alguns momentos, perceber que professores não conseguiam trazer nenhuma atividade prática que dialogasse com sua disciplina e as atribuições do currículo e que pudesse ser realizada ao ar livre, na horta – ou o receio de lidar com seus educandos em um ambiente aberto e menos controlado. Nesse sentido, essa dificuldade só reforça a importância do projeto como apoio pedagógico, tanto em formações continuadas quanto na criação de atividades

se ocupa de desenvolver ações educativas visando à construção de hábitos alimentares mais saudáveis na população. O desenvolvimento de ações da EAN no contexto escolar se apresenta como um fator que pode contribuir para a formação de novos e adequados hábitos alimentares nas crianças (LEÃO *et al.*, 2018).

Na escola, o estudante passa a conviver com diversas situações que podem diferir do seu contexto familiar, e isso amplia sua percepção sobre várias coisas, inclusive a alimentação (LEÃO *et al.*, 2018). As hortas escolares representam uma estratégia pedagógica significativa, pois permitem explorar diferentes perspectivas sobre a alimentação na sociedade. Além disso, promovem o desenvolvimento de atividades educativas em alimentação e nutrição de maneira criativa e produtiva no ambiente escolar.

Nesse contexto, o Projeto Horta desenvolveu atividades em sala de aula e oficinas de culinária, tendo como base a horta de uma escola de Porto Alegre e visando à promoção de alimentação

adequada e saudável. Na aula de iniciação científica para o 5º ano, foi realizada uma atividade didática sobre microrganismos e alimentação segura, na qual os alunos representaram as cinco chaves de uma alimentação segura em cartazes, para, posteriormente, serem expostos em sala de aula. Além disso, os escolares também participaram de uma oficina culinária sobre plantas alimentícias não convencionais (PANCs), em que auxiliaram na produção e degustaram pastel de queijo com pesto de ora-pro-nóbis e pepita de girassol.

Ações educativas como essas, além de possibilitarem a reflexão sobre práticas alimentares saudáveis, estimulam os estudantes a pensarem criticamente sobre os cuidados de higiene que se deve ter com os alimentos, as possibilidades de cultivo e inclusão de alimentos não convencionais na refeição, a cultura alimentar brasileira, o sistema alimentar, entre outras temáticas em que a nutrição e a educação ambiental se complementam. Além disso, no material pedagógico do projeto, são sugeridas diversas atividades de educação alimentar e nutricional que facilitam e tornam criativo o processo de ensino-aprendizagem.

O plantio em consórcio e a valorização dos saberes tradicionais

O plantio em consórcio envolve o cultivo simultâneo de múltiplas espécies vegetais em um mesmo ambiente. Essa prática, frequentemente empregada na agricultura sustentável, oferece inúmeros benefícios ao ecossistema da horta. Por meio dessa técnica, é possível otimizar o uso da área de plantio e dos recursos disponíveis, além de aumentar a biodiversidade, promovendo um agrossistema equilibrado que protege as plantas contra o surgimento de pragas e doenças. Ademais, o plantio em consórcio incrementa a produtividade e favorece a regeneração do solo, além de contribuir para a segurança alimentar dos agricultores que o adotam.

Atualmente, o plantio em consórcio vem sendo

empregado em algumas plantações da agricultura convencional, tendo em vista suas vantagens produtivas, econômicas e ambientais. No entanto, quando separado da agroecologia, o plantio em consórcio deixa de estar comprometido com a soberania alimentar, a conservação da natureza e a sustentabilidade. Segundo ROSSINI *et al.*, 2021, no artigo “Práticas de Agroecologia: semeando sustentabilidade, saúde e bem viver”, publicado no 8º Congresso Internacional de Saúde:

Pensar, planejar e conceber um futuro de maior segurança, que considere o conceito de saúde em sua amplitude e reconheça o vínculo de dependência com a saúde ambiental dos ecossistemas, passa por ampliar o espaço da agroecologia no contexto socioeconômico do país [...] A agroecologia se constitui em uma via capaz de integrar as dimensões social, espacial, territorial, econômica e ambiental, assegurando segurança alimentar e nutricional como prioridade, unindo a necessidade de produção de alimentos e sua justa distribuição, pois une saberes e práticas integradas que podem representar o avanço, embora de forma gradual, de uma nova proposta (ROSSINI *et al.*, 2021).

Desse modo, práticas pedagógicas realizadas no âmbito da educação ambiental, que visem à formação de sujeitos para a prática cidadã em um mundo sustentável, devem levar em conta toda a amplitude da agroecologia, em seus aspectos socioambientais, políticos, culturais e econômicos.

Durante o ano de 2023, realizamos, com as turmas de 5º, 6º e 7º anos, o plantio em consórcio de espécies como beterraba, alface e rúcula. Para tanto, fizemos o preparo dos canteiros (Figura 2), por meio da lavração, adubação e cobertura morta. Depois, realizamos os plantios em consórcio das variedades agrícolas, conforme o espaçamento adequado para o desenvolvimento das espécies, e acompanhamos o crescimento delas, repondo a cobertura morta e retirando o excesso de plantas espontâneas do canteiro. Ao final da atividade, realizamos uma prática culinária com as hortaliças

plantadas e outras ervas presentes na horta escolar, o que nos permitiu confraternizar o final das atividades do ano com o resultado do nosso trabalho semestral.



Figura 2 - Preparo dos canteiros.
Fonte: Os autores, 2023.

Parte relevante da sensibilização dos estudantes para as práticas agroecológicas se deu por meio do reconhecimento e da percepção da importância da manutenção da biodiversidade do solo. O manejo do solo foi feito por meio do plantio direto, da diversificação das culturas e da cobertura morta, que protege o solo da alta radiação e das chuvas, permitindo que a vida se propague no seu interior. O conceito de “solo vivo”, que utilizamos para trabalhar com os estudantes, foi criado pela agrônoma Ana Primavesi, precursora da agroecologia no Brasil. No seu livro “Manual do Solo Vivo”, a pesquisadora traz a máxima “solo sadio, planta sadia e ser humano sadio” para explicar essa indissociável relação entre os seres humanos e a natureza, quando a vida é respeitada (PRIMAVESI, 2016).

Outra oficina que realizamos ao longo do ano, que também trazia a agroecologia como base, foi o plantio da milpa. Nesta atividade, trabalhamos conhecimentos e práticas socioculturais históricas

relacionadas à agro-sociobiodiversidade, etnobotânica, sementes crioulas, por meio do cultivo da milpa: um sistema de plantio pré-colombiano e andino, baseado no plantio de três culturas em consórcio (o milho, a abóbora e o feijão), os quais se beneficiam entre si e se complementam tanto como consórcio agroecológico quanto nutricionalmente, garantindo a segurança alimentar das populações que as cultivam nesse formato. Nesse sentido, a agrosociobiodiversidade foi um dos conceitos centrais da

atividade realizada. Segundo BRACK e KOHLER (2016), esta pode ser compreendida como:

Conjunto de elementos da biodiversidade (plantas, animais, insetos, polinizadores, fungos etc.) aplicado na agricultura por comunidades humanas que carregam e fortalecem a identidade dessa relação. Na prática, são famílias agricultoras, comunidades tradicionais, coletivos autônomos que buscam explorar os recursos da biodiversidade de forma sustentável, por meio de sistemas de produção ecológica, garantindo a conservação ambiental, a geração de renda e a promoção da soberania alimentar. (BRACK; KOHLER, 2016)

Na busca por esse encontro, estudamos as sementes crioulas e fomos atrás das histórias contadas por cada semente, suas origens e etnias companheiras, discutimos o importante papel dos guardiões de

sementes, a história da Milpa e a lenda por trás dessa prática milenar.

A formação de estudantes para a agroecologia é estratégica e fundamental para fazer frente à enorme crise social e ambiental vivida atualmente, por meio de uma formação transdisciplinar e integral do indivíduo para uma práxis cidadã com consciência ecológica e responsabilidade social. Assim, a agroecologia nos traz caminhos para um amanhã de convivência entre os seres humanos, não humanos e mais-que-humanos.

Educação ambiental e polinizadores: o papel das abelhas sem ferrão na agroecologia escolar

As abelhas nativas ou indígenas são espécies que não possuem ferrão para defesa. Atualmente, no Brasil, possuímos mais de 300 espécies de abelhas sem ferrão. Elas se alimentam de néctar e pólen e são polinizadoras de várias plantas, daí sua importância para a biodiversidade e a produção de alimentos. Essas espécies vivem em colônias organizadas, com divisão de tarefas entre os diferentes indivíduos.

No entanto, assim como muitas outras espécies de abelhas, as abelhas sem ferrão estão sendo ameaçadas por fatores como mudanças climáticas, uso excessivo de agrotóxicos e perda de habitat natural. É importante trabalhar para proteger e conservar as diversas espécies de abelhas, pois elas desempenham um papel crucial nos ecossistemas:

No campo da Ecologia da Paisagem, destacam-se os estudos que avaliam o efeito da configuração das paisagens sobre a estrutura das comunidades de plantas e polinizadores em diversos níveis e escalas de paisagem. Tradicionalmente, estudos na área da Ecologia e Biologia da Polinização investigam os mecanismos de reprodução de espécies vegetais, sugerindo polinizadores potenciais e planos de manejo visando incrementar a polinização e a rentabilidade. Adicionalmente,

estudos na área da Genética de Populações vêm sendo complementares na compreensão da interação planta-polinizador, sugerindo ações de manejo e conservação, bem como a cooperação e o desenvolvimento de outras áreas das Ciências Biológicas e correlatas (SILVA, 2012).

A escola é responsável pela formação cidadã dos estudantes; assim, é importante trabalhar a sensibilização ambiental, proporcionando a construção de uma visão crítica em relação ao ambiente que os cerca e às ações que devem ser tomadas para que este seja preservado.

As abelhas nativas sem ferrão são adequadas como ferramentas de ensino porque chamam a atenção, estimulam fortemente a curiosidade de crianças, adolescentes e adultos e possuem características biológicas, ecológicas, econômicas e históricas que estão intimamente relacionadas aos conceitos envolvidos na educação ambiental.

Tendo como referência a importância dos polinizadores para o ambiente, o Projeto Horta desenvolveu oficinas no CAP/UFRGS e em escolas de Campo Bom (RS), visando à sensibilização de estudantes e corpo docente em relação à importância da abelha nativa em nossos ecossistemas.

A oficina abordou os seguintes tópicos: origem das abelhas com ferrão; diferença entre abelha com e sem ferrão; algumas espécies de abelhas sem ferrão e suas características; influência do ser humano na conservação das abelhas; manejo e captura das abelhas nativas.

Durante a oficina, os participantes aprenderam como montar uma isca de captura de abelhas sem ferrão, tiveram contato com a caixa adequada para cada espécie e algumas noções de manejo. Foi salientado também que as abelhas nativas podem ser somente capturadas por iscas e nunca retiradas do ambiente natural para uma caixa doméstica. Foram apresentadas para os participantes da oficina espécies de abelhas com ferrão e sem ferrão e uma pequena colmeia de

abelhas sem ferrão. Com a utilização de uma lupa, os participantes puderam observar o material.

Iniciativas educativas como essas, além de possibilitarem uma reflexão sobre a importância das abelhas sem ferrão como polinizadoras, estimulam os estudantes a pensarem criticamente sobre o papel desses insetos na conservação do ambiente e na manutenção da biodiversidade. O Projeto Horta, dessa forma, incentiva o aprendizado sobre os cuidados necessários para preservar as abelhas nativas, abordando temas como a importância da polinização para a produção de alimentos, o impacto das práticas agrícolas e o respeito aos ecossistemas. Além disso, incentiva uma relação de cuidado e valorização dos polinizadores e do ambiente.

Considerações finais

A sensibilização para a produção de horta, compostagem, destinação adequada dos resíduos, alimentação saudável, organização da economia doméstica; e para promover a liberdade, a coletividade e a emancipação, entre outros aspectos, são temas importantes na sensibilização para a construção de uma sociedade ecologicamente e socialmente mais justa, e isso tem sido o foco do projeto ao longo dos anos.

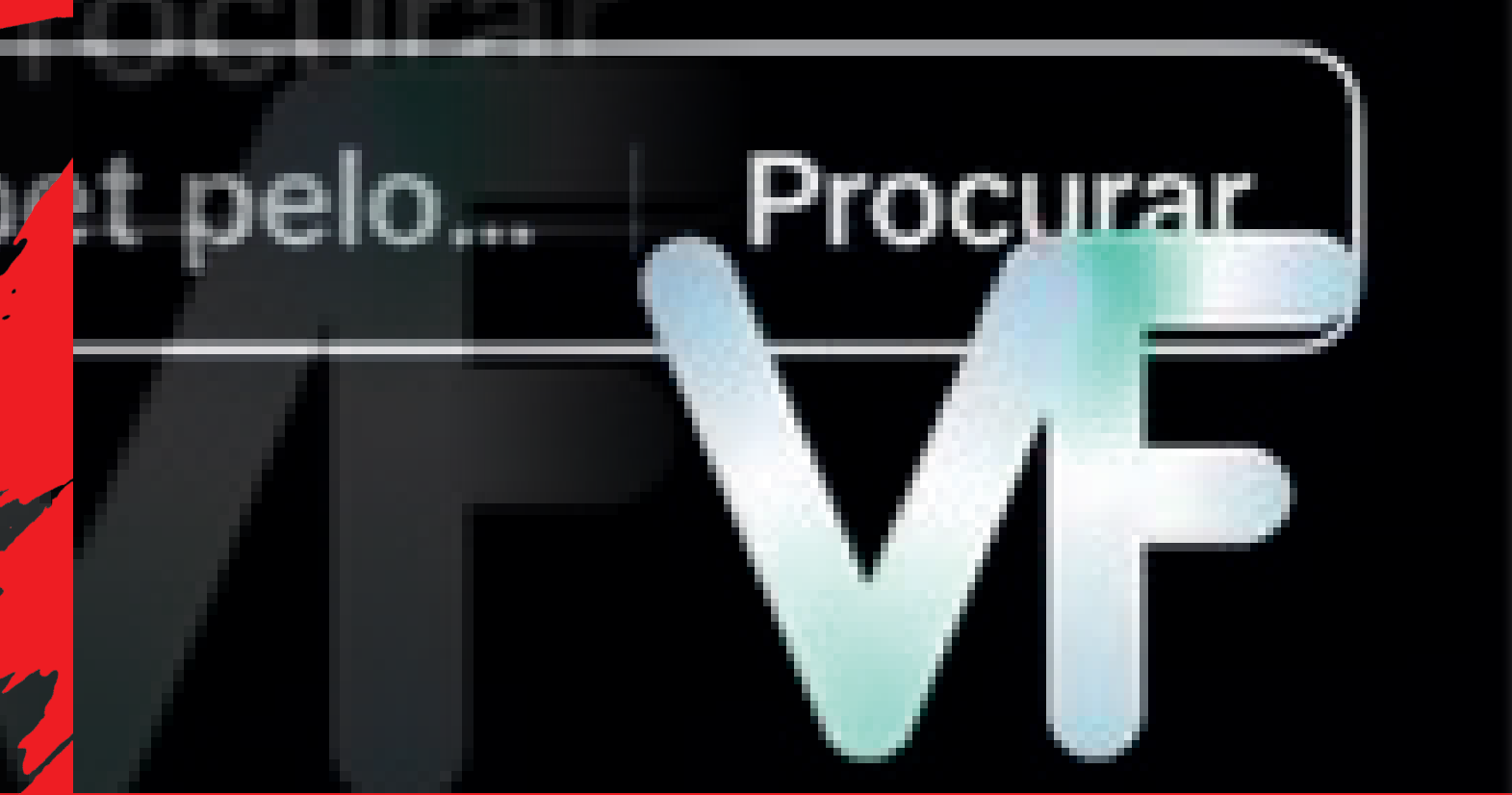
A universidade tem como função divulgar o conhecimento científico produzido e promover a troca de saberes com a comunidade. A parceria com outras atividades de ensino, pesquisa e extensão da UFRGS foi importante para atingir as comunidades e escolas-alvo do projeto, de forma a auxiliar em suas demandas específicas. O atendimento às escolas e comunidades possibilitou a ampliação das relações e a escuta das demandas específicas e dos desafios de cada instituição.

Ainda como pontos positivos do projeto, destaca-se que a produção de materiais pedagógicos e do canal no YouTube proporciona, de forma acessível e gratuita, conteúdos técnicos e práticos para o público que busca orientações sobre hortas escolares, de forma a contribuir com a divulgação científica para além dos muros da universidade.

A cada ano, busca-se atingir o maior número possível de estudantes, educadores e moradores das comunidades-alvo do projeto. Espera-se que seja possível multiplicar os conhecimentos produzidos a fim de implicar as comunidades na construção de cidades com pessoas mais justas, saudáveis e engajadas com relação às questões ambientais. ◀

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, J. C. Educação ambiental: práticas e reflexões. São Paulo: Moderna, 2003.
- BRACK, P.; KÖHLER, M. Frutas nativas no Rio Grande do Sul: cultivando e valorizando a diversidade. *Agriculturas*, Porto Alegre, 2016. Disponível em: https://aspta.redelivre.org.br/files/2019/09/Agriculturas_V13N2-Artigo01.pdf.
- LEÃO, A. C. C. et al. Horta Escolar: uma ferramenta para educação nutricional numa perspectiva multidisciplinar. *Revista Vivências em Ensino de Ciências*, Recife, v. 2, 2018.
- PRIMAVESI, Ana. Manual do solo vivo. São Paulo: Expressão Popular, 2016.
- ROSSINI, C. M.; FERNANDES, S. B. V.; UHDE, L. T.; CENCI, D. R.; JUNG, M. S.; OLIVEIRA, F. G. Práticas de agroecologia: semeando sustentabilidade, saúde e bem viver. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE SAÚDE, 8., 2021. Anais [...]. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/conintsau/article/view/19809>.
- SILVA, E. D. Sustentabilidade nas cidades: o papel das hortas urbanas. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005.
- SILVA, W. P.; PAZ, J. R. L. Abelhas sem ferrão: muito mais do que uma importância econômica. *Natureza on line*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 146-152, 2012.
- ZAAR, M. C. Hortas urbanas: respostas às crises alimentares. Belo Horizonte: UFMG, 2011.



Reflexões sobre o projeto VeriFato: uma experiência de educação midiática na aproximação do jornalismo com a audiência jovem

Sílvia Meirelles Leite; Igor Teixeira da Costa Salgueiro; Bruna Meotti Souza; Daniela Simoes Alves; Maria Rita da Costa Rolim; Andrine Teixeira Garcia; Adilson Camargo Pereira
Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas - CLC/UFPeL
E-mail: silviameirelles@gmail.com

Resumo

O artigo tem como objetivo relatar a experiência do projeto VeriFato, destacando as relações entre as ações de educação midiática e a aproximação do jornalismo com a audiência jovem. Atualmente, as atividades do VeriFato, que se iniciaram em 2021, contemplam: 1) realização de oficinas sobre leitura crítica de informações acessadas no ecossistema comunicacional da internet e 2) produção de vídeos curtos explicando para a audiência jovem assuntos que estão sendo debatidos nas redes sociais. Assim, na busca de estratégias para o combate à desinformação e ao consumo consciente de informações da internet, investe-se no trabalho com a leitura crítica dos conteúdos acessados e com a caracterização de conteúdos jornalísticos. Ao descrever o percurso do projeto, são apresentadas as observações e reflexões que ajudaram a qualificar

as ações implementadas. Atualmente, já foram realizadas oficinas em mais de dez instituições de ensino e foram produzidos mais de 170 vídeos para os perfis do projeto no Instagram e no TikTok.

Palavras-Chave: VeriFato, educação midiática; audiência jovem; ambiente digital, jornalismo.

Resumen

El artículo tiene como objetivo relatar la experiencia del proyecto VeriFato, destacando las relaciones entre las acciones de educación mediática y la aproximación del periodismo a las audiencias jóvenes. Actualmente, las actividades de VeriFato, iniciadas en 2021, comprenden: 1) la realización de clases sobre lectura crítica de la información disponible en el ecosistema comunicacional de internet; y 2) la producción de videos cortos que explican, al público joven, temas debatidos en las redes sociales. De este modo, en la búsqueda de estrategias para combatir la desinformación y fomentar un consumo consciente de información en línea, se invierte en el trabajo con la lectura crítica de contenidos y en la caracterización de los productos periodísticos. Al describir la trayectoria del proyecto, se presentan observaciones y reflexiones que han contribuido a cualificar las acciones implementadas. Hasta la fecha, se han realizado talleres en más de diez instituciones educativas y se han producido 170 videos para los perfiles del proyecto en Instagram y TikTok.

Palabras Clave: VeriFato, educación mediática; público joven; comunicación digital, periodismo.

1 Introdução

Em 2023, a Secretaria de Comunicação Social (SECOM) da Presidência da República lançou um documento apresentando a Estratégia Brasileira de Educação Midiática (SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2023). Além do documento, a SECOM também promoveu a 1ª e a 2ª Semana Brasileira de Educação Midiática, em 2023 e em 2024. Tais iniciativas apontam para o investimento na Educação Midiática como política pública, abordando a importância de refletir sobre o acesso à informação no ecossistema comunicacional na internet.

O documento divulgado pela SECOM formaliza questões importantes sobre o consumo de informações em ambientes digitais, como redes sociais e aplicativos de troca de mensagens. Muitas dessas problematizações também são apresentadas pela UNESCO (2016), que aponta para a importância de políticas públicas voltadas à alfabetização midiática e informacional, visando ao fortalecimento de sociedades inclusivas e democráticas. A carência dessa formação, preocupada com a leitura crítica e reflexiva sobre a produção, o consumo e a circulação

de informações no ambiente digital, pode aumentar as desigualdades já observadas na sociedade. Tais conhecimentos acabam por interferir em questões relacionadas à segurança, saúde, integridade e privacidade.

Considerando os apontamentos institucionais, que destacam a importância de políticas públicas atentas à formação de cidadãos para o acesso às informações no ecossistema digital, destaca-se ser necessário refletir sobre experiências baseadas em educação midiática. A importância dessas experiências é evidenciada pelo crescimento da desinformação e da dependência das *big techs*. No cenário atual, as pessoas precisam saber selecionar informações e identificar fontes confiáveis, que são competências necessárias para o exercício da cidadania. Mais do que entender sobre as ferramentas para publicar e acessar conteúdos, também é importante compreender o ambiente comunicacional construído nas plataformas digitais.

Na abordagem proposta para este trabalho, entende-se que a educação midiática contempla o letramento digital e o letramento midiático. No primeiro,

com base no conceito de alfabetização informacional trabalhado pela UNESCO (2016), busca-se desenvolver competências acerca dos dispositivos digitais que possibilitam acessar, selecionar e avaliar informações de uma série de fontes, usando diferentes ferramentas e recursos. No segundo, com base no conceito de *media literacy* trabalhado por Bauer (2011), contempla-se o entendimento acerca da mídia e dos conteúdos acessados, o que inclui os sistemas e os fluxos de circulação da informação, a análise e crítica dos conteúdos e a influência desses conteúdos na vida social e individual. Assim, iniciativas de Educação Midiática promovem um uso mais eficiente de artefatos e recursos e uma compreensão mais consistente sobre a produção e a circulação da informação acessada. Tal perspectiva orientou as escolhas do projeto VeriFato, implementado pelo Curso de Jornalismo da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), sustentando a intencionalidade das atividades propostas.

Nessa perspectiva, o presente trabalho busca refletir sobre as ações do projeto VeriFato e abrange o entendimento sobre o processo de aperfeiçoamento do projeto. Ao relatar a experiência do VeriFato, destacam-se as relações entre as ações de educação midiática e a aproximação do jornalismo com a audiência jovem como um caminho para qualificar a comunicação no ecossistema digital. Para tanto, trabalha-se em duas frentes: na primeira, investe-se na realização de oficinas para adolescentes e jovens adultos sobre a comunicação na internet e a análise crítica dos conteúdos acessados; na segunda, trabalha-se com a produção de conteúdos que simplifiquem informações complexas da atualidade para a audiência jovem.

Tal proposta está em consonância com as "Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira" (BRASIL, 2018), contribuindo para a formação de alunos de Jornalismo/UFPEL por meio da atuação em ações de Educação Midiática. Com isso, promove-se a interação entre docentes e discentes do curso com a sociedade, investindo na troca de conhecimentos para trabalhar questões complexas, como: a leitura crítica da mídia digital, a

dependência das grandes empresas de tecnologia e o combate à desinformação. Ao compor o VeriFato com base em uma proposta que integra atividades de extensão, agrega-se à formação dos estudantes o compromisso social e uma postura crítica e responsável com os diferentes setores da sociedade.

2 Percursos do VeriFato nas escolas: caminhos para a educação midiática

O projeto buscou referências na Educação Midiática para trabalhar a leitura crítica e reflexiva da circulação de informações no ecossistema comunicacional digital, o que é amparado por um conjunto de habilidades que possibilitam acessar, analisar e participar da circulação de informações na internet. Tal proposta contempla o letramento digital, ou seja, é necessário investir na capacidade da audiência jovem de selecionar e utilizar ferramentas à medida que as necessidades vão surgindo. Com isso, trabalha-se com a perspectiva de que entender e usar as estruturas midiáticas está relacionado ao exercício da cidadania e ao direito à comunicação.

Autores como Sábada e Salaverría (2023) e Chaves e Melo (2019) destacam que é essencial desenvolver a habilidade de leitura crítica da mídia, principalmente ao refletirmos sobre o cenário de desordem da informação atual. Para tanto, o investimento no letramento digital e midiático pode ajudar os alunos a desenvolverem competências que possibilitem identificar desinformação e saber onde buscar informações com credibilidade. Os autores reconhecem as relações positivas entre o investimento na formação da audiência e melhores hábitos de consumo de informações nas diferentes mídias.

De acordo com a Pesquisa TIC Kids Online Brasil (COMITÊ GESTOR DA INTERNET, 2024), os jovens são o estrato da população que mais acessa a internet em uma escala mundial. No Brasil, usuários entre 9 e 17 anos declararam que: 66% pesquisou por curiosidade ou por vontade própria e 60% leu notícias ou assistiu a notícias. No que se refere às habilidades informacionais, 64% dos adolescentes entre 15 e 17 anos declararam que sabem verificar se

um site é confiável ou não; nesse item, ao observar os adolescentes entre 13 e 14 anos, a porcentagem baixa para 60%.

Considerando o crescente acesso de crianças e jovens às informações que circulam na internet, entende-se que o investimento em iniciativas de Educação Midiática promove um consumo mais consciente dos conteúdos acessados no ecossistema da comunicação digital.

2.1 VeriFato nas Escolas: de projeto experimental ao amadurecimento da proposta

O projeto VeriFato nas escolas surgiu em um contexto particular no ano de 2021, em meio à pandemia de Covid-19, atravessado pelas limitações impostas pelas crises sanitária, política e informacional vivenciadas no país nesse período. O isolamento e o distanciamento social, recomendados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), são marcas significativas deste período que impactaram no desenvolvimento e execução do projeto. Na educação, evidencia-se a adoção do modelo remoto, decorrente dos impactos das medidas de proteção aos sistemas de saúde. Além disso, o cenário também foi marcado pelas recorrentes mudanças no comando do Ministério da Saúde, principalmente de posicionamentos acerca da distribuição de dados relativos à pandemia, e pela infodemia, fenômeno reconhecido pela OMS e agravado pela desinformação.

Nesse contexto, o projeto de extensão que havia sido idealizado com o objetivo de fomentar uma proposta de intervenção pedagógica presencial baseada na Educação Midiática precisou ser repensado. Manteve-se o foco no enfrentamento da desinformação, com atividades implementadas em escolas públicas da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul, mas o projeto precisou se reinventar no ensino remoto. Posta a materialidade dos desafios apresentados, uma nova metodologia de abordagem se fez necessária, dado o caráter experimental que o projeto passou a ganhar com o ensino remoto em contexto de incertezas

individuais, coletivas e, principalmente, no recorte das escolas públicas.

A proposta de Educação Midiática com o foco de enfrentamento à desinformação oferecia como ponto de partida um repertório de ferramentas digitais gratuitas e acessíveis para checagem de imagens (Google Imagens, TinEye, Yandex e Bing), textos (Fake Check) e materiais educativos (repositório de orientações e manuais das agências de checagem de fatos — Agência Lupa, Aos Fatos, Fato ou Fake e Projeto Comprova — sobre desinformação) e um repositório de vídeos informativos próprios do projeto “em pílulas” de um minuto.

Aliados à plataforma de ensino remoto disponibilizada pela rede estadual de ensino, o Google Sala de Aula, os recursos disponibilizados forneciam, em um primeiro momento, um ferramental comum e familiar aos envolvidos na execução do projeto, enquanto que a plataforma, por sua vez, entregava um ambiente de aprendizado comum aos alunos participantes. Contudo, faz-se importante notar que, por “comum”, pretende-se dizer no intuito de não demandar aos alunos o aprendizado e a apropriação da utilização de mais uma plataforma remota, terceira ao seu cotidiano de aprendizado em um curto período. Há, portanto, entre os participantes do projeto, o entendimento de que a própria plataforma acima mencionada também gozava de uma dimensão desafiadora de excepcionalidade à realidade de ensino dos estudantes.

A primeira experiência prática do projeto VeriFato nas escolas foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Simões Lopes e no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, ambos no município de Pelotas/RS. Entretanto, observou-se que o material era insuficiente para estudantes do primeiro e segundo anos do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino, principalmente pelo repertório dos estudantes no que se refere à familiaridade com as mídias informacionais. A proposta inicial enfatizava o letramento digital como um caminho para o combate à desinformação, mas a avaliação do processo indicou uma

necessidade de apresentar, para além do enfoque exclusivo no enfrentamento à desinformação, conteúdos e conceitos caros ao jornalismo, todavia não familiarizados aos alunos.

Dessa maneira, o objetivo de ensinar conceitos de conteúdo desinformativo como *fake news*, falso contexto, falsa conexão, teoria da conspiração, boato e golpe, isoladamente, funcionava de forma limitada. Também era necessário investir em conhecimentos sobre a produção e a distribuição midiática e, por sua vez, na definição de conceitos informacionais como: “O que define uma notícia?”, princípios editoriais, tipos de textos jornalísticos, desenvolvimento de pauta, tipos de fontes, método jornalístico, bem como são utilizados pelos respectivos veículos jornalísticos.

Assim, com base na análise dos dados coletados e na revisão dos materiais utilizados com os alunos, buscou-se uma intervenção que relacionasse o letramento digital e o letramento midiático. Nessa nova etapa, as oficinas dedicaram-se a cumprir com a agenda nas demais escolas, a saber: três turmas na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Edmar Fetter e uma na Escola Estadual de Ensino Médio Getúlio Vargas. Chegado ao fim do cronograma estipulado para 2021, em dezembro, o projeto, ciente das limitações encontradas, optou por entrar em hiato novamente para uma mudança metodológica voltada para o gradual retorno às atividades presenciais, considerando os aprendizados adquiridos dos desafios do modelo remoto.

2.2 VeriFato nas Escolas: em busca de um método de intervenção

Em 2024, com a finalidade de trabalhar a leitura crítica de conteúdos acessados no ecossistema comunicacional da internet e de reconhecer as percepções da audiência jovem, desenvolveu-se uma nova proposta de oficina, a qual foi trabalhada com adolescentes, alunos do Ensino Médio e dos anos finais do Ensino Fundamental das seguintes

instituições: Escola Estadual de Ensino Médio Bibiano de Almeida (Rio Grande/RS), Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello (Pelotas/RS), Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Soares da Silveira (Canguçu/RS) e Escola de Ensino Médio Érico Veríssimo (Pelotas/RS).



Figura 1 - Oficina de Educação Midiática com alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Bibiano de Almeida (Rio Grande/RS).

Fonte: Autores, 2024.

O trabalho das oficinas é realizado com grupos de, no máximo, 50 alunos e está organizado em sete etapas: 1) dinâmica *boato da celebridade*; 2) características da notícia; 3) leitura e debate de uma notícia; 4) características da desinformação; 5) análise de conteúdos desinformativos; 6) consequências da desinformação; e 7) agências de checagem de fatos.

Figura 2 - Oficina de Educação Midiática com alunos da Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello (Pelotas/RS).

Fonte: Perfil do Instagram da Escola Sylvia Mello (@escolasylviamellopelotas).



Na dinâmica inicial de intervenção sobre *boato da celebridade*, os alunos iniciam identificando suas celebridades preferidas. Em seguida, são organizados em grupos aleatórios para inventar um boato sobre a celebridade escolhida. Depois, os grupos trocam os boatos entre si e adicionam um meio de distribuição, a fim de mostrar como as informações falsas podem se espalhar rapidamente. Por fim, os grupos trocam novamente os boatos e formulam uma resposta sobre como a celebridade resolveria a situação. A proposta da atividade, além de envolver os alunos de forma prática e interativa, reforça a importância de verificar informações antes de compartilhar e promove o pensamento crítico sobre o impacto e a responsabilidade na disseminação de informações. Após a dinâmica, para debater sobre a proposta, são apresentados os seguintes questionamentos: Vocês compreendem como os boatos se formam? Como os *boatos* podem afetar a vida das pessoas? Qual a diferença entre boato e notícia?

Na etapa 2, de caracterização da notícia, são explicadas algumas características de uma notícia, que difere de um boato, com ênfase para o processo de apuração, para a busca pela verdade como base em fontes de informação e para as perguntas do lead. Também são exemplificadas duas notícias de um fato, mas com abordagens diferentes: uma de um jornal tradicional vinculado a um conglomerado e a outra de uma organização de jornalismo

independente.

Na etapa 3, de leitura e debate de uma notícia, trabalha-se com uma notícia que tenha um tema próximo aos interesses dos adolescentes. Nessa proposta, trabalhou-se com temas como o alerta da OMS sobre o consumo de *vapes* por adolescentes e sobre a lei que restringe o uso de smartphones nas escolas. Após a leitura da notícia, que tem entre seis e nove parágrafos, os participantes devem identificar: a informação principal da notícia, qual veículo publicou, a data da publicação e as fontes de informação citadas. Essa dinâmica visa instrumentalizar os alunos para identificarem características importantes em uma notícia.

Na etapa 4, trabalha-se com o conceito da desinformação, que são mentiras que têm o propósito de influenciar as pessoas através da emoção ou causando pânico, em detrimento da verdade; sendo que algumas são totalmente fabricadas e outras se aproveitam de um fato e dão outra ideia a ele. Abordou-se também a indústria da desinformação, caracterizada pelo viés de confirmação e pelo contexto de hiperinformação da atualidade.

Na etapa 5, de análise de conteúdos desinformativos,

dando continuidade ao trabalho iniciado na etapa anterior, são apresentados conteúdos aos participantes, que precisam responder se são verdadeiros ou falsos. Para cada conteúdo apresentado, são debatidas as suas características e identificados os elementos que indicam que o conteúdo é falso. Nessa etapa, além de imagens acompanhadas de textos, vídeos e áudios, também são apresentados conteúdos gerados por inteligência artificial. Na etapa 6, apresentamos as consequências da desinformação na vida das pessoas, como pode ser observado no crescimento do movimento antivacina.

Na etapa 7, são destacadas dicas para não cair nas *fake news*, como: verificar o site e ver se é confiável, observar a URL, não ler apenas o título, que muitas vezes tem um conteúdo alarmante, e a importância das agências de checagem de notícias. No fechamento da oficina, busca-se incentivar os participantes a seguirem nas redes sociais os perfis de agências de checagem como Fato ou Fake, Lupa e Aos Fatos, a fim de indicar referências de credibilidade que são conhecidas por desmentirem boatos, denunciarem golpes e fraudes e corrigirem informações fora de contexto.

O projeto também teve experiências que fizeram ajustes no método que está sendo construído, a fim de atender às especificidades de tempo e público trabalhado, de modo que algumas etapas podem ser excluídas e a ordem das intervenções reorganizadas. Dentro dessa proposta, foi realizada uma palestra no Colégio Agrícola Visconde da Graça (CAVG), para uma plateia de mais de 130 pessoas, composta por professores e alunos de Ensino Superior e Médio da instituição. Também foi realizada uma formação de professores na Escola Técnica Estadual Santa Isabel (São Lourenço do Sul/RS), buscando instrumentalizar os docentes sobre o tema da oficina. E, ainda, foram realizadas atividades com alunos de terceiro ano do Ensino Médio da Escola Érico Veríssimo (Pelotas/RS) e do Colégio São José (Pelotas/RS) sobre como a desinformação pode prejudicar a participação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

3 Educação midiática as redes sociais: O caso @VeriFato

Para pensar na aproximação com a audiência jovem, além das atividades nas escolas, entende-se que é importante produzir conteúdo jornalístico para essa audiência. Assim, ao focar esse período da vida, no qual são criados hábitos de consumo de informações que estarão presentes pelo resto da vida adulta, busca-se refletir sobre como produzir conteúdo jornalístico de interesse público que contribua para a formação do cidadão.

Para tanto, buscou-se entender como esse público está acessando as informações atualmente. No Brasil, segundo dados coletados pela pesquisa TIC Kids Online Brasil (COMITÊ GESTOR DA INTERNET, 2024), 83% dos entrevistados entre 9 e 17 anos acessam a internet mais de uma vez por dia. No que se refere ao uso de plataformas e aplicativos, 78% dos entrevistados declararam ter perfil no WhatsApp, 66% no Instagram e 63% no TikTok. O Digital News Report 2024 (REUTERS INSTITUTE, 2024) aponta que plataformas de vídeo como o TikTok estão ganhando importância como fontes de notícias, principalmente entre os jovens, sendo que os vídeos curtos nas diferentes plataformas foram acessados por 66% dos entrevistados. O relatório da Reuters também destaca o crescimento do consumo de notícias online no Brasil, incluindo o acesso a organizações jornalísticas no TikTok.

Com isso, vislumbra-se a necessidade de adaptação do jornalismo às transformações tecnológicas e culturais, para que as gerações atuais tenham acesso à informação devidamente checada, por mais que o canal se modifique. Entender que tipo de conteúdo os jovens estão acessando envolve tanto a proposta estética e a organização das informações quanto os temas abordados. Também contempla entender como essa audiência é afetada por uma informação cada vez mais platformizada. Deste modo, o projeto vem sistematizando a produção jornalística em vídeos curtos para o TikTok (@verifatodigital) e para o Instagram (@veri.fato), a fim de propor

referências para a produção jornalística voltada para esse público.

Nesta perspectiva, em 2022, uma nova abordagem é iniciada no projeto: a produção de conteúdo jornalístico audiovisual, em linguagem acessível, explicando temas de interesse público para os perfis do TikTok e do Instagram. Com isso, busca-se aproximar o conteúdo jornalístico do público jovem, que já não consome os veículos tradicionais e busca a informação em formatos mais breves e dinâmicos dentro das plataformas de interesse.

3.1 A produção de conteúdos jornalísticos para os perfis do VeriFato

Ao vislumbrar o acesso a notícias através das redes sociais, destaca-se o letramento midiático como um caminho para a leitura crítica da mídia e para o combate à desinformação. Nessa proposta, os perfis do VeriFato investem na simplificação de conteúdos de interesse público, fomentando a capacidade de compreensão da informação jornalística acessada pelo jovem.

Em relação a aspectos técnicos, o formato determinado para os vídeos segue o modelo compatível com *TikTok* e *Reels* do Instagram, devendo ser gravado na vertical e com um limite de 90 segundos para trabalhar a atenção de um público que tende à fácil dispersão. Ainda pensando no foco limitado e na dispersão, foi determinado um dos elementos centrais da identidade visual do VeriFato: a vinheta é inserida ao final do vídeo por um total de três segundos.

Considerando os pontos técnicos de tempo, objetividade e formato de tela para as plataformas, e ainda o público jovem, os vídeos consistem em conteúdos jornalísticos breves, de linguagem simplificada e que explicam temas debatidos pelos jovens nas redes sociais. Deste modo, as temáticas determinadas

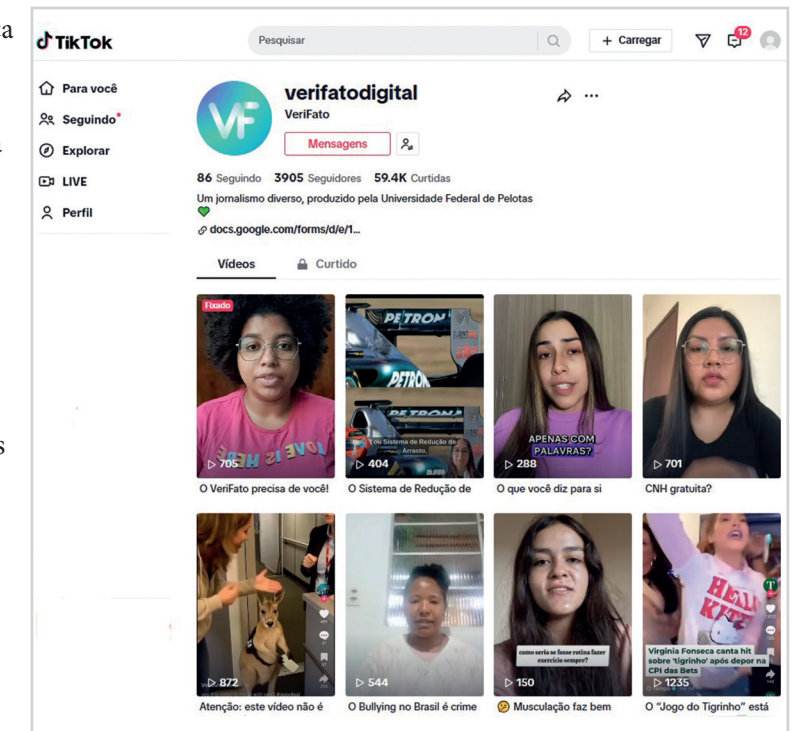


Figura 3 - Perfil do projeto no TikTok (@verifatodigital).
Fonte: Autores, 2025.

para os vídeos são pensadas de acordo com assuntos em evidência no momento e que apresentem relevância para a audiência jovem. Além de temas em evidência nas redes sociais, para a escolha das pautas também consideram-se aspectos como: idade escolar (o ingresso no ensino superior), a inserção na vida política (o direito ao voto facultativo aos 16 anos), o exercício da cidadania (a ciência de direitos básicos ou incentivos governamentais), referências de importância sanitária e o repertório sociocultural (em termos históricos, políticos e econômicos).

A produção dos vídeos segue um padrão: estudo do conteúdo, produção da lauda, gravação e edição. Na edição, são inseridos recursos gráficos como imagens, áudios e vídeos paralelos para o detalhamento do conteúdo. Na publicação no *TikTok*, geralmente é utilizado o recurso de adicionar música, em um volume de aproximadamente 5% para não ocorrer conflito com a fala. Esse recurso é útil quando um instrumental viralizado é selecionado para o vídeo, pois deste modo mais usuários localizam o conteúdo a partir da própria música.

Após isso, são inseridas as hashtags, escolhidas palavras-chave relacionadas ao conteúdo do vídeo pensando nas visualizações que o assunto possui dentro do *TikTok*, para assim atrair mais usuários. O vídeo, em seguida, é publicado no Instagram, seguindo as hashtags do *TikTok*.

No início dos perfis, os vídeos eram produzidos apenas por bolsistas do projeto, o que possibilitou a realização de testes e a definição de alguns aspectos importantes para a padronização. A partir de 2023, os conteúdos passaram a ser produzidos por um número maior de alunos do Jornalismo/UFPEL, o que exigiu uma padronização mais efetiva. Para tanto, foi realizada uma pesquisa com perfis jornalísticos do *TikTok*, visando mapear padrões que poderiam contribuir à proposta do VeriFato. Nesse mapeamento, observou-se: a) periodicidade das publicações, b) adequação da linguagem para as redes sociais; c) abordagem de temas que trabalhem a vigilância social do jornalismo; d) atualidade da notícia; e) interação com o público; f) letramento midiático para explicar acontecimentos atuais.

Com base no material analisado, foram sistematizados parâmetros para a produção dos vídeos para o projeto e uma proposta de lauda para vídeos curtos jornalísticos. A lauda apresenta um cabeçalho com os seguintes campos que devem ser preenchidos: 1) Nome do perfil, 2) Data da Publicação, 3) Tempo Estimado, 4) Repórter/Produtor, 5) Título do Vídeo e 6) Legenda e Hashtag. Também apresenta um quadro organizado em duas colunas, uma para a imagem e outra para o áudio, que estão divididas em: 1) CABEÇA - deve ter entre cinco e dez segundos, despertar a curiosidade pela temática e responder à pergunta “O quê?” na 1ª Marca de Locução, 2) CORPO - deve ter entre quarenta e setenta segundos, desenvolver as informações da notícia e trazer uma pergunta ou curiosidade na 2ª

Marca de Locução, 3) PÉ - deve ter entre cinco e dez segundos e fazer um fechamento na 3ª Marca de Locução, convidando a audiência para interagir com o perfil. A proposta de lauda para vídeos curtos foi testada em 2024, foram implementados ajustes no formato e está sendo implementada em 2025.

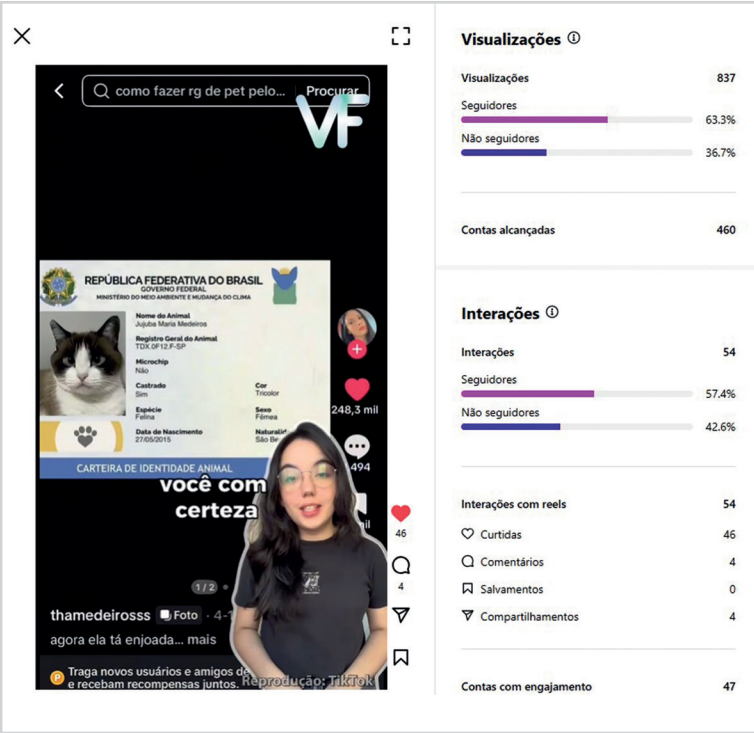


Figura 4 - Audiência do vídeo “Você sabia que seu pet pode ter sua própria identidade?” no perfil do Instagram (@verifato).
Fonte: Autores, 2025.

Atualmente, os perfis do VeriFato já publicaram mais de 170 vídeos, todos produzidos por alunos do Jornalismo/UFPEL. Considerando o percurso do projeto, é possível destacar a atuação do VeriFato enquanto proposta informativa e de estudo sobre os padrões de vídeos curtos jornalísticos. No que se refere ao letramento midiático, os perfis trabalham com o esclarecimento de temas de interesse público e de recorrência no cenário jornalístico, buscando elucidar temáticas complexas para a audiência jovem.

4 Considerações finais

O presente relato reflete sobre o percurso do Projeto

VeriFato, tanto na sua atuação em instituições de ensino de Educação Básica, quanto na produção de vídeos que busquem simplificar informações jornalísticas para a audiência jovem. Tal experiência visa dialogar com as possibilidades da Educação Midiática, bem como com o cenário atual de acesso às informações através das redes sociais estabelecidas em plataformas de Big Techs. Com isso, problematiza-se um acesso que é atravessado por algoritmos e interesses econômicos, os quais precisam ser devidamente contextualizados e esclarecidos para os internautas.

Nesta perspectiva, investe-se numa aproximação com a audiência jovem, um público que, como apontam as pesquisas atuais, cada vez mais acessa informações nas redes sociais e nos aplicativos de troca de mensagens. Iniciativas do jornalismo em plataformas digitais amplificam para jovens e adolescentes conteúdos jornalísticos. O diferencial está no formato, nas pessoas que apresentam a notícia e no esforço em tentar contextualizar a informação de acordo com as referências do público-alvo. Além das mudanças estéticas e

técnicas, também observa-se cuidados que caracterizam o jornalismo, como a apuração, a transparência e a ética.

A aproximação do jornalismo com audiências mais jovens perpassa pelo uso de plataformas como TikTok, Instagram, YouTube, WhatsApp, dentre outros aplicativos. No entanto, é necessário pensar uma interação mais efetiva com essa audiência jovem. No VeriFato, essa interação ocorre de forma mais fecunda no decorrer das oficinas realizadas nas instituições de ensino. Essa aproximação com o público jovem é importante para que o jornalismo cumpra sua função de informar os cidadãos e de subsidiar as decisões da população. Ao investir no hábito de se informar através de conteúdos jornalísticos desde cedo, estamos investindo na consolidação do jornalismo como uma referência para a cidadania e para a democracia. Com isso, pode-se abrir espaço para construirmos outras vias de comunicação com uma audiência que não é homogênea e para consolidarmos redes de interlocução com esse público. ◀

Referências Bibliográficas

- BAUER, Thomas. O valor público da *Media Literacy*. *Libero*, São Paulo, v. 14, n. 27, p. 9-21, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Dispõe sobre as diretrizes para as políticas de extensão da educação superior brasileira. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 49-50, 2018.
- CHAVES, M.; MELO, L. Educação midiática para notícias: histórico e mapeamento de iniciativas para combater a desinformação por meio da educação. *Mídia e Cotidiano*, v. 13, n. 3, p. 62-82, 5 dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/38091>. Acesso em: 25 mar. 2024.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2023. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2024. 1. ed. Disponível em: https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20241104103339/tic_kids_online_2023_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.
- REUTERS INSTITUTE. Digital News Report 2024. Disponível em: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2024-06/RISJ_DNR_2024_Digital_v10%20lr.pdf. Acesso em: 27 jun. 2024.
- SÁBADA, Cháro; SALAVERRÍA, Ramon. Combatir la desinformación con alfabetización mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea. *Revista Latina de Comunicación Social*, n. 81, p. 17-33, 2023. Disponível em: <https://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/article/view/1471>. Acesso em: 27 jun. 2024.
- SECRETARIA DA COMUNICAÇÃO SOCIAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Estratégia Brasileira de Educação Midiática: 1ª versão. Outubro 2023. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/arquivos/2023_secom-spdiigi_estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica.pdf. Acesso em: 27 jun. 2024.
- UNESCO. Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI): disposição e competências do país. Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246398>. Acesso em: 27 jun. 2024.



Jogo FuraCâmara: uma ferramenta para a educação política

Eduardo Rezende Pereira; Luiz Gabriel Natividade Lima; Simone Boró
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas - IFCH/UNICAMP
E-mail: luizgnatividade@gmail.com

Resumo

Este artigo relata o potencial dos produtos paradidáticos, em especial dos jogos educativos, como instrumento para superar o desinteresse pela política e colaborar com o ensino de tópicos da Ciência Política, particularmente relacionados às dinâmicas do poder Legislativo e ao funcionamento das instituições que estruturam a política brasileira. A partir de uma análise do jogo de tabuleiro *FuraCâmara*, desenvolvido pelo Programa de Extensão em Educação Política, vinculado à Universidade Estadual de Campinas (PROEEP/Unicamp), buscamos demonstrar como essa ferramenta pode ser utilizada para desconstruir visões negativas acerca da política, fortalecendo o senso de cidadania dos diferentes públicos, particularmente dos estudantes abarcados pelas ações extensionistas do projeto, por meio de processos educativos e lúdicos. Conclui-se que as ferramentas desenvolvidas a partir das atividades de extensão sobre política podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem e com a produção de conhecimento na área.

Palavras-Chave: FuraCâmara; Extensão Universitária; Jogos educativos; Educação Política; Cidadania.

Resumen

Este artículo trata del potencial de los productos didácticos, especialmente de los juegos educativos,

como herramienta para superar el desinterés por la política y colaborar con la enseñanza de temas de la Ciencia Política, particularmente relacionados con la dinámica del Poder Legislativo y el funcionamiento de las instituciones que estructuran la política brasileña. A partir del análisis del juego de mesa *FuraCâmara*, desarrollado por el Programa de Extensión en Educación Política, vinculado a la Universidad Estadual de Campinas (PROEEP/Unicamp), buscamos demostrar cómo esta herramienta puede ser utilizada para deconstruir visiones negativas sobre la política, fortaleciendo el sentido de ciudadanía de diferentes públicos, en particular de los estudiantes abarcados por las acciones de extensión del proyecto, a través de procesos educativos y lúdicos. Se concluye que las herramientas desarrolladas a partir de las actividades de extensión sobre política pueden contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la producción de conocimiento en el área.

Palabras Clave: FuraCâmara; Extensión universitaria; Juegos educativos; Educación política; Ciudadanía.

Introdução

A educação política é um instrumento fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade comprometida com os valores democráticos, uma vez que, ao ter contato com informações acerca da política e ter o conhecimento de que tudo o que nos cerca é fruto da política, as pessoas podem ser instigadas a se sentirem mais próximas e responsáveis pela melhoria da qualidade de vida ao seu redor, assumindo, assim, um papel de cidadania ativa.

Conforme sugere Dantas (2010), as iniciativas de ensino sobre a política no Brasil, seja ela institucional ou não institucional, são promovidas por diferentes atores, em espaços de ensino formal e não formal, voltadas a variados públicos e sob inúmeras formas. Importante destacar que, mais do que a desinformação, muitas pessoas demonstram desinteresse e mesmo desconfiança com o “universo” da política (Foa *et al.*, 2020), o que pode dificultar o acesso exitoso dessas diferentes iniciativas de promoção da cidadania junto aos sujeitos, além do próprio processo de ensino e aprendizagem.

A literatura tem destacado que, em geral, os setores mais jovens da sociedade tendem a apresentar maior desinteresse, desinformação e desengajamento com a política (Luminate, 2022), além de pré-noções negativas acerca desta (Augusto, 2021). Nesse sentido, a

utilização de jogos, materiais paradidáticos e atividades formativas com linguagem acessível tem se mostrado uma alternativa eficaz para instigar a juventude em questões políticas, incentivando, assim, a reflexão crítica e a participação.

Este artigo tem por objetivo apresentar o jogo *FuraCâmara*, desenvolvido pelo Programa de Extensão em Educação Política (PROEEP), vinculado à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), como uma ferramenta de educação política exitosa. Buscamos responder às seguintes questões: de que modo as atividades de extensão podem complementar o ensino de política dentro da sala de aula? E, além disso, de que modo os jogos podem ser utilizados como ferramentas para ensinar a política de uma forma envolvente e criativa, contribuindo na superação do desinteresse pelo tema?

Além desta introdução e das considerações finais, o artigo se estrutura em três seções. Inicialmente, apresentamos o PROEEP e as diferentes ferramentas utilizadas em sua prática extensionista; em seguida, discorremos sobre o jogo *FuraCâmara* e o seu processo de criação, bem como a relação entre jogos e o ensino da política; ao final, apontamos algumas observações com relação à aplicação do jogo. Esperamos evidenciar, por um lado, que a prática

do PROEEP tem aproximado a juventude da política e fortalecido o papel social da universidade pública e, por outro, que o FuraCâmara tem potencial para uso não apenas como material lúdico e formativo, mas como material paradidático em salas de aula.

O PROEEP e a prática extensionista

Sendo concebido em seus primeiros anos de atividade como um projeto de extensão, o PROEEP surgiu em 2019 buscando difundir, por meio de atividades participativas e lúdicas, os debates acerca da política e assuntos de cunho social para a comunidade externa, desenvolvidos e aprimorados no interior das universidades, em geral, e, em especial, na área da Ciência Política.

As primeiras atividades do programa foram realizadas em parceria com a Escola do Legislativo de Campinas (ELECAMP), auxiliando com tarefas gerais e contribuindo com o conteúdo das palestras do projeto Câmara Jovem. Com a entrada de novos membros e a realização de novas parcerias, como mandatos, escolas do Legislativo e, principalmente, escolas públicas e cursinhos populares, as atividades do programa começaram a se expandir para além do município de Campinas, e diversos produtos relacionados à educação política foram sendo elaborados.

Destacamos que, para planejar e realizar suas atividades, o PROEEP conta com uma estrutura orgânica que concede aos seus membros, alunos da graduação e da pós-graduação da Unicamp, a possibilidade de desempenharem diversas atividades requisitadas pelo programa e que também se relacionam aos seus próprios interesses. O programa incentiva que todos os seus membros exerçam a criatividade e o trabalho coletivo, sempre em busca de melhorias diante dos desafios relacionados à atuação prática. Desse modo, o PROEEP também gera impacto

no aperfeiçoamento acadêmico e profissional dos extensionistas, independentemente de sua fase educacional ou tempo de atividade.

Em relação à divisão de tarefas, o programa se organiza em diferentes grupos de trabalho (GTs) que contribuem para sua eficiência. Cada GT se responsabiliza por uma demanda específica, a exemplo da organização burocrática, do gerenciamento dos meios de comunicação, da elaboração de artes para materiais didáticos e redes sociais, da criação de novos jogos e dinâmicas, da organização de cursos e eventos, da coleta e análise de dados acerca das ações do programa etc. Dentre as muitas experiências geradas por esse modelo orgânico, uma de suas principais é a elaboração de ferramentas paradidáticas, que abrangem múltiplos conteúdos relacionados à educação política.

A seguir, apresentaremos o Jogo FuraCâmara e discorreremos sobre sua aplicação em escolas e cursinhos populares parceiros, de forma a explorar como as experiências práticas com esse material paradidático podem ser uma ferramenta exitosa, dentro e fora das salas de aula, para superar o desconhecimento e a desconfiança dos sujeitos com a política de maneira geral e, em particular, suas instituições.

Um furacão invade a casa legislativa

“Ontem à noite, Brasília foi atingida por um furacão. Muitos lugares da cidade ficaram devastados, mas o local que mais sofreu danos foi a Biblioteca do Congresso Nacional.” É com essa frase que o jogo FuraCâmara começa. Essa experiência desafia os jogadores a assumirem o papel de parlamentares, enfrentando dois desafios simultâneos: o primeiro, de cumprir a missão do jogo, isto é, reorganizar cronologicamente os projetos de lei que tramitaram no Congresso Nacional entre 1988 e 2021 e que ficaram bagunçados nos arquivos após a passagem de um furacão fictício; o

segundo, de debater sobre o conteúdo desses projetos e analisar o processo legislativo, por um lado, e discutir sobre a materialidade das políticas públicas em seu cotidiano, por outro, superando suas desconfianças e mudando a forma como enxergam a política.

É importante destacar que a desconfiança e o descrédito nas instituições políticas têm sido uma realidade em diversos países. Para se ter uma ideia, em uma pesquisa desenvolvida no Brasil pelo *World Values Survey*, em 2018, 81% das pessoas entrevistadas apresentavam pouca ou nenhuma confiança no Parlamento (WVS, 2018). Esse crescente descrédito nos agentes e nas instituições políticas tem implicações significativas na percepção dos sujeitos sobre a efetividade do processo legislativo, reforçando a importância de se abordar o tema de modo constante e efetivo.

O FuraCâmara foi desenvolvido pelos membros do PROEEP justamente para dar uma resposta a esse problema. A percepção do projeto sobre a dificuldade de se falar sobre determinados temas da política com a juventude motivou a criação de ferramentas originais que facilitassem a compreensão desse conteúdo e que pudessem ser replicadas para variados públicos e contextos.

A primeira versão do FuraCâmara levava em conta o contexto do município de Campinas, localizado no interior do estado de São Paulo. Essa versão, criada em 2020, apresenta proposições legislativas locais e inspirou a criação de uma segunda versão, criada em 2022, com proposições que tramitaram na Câmara dos Deputados e no Senado Federal.

O desenvolvimento de um jogo de tabuleiro foi considerado uma experiência desafiadora e nova, justamente por estar afastada dos moldes tradicionais da produção científica e da divulgação acadêmica. Nesse sentido, foi necessário alinhar os temas corriqueiramente discutidos no interior da universidade, mas que ainda são distantes da maioria das pessoas, bem como elaborar e se apropriar de técnicas para instigá-las a pensar na política como algo cotidiano.

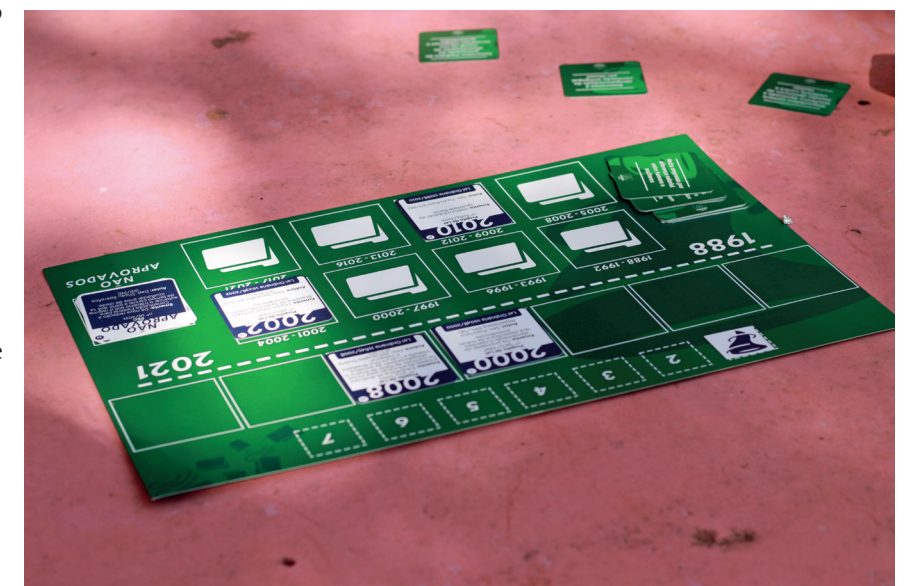


Figura 1 - Jogo de tabuleiro FuraCâmara: Congresso Nacional. Fonte: Programa de Extensão em Educação Política (PROEEP).

Os primeiros passos para o desenvolvimento do FuraCâmara envolveram o levantamento de ideias e o aprimoramento de técnicas para que o jogo fosse capaz de promover o ensino da política de forma lúdica. Em seguida, após definir o modelo do jogo, foram levantadas, selecionadas e categorizadas proposições legislativas. Essas proposições necessariamente englobam temas de políticas públicas que são mais próximos do cotidiano do público geral, tais como saúde, educação, meio ambiente, transporte, vida das mulheres etc. O conteúdo presente nas ementas dos projetos foi sintetizado e transcrito em uma

linguagem acessível, e incorporado nas cartas do jogo. As cartas foram desenvolvidas com um design atrativo, assim como o tabuleiro do jogo. Após todo esse processo, foram realizados os primeiros testes e ajustes.

Após a finalização do jogo, no entanto, houve a extensão do isolamento social em decorrência da pandemia da Covid-19. Assim, durante o ano de 2021, surgiu um novo desafio — solucionado de maneira muito satisfatória, uma vez que possibilitou a expansão do público —: o de transformar a ferramenta física em virtual.

O FuraCâmara tem se mostrado uma excelente forma de inserção nos espaços de formação e debate, sendo avaliado positivamente pelo público alcançado. Importante destacar que já foram realizadas dezenas de rodadas pelo PROEEP junto a escolas e cursinhos populares, com variação da faixa etária e do perfil socioeconômico do público. Geralmente, após as rodadas, os participantes discutem, a partir de suas realidades cotidianas, as políticas públicas e as proposições legislativas apresentadas pelo jogo. Os facilitadores, membros do PROEEP e professores parceiros, instigam os participantes a pensarem questões como: Qual foi a sensação de jogar? Qual a opinião sobre os projetos de lei apresentados no jogo? Qual proposição chamou mais atenção? Quais leis já eram conhecidas? Os projetos aprovados estão sendo devidamente executados? Quais critérios um parlamentar deve utilizar ou utiliza para aprovar ou reprovar um projeto? Qual o perfil dos autores e/ou autoras dos projetos de lei apresentados? O que seria interessante de se tornar um projeto de lei?

Ressalta-se que o jogo também tem servido como uma antessala de discussões sobre assuntos específicos da política, funcionando como um contato inicial com a equipe e um quebra-gelo para uma formação política mais aprofundada.

Observações sobre o FuraCâmara e o ensino da política

Aprender sobre política pode ser uma tarefa desafiadora na sala de aula, com uma infinidade de motivos que podem tornar esse tema complexo e controverso, muitas vezes gerando opiniões divergentes entre estudantes, pais, gestores escolares, entre outros. No entanto, o desafio de ensinar política é ainda maior, sendo fundamental refletir sobre as abordagens e as metodologias eficazes para promover uma educação política de qualidade e de forma efetiva. Dessa forma, é importante considerar como tornar o ensino da política mais envolvente, inclusivo e construtivo, para que os estudantes, em específico, possam compreender e participar ativamente do processo político, desenvolvendo habilidades críticas e cívicas essenciais para o exercício pleno da cidadania.

Estudos têm demonstrado que a utilização de jogos pode ter impactos positivos na aprendizagem de estudantes, aumentando a motivação intrínseca, melhorando o engajamento, o desempenho acadêmico e a retenção de informações, além de promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Nesse mesmo sentido, as metodologias ativas também têm se destacado como estratégias que promovem uma aprendizagem integral e efetiva, incentivando a participação ativa do aluno no processo de construção do conhecimento. Na abordagem ativa, o foco se dá no desenvolvimento de habilidades de aplicação, análise e avaliação de problemas reais, com estratégias de ensino variadas, com uso de debates, jogos, simulações, exercícios, resolução de problemas e recursos multimídia.

A experiência da aplicação do FuraCâmara tem proporcionado importantes reflexões aos facilitadores, membros do PROEEP, sobre a potencialidade das ferramentas lúdicas para a realização e o desenvolvimento da educação política, por um lado, e da relação da extensão



Figura 2 - Experiência de alunos jogando o jogo FuraCâmara. Fonte: Programa de Extensão em Educação Política (PROEEP).

universitária com o ambiente escolar, por outro. Nesse sentido, nota-se que os professores e os estudantes têm se mostrado mais interessados em discutir questões sociais e políticas mais amplas, ou os temas específicos presentes nas cartas do jogo, ao passo que a prática tem enriquecido o aprendizado e melhorado a convivência nos espaços educativos.

Nos parágrafos seguintes, apresentamos três experiências de aplicação do *FuraCâmara*. A análise desses casos contribui para uma compreensão mais abrangente dos possíveis impactos e benefícios do uso de jogos como ferramenta educacional, destacando a importância de seu uso como estratégia pedagógica dentro e fora das salas de aula.

O primeiro caso é de uma jogadora que se deparou com uma carta sobre a obrigatoriedade do fornecimento de cadeiras de rodas motorizadas às pessoas com deficiência, algo

que lhe chamou muita atenção, pois sua irmã era cadeirante e enfrentava dificuldades de locomoção. A jogadora já sabia que a proposta não havia sido aprovada e apresentava indignação por compreender que essa medida faria muita diferença na qualidade de vida de outras pessoas em situação similar. A jogadora compartilhou a sua experiência com outros jogadores, seus colegas, destacando a importância de políticas públicas inclusivas. Além de questionar o porquê da proposta não ter sido aprovada, ela expressou sua vontade de lutar por mudanças efetivas e promover a conscientização sobre a importância da acessibilidade e da igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, desencadeando um debate coletivo neste sentido.

O segundo caso é de uma jogadora que teve contato com o conceito de pobreza menstrual e com a proposta legislativa, inicialmente aprovada pelo Congresso Nacional e posteriormente

vetada pelo Poder Executivo à época, sobre a obrigatoriedade da distribuição de absorventes às mulheres em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A jogadora compartilhou histórias comoventes de estudantes que faltavam às aulas por não terem acesso a absorventes e de trabalhadoras que enfrentavam dificuldades financeiras para obtê-los. Outras jogadoras compartilharam experiências pessoais e lembraram de iniciativas que foram desenvolvidas por organizações não governamentais (ONGs), coletivos e movimentos sociais visando arrecadar fundos e fornecer absorventes. O debate conscientizou outras jogadoras e outros jogadores, incentivando todas as pessoas a discutirem sobre o tema enquanto uma questão social, compreenderem o processo político envolvido nesta questão e a importância de se atentar às decisões que são tomadas pelos poderes Legislativo e Executivo.

O jogo virtual pode ser acessado através do seguinte link: <<https://tabletopia.com/games/furacamara-nacional>>. Acesso em: 11 jun. 2025.



Figura 3 - Cartas de proposta legislativa do jogo FuraCâmara.

Fonte: Programa de Extensão em Educação Política (PROEOP).

O terceiro caso ocorreu no momento de debate realizado após o jogo, quando um jogador, questionado sobre qual carta havia lhe despertado maior atenção, comentou sobre o projeto de lei de redução de pena por tempo dedicado a estudos e trabalho. Esse jogador ressaltou o seu conhecimento sobre a aprovação dessa proposta e comentou que seu pai, que estava cumprindo pena em uma instituição prisional, participava de atividades educacionais e laborais buscando se reabilitar e se qualificar para o futuro. O relato sobre a carta do jogo evidencia como as políticas públicas podem impactar o cotidiano de muitos indivíduos, como é o caso dos familiares de pessoas que estão privadas de liberdade. A experiência do jogo proporcionou reflexões sobre a importância do acesso à educação e ao trabalho no processo de ressocialização dos detentos, além de questões como o combate a preconceitos e discriminações, que raramente são tratados no debate público.

Esses relatos evidenciam como o FuraCâmara possibilita aos participantes uma compreensão

mais concreta da política, relacionando as proposições legislativas com seus cotidianos particulares. Desta forma, o FuraCâmara demonstra ser uma ferramenta extremamente positiva, possibilitando a introdução do tema da política de forma lúdica e participativa,

tanto em espaços de ensino formal quanto não formal. Os participantes se envolvem no jogo, discutem as políticas públicas e expressam desejo por mudanças, o que acaba

por evidenciar o potencial de materiais paradidáticos para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e envolvente.

Por meio da aplicação do jogo, percebe-se que, quando os jogadores são diretamente questionados sobre suas visões acerca da política, tendem a sentir timidez e insegurança em compartilhar os seus conhecimentos e impressões prévias. A partir dos debates gerados pelo jogo, porém, quando questionados, tendem a apresentar maior conforto em intervir e colocar dúvidas para os mediadores e realizar comentários com os colegas. Essa mudança de comportamento se dá pelo fato de que os jogadores começam a se perceber como detentores de conhecimento e construtores de um processo coletivo. Como foi demonstrado nos relatos citados acima, os jogadores conseguem ser capazes de definir se os projetos de lei foram aprovados ou não a partir de suas próprias experiências. Assim, passam a notar que a política permeia o cotidiano, e que, por isso, todos podem expor seus pensamentos e opiniões.

Considerações finais

O artigo teve o objetivo de apresentar o PROEOP e o seu papel na promoção da educação política em escolas de Campinas e região, destacando sua evolução em parcerias,

estrutura orgânica e criação de ferramentas paradidáticas. O FuraCâmara, jogo desenvolvido pelo programa, foi apresentado como uma ferramenta inovadora para abordar questões políticas de forma educativa e reflexiva. O jogo desafia os participantes a assumirem o papel de parlamentares, estimulando habilidades socioemocionais e promovendo reflexões sobre questões cotidianas. Por meio de três relatos de experiências vivenciadas por participantes durante as sessões de jogo, demonstramos o quanto essa ferramenta é eficaz para despertar o interesse pela política. Além de auxiliar no ensino de tópicos da Ciência Política, especialmente sobre as dinâmicas do Poder Legislativo, o jogo desenvolvido a partir dessas atividades de extensão contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem de diferentes públicos-alvo, como estudantes do ensino fundamental, médio e superior, professores e membros da comunidade em geral.

Destacamos, ainda, que o uso de jogos, em atividades formativas, pode proporcionar uma formação política mais completa e engajada junto aos estudantes, desenvolvendo habilidades e competências necessárias para uma atuação cidadã mais consciente e ativa. ◀

Referências Bibliográficas

- AUGUSTO, Camila Estela Cassis. Educação política e extensão universitária na Câmara Municipal de Campinas. *Revista Internacional de Extensão da UNICAMP / International Journal of Outreach and Community Engagement*, Campinas, v. 2, 2021.
- DANTAS, Humberto. O caráter essencial da educação política e o desenvolvimento da democracia no Brasil. In: FUNDAÇÃO KONRAD ADENAUER. *Cadernos Adenauer*, v. 11, n. 3, p. 9-16, 2010. Edição temática: *Educação política: reflexões e práticas democráticas*.
- FOA, Roberto Stefan; KLASSEN, Andrew James; SLADE, Michael; COLLINS, Rosie. *The Global Satisfaction with Democracy Report 2020*. Cambridge, United Kingdom: Centre for the Future of Democracy, 2020.
- LUMINATE. *Relatório: juventudes e democracia na América Latina*. 2022.
- WORLD VALUES SURVEY. *World Values Survey: Wave 7, 2017-2020*. 2018. Disponível em: <https://www.worldvaluessurvey.org>. Acesso em: 13 mar. 2025.

Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nas graduações da saúde e o Programa de Extensão TEKOÁ: interculturalidade, saúde negra e indígena na UFRGS

Fernanda Nogueira¹; Denise Leopoldino Cipriano²; Gbètomè Bénédicte Kpoudou¹

¹Instituto de Psicologia, Serviço Social, Saúde e Comunicação Humana da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - IPSSCH/UFRGS

²Escola de Enfermagem e de Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - EENFSC/UFRGS

E-mail: fernanda.nogueira@ufrgs.br

Resumo

A educação das relações étnico-raciais (ERER) figura, na atualidade, como importante política de valorização epistêmica dos conhecimentos afrocentrados e ameríndios nos currículos das universidades brasileiras. O presente artigo relata a ação de extensão vinculada ao TEKOÁ – Programa Intercultural de Saúde Negra e Indígena e seus projetos, intitulada “Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nas graduações da Saúde da UFRGS”. Realizada no ano de 2024, objetivou construir trocas de saberes interculturais a partir de reflexões teóricas e vivenciais entre os acadêmicos de sete cursos de graduação da universidade. Colocando em evidência a diversidade cultural dos povos negros e indígenas, suas

formas de ser e viver, seus modos específicos de ver o mundo e seus conhecimentos milenares, os estudantes foram convidados ao exercício de uma ética antirracista, que compreenda, respeite e valorize os povos originários, além de reflexões descoloniais situando o Brasil como país do Sul do mundo.

Palavras-chave: Interculturalidade; Bem Viver; Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER); Indígenas; Negros.

Resumen

La educación de las relaciones étnico-raciales (ERER) aparece actualmente como una política importante para la valorización epistémica del conocimiento afrocéntrico y amerindio en los currículos de las universidades brasileñas. Este artículo se refiere a un proyecto de extensión vinculado al TEKOÁ – Programa Intercultural de Salud Negra e Indígena y sus proyectos, titulado “Educación en las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) en las graduaciones en Salud de la UFRGS”. Realizado en 2024, el objetivo es construir intercambios interculturales de conocimientos a partir de reflexiones teóricas y experiencias entre académicos de siete carreras universitarias. Destacando la diversidad cultural de los pueblos negros e indígenas, sus formas de ser y de vivir, sus formas específicas de ver el mundo y sus conocimientos milenarios, los estudiantes son invitados a ejercer una ética antirracista, que comprende, respeta y valora a los pueblos originarios, junto con reflexiones decoloniales que ubican a Brasil como un país del sur del mundo.

Palabras clave: Interculturalidad; Buen Vivir; Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (ERER); Indígenas; Negros.

Introdução

As políticas de cotas étnico-raciais nas universidades federais figuram, na atualidade, como ações centrais na reparação histórica dos prejuízos do racismo no ambiente acadêmico e na garantia do direito de acesso à educação superior de qualidade às populações negras e indígenas brasileiras. A efetivação das ações afirmativas, nas últimas duas décadas, vem ampliando o panorama histórico de exíguo ingresso e diplomação das pessoas negras e indígenas.

Nas universidades federais brasileiras, entre os anos de 2003 e 2014, quase triplicou o número de alunos negros e, considerando pretos e pardos (população negra conforme categorias censitárias do IBGE), de 2017 a 2019 o público discente negro já representava 47,5% do total de estudantes (ANDIFES, 2019). A presença negra na educação superior do país representa 37% das matrículas, em contrapartida a 44% de estudantes brancos, conforme censo da educação superior de 2023. Quanto à presença indígena, entre os anos

de 2011 e 2021 o número de matrículas passou de 9.764 para 46.252 (INEP/MEC, 2024). As ações afirmativas atuam na garantia ao ingresso, mas também colocam nas pautas institucionais o enfrentamento ao racismo e a valorização epistêmica e cultural, que dizem respeito à produção do conhecimento e aos modos de ser e viver negros e indígenas.

No mesmo contexto político do início dos anos 2000, em que as ações afirmativas foram incentivadas pelo Estado brasileiro nas universidades federais, a concepção da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é cunhada, através das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9.394/96), tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação básica em nosso país. No ano de 2004, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) legislam sobre a obrigatoriedade da ERER na educação superior, referindo que as

instituições poderão incluí-la nos conteúdos de disciplinas curriculares, bem como na “iniciação científica/práticas investigativas, extensão (cursos e serviços), atividades extracurriculares” (BRASIL, 2004, p. 01).

Tais garantias legais são a expressão das lutas dos movimentos negros brasileiros por educação durante todo o século XX, e que seguem na atualidade, pois ainda não estão totalmente efetivadas. No que diz respeito ao campo da produção do conhecimento, a presença negra e indígena inaugura pauta urgente de valorização de seus conhecimentos a partir de epistemologias afrocentradas e ameríndias, ligadas aos saberes da terra, formas comunitárias de ser e viver, problematizando assim as estruturas étnico-raciais simbólicas, materiais e curriculares institucionais, edificadas pelo eurocentrismo na educação superior brasileira e latino-americana.

A inclusão de disciplinas e conteúdos de EREER nos componentes curriculares dos cursos de graduação é um caminho importante para a efetivação das orientações legais — efetivação da real presença do povo negro e indígena nas universidades, uma vez que eles chegam não só com seus corpos, mas passam a habitar as instituições com seus conhecimentos, tornando diverso também o percurso de formação dos profissionais nas carreiras de ensino superior no país.

Nilma Lino Gomes, intelectual negra brasileira, refere que o processo de implementação de tais leis e políticas “nem sempre corresponde à radicalidade emancipatória das reivindicações que o originaram” (GOMES, 2017, p. 36). Após 21 anos da promulgação das DCNERER para a educação superior, os sistemas de ensino se adaptaram lentamente. Na UFRGS, muitos avanços ocorreram, mas o processo que envolve a inclusão de disciplinas e tópicos específicos de EREER no âmbito curricular ainda está em curso e atende timidamente às políticas (NOGUEIRA, 2021, p. 127-138), pois trata-se de uma mudança profunda que envolve o reconhecimento do

racismo institucional, a adoção de ações focais antirracistas, aspectos estruturais, conceituais, epistemológicos e políticos.

Reconhecendo tal urgência, o Programa de Extensão TEKOÁ – Programa Intercultural de Saúde Negra e Indígena na UFRGS foi criado no ano de 2024 em diálogo amplo com os coletivos estudantis, a partir de suas demandas universitárias. A ele estão vinculados os projetos ÊG JAMÁ – Psicologia da Floresta, promoção de saúde e bem viver à comunidade indígena na UFRGS, e KAFOU – encruzilhando existências: saúde e bem viver entre os povos do Sul do mundo na UFRGS. Objetivam compor ações sistemáticas e focais de educação na valorização da presença negra e indígena e seus saberes; ampliar o conhecimento sobre a EREER; desenvolver práticas de enfrentamento ao racismo, à xenofobia e às barreiras culturais que dificultam a permanência na universidade. As ações são planejadas em conjunto com estudantes africanos, latino-americanos e indígenas, e voltadas a toda a comunidade acadêmica. No ano de 2024, atuaram como bolsistas a estudante kaingang da Enfermagem Denise Leopoldino Cipriano e Gbêtomê Bénédicte Kpoudou, acadêmica de Psicologia do Benin/África, participando desde o planejamento até a realização das ações, colaborando a partir de suas perspectivas culturais em todo o processo.

No que diz respeito ao campo de valorização epistêmica negra e indígena, os projetos desenvolveram a ação intitulada: “Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nas graduações da Saúde da UFRGS”, que consistiu em uma aula ministrada a graduandos, planejada em parceria com professores dos cursos. No semestre 2024/2, sete graduações da saúde participaram, sendo que aproximadamente 250 alunos assistiram à aula de EREER, quais sejam: Serviço Social, Saúde Coletiva, Enfermagem, Odontologia, Biologia, Psicologia e Nutrição. Em 2025/1, o objetivo do programa é ministrar a aula de EREER aos quatorze cursos da saúde, com perspectiva de ampliar a outras áreas.

Nas aulas foram trabalhados tópicos sobre racismo e antirracismo, políticas de branqueamento no Brasil, branquitude, aspectos do racismo que impactam na permanência dos estudantes negros e indígenas na universidade, cultura kaingang e do Benin/África, Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN), Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas, bem viver e modos de aprender e pesquisar indígenas.

A partir da experiência extensionista de Denise e Gbêtomê, compartilharemos a seguir alguns aspectos por elas vivenciados na referida ação de extensão. Nos inspiramos nas palavras da escritora negra nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em seu livro intitulado ‘*O perigo de uma história única*’ (2019), em que fala sobre sua vida como leitora, que amava livros britânicos — eles despertavam sua imaginação, abriam mundos novos. O que a pequena Chimamanda não sabia era que pessoas iguais a ela podiam existir na literatura. Refere que o que a descoberta dos escritores africanos fez foi salvá-la de ter uma história única sobre o que são os livros. A trajetória de Chimamanda traz paralelos ao que estudantes negros e indígenas vivenciam historicamente em sua vida escolar e acadêmica em nosso país: a ausência de escritores, teóricos, histórias e personagens negros e indígenas e suas epistemologias nas diversas áreas do conhecimento.

Caminhada de uma kaingang pela UFRGS: enfrentando a selva de pedras (a cidade)

Sou estudante indígena do povo kaingang, acadêmica do curso de Enfermagem. Ingressei na UFRGS pelo Processo Seletivo Específico para Ingresso de Estudantes Indígenas – PSEI. Desde então, minha trajetória acadêmica vem se moldando através de lutas pela permanência e da busca pelo reconhecimento e valorização da presença indígena na universidade. Apesar de tantas dificuldades e da invisibilidade dos estudantes indígenas nesse espaço, trago comigo a força e a ternura dos meus filhos, que me

acompanham nesse processo, tornando a busca pela formação um caminho menos árduo.

A migração da aldeia para a “selva de pedras” (como os kaingangs chamam a cidade) para estudar causa um impacto gigantesco na saúde como um todo para os indígenas. A possibilidade de trazermos nossos filhos junto é fundamental no processo de formação acadêmica das mães indígenas — é um fator central para promover a permanência na universidade. Nesse sentido, ressaltamos a conquista da Casa dos Estudantes Indígenas da UFRGS – CEI, em 2022, resultado da luta do coletivo de estudantes indígenas da UFRGS, que por muitos anos buscava um espaço para suas famílias e uma vida comunitária entre os nossos, minimizando o sofrimento que a distância do território nos causa.

Embora o espaço da CEI não contemple a todos, já é um grande passo e só nos impulsiona a seguir firmes na busca pela garantia ao acesso e permanência na universidade, à valorização dos conhecimentos tradicionais dos povos originários e ao respeito à interculturalidade. Importante considerar que a maioria dos estudantes indígenas da UFRGS são mulheres e mães, sendo que 80% estão vinculadas a cursos da área da saúde, demonstrando a urgência na formação de profissionais para atuar em prol da saúde de suas populações originárias.

Em nossas vivências, é evidente o despreparo das universidades para a presença indígena, o que gera preconceito e racismo para os estudantes de diversos povos e etnias, dificultando sua formação e, em muitos casos, gerando o abandono. Segundo Herbetta e Nazareno (2020)

[...] observa-se um aumento significativo na inclusão de indígenas nas universidades brasileiras. No entanto, pouco se discute sobre o outro lado dessa questão: a permanência desses estudantes. Quando essa não é garantida, há um risco elevado de fracasso acadêmico e evasão, interrompendo suas trajetórias educacionais e causando sofrimento psicológico (p. 60)

Para além do desgaste emocional e da luta por uma assistência que garanta, de fato, a permanência dos estudantes indígenas na universidade, as dificuldades enfrentadas, sejam na graduação ou na pós-graduação, são de natureza social e cultural, sendo necessário compreender e investigar a relação psicossocial do estudante indígena não apenas com a universidade, mas com a cultura ocidental (CALEGARE; SALES, 2023).

Além disso, os estudantes também sofrem com o preconceito e o racismo, que são algumas das causas de desânimo, levando ao isolamento e à desistência, e, em muitas situações, ao adoecimento psicológico por falta de apoio e acolhimento de professores, colegas e por parte da instituição. Essas questões são vivenciadas por muitos de nós e afetam de tal forma que quase nos fazem desistir. Compreendemos que essas situações precisam desaparecer das universidades e de qualquer outro lugar, pois somos parte da sociedade brasileira, e é urgente o respeito e a valorização da nossa presença e da diversidade cultural que carregamos.

Dialogando com os estudantes da saúde: ausências e presenças indígenas sentidas nas aulas de ERER

A iniciativa de alguns projetos em promover acolhimento aos estudantes indígenas, criando espaços de fala e protagonismo, tem gerado aprendizados e experiências enriquecedoras. Projetos que objetivam dar visibilidade às potencialidades, cultura, saberes indígenas e formas próprias de aprendizado de diferentes povos fortalecem nossa presença no ambiente acadêmico.

O programa TEKOA, do qual sou bolsista, vem me proporcionando momentos de fortalecimento e representatividade como estudante indígena, em que a troca de saberes incentiva a mudança da visão estritamente ocidentalizada de estudantes não indígenas. Falar sobre as minhas dificuldades durante o percurso da graduação tem sido um desabafo e, ao mesmo tempo, tem me encorajado

a falar com entusiasmo sobre minha cultura, vivências e formas diferentes de aprender e me relacionar como um todo, que relato nas aulas de ERER ministradas aos vários cursos da saúde.

É importante frisar “a necessidade de a universidade passar por uma transformação, de modo a incluir outros regimes de conhecimento, e não apenas tomar como base a matriz de conhecimento ocidental, disciplinarizada” (HERBETTA e NAZARENO, 2020, p. 73). Durante as aulas da ERER ministradas, pude perceber a urgência de falar sobre a cultura indígena e, principalmente, sobre as dificuldades enfrentadas por estudantes de vários povos que estão matriculados na graduação. Em uma das primeiras aulas que ministramos, realizamos uma dinâmica em que os estudantes não indígenas foram convidados a falar sobre a presença indígena na universidade. Eles sequer sabiam da existência dos indígenas e suas especificidades no meio acadêmico. Pouco se sabia que, nos prédios dos cursos da saúde, circulam estudantes indígenas; os alunos não indígenas não sabiam falar nada a respeito. Essa vivência me causou muita indignação e tristeza.

Outro momento marcante ocorreu ao falarmos sobre a forte relação que os povos indígenas têm com a natureza, em outro curso da saúde. Usamos como inspiração a obra do escritor indígena Ailton Krenak intitulada *Ideias para adiar o fim do mundo* (2020). Tocou-me profundamente a saudade de casa, da mata, dos rios e de estar com quem entende a importância que tudo isso representa. Tudo isso é vida, é saúde, e cada vez mais nos deparamos com a falta de cuidado com nossa casa (o planeta Terra), com o desmatamento crescente, nascentes de rios secando, morrendo pela poluição causada pela ganância do sistema capitalista. Os povos indígenas seguem em processo de extermínio quando a natureza é violada.

A cada aula, me deparava com situações novas, algumas até me surpreendiam, mostrando que, sim, aos poucos, a universidade está nos

conhecendo. Em alguns cursos, foi satisfatório ver alunos falarem com certo conhecimento e não somente trazerem visões estereotipadas, como as de que o indígena vive pelado, na mata, e vive de caça e pesca. Sim, somos tudo isso, mas, para além disso, somos quem quisermos ser, sem esquecer da nossa cultura e ancestralidade.

Em alguns cursos, desenvolvemos uma dinâmica com as turmas a partir do seguinte questionamento: para vocês, o que são coisas de índio? Essa frase é o título da obra do escritor indígena Daniel Munduruku (1995). Os estudantes participaram bastante e trouxeram vários elementos importantes sobre os povos indígenas brasileiros, mas, em nenhuma graduação, expressaram que um indígena poderia ser médico, enfermeiro, advogado, psicólogo e tantas outras profissões em que se graduam atualmente. Realizamos esse momento com os alunos, sendo muito boa a troca que tivemos e as reflexões que ali compartilhamos.

As aulas da ERER me proporcionaram grande aprendizado pessoal, dialogando com alunos e professores, sendo que, em cada uma delas, eu saía com um sentimento diferente, algumas vezes frustrada e outras vezes fortalecida. Senti que a luta segue, e ações como esta devem ser vivenciadas por mais pessoas da comunidade acadêmica, com o aumento de projetos que incluam em seus trabalhos elementos das vidas indígenas. Abrir espaços de acolhimento, escuta e fala para estudantes indígenas e não indígenas, levar para a sala de aula a visibilidade da riqueza dos conhecimentos tradicionais é fundamental para que a universidade se torne um ambiente multicultural de reconhecimento e respeito pelos diferentes saberes e cosmologias.



Figura 1 - Aula de ERER nos cursos de Serviço Social, Saúde Coletiva e Psicologia.
Fonte: Autores.

Reconhecendo-me estudante beninense no Brasil: a África em mim e as diferenças culturais na universidade

Sou Gbètomè Bénédicte Kpoudou, beninense, da comunidade Aïzo e do clã Azanvôvi Dèhwinù. Estudante de Psicologia da UFRGS, ingressei pelo Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que é um programa oficial do governo brasileiro de vagas gratuitas para graduação completa oferecido pelo Brasil para os estudantes estrangeiros vindos dos países do sul do mundo. Os cursos oferecidos envolvem todas as áreas do conhecimento, sem custos nem exames de admissão, mas consideram o rendimento ou excelência do estudante durante todo o ensino médio em seu país de origem, além do *Baccalauréat*, exame nacional de seleção para ingresso nas universidades beninenses.

O governo brasileiro oferece essa oportunidade para vários países africanos e latino-americanos com o objetivo de fortalecer laços com as nações amigas, cooperar para a formação de recursos humanos nos países participantes, contribuir para a internacionalização do ensino superior brasileiro e expandir o horizonte cultural dos estudantes brasileiros. Após concluir o curso, o estudante recebe seus documentos acadêmicos finais (diploma, ementas e histórico escolar) legalizados ou apostilados gratuitamente, na embaixada ou consulado do Brasil onde se inscreveu para o PEC-G.

A oportunidade de estudar em outro país possibilita não só termos experiência acadêmica, mas também termos uma visão mais ampla sobre o mundo e aprendermos a nos adaptar a um contexto diferente. No sentido de ampliar o conhecimento, as experiências e a compreensão cultural dos estudantes no Brasil, cada um com sua cultura, seu jeito de viver e existir, pode contribuir e potencializar as trocas com os estudantes estrangeiros. Da mesma forma com a cultura e experiências que trazemos a este país.

A cultura do Benin é rica, diversificada e profundamente ligada à sua história, tradições, línguas e religiões. O país, localizado na África Ocidental, tem uma mistura de influências africanas tradicionais, islâmicas e ocidentais, que se refletem na vida cotidiana, nas artes, na música, na culinária e em outros aspectos culturais.

No Benin, cada tribo se identifica pelo seu panegírico clânico, que é um discurso, recitado ou canto tradicional que celebra e honra as origens, os feitos, os valores e a identidade de um clã ou de uma linhagem familiar. Além de nos relacionar com nossa espiritualidade, ele é utilizado no dia a dia como saudação. Por exemplo, quando ligo para meu pai, ele me saúda com o título do nosso panegírico clânico “Azanvòvì Dèhwinù”, um gesto que me reconecta com minha cultura, espiritualidade e ancestralidade.

O panegírico clânico é usado também nas celebrações, como a festa do vodun, a festa do inhame, na gravidez, no nascimento, no Dia da Independência e nos casamentos tradicionais, simbolizando aliança, bênção e pertencimento. Nos momentos difíceis, recitá-lo nos fortalece, guia e protege. Além de nos salvar do perigo, o panegírico também cura, pois compreendemos que a cura vai além dos tratamentos médicos. O panegírico é uma expressão viva de proteção, conexão ancestral e força espiritual, presente em nossa identidade e em nossa forma de enfrentar os desafios da vida.

Félix Iroko (1995) destaca que os panegíricos clânicos são uma característica puramente africana, inexistente na Europa. Eles representam uma parte essencial das culturas africanas porque funcionam como uma marca identitária, ajudando a definir a identidade de uma pessoa não apenas no seu ambiente imediato, mas também na sua etnia e na história conhecida pela sua família. Dessa forma, os panegíricos clânicos têm a função de preservar e transmitir a memória coletiva e os valores culturais de um grupo específico.

Ingressei na UFRGS antes da pandemia, mas, durante esse período, muitas coisas aconteceram que deixaram marcas em mim. Apesar disso, consegui enfrentar e hoje estou mais focada nos meus estudos, o objetivo principal de minha viagem. Desde então, carrego o sentimento de agradecimento por tantas ajudas, apoios e acolhimentos recebidos por parte de cada um dentro da universidade.

Estando no Brasil com minha cultura tão diferente, sinto saudade dela, da minha família, de meus amigos. O brasileiro tem seu jeito de curiosidade, querer saber tudo já no primeiro contato. Eu achava estranho. Pergunto-me: por que quer saber tudo sobre mim? Depois de um esforço, eu começava a falar de mim, da minha cultura, mas fui percebendo que, nessas situações, as colegas interrompiam e começavam a falar de outros assuntos ou abriam outros debates. Não havia um acolhimento real. Como a vida é sempre corrida

aqui, nós, africanos, construímos laços para nos encontrarmos no restaurante universitário (RU) durante as refeições. É um espaço muito especial que nos permite compartilhar cotidianos, dar risadas — embora muitas vezes nossa risada inco-mode, mesma percepção também relatada pelos estudantes indígenas.

Com o passar do tempo, comecei a perceber meu lugar de ser negra e estrangeira, a perceber a impressão que o Ocidente tem sobre negro, sobre a África. Em um programa da apresentadora e jornalista negra norte-americana Oprah Winfrey, ela referiu que a única forma de os negros combaterem o racismo é a partir da sua excelência. Fui percebendo isso nos trabalhos em grupo a cada dia que passei nessa universidade e nas conversas com meus pares. Trazendo tantas marcas da pandemia e não tendo monitoria nos meus primeiros semestres, tive dificuldades de estar no mesmo ritmo de estudos dos demais estudantes. Eles têm costume de fazer as tarefas na última hora antes da entrega, mas eu, como aluna estrangeira que tem o francês como língua de origem, não consigo fazer os trabalhos tão rapidamente em português. Assim, em muitas situações, sou retirada dos grupos e vivo essa exclusão por não ser compreendida.

Nas diferenças entre culturas, percebi que, na minha cultura e em toda a África — e destaco *toda* a África porque, em algum momento, pensei que essa prática existisse apenas na minha cultura —, quando encontramos alguém, seja conhecido ou desconhecido, há respeito, consideração e afeto ao cumprimentá-lo e trocar algumas palavras. Minha avó sempre dizia: “Um bom dia com um sorriso para uma pessoa desconhecida ilumina não só o seu dia, mas também o dela; abre muitas portas de oportunidades. É um gesto natural de afeto, mas poucos conhecem seu verdadeiro sentido.” Trouxe esse hábito e ensinamento comigo, pois o considero valioso, cheio de afeto e amor pelo próximo, independentemente das diferenças culturais.

No entanto, estando no Brasil, passei a me sentir mal e a me questionar: o que fiz de errado? Por que

cumprimento alguém e essa pessoa não responde? Por que simplesmente me ignora como se não me conhecesse, mas, no dia seguinte, sorri para mim como se nada tivesse acontecido? Isso me deixava desconfortável, até que um dia trouxe essa questão para uma conversa com meus pares. Foi então que ouvi muitos relatos semelhantes ao meu. Alguns já estavam tão acostumados que nem se incomodavam mais. Uma das meninas do grupo disse: “Eles são assim.” Eu não sabia, me angustiava, e hoje percebo que preciso me adaptar, engolir esse afeto espontâneo que sempre tenho vontade de compartilhar com todas as pessoas que encontro.

Aulas de ERE e seus aprendizados mútuos: conhecer para respeitar e valorizar

Entrar como bolsista nesse projeto salvou minha vida acadêmica e emocional. Abriu um espaço para eu me expressar e viver minha cultura, me ajudou a não me sentir tão diferente. A partir de então, sinto-me florescer dentro da universidade.

Em uma das aulas de ERE que ministramos, tive o privilégio de falar sobre minha cultura, minha identidade, a culinária de meu país, e de uma celebridade, a rainha Tassi Hangbé, que, no período de 1708 a 1711, governou o Benin, antigo Daomé. Ela foi a primeira a formar e dirigir um exército feminino, chamado Amazonas do Daomé, de mais de seis mil mulheres. É considerada até hoje um símbolo de coragem e emancipação das mulheres beninenses. Apesar de seu reinado ter durado apenas três anos, a rainha Tassi Hangbé teve tempo suficiente para chamar a atenção para as mulheres, seus direitos frente aos homens daquela época. Ela decidiu que elas deveriam caçar ou dedicar-se à criação de animais, atividades reservadas unicamente aos homens. A produção cinematográfica *The Woman King*, produzida pelos Estados Unidos, é baseada nessa história, e foi uma honra para o povo lembrar a força e a coragem dessas mulheres.

O espaço das aulas de ERE permite expressar minha cultura e ancestralidade de maneira significativa. É um ambiente onde compartilho os



Figura 2 - Aula de ERER nas graduações de Nutrição e Odontologia.

Fonte: Autores.

desafios que enfrento na universidade e, ao fazer isso, percebo a potência da minha presença. Minhas falas e experiências ajudam os estudantes a entender melhor o significado do que é viver para meu povo, o que é saúde para nós, e isso gera maior consciência e respeito. Os estudantes dos diferentes cursos foram muito atentos e participativos em nossas aulas.

Viver uma experiência é completamente diferente de apenas estudá-la ou ouvi-la de outra pessoa. Essa reflexão surge constantemente nas aulas que ministramos neste semestre. O compartilhamento das minhas vivências abre espaço para que os estudantes também falem sobre suas dificuldades

na universidade. Recebi muito acolhimento, carinho e abraços, e isso me deixou

muito feliz. Senti a importância de estar nesse espaço.

Durante uma das rodas de conversa, uma aluna relatou que a universidade oferece vagas em cursos noturnos, mas não disponibiliza os recursos necessários no horário de aula. Por exemplo, quando chegam à biblioteca, ela já está fechada, e, em relação aos estágios e atividades, precisam construir alternativas que dificultam muito seu percurso acadêmico. Em outro curso, planejamos uma atividade que teve um grande impacto, com o objetivo de refletir sobre os efeitos do racismo socialmente: propusemos uma pesquisa de imagens na internet usando os termos 'negros' e 'brancos'.



Figura 3 - Estudantes da graduação dos cursos de Biologia e Enfermagem participando da aula de ERER.

Fonte: Autores.

Ficou perceptível como a sociedade constrói visões, interpretações e lugares subjetivos para cada grupo racial. O negro é frequentemente retratado na posição de pobreza, vulnerabilidade e necessidade de ajuda para matar sua fome, enquanto o branco é associado à riqueza, viagens e sucesso.

Ao final das aulas, constantemente, os estudantes comentavam a necessidade de disciplinas de ERER serem obrigatórias nos currículos das graduações. Uma estudante relatou que, na época de sua mãe, ao escolher um tema sobre racismo para sua tese de doutorado, não encontrou nenhum professor disposto a orientá-la. Panorama que vem mudando, mas que muito ainda precisa avançar, considerando as falas dos estudantes negros que participavam dos debates em nossas aulas.

No final de cada aula, eu recebia muito afeto e carinho por parte dos alunos; me convidavam para passear, comer no restaurante universitário. Esses relatos nos incentivam e nos motivam a continuar. A cada dia, percebo ainda mais a importância de trazer à universidade as experiências e diferenças culturais que vivemos.

Considerações finais

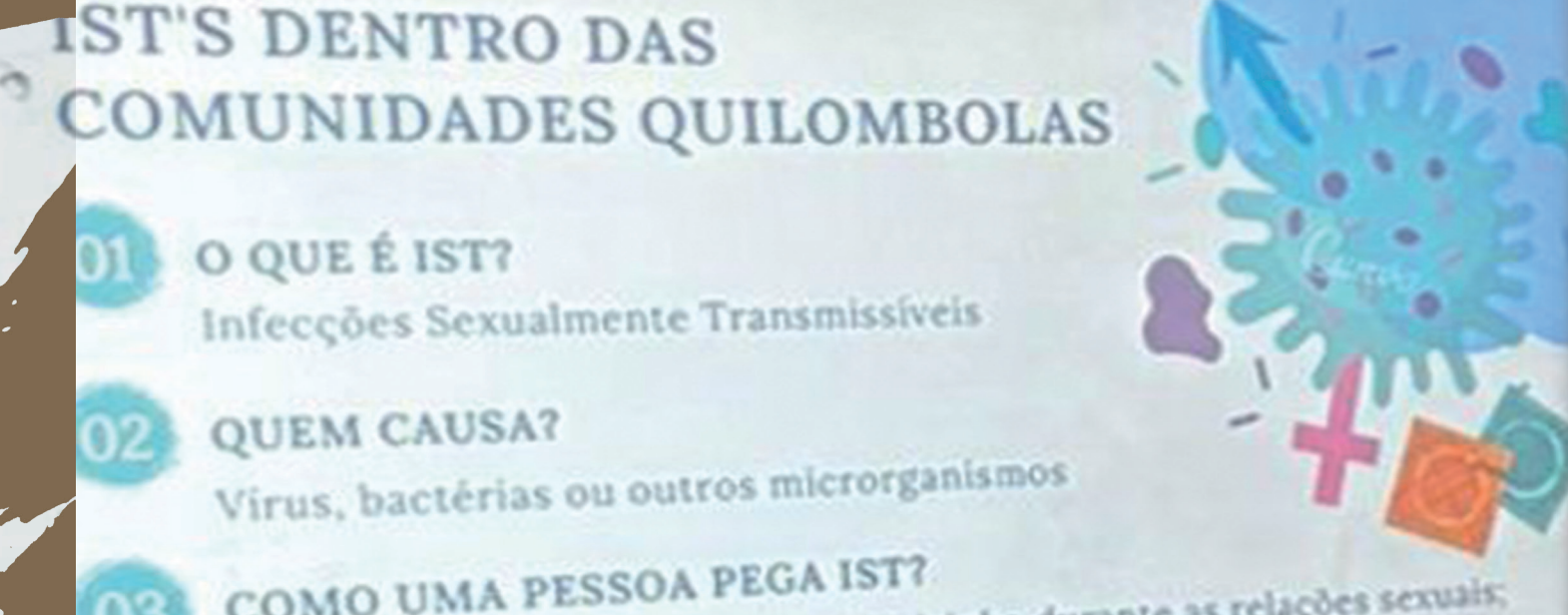
Para os povos kaingangs do sul do Brasil, a

araucária é uma árvore importante na nutrição e manutenção da vida no inverno. Muitas lendas dizem respeito ao seu surgimento, à abundância que oferece através de grandes colheitas do pinhão. A gralha-azul, pássaro típico também da região, é fundamental para a germinação e desenvolvimento do pinheiro, principal animal disseminador da araucária. As lendas nos inspiram a pensar que a ação de educação das relações étnico-raciais desenvolvida pelo programa TEKOÁ e seus projetos é como o pinhão germinado por essa ave. Ele chega a mais territórios, estudantes e professores e, assim, contribui para reflorestar a universidade com conhecimentos e epistemologias não coloniais, sendo mais uma iniciativa a romper a tradição europeia e norte-cêntrica na formação dos profissionais nas universidades latino-americanas.

Através da perspectiva intercultural, a ação de extensão relatada busca fomentar relações de ensinar e aprender menos hierarquizadas entre diferentes epistemologias, que coloquem em evidência também a diversidade cultural dos povos que se fazem presentes na universidade, suas formas de ser e viver, seus modos específicos de ver o mundo, seus conhecimentos milenares, convidando a comunidade acadêmica ao exercício de uma ética que valorize as trocas, compreenda e respeite sua própria história como país do sul do mundo. ◀

Referências Bibliográficas

- ANDIFES. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. *V Pesquisa do Perfil Socioeconômico, Social e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras* – 2018. Uberlândia, 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2023* [recurso eletrônico]. Brasília, DF: INEP, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CP/CNE nº 3/2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004.
- CALEGARE, M.; SALES, T. de N. Relatos da permanência de estudantes indígenas nos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 27, 2023.
- IROKO, Félix. Une littérature orale: le panégyrique clanique du souvenir. *Notre libraire, Littérature béninoise*, n. 124, out.-dez. 1995.
- GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- HERBETTA, Alexandre Ferraz; NAZARENO, Elias. Vista do sofrimento acadêmico e violência epistêmica: considerações iniciais sobre dores vividas em trajetórias acadêmicas indígenas. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 20, n. 41, p. 57-82, jan./abr. 2020.
- NOGUEIRA, Fernanda. *A Produção do Conhecimento Negro na Psicologia da UFRGS: vozes negras que questionam a colonialidade do ser e do saber no contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER*. 2021. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2021.



Desafios na educação sexual de mulheres quilombolas do interior do Maranhão: uma reflexão sobre barreiras de conhecimento e acesso à informação

Aryelle Thalyne Feitosa Façanha; Gilvano Sousa Nunes; Vitória Maria Morais; Vinicius Pereira Uchoa; Laina Luiza Pitombeira Rocha; Gabriel da Silva Freitas; Gamaliel Gama Sanches Silva Junior; Vitor Hugo de Macedo; Ana Mariza dos Santos Gonçalves; José Braz Costa Castro Junior
Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - Campus Pinheiro
E-mail: aryellethalyne13@gmail.com

Resumo

A educação sexual no contexto feminino é essencial, principalmente em comunidades quilombolas, uma vez que há desafios envolvidos no acesso ao conhecimento e nos impasses relacionados à desinformação. Com este trabalho, objetiva-se trazer os principais pontos que permeiam a promoção da educação sexual de mulheres quilombolas. Trata-se de um relato de experiência, desenvolvido a partir do projeto de extensão "*Saúde na Porta Quilombola, Ações e Educação em Saúde em Quilombos da Baixada Maranhense*", atuante em cinco quilombos do interior do Maranhão, com atividades educativas focadas na prevenção de infecções sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos e autocuidado íntimo. Observou-se resistência ao uso de preservativos, estigmatização de contraceptivos e falta de informação adequada, refletindo barreiras culturais e sociais. Dessa forma, o relato reforça a necessidade de fortalecer a educação sexual inclusiva, promovendo a autonomia e a saúde das mulheres quilombolas.

Palavras-chave: educação sexual, quilombolas, saúde reprodutiva.

Resumen

La educación sexual en el contexto femenino es esencial, especialmente en comunidades

quilombolas, ya que existen desafíos relacionados con el acceso al conocimiento y los obstáculos derivados de la desinformación. Este trabajo tiene como objetivo presentar los principales aspectos que rodean la promoción de la educación sexual para las mujeres quilombolas. Se trata de un relato de experiencia desarrollado a partir del proyecto de extensión "Salud en la puerta quilombola: acciones y educación en salud en quilombos de la Baixada Maranhense", que actúa en cinco quilombos del interior de Maranhão con actividades educativas centradas en la prevención de infecciones de transmisión sexual, métodos anticonceptivos y autocuidado íntimo. Se observó resistencia al uso de preservativos, estigmatización de los anticonceptivos y falta de información adecuada, lo que refleja barreras culturales y sociales. De este modo, el relato refuerza la necesidad de fortalecer una educación sexual inclusiva, promoviendo la autonomía y la salud de las mujeres quilombolas.

Palabras clave: educación sexual, quilombola, salud reproductiva.

Introdução

Antes e depois da abolição da escravidão, o território brasileiro esteve marcado pela presença de comunidades negras que, recusando-se à escravidão e fugindo da discriminação, ocuparam a fronteira florestal do país. Assim, os lugares popularmente e politicamente definidos como quilombos constituíram-se como pontos de resistência e reafirmação dos direitos dessas comunidades, resistindo às pressões de fazendeiros, de especuladores imobiliários e, até mesmo, do poder público. Posteriormente, na história brasileira, tais locais ganharam diferentes denominações e variações, principalmente referentes ao significado da palavra quilombo, ora associada a um lugar ("quilombo era um estabelecimento singular"), ora a um povo que vive neste lugar ("as várias etnias que compõem"), ora a manifestações populares ("festas de rua") ou ao local de uma prática condenada pela sociedade (Pereira; Magalhães, 2022).

Entretanto, mesmo com todas as diferentes determinações, fatores se tornaram preponderantes nessas comunidades, como as diferentes formas de resistência aos constantes processos de globalização, a manutenção de saberes tradicionais, as manifestações da cultura geracional e, por vezes, as localizações mais afastadas dos grandes centros geográficos (Raimunda, 2021).

Devido ao dificultoso acesso à informação e às

barreiras geográficas, a educação em saúde surge como uma ferramenta essencial para a promoção do bem-estar dessas comunidades, promovendo uma maior qualidade de vida, o acesso a conhecimentos e o fortalecimento da autonomia dessa parcela populacional, mesmo com as dificuldades geográficas. Entretanto, para se ter uma educação em saúde plena, é imprescindível considerar os estigmas, configurações e dogmas sociais que cada comunidade segue em sua singularidade, sendo a educação sexual, especialmente em relação às mulheres, um desses paradigmas frequentemente associados (Griffo; Silvestre; Silva, 2014).

A educação sexual é essencial para as comunidades quilombolas, principalmente no que permeia a realidade feminina, isso porque existem diversos desafios e barreiras no acesso ao conhecimento, bem como diversas infelicidades relacionadas à sua desinformação. Uma dessas barreiras para a educação em saúde, principalmente quando voltada para a educação sexual, é a falta de incentivo ao conhecimento, represado tanto pelo corpo social da comunidade quanto pelos seus representantes. Somada a essa realidade, existe a falta de acesso a insumos e informações de prevenção, os quais inferem uma maior vulnerabilidade aos indivíduos que compõem esse corpo social, principalmente na parcela feminina (Aender; Souza, 2023).

Essa parcela, com frequência, apresenta os maiores

índices de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e desinformação sobre métodos contraceptivos, sendo, por isso, essencial fomentar estratégias para garantir os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres quilombolas, bem como a minimização de barreiras, respeitando-se a diversidade e buscando combater a desinformação. Dessa forma, é de extrema importância a promoção de um diálogo intercultural, o combate à desinformação sexual feminina, às barreiras enfrentadas pelas mulheres nessa área e a inibição do impacto dessas falhas no desconhecimento sobre infecções sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos e autocuidado íntimo (Fátima; Lisboa; Pereira, 2023).

Por isso, dentre os temas abordados que têm maior prevalência nessas comunidades (como hipertensão arterial, diabetes, plantas medicinais, o uso tradicional de ervas, sobrepeso e alimentação), neste projeto de extensão foram explorados temas alusivos à educação em saúde voltada para a educação sexual (como prevenção da gravidez na adolescência, ISTs e autocuidado íntimo). Considerando esses fatores, para que a eficácia da promoção de educação em saúde e sexual seja otimizada, deve-se sempre respeitar as particularidades de cada comunidade, bem como suas crenças, religiões e saberes próprios, e trazer, sempre que possível, o conhecimento técnico-científico, uma vez que tais comunidades são fundamentadas em importantes processos históricos e culturais próprios (Maria; Pereira, 2023).

Assim, este trabalho apresenta um relato de experiência sobre os desafios na educação sexual de mulheres quilombolas, trazendo fatores importantes para a população, englobando conhecimentos que estão ligados à cultura local. O objetivo deste artigo foi discutir os principais pontos que envolvem a promoção da educação em saúde na realidade da educação sexual de mulheres quilombolas, considerando suas limitações, barreiras, paradigmas e benefícios.

Figura 1 - Momento de escuta e aprendizado sobre os costumes e vivências quilombolas.
Fonte: Autores.

Fundamentação teórico-metodológica

A alfabetização em saúde é fundamental para capacitar as pessoas a tomar decisões informadas sobre sua saúde, especialmente em comunidades rurais e vulneráveis, como os quilombos, onde a falta de acesso a informações adequadas pode agravar desigualdades no cuidado. Promover esse conhecimento melhora o autocuidado, fortalece a autonomia e facilita o diálogo com os profissionais de saúde. A extensão universitária, por sua vez, é uma ferramenta crucial para a integração entre universidade e sociedade, permitindo que os alunos vivenciem a realidade das comunidades e desenvolvam habilidades interpessoais, como empatia e comunicação. Ao participar dessas atividades, os futuros profissionais adquirem uma visão crítica sobre as disparidades de saúde, promovendo uma formação integral que alia teoria e prática em um contexto de transformação social (Gomes *et al.*, 2024).

A saúde intercultural reconhece que o cuidado não se resume às práticas biomédicas, mas está enraizado nos valores, crenças e saberes culturais de cada comunidade. Em comunidades quilombolas, o cuidado está intimamente ligado ao uso de



conhecimentos tradicionais, como ervas medicinais e práticas espirituais. Valorizar esses saberes é essencial para estabelecer um diálogo respeitoso entre profissionais de saúde e a comunidade (Figura 1). A abordagem intercultural permite um cuidado mais integrado, sensível e inclusivo, promovendo autonomia, confiança mútua e equidade, especialmente em contextos de vulnerabilidade social (Maria; Pereira, 2023).

A partir disso, foi desenvolvido o projeto de extensão "Saúde na Porta Quilombola, Ações e Educação em Saúde em Quilombos da Baixada Maranhense", que atuou nas comunidades quilombolas situadas no interior do Maranhão (Alto dos Pretos, Paraíso, Pirinã, Romana e Macajubal) desde abril de 2024 até o momento. O projeto integra as atividades de ensino, pesquisa e extensão do curso de Medicina da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Campus Pinheiro, promovendo ações educativas voltadas para a saúde sexual e reprodutiva das mulheres quilombolas. O método de seleção dos participantes consistiu na amostragem por conveniência, sendo atendidos 300 quilombolas durante as atividades do projeto.

A metodologia utilizada baseou-se em metodologias ativas, como a problematização e a aprendizagem baseada em problemas, utilizando o Arco de Charles Maguerez, composto por cinco etapas: a) observação da realidade, b) identificação de pontos-chave, c) teorização, d) formulação de hipóteses de solução, e) aplicação na realidade (Moreira *et al.*, 2024).

Na primeira etapa, foi realizada a observação da realidade da região, possibilitando a identificação das principais dúvidas e dificuldades enfrentadas pelas mulheres da comunidade no que se refere à educação sexual. A partir dessas observações e das sugestões da própria comunidade, na segunda etapa, os extensionistas selecionaram os temas prioritários, analisando os fatores mais relevantes para a compreensão dos desafios enfrentados. Entre os principais pontos-chave identificados estavam a falta de acesso a informações adequadas, a permanência de mitos e tabus culturais e o impacto dessas lacunas

na prevenção de ISTs, no uso de métodos contraceptivos e no autocuidado íntimo.

Na etapa de teorização, os estudantes buscaram embasamento teórico em bibliotecas de saúde online para aprofundar a compreensão sobre os desafios e impactos da desinformação na educação sexual. Na etapa de formulação de hipóteses de solução, uma das alternativas propostas foi a realização de ações de educação em saúde voltadas para a disseminação de conhecimento acessível e contextualizado para as mulheres quilombolas.

Por fim, na etapa de aplicação à realidade, extensionistas e Agentes Comunitários de Saúde (ACS) trabalharam conjuntamente para a construção de materiais didáticos e estratégias pedagógicas que possibilitaram a transformação da realidade observada. As atividades educativas foram desenvolvidas por meio de rodas de conversa e palestras que abordaram temas como prevenção de ISTs, métodos contraceptivos e cuidados com a saúde íntima da mulher. Durante os encontros, foram promovidas dinâmicas interativas para estimular o diálogo e a troca de saberes entre as participantes, buscando superar as barreiras culturais e sociais que dificultam o acesso à informação sobre educação sexual.

Resultados

Participaram da discussão o grupo de discentes da UFMA – Campus Pinheiro, integrantes do projeto de extensão "Saúde na Porta Quilombola, Ações e Educação em Saúde em Quilombos da Baixada Maranhense", sendo realizadas palestras no âmbito da saúde e da educação sexual para a população quilombola localizada nas regiões do Alto dos Pretos-MA, Paraíso-MA, Pirinã-MA, Romana-MA e Macajubal-MA.

Na primeira etapa, observou-se a necessidade de abordar as temáticas referentes ao uso de preservativos, gravidez na adolescência, à autonomia da mulher quanto à relação sexual, às ISTs, aos preconceitos e tabus que permeiam a educação sexual. Em um primeiro momento, quanto à literatura voltada

para essa população, em artigos observados, notou-se a baixa adesão ao uso consistente do preservativo no ambiente das comunidades quilombolas, incluindo o estado do Maranhão.

A vulnerabilidade social dos indivíduos dessas comunidades caracteriza-se principalmente pelo perfil de baixa condição econômica, que colabora para a prevalência de ISTs, o que está relacionado à falta de informação. Além disso, a baixa escolaridade influencia no comportamento sexual da população quilombola, visto que a permanência de tabus e o conhecimento precário sobre ISTs os tornam mais vulneráveis e impacta negativamente a saúde das populações quilombolas. Durante a interação com a população, observou-se que as barreiras enfrentadas refletiam desafios comuns em grande parte das comunidades visitadas (Tabela 1). Muitos participantes desconheciam o preservativo feminino, tanto sua existência quanto o modo de uso adequado, além de mencionarem práticas inadequadas na utilização de métodos contraceptivos.

Tabela 1 - Principais barreiras encontradas na educação sexual das mulheres quilombolas		
Barreira	Descrição	Impacto na educação sexual
Tabus culturais e religiosos	Crenças que restringem o diálogo sobre sexualidade	Desinformação e perpetuação de mitos
Baixo nível de escolaridade	Dificuldade de acesso a conteúdos científicos	Menor compreensão sobre saúde sexual e reprodutiva
Machismo e controle social	Expectativa de submissão da mulher ao homem	Dificuldade de autonomia sobre o próprio corpo
Acesso limitado a serviços	Poucas unidades de saúde e falta de profissionais capacitados	Falta de atendimento adequado e sigiloso

Fonte: Autores

Por outro lado, destaca-se a conduta realizada em Pirinã pelos profissionais da saúde, na qual a abordagem referente ao tema sexualidade e preservativos tem sido realizada de modo transparente e contínuo. Os profissionais locais informaram promover diálogos em escolas e com famílias, ressignificando o tema como parte do "cuidado coletivo". A estratégia

de promoção de diálogo tinha como objetivos reduzir a disseminação de ISTs (como sífilis e HIV/AIDS); romper tabus culturais ligados à sexualidade e fortalecer a autonomia feminina, tanto nessa comunidade como também nas demais que foram contempladas no projeto.

Um destaque em Pirinã foi a importância da participação ativa dos ACSs, que desempenham um papel fundamental na mediação entre os profissionais de saúde e a população. Os ACSs, atuando como facilitadores das discussões sobre educação sexual nas famílias, corroboram para a redução significativa da resistência inicial dos moradores em falar sobre temas como o uso de preservativos e métodos contraceptivos.

O uso de preservativo é um importante método para o combate a ISTs, além de ter ação contraceptiva, fundamental para o combate da gravidez na adolescência. Segundo os trabalhadores da Unidade Básica de Saúde (UBS) de Pirinã, há procura considerável por preservativos (masculinos e femininos) na comunidade, especialmente por jovens. Para aqueles que demonstravam receio, eram oferecidas, pelos profissionais da saúde, orientações detalhadas sobre uso correto e a importância da prevenção, reforçando que o preservativo é tanto método contraceptivo quanto barreira eficaz contra infecções. Os profissionais também ressaltaram a receptividade das famílias em discutir o tema após intervenções educativas, indicando um avanço na quebra de estigmas locais.

A criação de espaços seguros para diálogo resultou em maior adesão ao uso de preservativos, o que foi identificado como um avanço importante para prevenção de ISTs e gravidez precoce (Figura 2).

Em contrapartida, foi observada a existência de um notável contraste entre a realidade das comunidades



Figura 2 - Capacitações e momentos de aprendizado juntamente com os profissionais de saúde sobre educação e saúde sexual. Fonte: Autores.

quilombolas visitadas. Enquanto, em um caso, o diálogo aberto e o acesso aos insumos são priorizados, nas outras regiões persistem alguns obstáculos, como o tabu e a mentalidade eminentemente conservadora, envolvendo temas como a gravidez na adolescência e o diálogo sobre sexualidade voltado para um público mais jovem, em situações que foram relatadas, como “nunca conversei com meus pais sobre sexo ou minha menstruação”. A partir disso ressaltou-se, por intermédio de palestras para a comunidade, a importância de romper tais estigmas e discutir sexualidade, visto que o déficit informacional resulta em baixa conscientização sobre métodos contraceptivos, levando a diversas consequências, como a gravidez na adolescência. Além das implicações psicológicas e emocionais da gravidez na adolescência, as questões educacionais, associadas ao grande índice de evasão escolar, restringem as oportunidades profissionais e pioram os aspectos socioeconômicos.

Nas conversas com as mulheres das comunidades, percebeu-se a existência de uma certa resistência em comparecer às UBSs para tratar das questões reprodutivas. Foi relatado pelos profissionais de saúde que o uso de contraceptivos era estigmatizado pela população local. Nesse sentido, as quilombolas relataram que enfrentaram grande resistência no

uso de camisinha por parte de seus parceiros, os quais associavam o preservativo à pouca virilidade e apresentavam queixas quanto à sensibilidade, evidenciando a existência de barreiras relacionadas à desinformação. Também foi verificado que ocorriam situações de uso inadequado, pois, durante uma demonstração de como se dá o uso, o público teve dificuldades para identificar o lado correto e esvaziar o ar.

Outro ponto a se destacar é que grande parte das UBS carece de insumos para promover o planejamento familiar, pois não é possível oferecer a inserção de Dispositivo Intrauterino e entregar contraceptivos orais para todos os que buscam. Portanto, os estigmas vigentes e a escassez de insumos inviabilizam o exercício pleno dos direitos reprodutivos, relegando essas mulheres ao jugo dos parceiros.

Seguindo com a visita, foi abordada a questão das infecções sexualmente transmissíveis, despertando certo espanto por parte da comunidade, mas que logo foi vencido com uma breve explicação a respeito da importância dessa temática. Com a abertura para a discussão, foi possível perceber que a população já possui conhecimento das manifestações típicas de uma infecção sexualmente transmissível (corrimentos anormais, verrugas e lesões em órgãos genitais). Contudo, a maioria relatou que não sabia que o uso do preservativo é essencial para impedir a contaminação e existe o receio de haver julgamentos ao comparecer à UBS para a realização de exames.

Ademais, como citado anteriormente, existe uma resistência em relação ao uso dos métodos de barreira, o que torna as mulheres quilombolas vulneráveis em relação à prevenção de infecções como sífilis, gonorreia e síndrome da imunodeficiência humana adquirida (AIDS). Assim, foi observado pelos discentes que as mulheres carecem de apoio por parte dos membros da comunidade e de campanhas educativas e de informação a respeito do uso de preservativos, estando sob o risco de contrair infecções sexualmente transmissíveis.

Por fim, outro ponto relevante foi a percepção das mulheres sobre a importância do autocuidado íntimo, tema que antes era pouco abordado nas comunidades. Ao longo das atividades, foi possível desmistificar algumas práticas inadequadas e promover orientações baseadas em evidências científicas, respeitando as particularidades culturais das comunidades. Em especial, houve uma grande aceitação das orientações sobre higiene íntima feminina, que foram recebidas com interesse e curiosidade pelas participantes.

Ainda assim, mesmo com os avanços registrados, o projeto identificou desafios contínuos, como a dificuldade de acesso a insumos de prevenção em algumas regiões e a resistência cultural em falar sobre determinados temas, especialmente nas gerações mais idosas. Essa constatação aponta para a necessidade de um trabalho permanente, com ações de educação em saúde continuadas, que envolvam não apenas as mulheres, mas também outros atores-chave das comunidades, como líderes comunitários, famílias e instituições de ensino (Tabela 2).

Tabela 2 - Estratégias para melhorar a educação sexual		
Estratégia	Ação recomendada	Benefício esperado
Educação contextualizada	Uso de materiais didáticos que respeitem a cultura quilombola	Maior engajamento e entendimento dos moradores
Rodas de conversa com lideranças locais	Incluir mulheres mais velhas como mediadoras das discussões	Redução do tabu e aceitação do tema
Capacitação de profissionais de saúde	Treinamento para os agentes comunitários para abordagens sensíveis e respeitosas	Atendimento mais humanizado e acessível
Acesso a métodos contraceptivos e informações confiáveis	Distribuição em locais estratégicos dentro da comunidade	Maior autonomia reprodutiva das mulheres

Fonte: Autores

A experiência vivenciada durante o projeto de extensão proporcionou aos estudantes um aprendizado significativo, indo além do conteúdo acadêmico tradicional. A troca de saberes entre os alunos e a comunidade quilombola permitiu que os futuros médicos compreendessem, na prática, as especificidades culturais e sociais que influenciam a saúde

dessas populações (Figura 3). Essa interação direta com as mulheres quilombolas, mediada por rodas de conversa e dinâmicas educativas, favoreceu uma sensibilização sobre a importância de adaptar as práticas de educação em saúde às realidades locais.



Figura 3 - Rodas de conversa e trocas de saberes entre os extensionistas e toda a comunidade quilombola. Fonte: Autores.

Ao escutarem as histórias e vivências das participantes, os alunos puderam reavaliar suas percepções sobre o cuidado e a promoção da saúde, o que

reforçou a preparação para uma atuação mais humanizada e contextualizada nas comunidades. Como relata uma das discentes extensionistas: “Esse projeto teve bastante impacto na minha formação médico-acadêmica e como ser humano. Contribuiu com habilidades não somente curriculares, como comunicação, trabalho em equipe, humanização e aplicação da literacia em saúde, que acredito terem bastante valor na construção de um bom profissional da saúde. Valores esses que me impulsionaram a estudar mais e pesquisar,

além de atuar nas políticas de saúde em relação à população negra.”

Outro estudante complementa: “Participar do projeto me fez entender que saúde não é só ausência de doença, mas a presença de dignidade, de acesso, de respeito à cultura. Voltei diferente dessas

vivências, mais atento às desigualdades e mais engajado em transformar a realidade ao meu redor.”

Esse processo de construção conjunta de conhecimento não apenas enriqueceu o entendimento dos discentes sobre os desafios enfrentados por populações vulnerabilizadas, mas também proporcionou à comunidade o acesso a informações e cuidados de forma mais empática e próxima, criando um ciclo de aprendizado mútuo e fortalecimento da relação entre universidade e sociedade.

Considerações finais

É possível observar a urgente necessidade da realização de ações de educação em saúde nas comunidades quilombolas, especialmente quando conduzidas com sensibilidade cultural e participação ativa da comunidade. Estigmas e padrões socioculturais ainda persistem como barreiras que dificultam o acesso adequado à saúde sexual e reprodutiva das mulheres, comprometendo o planejamento familiar, a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e a autonomia feminina. Soma-se a esse cenário a carência de insumos básicos, que, aliada à resistência cultural ao uso de métodos contraceptivos, configura um obstáculo ainda maior para o exercício desses direitos.

Diante disso, é essencial que políticas públicas

efetivas sejam implementadas e fortalecidas de forma contínua, com ações intersetoriais que garantam o acesso à informação, a insumos e à orientação qualificada. É recomendável, ainda, que experiências extensionistas como esta sejam integradas aos planos municipais e estaduais de saúde, contribuindo como estratégias complementares às ações da Estratégia de Saúde da Família (ESF) e à atuação dos Agentes Comunitários de Saúde (ACSs), especialmente no contexto quilombola. A criação de espaços de formação permanente para profissionais e lideranças locais, bem como a inclusão das especificidades culturais quilombolas nas políticas de saúde da mulher, também se mostram caminhos promissores. A promoção do cuidado integral, o respeito às particularidades culturais e a valorização da autonomia feminina devem ser pilares para transformar essa realidade e assegurar o bem-estar das mulheres quilombolas.

Agradecimentos

Os autores agradecem à coordenação do projeto de extensão, à universidade e aos moradores e líderes das comunidades quilombolas Alto dos Pretos, Paraíso, Pirinã, Romana e Macajubal. Também agradecem a todos os profissionais atuantes nessas regiões, em especial aos Agentes Comunitários de Saúde, pelos aprendizados e pela disponibilidade ao participarem e acolheram o projeto. ◀

Referências Bibliográficas

PEREIRA, A. dos S.; MAGALHÃES, L. *A vida no quilombo: trabalho, afeto e cuidado nas palavras e imagens de mulheres quilombolas*. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v. 27, e210788, 09 dez. 2022.

RAIMUNDA, M. *Territórios insurgentes: a tecitura das lutas e das resistências de mulheres quilombolas*. Revista Katálysis, v. 24, n. 3, p. 522–531, 01 dez. 2021.

GRIFFO, A. F.; SILVESTRE, D. F. A.; SILVA, F. A. C. da. *Estigma da sexualidade e seus efeitos: uma revisão da literatura sobre prevenção e violência sexual*. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 10, p. 1161–1175, 08 out. 2024.

AENDER, G.; SOUZA, M. C.; RUAS, G. *Desinformação da educação sexual: seus impactos na juventude*. Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre, v. 1, n. 15, 2023. Disponível em: <https://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/view/1522>. Acesso em: 05 fev. 2025.

FÁTIMA LISBOA, D. M.; PEREIRA, L. L. *Saúde sexual e reprodutiva de mulheres quilombolas do Goiás*. Argumentum, v. 15, n. 1, p. 98–111, 2023.

MARIA, D.; PEREIRA, L. L. *Saúde sexual e reprodutiva de mulheres quilombolas do Goiás*. Argumentum, v. 15, n. 1, p. 98–111, 2023.

GOMES, S. et al. *Educação em saúde na formação médica: uma análise a partir de projetos pedagógicos e da literatura científica*. Ciência & Educação (Bauru), v. 30, 01 jan. 2024.

MOREIRA, L. A. et al. *A utilização do Arco de Maguerez como ferramenta metodológica em educação na saúde: revisão de escopo*. Revista Docência do Ensino Superior, v. 14, p. 1–25, 2024.

A Revista da Extensão é uma publicação da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que tem como propósito veicular e difundir atividades de extensão, não apenas desta universidade mas também de outras instituições do Brasil e do exterior. Ao constituir-se como espaço de trocas, contribui para o fortalecimento e a valorização dos diferentes saberes, ampliando o diálogo sobre a extensão universitária e enfatizando o seu papel fundamental na formação discente e docente. Acompanhando a tendência das principais publicações brasileiras sobre extensão universitária, a Revista da Extensão da UFRGS é publicada em versão impressa e eletrônica, de livre acesso ao seu conteúdo, seguindo o princípio de democratização do conhecimento.

A seleção dos artigos para publicação tem como parâmetro a sua contribuição à extensão universitária, segundo as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (Resolução 07/2018 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação do MEC), observando o processo educativo, cultural e científico que articula, amplia, desenvolve e realimenta o ensino e a pesquisa, propiciando a interdisciplinaridade e viabilizando a relação transformadora entre Universidade e sociedade. Este contato, que visa ao desenvolvimento mútuo e estabelece a troca de saberes, tem como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com as realidades nacional e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva de comunidades na atuação da Universidade. Constituem pontos fundamentais do artigo também a originalidade do tema ou o tratamento dado ao assunto, a consistência teórica e a qualidade do texto.

Normas para Submissão de Artigo

A Revista da Extensão aceita para publicação artigos que apresentem textos inéditos frutos de atividades ou reflexões relativas à extensão universitária, caracterizando-se como contribuição ao conhecimento sobre o tema.

Há dois formatos de artigo segundo seu tamanho: (1) artigo completo (corpo do texto com 15.000 a 25.000 caracteres) e (2) artigo curto - resumo estendido (corpo do texto com 2.500 a 5.000 caracteres). Os artigos devem contemplar aspectos formais que indiquem introdução, fundamentação teórico-metodológica, resultados, considerações finais e referências bibliográficas (artigo completo - máximo 8, e resumo estendido - máximo 3).

Formato do manuscrito (para ambos, artigo completo e resumo estendido):

1. Manuscrito: deve ser submetido em formato PDF.
2. Autores: todos os autores e suas filiações devem ser cuidadosamente inseridos no momento da submissão pois são informações utilizadas automaticamente pelo sistema de publicação eletrônica.
3. Figuras, tabelas e quadros serão tratados como imagem, devendo estar legendadas, com fonte/créditos do autor, e indicadas no corpo do texto.
4. Os artigos aceitos serão, posteriormente, solicitados em formato de texto editável (.doc, .docx, .rtf, .txt,...). Imagens (fotos, figuras, tabelas, quadros, ...) deverão ser enviadas em formato JPG com resolução mínima de 300 DPI, e intituladas de forma a facilitar a sua identificação (ex., Figura 1, Tabela 2, ...).

Complemento do formato do manuscrito (artigo completo):

1. Resumo: deve conter entre 750 e 1.050 caracteres em Português, e estar também em uma das línguas estrangeiras Espanhol ou Inglês.
2. Corpo do texto: deve conter entre 15.000 e 25.000 caracteres, em Português.
3. Imagens: o artigo deve conter de 3 a 5 imagens.

Complemento do formato do manuscrito (artigo curto - resumo estendido):

1. Resumo: não há.
2. Corpo do texto: deve conter entre 2.500 e 5.000 caracteres, em Português.
3. Imagens: o artigo deve conter de 1 a 3 imagens.



Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.



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

Reitora

Marcia Barbosa

Vice-Reitor

Pedro Costa

Pró-Reitora de Extensão

Daniela Borges Pavani

Vice-Pró-Reitora de Extensão

Patrícia Helena Xavier dos Santos

Revista da Extensão n. 31

Porto Alegre, julho de 2025

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

Editor

Renato Perez Ribas

Entrevista

Vicente Fernandes Dutra Fonseca

Fotos da entrevista

Marcelo Pires

Divulgação

Walberto José Andrade Chuvas

Projeto gráfico e diagramação

Paulo Baldo

Revisão

Nicole Maciel dos Passos

Conselho Editorial da Revista da Extensão

Claudia Giuliano Bica (Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre)
Deisi Cristina Gollo Marques Vidor (Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre)
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)
João César Netto (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
José Antônio dos Santos (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Luciane Noal Calil (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Polliane Trevisan Nunes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Paulo Henrique Caetano (Universidade Federal de São João Del Rey)
Walberto José Andrade Chuvas (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Presença em diretórios e bases de dados:

Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (Diadorim)
Diretório das Revistas Científicas Eletrônicas Brasileiras (Miguilim)
Bielefeld Academic Search Engine (BASE)
Google Acadêmico (Scholar Google)

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