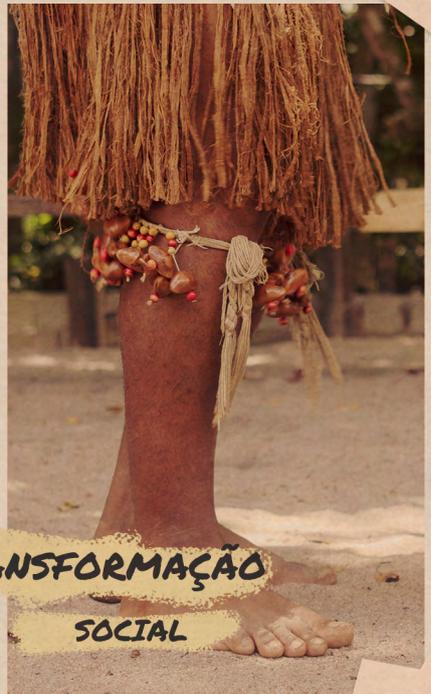


Extensão é sinônimo de transformação social.

o co  
mpul  
acad  
prol  
l, val  
part  
is e  
do c  
mostr  
da U  
livo,  
ersit  
relat  
Ap  
os de  
por  
es de  
oraçã  
is pa  
ades  
eas,  
ências das  
munidades  
realizadas.

idade, em articulação com o ensino e a pesquisa, impulsiona a relação dialógica da academia com as comunidades, promove a transformação social, valoriza os saberes populares, participa das políticas territoriais e estimula a formação cidadã do corpo estudantil. É o que mostram as ações extensionistas da UFSB reunidas agora neste livro, intitulado "Extensão universitária e educação para a vida: relatos de experiências na UFSB". A publicação apresenta relatos de experiências produzidos por coordenadores/as de ações de extensão, com a colaboração de estudantes e outros/as participantes das atividades. Os



A extensão é...

Extensão é sinônimo de transformação social. É uma atividade importante para a formação cidadã, em articulação com o ensino e a pesquisa, que estabelece uma relação dialógica com as comunidades. Ela promove a transformação social, valoriza os saberes populares, participa das políticas territoriais e estimula a formação cidadã do corpo estudantil. É o que mostram as ações extensionistas da UFSB reunidas agora neste livro, intitulado "Extensão universitária e educação para a vida: relatos de experiências na UFSB". A publicação apresenta relatos de experiências produzidos por coordenadores/as de ações de extensão, com a colaboração de estudantes e outros/as participantes das atividades. Os

TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

os saberes populares, participa das políticas territoriais e estimula a formação cidadã do corpo estudantil. É o que mostram as ações extensionistas da UFSB



COMUNIDADE

TERRITÓRIO



ensino e a pesquisa, que estabelece uma relação dialógica com as comunidades.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA A VIDA

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

NA UFSB

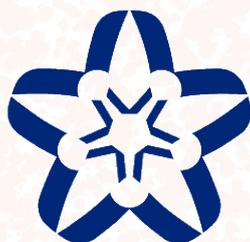
EDUCAÇÃO



no  
Est  
da  
ção  
, in  
da  
es,  
social  
ulares,  
ritoriai  
cidadã  
que m  
nistas  
neste lí  
o unive  
vidas

Organização editorial: **Pró-Reitoria de Extensão e Cultura,**  
Universidade Federal do Sul da Bahia (PROEX-UFSB)

Este livro é resultado do edital PROEX N° 004/2021



**UFSB**

UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO SUL DA BAHIA

**PROEX**

Pró-Reitoria de Extensão  
e Cultura

**Catálogo na Publicação (CIP)**  
**Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)**  
**Sistema de Bibliotecas (SIBI)**

U58e Universidade Federal do Sul da Bahia. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. Coordenação de Gestão da Extensão.

Extensão universitária para a vida [recurso eletrônico]: relatos de experiência na UFSB / Universidade Federal do Sul da Bahia, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, Coordenação de Gestão da Extensão. – Itabuna: UFSB, 2022.-

132 p.: il.; color.; PDF; 7.680 KB. –

ISBN: 978-65-87232-16-4

1. Extensão universitária. 2. Comunidade e universidade. 3. Universidade Federal do Sul da Bahia. I. Título. II. Paiva, Alessandra Mello Simões. III. Reichert, Lilian.

CDD – 378.1554

**Raquel da Silva Santos – CRB-5ª Região/ 1922**

# SUMÁRIO

<b>A</b> PRESENTAÇÃO .....	<b>4</b>
<b>C</b> APÍTULO 1: CONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS: EXPERIÊNCIA VIVENCIADA EM MARAÚ - BA .....	<b>5</b>
<b>C</b> APÍTULO 2: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTRATÉGIAS DE MOTIVAÇÃO NAS OFICINAS DO PIBID ATRAVÉS DA GAMIFICAÇÃO .....	<b>19</b>
<b>C</b> APÍTULO 3: FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NO SUL DA BAHIA .....	<b>33</b>
<b>C</b> APÍTULO 4: IMPLANTAÇÃO DO PRIMEIRO CENTRO DE REFERÊNCIA DIABETES NAS ESCOLAS NA BAHIA .....	<b>49</b>
<b>C</b> APÍTULO 5: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA ACADÊMICA: SISTEMATIZAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA .....	<b>64</b>
<b>C</b> APÍTULO 6: PROJETO DE EXTENSÃO JORNADA DO NOVEMBRO NEGRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB): UM COMPROMISSO COM O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAI .....	<b>75</b>
<b>C</b> APÍTULO 7: ÌTÀNS E ORÍKÍS: CANDOMBLÉ E UNIVERSIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CINEMA NEGRO DE ANIMAÇÃO .....	<b>87</b>
<b>C</b> APÍTULO 8: CLÍNICA AMPLIADA EM SAÚDE MENTAL NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: O PROCESSO FORMATIVO PARA A ESCUTA QUALIFICADA E O CUIDADO IMPLICADO .....	<b>96</b>
<b>C</b> APÍTULO 9: FORMAÇÃO LIVRE EM GESTÃO SOCIAL E METODOLOGIAS INTEGRATIVAS: OS APRENDIZADOS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO ATRAVESSADO PELA PANDEMIA .....	<b>110</b>

# APRESENTAÇÃO

Extensão é sinônimo de transformação social. Esta importante atividade-fim da universidade, em articulação com o ensino e a pesquisa, impulsiona a relação dialógica da academia com as comunidades, promove a transformação social, valoriza os saberes populares, participa das políticas territoriais e estimula a formação cidadã do corpo estudantil.

É o que mostram as ações extensionistas da UFSB reunidas agora neste livro, intitulado “Extensão universitária e educação para a vida: relatos de experiência na UFSB”. Resultado do Edital 04/2021/PROEX, a publicação apresenta relatos de experiência produzidos por coordenadores/as de ações de extensão, com a colaboração de estudantes e outros/as participantes das atividades. Os textos, de diversas áreas, revelam a riqueza das vivências das equipes com as comunidades onde as ações foram realizadas.

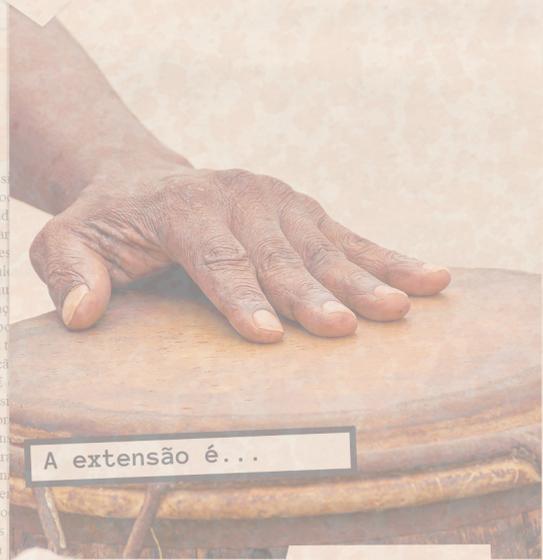
São experiências que mostram o quanto a realidade pode ser grande aliada na construção de uma educação significativa e transformadora. Evidenciam que o desafio da extensão universitária é recriar a esperança em um projeto de sociedade mais justa e solidária, mobilizando a juventude e as comunidades de nossos territórios para promover a cidadania, a inclusão, a diversidade e a criatividade.

Extensão é sinônimo de transformação social.

o co  
nplu  
acad  
prol  
l, val  
part  
is e e  
do c  
mostr  
da U  
firo,  
erstit  
relat  
". Ap  
os di  
por  
es de  
oraçã  
is pa  
ider  
eas,  
ências  
munida  
realizadas.

idade, em articulação com o ensino e a pesquisa, impulsiona a relação dialógica da academia com as comunidades, promove a transformação social, valoriza os saberes populares, participa das políticas territoriais e estimula a formação cidadã do corpo estudantil. É o que mostram as ações extensionistas da UFSB reunidas agora neste livro, intitulado "Extensão universitária e educação para a vida: relatos de experiência na UFSB". A publicação apresenta relatos de experiência produzidos por coordenadores/as de ações de extensão, com a colaboração de estudantes e outros/as participantes das atividades. Os

Extens  
formaç  
tante at  
dade,  
ensino  
a relaçã  
com as  
a trans  
os sabe  
das pol  
ula a fo  
estudar  
ações e  
reunida  
ulado "e  
educaç  
experiê  
cação e  
periênc  
denado  
tensão,  
estudar  
panites  
textos,  
lam a r  
equipes  
onde as



A extensão é...

Extensão é s  
formaçã  
tante at  
vidade,  
em ar  
ensino e a pes  
a relação dial  
com as comu  
a transformaç  
os saberes po  
das políticas t  
ula a formaçã  
estudantil. É  
ações extens  
reunidas agor  
ulado "Extens  
educação para  
experiência n  
cação apre  
periência pro  
denadores/as  
tensão, com  
estudantes e  
pantes das  
textos, de div  
lam a riqueza  
equipes com  
onde as ações

TRANSFORMAÇÃO  
SOCIAL

os saberes populares, participa das políticas territoriais e estimula a formação cidadã do corpo estudantil. É o que mostram as ações extensionistas da UFSB



COMUNIDADE

TERRITÓRIO



ensino e a pes  
a relação dialó  
com as comu

# Capítulo 1

NA UFSB

onde as ações foram

Est  
da  
çã  
in  
da  
es,  
socia  
ulares,  
ritoria  
cidadã  
que m  
nistas  
este lí  
o unive  
vite

# CONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS: EXPERIÊNCIA VIVENCIADA EM MARAÚ - BA.<sup>1</sup>

Sara Alves da Luz Lemos<sup>2</sup>

Ana Cristina Santos Peixoto<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo relatar uma experiência vivenciada através da implementação do Curso de Extensão à Distância – Educação para as Relações Étnico-Raciais, por meio de formação continuada dos profissionais que atuam na educação no Sistema Municipal de Ensino de Maraú – Bahia, especialmente aos profissionais do Colégio Municipal Dr. Antenor Lemos e a Escola Municipal Altanira Mauro Ribeiro. Esse curso surge como produto final do Curso de Mestrado Profissional pela Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, resultando após pesquisa realizada nas respectivas escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) da Comunidade Quilombola da Sede do Município de Maraú. O intuito é ofertar o curso de extensão que proporcione formação continuada aos profissionais da educação, uma vez detectando que apesar das iniciativas da Secretaria Municipal de Educação em ofertar a formação continuada em parceria com o governo federal e estadual, ainda não é uma política pública implementada no município. Quando a questão se volta à Educação Quilombola, ainda fica mais evidente a ausência da oferta dessa formação às comunidades remanescentes de quilombo. A necessidade em compreender também a importância em realizar aulas decoloniais e antirracistas, enfatiza ainda mais quando percebe-se que os profissionais da educação não têm o domínio sobre essa temática.

**PALAVRAS – CHAVE:** Quilombos; Educação; Ensino; Formação; Educadores.

**ABSTRACT:** The present work aims to report an experience lived through the implementation of the Distance Extension Course - Education for Ethnic-Racial Relations, through continuous training of professionals who work in education in the Municipal Education System of Maraú - Bahia, especially professionals from Colégio Municipal Dr. Antenor Lemos and Escola Municipal Altanira Mauro Ribeiro. This course emerges as the final product of the Professional Master's Course at the Federal University of Southern Bahia - UFSB, resulting from research carried out in the respective Elementary Schools (initial and final years) of the Quilombola Community of the headquarters of the Municipality of Maraú. The aim is to offer the extension course that provides continuing education to education professionals, once detecting that despite the initiatives of the Municipal Department of Education to offer continuing education in partnership with the federal and state government, it is still not a public policy implemented in the municipality. When the question turns to Quilombola Education, the absence of offering this training to the remaining quilombo communities is even more evident. The need to also understand the importance of holding decolonial and anti-racist classes, emphasizes even more when it is realized that education professionals do not have the domain on this subject.

**KEYWORDS:** Quilombos; Education; Teaching; Training; Educators.

<sup>1</sup> Curso de Extensão à Distância Educação para as Relações Étnico-Raciais, Maraú – Bahia. Ano: 2021. Coordenadora: Ana Cristina Santos Peixoto. Coordenadora Pedagógica: Sara Alves da Luz Lemos. Código: CR018-2021. Promover o fomento ao ensino, à extensão e à pesquisa a partir da formação continuada para educadores, tendo como foco a educação para as relações étnico-raciais nas escolas, com o intuito de consolidar um Projeto Político-Pedagógico Antirracista na Educação Básica, além de contribuir com a implementação das Leis Federais nºs 10.639/2003 e 11.645/2008 capacitando os profissionais da área da educação, bem como o estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Participação dos profissionais da educação do município de Maraú – Bahia.

<sup>2</sup> Mestra em Ensino pela Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB. Pedagoga pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Especialista em Gestão Escolar. Coordenadora Pedagógica nos municípios de Aurelino Leal e Maraú – BA. E-mail: [saralemos79@gmail.com](mailto:saralemos79@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS). Professora Adjunta de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). [anacrisletras@gmail.com](mailto:anacrisletras@gmail.com).

# 1. INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS PALAVRAS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA

O presente trabalho tem como objetivo relatar uma experiência vivenciada através da implementação do Curso de Extensão à Distância intitulado “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, coordenado pela Professora Doutora Ana Cristina Santos Peixoto juntamente com a orientanda Sara Alves da Luz Lemos, do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER da Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Itabuna. Houve a participação de alunos e alunas do mesmo programa, especificamente da turma 2019.3.

O referido curso tinha como público-alvo os profissionais que atuam na educação no Sistema Municipal de Ensino de Marau – Bahia, especialmente aos profissionais do Colégio Municipal Dr. Antenor Lemos e a Escola Municipal Altanira Mauro Ribeiro, sendo escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e localizadas em uma Comunidade Quilombola da Sede do município. O curso foi desenvolvido e ofertado para inscrição no período de 11 a 13 de agosto de 2021, com 40 vagas e a duração do dia 13 de agosto até 30 de outubro de 2021, houve oferta de 10 vagas para convidados tanto da coordenação quanto dos palestrantes ministrantes.

O intuito era ofertar um curso de extensão que proporcionasse formação continuada aos profissionais da educação, uma vez detectando que apesar das iniciativas da Secretaria Municipal de Educação em ofertar a formação continuada em parceria com o governo federal e estadual, ainda não é uma política pública implementada no município. Quando a questão se volta à Educação Quilombola, ainda fica mais evidente a ausência da oferta dessa formação às comunidades remanescentes de quilombo.

O município de Marau está localizado na Costa do Dendê, na Baía de Camamu, a terceira maior Baía Hidrográfica brasileira, no Estado da Bahia. A área total do município é de 848.885 km<sup>2</sup>, segundo o IBGE 2019 e têm 20.617 habitantes, conforme IBGE 2020, distante 428 km da capital Salvador. Os municípios limítrofes são: Camamu (N); Itacaré (S); Ubaitaba (O); Ibirapitanga (O) e ao Leste o Oceano Atlântico.

Cabe salientar que a escolha pelo município de Marau justifica-se por ser um dos municípios que possui uma quantidade considerável de comunidades quilombolas, totalizando 06 (seis) comunidades reconhecidas e 07 (sete) comunidades com documentação em tramitação. Outra justificativa é que são poucas as comunidades remanescentes quilombolas consideradas sede de algum município e são poucos estudos voltados para a educação nessas comunidades. E por fim a necessidade de promover uma intervenção, especialmente na temática Educação Escolar e Relações Étnico-Raciais, através da formação continuada dos educadores nessa comunidade.

Nessa direção, acrescentamos que a nossa inserção no universo educacional por vinte e três anos via atuação profissional, é que nos instigou a discutir a temática da formação continuada dos educadores nas comunidades quilombolas baianas, especialmente na comunidade remanescente de quilombo da sede do município de Marau – Bahia. O curso então é o produto final da dissertação do Mestrado profissional

de Lemos (2021) orientado pela professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino e relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia, em parceria com a Secretaria de Educação de Maraú, e com suporte e apoio da Pró-reitoria de Extensão e Cultura que emitiu os certificados.

Relataremos o que conduziu Lemos (2021) a propor o curso e o porquê desse curso de extensão como aperfeiçoamento, ser tão importante para a pesquisa e para a comunidade. Com a vivência de Lemos (2021) sendo professora, coordenadora pedagógica, coordenadora de programas educacionais, técnica de conselhos municipais de educação, secretária municipal de educação e orientadora de Trabalho de Conclusão de Cursos, foi observada na prática e na convivência com colegas educadores e educandos a importância da formação continuada, devido a alguns fatores principais: a oportunidade de aprofundar conhecimentos, o acesso a novos conceitos que ampliam suas possibilidades de análise das situações de ensino, as interações com os pares e o contato com os formadores.

Convivendo com colegas educadores que atuam principalmente nas comunidades quilombolas do município, as queixas são frequentes e contínuas, pois se passaram anos e não foram ofertadas formações com temáticas significativas para melhorar a qualidade da educação da escola quilombola, sem possibilitar às mesmas orientações no currículo, projeto político-pedagógico, espaços, tempos, calendários e temas adequados às características de cada comunidade, para que o direito à diversidade se concretize. Acreditando nisso, esta discussão precisa fazer parte da formação continuada dos educadores. Nessa direção, a problematização surge com a inquietação sobre como tem se efetivado a formação continuada dos educadores pertencentes aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da Comunidade Quilombola, da Sede do Município de Maraú? O que propor como intervenção pedagógica sobre a Educação Escolar Quilombola para esta comunidade?

Após estudos sobre a temática, análise dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, compreendendo o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino do Município de Maraú na análise da Proposta Pedagógica Municipal e das normatizações do Conselho Municipal de Educação foi possível efetivar uma reflexão sobre a formação histórica, política e educacional.

O curso ofertado contou com aporte teórico de autores críticos, além de dissertações de mestrado e doutorado dos programas de Pós-Graduação da UFSB. A metodologia utilizada foi qualitativa, por meio da pesquisa participante, uma vez que pensa-se inicialmente, realizar uma pesquisa através de formulário online para perceber quais as demandas de formação continuada dos professores das escolas, e, posteriormente, planejar atividades com base no que foi diagnosticado, visando a integração do ensino, pesquisa e extensão.

## 2. COMPREENDENDO A TEMÁTICA E SUA IMPORTÂNCIA

Educar para as relações étnico-raciais implica primordialmente refletir sobre a

maneira peculiar do povo brasileiro, lidar com as questões que se referem à diversidade racial e cultural do país para nela intervir. Com esse intuito, acenam para a necessidade de formação de profissionais da educação capazes de compreender e se adaptar a novos ambientes sejam elas de impacto social, econômico, político e educacional que permeiam as ações referentes a atuação profissional é cada vez mais imprescindível.

Esse curso não deve ser pautado somente pela necessidade de atender ao cenário atual, ou somente para atender as legislações vigentes, mas também pela compreensão da atuação desse novo profissional frente aos profundos contrastes sociais. Nesse sentido, a proposta deste curso intitulado “Curso de Extensão à Distância – Educação para as Relações Étnico-Raciais”, toma como objeto a formação dos profissionais em atuação na Educação Básica que trabalham com educando da comunidade remanescente quilombolas da sede do município de Marau – Bahia.

Sendo assim, esse curso se origina da Dissertação de Mestrado de Sara Alves da Luz Lemos (2021), como um dos produtos, no intuito em atender as expectativas dos educadores promovendo uma formação continuada com base na realidade quilombola na qual as escolas estão inseridas, sem perder de vista a relação entre o local e o nacional. Para a aplicação dessa intervenção, sua intencionalidade não é tratar somente da formação continuada enquanto treinamento, reciclagem, é ir, além disso, ser um aperfeiçoamento profissional, considerando como requisito para o trabalho, enfrentando desafios e dificuldades apresentados pelos educandos e alicerçando no atendimento a Constituição Federal Brasileira de 1998, a LDBEN nº 9.394/1996, a Declaração de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas de 1948, a Lei nº 10.639/2003 que institui o ensino obrigatório de história e cultura afro-brasileiras nas escolas, valorizando a luta da população negra e garantindo sua contribuição nas áreas social, economia e política da História do Brasil e, além disso, as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, que enfatiza a temática no currículo oficial, bem como a Lei nº 11.645/2008 que inclui também a “História e Cultura Indígena”.

Por isso, justifica-se a necessidade de inserção da universidade, nesse contexto, para apoiar intervenções com o intuito de auxiliar na melhoria da qualidade da Educação Básica, em especial o Ensino Fundamental da Sede do Município de Marau – Bahia que foram atendidos.

### **3. CONHECER PARA TRANSFORMAR: A IMPORTÂNCIA DE RENOVAR CONHECIMENTOS**

Compreender como ocorre a formação continuada dos educadores pertencentes aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental nas comunidades quilombolas é necessário primeiramente entender a trajetória da formação continuada no Brasil e se a mesma oferece qualidade e credibilidade aos nossos professores e conseqüentemente aos nossos estudantes. A formação continuada foi por muitas vezes chamada de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação. No entanto, a formação vai além dessas nomenclaturas. A autora Gatti (2008) descreve os conceitos

da “educação continuada”:

As discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história. Apenas sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância. [...]. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada. (GATTI, 2008, p. 57).

Final do século XX, a formação continuada torna-se mais forte e é considerada como requisito para o trabalho, enfrentando desafios e dificuldades apresentadas pelas crianças e jovens, nos sistemas de ensino, um grande avanço. A Constituição Federal Brasileira, de 1988, traz, no artigo 206, 8 princípios para o ensino, sendo que três enfatizam a formação, qualidade na educação e a valorização do professor.

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VII – garantia de padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (CF, 1988, EC n° 53, 2006).

A partir da última década do século passado, com a expansão da oferta de programas ou cursos de educação continuada, houve também uma preocupação em legitimar estas intenções. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n° 9.394/96) veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. Esta lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. Quanto a trajetória histórica da afirmação da Identidade Negra, com a Declaração de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, de 1948, significou um divisor de águas na história da evolução e efetivação dos direitos e das garantias fundamentais da pessoa humana. Como o Brasil é formado por diversas etnias, por vários povos provenientes de diversos locais do mundo, é especialmente importante para nós conhecer profundamente a legislação que trata sobre as questões étnico-raciais.

Em nossa Constituição Federal de 88, no artigo 5°, § 2° e 3°, dispõe a respeito da incorporação de tratados internacionais ao ordenamento jurídico brasileiro, tratando questões como: o racismo considerado crime inafiançável; Princípios de Dignidade da Pessoa Humana; Combate ao preconceito e a discriminação e o compromisso em combater o racismo em todas as suas manifestações.

Contudo, o processo de revisão histórica e mobilização política, no que se refere à afirmação da identidade negra, relacionada à luta contra as consequências

da escravidão, recolocou o conceito de quilombo no debate nacional, culminando na aprovação do artigo sobre os direitos territoriais das comunidades quilombolas na Constituição de 88, em seu artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Porém, somente há pouco tempo se produziram as condições legais para a efetivação desse direito por meio de decretos presidenciais (3.912/2001 e 4.887/2003) e normatizações (Instruções Normativas INCRA nº 49/2008 e 57/2009). Outras iniciativas foram enfatizadas com o intuito de eliminar as desigualdades historicamente acumuladas, garantindo oportunidades e tratamento similar. Estas iniciativas são denominadas ações afirmativas, as mesmas, são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a esses grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. MUNANGA (2006, p. 123) conceitua ações afirmativas:

As ações afirmativas constituem-se em políticas que visam a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade. Elas podem ser entendidas como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório (obrigatório), facultativo (não-obrigatório) ou voluntário que têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Elas possuem um caráter emergencial e transitório. Sua continuidade dependerá sempre de avaliação constante e da comprovada mudança do quadro de discriminação que as originou. (MUNANGA, 2006, p. 123).

No âmbito educacional, algumas conquistas foram percebidas através das legislações educacionais e políticas públicas voltadas para a educação quilombola. O BRASIL (1997), descreve como o Brasil tem conquistado o respeito à diversidade, apesar da discriminação, injustiça e preconceito:

[...] que contradizem os princípios da dignidade, do respeito mútuo e da justiça, paradoxalmente o Brasil tem produzido também experiências de convívio e da interetnicidade, a reelaboração das culturas de origem, constituindo algo intangível que se tem chamado de brasilidade, que permite a cada um reconhecer-se como brasileiro. Encravada nas contradições de um sistema econômico e social que se constituiu historicamente de maneira injusta, o Brasil tem essa contribuição a dar: a possibilidade de uma singularidade múltipla, multifacetada, de uma relação também (ainda que não só) amistosa e calorosa com o mundo e aberta para ele. (BRASIL, 1997, p. 20).

A Lei nº 10.639/2003 institui o ensino obrigatório de história e cultura afro-brasileiras nas escolas, valorizando a luta da população negra e garantindo sua contribuição nas áreas social, econômica e política da história do Brasil. Em seguida, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola através da Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012, pelo Conselho Nacional de Educação, enfatiza a temática no currículo oficial e a Lei 11.645/2008 que incluindo também a “História e Cultura Indígena”.

Para possibilitar essa valorização e respeito da diversidade étnico-racial na política educacional, é preciso reconhecer as comunidades quilombolas no Brasil.

Elas são múltiplas e variadas e se encontram distribuídas em todo o território nacional. Para os quilombolas, pensar em território é considerar um pedaço de terra como algo de uso de todos da comunidade (é uma terra de uso coletivo) uma necessidade cultural e política da comunidade que está ligada ao direito que possuem de se distinguirem e se diferenciarem de outras comunidades. Eles vivem em territórios que podemos chamar de tradicionais.

Portanto, a escola precisa de currículo, projeto político-pedagógico, espaços, tempos, calendários e temas adequados às características de cada comunidade quilombola para que o direito à diversidade se concretize. Após esta explanação, podemos perceber claramente que a educação quilombola, na prática, não acontece de forma satisfatória como preconiza o poder público federal. Além disso, a legitimação das conquistas das comunidades quilombolas em obterem a valorização e o reconhecimento de direito é um grande passo para construir uma sociedade antirracista, que privilegia o ambiente escolar como espaço fundamental no combate ao racismo e à discriminação racial.

#### **4. CONHECER PARA FORTALECER: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS ESCOLAS**

O curso ofertado selecionou temáticas sensíveis e importantes para os profissionais que vivenciam “o chão” da escola, o seu cotidiano, e propôs discussões e busca de possíveis soluções para a implantação de ações antirracistas nas escolas, bem como o empoderamento e fortalecimento da identidade das comunidades quilombolas que pertencem ao Município de Marau. As temáticas abordadas foram: a) Estudo do conceito de Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil. b) A diversidade cultural e étnica brasileira e sua relação com a educação. c) Estudo das Leis Federais n.ºs. 10.639/2003 e 11.645/2008 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em âmbito municipal, estadual e nacional. d) Ensino das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica. e) Educação Antirracista. f) Direito Constitucional à igualdade. g) Estudo, fortalecimento e expansão de Políticas Públicas para a promoção da igualdade racial. h) Estudo, fortalecimento e expansão de Políticas Públicas Educacionais que apontem caminhos para uma educação e uma sociedade antirracistas. i) Escrita-Literatura: Contando histórias. j) O papel das Comissões de heteroidentificação no acesso à Educação Pública. k) Práticas de Valorização da Afirmação Identitária – Tupinambá. l) Racismo na Escola: Brinquedos e Brincadeiras de origem Africana. m) Diversidade de Gênero, Sexualidade e Práticas Pedagógicas. n) Religiosidade: religiões da matriz africana e cosmovisões. o) Direito ao acesso à educação aos Surdos. p) Educação Escolar Quilombola: um desafio, uma esperança.

## 5. PRÁTICAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS E ENSINO-APRENDIZAGEM EM AMBIENTES VIRTUAIS

O curso foi ofertado 100% virtual, ou seja, totalmente EAD<sup>4</sup>. O cursista pôde realizar as atividades no dia e horário que lhe fosse mais conveniente, por meio do seu computador e internet no período de duração dos Módulos. Os Módulos estavam organizados em web aulas hipertextuais e dialógicas, vídeoaulas e atividades virtuais. Todo o conteúdo foi disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA da UFSB. Em cada módulo foi feita a indicação de leituras tanto para o encontro síncrono quanto para as tarefas assíncronas no Moodle e a escrita de um trabalho final (Práticas Decoloniais – Sequência Didática). Cada módulo ofertou 2 horas/aula virtuais - síncronas para a apresentação do componente e da interação entre Ministrante/Cursista e 12 horas assíncronas na Plataforma Moodle – AVA para discussão e atividades. Para cada temática o ministrante fez o planejamento de seu módulo com plano de curso, conteúdo teórico e prático e atividades para avaliação.

Quanto ao cronograma e organização do curso, entende-se que a carga horária total foi de 200 horas, sendo 38 horas para atividades síncronas e 162 horas com atividades assíncronas. O início do curso foi no dia 13 de agosto de 2021 e o término no dia 30 de outubro do mesmo ano. As palestras (atividades síncronas) foram ministradas conforme estrutura apresentada a seguir:

✓ AULA INAUGURAL – Saberes tradicionais, produção de conhecimento e tecnologias: experiências. (CH: 2 horas). Palestrante: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ana Cristina Santos Peixoto – UFSB; Mediadora: Sara Alves da Luz Lemos – Mestranda UFSB. Data: 27/08/2021 das 08h às 10h.

✓ MÓDULO I – Introdução à plataforma Moodle (CH: 2 horas). Ministrante: Sara Alves da Luz Lemos – Mestranda UFSB. Data: 27/08/2021 das 10:15h às 12:15h.

✓ MÓDULO II – Legislação, Currículo e Educação para Relações Étnico Raciais (CH: 2 horas). Ministrante: Sara Alves da Luz Lemos – Mestranda UFSB. Data: 04/09/2021 das 08h às 10h.

✓ MÓDULO III – Práticas de Valorização da Afirmação Identitária – Tupinambá (CH: 2 horas). Ministrante: Gicelia Menezes de Matos Santos – Mestranda UFSB. Data: 04/09/2021 das 10:15h às 12:15h.

✓ MÓDULO IV – Comissões de Heteroidentificação no ingresso por cotas raciais (CH: 2 horas). Ministrante: Neymar Ricardo Santos da Silva – Mestrando UFSB. Data: 11/09/2021 das 08h às 10h.

✓ MÓDULO V – Políticas Públicas: estudo, fortalecimento e expansão da Promoção da Igualdade Racial (CH: 2 horas). Ministrante: Antonio Carlos Santos de Jesus – Mestrando UFSB. Data: 11/09/2021 das 10:15h às 12:15h

✓ MÓDULO VI – Saberes e Fazeres da Corporiedade Criança-Viva (CH:

<sup>4</sup> EAD – Educação a Distância. É uma modalidade educacional na qual educadores e educandos estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios de tecnologias de informação e comunicação.

2 horas). Ministrante: Aline Madalena de Jesus Oliveira – Mestranda UFSB. Data: 18/09/2021 das 08h às 10h.

✓ MÓDULO VII – Escrita Literária: Contação de Histórias e Escrevivências (CH: 2 horas). Ministrante: Alessandra Barbosa Adão – Mestranda UFSB. Data: 18/09/2021 das 10:15h às 12:15h.

✓ MÓDULO VIII – Diversidade de Gênero, Sexualidade e Práticas Pedagógicas (CH: 2 horas). Ministrante: Professor Mestre Luan Menezes dos Santos – Prefeitura de Itabuna. Data: 25/09/2021 das 08h às 10h.

✓ MÓDULO IX – Religiosidade: religiões de Matriz Africana e cosmovisões (CH: 2 horas). Ministrante: Débora de Sousa Bastos – Mestranda UFSB. Data: 25/09/2021 das 10:15h às 12:15h.

✓ MÓDULO X – Direito ao acesso à Educação de Surdos (CH: 2 horas). Ministrante: Helleni Priscille de Souza Ferreira Oliveira – Mestranda UFSB. Data: 02/10/2021 das 08h às 10h.

✓ MÓDULO XI – Educação Antirracista (CH: 2 horas). Ministrante: Gilsária de Jesus Teixeira – Mestranda UFSB. Data: 02/10/2021 das 10:15h às 12:15h.

✓ MÓDULO XII – Educação Escolar Quilombola: um desafio, uma esperança (CH: 2 horas). Ministrante: Sara Alves da Luz Lemos – Mestranda UFSB. Data: 09/10/2021 das 08h às 10h.

✓ MÓDULO XIII – A escrita do trabalho final: gêneros possíveis (CH: 2 horas). Ministrantes: Sara Alves da Luz Lemos – Mestranda UFSB e Gilsária de Jesus Teixeira – Mestranda UFSB. Data: 09/10/2021 das 10:15h às 12:15h.

✓ MÓDULO XIV – Produção do trabalho final (CH: 14 horas). Período: 16 a 29 de outubro de 2021. E o Seminário do Encerramento do curso. (CH: 10 horas). Data: 30 de outubro de 2021.

Quanto as atividades assíncronas, postagens de atividades no Google Forms, os ministrantes apresentaram questionamentos para os cursistas responderem sempre reservando carga horária de 12 horas para os módulos, a exceção foi somente no Módulo I que foi reservada 4 horas. A avaliação do curso compreendeu com a presença mínima de 75% dos encontros síncronos; entrega de, no mínimo, 75% das tarefas no Moodle; a entrega do trabalho final, bem como a obtenção de conceito mínimo C (nota numérica de 6,0) no curso são pré-requisitos para a obtenção do certificado. O certificado foi confeccionado pela Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB através da Pró-reitoria de Extensão e Cultura.

## **6. SÓ SE APRENDE A CAMINHAR, CAMINHANDO: REGISTROS E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS**

O Curso de Extensão à Distância – Educação para as Relações Étnico-Raciais iniciou com divulgação do folder nos grupos de WhatsApp dos profissionais da

educação que atuam nas duas escolas municipais, havendo assim o link para inscrição e o agendamento para participar de uma reunião com os cursistas interessados para orientações iniciais do curso. O período para a realização das inscrições foi de 11 a 13 de agosto de 2021. A carga horária do curso sendo de 200 horas, iniciando em 27 de agosto e finalizado no dia 30 de outubro de 2021. Realizamos encontros online semanais, todos os sábados, sendo dois componentes curriculares do curso com duração de 2 (duas) horas cada, totalizando 4 (quatro) horas semanais de live. Todas as aulas foram gravadas em vídeo.

Um dos desafios enfrentados foi o de manter a motivação dos cursistas em participar dos encontros online, meio a pandemia do COVID-19, situação atípica que demandou que os profissionais da educação utilizassem os meios online para a realização das aulas devido a suspensão das aulas presenciais. Infelizmente houve desistências de alguns cursistas e com isso foi ampliada a oferta para gestores e coordenadores pedagógicos de outras escolas que tinham interesse em participar, no final contamos com 14 (quatorze) cursistas que conseguiram concluir o curso, formados por 10 (dez) mulheres e 04 (quatro) homens, tornou um grupo pequeno e heterogêneo, formado por pessoas com diferentes funções – Coordenadores Pedagógicos de Educação Infantil, Gestora Escolar, Professoras de Ensino Fundamental (Anos Iniciais), Coordenador de Ensino Fundamental (Anos Finais), Vice Gestora, Professor de História (Anos Finais), Professora de Educação Infantil e Professora de Geografia -, alguns são convidados dos ministrantes e por isso há presença de outros municípios como: Ibirapitanga, Ilhéus, Canavieiras, Itabuna e Porções.

A abertura do curso foi realizada no dia 27/08/2021 com a Aula Inaugural que iniciou no horário previsto, sem problemas técnicos, seguindo o roteiro: A mediadora abriu o encontro com as saudações, a identificação enquanto estudante do Programa Profissional de Pós-Graduação de Ensino e Relações Étnico-raciais (PPGER), pela Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado, em Itabuna - Bahia. Descreveu de forma sucinta a sua profissão, sendo Pedagoga e atuante como Coordenadora Pedagógica do Município de Marau e Aurelino Leal e recepcionou os cursistas, convidados e ministrantes no primeiro encontro. Agradeceu a Professora Ana Cristina pela confiança em acreditar no seu potencial; a Universidade por acolher o Projeto do Curso, a Secretária Municipal de Educação de Marau – Professora Hozana Ramos por apoiar essa iniciativa, os ministrantes, colegas que aceitaram esse desafio. Além disso, agradeceu aos convidados que estão como cursistas e que se permitiram estar nesse momento de estudos.

Em seguida, apresentou o Curso, seu objetivo, a quem é destinado, as atividades síncronas e assíncronas, a metodologia, a avaliação de forma sucinta, explicando que no momento seguinte será reservado somente para esse objetivo. Apresentou o vídeo sobre o município de Marau. Em seguida passou a palavra para a palestrante Professora Doutora Ana Cristina Santos Peixoto, cujo tema é: Saberes Tradicionais, produção de conhecimento.

No momento da apresentação da palestrante, a mediadora verificou no chat os possíveis questionamentos e no final da sua apresentação forneceu o link de frequência.

Observou-se somente contribuições dos cursistas, sem questionamentos. Finalizando esse momento com agradecimentos a todos e a palestrante.

No segundo momento, a Mediadora assume o Módulo I, cujo tema foi: Esclarecimento sobre o funcionamento da formação. A mediadora procurou explicar como funciona o curso seguindo a seguinte pauta: Informes sobre o fornecimento de gravações para assistir depois; Apresentação do Cronograma dos próximos encontros; As Atividades Assíncronas e Síncronas, Carga horária.

A live do dia 04/09/2021 aconteceu em dois momentos, também sem problemas técnicos, conforme combinado, seguindo o roteiro: Saudações; Apresentação da Ministrante, seu currículo e iniciando a palestra com a ementa do Componente Curricular e em seguida abordando a temática em questão. Esse momento houve envolvimento e participação dos cursistas, tanto no chat quanto no diálogo com a ministrante. Cabe salientar que houve orientações quanto as atividades assíncronas, que foi criado formulário no Google Forms para receber as atividades assíncronas dos cursistas, aproveitando a oportunidade explicou também sobre o período para a realização das atividades assíncronas. No segundo momento, também ocorreu da mesma forma, sem atrasos e seguindo o mesmo roteiro do primeiro momento. Para finalizar a live, foi enfatizada a necessidade de assinar a frequência através do link e também o fornecimento do link para o acesso aos materiais, inclusive as gravações e o link das atividades assíncronas. Assim aconteceu, sem transtornos, em todas as lives do curso, sempre utilizando a plataforma Google Meet e o compartilhamento do link do Drive e também do Google Forms. Já no módulo XIII, cujo tema foi: A escrita do trabalho final: gêneros possíveis. As ministrantes Gilsária de Jesus e Sara Lemos assumem as orientações para a elaboração da atividade final, o seu envio e a apresentação no Seminário.

Para finalizar, o Seminário de Apresentação da Atividade Final, realizou-se no dia 30 de outubro de 2021, que iniciou sem problemas técnicos, seguindo o roteiro: Mensagem de Abertura; Agradecimentos: A Professora Doutora Ana Cristina Santos Peixoto, aos colegas ministrantes, aos cursistas, a Secretária Municipal de Educação; A apresentação do funcionamento do Seminário: tempo disponibilizado para cada cursista, ordem de apresentação, Contribuições dos Ministrantes e Encerramento. Após término do curso as coordenadoras professoras Ana Cristina e Sara Lemos avaliaram os trabalhos e selecionaram 03 artigos dos ministrantes do curso e 08 atividades práticas decoloniais dos cursistas que irão compor o livro (no prelo) que é o produto final desta atividade de extensão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: POR UMA EDUCAÇÃO EQUÂNIME, PRETA E POTENTE

A experiência vivenciada no período de três meses, desde o momento da elaboração do curso até a conclusão com o Seminário, foi constituída de muitas

aprendizagens e reflexões. O leque de possibilidades na compreensão da importância da temática tornou-se ainda mais significativa quando os ministrantes possibilitaram a compreensão da teoria e da prática através do diálogo e apresentando de forma muito objetiva e simples que é possível trabalhar essas temáticas na sala de aula.

As inquietações dos profissionais foram aos poucos minimizadas assim que compreenderam que a fragilidade da Secretaria Municipal de Educação nas suas propostas pedagógicas, especialmente para as escolas das comunidades remanescentes de quilombo, torna a escola sem aparato necessário para estabelecer diretrizes mais gerais, no âmbito municipal, estadual e nacional, percebendo também que o currículo das escolas quilombolas devem partir das especificidades de cada comunidade e partindo dessa escuta ativa e dos registros, valorizando suas características, sua identidade construirá esse currículo. Ouvindo as comunidades quilombolas garantirá o atendimento das suas necessidades e demandas e resgatar questões realmente importantes e significativas para essas comunidades.

O reflexo desta descontinuidade, ou inexistência da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, foi percebida com os relatos dos próprios cursistas no momento que demonstraram o desconhecimento das DCNEEQ e a urgência em promover formação continuada para os educadores. Para a partir do conhecimento da legislação e da proposta de renovação curricular a comunidade quilombola a qual a escola pertencia pudesse ser ouvida e suas necessidades abraçadas no novo currículo escolar.

O Curso de Extensão à Distância – Educação para as Relações Étnico-Raciais foi considerado um curso que abriu essa possibilidade em conhecer e incentivar os profissionais da educação em estudar, aprofundar, especializar-se. Houve solicitação por parte dos cursistas em replicar esse curso para as demais comunidades quilombolas do município.

Para tecermos nossos apontamentos finais, nos remetemos ao objetivo geral que norteou o curso: Promover o fomento ao ensino, à extensão e à pesquisa a partir da formação continuada para educadores, tendo como foco a educação para as relações étnico-raciais nas escolas quilombolas, com o intuito de consolidar um Projeto Político-Pedagógico Antirracista na Educação Básica, ouvindo as comunidades quilombolas, suas angústias e seus anseios e além de contribuir com a implementação das Leis Federais n.ºs. 10.639/2003 e 11.645/2008 capacitando os profissionais da área da educação, bem como o estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A conclusão é que o curso procurou atender aos seus objetivos proporcionando o acesso, o conhecimento, a discussão acerca da temática e foi propositivo ao final entregando a comunidade escolar a produção de uma coletânea com as melhores atividades (sequências didáticas decoloniais) produzidas pelos cursistas e com textos dos ministrantes de cada componente curricular. Sendo assim foi uma iniciativa que servirá de inspiração para demais profissionais da educação, não somente por proporcionar através do conhecimento adquirido pelos profissionais a segurança sobre o conteúdo, sobre as temáticas, mas indo além, para garantir que suas práticas

educacionais estejam condizentes com as Diretrizes, e que a escola seja gerenciada com condições necessárias para que a ocorrência da formação continuada seja atrelada à forma como a escola organiza seus processos de trabalho. Assim teremos a escola como espaço democrático, sem preconceitos, laica, aberta a ouvir para transformar suas práticas, fortalecendo as identidades daqueles que vivem na comunidade e querem a comunidade representada nos espaços escolares.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 09 de agosto de 2021.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Instrução Normativa nº 49**, 29 de setembro de 2008. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/IN49-290908.pdf> Acesso em: 09 de agosto de 2021.

\_\_\_\_\_. **Instrução Normativa nº 57**, 20 de outubro de 2009. Brasília – DF. 2009.

BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília – DF. Atualizado em 04 de fevereiro de 2010.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 11.645/2008**. Brasília – DF, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639/2003**. Brasília – DF, 2003.

BRASIL, Diário Oficial da União. **Decreto nº 4.887**, de 20 de novembro de 2003. Edição Número 227 de 21/11/2003. Ato do Poder Executivo. Brasília - DF. 2003.

GATTI. Barnadete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil**, na última década. Revista Brasileira de Educação. V. 13, n. 37, Jan./Abr. – 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global: Ação educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2006. 2ª ed. Ver. E atualizada – (Coleção Viver, Aprender).

OLIVEIRA, Rosiska D. e OLIVEIRA, Miguel D. **Pesquisa social e ação educativa**. In. Carlos Rodrigues Brandão, (org.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1981.

Extensão é sinônimo de transformação social.

o co  
nplu  
acad  
prol  
l, val  
part  
is e e  
do c  
mostr  
da U  
firo,  
erstit  
relat  
". Ap  
os di  
por  
es de  
oraçã  
is pa  
ider  
eas,  
ências  
munida  
realizadas.

idade, em articulação com o ensino e a pesquisa, impulsiona a relação dialógica da academia com as comunidades, promove a transformação social, valoriza os saberes populares, participa das políticas territoriais e estimula a formação cidadã do corpo estudantil. É o que mostram as ações extensionistas da UFSB reunidas agora neste livro, intitulado "Extensão universitária e educação para a vida: relatos de experiência na UFSB". A publicação apresenta relatos de experiência produzidos por coordenadores/as de ações de extensão, com a colaboração de estudantes e outros/as participantes das atividades. Os

Extens  
formaç  
tante at  
dade,  
ensino  
a relaçã  
com as  
a trans  
os sabe  
das pol  
ula a fo  
estudar  
ações e  
reunida  
ulado "e  
educaç  
experiê  
cação e  
periênc  
denado  
tensão,  
estudar  
pantes  
textos,  
lam a r  
equipes  
onde as



A extensão é...

Extensão é s  
formaçã  
tante at  
vidade,  
em ar  
ensino e a pes  
a relação dialó  
com as comu  
a transformaç  
os saberes po  
das políticas t  
ula a formaçã  
estudantil. É  
ações extens  
reunidas agor  
ulado "Extens  
educação para  
experiência n  
cação apre  
periência pro  
denadores/as  
tensão, com  
estudantes e  
pantes das  
textos, de div  
lam a riqueza  
equipes com  
onde as ações



COMUNIDADE

os saberes populares, participa das políticas territoriais e estimula a formação cidadã do corpo estudantil. É o que mostram as ações extensionistas da UFSB

TERRITÓRIO



ensino e a pes  
a relação dialó  
com as comu



# Capítulo 2

NA UFSB

onde as ações foram

Est  
da  
çã  
in  
da  
es,  
socia  
ltares,  
ritoria  
cidadã  
que m  
nistas  
este li  
o unive  
vite

# UMA EXPERIÊNCIA COM ESTRATÉGIAS DE MOTIVAÇÃO NAS OFICINAS DO PIBID ATRAVÉS DA GAMIFICAÇÃO

Joyce Gil da Silva Abade<sup>1</sup>

Daniele Santos dos Anjos<sup>2</sup>

Caroline Rezende Caputo<sup>3</sup>

**RESUMO:** No ensino remoto, que ocorreu em 2020 e 2021 devido a pandemia do COVID-19, percebeu-se que muitos estudantes estavam desmotivados e tiveram dificuldades em adaptar-se a modalidade online, entretanto, como a tecnologia está presente na vida cotidiana deles, pode-se utilizar esses artifícios digitais para favorecer e potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, este relato de experiência apresenta uma proposta de práticas didáticas com elementos de gamificação, com intuito de despertar o interesse dos alunos através da ludicidade. Os recursos didáticos com elementos de gamificação foram realizados durante algumas das oficinas do PIBID de Língua Portuguesa do Campus Paulo Freire/UFSB, por meio do *Google Forms e wordwall*, e aplicadas de forma assíncrona e síncrona pelo *Google Meet*. As oficinas do PIBID de Língua Portuguesa fazem parte do projeto desenvolvido pelos pibidianos com a supervisão da coordenadora de área no Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa em Teixeira de Freitas de março a dezembro de 2021. As atividades didáticas foram criadas em forma de quiz e ao final dos exercícios foram feitos questionamentos aos alunos, sobre o que acharam da atividade, se tiveram dificuldades e se foi possível aprender através daquela interface digital. Portanto, com o *feedback* dos estudantes e com as evidências coletadas, percebeu-se grande interesse dos discentes pelas atividades, além de maior participação e interação.

**PALAVRAS – CHAVE:** Gamificação; Recursos didáticos; PIBID; UFSB.

**ABSTRACT:** In remote teaching, which took place in 2020 and 2021 due to the COVID-19 pandemic, students from PIBID noticed that many students at Ensino Médio were unmotivated and had difficulties adapting to the online modality, however, as technology is present in their daily lives, these digital devices can be used to favor and enhance the teaching and learning process. In this sense, this experience report presents a proposal for didactic practices with gamification elements, in order to arouse students' interest through playfulness. The didactic resources with gamification elements were carried out during some of the PIBID Portuguese Language Workshops at the Paulo Freire Campus/UFSB in the Extension project named "PIBID Workshops: uncomplicating the Portuguese Language", through Google Forms and wordwall, and applied in a different way, asynchronously and synchronously by Google Meet. The PIBID Portuguese Language workshops are part of the extension project developed by the Pibidianos with the supervision of the area coordinator at Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa in Teixeira de Freitas from March to December in 2021. The didactic activities were created in the form of a quiz and at the end of the exercises, questions were asked to the students about what they thought of the activity, if they had difficulties and if it was possible to learn through that digital interface. Therefore, with the feedback of the students and with the evidence collected, it was noticed a great interest of the students in the activities, in addition to greater participation and interaction.

**KEYWORDS:** Gamification, didactic resources, PIBID, UFSB.

<sup>1</sup> Joyce Gil Da Silva Abade - Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Teixeira de Freitas/BA joycegilabade@gmail.com

<sup>2</sup> Daniele Santos dos Anjos - Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Teixeira de Freitas/BA dani.deorato@gmail.com

<sup>3</sup> Profa. Dra. Caroline Rezende Caputo - Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Teixeira de Freitas/BA caroline.caputo@ufsb.edu.br

# 1. INTRODUÇÃO

A educação sempre enfrentou grandes desafios, e promover a participação e engajamento dos alunos na sala de aula é parte de um deles. Atualmente, muitos estudantes encontram-se desmotivados com os estudos, seja por questões pessoais ou por serem submetidos a métodos de ensino totalmente passivos. Se nas aulas presenciais já era difícil tornar os conteúdos atraentes e despertar o interesse deles, com o início da pandemia da COVID-19 em março de 2020, o ensino remoto tornou isso ainda mais complexo. Neste sentido, os professores tiveram que se reinventar adotando metodologias mais ativas e se apropriando das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIDCs) de modo a buscar motivar os alunos nas aulas por intermediação remota.

Por esse ângulo, o ensino remoto emerge com a possibilidade de adaptação de conteúdos e práticas didáticas da modalidade presencial para o on-line, como também, a necessidade de adotar metodologias mais ativas, visto que elas proporcionam estratégias eficazes no processo educacional, pois visam promover o protagonismo do estudante, fazendo com que ele participe ativamente na construção do seu aprendizado (MORAN, 2000). Além disso, as aulas por intermediação remota fizeram com que tecnologias e educação se aliassem, contribuindo ainda mais, para o ensino híbrido.

Consoante com Bacich (2015), o ensino híbrido consiste na inserção de práticas educacionais do ambiente presencial da sala de aula, consolidados nas metodologias on-line de ensino. Porquanto, ambos se integram e se complementam de modo a favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, as tecnologias potencializam esse processo, visto que os estudantes podem se apropriar delas para auxiliar nos diversos aspectos dos estudos, seja em pesquisas, realização de atividades e produção de conteúdo, conforme suas necessidades. Dessa forma, o ensino híbrido associado ao uso das metodologias ativas (BACICH, 2016) tende a proporcionar aos alunos mais autonomia na construção do conhecimento, sendo possível que os estudantes revejam e acessem os conteúdos das aulas há qualquer momento e de onde estiverem. Podendo assim, fazer seus próprios horários e acessar os conteúdos das aulas com antecedência, permitindo que os estudantes cheguem na sala de aula com conhecimentos prévios a respeito dos assuntos que serão abordados, favorecendo o processo de construção do conhecimento. O acesso à internet e a tecnologia rompeu a barreira limitadora de conhecimento hierárquico fazendo com que o estudante não seja mais apenas um receptor e reproduzidor de conhecimento, mas autor de saberes (DE ANDRADE; MONTEIRO, 2019).

Em concordância com o ensino remoto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da área de Língua Portuguesa, por meio dos alunos/bolsistas desse programa e do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e suas Tecnologias (LIL) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) desenvolveram de março a dezembro de 2021 oficinas de Gramática, Literatura e Redação para o Enem. O programa visou auxiliar os alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa (CEDERB), na cidade de Teixeira de Freitas/ Bahia, no

processo de aprendizagem da Língua Portuguesa a fim de realizar o exame nacional. As oficinas tiveram a orientação da coordenadora de área, a prof. Dra. Caroline Rezende Caputo (UFSB), e da supervisora prof. Ms. Marcilea Freitas Ferraz de Andrade.

O PIBID conta com nove bolsistas que utilizaram da gamificação nas atividades produzidas de modo a motivar os alunos a participarem das oficinas. E o fato de os estudantes, no seu dia a dia já lidarem com tais tecnologias, possibilita a utilização dessas interfaces como um recurso didático nas práticas de ensino e aprendizagem (SANTANA; FORTE; PORTO, 2016). Conforme Menezes e Bortoli (2018) o uso e aplicação do conceito de jogo no processo de ensino e aprendizagem pode significar a inclusão de tecnologia, reforçando com imagens animadas e vídeos ao conhecimento desenvolvido em sala de aula. Logo, o uso da gamificação na área da educação tende alcançar indivíduos que são cada vez mais enquadrados nas mídias e nas tecnologias digitais, o que auxiliam no ensino e aprendizagem, uma vez que os alunos se mostram desinteressados pelos métodos passivos de ensino, utilizados na maioria das vezes por professores tradicionais.

No ensino remoto que os alunos do EM foram obrigados a ter em 2020 e 2021, percebeu-se que muitos estudantes estavam desmotivados e tiveram dificuldades a se adaptarem a modalidade on-line, entretanto, como a tecnologia está presente na vida cotidiana deles, nas oficinas do PIBID pudemos utilizá-la para favorecer e potencializar o processo de aprendizagem dos alunos. Observamos que para haver motivação é necessário adotar metodologias ativas, em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais atrativas, para poderem tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes (MORAN, 2015, p.28). Assim, este relato de experiência objetiva descrever propostas de práticas didáticas com elementos de gamificação, desenvolvidas em 2021 nas oficinas on-line do PIBID com intuito de despertar o interesse dos alunos através da ludicidade, como também contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de forma significativa.

## 2. USO DE GAMIFICAÇÃO COMO PRÁTICA DIDÁTICA

A gamificação é muito utilizada em diversos setores para motivar, atrair e engajar, tendo em vista, que permite novas experiências e proporciona sensação de prazer. Murr e Ferrari (2020) afirmam que:

A gamificação, tradução do termo em inglês “gamification”, pode ser entendida como a utilização de elementos de jogos em contextos fora de jogos, isto é, da vida real. O uso desses elementos – narrativa, feedback, cooperação, pontuações etc. – visa a aumentar a motivação dos indivíduos com relação à atividade da vida real que estão realizando (MURR; FERRARI, 2020, p. 07).

A gamificação foi uma estratégia muito utilizada para incentivar os alunos a participarem das oficinas do PIBID, visando torná-las mais atrativas. Visto que essa estratégia se apropria de técnicas presentes em games, como desafios, missões, recompensas, de modo a tornar a realização de atividades e os objetivos a serem

alcançados mais prazeroso. Os jogos, através da ludicidade, favorecem a aprendizagem e possibilitam que sejam desenvolvidas habilidades como: a criatividade, o raciocínio lógico, a resolução de problemas e o trabalho em equipe. Tendo em vista, que os jogos fazem parte do cotidiano dos jovens, utilizados por eles como uma prática de lazer, percebemos que tais recursos podem ser empregados para despertar o interesse dos alunos pelas atividades desenvolvidas, favorecendo assim, o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, com o ensino remoto, através da utilização dos recursos digitais, o uso de gamificação como estratégia didática foi de suma importância para a realização das oficinas de Língua Portuguesa do PIBID, pois possibilitou com que as atividades aplicadas aos estudantes acontecessem de maneira mais dinâmica e lúdica.

Por outro lado, observa-se que os métodos de ensino passivo tendem a deixar alguns alunos desmotivados, pois nesse modelo os estudantes desempenham o papel de receptores de conteúdo, havendo pouca interação e comprometendo assim o aprendizado. Seguindo a perspectiva de Moran (2015) sobre mudar a educação, foram utilizadas nas oficinas do PIBID de Língua Portuguesa as metodologias ativas como estratégia pedagógica, pois essas metodologias têm proporcionado técnicas eficazes no processo educacional, uma vez que esses métodos têm o objetivo de promover o protagonismo do estudante, fazendo com que ele participe ativamente na construção do seu aprendizado. À vista disso, o professor não exerce o papel de detentor do conhecimento, e sim, o de mediador, em que irá orientar e contextualizar o ensino conforme a realidade do aluno possibilitando a este uma aprendizagem significativa e colaborativa. Em contraposição ao método tradicional em que os estudantes possuem postura passiva de recepção de teorias, o método ativo propõe o movimento inverso, ou seja, passam a ser compreendidos como sujeitos históricos, e, portanto, assumem um papel ativo na aprendizagem, posto que têm suas experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para a construção do conhecimento (apud DIESEL et al., 2017, p. 271).

No ensino remoto, algumas das dificuldades existentes no ensino presencial foram perceptíveis, como a baixa participação dos alunos, a falta de engajamento e o desinteresse em aprender certos conteúdos. Por isso, o uso das metodologias ativas aliado aos recursos de gamificação foi um aliado para possibilitar mais engajamento no aprendizado dos alunos.

Notou-se durante as oficinas de Redação para o Enem, Literatura e Gramática, que as atividades com elementos de gamificação despertavam maior interesse dos alunos do que as demais atividades, tais como os exercícios com quiz, em que os educandos precisam responder corretamente para obterem pontos e alcançar uma boa colocação no ranking. Os resultados eram analisados pelos estudantes de forma coletiva, eles tinham autonomia para expressar suas opiniões, escolher seus trajetos e era estabelecida uma relação de troca entre os participantes. Compartilhavam experiências, conhecimentos e aprendiam juntos nas aulas síncronas. Além disso, após os alunos realizarem os jogos, eram-lhes apresentados os resultados, pois, para eles isso era muito importante, demonstravam interesse em saber suas pontuações e descobrir seus respectivos erros e acertos. Destacou-se que a análise dos resultados dos elementos dos jogos foi um dos componentes chave das avaliações. Shute (2008)

faz comentários sobre o feedback na avaliação formativa e identifica que utilizado em contextos educativos é geralmente considerado como crucial para melhorar a aquisição de conhecimento e habilidade. Além da sua influência sobre realização, o feedback também é retratado como um fator significativo na motivação da aprendizagem. (apud MENEZES et al., 2016, p. 442).

### 3. PRÁTICAS PEDAGÓGICA NAS OFICINAS DO PIBID

O PIBID é um programa que visa auxiliar os estudantes de licenciatura a desenvolver práticas pedagógicas no ensino básico das escolas públicas, promovendo a integração entre teoria e prática, de modo a contribuir na formação acadêmica e profissional dos futuros docentes (UFSB, 2020). Neste sentido, no PIBID de Língua Portuguesa, promovido pela UFSB e desenvolvido no CEDERB, os 9 (nove) discentes/bolsistas foram orientados pela coordenadora de área – docente da UFSB - e pela supervisora - docente do CEDERB - onde as atividades foram desenvolvidas. A formação teórica do programa foi mediada pela coordenadora de área, professora Dr. Caroline Rezende Caputo, e aconteceu quinzenalmente aos sábados, no turno matutino. Nessas formações on-line foram discutidos e estudados alguns teóricos como Paulo Freire, Piaget, Vygotsky, de modo a estimular os bolsistas, futuros professores, a refletirem e reconhecerem a importância da educação para a sociedade e para o papel do educador.

De acordo com Paulo Freire (1987), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Dessa forma, é preciso estimular aos alunos a refletir e desenvolver a criticidade. O aprendizado ocorre da relação de troca com o mundo e com os outros. O professor não deve ser detentor do conhecimento e a sala de aula deve ser um lugar de troca, onde os estudantes tenham autonomia e o professor seja mediador na produção do conhecimento. Assim como Paulo Freire, Vygotsky também enfatiza que o aprendizado deve ser dialógico e mediado, pois, segundo ele, há conhecimentos que os indivíduos só aprendem por intermediação de outras pessoas (apud FERRARI, 2008.). Desse modo, a mediação do professor é relevante no processo de ensino e aprendizagem do estudante.

Outros pontos discutidos nas formações teóricas, foram as temáticas desenvolvidas nas atividades, o planejamento dos conteúdos e as metodologias abordadas nas oficinas do PIBID na escola, como também a análise e ensino de manuseio de interfaces digitais para execução das atividades. As formações das interfaces digitais versaram sobre CANVA, PADLET (<https://pt-br.padlet.com/dashboard>), Google Classroom, Google Form, worldwall (<https://wordwall.net/pt>). Antes de trabalhar com qualquer conteúdo nas oficinas, era realizada uma reunião em que a coordenadora e supervisora faziam uma análise para verificar se tais temáticas e plataformas digitais eram apropriadas para o perfil dos estudantes. Essa verificação também é realizada no uso das plataformas utilizadas para execução dos conteúdos, pois é preciso que essas interfaces atendessem a realidade dos alunos. Porquanto, é necessário escolher um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que melhor atendesse aos diferentes perfis de aprendizes e de modalidades de aprendizagem (GOMES; PIMENTEL, 2020). Alguns

dos conhecimentos e tecnologias estudadas já eram conhecidas pelos pibidianos, dado que o curso de LIL contém componentes curriculares que abrangem tais aprendizagens, contribuindo, assim, para o desenvolvimento dos discentes/bolsistas nos trabalhos do PIBID-LP.

O componente curricular Metodologias ativas no Ensino de Línguas, lecionado pela prof<sup>a</sup> Dra. Caroline Caputo, foi fundamental para compreendermos e aprendermos sobre a relevância da temática das Metodologias Ativas no processo educacional, bem como os embasamentos teóricos, as experiências e as reflexões sobre o ensino híbrido. O ensino híbrido articula elementos do presencial e on-line, pois um complementa o outro. Nessa abordagem os alunos têm acesso prévio aos conteúdos que serão estudados. Na aulas on-line o estudante deve estabelecer seu tempo, modo e ritmo de estudo (MÁXIMO, 2021). Nas aulas presenciais, o espaço da sala de aula torna-se um ambiente propício para discussões e reflexões sobre o conteúdo estudado, em que o docente e os discentes trabalham colaborativamente na construção do conhecimento. Ao estudarmos sobre as metodologias ativas no curso de LIL aprendemos que os alunos não devem ser tratados como depósitos de conteúdo, mas que o professor deve impulsionar, indagar e orientá-los, os ajudando a construir o conhecimento de forma ativa e autônoma.

Neste sentido, para elaboração das atividades das oficinas, foram realizados planos de ação conforme as necessidades dos alunos, em que, antes da execução, são encaminhados para avaliação e orientação da coordenadora e supervisora do PIBID. O conteúdo dos planos de ação é escolhido pelos estudantes bolsistas de acordo com a temática da oficina. Cada plano tem duração de dois meses, dessa forma é possível perceber quais atividades despertaram maior interesse dos alunos, e conseqüentemente favorecem a aprendizagem, bem como as quais não obtiveram bons resultados. Assim, podem ser feitas modificações nos planos elaborados posteriormente. Após a elaboração dos planos, os materiais são apresentados para a orientadora e a supervisora do PIBID que comentam e fazem sugestões a respeito dos planejamentos. Após a avaliação, é feita a curadoria das interfaces, em que é analisada a praticidade e funcionalidade de cada uma. Depois, são inseridas as atividades nessas plataformas para serem aplicadas aos alunos.

Após as formações dos pibidianos com a coordenadora de área iniciadas em agosto de 2020, as oficinas com os alunos do EM aconteceram de março a dezembro de 2021. Inicialmente havia cerca de 10 alunos em cada oficina, mas posteriormente o número de estudantes aumentou bastante, devido às atividades do colégio terem sido retomadas de forma remota e, conseqüentemente, a divulgação das oficinas ter sido ampliada. Com o aumento do número de participantes nas oficinas, a interação dos alunos tornou-se cada vez melhor.

Assim, durante a execução das atividades gamificadas nas oficinas, constatou-se que a participação dos alunos foi bem maior devido a esse formato de atividade. Outrossim, os estudantes relataram durante as aulas síncronas que ficaram mais animados para fazer as atividades com jogos, uma vez que, antes, eles estavam desmotivados com as aulas remotas.

### 3.1 Wordwall como ferramenta de ensino

O Wordwall é uma plataforma online (worldwall.net) que permite que sejam criadas atividades interativas com elementos de gamificação. Esse recurso foi bastante explorado durante as oficinas de Redação para o Enem, Literatura e Gramática do PIBID de Língua Portuguesa. Essa interface possui diversos modelos de atividades que podem ser utilizados para tornar as aulas mais dinâmicas e interativas, pois nela podem ser desenvolvidas atividades gamificadas em formato de questionário, caça-palavra, anagrama, perseguição de labirinto, pares correspondentes, roda aleatória, etc. Os formatos diversificados permitem que as tarefas sejam feitas de diferentes formas, sendo possível escolher o modelo mais adequado para cada conteúdo. Aliás, podem ser adicionadas imagens nos jogos, o que os tornam esteticamente mais atraentes para os estudantes, contribuindo para uma melhor assimilação e percepção através do campo visual. Alguns dos elementos presentes nos jogos, e utilizados nas atividades gamificadas desenvolvidas no Wordwall, e que tendem a despertar o interesse dos estudantes são: a pontuação, que funciona como uma recompensa pela atividade realizada e o Ranking que permite que os alunos vejam o seu progresso, estimulando a competição entre os participantes, fazendo com que tenham como meta a obtenção de uma pontuação maior.

Conforme Souza (1997) “o jogo é uma atividade rica e de grande efeito que responde às necessidades lúdicas, intelectuais e afetivas, estimulando a vida social e representando, assim, importante contribuição na aprendizagem” (apud SANTANA et al.,2016, p. 226). É importante que as atividades gamificadas integrem as atividades pedagógicas, tendo em vista, que fazem parte da realidade dos alunos e podem favorecer o aprendizado deles. As atividades lúdicas melhoram o raciocínio, a compreensão e apresentam alta participação e engajamento dos alunos. Nas oficinas de redação, através das atividades elaboradas na interface do Wordwall, foi possível perceber maior interação dos alunos ao passo que eles conseguiam absorver melhor os conteúdos.

Como ilustrado na figura 1, na oficina de Redação para o Enem foi realizada uma atividade em forma de quiz sobre conjunções, em que o objetivo desse exercício era refletir e reconhecer o que é conjunções e onde podemos utilizá-la. Dessa forma, os alunos deveriam escolher as alternativas corretas sobre as perguntas referentes a conjunções. O jogo foi realizado na aula assíncrona das oficinas, porém os estudantes podiam consultar todo material estudado caso eles tivessem dúvidas, ou ainda, solicitar aos pibidianos no grupo de WhatsApp para melhores esclarecimentos.

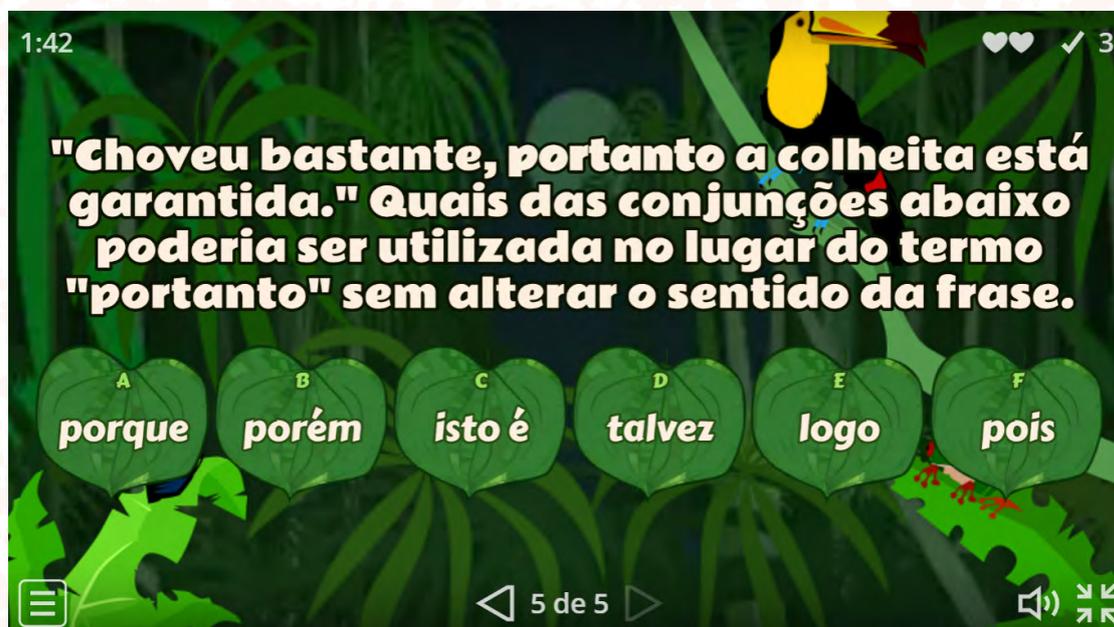


Figura 1-Atividades sobre conjunções/ Fonte: Wordwall

Como resultado das atividades do quiz, os estudantes conseguiram realizar a atividade com sucesso, e na aula síncrona houve um momento para discutirmos sobre o jogo, em que foi relatado por eles como foi a experiência de jogar esse quiz, bem como as dificuldades encontradas com a interface e com o conhecimento para realizar as tarefas do jogo. Os alunos comentaram que foi bem tranquilo e divertido fazer o jogo, conforme os relatos deles: “foi possível compreender os conteúdos de forma divertida, como também se sentiam motivados a competir e alcançar elevadas pontuações” (relato de um aluno da oficina de Redação para o Enem).

### 3.2 Trilha da aprendizagem como jogo didático na oficina de redação

A trilha da aprendizagem é um jogo didático em que consiste em um exercício de revisão, contendo todos os conteúdos estudados durante as oficinas. Essa atividade foi desenvolvida no Google Forms em formato de quiz, com elementos de gamificação em que cada temática foi dividida por seções. Dessa forma, ao iniciar a trilha, os estudantes fizeram suas escolhas individualmente, para avançar em cada seção, eles tinham autonomia para decidir por onde queriam começar o percurso, conforme suas necessidades e curiosidades. Assim, antes de começar a trilha, o aluno deveria ler atentamente as informações e verificar o tempo disponível para a realização da atividade.

Para elaboração da trilha da aprendizagem, a coordenadora de área do PIBID, professora Caroline Caputo, realizou com os bolsistas desse programa uma oficina a fim de auxiliá-los no passo a passo da construção da trilha, como também orientá-los sobre a organização das atividades. Primeiramente, a professora apresentou uma trilha e pediu que os bolsistas jogassem. Após a explicação de como elaborar a atividade didática, cada discente do PIBID fez sua própria trilha da aprendizagem e compartilhou com os colegas no Padlet que foi criado pela coordenadora.

Neste sentido, percebeu-se que o uso do Google Forms associado aos elementos de gamificação foi uma excelente estratégia pedagógica nas aulas remotas, de modo a promover motivação aos alunos na realização da atividade. Conforme Tolomei (2017), o uso de games ou atividades gamificadas favorece o engajamento dos estudantes em atividades escolares vistas por eles como enfadonhas, pois o uso dos games pode aproximar o processo de aprendizagem do estudante à sua própria realidade. Principalmente por estimular o cumprimento de tarefas e também por ser de fácil acessibilidade, tendo em vista que os estudantes podem realizar os exercícios por meio dos dispositivos digitais de fácil acesso, como o celular.

Nas oficinas de Redação para o Enem, foram explicados conteúdos e desenvolvidas atividades que favorecessem a compreensão dos estudantes sobre o texto dissertativo-argumentativo. Foram promovidas discussões visando desenvolver o senso crítico dos alunos, de forma que estes pudessem entender como elaborar um texto de forma crítica, coerente e coesa.

Ao final do primeiro plano de ação executado na oficina de Redação para o Enem, foi elaborada uma trilha de aprendizagem para ser feita pelos alunos do EM. Na trilha havia quatro percursos, cada percurso correspondia a um conteúdo trabalhado durante a oficina. Foram eles: as características do texto dissertativo-argumentativo, a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, as competências do Enem e o repertório sociocultural. Os alunos tinham autonomia para escolher qual percurso gostariam de fazer, poderiam fazer quantos percursos desejassem, a aplicação da trilha funcionou como uma revisão de tudo o que foi trabalhado até então na oficina. Na trilha foram utilizados imagens, vídeos e textos para auxiliar os estudantes na revisão dos assuntos.

A figura 2 abaixo, corresponde a uma das seções (percurso de escolha) da trilha de aprendizagem de redação para o Enem. Nela estão expostas às opções de percursos que os alunos poderiam fazer, consoante os interesses de cada um.

Figura 2-Trilha de aprendizagem (percurso de escolha) / Fonte: Própria

A figura 3 ilustra um trecho das atividades sobre o texto dissertativo-argumentativo na trilha de aprendizagem, onde os alunos responderam algumas questões sobre as características do texto dissertativo-argumentativo, para isso foi disponibilizado um vídeo para poderem compreender melhor o assunto, lembrando e refletindo sobre o conteúdo estudado. Após os alunos do EM fazerem a trilha, receberam uma pontuação de acordo com seus erros e acertos, o que segundo eles, os ajudou a perceber quais assuntos precisavam estudar mais. A atividade foi de fundamental importância para que os alunos pudessem perceber o próprio aprendizado e para entendermos suas dificuldades e necessidades.

ASSISTA AO VÍDEO ABAIXO

curso enem grande COMO ELABORAR A R...  
TEXTO DISSERTATIVO ARGUMENTATIVO

1- Qual o objetivo do texto dissertativo argumentativo? \*

a) Fazer um relato pessoal.

b) Descrever situações cotidianas.

c) Convencer o leitor de uma opinião.

d) Informar sobre um respectivo tema.

2- Quais recursos podem ser utilizados como estratégias argumentativas? \*

Sua resposta

Figura 3-Trilha de aprendizagem (atividade sobre texto dissertativo-argumentativo) / Fonte: Própria

## 4. CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DOS DISCENTES BOLSISTAS

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Língua Portuguesa, foi de fundamental importância para nossa formação. Através do projeto, desenvolvemos habilidades e obtivemos conhecimentos que posteriormente, serão empregados na prática docente. Através do contato direto com o ambiente escolar, com alunos e professores, tivemos a oportunidade de aprender mais conteúdos da Língua Portuguesa, além de novas metodologias de ensino e estratégias didáticas, sendo adquiridas assim, experiências que colaboraram para nossa formação acadêmica e profissional.

Com o projeto, foi possível perceber as dificuldades e especificidades dos alunos e da escola; além de observar como é a relação professor-aluno, e buscar estratégias para

auxiliá-los. Dessa maneira, pudemos aplicar os conhecimentos que temos aprendido nos componentes curriculares do curso de LI em Linguagens, de forma prática no ambiente escolar. Um outro ponto que vale ressaltar, é que para o processo de produção das atividades tivemos um pouco de dificuldade, visto que foi necessário realizar uma curadoria de materiais que atendesse a realidade dos estudantes, pois alguns deles não tinham acesso a uma internet estável. Então, devido a isso, foi preciso analisar quais interfaces digitais seriam mais viáveis para a realização das aulas e exercícios, bem como todo o material didático.

Ademais, as formações teóricas do PIBID foram de grande relevância para o nosso processo de ensino e aprendizagem. Nelas tivemos as orientações necessárias fornecidas pela orientadora e supervisora, para a elaboração dos planejamentos desenvolvidos ao longo do projeto. Além disso, nas formações eram feitas discussões que permitiam haver troca de experiências, sendo sempre apresentados métodos de ensino, referenciais teóricos e recursos digitais para serem utilizados nas aulas com os alunos. Conhecer e aprender a utilizar essas interfaces, contribuíram para nossa capacitação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos relatos dos estudantes do Ensino Médio e os resultados contidos nas atividades, notou-se que o uso de elementos de gamificação nas atividades das oficinas do PIBID de LP permitiu aos alunos do Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa de Teixeira de Freitas - BA, se sentirem mais autônomos para jogar e aprender de forma dinâmica e divertida, sendo assim protagonistas no processo de aprendizagem. Tendo em vista que os jogos já fazem parte do cotidiano dos alunos, essas práticas pedagógicas tendem a despertar o interesse pelos conteúdos e atividades, além de estimular a participação nas aulas. Durante os encontros síncronos, os estudantes relataram que as atividades gamificadas eram mais interessantes e divertidas, por associarem a prática da atividade didática ao lazer e não a algo cansativo. Sentiam vontade de jogar e descobrir o resultado, dessa forma, o aprendizado ocorria de maneira prazerosa, interativa e os alunos sentiam-se motivados a realizar os exercícios. Através dos resultados obtidos pelas atividades, foi possível auxiliar os alunos de acordo com suas necessidades e dificuldades, além de entender como se desenvolveu a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, foi possível buscar estratégias para tornar o ensino e a aprendizagem dos estudantes mais eficaz.

Os recursos tecnológicos estão presentes no dia a dia dos alunos, assim sendo, devem ser utilizados como aliados no processo pedagógico. Com o ensino remoto implementado em 2021 devido a pandemia do COVID-19, surgiu a necessidade de adaptar e reinventar os métodos de ensino, buscando estratégias antes pouco utilizadas. O ambiente virtual exige planejamentos e recursos diferentes do presencial, sendo necessário encontrar meios para prender a atenção dos alunos. Nesse sentido, observou-se que a utilização de atividades com elementos de gamificação nas oficinas do PIBID de Língua Portuguesa, auxiliou nesse processo, favoreceu o trabalho colaborativo e

tornou o aprendizado mais dinâmico e divertido. Dessa forma, notou-se que o uso da gamificação aliado com as metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem contribui para tornar o aprendizado dos alunos mais efetivo. Dessa forma, os estudantes do Ensino Médio do CEDERB tornam-se mais engajados e participativos, pois deixaram de ser passivos e passaram a ser ativos na produção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, A. & TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, Lilian. **Ensino Híbrido: Proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem**. Anais do XXII Workshop de Informática na Escola (WIE 2016) V Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2016)

BAHIA, **PROJETO INSTITUCIONAL DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, PIBID/CAPES**. Itabuna, Porto Seguro, Teixeira de Freitas. 2020.

DE ANDRADE, Daniele Prates Cordeiro Moretti; MONTEIRO, Maria Iolanda. **EDUCAÇÃO HÍBRIDA: abordagens práticas no Brasil**. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, v. 5, n. 14, 2019.

FERRARI, Márcio. **Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social**. Nova Escola, 1º de out. de 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social>>. Acesso em: 14 de fev. de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Paz e terra, Rio de Janeiro 17.ª Ed., 1987.

MÁXIMO, Valci; MARINHO, Rosemary Alves Cardozo. **Intervenção pedagógica no processo de ensino e aprendizagem**. In: Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.1, p. 8208-8218 jan. 2021.

MENEZES, Cláudia Cardinale Nunes; BORTOLI, Robélius. **Gamificação: surgimento e consolidação**. Comunicação & Sociedade, v. 40, n. 1, p. 267-297, 2018.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

MORAN, José. **Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje**. Ensino

**híbrido:** personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico] Organizadores: Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani. Porto Alegre: Penso, p. 27-45, 2015.

MORAN, José. **Ensino e Aprendizagem inovadoras com tecnologias audiovisuais e temáticas.** IN: Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Organizadores: MORAN, MASETTO, BEHRENS. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MUR, Caroline Elisa; FERRARI, Gabriel. **Entendendo e aplicando a gamificação (recurso eletrônico):** o que é, para que serve, potencialidades e desafios / Caroline Elisa Murr, Gabriel Ferrari. - Florianópolis: UFSC: UAB, 2020.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. **Princípios da Educação Online:** para sua aula não ficar massiva nem maçante! SBC Horizontes, maio 2020. ISSN 2175- 9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principioseducacao-online>. Acesso em: 26 de nov. de 2021.

SANTANA, P. F. C.; FORTES, D. X.; PORTO, R. A. **Jogos digitais:** a utilização no processo ensino aprendizagem. Revista Científica da FASETE, v. 1, p. 218-229, 2016.

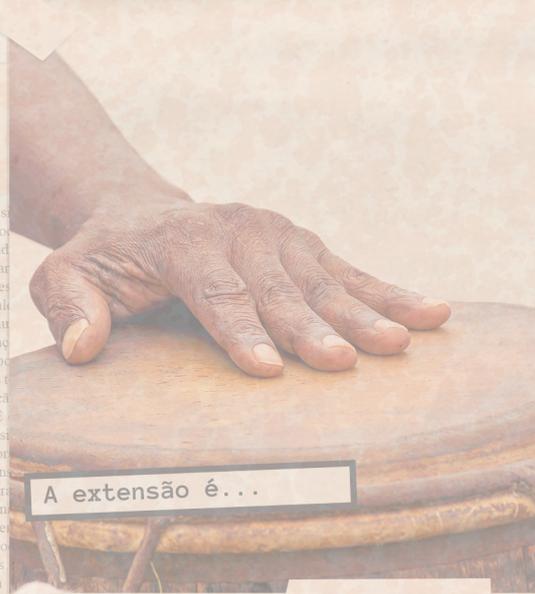
TOLOMEI, Bianca Vargas. **Agamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação.** EAD em foco, v. 7, n. 2, 2017.

Extensão é sinônimo de transformação social.

o co  
nplu  
acad  
prol  
l, val  
part  
is e e  
do c  
mostr  
da U  
firo,  
erstit  
relat  
". Ap  
os di  
por  
es de  
oraçã  
is pa  
ider  
eas,  
ências  
munida  
realizadas.

idade, em articulação com o ensino e a pesquisa, impulsiona a relação dialógica da academia com as comunidades, promove a transformação social, valoriza os saberes populares, participa das políticas territoriais e estimula a formação cidadã do corpo estudantil. É o que mostram as ações extensionistas da UFSB reunidas agora neste livro, intitulado "Extensão universitária e educação para a vida: relatos de experiência na UFSB". A publicação apresenta relatos de experiência produzidos por coordenadores/as de ações de extensão, com a colaboração de estudantes e outros/as participantes das atividades. Os

Extens  
formaç  
tante at  
dade,  
ensino  
a relaçã  
com as  
a trans  
os sabe  
das pol  
ula a fo  
estudar  
ações e  
reunida  
ulado "e  
educaç  
experiê  
cação e  
periênc  
denado  
tensão,  
estudar  
panites  
textos,  
lam a r  
equipes  
onde as



A extensão é...

Extensão é s  
formaçã  
tante at  
vidade,  
em ar  
ensino e a pes  
a relação dialó  
com as comu  
a transformaç  
os saberes po  
das políticas t  
ula a formaçã  
estudantil. É  
ações extens  
reunidas agor  
ulado "Extens  
educação para  
experiência n  
cação apre  
periência pro  
denadores/as  
tensão, com  
estudantes e  
pantes das  
textos, de div  
lam a riqueza  
equipes com  
onde as ações

TRANSFORMAÇÃO  
SOCIAL

os saberes populares, participa das políticas territoriais e estimula a formação cidadã do corpo estudantil. É o que mostram as ações extensionistas da UFSB



COMUNIDADE

TERRITÓRIO



ensino e a pes  
a relação dialó  
com as comu

# Capítulo 3

NA UFSB

onde as ações foram

Est  
da  
çã  
in  
da  
es,  
social  
ulares,  
ritoria  
cidadã  
que m  
nistas  
este lí  
o unive  
vite

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NO SUL DA BAHIA. <sup>1</sup>

Cristiano da Silveira Longo<sup>2</sup>

Stella Narita<sup>3</sup>

Antonio Carlos Caruso Ronca<sup>4</sup>

Edilson Brito de Oliveira<sup>5</sup>

João Bourgalber Nobre Chaves<sup>6</sup>

**RESUMO:** Relatos de experiências de ações formativas ofertadas a educadores públicos da educação básica do território de Porto Seguro e região durante o segundo semestre de 2021, em caráter de formação continuada e extensão universitária. A educação sofreu diversos impactos diante da pandemia do COVID-19, tornando necessária novas estratégias pedagógicas mediadas por tecnologias digitais para que fosse possível dar continuidade a alguma atividade escolar. Diante deste cenário, buscamos sondar com os educadores as atuais necessidades formativas, suas demandas teóricas e práticas, e ofertar minicursos formativos nesta direção. As temáticas abordadas foram: desafios e necessidades da educação em tempos de pandemia, tecnologias digitais e mediação da aprendizagem, a saúde mental do educador e do estudante, o cuidado de si e o cuidado do outro, afetividade, aprendizagem e desenvolvimento escolar em tempos de pandemia. As ações formativas foram ofertadas de forma online, via Google Meet, buscando manter interações dialógicas com os participantes; foi criado um site de divulgação dos eventos e de disponibilização de materiais instrucionais e de interesse educacional. Conclui-se pela importância e necessidade de ações formativas de aprofundamento sobre as temáticas debatidas, em especial a mediação da aprendizagem a partir do uso de tecnologias digitais.

**PALAVRAS – CHAVE:** Formação continuada; Educação em tempos de pandemia; Tecnologias digitais; Extensão Universitária

**ABSTRACT:** Experience report of formative actions offered to public educators of basic education in the territory of Porto Seguro and regions close to it during the second semester of 2021, related to continuous teaching and university extensions. The education suffered various impacts because of the Covid-19 pandemic, making necessary new pedagogic strategies mediated by digital technologies for school activities to be possible. Against this scenario, we gaged with educators the current formative needs, their theoretic and practical demands, and offered formative minicourses towards this direction. The themes aborded were: education challenges and needs in times of pandemy, digital technologies and mediation in learning, the mental health of the educators and the students, the care of oneself and the care of others, affectivity, school learning and development in times of pandemy. The formative actions were offered through online media, via Google Meet, looking to maintain dialogue between the participants; a website to share the events and the instructional materials and materials of educational interest was created. It is concluded how important and necessary formative actions that deepens the themes discussed are, in special the mediation in learning through digital technologies.

**KEYWORDS:** Continuous Formation; Education in Pandemy Times; Digital Technologies; University Extension

<sup>1</sup>O presente texto é produto das seguintes ações de extensão, todas realizadas no segundo semestre de 2021, sob a coordenação do Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Cristiano da Silveira Longo, coordenação adjunta da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Stella Narita, tendo como membros da equipe de execução os discentes da UFSB Edilson Brito de Oliveira e João Bourgalber Nobre Chaves: Minicurso: “Desafios e Necessidades da Educação em Tempos de Pandemia” (EV042-2021), Minicurso: “Tecnologias Digitais e Mediação da Aprendizagem” (EV047-2021), Minicurso: “A Saúde Mental do Educador e do Estudante em Contexto de Pandemia e Pós-Pandemia: Cuidado de Si, Cuidado do Outro” (EV049-2021) e Minicurso: “Afetividade, Aprendizagem e Desenvolvimento Escolar em Tempos de Pandemia” (EV055-2021). As ações tiveram como público alvo educadores públicos (rede estadual e redes municipais) de Porto Seguro e região.

<sup>2</sup>Doutor em Psicologia Escolar e da Aprendizagem pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Professor Associado junto ao Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais (CFCHS) da Universidade Federal do Sul da Bahia, E-Mail: [cristianolongo@ufsb.edu.br](mailto:cristianolongo@ufsb.edu.br).

<sup>3</sup>Doutora em Integração da América Latina pelo Universidade de São Paulo, Professora Associada junto ao Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais (CFCHS) da Universidade Federal do Sul da Bahia, E-Mail: [stellanarita@ufsb.edu.br](mailto:stellanarita@ufsb.edu.br).

<sup>4</sup>Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Professor Titular do Programa de Estudos de Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-Mail: [accronca@gmail.com](mailto:accronca@gmail.com).

<sup>5</sup>Cientista Social, Pedagogo, Especialista em Gestão Escolar, Políticas Públicas, Graduando do Bacharelado em Direito da UFSB e Professor da Rede Municipal de Ensino de Porto Seguro - Bahia, E-Mail: [pddebrasil@gmail.com](mailto:pddebrasil@gmail.com).

<sup>6</sup>Graduando do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades/CFCHS/UFSB, E-Mail: [joabourgalber@hotmail.com](mailto:joabourgalber@hotmail.com)

# 1. INTRODUÇÃO

As ações de extensão aqui relatadas surgiram de inquietações relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem em contexto escolar, e, mais especificamente, sobre as práticas docentes em contexto de pandemia, ensino remoto e isolamento social. Em outubro de 2020 foi submetido à Congregação do Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais da UFSB, Campus Sosígenes Costa, em Porto Seguro - Bahia, sendo aprovado e devidamente registrado junto à Pró-Reitoria de Extensão da universidade, com execução prevista até outubro de 2022. Teve como público alvo professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e gestores educacionais das redes públicas de ensino, de Porto Seguro e região (Cabrália, Coroa Vermelha, Arraial D'Ajuda, Trancoso, Belmonte, Santo André e Eunápolis).

Os anos de 2020 e 2021 são marcados por diversas publicações sobre a temática geral da “Educação em Tempos de Pandemia”. Ao tecer reflexões sobre a educação em tempos de pandemia do COVID-19 (Coronavírus), Pasini, Carvalho e Almeida (2020) trazem importantes reflexões sobre o ato de educar em tempos de distanciamento social em virtude do caráter emergencial, das novas formas de ensinar na educação básica e no ensino superior. Conforme salientam, o contexto de crise sanitária, distanciamento social e quarentena “têm impactado diretamente na vida de todos os brasileiros, especialmente na educação, causando o afastamento presencial de docentes e discentes.” (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020, p.2). O advento do COVID-19 e da consequente pandemia e crise sanitária causada modificaram as relações de afetividade e de comunicação, alterando, portanto, as interações entre professores e alunos, o próprio fazer educacional. Nesse contexto, tendo como temática a questão da formação continuada de professores, a questão central que motivou a elaboração de nossas propostas extensionistas foi a seguinte: quais as atuais necessidades formativas dos educadores para que seja possível o exercício profissional da docência no atual contexto de pandemia? Buscamos delinear estratégias formativas que realmente pudessem fazer diferença no enfrentamento ao desafio da educação em tempos de pandemia.

## 2. Desenvolvimento

Foram ofertados, dentro de nossa proposta de ações de extensão direcionadas aos educadores públicos da educação básica do território, quatro minicursos temáticos com materiais instrucionais ao longo do segundo semestre de 2021: “Desafios e Necessidades da Educação em Tempos de Pandemia”; “Tecnologias digitais e mediação da aprendizagem”, “A saúde mental do educador e do estudante em tempos de pandemia e pós-pandemia: Cuidado de si, cuidado do outro” e “Afetividade, Aprendizagem e Desenvolvimento em Tempos de Pandemia”. Cada minicurso teve ampla divulgação pública, contando com apoio da Assessoria de Comunicação Social da UFSB, o que amplificou o alcance da proposta: buscamos noticiar na página oficial

da UFSB os eventos formativos com pelo menos uma semana de antecedência, e em média alcançamos 600 visualizações até o dia de cada evento. Foi disponibilizado junto às notícias de divulgação um Formulário Google para inscrição em cada minicurso, coletando dos inscritos, nome completo, data de nascimento, número do CPF, tempo de magistério, formação, município de residência, séries em que atua e expectativas em relação ao evento formativo, ao mesmo tempo em que se sondava possíveis temas de interesse para novas ações. A cada minicurso disponibilizamos um link de transmissão do evento via Google Meet. Os minicursos tiveram em média cerca de 70 inscritos, sendo que efetivamente em cada evento houve cerca de 25 participantes, que foram certificados via PROEX. Os minicursos, com carga horária de 3 horas cada, foram transmitidos via Google Meet, gravados mas não publicizados, preservando assim a participação anônima dos educadores inscritos. Após a realização de cada minicurso foram produzidos relatórios finais via Sigaa, sendo todos devidamente aprovados. Os certificados de participação foram gerados e enviados por email para cada participante inscrito e que assinou a lista de presença, elaborada também via Google Forms, e disponibilizada durante cada evento ofertado. O material instrucional de todos os minicursos e mais informações foram disponibilizadas no site “Formação Continuada de Educadores do Sul da Bahia”, criado especificamente para este projeto.

O primeiro minicurso formativo, intitulado “Desafios e Necessidades da Educação em Tempos de Pandemia”, ocorreu no dia 06 de outubro e contou com a presença do Professor Dr. Antônio Carlos Caruso Ronca, Profº. Titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), do “Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação”, que ministrou conferência de abertura intitulada “A Educação Básica no Brasil”. Adotamos uma dinâmica dialógica na condução dos minicursos, apresentando material em Power Point e estimulando as intervenções dos participantes, aos quais sempre que solicitavam era concedida a palavra; os comentários do chat eram também prontamente lidos e debatidos. Os membros da equipe de execução da proposta estavam atentos às manifestações do chat, distribuindo a palavra a todos que quisessem. Após a conferência de abertura, apresentamos aos participantes a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que “dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”. Em seu Capítulo 1, ao tratar do objeto da Resolução, no artigo terceiro, temos a necessidade explícita de que o professor conheça os saberes de sua área e saiba como fazer a aprendizagem acontecer, e que, para tanto, precisa ser engajado profissionalmente. As dez competências gerais docentes, anexadas na resolução como “Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) - Competências Gerais Docentes”, foram então apresentadas e debatidas com os participantes do minicurso:

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva”. 2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar,

organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas. 3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. 6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem. 10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores. (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020)

Além das discussões sobre competências profissionais e sobre o “estado da arte” da educação básica no Brasil, foram abordadas questões de fundo sobre os efeitos da pandemia na educação, e disponibilizadas diversas referências bibliográficas aos participantes, dentro dos materiais instrucionais dispostos em nosso site de divulgação, buscando justamente compreender os impactos da pandemia sobre a educação, formas de enfrentamento, estratégias bem sucedidas, medidas de mitigação e assim por diante.

O segundo minicurso formativo, intitulado “Tecnologias digitais e mediação da aprendizagem”, ocorreu no dia 13 de outubro. A abertura do evento contou com uma conferência ministrada pelo Profº Dr. Eliseu Alves da Silva, professor Assistente da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), intitulada “Mídias e letramentos digitais no contexto da E-moderação”. Neste minicurso abordamos a importância das tecnologias digitais e o papel do professor na mediação da aprendizagem. Após a pandemia da COVI-19 o tema da tecnologia tornou-se mais relevante. Santos, Acosta e Santana (2020), a respeito das tecnologias educacionais para o enfrentamento da pandemia, listam mais de 50 ferramentas empregadas nos processos educacionais e suas funcionalidades.

A Resolução 1/2020 do CNE (Conselho Nacional de Educação) elenca as 10 competências gerais necessárias ao professor no Século XXI: em quatro delas (competência

geral 2, 4, 5 e 6) aparece a necessidade de que o professor utilize tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem, devendo se capacitar para tanto. A compreensão e domínio das tecnologias digitais é fundamental para o professor profissional no século XXI. As tecnologias digitais geram impactos sobre o funcionamento da memória, atenção, pensamento, linguagem, criatividade, imaginação, raciocínio e resolução de problemas. A esse respeito, Arruda e Castro Filho (2018) analisam como os recursos digitais, utilizados em atividades realizadas com o uso das tecnologias digitais, podem fazer emergir Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) em grupos de dois ou mais aprendentes. Os resultados da investigação apontaram que o suporte de tecnologia, aliados à interação, promovem a emergência de ZDP, acarretando aprendizagem e promovendo posturas de autoria desses aprendentes.

Debatemos com os participantes sobre como o psiquismo (mundo interno, funções psicológicas, subjetividade, interesses, afetos) dos estudantes de hoje difere do psiquismo do estudante de gerações passadas. A escola e os educadores precisam compreender esse psiquismo para poder acessá-lo e mobilizá-lo para fins de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Costa, Duqueviz e Pedrosa (2015) entendem que os nativos digitais têm habilidades para usar as TDIC, além de se relacionarem com outras pessoas por meio das novas mídias, blogues e redes sociais e de aproveitarem as possibilidades disponibilizadas pelas novas tecnologias. Entretanto, o conceito de nativos digitais é alvo de muitas críticas. Pode-se falar em nativos digitais para as camadas pobres? Jovens brasileiros de famílias de baixa renda são nativos digitais? Além disso, há pesquisas que estão mostrando que estudantes da elite econômica também precisam aprender a lidar com computadores e com tecnologia. Como ninguém nasce sabendo, nem aprende sem interação adequada com os objetos da cultura, a questão da exclusão digital e das políticas públicas de acesso a equipamentos de informática e internet de boa qualidade se colocam como fundamentais para este debate. Assim, foi aprofundada com os participantes a questão do papel do educador como mediador no uso das tecnologias digitais. O papel do educador é mediar: conflitos, crises, conteúdos, avaliações, aprendizagem, sucesso ou fracasso escolar. Uma boa mediação pode propiciar aprendizagens significativas – e desenvolvimento - nos estudantes; como consequência, mediações inadequadas tendem a produzir o desinteresse, desmotivação, falta de engajamento na atividade, e portanto o fracasso escolar. Para tanto, o professor não precisa ser um “expert” em tecnologias digitais: para poder exercer o papel de mediador da aprendizagem através de tecnologias digitais, o professor não precisa dominar todas as tecnologias, mas saber operar (saber usar) algumas delas de modo a poder conduzir uma atividade escolar qualquer a partir de tais ferramentas, seja em contexto presencial ou virtual, síncrono ou assíncrono. Obviamente, em tese, quanto maior o domínio técnico da ferramenta e suas possibilidades, ampliam-se as estratégias de ensino a serem empregadas. Nesse sentido, o professor precisa vencer suas próprias “resistências” em relação ao uso de tecnologias digitais para exercer seu ofício. Claro é neste aspecto a necessidade do apoio governamental fomentando políticas públicas de letramento digital, treinamento e capacitação em uso de ferramentas tecnológicas aplicadas ao ensino, bem como fornecendo apoio (subsídios) para aquisição de equipamentos de informática para os professores da rede.

Os participantes foram provocados à reflexão a partir da questão-chave de todo processo educacional, apresentada por Vigotski, a partir do seguinte postulado: “As molas psicológicas do processo pedagógico” estão “alicerçadas no psiquismo da criança” (VIGOTSKI, 2010, p.445), isto é, o autor situa o processo pedagógico no cerne mesmo dos processos de desenvolvimento humano e de seu conhecimento pelo educador. Cabe ao professor “descobrir os processos de desenvolvimento que realmente se realizam e estão por trás da aprendizagem” (VIGOTSKI, 2010, p.486). Foi enfatizado que o papel do professor é o de “tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo” (VIGOTSKI, 2010, p.448). Educar, pois, é agir sobre o psiquismo do aprendiz, modificando-o. Para tanto, o pedagogo precisa conhecer “com precisão as leis e a técnica dos caminhos pelos quais se cria na alma da criança o próprio entusiasmo” (VIGOTSKI, 2010, p.454). E é justamente nesse quadro que deve ser pensado o uso das tecnologias digitais na educação: “Crucial é encontrar TD que conquistem a atenção do aluno e lhe proporcionem protagonismo e aprendizagem efetiva, algo bastante complexo [...]” (ALMEIDA, 2018, p.10).

O terceiro minicurso formativo, intitulado “A saúde mental do educador e do estudante em tempos de pandemia e pós-pandemia: Cuidado de si, cuidado do outro”, ocorreu no dia 20 de outubro. A abertura foi proferida pela Profa. Dra. Maria Luisa Sandoval Schmidt, Titular (aposentada) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP), que abordou a temática do ponto de vista da psicologia humanista-existencial-fenomenológica. Problematizamos com os participantes que diversos estudos têm apontado os impactos negativos da pandemia e consequente isolamento social sobre a saúde mental dos indivíduos. Professores e estudantes não são exceções. E lançamos as seguintes questões para desencadear os debates: Como anda a saúde mental de professores e alunos? A pandemia agravou o quadro de saúde mental de professores e alunos? O que dizem os estudos? Falar sobre saúde mental é falar sobre estado subjetivo, sobre afetos, sobre sentimentos e emoções. Acerca dos sentimentos dos docentes, Grandisoli, Jacobi e Marchini (2020, p.2) apontam que medo, tristeza, insegurança, ansiedade, angústia e incerteza “são os principais sentimentos associados à pandemia (somando 48,1% das respostas). Cerca de 53% se consideram muito ou totalmente vulnerável a contrair o vírus causador da COVID-19.” O sentimento de insegurança, quando perdura no tempo, como em uma situação de pandemia e isolamento social, tende a gerar danos à saúde mental. Ora, a pandemia agravou o quadro de saúde mental dos professores? Alessi et al. (2021) apontam que, na verdade, as transformações no mundo do trabalho vinham há tempos afetando os educadores. Paludo (2020) corrobora a percepção do cenário de adoecimento mental do profissional da educação a partir das condições concretas de trabalho. Se nós educadores estamos em sofrimento psicológico muito antes da pandemia mas agravado por ela, como estariam nossos estudantes? Segundo revisão bibliográfica apresentada por Silva e Rosa (2021) parece haver uma associação diretamente proporcional entre distanciamento, solidão e depressão. E ainda assinalam as possíveis relações entre desconforto emocional e prejuízos cognitivos:

[...] os efeitos da pandemia e medidas de contingenciamento, como o distanciamento social e a suspensão de atividades presenciais de ensino,

podem desencadear maior desconforto emocional e aumento do risco de doenças psiquiátricas, em especial, entre os grupos mais vulneráveis. Estes sintomas, por sua vez, contribuem para o aparecimento de prejuízos cognitivos que conseqüentemente afetam o desenvolvimento da aprendizagem. (SILVA e ROSA, 2021, p.201)

Estudo recente conduzido pela UNIFESP (2021) aponta que tempo de tela e inversão de sono afetaram a saúde mental de jovens na pandemia:

[...] estudantes do 9.º ano do ensino fundamental e do ensino médio de escolas públicas estaduais e municipais, localizadas nas periferias dos municípios de São Paulo e Guarulhos, apresentaram triagem positiva em 10,5% para depressão e 47,5% para ansiedade. O critério adotado foi o Inventário de Depressão Infantil e de Ansiedade pelo SCARED (Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders). (UNIFESP, 2021)

Diante de tanto sofrimento e transtorno mental, o que fazer? Como não tratar disso? Foi o que passamos a dialogar com os participantes deste minicurso. Novamente evocamos a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 para enfrentar a questão. Iniciamos trazendo à discussão a competência geral 8 e seguimos com a competência 9 da BNC-Formação Continuada, apresentadas anteriormente. Ora, se tais competências gerais são importantes atributos a serem desenvolvidos pelos educadores, por outro lado não são suficientes. Então, que estratégias de enfrentamento ao sofrimento mental podemos pensar a partir da escola? Silva e Rosa (2021, p. 189) oferecem algumas pistas a esse respeito, assinalando que “[...] é papel das instituições de ensino elaborarem planos que contemplem objetivos de aprendizagem que minimizem os impactos psicológicos impostos pela pandemia”. Trata-se de desenvolver ações coletivas, evitando a psicopatologização e medicalização da educação. As escolas devem configurar-se como espaços promotores de saúde e locais de escuta qualificada, acolhedora e pedagógica. Há autores que apontam para a necessidade do resgate à humanização no ambiente escolar. Stein (2020), por sua vez, defende romper com a rigidez curricular e o modo cristalizado de condução de uma aula, possibilitando assim a diminuição do sofrimento mental dos estudantes.

Posto isso, a partir de alguns autores desenvolvemos com os participantes a ideia da necessidade de uma “ética do cuidado” como possibilidade estratégica para este enfrentamento. Aprofundamos o debate definindo a ética do cuidado em contraposição à ética da lei, buscando em Loparic (2013) e Serralha (2011) alguns destes elementos. A ética do cuidado na Psicologia deita raízes nas obras de John Bowlby (1907-1990), Erik Erikson (1902-1994), Donald Winnicott (1896-1971) e Carol Gilligan (1936 - ). Apresentamos e debatemos aspectos das formulações teóricas desses autores. Desenvolvemos tais reflexões para enfatizar aos educadores do território que EDUCAR É CUIDAR, sobretudo no cenário em que vivemos atualmente, assombrados pela pandemia e suas variantes. A escola deve tornar-se um local de escuta, acolhimento, empatia, cuidado e saberes significativos, um ambiente “suficientemente bom” para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento. Insistimos na necessidade de formação e relação pedagógica humanizadora e humanizante, tornando a escola promotora de saúde. Cabem, neste contexto, parcerias solidárias e colaborativas,

dentro da ética do cuidado! E ainda, são necessárias políticas públicas, financiamento, aquisição e distribuição de equipamentos de informática e internet de alta qualidade nas escolas.

Dando continuidade às nossas ações extensionistas, o quarto minicurso formativo, intitulado “Afetividade, Aprendizagem e Desenvolvimento em Tempos de Pandemia”, ocorreu no dia 20 de outubro. A palestra de abertura foi proferida pela Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, e coordenadora do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE). Após a conferência de abertura e os debates que se seguiram, passamos a enfatizar a importância da afetividade para o desenvolvimento mental de crianças e adolescentes. Afirmamos que já é sabido, há tempos, através dos estudos de diversos autores da Psicologia (Freud, Vigotski, Piaget, Wallon, Reich, Winnicott), que há estreitas relações entre o desenvolvimento afetivo, cognitivo e comportamental: tratam de elementos distintos, mas indissociavelmente entrelaçados. Em Henry Wallon (1879-1962) encontramos mais elementos a partir de sua psicogênese da pessoa completa, segundo a qual os aspectos motor, afetivo e cognitivo são integrados, sendo que afetividade e desenvolvimento da inteligência são indissociáveis:

A afetividade surge como condição para toda e qualquer intervenção sobre a inteligência: “não se pode chegar à inteligência senão dirigindo-se à criança como um todo” (Wallon, 1975, p. 379) e “é contra a natureza tratar a criança de forma fragmentária” (Wallon, 2007, p. 168). O que é conseguido no plano afetivo é um lastro para o cognitivo e vice-versa. Toda situação nova gera uma situação de imperícia, e toda situação de imperícia gera ansiedade. Baixar a ansiedade garante a plena utilização do funcionamento cognitivo, e isso se consegue retirando ameaças da situação de aprendizagem. À medida que a ameaça diminui, a criança se cansa menos e aprende melhor; com menor desgaste emocional, terá maior energia para aprender. (ALMEIDA, 2012, p.346)

E não poderíamos deixar de recuperar ideias de Wilhelm Reich (1897-1957) sobre a repressão educacional e a castração emocional, o “encouraçamento” e aquilo que Reich denominou de “a peste emocional”. Em Reich temos fortes elementos para pensar a produção das neuroses na escola. Desta perspectiva a educação, a depender de como se configura, pode ser profilática ou causadora da neurose, influenciando diretamente no curso do aparecimento e desenvolvimento das patologias. A ação pedagógica tem um papel fundamental na profilaxia da neurose, sendo a escola agente importante para possibilitar uma “educação natural”, desde que possua uma “estrutura biopsíquica saudável” (SANTOS, 2008). E de Lev S. Vygotsky (1896-1934), por fim, trouxemos alguns elementos teóricos para pensar tais relações. De forma explícita e diretiva salienta Vigotski: “A lei da psicologia estabelece: antes de querermos atrair a criança para alguma atividade precisamos interessá-la por essa atividade [...]” (VIGOTSKI, 2010, p.112). Para o autor, “de nada valem a atenção ou o interesse da criança por um trabalho se o estímulo é o medo da punição ou a expectativa da recompensa [...] A recompensa e a punição são na escola um meio totalmente inadmissível do ponto de vista psicológico.” (VIGOTSKI, 2010, p.113) Defende Vigotski, veementemente: “que se construa todo o sistema escolar em contigüidade imediata com a vida, que se ensine às

crianças aquilo que as interessa, começando pelo que elas conhecem e naturalmente lhes estimule o interesse.” (VIGOTSKI, 2010, p.117)

Já havíamos tratado no minicurso anterior acerca dos impactos da pandemia sobre a afetividade de estudantes e professores, e voltamos a este tema no quarto minicurso. E ainda abordamos a questão dos impactos da pandemia sobre a aprendizagem escolar, temática estreitamente relacionada com a anterior. Estudos recentes vêm apontando “perdas de aprendizagem”, “mais defasagens”, “desvinculação/desengajamento em relação à escola” e assim por diante. Há estudos que já discorrem sobre a “pobreza de aprendizagem”, agravada exponencialmente pela pandemia:

Na linha de estudos que estimam o impacto, o Banco Mundial prevê piora na capacidade de leitura e compreensão de textos pelos estudantes. Em um recém-lançado relatório sobre a situação na América Latina e no Caribe, a instituição estimou que o percentual de “pobreza de aprendizagem” no Brasil poderá subir de 50% (nível pré-pandemia) para até 70%, num cenário de fechamento das escolas por 13 meses. O indicador considera a proporção de crianças de 10 anos que apresentam graves dificuldades de leitura. (INSTITUTO UNIBANCO, 2021)

Neste cenário, podemos pensar em regressões da aprendizagem, ou desaprendizagens?! Parece que sim:

Outro estudo, no âmbito ainda das estimativas e divulgado em janeiro de 2021, projeta que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) podem ter regredido, em média, até quatro anos em leitura e língua portuguesa, tendo em vista o desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A estimativa indica redução também na nota média de matemática – nesse caso, com perda equivalente a até três anos de escolaridade. As estimativas foram feitas pelo Centro de Aprendizagem em Avaliação e Resultados para o Brasil e a África Lusófona (FGV EESP Clear), vinculado à Fundação Getúlio Vargas. (INSTITUTO UNIBANCO, 2021)

Diante do exposto, lançamos aos educadores presentes a seguinte indagação: qual seria o papel da escola na mediação da aprendizagem e do desenvolvimento, em especial em tempos de pandemia? Cabe à escola mediar a aprendizagem e o desenvolvimento de seus estudantes. A boa mediação pode gerar aprendizagem - e, portanto, promover o desenvolvimento. Quando a mediação do processo de ensino-aprendizagem é “boa” ou “suficientemente adequada”? Quando gera aprendizagem significativa afetiva-cognitiva; quando o “clima” ou “atmosfera” escolar é saudável, alegre; quando parte do interesse dos estudantes, gerando entusiasmo e engajamento; quando a avaliação é processual, partindo sempre do momento de desenvolvimento de cada estudante; quando, a partir do próprio engajamento do professor, permite ao estudante experimentar o sucesso escolar, de modo a sentir-se capaz, apto, integrado, e a desejar prosseguir. O sentimento de inaptidão e fracasso é um dos fatores que explicam os altos índices de evasão escolar. Avançamos então algo mais em nossas reflexões: qual o papel da escola na educação dos afetos, em especial em tempos de pandemia? Para além dos conteúdos programáticos, a escola deve contribuir para a educação dos afetos dos estudantes. Vigotski confere especial destaque a esta questão, pois a educação dos sentimentos é a base da própria educação ética, estética e política, estando portanto no campo da educação para a cidadania, para os direitos humanos,

para a paz, enfim, para a “vida boa”, isto é, uma vida que valha a pena ser vivida por todos, onde todos possam aprender, se desenvolver, criar e serem felizes! Devemos olhar com atenção para o que cultivamos em termos afetivos na escola: sentimentos de colaboração, solidariedade, respeito mútuo, contentamento, reconhecimento, gratidão e sucesso podem ser cultivados na escola, através de atividades criativas e colaborativas diversas, no próprio cotidiano e clima escolar, das relações interpessoais e avaliações; da mesma forma, sentimentos de individualismo e competição, desrespeito, humilhação e tristeza, inveja, ódio, sentimento de fracasso e inferioridade também podem estar sendo cultivados pelas nossas escolas. Processos escolares e de avaliação escolar marcados ou geradores de medo, tais como punições disciplinares e exames individuais são anti pedagógicos. Em termos pedagógicos, a mobilização de emoções e sentimentos positivos potencializa as possibilidades de aprendizagem significativa. Prossegue o autor em sua crítica demolidora: “A velha educação sempre logicizava e intelectualizava o comportamento, resultando daí um terrível ‘secamento do coração’, a completa ausência de sentimento que se tornou traço obrigatório de todos aqueles que passaram por essa educação.” (VIGOTSKI, 2010, p.143) Disto decorre que: “Todos perdemos, em consequência dessa educação, o sentimento imediato da vida e, por outro lado, o método insensível da aprendizagem dos objetos desempenhou importante papel na insensibilização do mundo e esterilização do sentimento.” (VIGOTSKI, 2010, p.144) Conclui o autor que “o momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo” (VIGOTSKI, 2010, p.145). O interesse e a expectativa pela atividade, que antecedem a própria atividade, devem ser estimulados ativamente pelo educador:

Antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, preparar a atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo. Assim, em termos subjetivos, para o aluno a atitude se revela antes de tudo como certa expectativa da atividade a ser desenvolvida. (VIGOTSKI, 2010, p.163)

A Educação assume o compromisso ético-político com a recriação da condição humana, livrando o homem da servidão e da doença em favor da liberdade e da vida criativa. A Psicologia Pedagógica é, na verdade, uma Sociologia Política. Eis aí a concepção sócio-histórica ampliada da Educação e suas funções, pois sua tarefa primordial é gigantesca: “(...) empreender a reeducação de toda a humanidade e criar na própria vida uma nítida orientação para a educação.” (VIGOTSKI, 2010, p.459) Desta perspectiva, o papel do educador está intrinsecamente ligado à recriação da vida, isto é, das possibilidades da vida humana em sociedade em um contexto tão adverso quanto ao da pandemia, aliado a um cenário nacional de aumento do desemprego, do custo de vida e da inflação, perda de direitos trabalhistas e precarização das condições de trabalho, ataques à democracia e retrocessos democráticos, disseminação de fake news e desinformação, e do preconceito, do racismo, da homofobia, do machismo, de preconceitos religiosos e de classe social.

### 3. Considerações finais

A partir dos retornos positivos que tivemos dos educadores participantes dos minicursos, reconhecemos a importância de nossas ações de extensão. Consideramos que houve uma primeira aproximação satisfatória com os educadores do território, abrindo portas para parcerias estratégicas e novas ações formativas. Extraímos diversas lições nesse processo todo, principalmente no tocante à formulação de propostas de formação continuada para educadores, e podemos assim sintetizá-las: a) Uma proposta de formação continuada deve ser concebida a partir de uma investigação preliminar diagnóstica da situação educacional em um dado território, à maneira da análise de situação de saúde, tão conhecida e utilizada nos estudos em Epidemiologia e Saúde Coletiva; b) A proposta de formação continuada deve ser específica para cada nível educacional de atuação dos educadores, da educação infantil ao ensino médio; c) A carga horária não pode ser elevada, pois os educadores estão sobrecarregados de trabalho, mas não pode ser muito curta, pois não permite aprofundar questões práticas e específicas dos educadores; d) A formação continuada deve abordar temas ou tópicos do explícito interesse dos educadores envolvidos, embora deva se garantir que todos consigam operar as ferramentas digitais básicas que permitam a ocorrência de momentos síncronos e assíncronos no processo educacional; e) As propostas formativas podem ser favorecidas se geradas no âmbito da extensão universitária, onde instituições de ensino superior e redes públicas de educação básica podem estabelecer parcerias colaborativas e planejamento direcionado para toda a rede de educação. Enfatizamos, por fim, dois outros aspectos fundamentais para a formação de professores da educação básica: em primeiro lugar, o papel do Estado em termos de formulações de políticas públicas; e, em segundo lugar, insistimos na importância da formação para ensinar com o uso da tecnologia e também para aprender com o uso da tecnologia. Ronca (2015), ao analisar a qualidade da Educação e sua relação com as políticas públicas e equidade, assim define políticas públicas:

[...] conjunto de intenções e ações coletivas que buscam atender necessidades da sociedade e que visam à efetivação dos direitos sociais, buscarão garantir o atendimento do que está previsto no PNE. Assim sendo, as políticas públicas se referem a um compromisso público para atender determinados desafios ou demandas, exigem o estudo prévio do espaço social que se configura em um diagnóstico e, também, a visão da totalidade para definir as ações a serem desencadeadas com a alocação de recursos públicos. A equidade é um imperativo de ordem ética que diz respeito à necessidade da realização de direitos. Dessa forma, enquanto proposta de superação de diferenças que não são aceitáveis do ponto de vista ético, deverá se constituir no princípio norteador de todas as políticas públicas e também das ações desencadeadas pelos inúmeros atores e entidades sociais. [...] as políticas públicas estão voltadas para assegurar direitos humanos e sociais, reconhecidos pela Constituição Federal, e partem do reconhecimento do ser humano enquanto sujeito de direitos. (RONCA, 2015, p.101-102)

Conforme Ronca (2015) são necessárias políticas públicas estruturantes - e não simplesmente emergenciais - diante da situação de desigualdade presente na sociedade brasileira:

A situação atual da sociedade brasileira, com a desigualdade como característica fundamental, exige, para sua superação, a implementação de políticas públicas estruturantes “que permaneçam no tempo, envolvam vários atores, estejam integradas a outras políticas públicas setoriais, prevejam sistemas de monitoramento e avaliação, e, dessa forma, caracterizem-se como políticas de estado e não apenas de governo” (RONCA, 2013). As políticas estruturantes apresentam-se com um amplo nível de abrangência e exigem que os sistemas de monitoramento estejam voltados para a existência de controles sociais. As políticas focalizadas apresentam um caráter emergencial e pressupõem que, no decorrer do tempo, elas desapareçam assim que os objetivos tiverem sido atingidos. Em geral, se configuram como programas de intervenção imediata de um determinado governo. (RONCA, 2015, p.102)

Ribeiro (2020) apresenta uma reflexão acerca das políticas públicas para a formação continuada dos professores, salientando sua importância para a melhoria da qualidade da educação. A autora analisou as políticas públicas federais para a formação dos educadores, com o objetivo de compreender o alcance e as consequências dessas políticas na melhoria da educação pública:

[...] a formação inicial e continuada do docente se apresenta atualmente como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o poder público precisa solucionar de maneira eficiente e com urgência esse problema. A criação e a execução de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação são peças fundamentais para o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do Brasil, pois a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias estão intrinsecamente vinculadas ao nível e à qualidade da educação pública. (RIBEIRO, 2020, p.1)

Santos e Tigre (2021, p.599), ao analisarem quais formações os professores têm atualmente na área das tecnologias digitais e como integram ferramentas digitais às práticas pedagógicas, concluem que “ainda é presente a desqualificação dos docentes quanto ao uso das tecnologias educacionais e que estes carecem de formação continuada, sendo algo preocupante levando em conta o momento atual, onde há imersão total das tecnologias na prática docente.” Neste aspecto reiteramos aqui a importância das recentes diretrizes trazidas pela Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada), instituída pela Resolução CNE/CP n.1, de 27 de outubro de 2020, lembrando que em três das 10 competências gerais docentes elencadas na Resolução (competência geral 2, 4 e 5) há explicitamente a menção à necessidade de que o professor saiba operar em seu fazer profissional com as novas tecnologias digitais. Cabe ao Estado, atuando nos níveis federal, estadual e municipal, conceber e ofertar formação continuada de professores da educação básica. A parceria colaborativa com universidades e outras instituições sociais pode potencializar e qualificar tais ações. Entendemos que as ações aqui relatadas contribuíram com a missão institucional da extensão universitária, compreendida em profundidade como expressão da relação dialógica, afetiva e compromissada entre a Universidade e a Comunidade do seu território de abrangência.

Por fim, sintetizamos aqui “vozes dos participantes”<sup>7</sup> de nossos minicursos, refletindo assim mais sobre os múltiplos aspectos envolvidos na execução deste tipo de ação formativa, bem como mostrando sua importância:

“Nossa! Como Indígena Pataxó me sinto tão triste com esses dados. Realmente mostra o quanto a discriminação/desigualdade contra os povos indígenas é tão grande neste nosso Brasil. Sendo os Indígenas os originários desta terra.” (participante minicurso 1); “O professor traz dados que muitas vezes não nos atentamos para refletirmos a realidade da educação brasileira e como acontece a desigualdade num país tão rico.” (participante minicurso 1); “Estamos num desespero total. Voltamos com o híbrido e estamos vendo a realidade de nossas crianças do primeiro ao quinto ano quanto ao ensino e aprendizagem. E ainda vem a notícia de que teremos com certeza a avaliação do SAEB.” (participante minicurso 1); “Triste e indignada com os dados e feliz por perceber que na sua esplanada professor, demonstrou a vontade e sonho de ver esses dados mudarem e a educação se tornar igualitária a todos os estudantes independente de raça, cor, situação financeira ... awêry”. (participante minicurso 1); “É muito desgastante o trabalho do professor pois, ainda temos que lidar com os problemas familiares que nossos alunos trazem ( situação econômica, social e emocional); Precisamos estar bem psicologicamente.” (participante minicurso 1); “Parabéns professores por nós proporcionar este momento de aprendizagem e reflexão.” (participante minicurso 1);” Muito grato pelo minicurso, que é muito importante nessa retomada de novos desafios. Por mais que já temos uma noção da tamanha desigualdade entre as classes e os aprendizados, esse curso trouxe um choque de realidade.” (participante minicurso 1); “Temos que ter amor, dedicação e respeito ao nosso trabalho.” (participante minicurso 1);” Sucesso à equipe do projeto para inspirar ações que produzam conquistas dos professores por meio dessa oportunidade de formação.” (participante minicurso 1); “as tecnologias atuais chegaram com uma explosão de informações e com urgências, penso que não teve um período de costumes e culturação, acho que isso pode ter afastado as gerações anteriores.” (participante minicurso 2); “Fiquei aqui pensando na relação do quanto sou o público e privado...quanto mais mídias digitais eu tenho no meu celular ou o uso que faço delas, me torno cada vez mais público?” (participante minicurso 2); “As tecnologias precisam serem melhor trabalhadas com as crianças e adolescentes.” (participante minicurso 2); “O que você acha desse acesso imediato das Crianças com as novas tecnologias ,que possibilita navegar por vários temas ,e que por muitas vezes não são orientados pelos pais???” (participante minicurso 2); “A tecnologia veio para transformar e moldar nossas práticas.” (participante minicurso 2);” Sim, a necessidade de novas aprendizagens em relação a novas tecnologia está gerando muito sofrimento e transtorno.” (participante minicurso 2); “Mais um minicurso top demais! Fico imaginando como o uso da tecnologia digital facilitam tanto o processo de ensino e aprendizagem e ainda assim existem tantos desafios a serem superados...” (participante minicurso 2); “Precisamos cuidar da nossa saúde, para que possamos cuidar do próximo.” (participante minicurso 3); “Pelo fato de eu já fazer terapia antes da pandemia, então não tive “grandes” prejuízos em relação à isso.” (participante minicurso 3);” Eu senti muita tristeza quando ouvia de pessoas que se foram por conta da doença, mas curiosamente nunca senti medo em relação a minha pessoa em particular, minha terapia só a fé mesmo.” (participante minicurso 3);” Seria interessante que cada unidade escolar tivesse um psicólogo” (participante minicurso 3); “Precisamos com urgência sair do modelo de educação das gavetas, pois todos os seres humanos aprendem de forma diferente. Se aprendermos e praticarmos isso, a escola terá sucesso no ato de ensinar.” (participante minicurso 4); “a escola “individualiza”, e depois, o mundo do trabalho exige coletividade” (participante minicurso 4); “foi muito construtivo, informativo e afetivo” (participante minicurso 4);” foi muito proveitoso, didático e agregou muito para a prática profissional” (participante minicurso 4).

<sup>7</sup>Extraídos tal como escritos nos chats de cada minicurso, que foram gravados via Google Meet.

## Referências

ALESSI, S.M.; SOARES, M.S., PEREIRA, C.; MARTINEZ, M.M.C.; MARCH, C. A crise sanitária aliada às consequências da pandemia pela Covid-19 no contexto da crise do capital. **Universidade e Sociedade**, ano 31, n.67, p.8-21, 2021.

ALMEIDA, L.R. Das relações entre educação e psicologia na perspectiva de uma educadora. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v.16, n. 2, p. 341-348, jul./dez. 2012.

ALMEIDA, P. Tecnologias digitais em sala de aula: o professor e a reconfiguração do processo educativo. **Da Investigação às Práticas**, v. 8, n. 1, p. 4–21, 2018.

ARRUDA, J.S.; CASTRO FILHO, J.A. Tecnologias digitais e a aprendizagem: perspectivas para emergência de Zona de Desenvolvimento Proximal. **RENOTE**, v. 16, nº 2, p.81-90, dez. 2018.

COSTA, S.R.S.; DUQUEVIZ, B.C.; PEDROSA, R.L.S. Tecnologias digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v.19, n.3, p.603-610, set./dez. 2015.

GRANDISOLI, E.G.; JACOBI, P.R.; MARCHINI, S. (Coords.) **Pesquisa educação, docência e a COVID-19**. São Paulo: Centro de Síntese USP Cidades Globais do IEA, 2020.

INSTITUTO UNIBANCO (05/04/2021). **Estudos estimam impacto da pandemia na aprendizagem**. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/estudos-estimam-impacto-da-pandemia-na-aprendizagem/>> Acesso em 30 Out.2021.

LOPARIC, Z. A ética da lei e a ética do cuidado. In: LOPARIC, Zeljko (Org.). **Winnicott e a ética do cuidado**. São Paulo: DWW Editorial, 2013. p.19-53.

PALUDO, E.F. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese** (Florianópolis), v.17, n.2, p.44-53, set. 2020.

PASINI, C.G.D.; CARVALHO, É.; ALMEIDA, L.H.C. **A Educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações**. Observatório Socioeconômico da COVID-19, Grupo de Estudos em Administração Pública, Econômica e Financeira (GEAPEF) da UFSM, 2020.

RIBEIRO, R.S. Políticas públicas educacionais: o papel da formação continuada no desenvolvimento da Educação Básica. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 23, p.1-5, jun. 2020.

RONCA, A.C.C. A qualidade da Educação: políticas públicas e equidade. In: RONCA, A.C.C.; ALVES, L.R. **O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: educar para a equidade**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. p.95-110.

SANTOS, A.M.; ACOSTA, A.C.; SANTANA, F.E.; CATAPAN, M.F.; BAADE, J.H. Tecnologias educacionais em tempo de isolamento social: uma pesquisa com professores. **Research, Society and Development**, v.9, n.9, p.1-17, ago. 2020.

SANTOS, C.S.; TIGRE, M.A.P. Formação Continuada de Professores no Uso de Tecnologias Digitais. ID Online. **Revista de Psicologia**, v. 15, n. 57, p. 599-615, out. 2021.

SANTOS, J.A.S. **Contribuição de Wilhelm Reich para a educação: visando a profilaxia da neurose**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2008.

SERRALHA, C.A. A ética do cuidado e as ações em saúde e educação. **Winnicott e-prints**, São Paulo , v. 6, n. 1, p. 15-36, 2011.

SILVA, S.M.; ROSA, A.R. O impacto da COVID-19 na saúde mental dos estudantes e o papel das instituições de ensino como fator de promoção e proteção. **Revista Práxis**, v. 2, p. 189–206, 2021.

STEIN, G.R. Novos contextos e caminhos para o currículo escolar na educação com covid-19. In: ALMEIDA, F.J.; ALMEIDA, M.E.B; SILVA, M.G.M. (Orgs.). **De Wuhan a Perdizes: trajetos educativos**. São Paulo: EDUC, 2020. p.34-45.

UNIFESP (2021). **Tempo de tela e inversão de sono afetam saúde mental de jovens na pandemia**. Disponível em: < <https://www.unifesp.br/reitoria/dci/releases/item/5187-tempo-de-tela-e-inversao-de-sono-afetam-saude-mental-de-jovens-na-pandemia> > Acesso em 27 set.2021.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia pedagógica**. Trad. de Paulo Bezerra. 3ª. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

Extensão é sinônimo de transformação social.

o co  
nplu  
acad  
prol  
l, val  
part  
is e e  
do c  
mostr  
da U  
firo,  
erstit  
relat  
". Ap  
os di  
por  
es de  
oraçã  
is pa  
ider  
eas,  
ências  
munida  
realizadas.



dade, em articulação com o ensino e a pesquisa, impulsiona a relação dialógica da academia com as comunidades, promove a transformação social, valoriza os saberes populares, participa das políticas territoriais e estimula a formação cidadã do corpo estudantil. É o que mostram as ações extensionistas da UFSB reunidas agora neste livro, intitulado "Extensão universitária e educação para a vida: relatos de experiência na UFSB". A publicação apresenta relatos de experiência produzidos por coordenadores/as de ações de extensão, com a colaboração de estudantes e outros/as participantes das atividades. Os

Extens  
formaç  
tante at  
dade,  
ensino  
a relaçã  
com as  
a trans  
os sabe  
das pol  
ula a fo  
estudar  
ações e  
reunida  
ulado "e  
educaç  
experiê  
cação e  
periênc  
denado  
tensão,  
estudar  
pantes  
textos,  
lam a r  
equipes  
onde as



**TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

os saberes populares, participa das políticas territoriais e estimula a formação cidadã do corpo estudantil. É o que mostram as ações extensionistas da UFSB



A extensão é...

Extensão é s  
formaçã  
tante at  
vidade,  
em ar  
ensino e a pes  
a relação dial  
com as comu  
a transformaç  
os saberes po  
das políticas t  
ula a formaçã  
estudantil. É  
ações extens  
reunidas agor  
ulado "Extens  
educação para  
experiência n  
cação apre  
periência pro  
denadores/as  
tensão, com  
estudantes e  
pantes das  
textos, de div  
lam a riqueza  
equipes com  
onde as ações



**COMUNIDADE**

**TERRITÓRIO**



ensino e a pes  
a relação dialó  
com as comu

# Capítulo 4

NA UFSB

onde as ações foram

Est  
da  
çã  
in  
da  
es,  
socia  
ulares,  
ritoria  
cidadã  
que m  
nistas  
este lí  
o unive  
vite

# IMPLANTAÇÃO DO PRIMEIRO CENTRO DE REFERÊNCIA DIABETES NAS ESCOLAS NA BAHIA. <sup>1</sup>

Denise Machado Mourão<sup>2</sup>

Natália Mota Melgaço<sup>3</sup>

Anderson Lopes Guerra<sup>4</sup>

Grasiely Faccin Borges<sup>5</sup>

**RESUMO:** O diabetes mellitus (DM) é um dos mais graves problemas de saúde pública. O Brasil ocupa a terceira posição mundial em relação à prevalência de crianças e adolescentes com o tipo 1, além disso, a incidência do diabetes tipo 2 tem aumentado consideravelmente nesta faixa etária, associado ao sobrepeso e à obesidade. Na escola, o cuidado com a criança e adolescente com diabetes é um desafio constante, devido ao tempo que estes passam neste ambiente e ao despreparo das equipes escolares para o bom manejo desta condição, evidenciando a necessidade de educação em diabetes. Este capítulo objetivou relatar a implantação do Centro de Referência Diabetes nas Escolas em Teixeira de Freitas (CRDE-TxF), na Bahia. O processo de implantação passou por várias etapas, iniciando pela capacitação da coordenadora e equipe, e em seguida com a realização de projetos de extensão/pesquisa (Projeto KiDS e Crianças e Diabetes nas Escolas) em Teixeira de Freitas/BA. Nos projetos foram realizadas ações de educação em diabetes com o objetivo de desmistificar o tema junto à comunidade escolar (alunos, funcionários e familiares) e fomentar um ambiente mais seguro e acolhedor. De início utilizou-se teatro e dinâmica de jogos com os alunos, e capacitação em formato de roda de conversa para a equipe escolar, tendo sido distribuído ao final a cartilha do Pacote Educacional KiDS para todos os participantes. Atualmente, o CRDE-TxF continua suas ações, por via remota e/ou presencial, promovendo o manejo adequado do diabetes, dentro e fora das escolas.

**PALAVRAS – CHAVE:** Diabetes Mellitus; Educação em Saúde; Promoção de Saúde; Autocuidado; Conhecimentos, Atitudes e Prática em Saúde.

**ABSTRACT:** Diabetes mellitus (DM) is a major public health problem. Brazil ranks third in the world in relation to the prevalence of children and adolescents with type 1, in addition, the incidence of type 2 diabetes has increased considerably in this group, associated with overweight and obesity. At school, caring for children and adolescents with diabetes is a constant challenge, due to the time they spend in this environment and the unpreparedness of school teams for the good management of this condition, highlighting the need for education in diabetes. This chapter aimed to report the implementation of the Diabetes Reference Center in Schools in Teixeira de Freitas (CRDE-TxF), in Bahia. The implementation process went through several stages, starting with training the coordinator and team, and then carrying out extension/research projects (KiDS Project and Children and Diabetes in Schools) in Teixeira de Freitas/BA. In the projects, diabetes education actions were carried out with the aim of demystifying the issue with the school community (students, staff and family members) and promoting a safer and more welcoming environment. At the beginning, theater and game dynamics were used with the students, and training in a conversation circle format for the school team, and at the end the KiDS Educational Package booklet was distributed to all those present. Currently, the CRDE-TxF continues its actions, remotely and/or in person, promoting the proper management of diabetes, inside and outside schools.

**KEYWORDS:** Diabetes Mellitus; Health Education; Health Promotion; Self Care, Health Knowledge, Attitudes, Practice.

<sup>1</sup> Relato de experiência do Projeto “Implantação do Centro de Referência Diabetes nas Escolas em Teixeira de Freitas (CRDE-TxF)”, 2020. Edital PROSIS 04/2020 - Bolsa de Apoio à Permanência, financiada pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Equipe: Coordenação: Denise Machado Mourão (doutora em Ciência e Tecnologia de Alimentos, docente do Centro de Formação em Saúde, UFSB); Equipe: Natália Mota Melgaço (graduanda em Medicina); Anderson Lopes Guerra (graduando em Medicina); Grasiely Faccin Borges (Doutora em Ciências do Esporte e Educação Física).

<sup>2</sup> Doutora em Tecnologia de Alimentos, Professora do Centro de Formação em Saúde/UFSB, denise.mourao@cpf.ufsb.edu.br.

<sup>3</sup> Graduanda em Medicina Campus Paulo Freire/UFSB, natmelgaco@hotmail.com

<sup>4</sup> Graduando em Medicina Campus Paulo Freire/UFSB, andersopes@gmail.com

<sup>5</sup> Doutora em Ciências do Esporte, Professora do Centro de Formação em Políticas Públicas e Tecnologias Sociais/UFSB, grasiely.borges@cpf.ufsb.edu.br;

# 1. INTRODUÇÃO

O diabetes mellitus, caracterizado por uma hiperglicemia anormal persistente, já era um dos mais graves problemas de saúde pública mundial, antes da pandemia da COVID-19. Agora, os números são ainda maiores (GUAN et al., 2020; SUN et al., 2022). O tipo 1 (DM1) é a principal causa de diabetes na infância (IDF, 2021), sendo estimado que mais de 1 milhão de crianças e adolescentes com menos de 20 anos tenham essa condição. Apesar disso, o diabetes tipo 2 (DM2) também vem aumentando de forma crescente em crianças mais velhas e adolescentes, em virtude do sobrepeso e obesidade (IDF, 2021), que ficou ainda mais prevalente em 2020 e 2021, pela obrigatoriedade dos meses de isolamento e distanciamento social impostos pela pandemia (GUAN et al., 2020; ABDELHAFIZ et al., 2021).

Não diferente dessa perspectiva, o Brasil encontra-se em terceiro lugar no ranking mundial entre países com maior prevalência de DM1 na faixa etária de 0-19 anos (IDF, 2021). Essa disfunção metabólica crônica pode se manifestar em qualquer faixa etária e sexo. Diante disso, é esperado que o número de adultos com diabetes possa chegar a mais de 700 milhões em 2045 (IDF, 2021).

O diabetes quando não controlado em longo prazo, pode acarretar em complicações tanto microvasculares, como retinopatia, nefropatia e neuropatia, quanto macrovasculares, sendo elas, doença isquêmica do coração, doença vascular periférica e doença cerebrovascular (ERGUN-LONGMIRE et al., 2021). E por se tratar de uma condição crônica, traz consigo a necessidade de uma educação de forma contínua, iniciando-se ao diagnóstico e se estendendo por toda vida.

Além dos tradicionais pilares do tratamento, como a atividade física, medicação e alimentação, há que se considerar ainda o apoio psicossocial no diabetes (MOURÃO et al., 2020), visto que ainda é grande o estigma sofrido por pessoas nesta condição (KATO; YAMAUCHI; KADOWAKI, 2020). Para além disso, faz-se necessário destacar que o diabetes nas escolas pode ser considerado um dos aspectos mais desafiadores do tratamento para famílias de crianças e adolescentes com DM1, visto o tempo em que estes passam dentro das escolas, da necessidade do manejo da insulina e monitoramento glicêmico neste ambiente, e do despreparo da maioria das equipes escolares com relação a estes cuidados (GARCIA et al., 2017; NASS et al., 2019).

Neste contexto, a educação em diabetes se destaca como a peça central no tratamento, estimulando o autocuidado - imprescindível para bom controle - bem como o envolvimento da família e da sociedade como um todo. Segundo Saudek, nenhuma ferramenta de manejo do diabetes - medicação oral, insulina ou dispositivo médico - é tão importante quanto os serviços de um educador em diabetes (AADE, [s.d.]). Adicionalmente, o lema da gestão 2018-2019 da Sociedade Brasileira de Diabetes (SBD) foi educar, apoiar e transformar.

Assim, considera-se que a educação em diabetes deva partir de uma intensa mobilização social (SBD, 2019; BARONE et al., 2022), a começar pelas escolas, capacitando as equipes escolares quanto aos cuidados do aluno com diabetes, bem

como no desenvolvimento de bons hábitos de vida com os alunos, prevenindo DM2 e obesidade. Dessa forma, família e escola têm o potencial de se tornarem parceiras, garantido segurança e acolhimento aos alunos com diabetes e obesidade.

Para auxiliar nestas questões, a Federação Internacional de Diabetes (IDF) junto à Sociedade Internacional de Diabetes Pediátrico e ADJ Diabetes Brasil (ADJ), desenvolveram o programa KiDS (Crianças e Diabetes nas Escolas), a primeira ferramenta internacional que objetiva promover um ambiente seguro e de apoio à educação em diabetes nas escolas (CHINNICI et al., 2019; BECHARA et al., 2018), disponível gratuitamente em vários idiomas. O Brasil, em 2014 participou da validação deste material, tendo alcançado resultados exitosos (CHINNICI et al., 2019; BECHARA et al., 2018).

Em 2016, o Instituto de Ensino e Pesquisa da Santa Casa de Belo Horizonte, com apoio da SBD, foi o pioneiro na criação do Centro de Referência Diabetes nas Escolas (CRDE-BH), liderado pela Dra. Janice Sepúlveda (REIS, 2017, REIS et al., 2018). Em 2017, o CRDE-BH teve a sua primeira expansão, com a criação do segundo centro, o CRDE Diamantina (SILVA JÚNIOR et al., 2020).

Paralelamente, os trabalhos com o projeto KiDS iniciaram em Teixeira de Freitas em 2019, por meio de editais de pesquisa e extensão da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) coordenados pela professora Denise Mourão. Dessa forma, este capítulo se destina a relatar a experiência da implantação do Centro de Referência Diabetes nas Escolas de Teixeira de Freitas (CRDE-TxF).

## 2. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, de relato de experiências das atividades de implantação do

CRDE-TxF, que seguiram as etapas: (1) conhecimento da causa – diabetes nas escolas; (2) elaboração dos projetos; (3) capacitação da equipe; (4) produção de conteúdo científicos e educacionais em diabetes; (5) acolhimento das demandas das famílias de crianças e adolescentes com DM1 da região, e atendimento interdisciplinar dos casos de maior necessidade, com encontros educativos por via remota com essas famílias.

### 2.1 CONHECENDO O TEMA DIABETES NAS ESCOLAS

O primeiro contato com o material do programa KiDS (IDF, s.d.) se deu por meio da participação da coordenadora no 2º Curso de Imersão em DM1 para profissionais, da ADJ Diabetes Brasil, em janeiro de 2019, no acampamento de férias Nosso Lar, em Sapucaí Mirim (MG), dentro do programa Educando Educadores. Lá presenciou-se uma encenação teatral que contava a história de um aluno com diabetes iniciando em uma escola nova. A plateia era de crianças e adolescentes com DM1 que estavam

passando seis dias de férias em um acampamento específico para elas, aos cuidados de uma equipe muito experiente - profissionais de saúde das diversas áreas (UNIFESP e ADJ Diabetes Brasil) com seus respectivos estagiários, residentes de endocrinologia de todo país, e também, os “jovens líderes” - jovens em sua maioria com DM1 ou algum familiar próximo com diabetes.

Foi também neste curso de imersão, que pela primeira vez, a coordenadora se deparou com o depoimento de uma adolescente sobre bullying ao usar insulina em local público - praça de alimentação de um shopping center - sendo confundida com uma usuária de drogas ilícitas. Este relato causou uma profunda reflexão da mesma sobre uma situação, ainda relativamente frequente, e desconhecida por muitos, já documentada na literatura (NISHIO; CHUJO, 2017; THE LANCET DIABETES ENDOCRINOLOGY, 2018; CRESPO-RAMOS; CUMBA-AVILÉS; QUILES-JIMÉNEZ, 2018; ANDRADE; ALVES, 2019; ABDULLAH, 2021).

## 2.2 ESTRUTURAÇÃO DOS TRABALHOS E CAPACITAÇÃO DA EQUIPE

A partir destes dois eventos iniciou-se um processo de estudo que resultou na em dois projetos aprovados, um de extensão e outro de pesquisa (Projeto KiDS (Crianças e Diabetes nas Escolas) em Teixeira de Freitas/BA CAAE: 17382619.4.0000.8467, para trabalhar o assunto nas escolas do município. Neste processo, foi incluída uma adaptação da vivência teatral citada acima - como disparador de pensamento crítico e educativo (SEDLMAIER, MOURÃO, BORGES, 2020) - bem como o uso de dinâmica de jogos interativos sobre as cenas assistidas, e distribuição do material do KiDS para o público escolar.

Paralelamente, foi realizado um levantamento junto às Secretarias Municipais de Saúde e de Educação, e com as diretoras das escolas municipais, a fim de averiguar o número de alunos com diabetes nas escolas da cidade. No entanto, nem as secretarias nem as escolas sabiam informar com precisão sobre esses dados (AFONSO et al., 2019). Logo, evidenciou-se ainda mais a necessidade de levar a educação em diabetes para as escolas.

Durante o período revisão bibliográfica para preparação dos projetos supracitados descobriu-se o CRDE-BH, verificando que eles também trabalhavam com o material do KiDS (SANTA CASA BH ENSINO E PESQUISA, 2020) e que inclusive tinham uma plataforma de Educação a Distância (EaD), gratuita, elaborada para dar suporte ao Projeto Diabetes nas Escolas (SANTA CASABH ENSINO E PESQUISA, 2020). A partir daí, iniciou-se o contato com o grupo da Santa Casa de BH o qual rendeu uma frutífera parceria, nos dando todo suporte técnico-científico para desenvolvimento do projeto KiDS em Teixeira de Freitas. Assim, o primeiro treinamento formal no tema de toda equipe foi a realização deste EAD, sendo desde então este uma prerrogativa básica para o ingresso dos novos membros ao grupo.

## RESULTADOS

Em outubro de 2019 iniciou-se o projeto KiDS na primeira escola municipal de Teixeira de Freitas atendida pelo CRDE-TxF (Figura 1), Escola Nosso Lar, com 265



*Figura 1-Coordenadora do projeto, diretora da escola e estudantes da UFSB na Escola Nosso Lar (Teixeira de Freitas-BA)/ Fonte: Acervo do Projeto KiDS, 2019.*



*Figura 2 -Apresentação teatral do Centro de Referência Diabetes nas Escolas realizada para os alunos da Escola Municipal Nosso Lar (Teixeira de Freitas-BA)/ Fonte: Acervo do Projeto KiDS, 2019.*



*Figura 3 -Capacitação da equipe escolar do Nosso Lar (Teixeira de Freitas-BA)/  
Fonte: Acervo do Projeto KiDS, 2019.*

alunos no ensino fundamental I (Figura 2), e 20 membros da equipe escolar (Figura 3). Paralelamente, a ADJ Diabetes Brasil, também parceira deste grupo de trabalho, fez a doação de cartilhas impressas para distribuição nas escolas públicas locais.

Pouco tempo após a realização do projeto KiDS nesta primeira escola, uma mãe de adolescente com DM1 procurou a coordenadora do projeto, pois seu filho mais novo tinha vivenciado o projeto em sua escola, contado em casa a respeito do conteúdo do projeto e levado o material do KiDS para casa. Esse contato foi um pedido de socorro para que o projeto fosse realizado na escola da filha, uma escola também pública, mas de ensino fundamental II. Ela relatou que a filha sabia realizar e fazia bem o seu autogerenciamento do diabetes na escola, mas que em após de um episódio de bullying no momento da aplicação de insulina a mesma não quis mais realizar esse procedimento na escola.

Esse episódio nos encorajou a dar continuidade do projeto em mais escolas da região, mostrando sua importância e mérito no acolhimento de crianças e adolescentes com diabetes dentro das escolas. Assim, a equipe de trabalho foi crescendo, em quantidade e qualificação.

Em fevereiro de 2020, a convite do CRDE-BH, seis integrantes do nosso grupo de trabalho foram vivenciar uma visita técnica e capacitação presencial junto à equipe da Santa Casa BH - “Como montar um CRDE na sua cidade”-, específica para implantação do CRDE em Teixeira de Freitas (Figuras 4 e 5), onde aprendemos a fundo, entre outros assuntos, sobre o ‘Plano de Manejo do Diabetes nas Escolas (PMDE)’ (DE CARVALHO TORRES et al., 2016). Este modelo de documento detalha todos os pontos



*Figura 4 - Integrantes da equipe na visita técnica e capacitação da Santa Casa-BH/ Fonte: Acervo do CRDE-TxF, 2020.*



*Figura 5 - Oficina prática com dispositivos utilizados no manejo do diabetes/ Fonte: Acervo do CRDE-TxF, 2020.*

Após esta capacitação presencial em Belo Horizonte, foram enviados os documentos necessários para avaliação da comissão do Instituto de Ensino e Pesquisa da Santa Casa de Belo Horizonte, dos trabalhos que já vínhamos realizando no município. E a partir desta análise, aconteceu a efetivação formal da criação do Centro de Referência Diabetes nas Escolas de Teixeira de Freitas (CRDE-TxF), composto por estudantes de graduação dos cursos de Medicina e Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, médicos endocrinologistas, nutricionistas, psicóloga, enfermeiro e educadora física.

O CRDE-TxF é o primeiro do estado e tem como objetivos de trabalho: (1) a capacitação das equipes escolares sobre os cuidados do aluno com diabetes; (2) a

desmistificação do estigma do diabetes, prevenção da obesidade e DM2, junto a comunidade escolar; (3) fomentar a parceria no cuidado do aluno com diabetes entre familiares / responsáveis e equipe escolar; (4) promover educação em diabetes para estudantes da UFSB, profissionais de saúde, pessoas com diabetes e seus familiares.

Contato como apoiador técnico-científico CRDE-BH e Diamantina, na implementação de trabalhos conjuntos - treinamentos, projetos, publicações entre outros -, além da parceria da SBD, IDF, ADJ, Secretaria de Saúde de Teixeira de Freitas, Farmácia Vitale, Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Saúde (NEPS/UFSB).

Sequencialmente, iniciamos os trabalhos na segunda escola local, a Escola Vila Vargas, com 639 alunos do ensino fundamental I e 63 funcionários. Lá conseguimos divulgar o projeto e entrevistar 224 alunos e 27 funcionários. Entretanto, devido à pandemia da COVID-19, as ações educativas presenciais foram suspensas e assim, o CRDE-TxF realizou-se adaptações.

Junto às atividades entregues pela escola Vila Vargas aos alunos semanalmente, a equipe do CRDE-TxF preparou material impresso que foi enviado conjuntamente aos alunos do quarto e quinto ano, contendo explicação do passo a passo das atividades propostas, como assistir ao vídeo da história do Thomás - escrever o que tinham aprendido, fazer um desenho sobre a história do vídeo (Figuras 6), ler a cartilha do KiDS - também enviada no formato impresso -, e responder a palavra-cruzada.

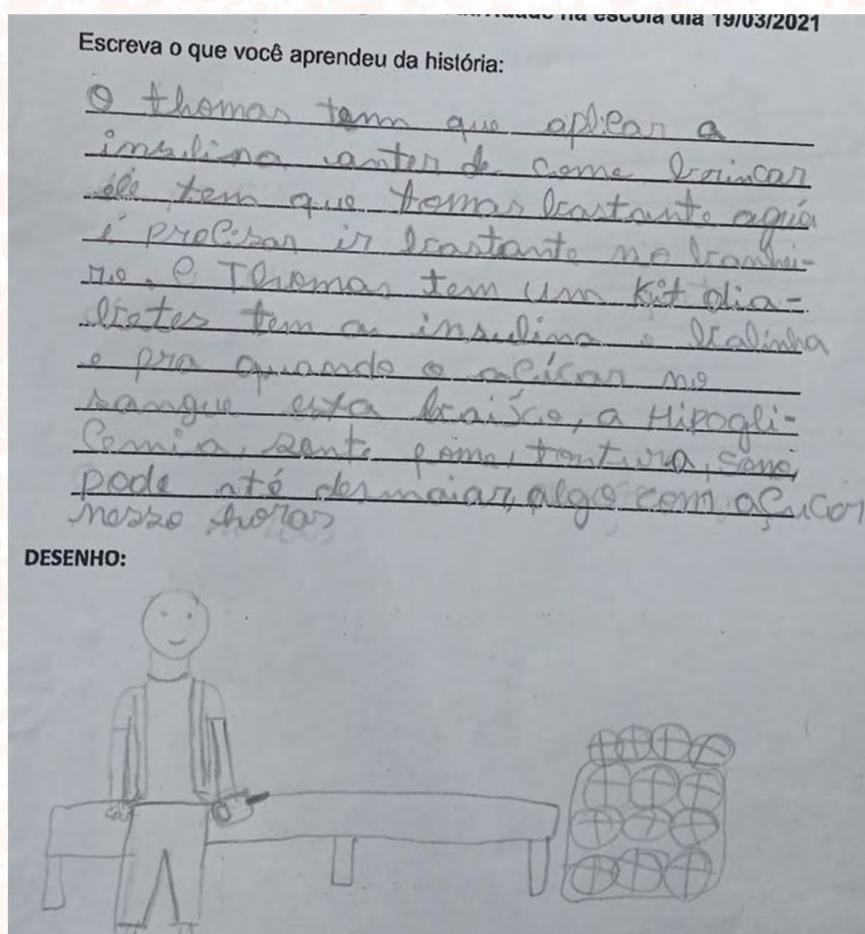


Figura 6 Escrita e desenho realizados por aluno da Escola Vila Vargas - A/  
Fonte: Acervo do CRDE-TxF, 2021.

essenciais do tratamento do aluno com diabetes dentro das escolas, sendo primordial no fechamento da capacitação das equipes escolares junto às famílias destes alunos (SILVA JÚNIOR, 2020).

Também, outra demanda advinda do projeto KiDS em Teixeira iniciou-se nesta fase, a assistência mais direcionada a alunos e familiares de alunos com diabetes captados pelos trabalhos nas escolas. Assim, o grupo emergiu nos estudos sobre os 7 comportamentos do autocuidado (AADE7®), sendo eles: (1) comer saudavelmente; (2) praticar atividade física; (3) vigiar as taxas; (4) usar os medicamentos; (5) resolver problemas; (6) reduzir os riscos; e (7) adaptar-se saudavelmente, sendo considerada uma das melhores técnicas de educação em diabetes para melhorar o controle glicêmico e promover o autocuidado (AMERICAN ASSOCIATION OF DIABETES EDUCATORS, 2020).

Assim, foram realizados encontros virtuais de educação em diabetes centrados nestes sete comportamentos do autocuidado, sendo convidados a participar desses encontros os familiares de alunos com diabetes que já conheciam o CRDE-TxF e outras mães de crianças com DM1 que tiveram diagnóstico recente e precisavam de ajuda; entre outros.

Paralelamente, a equipe fez o acompanhamento online de uma adolescente com DM1, juntamente com os pais, realizando sessões em grupo sobre temas relacionados ao autocuidado no diabetes e sessões individualizadas de atendimento psicológico, tanto para a mãe, quanto para a adolescente com a professora e psicóloga Roberta Scaramussa. Sendo esta mãe a mesma que nos solicitou anteriormente ajuda junto a escola da filha.

Uma apresentação em formato de vídeo foi produzida, relatando as principais atividades realizadas pelo CRDE-TxF na fase de implantação e disponibilizada em: <https://www.instagram.com/tv/CCLtBPBARMb/>. Além dos materiais didáticos e educativos elaborados para redes sociais, outros trabalhos técnico-científicos foram feitos como: entrevistas à rádio Sucesso FM 104.9 ([https://www.instagram.com/tv/CCO\\_PDJAB8r/](https://www.instagram.com/tv/CCO_PDJAB8r/)) e <https://www.instagram.com/tv/CV3KHvphC54/>), apresentações em congressos, submissão de artigos em revistas científicas, produção de capítulos de livros, a serem descritas a seguir.

Em função da pandemia da COVID-19, as tecnologias da informação, principalmente as redes sociais digitais Instagram, Facebook e Youtube foram utilizadas para disponibilização de material educativo de modo a alcançar tanto as escolas-alvo, e em se tratando de uma ferramenta de alcance mundial, extrapolar o território de abrangência do projeto. Até o presente momento foram criadas 43 postagens no Instagram e Facebook, e 5 vídeos no Youtube, abrangendo os mais variados conteúdos com embasamento teórico-científico consolidado em diabetes, em formatos de vídeos, post estático ou post carrossel.

As temáticas relacionadas ao diabetes e ao seu manejo abordados incluíram: o conceito de diabetes e seus principais tipos; a importância do apoio familiar no tratamento da afecção; estratégias de prevenção do DM2; 7 comportamentos do autocuidado; os cuidados no armazenamento e transporte das insulinas; o descarte

correto do material usado no tratamento do diabetes; a importância do rodízio na aplicação das insulinas; lipodistrofia; hipoglicemia; fatores que alteram a glicemia; interpretação dos valores da glicemia capilar; sintomas de hiperglicemia e de hipoglicemia; kit diabetes; complicações do diabetes; rotina de cuidados com os pés; quando verificar a glicemia capilar; direito do aluno com diabetes no ambiente escolar e o Plano de Manejo do Diabetes nas Escolas.

Ação de extensão foi avaliada tanto de forma oral quanto por meio de formulário próprio e os resultados foram apresentados em outras produções do projeto que são divulgadas pelo CRDE-TxF.

Para além das redes sociais, tendo por base as revisões bibliográficas presentes na plataforma Mendeley e as experiências vivenciadas pelo CRDE-TxF, foram realizadas publicações científicas pelos alunos com orientação dos demais membros especializados da equipe. Nessa perspectiva, o CRDE-TxF conta com um total de 12 publicações, incluindo 2 capítulos de livros (MOURÃO et al., 2020; SEDLMAIER, MOURÃO, BORGES, 2020), 1 artigo internacional (MOURÃO et al., 2022), 2 resumos expandidos (GUERRA et al., 2020; SOARES et al., 2020), e 7 resumos em anais de eventos (AFONSO et al, 2019; MOURÃO et. al. 2020 a, b e c; AFONSO et al, 2021; MATEUS et al, 2021; SEDLMAIER et al. 2021). Além disso, foram realizadas apresentações orais que resultaram em menção honrosa no I Congresso Nacional de Inovação e Popularização da Ciência/UFMG (SOARES et al., 2020) e prêmio máximo de 1º lugar no Concurso de Melhores Projetos Intersetoriais e Multistakeholder para Enfrentamento às DCNTs no Brasil do 9º Fórum de Doenças Crônicas Não Transmissíveis 2021 para o projeto KiDS em Teixeira de Freitas. Ainda em 2021 a coordenadora fez também uma apresentação oral no XXIII Congresso da Sociedade Brasileira de Diabetes (MOURÃO et al., 2021).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciado com um forte caráter extensionista e contando com uma equipe interdisciplinar, o CRDE-TxF foi implantado com êxito no município de Teixeira de Freitas-BA. O apoio do “centro-mãe” CRDE-BH foi fundamental para capacitar a equipe a desempenhar as atividades junto às escolas, às famílias e às crianças e adolescentes com diabetes.

No período de isolamento social, a equipe se fortaleceu com muito estudo, treinamentos e reuniões científicas online, aprendendo e usando as tecnologias digitais, tanto para a divulgação de material científico-educacional quanto para os processos de educação e assistência às crianças, adolescentes e adultos com diabetes e suas famílias.

Sem perder de vista seus objetivos principais - contribuir para um ambiente escolar mais favorável ao bom manejo do diabetes, estreitar dos laços entre família e profissionais da educação e saúde, e desmistificar da doença, dentro e fora das escolas -, o CRDE-TxF espera fomentar uma mudança de mentalidade na sociedade sobre a vida da pessoa com diabetes, livre do estigma que ainda prevalece na maioria dos ambientes.

Assim, aliado a indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão, o CRDE-TxF segue dando continuidade às ações de educação em diabetes junto às escolas da região, auxiliando pessoas com diabetes e familiares no manejo adequado desta condição, e contribuindo na formação pessoal e técnico-científica dos futuros egressos UFSB. Atualmente, o projeto KiDS em Teixeira de Freitas que iniciou em 2019 está em fase de adaptação para ser registrado na UFSB como um programa permanente, contando com o apoio das Secretarias de Educação e Saúde do Município, de forma a viabilizar sua abrangência em todas as escolas da região.

## REFERÊNCIAS

ABDULLAH, A.L. et al. School practice and preparedness in caring for children with type 1 diabetes: A Saudi nationwide cross-sectional study. *Pediatr Diabetes*, v. 22, n. 2, p. 221-232, 2021.

ABDELHAFIZ, Ahmed H.; EMMERTON, Demelza; SINCLAIR, Alan J. Diabetes in COVID-19 pandemic-prevalence, patient characteristics and adverse outcomes. *International Journal of Clinical Practice*, v. 75, n. 7, p. e14112, 2021.

AFONSO, R.L. et al. Ações educativas em diabetes nas escolas municipais de Teixeira de Freitas. In.: **I Congresso de Extensão da UFSB, CONEX**, 2019.

AFONSO, R.L. et al. Educação em Diabetes para equipe escolar: Um Relato de Experiência no Extremo Sul da Bahia. In.: BORGES, C.A.M.; REZENDE, E.G. **9º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU): Redes para promover e defender os direitos humanos**. Belo Horizonte: PROEXT/UFMG, 2021.

AMERICAN ASSOCIATION OF DIABETES EDUCATORS (AADE). An Effective Model of Diabetes Care and Education: Revising the AADE7 Self-Care Behaviors®. *The Diabetes Educator*, Chicago, v. 46, n. 2, p. 139-160, 2020. DOI: 10.1177/0145721719894903

ANDRADE, C.J.D.N.; ALVES, C.A.D. Relationship between bullying and type 1 diabetes mellitus in children and adolescents: a systematic review. *Journal of Pediatrics*, v. 95, n. 5, p. 509-518, set./out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2018.10.003>

BARONE, M. et al. **Linguagem Importa: Atualização de Linguagem para Diabetes, Obesidade e outras Condições Crônicas de Saúde**, Fórum DCNTs, 2022. Disponível em: <https://www.forumdcnts.org/post/linguagem-importa>. Acesso em 19 de março 2022.

BECHARA, G.M. et al. “KiDS and Diabetes in Schools” project: Experience with an international educational intervention among school professionals. *Pediatric Diabetes*, v. 19, n. 4, p. 756-760, dez. 2018. DOI: 10.1111/pedi.12647

CHINNICI, D. et al. Improving the school experience of children with diabetes: Evaluation of the KiDS project. **Journal of clinical & translational endocrinology**, v. 15, p. 70-75, 2019.

CRESPO-RAMOS, G.; CUMBA-AVILÉS, E.; QUILES-JIMÉNEZ, M. “They called me a terrorist”: social and internalized stigma in latino youth with type 1 diabetes. **Health Psychology Report**, v. 6, n. 4, p. 307–320, 2018.

DE CARVALHO TORRES, H, et al. Tradução, adaptação e validação de conteúdo do Diabetes Medical Management Plan para o contexto brasileiro. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, 2016, DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.1138.2740>

ERGUN-LONGMIRE, B. et al. Diabetes education in pediatrics: How to survive diabetes. **Disease a Month**, vol 67, n. 8, ago. 2021. DOI: 10.1016/j.disamonth.2021.101153.

GARCIA, L.E.S. et al. Conhecimento sobre diabetes mellitus entre profissionais da rede pública de ensino. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 30, n. 1, 2017.

GUAN, H. et al. Promoting healthy movement behaviours among children during the COVID-19 pandemic. **Lancet Child Adolesc Health**, v. 4, n. 6, p. 416-418, jun. 2020.

INTERNATIONAL DIABETES FEDERATION (IDF). **IDF Diabetes Atlas**, ed. 10, 2021. Disponível em: <https://diabetesatlas.org/atlas/tenth-edition/>. Acesso em: 19 de março 2022.

INTERNATIONAL DIABETES FEDERATION (IDF). **Kids and Diabetes in Schools (KiDS)**, s.d. Disponível em: <https://www.idf.org/our-activities/education/kids-project.html>. Acesso em: 19 de março 2022.

KATO, A., YAMAUCHI, T. & KADOWAKI, T. A closer inspection of diabetes-related stigma: why more research is needed. **Diabetology International**, v. 11, p. 73–75, 2020.

MATEUS, L.F. et al. Um relato de experiências sobre educação em diabetes nas escolas de forma remota. In: **Anais do 3º Congresso de Extensão (3º CONEX)**, Itabuna, UFSB, PROEXT, 2021.

MOURÃO, D.M. et. al. Manejo de hipoglicemias no diabetes: um relato de experiência. In.: **II Congresso de Extensão da UFSB, CONEX, 2020a.**

MOURÃO, D.M. et. al. Cuidados no Uso das Insulinas: Relato da Experiência de um Bate Papo Virtual. In.: **II Congresso de Extensão da UFSB, CONEX, 2020b.**

MOURÃO, D.M. et. al. Bate papo virtual sobre a ação das insulinas: um relato de experiência de educação em diabetes. In.: **II Congresso de Extensão da UFSB, CONEX, 2020c.**

MOURÃO, D.M. et al. Apoio familiar no diabetes tipo 1 na ótica da equipe do Centro de Referência Diabetes nas Escolas de Teixeira de Freitas. In.: DA SILVA, E. (org.). **Práticas educativas para pessoas com diabetes tipo 1**. Curitiba: Brazil Publishing, p. 7-31, 2020.

MOURÃO, D.M. et al. Educação em diabetes nas escolas: qual sua importância? In.: Anais do **XXIII Congresso da Sociedade Brasileira de Diabetes**. Archives of Endocrinology and Metabolism. São Paulo – 106385: S97, e.Diabetes 2021.

MOURÃO, D.M. et al. Effectiveness of a diabetes educational intervention at primary school. **International Journal of Diabetes in Developing Countries**, 2022.

NASS, E.M.A. et al. Conhecimento de professores do ensino fundamental sobre diabetes e seu manejo no ambiente escolar. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 23, p.1186, 2019.

NISHIO, I.; CHUJO, M. Self-stigma of patients with type 1 diabetes and their coping strategies. **Yonago Acta Medica**. v. 60, n. 3, p. 167–173, 2017.

REIS, A. P. G. Criação de um Centro de Referência em Diabetes para treinamentos das equipes de escolas públicas e privadas de Minas Gerais. [S.l.]: Instituto de Ensino e Pesquisa Santa Casa BH, 2017.

REIS, A. P. G. et al. Implementation of the diabetes reference center at schools in Minas Gerais. **Diabetology & Metabolic Syndrome**, v. 10, n. Supp 1, p. A214, 2018.

SANTA CASA BH ENSINO E PESQUISA. **Projeto KiDS: primeira etapa no CRDE**. Belo Horizonte: Grupo Santa Casa BH, 2020.

SANTA CASA BH ENSINO E PESQUISA. **Curso de educação a distância: diabetes nas escolas**. Belo Horizonte: Grupo Santa Casa BH, 2020.

SEDLMAIER, B.M.G. et al. Educação em diabetes para alunos de uma escola municipal: um relato de experiência em Teixeira de Freitas-BA. In.: BORGES, C.A.M.; REZENDE, E.G. **9º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU): Redes para promover e defender os direitos humanos**. Belo Horizonte: PROEXT/UFMG, 2021.

SEDLMAIER, B.M.G.; MOURÃO, D.M.; BORGES, G.F. Theater play on health education: the experience of the diabetes schools reference center team in Teixeira de Freitas/BA. In.: DA SILVA, E. (org.). **Práticas educativas para pessoas com diabetes tipo 1**. Curitiba: Brazil Publishing, p. 32-47, 2020.

SILVA JÚNIOR, H.S. Implantação de um Centro de Referência Diabetes nas Escolas no interior de Minas Gerais. In.: DA SILVA, E. (org.). **Extensão Universitária nas Ciências da Saúde no Brasil**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2020.

SOARES, T.F.D.S. et al. Redução da taxa de infecção pelo coronavírus e melhoria do manejo da glicemia para pessoas com diabetes: um relato de experiência. **Anais do I Congresso Nacional de Inovação e Popularização da Ciência**, 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES. **Diretrizes da Sociedade Brasileira de Diabetes - 2019-2020**. São Paulo: Clannad, 2019. 489 p.

SUN, Hong et al. IDF Diabetes Atlas: Global, regional and country-level diabetes prevalence estimates for 2021 and projections for 2045. **Diabetes research and clinical practice**, v. 183, p. 109119, 2022.

THE LANCET DIABETES & ENDOCRINOLOGY. Diabetes stigma and discrimination: finding the right words. **The Lancet Diabetes and Endocrinology**, 2018. v. 6, n. 9, p. 673. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S2213-8587\(18\)30235-3](http://dx.doi.org/10.1016/S2213-8587(18)30235-3). Acesso em 19 de março 2022.

Extensão é sinônimo de transformação social.

o co  
nplu  
acad  
prol  
l, val  
part  
is e e  
do c  
mostr  
da U  
firo,  
erstit  
relat  
". Ap  
os di  
por  
es de  
oraçã  
is pa  
ider  
eas,  
ências  
munida  
realizadas.



dade, em articulação com o ensino e a pesquisa, impulsiona a relação dialógica da academia com as comunidades, promove a transformação social, valoriza os saberes populares, participa das políticas territoriais e estimula a formação cidadã do corpo estudantil. É o que mostram as ações extensionistas da UFSB reunidas agora neste livro, intitulado "Extensão universitária e educação para a vida: relatos de experiência na UFSB". A publicação apresenta relatos de experiência produzidos por coordenadores/as de ações de extensão, com a colaboração de estudantes e outros/as participantes das atividades. Os

Extens  
formaç  
tante at  
dade,  
ensino  
a relação  
com as  
a trans  
os sabe  
das pol  
ula a fo  
estudar  
ações e  
reunida  
ulado "e  
educaç  
experiê  
cação  
periênc  
denado  
tensão,  
estudar  
pantes  
textos,  
lam a r  
equipes  
onde as



**TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

os saberes populares, participa das políticas territoriais e estimula a formação cidadã do corpo estudantil. É o que mostram as ações extensionistas da UFSB

Extensão é s  
formaçã  
tante at  
vidade,  
em ar  
ensino e a pes  
a relação dial  
com as comu  
a transformaç  
os saberes po  
das políticas t  
ula a formaçã  
estudantil. É  
ações extens  
reunidas agor  
ulado "Extens  
educação para  
experiência n  
cação apre  
periência pro  
denadores/as  
tensão, com  
estudantes e  
pantes das  
textos, de div  
lam a riqueza  
equipes com  
onde as ações



A extensão é...



**COMUNIDADE**

**TERRITÓRIO**



ensino e a pes  
a relação dialó  
com as comu

# Capítulo 5

NA UFSB

onde as ações foram

Est  
da  
ção  
in  
da  
es,  
social  
ulares,  
ritoria  
cidadã  
que m  
nistas  
este li  
o unive  
vite

# PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA ACADÊMICA: SISTEMATIZAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA.<sup>1</sup>

Keila Mara de Souza Araújo

Fernanda Luzia Lunkes

Eugênio Daniel Alencar Magan

**RESUMO:** O presente texto tem como principal objetivo apresentar uma sistematização (HOLLIDAY, 2006) do projeto de extensão “Práticas de Leitura e Escrita Acadêmica”, coordenado pelas professoras Keila Mara Araújo e Fernanda Lunkes, monitoria de Eugênio Daniel Alencar Magan, executado em 2019. O curso de extensão, desenvolvido a partir do projeto, foi organizado em três módulos dedicados à compreensão das funções da escrita acadêmico-científica, à compreensão e prática dos gêneros próprios do ambiente universitário. Seu início foi marcado por textos de acompanhamento de leitura, tais como resumo, fichamento e resenha. Em seguida passou-se ao planejamento de uma pesquisa, o projeto de pesquisa, chegando ao artigo acadêmico-científico, com o principal propósito de reunir as etapas metodológicas de uma investigação científica e socializar os resultados de uma pesquisa acadêmica. No processo de descrição de alguns percursos empreendidos, este texto apresenta uma análise dos desafios e das possibilidades que se colocam em uma oferta relacionada à escrita acadêmica. Entre os resultados mais expressivos, destacam-se as ofertas do minicurso durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia UFSB e da oficina de redação para o ENEM no CIEI - Itabuna, experiências significativas para confirmar o interesse do público por atividades que contribuam para a ampliação dos conhecimentos relacionados à produção textual.

**PALAVRAS – CHAVE:** Extensão universitária; Leitura; Escrita; Sistematização.

**ABSTRACT:** This work aims to show a project’s systematization (HOLLIDAY, 2006) “Reading and writing academics practices” which was offered in 2019 and was coordinated by the professors Keila Mara Araújo and Fernanda Lunkes. The project’s extension course was developed from three modules that aimed at the comprehension of academic scientific writing functionalities besides the comprehension of academic genres’ writing. In the first module, the course approached texts about reading and genres’ writing like a book report, summary, abstract, book review. The second module was dedicated to the research project and the third module was dedicated to the scientific article. This work describes and analyzes the difficulty and possibilities of an academic writing course. Among the course expressive results stand out a mini-course was offered during “Semana Nacional de Ciência e Tecnologia” (UFSB) and the wording ENEM workshop (CIEI-Itabuna). These experiences corroborate that there is an interested public from activities that expand the academic writing knowledge.

**KEYWORDS:** University Extension; Reading; Writing; Systematization.

---

<sup>1</sup> O projeto de extensão a ser sistematizado neste texto intitula-se “Práticas de Leitura e Escrita Acadêmica” e foi executado em 2019. O projeto, coordenado pelas professoras Keila Mara Araújo e Fernanda Lunkes, recebeu auxílio a partir do Edital de Bolsa Auxílio Permanência, garantindo, assim, a participação valiosa do estudante Eugênio Daniel Alencar Magan como monitor. Voltado às comunidades externa e interna, o segmento com o qual mais houve diálogo em seu desenvolvimento foi com a comunidade interna, especificamente estudantes de graduação.

# 1. INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo principal apresentar uma sistematização, com base em Holliday (2006), dos processos que envolvem o planejamento e a execução referentes ao projeto de extensão intitulado “Práticas de Leitura e Escrita Acadêmica”, coordenado pelas professoras Keila Mara Araújo e Fernanda Lunkes, projeto cujo objetivo geral volta-se ao estudo das práticas de leitura e da produção de diferentes textos no espaço acadêmico.

O projeto visa atender a diferentes demandas: de um lado, da comunidade externa, sobretudo de professores do ensino básico por iniciativas vinculadas à escrita acadêmica tanto para seus processos de formação e capacitação, assim como para os processos de ensino-aprendizagem em sala de aula<sup>2</sup>; de outro, da comunidade interna, por parte dos estudantes que relatam dificuldades em escrever no espaço acadêmico, o que gera muita angústia, sofrimento e sentimentos como incapacidade e inaptidão, e também por parte dos professores, que se veem divididos entre seguir o plano de curso dos componentes ou colocá-lo em suspenso para se dedicar a temas e conteúdos relacionados à leitura e escrita acadêmica, o que traz prejuízos de diferentes ordens.

Considerando a pertinência de tais demandas e como tais questões apresentam complexidades que não se esgotam nessa iniciativa, propôs-se o projeto ainda em 2018 para ser executado em 2019. O curso foi dividido em módulos que atendessem satisfatória e coerentemente os procedimentos metodológicos e didáticos. São eles: Módulo 1: Sumarização, resumo, fichamento e resenha; Módulo 2: Projeto de pesquisa; Módulo 3: Artigo acadêmico científico.

Além de nossa atuação na dupla condição de coordenadoras e docentes no projeto, o trabalho do estudante Eugênio Daniel Alencar Magan, cuja entrada formal foi oportunizada a partir de participação no Edital de Bolsa Auxílio Permanência, foi definidor para a concretização do projeto. A monitoria foi valiosa em todo o processo, desde as reuniões de planejamento, organização de materiais, composição de propostas de ações secundárias até os momentos de encontros, colaborando ainda como ministrante colaborador no minicurso e da oficina realizados, além de ser co-autor na apresentação de banner - relativo ao projeto e a curso - durante o CONEX<sup>3</sup>, realizado em 2019. A participação estudantil, fundamental em todo o processo, deixa explícita a necessidade, como defenderemos posteriormente, de contarmos com mais colaboradores discentes.

A iniciativa de conceber e ofertar um projeto relacionado à leitura e à escrita na Universidade parte de alguns desafios cujo enfrentamento deve ser feito a partir de diferentes abordagens, já que a complexidade que os atravessa não pode ser dissolvida

---

<sup>2</sup> Principalmente com base em aulas dialogadas e atividades diagnósticas, é recorrente a depreensão de que o estudante chega à universidade sem reconhecer satisfatoriamente as especificidades dos gêneros fichamento, resumo e resenha, além de não possuir habilidades básicas para tais produções textuais, incorrendo muitas vezes em cópias - e, em consequência, plágios - na elaboração de resumos, resenhas e artigos. Ao fazer esse reconhecimento, as práticas da/na universidade não podem incidir na culpabilização do percurso percorrido nos ensinos fundamental e médio, mas sim em ações propositivas que ressignifiquem os gêneros e(m) suas práticas de escrita.

<sup>3</sup> I Congresso de Extensão da UFSB, organizado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEX).

tendo como horizonte apenas uma prática ou um tipo de prática. O projeto apresentou desafios que nos obrigaram a repensar algumas delas a ponto de alterarmos, por exemplo, o modo de oferta. Nesta seção, esperamos apresentar alguns desses desafios como uma maneira de, conjuntamente, podermos elaborar e persistir nos rumos possíveis e necessários.

Vamos neste momento trazer dois desafios, os quais mobilizam de partida o projeto. O primeiro deles diz respeito à formação anterior à entrada na universidade: como o estudante se relaciona com a leitura? Qual imagem<sup>4</sup> o estudante produz de/ sobre si na posição de leitor de textos? As respostas a essas questões muitas vezes encaminham para um quadro de evasão, uma vez que os processos de ensino-aprendizagem adotados no espaço acadêmico podem deslegitimar a perspectiva de continuidade e de sucesso no percurso formativo, produzindo, em consequência, o abandono e a desistência.

O segundo desafio diz respeito à produção escrita. O processo avaliativo no espaço acadêmico passa por rituais que comumente exigem a escrita e entrega de diferentes textos acadêmicos. Podemos mencionar como exemplos gêneros como fichamento, resenha, resumo, relatório, artigo. Tais gêneros apresentam características e processos diferentes em sua estruturação, composição, estilística e funcionalidade, por exemplo, que não podem ser consideradas como evidentes. A escrita como trabalho, tal como assumida por Geraldí (1984) exige a construção de um projeto cujo desenvolvimento pode ser comprometido pelo número reduzido da equipe que o compõe. Como conseguir desenvolver de forma consequente todas as etapas que envolvem a produção textual - planejamento, execução, revisão, reescrita e avaliação (CIAVOVELLA; MENEGASSI, 2021, p. 765) - considerando o envolvimento em outras atividades na Universidade que já sobrecarregam a carga horária?

A partir dessas considerações, daremos continuidade ao texto a partir da mobilização de alguns encaminhamentos adotados e modificados ao longo da execução do projeto.

## **2. LER E ESCREVER NA UNIVERSIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA EXTENSIONISTA**

Uma das saídas encontradas foi a aposta no processo de construção da autonomia dos estudantes em seu percurso formativo. Nesse sentido, ressaltou-se, ao longo dos encontros realizados, algumas das etapas importantes e necessárias para a construção de uma rotina relacionada aos estudos, buscando desconstruir o imaginário de leitura apenas como prazer e da escrita com foco no texto e no autor (KOCH, 2017), concepções que incidem na formalização do texto (desconsiderando o conteúdo) e na subjetivação do autor (colocando em questão uma capacidade criativa alinhada predominantemente

---

<sup>4</sup> Assumimos o termo 'imagem' vinculado à noção de formação imaginária tal como proposto por Michel Pêcheux (1997 [1969]), que em seu gesto teórico-metodológico opacifica o esquema informacional de Jakobson para colocar em questão os lugares sociais entre interlocutores em jogo no processo discursivo.

a sentidos de inspiração).

Assumindo a complexidade do processo de escrita, o projeto de extensão tomou como premissa a concepção sociointeracional para a compreensão da estrutura, prática e função do texto. Na perspectiva da linguística sociointeracional, a pessoa que planeja e organiza a escrita está em uma “inter-relação com outros sujeitos” e todo o percurso estará “sob a influência de uma especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções sociointeracionais” (KOCH, 2016, p. 7).

Além do pressuposto sociointeracional da escrita, destacamos, nas atividades do projeto, o lugar da autoria nos textos escritos no âmbito da Universidade, com especial atenção para a relevância da contribuição reflexiva e investigativa de quem escreve, a honestidade intelectual e o respeito à propriedade intelectual da comunidade acadêmico-científica. Esse compromisso fundamentou discussões destinadas a ouvir as/os estudantes sobre suas experiências com a escrita, visando fortalecer as noções de letramento acadêmico como conhecimentos específicos que envolvem a linguagem em condições próprias das atividades desenvolvidas no encontro universidade-sociedade especificamente e que esses conhecimentos se compõem, pela lógica, também no ambiente da Universidade, devendo se tornar possível/acessível a toda a comunidade universitária, por meio de componentes curriculares e ações de extensão e pesquisa que levem em conta esse importante papel da instituição. Desta forma, o projeto buscou desmistificar a ideia excludente de que a escrita acadêmica é uma habilidade prévia, “dom” exclusivo de pessoas de alto rendimento em escolas-modelo que cresceram em meio a bibliotecas domésticas, acompanhadas de familiares que liam e escreviam frequentemente.

Esse propósito nos levou a preparar materiais e a fomentar discussões que pudessem contribuir para a compreensão do letramento acadêmico em suas demandas formais de conhecimento da composição e funções dos gêneros discursivos acadêmicos e que também direcionassem meios para a prática da escrita socialmente implicada, pensando a recepção, a intervenção e o impacto das pesquisas que são organizadas e difundidas por meio dos textos acadêmicos.

Considerando essas preocupações, os cursos realizados no projeto buscaram acompanhar as etapas da formação universitária, com um primeiro módulo destinado a introduzir os temas, as situações e os desafios do letramento acadêmico, partindo de estratégias para leitura, compreensão, seleção de informações relevantes, técnicas e práticas de sumarização para, em seguida, iniciarmos os estudos dos gêneros de acompanhamento de leitura e composição de material pessoal de pesquisa, como o resumo acadêmico e fichamento. Após o trabalho de organização das leituras e registros de ideias, realizamos o exercício de análise crítica dos textos-referência com a resenha. Para esta etapa, os livros *Resumo* (2004), *Fichamento* (2004), *Resenha* (2004) e *Planejar gêneros acadêmicos* (2005), de autoria Anna Rachel Machado, Eliane Lousada e Lílian Santos Abreu-Tardelli, publicados pela Parábola Editorial, foram suporte didático consistente e acessível.

No segundo módulo, com o apoio didático do livro *Produção textual na universidade* (2010), de Désirée Motta-Roth e Graciela Rabuske Hendges, passamos, então, ao gênero textual que acompanha um planejamento de pesquisa acadêmica, com o estudo da composição e propósitos do projeto de pesquisa. Seguindo a lógica das metodologias do trabalho científico, com a organização das leituras, caminhos e etapas das investigações da pesquisa, o terceiro módulo foi dedicado ao estudo e prática da composição das seções que compõem o artigo acadêmico-científico, principal gênero discursivo responsável por divulgar e socializar a trajetória e resultados da pesquisa científica.

## 2.1 UM CURSO E(M) DIFERENTES MODALIDADES DE OFERTA

Um aspecto que teve um tipo de encaminhamento no planejamento e que demandou revisão durante a execução foi a modalidade de oferta. O primeiro módulo transcorreu da seguinte maneira: os encontros eram presenciais, no Campus Jorge Amado, com periodicidade quinzenal. Foi uma maneira encontrada pela comissão organizadora e executora para que as comunidades interna e externa pudessem se organizar em relação aos estudos e ao trabalho - embora reconheçamos que essa alteração não alcance a todos os participantes. De todo modo, no primeiro dia de inscrições para o curso, as 50 vagas ofertadas foram preenchidas, obrigando-nos a rapidamente encerrar essa etapa.

O primeiro encontro do Módulo 1 reuniu a maioria do grupo inscrito, com relatos de dificuldades de acesso ao Campus em função da dependência de transporte público, o que de imediato nos fez rever o horário para o próximo encontro.

A modalidade de oferta teve de ser revista ainda na primeira metade do primeiro módulo, já que houve um encontro no qual apenas dois estudantes participaram, o que nos fez reconsiderar os caminhos até então planejados. Trata-se, então, de colocar em suspenso no qual havíamos embasado nosso percurso para assumir os desafios que se apresentavam.

Se a conjuntura pandêmica permitiu depreender os inúmeros problemas em relação ao acesso à internet, a necessidade da capacitação docente e de um trabalho de ensino-aprendizagem que mobilizem de forma consequente os multiletramentos (RIBEIRO, 2021<sup>5</sup>), em 2019 as práticas relacionadas ao ensino virtual/remoto não compunham um cenário de urgência, mas de possibilidades. No entanto, com as ausências de cursistas, a oferta nessa modalidade foi uma reconsideração necessária.

Sendo assim, para o segundo módulo passamos a considerar diferentes formas de oferta. Um dos primeiros aspectos a serem destacados é o aumento na matrícula e na frequência da comunidade externa, com inscrições realizadas por pessoas de outros

---

<sup>5</sup> Palestra realizada pela profa. Dra. Elisa Ribeiro durante a mesa “Educação em tempos de pandemia”, promovida pela I Jornada de Formação, Linguagens e Tecnologias, evento que ocorreu em 09 de junho de 2021, na Universidade Federal do Sul da Bahia. Em sua apresentação, Ribeiro problematiza inclusive o aspecto temporal, que deve ser revisto na modalidade remota por não ser equivalente ao tempo dedicado no ensino presencial, exigindo, por essa razão, outras estratégias de ensino-aprendizagem.

estados. Contar com o trabalho de monitoria do Eugênio Daniel permitiu melhores condições de organização dos encontros e maior interação com as turmas, tornando mais consistente o suporte a demandas específicas na atenção a necessidades e dúvidas que surgiram durante as atividades.

Na esteira dos estudos de Rojo (2013), compreendemos que a universidade não pode se eximir de seu papel fundamental de oportunizar formas que preparem os estudantes para o digital, questão que, como já mencionada, ganha contornos dramáticos na pandemia da Covid-19. Dessa forma, embora as tecnologias já comparecessem em muitas etapas do curso, a preparação de vídeo-aulas e a realização de encontros síncronos com mediação tecnológica foi, sem dúvidas, um processo desafiador também para nós, mobilizando diferentes competências e capacidades na produção dos textos (ROJO, 2013).

A execução docente compartilhada e com monitoria possui vantagens expressivas, já que permite que a apresentação e a mediação do chat sejam ações realizadas concomitantemente. Assim, é possível que a aula seja marcadamente dialogada - sobretudo pelo engajamento que pode ser produzido pelo chat - enquanto a apresentação pode transcorrer sem determinados cortes que podem comprometer a concentração e o envolvimento com o conteúdo. Isso porque algumas vezes as dúvidas apresentadas não têm relação direta e explícita com o tema em questão; o fato do estudante apresentá-las, no entanto, já significa o espaço de interação construído. Impedir ou não considerar essas dúvidas também é, ao nosso ver, um problema, questão contornada pela prática coletiva que se produziu nesse modo de oferta.

Esta atuação conjunta das docentes, o monitor e a turma permitiu uma fluidez relevante, sendo um dos aspectos ressaltados pelos estudantes no feedback que recebemos após o encontro síncrono, demonstrando que as diferentes formas de interação promovidas foram positivas - até porque os estudantes também atuavam no chat de forma colaborativa, elucidando dúvidas dos colegas.

## 2.2 OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

Uma das maiores expectativas durante a elaboração do projeto era promover um processo avaliativo que contemplasse de alguma forma as etapas apresentadas por Ciavovella e Menegassi (2021), quais sejam, o planejamento, a execução, a revisão, a reescrita e a avaliação. Foram várias as reuniões realizadas sobre como poderíamos desenvolver um trabalho que englobasse a revisão e a reescrita. Nesse sentido, uma de nossas apostas foi tomando como base os encontros presenciais, que permitiam a realização de determinadas atividades e sequencialmente um debate a fim de esclarecer dúvidas e aprofundar pontos necessários e pertinentes.

Uma de nossas questões era atuar de forma propositiva, desconstruindo com o estudante evidências relacionadas à incapacidade que pode, em consequência, levar à exclusão, como podemos depreender na obra de Marcuschi e Suassuna (2007) no que se refere às práticas escolares. Promover uma prática que possibilite o reconhecimento

de desafios a serem enfrentados na construção do conhecimento sem que isso incida na evidência do não saber/não poder permanecer é bastante desafiador. Nossa prática, portanto, buscou promover gestos de acolhida também pela adoção de materiais que problematizam a escrita como inspiração e por uma avaliação menos alinhada à perspectiva tecnicista.

Para tanto, reservar um tempo após a realização das atividades não significa simplesmente realizar sua correção, mas proporcionar um espaço de interlocução no qual os estudantes podem debater pontos ainda confusos, elaborar em voz alta seu processo de entendimento do conteúdo abordado e assim construir um feedback com a equipe docente. Esse processo foi de grande importância e deverá ser repensado para ofertas que ocorram a distância de forma a articular e fazer convergir da melhor maneira possível esses momentos de interlocução com as atividades.

Também foi acordado que algumas atividades seriam pontuadas pela entrega. Busca-se, assim, romper com processos de ensino-aprendizagem nos quais a nota é obtida apenas no final da etapa, enquanto única possibilidade de fechamento e que funcionaria como uma espécie de revelação da aptidão ou inaptidão do/da estudante (MARCUSCHI; SUASSUNA, 2007). Trata-se de uma estratégia que pode ser decisiva para encorajar o/a estudante a apostar sobretudo no seu processo de aprendizado e engajar-se a ele sem que o professor compareça como obstáculo, compreendendo assim o módulo como mais um movimento institucional de formação contínua e não como um momento decisório e definitivo.

Outra de nossas apostas no planejamento do curso era conseguir reunir e organizar uma equipe discente que atuasse na monitoria e especialmente na correção dos textos e dos trabalhos, possibilitando uma prática colaborativa e colocando esse estudante leitor e corretor em contato com textos efetivamente produzidos, o que incide em uma prática mais significativa com relação ao trabalho com a/da língua, ponto extremamente relevante para suas práticas - sobretudo para os estudantes de Linguagens e suas Tecnologias da UFSB.

Como se pode depreender, trata-se de uma prática que demanda uma outra frente de ações, já que os estudantes envolvidos com a equipe docente teriam de passar por uma formação diferenciada pela complexidade em jogo. Para trazermos um exemplo, a atuação na equipe de correção, principal aposta da coordenação do projeto, exigiria determinadas habilidades e competências as quais, por sua vez, também deveriam ser alvo de um curso ofertado na extensão, pelas especificidades envolvidas nessa prática.

Apesar do desejo, das reuniões a respeito do processo, concluímos em certo ponto que não conseguiríamos preencher essa lacuna a contento. Um dos maiores obstáculos foi o número reduzido da equipe, o que impossibilitou que uma de nós ficasse responsável também por essa frente. Compreendemos que dar início a essa atividade comprometeria a qualidade que buscamos na oferta compartilhada nos encontros. Esse curso de formação, sobretudo de estudantes de Linguagens, em cursos, minicursos, oficinas, que possibilitem essa forma de atuação, embora esteja em um

horizonte de possibilidades, ainda não conseguiu ser elaborada concretamente em nossa área<sup>6</sup>, por razões que excedem a proposta deste texto.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Planejar e desenvolver um projeto de extensão como este que aqui apresentamos traz desafios de diferentes ordens. O processo de sistematização que aqui buscamos construir, sem almejar a exaustividade, é uma oportunidade valiosa e importante para, como apresentado por Holliday (2006), não apenas descrever o percurso, mas também posto à luz crítica, compreendendo seus pontos expressivos e aqueles sobre os quais faz-se necessário investimento de tempo, de estudo e prática para pô-los à prova em iniciativas futuras.

Aspectos como a aposta na autonomia, os materiais escolhidos, o trabalho conjunto, o desenvolvimento de determinadas atividades avaliativas apontam para um processo que resulta bem-sucedido em todo o processo. Modalidades de oferta, atividades avaliativas, carga horária de cada módulo, por sua vez, não cessam de demandar reflexões e reformulações. A carga horária foi citada porque foi possível compreender, ao longo da oferta, o abandono do curso por estudantes, alguns dos quais já em fase avançada, coincidindo com o encerramento do período quadrimestral adotado pela Universidade.

Também é necessário ressaltar iniciativas pontuais realizadas durante o ano que se revelaram extremamente bem-sucedidas. Entre os resultados mais expressivos, destacam-se as ofertas do minicurso durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia UFSB e da oficina de redação para o ENEM no CIEI-Itabuna, experiências significativas para confirmar o interesse do público por atividades que contribuam para a ampliação dos conhecimentos relacionados à produção textual. Além de contarem com expressiva presença de público, houve intenso engajamento das pessoas que participaram, demonstrando um grande interesse em torno da proposta.

A participação do projeto de extensão Práticas de leitura e escrita acadêmica no Congresso de Extensão - CONEX UFSB 2019 oportunizou um momento de intensa reunião de dados e avaliação dos resultados das ações desenvolvidas no projeto ao longo de 2019, na interação com outros programas extensionistas. A experiência, além de permitir depreender a relevância do projeto a partir dos feedbacks dos participantes, evidenciou sobretudo a dimensão expandida dos efeitos dos trabalhos desenvolvidos nos espaços integrados Universidade-sociedade, consolidando a relevância da extensão universitária para o território e a ampla demanda por ações amplas dedicadas ao letramento acadêmico.

---

<sup>6</sup> É importante mencionar, para registro, que algumas propostas preliminares já foram apresentadas aos Colegiados de Linguagens (especialmente nos Campi CJA e CSC), como a elaboração de um Programa Permanente de Extensão, o “ComFluência: conexões em linguagens”, que permitiria, por exemplo, a inclusão e colaboração de mais docentes nessa ampla frente de formação e cuja repercussão abrangeria, além dos estudantes vinculados ao curso de Linguagens e suas Tecnologias e outros da UFSB, professores do ensino básico, revisores de texto etc.

## REFERÊNCIAS

CIAVOVELLA, Bruno; MENEGASSI, Renilson José. A escrita como trabalho em atividades de revisão textual na formação docente inicial em Letras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2021, v. 21, n. 3, p. 761-787. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1984-6398202116829>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006. Disponível em: <http://www.edpopsus.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/oscar-jara-para-sistematizar-experic3aancias1.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2017.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lílian Santos. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lílian Santos. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lílian Santos. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lílian Santos. **Fichamento**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lílian Santos. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOTTA-ROTH, Désirée e HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PÊCHEUX, Michel. [1969]. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à**

obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethânia Mariani [et al.]. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997a, p. 61-161.

ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

# Capítulo 6

# PROJETO DE EXTENSÃO JORNADA DO NOVEMBRO NEGRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB): UM COMPROMISSO COM O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.<sup>1</sup>

Maria do Carmo Rebouças dos Santos<sup>2</sup>

Hamilton Richard Alexandrino dos Santos<sup>3</sup>

Daniele Santos Almeida<sup>4</sup>

Luaran Souza Simião<sup>5</sup>

**RESUMO:** A Jornada do Novembro Negro é um projeto de extensão e pesquisa realizado anualmente e concebido pelos coordenadores do Grupo de Pesquisa Pensamento Negro Contemporâneo (CNPq/UFSB) no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais. Seu principal objetivo é desenvolver atividades permanentes de reflexão, debate e formação sobre as dimensões que envolvem as práticas de Ensino em Relações Étnico-Raciais, ações antirracistas e a visibilidade da práxis e teoria de pensadoras e pensadores negros contemporâneos. Por meio da promoção de Eventos (Jornada do Novembro Negro, Colóquio de Pesquisa Negra Contemporânea, Seminário do Pensamento Negro Insurgente); Cursos (cursos de curta e longa duração, oficinas) e Produtos (cadernos, anais científicos, etc.), o projeto visa contribuir para a qualificação acadêmica dos discentes da UFSB, a formação de docentes e demais profissionais da educação dos institutos de educação superior e da educação básica, estudantes e a sociedade em geral, buscando, com isso, estreitar o diálogo com os atores sociais do território. Por conseguinte, seu caráter extensionista se dá a partir da promoção dos debates acerca das questões raciais para além do espaço acadêmico, cumprindo com seu compromisso com a justiça epistêmica e possibilitando ferramentas para o combate ao racismo e implementação da Lei 10.639/03.

**PALAVRAS – CHAVE:** Jornada do Novembro Negro; Ensino das Relações Étnico-raciais; Justiça Epistêmica.

**ABSTRACT:** The Black November Journey is an extension and research project carried out annually and conceived by the coordinators of the Contemporary Black Thought Research Group (CNPq/UFSB) within the scope of the Master Program in Education and Ethnic-Racial Relations. Its main objective is to develop permanent reflection, debate and training activities on the dimensions that involve teaching practices in Ethnic-Racial Relations, anti-racist actions and the visibility of the praxis and theory of contemporary black thinkers. Through the promotion of Events (Black November Journey, Contemporary Black Research Colloquium, Insurgent Black Thought Seminar); Courses (short and long-term courses, workshops) and Products (books, scientific annals, etc.), the project aims to contribute to the academic qualification of UFSB students, the training of teachers and other education professionals from higher education institutes. and basic education, students and society in general, thus seeking to strengthen the dialogue with the social actors in the territory. Therefore, its extensionist character is based on the promotion of debates on racial issues beyond the academic space, fulfilling its commitment to epistemic justice and providing tools to combat racism and implement Law 10.639/03.

**KEYWORDS:** November Journey; Teaching Ethnic-Racial Relations; Epistemic Justice.

<sup>1</sup> Projeto Jornada do Novembro Negro. PJ046-2020. Coordenadora: Profa. Maria do Carmo Rebouças dos Santos. Coordenador-adjunto: Prof. Richard Santos. Pró-reitoria de Extensão e Cultura. Universidade Federal do Sul da Bahia. Projeto I Jornada do Novembro Negro e I Colóquio de Pesquisa Negra Contemporânea. PJ093-2019. Coordenadora: Profa. Maria do Carmo Rebouças dos Santos. Coordenador-adjunto: Prof. Richard Santos. Pró-reitoria de Extensão e Cultura. Universidade Federal do Sul da Bahia. Segmento social de maior interação docentes e discentes da rede pública de ensino básico dos municípios de Porto Seguro, Santa Cruz Cabralia e Eunápolis, assim como lideranças sociais da Vila Valdete, bairro do Baianão, em Porto Seguro.

<sup>2</sup> Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal do Sul da Bahia. Coordenadora do Projeto de Extensão Jornada do Novembro Negro. Coordenadora Adjunta do Grupo de Pesquisa Pensamento Negro Contemporâneo UFSB/CNPq. E-mail: [mariadocarmo@ufsb.edu.br](mailto:mariadocarmo@ufsb.edu.br).

<sup>3</sup> Professor Doutor do Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal do Sul da Bahia. Coordenador Adjunto do Projeto de Extensão Jornada do Novembro Negro. Coordenador do Grupo de Pesquisa Pensamento Negro Contemporâneo UFSB/CNPq. E-mail: [richardsantos@csc.ufsb.edu.br](mailto:richardsantos@csc.ufsb.edu.br).

<sup>4</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal do Sul da Bahia. Membro do Projeto de Extensão Jornada do Novembro Negro. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento Negro Contemporâneo UFSB/CNPq. E-mail: [daniele.almeida@gfe.ufsb.edu.br](mailto:daniele.almeida@gfe.ufsb.edu.br).

<sup>5</sup> Graduando do Centro de Formação em Artes e Comunicação da Universidade Federal do Sul da Bahia. Membro do Projeto de Extensão Jornada do Novembro Negro. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Pensamento Negro Contemporâneo UFSB/CNPq. E-mail: [luaran.souza@gfe.ufsb.edu.br](mailto:luaran.souza@gfe.ufsb.edu.br).

# 1. INTRODUÇÃO

O ethos da realidade sociopolítica e cultural do Brasil é formado por uma racionalidade racista herdeira da modernidade, da escravidão, da colonização e do eurocentrismo que se reatualiza e perpetua na contemporaneidade através do racismo que organiza e estrutura toda a vida social brasileira (SANTOS, 2019). No campo do saber, uma razão racista e eurocêntrica desapropriou os corpos e os conhecimentos das sujeitas negras e dos sujeitos negros que vivenciam desde a colonização e da escravidão até a contemporaneidade um cancelamento político e ontoepistêmico nos espaços de produção e reprodução de conhecimento no Brasil. A produção intelectual brasileira opera, desde o advento da primeira universidade fundada no país, a desqualificação individual e coletiva das pessoas negras como sujeitos cognoscentes.

Ao retirar o negro da história da produção intelectual brasileira, a elite intelectual branca, destituiu-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado (CARNEIRO, 2005). Na verdade, o racismo que vige no campo do conhecimento, cunhado como epistêmico pela filósofa Sueli Carneiro (2005), vai determinar o conhecimento válido como o produzido pelo intelectual branco e invisibilizar, e mesmo apagar dos cânones acadêmicos, a produção intelectual não-branca. Carneiro (2005) denuncia o epistemicídio como dispositivo que se consagra na negação aos negros(as) da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento de suas contribuições intelectuais:

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Com as políticas progressistas das últimas décadas, fruto de muita luta dos movimentos negros no Brasil, vimos o início de uma reversão dessa realidade e uma mudança na topografia acadêmica com uma maior presença negra nas universidades. Contudo, os impedimentos persistem, particularmente a falta de reconhecimento da produção intelectual negra nas universidades, seja como docentes, seja como discentes. Para combater o racismo na esfera epistemológica, várias iniciativas vêm sendo realizadas dentro e fora da academia. Uma delas é a política educacional de inserção de conteúdos raciais no ensino, representada pela Lei 10.639/03.

Em atendimento a esse dispositivo normativo, foi criado na UFSB o Programa de Pós-Graduação com Mestrado Profissional (PPGER) vinculado ao Instituto de Humanidades Artes e Ciências do Campus Sosígenes Costa. O PPGER é um programa voltado para o estudo das práticas para o ensino das relações étnico-raciais englobando as construções pós e decoloniais e as perspectivas afro-indígenas. O programa compreende a formação de professores e professoras como espaço dessa temática em uma perspectiva interseccional com os estudos de gênero, classe e interculturalidades,

e é destinado a formação continuada de docentes de qualquer área do conhecimento que estejam no exercício da docência na Escola Básica, assim como para aqueles profissionais inseridos em outros espaços formais e não formais de ensino. Outra forma de combate é a política de cotas raciais seja na docência seja na discência.

A referida política teve o condão de, pelo menos, no âmbito estudantil da graduação, enegrecer os bancos escolares da universidade. Contudo o mesmo não pode ser afirmado com relação ao perfil do docente e tampouco para as grades curriculares seja dos programas de graduação, seja para os programas de pós-graduação. As iniciativas de reversão do epistemicídio racial estão ainda muito restritas às iniciativas de docentes negros e não negros do PPGER. Outra iniciativa foi a criação do Grupo de Pesquisa Pensamento Negro Contemporâneo UFSB/CNPq cuja finalidade é investigar, compartilhar, e criar novas possibilidades epistemológicas, valorizando e revisitando os saberes de pensadores(as) negros(as) na academia e fora dela. Essa experiência apresenta-se como uma verdadeira artesanaria prática de valorização da pluralidade e da geopolítica de saberes produzidos no Sul.

Uma das iniciativas dos coordenadores do Grupo de Pesquisa Pensamento Negro Contemporâneo de reação ao racismo e epistemicídio foi a preocupação no desenvolvimento de um projeto permanente de diálogo interepistêmico, intercultural, antirracista e extensionista que visibilizasse a temática racial no Sul da Bahia, derivando daí a ideia da Jornada do Novembro Negro. O projeto de extensão e pesquisa Jornada do Novembro Negro é uma iniciativa do Grupo de Pesquisa Pensamento Negro Contemporâneo no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais que visa realizar atividades permanentes de reflexão, debate e formação sobre as dimensões que envolvem o Ensino em Relações Étnico-Raciais, ações antirracistas e a visibilização da práxis e da teoria de pensadores(as) Negros(as). Ademais, o projeto visa contribuir para a qualificação acadêmica de discentes da UFSB, a formação de docentes da própria universidade e das redes públicas municipal e estadual, estreitar o diálogo com os atores sociais do território e fomentar o debate qualificado em torno da questão racial e da implementação da Lei 10.639/2003.

A iniciativa é de caráter extensionista na medida em que se propõe a fazer uma discussão extramuros sobre os temas relacionados às questões raciais e ao mesmo tempo pretende ser um espaço de formação de docentes da rede pública municipal e estadual da região. O projeto se organiza em torno das seguintes ações: Eventos (Jornada do Novembro Negro, Colóquio de Pesquisa Negra Contemporânea); Cursos (cursos de curta e longa duração, seminários e oficinas); e Produtos (cadernos e anais científicos, etc).

O Grupo de Pesquisa Pensamento Negro Contemporâneo, acredita que para além do imprescindível fortalecimento de políticas públicas para acesso dos sujeitos negros(as) à universidade, se faz necessário a visibilização, o reconhecimento e a integração entre os saberes de dentro e fora da academia de forma a proporcionar que pessoas negras se reconheçam como sujeitos produtores de conhecimento, cultura e ciência, e não mais como objetos de estudos da intelectualidade branca. O Projeto de Extensão Jornada do Novembro Negro é parte de nosso compromisso com a justiça

epistêmica e com a emancipação da população negra.

## A JORNADA E SUAS TRAJETÓRIAS

### I Jornada do Novembro Negro

A I Jornada do Novembro Negro da Universidade Federal do Sul da Bahia, ocorreu entre os dias 18 e 23 de novembro de 2019 e teve por objetivo revelar a produção acadêmica de pesquisadores negros e negras da universidade e do território. Em tempos pré-pandêmico, pesquisadores (as) e ativistas sociais tiveram a oportunidade do encontro físico para compartilhar experiências, pesquisas e atividades relacionadas a concretização da emancipação negra no campo da práxis. A primeira edição do projeto contou com a realização de diversos eventos no mês de novembro, como a I Jornada do Novembro Negro, o I Colóquio de Pesquisa Negra Contemporânea, minicursos, oficinas, lançamento de livros e a VarandAfro.

A I Jornada do Novembro Negro realizou cinco conferências noturnas realizadas no Campus Sosígenes Costa e contaram com a participação de mais de 100 ouvintes, por noite, somando um total de 500 participantes – dentre estudantes da UFSB, professores das redes estaduais e municipais de ensino da Região Sul e a comunidade em geral. Durante a semana foram realizados 25 cursos e oficinas no Campus Sosígenes Costa, nas escolas municipais e estaduais e sedes de coletivos que contou com a participação de mais de 300 participantes. A VarandAfro contou com várias oficinas, com apresentações artísticas, shows, performances, teatro, instalações, cinema, feiras, além de lançamento de livros. Durante a I Jornada dois livros foram lançados por docentes da UFSB, a professora Dra. Maria do Carmo Rebouças dos Santos lançou o livro “Guiné-Bissau: da independência colonial à dependência da cooperação internacional para o desenvolvimento” e o professor Dr. Gabriel Nascimento lançou o livro “Racismo Linguístico”.

O I Colóquio de Pesquisa Negra Contemporânea se desenvolveu por meio de sete Grupos de Trabalhos, a saber: Educação Antirracista; Comunicação, linguagens comunicacionais e Branquitude; Feminismos Negros e Sexualidades Dissidentes; História da África, Imperialismos e De(s)colonizações; Relações Étnico-Raciais na BNCC; Literatura, Arte e Performances Negras; Ancestralidade, Religião e Religiosidade. O evento contou com o envio de 61 resumos científicos e apresentação oral de 32 trabalhos, todos registrados em Anais do evento.

Desta primeira experiência restou-nos a certeza da urgência sobre o debate do tema, oferta de formação continuada e diálogo com os sujeitos do território para a oferta de atividades que contemplem seus interesses intelectuais e necessidades culturais que contribuam para o alimento do intelecto, da alma e do capital cultural numa espécie de fluxo e refluxo de saberes compartilhados.

## II Jornada do Novembro Negro - Insurgência Negra nas Artes

No seu segundo ano o Projeto passou por modificações fruto de avaliação das ações de seu primeiro ano e do anseio de realização de ações permanentes de formação de docentes. Nessa edição foram mantidas as mesmas atividades como eventos, cursos e produtos e a culminância em novembro. A inovação foi a tematização da culminância e a realização de atividades permanentes de cursos durante o ano de 2020 e 2021, conjuntamente com atividades do Grupo de Pesquisa Pensamento Negro Contemporâneo e do CC Laboratório do Pensamento Negro Contemporâneo - tópicos avançados em conhecimentos e saberes da maioria minorizada no PPGER.

A segunda edição da Jornada do Novembro teve como tema Insurgência Negra nas Artes, contou com a parceria do Projeto Imagina! Circuito Permanente de Audiovisual e do Coletivo Dandaras. A culminância, realizada entre os dias 16 e 18 de novembro, homenageou dois grandes artistas negros brasileiros de áreas distintas e convergentes: Mateus Aleluia, pensador, cantor e compositor, e Joel Zito Araújo, cineasta, produtor e pesquisador comunicacional. O evento se dividiu em cinco mesas redondas teve como objetivo a reflexão e o debate de temas contemporâneos relacionados ao Ensino e Relações Étnico-Raciais e as Artes.

A II Jornada contou ainda com a realização de um cineclube, sob a organização do Projeto Imagina! Circuito Permanente de Audiovisual. Ocorreram cine debates sobre o filme da cineasta Tenille Bezerra intitulado Aleluia- o canto infinito do Tincoã (2020), e sobre as obras do cineasta Joelzito Araújo, os filmes Raça (2013) e A negação do Brasil (2000).

O II Colóquio de Pesquisa Negra Contemporânea, em parceria com o Coletivo Dandaras, teve como tema “Enegrecendo a Academia e as Artes” e se desenvolveu por meio de quatro Grupos de Trabalhos, a saber: Racismo Epistêmico, Epistemologias do Sul e Afrocentradas; Educação antirracista: abordagens teóricas e práticas insurgentes; Enegrecendo a Academia através das artes; e Feminismos negros e corpos dissidentes. O evento contou com a apresentação oral de 34 trabalhos, posteriormente registrados em seus anais.

Realizar esta II Jornada do Novembro Negro foi um grande desafio. Com a pandemia do coronavírus fomos obrigados a nos adaptar às atividades totalmente remotas, muitas vezes sem ter tempo hábil para nenhuma formação específica para lidar com as novas TIC's que surgiam a todo momento para facilitar esse processo de adaptação. Assim, o evento foi realizado completamente online, contando com uma média de 986 participantes, e com o esforço coletivo e ajuda mútua, os desafios foram superados e os objetivos alcançados.

Deste evento tiramos a experiência do trabalho coletivo, da organização, planejamento e divisão de tarefas como fundamental para o sucesso da empreitada, ainda neste momento que incluimos a mestrandia Daniele Almeida como coordenadora. Confirmamos na prática a expertise africana que apregoa a fortaleza da atuação e suporte coletivo.

### III Jornada do Novembro Negro – ações afirmativas para a população negra: política de cotas na educação e os desafios para sua revisão

No terceiro ano do projeto, mesmo com a persistência da pandemia, conseguimos realizar mudanças e ampliar as atividades do projeto instituindo eventos-base em datas específicas e importantes para os movimentos negros amefricanos. Uma das primeiras mudanças foi a respeito dos cursos oferecidos. Com o intuito promover as discussões sobre as temáticas raciais durante todo ano, foi criada a Jornada de Cursos Extesionistas, onde foram oferecidos nove cursos ao longo do ano de 2021. Os cursos ocorreram de forma remota, e tiveram como público alvo docentes da rede pública estadual e municipal de Porto Seguro, Cabrália e Eunápolis e versaram sobre os seguintes temas: Práticas pedagógicas a partir de professoras pretas:(re)existência intelectual negra no Brasil 2021; Seminário de Avaliação de atividades 2020 - Coletivo Dandaras; Curso de construção de projetos de pesquisa - Coletivo Dandaras; Violência doméstica contra a mulher e seus desdobramentos; Escrivivências e reflexões sobre práticas pedagógicas nas ações para as relações étnico-raciais; Curso de Projeto de Pesquisa - Coletivo Dandaras; Educação das Relações Étnico-Raciais: tecendo saberes sobre o entendimento e a aplicabilidade da Lei 10.639/03; Diversidade, diferença e exclusão: os desafios da educação básica; Fora da lei: incursões em diferentes experiências na gestão municipal pública com a Lei nº 10.639/03.

Os cursos foram organizados pelos monitores do projeto que se responsabilizaram pela elaboração de identidade visual dos cursos, elaboração dos cards, organização das inscrições, lista de presenças, certificados, fotos e divulgação. Essa estratégia propiciou a descentralização dos debates raciais do mês de novembro, promovendo a consciência coletiva de que a práxis antirracista deve ser diária e não se limitar apenas à semana da Consciência Negra.

No dia 13 de maio, data instituída como “abolição da escravidão”, que sabemos tratar-se de uma abolição incompleta, realizamos o I Seminário do Pensamento Negro Insurgente. Foram duas mesas de diálogo, uma de manhã e outra à tarde. A primeira foi “Amarelo: é tudo pra ontem”, que versava sobre o documentário do cantor, compositor e artista negro Emicida, disponível na Netflix e contou com a participação do roteirista Toni C e o pesquisador Felipe Choco. A segunda mesa cujo tema foi “Intelectualidade negra insurgente: uma introdução à obra de Milton Santos e Joel Rufino”, contou com a participação dos professores Fernando Conceição da UFBA e Amauri Mendes Pereira da UFFR. O I Seminário do Pensamento Negro Insurgente foi um sucesso, alcançando cerca de 80 ouvintes.

Em julho aconteceu o Seminário Dia da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha: Diálogos Amefricanos”. O tema da atividade: “Diálogos Amefricanos”, foi uma homenagem a uma das nossas maiores pensadoras negras contemporâneas, Lélia Gonzalez e que propõe a categoria política-cultural de amefricanidade e a identificação das pessoas negras na diáspora americana, como amefricanos. A categoria de amefricanidade visa romper com o imperialismo estadunidense e reafirmar a particularidade da nossa experiência na América como um todo, sem nunca perder nossos profundos laços que temos com a África. Para além disso, Lélia é uma das

pioneiras ao se pensar a situação da mulher negra nas sociedades ocidentais e denunciar a forma como as violências patriarcais e o racismo se incidem sobre os corpos das mulheres.

Com o objetivo iluminar o imaginário sobre a presença da mulher negra na construção do território, da sociedade e da cultura por toda América-Latina e o Caribe, o evento contou com mediação da Prof.<sup>a</sup> e mestranda em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER/UFSB) Daniele Almeida, a mesa contou com a ilustre presença da pesquisadora e Mestre em Direito e Criminologia (UNB), Deise Benedito e da jornalista, pesquisadora e coordenadora do Sindicato dos Jornalistas do Distrito Federal, Juliana Nunes. Através do compartilhamento de suas experiências nos movimentos sociais latino-americanos, de suas pesquisas e atuações que perpassam a realidade das mulheres negras no continente, este diálogo contribuiu para a construção de uma práxis transformadora na luta pela emancipação das mulheres negras no território, pois como nos lembra Lélia Gonzalez:

Ao reivindicar nossa diferença enquanto mulheres negras, enquanto amefricanas, sabemos bem o quanto trazemos em nós as marcas da exploração econômica e da subordinação racial e sexual. (...) Portanto, nosso lema deve ser: organização já! (GONZALEZ, 2020, p. 270).

A culminância do Projeto de Extensão Jornada do Novembro Negro seu deu nos dias 17, 18 e 19 de novembro com a III Jornada do Novembro Negro, cujo tema foi “Ações Afirmativas para a População Negra: Política de Cotas na Educação e os Desafios para sua Revisão”. Em 2021 completamos 10 anos da Lei de Cotas Raciais (Lei 12.711/2012) e para este ano está prevista a sua revisão. Dada a importância desse tema para as discussões étnico-raciais, para a luta contra o racismo e pela emancipação do povo negro, o evento objetivou discutir os avanços proporcionados pela Lei de Cotas Raciais, os desafios para sua implementação, os mecanismos utilizados para o cumprimento da lei e erradicação das fraudes, e as expectativas para sua revisão levando em consideração nosso cenário político e social e expandindo também a discussão para a Lei de Cotas para o acesso à carreira docente.

O evento foi totalmente online, dividido em três mesas temáticas e contou com convidados que estão diretamente ligados à implementação, uso e cumprimento da Lei de Cotas Raciais. Nessa edição, ao final de cada mesa, houve o lançamento de um livro que saiu pelo selo Pensamento Negro Contemporâneo, uma parceria do Grupo de Pesquisa Pensamento Negro Contemporâneo (UFSB/CNPq) com a Editora Telha.

No dia 17 aconteceu a mesa de abertura, cujo tema foi “Memória e luta: relembando os desafios para a implementação da Lei de cotas”, sendo os convidados a Professora Dra. Joana Guimarães, Reitora da Universidade Federal do Sul da Bahia; o Senador Paulo Paim, que devido a sua agenda não pôde comparecer, mas enviou um vídeo expondo suas opiniões acerca do tema; Bruna Brelaz, Presidenta da UNE e na função de mediador o Professor Dr. Richard Santos. Essa mesa foi muito pertinente na abertura das atividades pois introduz o tema trazendo a historicidade da luta pela Lei de Cotas Raciais. Nesse percurso histórico nossos convidados trouxeram as memórias desses dias desafiadores, salientando os impactos positivos da lei para a população

negra e pobre, bem como um panorama geral dos desafios que estão por vir.

Ao final da mesa, os ouvintes foram redirecionados para a live de lançamento do livro “Pedagogia da circularidade: ensinagens de Terreiro”, do autor Tássio Ferreira, Doutor em Artes Cênicas (PPGAC/UFBA), multiartista da Cena, Líder do Núcleo de Pesquisas Afro-brasileiras em Artes, Tradições e Ensinagens na Diáspora – ALDEIA (CNPq/UFSB). Durante o lançamento online, o autor recebeu as convidadas: Profa. Dra. Fabiana Lima (UFSB) e a Vice Presidenta da UNEGRO-BA; Profa. Marina Duarte. O livro foi obra lançada pelo selo Pensamento Negro Contemporâneo, parceria do grupo de pesquisa com a editora Telha e que tem trazido a oportunidade de registros bibliográficos de pesquisadores do grupo e resgate de saberes e produções invisibilizadas.

A segunda mesa temática foi “Garantido a aplicabilidade da Lei de Cotas: mecanismos de controle de fraudes e políticas de permanência”. Para promover esse debate contamos com a presença dos convidados, Professor Dr. Sandro Ferreira, Pró-reitor na Pró-Reitoria de Ações Afirmativas da UFSB; Nêgo Bispo, Mestre quilombola; Cássia Maciel, Pró-Reitora na Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil da UFBA; Professor Dr. Rafael dos Prazeres da SindUFSB (Seção Sindical de Docentes da UFSB); Professor Dr. Gabriel Nascimento, presidente do Comitê de Acompanhamento da Política de Cotas (CAPC) da UFSB; Antônio Bonfim da ASSUFBA (Sindicato dos Trabalhadores Técnico-Administrativos em Educação das Universidades Públicas Federais no Estado da Bahia) e como mediadora a Professora Daniele Almeida, mestranda em Ensino e Relações Étnico-Raciais e membro do Grupo de Pesquisa Pensamento Negro Contemporâneo. Essa mesa proporcionou um olhar cuidadoso sobre a importância do combate às fraudes na Lei de Cotas, bem como a relevância das políticas de permanência para que se garanta que a Lei de Cotas cumpra seu papel integral enquanto ferramenta de inserção da população negra no ensino superior, a produção científica e no trabalho qualificado.

Após a segunda mesa, também pelo selo Pensamento Negro Contemporâneo, houve a live de lançamento do livro “Resistência e re (existência) de professoras negras em Porto Seguro: trajetórias e inscrições de raça e gênero na docência”, da autora Thalita Santos Reis, que é Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia. Durante o lançamento, a autora bateu um papo acerca da temática do livro com Gilmária da Cruz Menezes, técnico pedagógica da Coordenação de Promoção da Igualdade Racial e de Gênero na Secretaria Municipal de Educação de Porto Seguro-BA; e Professor Dr. Richard Santos, autor de *Maioria Minorizada - Um dispositivo analítico de racialidade* e líder do Grupo de Pesquisa Pensamento Negro Contemporâneo (UFSB/CNPq).

No dia 19 aconteceu a mesa de fechamento, cujo tema foi “Lei de cotas na Educação: avaliação e perspectivas para a revisão política”. Tivemos como convidados a Professora Dra. Lidyane Ferreira do PPGER/UFSB; o Procurador Gianmarco Ferreira, da UNB/MG; Neymar Santos, Técnico Administrativo da UFSB; Antônio Cícero Pereira, representante do Coletivo Dandaras e a Professora Dr. Maria do Carmo Rebouças do Santos, como mediadora. Nessa mesa avaliou-se os impactos da Lei até aqui, com foco no campo jurídico e educacional, e os desdobramentos dela também

para a carreira docente. Nossos convidados também trouxeram suas expectativas e possíveis estratégias para o fortalecimento da Lei de Cotas com vistas para o nosso conturbado cenário político e que nos demanda sabedoria e garra.

Encerrando este último dia, tivemos a mesa de lançamento do livro “Fora da lei – uma incursão sobre a lei 10.639/03 em três experiências de gestão pública na Costa do Descobrimento, de Epaminondas Castro, fruto de sua pesquisa dissertativa no PPGER e que contou com a presença dos professores Richard Santos e Maria do Carmo Rebouças, coroando a parceria entre o Grupo de Pesquisa e a editora Telha, fortalecendo o diálogo com o território e proporcionando que pesquisadores (as) locais exponham suas obras para um público de abrangência nacional.

A III Jornada do Novembro Negro, embora tenha acontecido em pleno período pandêmico, conseguiu alcançar seus objetivos e demonstra que mesmo com as adversidades trazidas pela pandemia e pelo nosso caótico cenário político e social, a construção e o compromisso coletivo sempre nos leva mais longe.

Desta expertise, é possível afirmar que desde a primeira edição da jornada temos visto o número de participantes e interessados aumentarem significativamente a cada oferta publicizada. O interesse está refletido, também, na divulgação científica algo pouco comum na mídia corporativa, onde nossas ações alcançaram mais de vinte minutos em canais de televisão hegemônicos de grande alcance nacional e tiveram grande acolhimento na mídia alternativa de modo geral. Também é possível constatar o maior envolvimento dos gestores públicos da região, fazendo refletir no número de participantes nas atividades, liberação de compromissos laborais para presença em nossas atividades, e agora para 2022 a previsão de atividades junto a prefeituras locais focadas na demanda de seus servidores.

## APONTAMENTOS FINAIS

O Projeto Jornada do Novembro Negro finaliza 2021 em seu terceiro ano de existência. Nesse período, a partir de feedbacks realizados nas inúmeras oficinas, cursos e seminários realizados, assim como nos eventos de culminância em novembro, foi possível apreender o impacto de suas ações junto a docentes da rede básica de ensino, a lideranças e a discentes da UFSB e a importância de sua transformação em projeto permanente que pudesse proporcionar cursos, seminários e atividades permanentes para docentes da rede pública de ensino, lideranças locais, discentes, docentes e técnicos da UFSB.

A importância do projeto também se materializou com a inclusão da Jornada do Novembro Negro no calendário oficial da UFSB, aprovado pelo Conselho Universitário da UFSB em 2021. Com efeito, a partir de 2022, a universidade comemorará a Semana da Consciência Negra. Outro ganho do projeto foi a consolidação da parceria com a Pró-reitoria de Extensão e Cultura, por meio da qual o projeto se desenvolve e em 2021 início da parceria com a Pró-reitoria de Ações Afirmativas que redundou na criação de edital específico para a Jornada do Novembro Negro e em apoio editalício para três

bolsistas.

De outra forma, o Projeto de Extensão conjuntamente com o Grupo de Pesquisa Pensamento Negro Contemporâneo logrou a aprovação junto ao Colegiado do PPGER do componente curricular Laboratório do Pensamento Negro Contemporâneo - tópicos avançados em conhecimentos e saberes da maioria minorizada (SANTOS, 2019) com a finalidade de mobilizar a produção teórica de intelectuais e lideranças negras do Brasil e do exterior. Outrossim, por meio dos cursos e oficinas do projeto de extensão foi possível divulgar os produtos desenvolvidos por diversos(as) mestrando(as) e mestres(as) do PPGER junto a rede básica de ensino público e esses mesmos produtos foram utilizados para formação dos docentes desta mesma rede.

Para o ano de 2022 o projeto terá o potencial de se transformar em programa permanente de extensão, assim como de formalizar parcerias com as secretarias de educação dos municípios do Extremo Sul da Bahia e, portanto, apoiar as coordenações pedagógicas, a gestão das escolas, monitorar a implementação da Lei 10.639/03 e colaborar para aprimorar a política de educação antirracista na região.

Por fim, o projeto foi um canal de visibilização de saberes que nem sempre se encontram na universidade, mas que são tão válidos quanto a produção científica. Estamos falando de mestras e mestres nas mais diversas áreas sociais que com sua produção contribui para o letramento das pessoas em campos como a música, o cinema etc. Nesse sentido, o projeto de 2021, tendo adotado como tema a Insurgência Negra nas Artes, procurou visibilizar a produção musical, poética, política e ancestral de Seu Mateus Aleluia, assim como produção cinematográfica do cineasta precursor do cinema negro no Brasil, Joel Zito Araújo.

Concluindo, o Projeto de Extensão Jornada do Novembro Negro, cumpre com seus objetivos ao proporcionar reflexão, formação e debates qualificados para toda comunidade acadêmica e não acadêmica, cumprindo com seu compromisso com a luta antirracista, a justiça epistêmica e o cumprimento orgânico da Lei 10.639/03 neste território. Seu êxito se concretiza por conta do compromisso com a educação como prática da liberdade, com a valorização das estratégias sensíveis e o engajamento crítico e radical de nossas (os) colaboradoras e colaboradores, discentes, técnicos (as), docentes e ativistas sociais que fortalecem nossas atividades, fazendo deste projeto de extensão um marco histórico nesta jovem universidade em construção que é a Universidade Federal do Sul da Bahia.

## REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Tese. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2005.

GONZALEZ, Lélia. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. IN: *Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos*. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

SANTOS, Maria do Carmo Rebouças. Desenvolvimento sustentável: um caminho a seguir pela população negra brasileira? **Revista África e Africanidades** – Ano XII – n. 32, nov. 2019

SANTOS, Richard. **Maioria Minorizada**: um dispositivo de racialidade. Rio de Janeiro: Editora Telha, 2019.

UFSB. Universidade Federal do Sul da Bahia. Projeto **I Jornada do Novembro Negro e I Colóquio de Pesquisa Negra Contemporânea**. PJ093-2019. Coordenadora: Profa. Maria do Carmo Rebouças dos Santos. Coordenador-adjunto: Prof. Richard Santos. Pró-reitoria de Extensão e Cultura.

UFSB. Universidade Federal do Sul da Bahia. Projeto **Jornada do Novembro Negro**. PJ046-2020. Coordenadora: Profa. Maria do Carmo Rebouças dos Santos. Coordenador-adjunto: Prof. Richard Santos. Pró-reitoria de Extensão e Cultura.

# Capítulo 7

# ÌTÀNS E ORÍKÍS: CANDOMBLÉ E UNIVERSIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CINEMA NEGRO DE ANIMAÇÃO.<sup>1</sup>

Pâmela Peregrino da Cruz<sup>2</sup>; Alzení de Freitas Tomaz<sup>3</sup>; Annaline Curado Piccolo<sup>4</sup>  
Domênica Rodrigues dos Santos Silva<sup>5</sup>; Marcelo Neves Santos<sup>6</sup>  
Valdéria Souza Fernandes<sup>7</sup>; Erlane Rosa dos Santos<sup>8</sup>; Yuri Kevin de Jesus Souza<sup>9</sup>  
Natália Fróes Santos<sup>10</sup>; Liz Miranda Varjão<sup>11</sup>  
Taís Ercilia Salerno<sup>12</sup>; João Victor Mendes da Silva<sup>13</sup>; Pedro Azevedo Sollero<sup>14</sup>

**RESUMO:** A Jornada do Novembro Negro é um projeto de extensão e pesquisa realizado anualmente e concebido pelos coordenadores do Grupo de Pesquisa Pensamento Negro Contemporâneo (CNPq/UFSB) no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais. Seu principal objetivo é desenvolver atividades permanentes de reflexão, debate e formação sobre as dimensões que envolvem as práticas de Ensino em Relações Étnico-Raciais, ações antirracistas e a visibilidade da práxis e teoria de pensadoras e pensadores negros contemporâneos. Por meio da promoção de Eventos (Jornada do Novembro Negro, Colóquio de Pesquisa Negra Contemporânea, Seminário do Pensamento Negro Insurgente); Cursos (cursos de curta e longa duração, oficinas) e Produtos (cadernos, anais científicos, etc.), o projeto visa contribuir para a qualificação acadêmica dos discentes da UFSB, a formação de docentes e demais profissionais da educação dos institutos de educação superior e da educação básica, estudantes e a sociedade em geral, buscando, com isso, estreitar o diálogo com os atores sociais do território. Por conseguinte, seu caráter extensionista se dá a partir da promoção dos debates acerca das questões raciais para além do espaço acadêmico, cumprindo com seu compromisso com a justiça epistêmica e possibilitando ferramentas para o combate ao racismo e implementação da Lei 10.639/03.

**PALAVRAS – CHAVE:** Cinema de Animação; Terreiro de Candomblé; Processo Educativo; griot; afro-diasporico.

**ABSTRACT:** The language of animation cinema has proved to be a relevant tool in the struggle for valuing the religiosities of traditional peoples and also as a way of combating religious racism. Animation Cinema allows us to tell stories and, in some way, connect ourselves by making ancestor griot. We use the technology of producing moving images to tell stories that are passed on from generation to generation through orality, observation and worship. In this sense, we developed the extension projects “Ìtàn: Telling stories of Òrişàs with animated cinema” and “Oríki: the pandemic and the cosmoperception of Candomblé peoples”, within the scope of the Centro de Formação em Artes da Universidade Federal do Sul da Bahia, between November 2019 and August 2020. In this case, animation cinema assumed a role and a responsibility in the reconstruction of imaginaries and subjectivities, weaving narratives of life and traditional African and diaspora knowledge. We developed the projects in three stages of work: (1) Training in Animation cinema open to the community, held at Abayomi Casa de Cultura, in Cambolo, a neighborhood on the outskirts of Porto Seguro; (2) Development of an animated short with stories by Òrişàs; (3) Exhibitions of short film followed by conversation circles in public schools, social movements, exhibitions and film festivals.

**KEYWORDS:** Animation Cinema; Candomblé terreiro; Educational Process; griot; afro-diasporic.

<sup>1</sup> Apresentamos aqui as vivências de dois projetos de extensão articulados entre si, coordenados pela Professora Pâmela Peregrino: “Ìtàn: contando histórias de Orixás com cinema de animação” (2019, contemplado com o Edital PROSIS n° 19/2029 de bolsas de extensão) e “Oríki: a pandemia e a cosmopercção dos povos de terreiro” (2020, contemplado pelo Edital PROSIS n° 07/2020 de Apoio a Projetos de Extensão - enfrentando a Covid-19). Os projetos contaram com Parceria da Casa de Cultura Abayomi (Porto Seguro - BA); da Associação Nacional Cultural de Preservação do Patrimônio Bantu - ACBANTU; do Abassá da Deusa Osùn de Idjemim (Paulo Afonso - BA); do Grupo de Trabalho Povos e Comunidades Tradicionais, Etnicidade e Ancestralidade da Associação Brasileira de Agroecologia; da Sociedade Brasileira de Ecologia Humana.

<sup>2</sup> Mestra em Educação e História, CFAC/UFSB, pamelacruz@csc.ufsb.edu.br.

<sup>3</sup> Mestra em Ecologia Humana, Abassá da Deusa Osùn de Idjemim, alzenitomaz@gmail.com.

<sup>4</sup> Mestra em Artes Visuais, CFAC/UFSB, annaline@ufsb.edu.br.

<sup>5</sup> Mestra em Ciências Humanas - Administração, Grupo de Trabalho Povos e Comunidades Tradicionais, Etnicidade e Ancestralidade da Associação Brasileira de Agroecologia, rodrigues.domenica@gmail.com.

<sup>6</sup> Estudante da Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias - LIAT, HIAC/UFSB, maroonoficial@gmail.com.

<sup>7</sup> Graduada em Artes Cênicas e Comunicação, Abayomi Casa de Cultura e UFBA, valdiriasouzafernandes@gmail.com.

<sup>8</sup> Graduada em Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias e Estudante do Bacharelado em Som, Imagem e Movimento, HIAC e CFAC/UFSB, erlane.rosa@csc.ufsb.edu.br.

<sup>9</sup> Estudante da Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias - LIAT, HIAC/UFSB, yurikevin19@gmail.com.

<sup>10</sup> Graduada em Artes e estudante do Bacharelado em Artes do Corpo em Cena, HIAC e CFAC/UFSB, nataliafroes11@gmail.com.

<sup>11</sup> Estudante do Bacharelado Interdisciplinar em Artes, CFAC/UFSB, lizmiranvar91@gmail.com.

<sup>12</sup> Estudante da Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias - LIAT, HIAC/UFSB, taissalernoufsb@gmail.com.

<sup>13</sup> Graduado no Bacharelado Interdisciplinar em Artes e no Bacharelado em Artes do Corpo em Cena, CFAC/UFSB, jv.teatro@hotmail.com.

<sup>14</sup> Mestre em Música, ECA/USP, pedrosollero@gmail.com.

# 1. INTRODUÇÃO

O cinema de animação traz em suas técnicas a possibilidade de contar todas as histórias: encantadas, imaginárias, concretas, abstratas. Todas formas e seres podem tomar vida, se apresentar, nos emocionar, nos ensinar. O Cinema Negro de Animação tem mostrado um imenso potencial de revelar narrativas negras e a cosmopercepção de povos tradicionais, como os de terreiro. O Cinema Negro de Animação, nasceu na encruzilhada (entre processos educativos, técnicas de animação, criação de imagens, cenários e bonecos e conhecimentos ancestrais preservados e recriados na diáspora negra pelos Povos de Terreiro). Ele não hierarquiza formas de vida e presença, mas as expõem tal qual são percebidas desde dentro das comunidades.

Com o Cinema Negro de Animação podemos contar histórias e, de algum modo, também podemos participar do tradicional processo educativo do terreiro, que vem de África e se refaz nos territórios das diásporas. “Contar mitos, em muitos lugares na África, faz parte do jeito de educar a criança que, mesmo antes de ir para escola, aprende as histórias da sua comunidade, os acontecimentos passados, valorizando-os como novidade” (MACHADO, 2006, p. 3 - 4). Sabemos que

o cinema de animação é uma linguagem de grande presença no cotidiano de crianças e adolescentes. Pode ser uma ferramenta dentro e fora da escola para suscitar debates e estudos em torno de diversos temas, devido seu grande potencial comunicativo e de aceitação entre pessoas de qualquer idade. É inegável que a animação, a contação de histórias e tantos outros instrumentos artísticos, possibilitam encantamento e sensibilização. A arte e a alegria são instrumentos necessários para uma sociedade mais justa e igualitária e pode contribuir para o respeito às diferenças, sejam elas de qualquer natureza (PEREGRINO; SOUZA, 2020, p. 356).

Vemos o Cinema Negro de Animação como uma ferramenta griôt, numa conexão entre o tecnológico e o ancestral. O fazer fílmico, com seu aparato tecnológico, aproxima-se do velho fundamento do contar e ouvir, do aprender através dos itàns.

Pensando nesse enorme potencial, em 2019 demos início ao Projeto de Extensão “Itàn: contando histórias de Orixás com cinema de animação”, realizado pelo Centro de Formação em Artes, da Universidade Federal do Sul da Bahia. Tínhamos por objetivo contribuir no combate ao racismo e a discriminação às religiões de Matriz Africana através da realização de oficinas e curtas de animação ligados à temáticas das cosmovisões de povos tradicionais de terreiro, uma proposta pedagógica de mediação estética e lúdica.

Com a interrupção das atividades presenciais, por conta da Pandemia de COVID-19, readequamos o projeto “Itàn” e o transformamos no projeto “Oríkì: a pandemia e a cosmovisão dos povos tradicionais de terreiro”. Iniciamos então a realização de um curta em animação 2D tradicional (desenhos quadro-a-quadro), realizado completamente em afastamento social.

As parcerias institucionais foram fundamentais para criação de toda proposta: do Abassá da Deusa Òsùn de Idjemim tivemos todo acompanhamento para criação do

conteúdo, além de aulas e vivências com a Ìyá Kékeré Òdòmíróòsódún (Alzení Tomáz) em parceria com o Pajé Jagurissá Pankararu Opará (Washington Tenório); da Abayomi Casa de Cultura contamos com o espaço físico (salas de aula, cozinha, salão e ateliê) e a fundamental participação de suas/eus integrantes, especialmente Valdéria Souza Fernandes que participou da organização do curso, produção do curta e ministrou aulas de confecção de bonecos; do Grupo de Trabalho Povos e Comunidades Tradicionais, Etnicidade e Ancestralidade da Associação Brasileira de Agroecologia tivemos o acompanhamento da Mestre em Ciências Humanas e Terapeuta Comunitária Domênica Rodrigues que organizou encontros de Escrevivências como forma de reflexão e sistematização do processo vivenciado por toda equipe. Da Universidade Federal do Sul da Bahia tivemos a participação de estudantes, recém-formados e professoras/es. Para a comunidade da periferia de Porto Seguro e região pudemos oferecer um curso de formação em animação, exposições e debates (on-lines e presenciais) do curta produzido, além de exposições e debates em Festivais e Mostras de Cinema Nacionais e Internacionais.

## 2. DESENVOLVIMENTO

O projeto “Ìtàn” previa três etapas (1) Formação em cinema de Animação aberto à comunidade, realizado na Abayomi Casa de Cultura, no Cambolo, um bairro da periferia de Porto Seguro; (2) Desenvolvimento de um curta de animação com histórias de Òrìṣàs; (3) Exposições do curta-metragem seguidas de rodas de conversa. Durante a execução da segunda etapa, as atividades acadêmicas foram interrompidas devido a Pandemia de Covid 19. Adaptamos o percurso e construímos o projeto “Oríki”. Neste projeto realizamos um curta de animação e promovemos exposições e debates de modo on-line.

### 2.1: FORMAÇÃO EM CINEMA DE ANIMAÇÃO PARA COMUNIDADE DE PORTO SEGURO E REGIÃO

Em novembro de 2019 realizamos o curso de animação “Ìtàn” na Abayomi Casa de Cultura (Porto Seguro - BA) para 20 participantes, com 40 horas de carga horária distribuídas em duas semanas que contavam com aulas de técnicas de animação (Prof. Pâmela Peregrino), Criação e desenho de Personagens (Profa. Annaline Curado), Roteiro e Narrativas Negras (Prof. Richard Santos), confecção de bonecos (Valdéria Souza) e Cosmopercepção de Povos tradicionais (Alzení Tomáz e Pajé Jagurissá Pankararu Opara). Os participantes eram moradores de Porto Seguro, artistas da região, estudantes da UFSB, professores da rede pública de ensino e interessados em geral que viram a divulgação do curso e se inscreveram. Buscamos conectar a prática educativa e artística à aprendizagem do Terreiro, criamos uma dinâmica que incluía buscar construir acolhimento, tomar café juntas e juntos, ter contação de Ìtàn todos os 10 dias de curso, buscando respeitar o dia de cada Òrìṣàs, cantar músicas e ir aos

poucos adentrando ao rico campo de saberes e métodos negro-diáspóricos.



Figura 1: Curso de Formação em Cinema de Animação/ Fonte: Pâmela Peregrino, 2019).

No conteúdo de animação, nos baseamos no percurso do projeto Anima Escola, organizado pelo Instituto de Desenvolvimento e Integração pela Animação - IDEIA, que inclui História do Cinema de Animação, princípios básicos da produção de movimentos, nuances do movimento, análise de filmes de animação e produção em algumas técnicas tradicionais: 2D, massinha, objetos, pixilation e animação de bonecos. Em História da Animação incluímos informações sobre os pioneiros na animação africana como Jean Michael Kibushi e Moustapha Alassane e animadoras/es negras/os brasileiras/os. A contação de *Ìtàn* ao longo dos encontros também estimulou a turma a criar suas próprias animações, bonecos e imagens dentro do universo da cosmopercepção negro-indígena. As e os participantes que tinham vivência em terreiros foram estimulados/as a também contar *Ìtàn* e compartilhar saberes que desejassem.

## 2.2 - PRODUÇÃO DO CURTA “AS FOLHAS SAGRADAS DE OSANYIN”

Após a realização do curso, iniciamos a produção de um curta de animação Stop Motion com as/os participantes que tinham interesse e disponibilidade em seguir no projeto. Iniciamos pela leitura de roteiros e criação da nossa narrativa em parceria com o Abassá da Deusa *Òsùn* de Idjemim. Desenhamos personagens, construímos bonecos e cenários e começamos a criação musical do curta e ensaio das falas.



Figura 2: MAROON, João Victor Mendes, Yuri Kevin e Natália Fróes criando e ensaiando músicas para o curta, na Abayomi Casa de Cultura (Fonte: Pâmela Peregrino, 2019).

Porém, em 17 de março de 2020 as atividades acadêmicas foram suspensas devido à Pandemia de Covid-19. Após um período de suspensão completa das atividades, adaptamos o projeto para realização de um curta de animação de desenhos “Oríki”, que pode ser realizado respeitando as determinações de afastamento social.

## 2.3 - DE “ÌTÀN” A “ORÍKÌ”: PRODUÇÃO DE UM CURTA EM AFASTAMENTO SOCIAL

Adaptamos a proposta do projeto para realizarmos um curta-metragem de animação 2D (Desenho quadro a quadro) que pudesse ser realizada em afastamento social, a partir de uma poesia de Jeaney Calabria (que autorizou a adaptação de sua poesia no filme). A proposta foi inscrita no edital PROEX-UFSB de enfrentamento a COVID-19, no qual fomos aprovados. Desde então, nos empenhamos no desenvolvimento do curta “Oríki” que foi lançado no dia 01 de agosto de 2020. Pudemos perceber um grande protagonismo das/os estudantes da UFSB e membros da comunidade externa que participaram da execução do filme assinando importantes funções como Produção, Direção Musical, Vozes Originais, Assistência de Direção, Animação...

Para o curta, realizamos novo roteiro, storyboard e desenhos de personagens, nova música e cerca de 12 desenhos para cada segundo de animação (que possui 6 minutos). Todos os ensaios, reuniões e encontros foram on-lines. Nem um abraço, nem um olhar de frente, só a voz artificial vinda das caixinhas de som e fones de ouvido. Não foi fácil. Nunca é. Mas a realização do filme também nos fortaleceu para seguir vivendo, em meio ao caos. As ensinagens tiveram que se dar por meio virtual, mas sempre buscando manter a afetividade, o acolhimento e o fortalecimento de cada um/a.



Realizamos encontros de Escrivências on-lines, coordenados por *Domenica Rodrigues*, nos quais pudemos saborear, digerir e registrar o que estava nos acontecendo. *Figura 3: Reuniões on-line para produção do curta Oríki / Fonte: Print, 2020*. Desses encontros destaco mais um aspecto da educação negrorreferenciada que estamos construindo na realização dos nossos curtas: a necessidade de escrever como processo de vida, de refletir e registrar nossas vivências como autocuidado e afeto. A Escrivência nos empodera a pensar a potência de nossas escritas enquanto

sujeitos negros. Segundo a doutora e escritora Conceição Evaristo, autora do conceito/metodologia, a partir da ideia de Escrevivências,

as pessoas passaram também a acreditar que suas histórias faziam sentido. E nós também vimos muito nas oficinas. Pessoas percebendo que as suas histórias não eram algo para jogar fora (...). Então, acredito que hoje há um movimento de se pensar que nós podemos, inclusive, ser musas da nossa própria história. O que gera uma diversidade de criação muito grande. A vida está aí para a gente também escrever (EVARISTO, 2020, web).

Seguindo a produção do curta, o multi-artista e estudante da Licenciatura em Artes, MAROON, proporcionou o grande brinde que é a música final de Oríkì: “Haverá tempo”. A música tornou-se como um hino para respirarmos e seguir em meio a um contexto tão difícil de pandemia.

Outro grande presente foi a produção de Valdéria Souza para realização da versão acessível do curta (Libras, Audiodescrição e Legenda para surdos e ensurdecidos), com recursos da Secretaria de Cultura da Bahia.

Realizamos a Live de Lançamento no canal do Centro de Formação em Artes da UFSB (com presença da Ìyálòrìṣà Idjemim, da Ìyá Kékeré Alzení Tomaz, do Pajé Jagurissá Pankararu Opará, da Ìyá Kota Sílvia Janayna Ilébomim, do Ogan Edmilson Kital Ààlè, do Taata Lubitu Konmannanjy - Presidente da Associação Nacional Cultural de Preservação do Patrimônio Bantu, do professor Paulo Wataru, da pesquisadora Domênica Rodrigues, da escritora Jeaney Calabria, da professora Annaline Curado, do estudante MAROON, da produtora Valdéria Souza e da professora Pâmela Peregrino).



Toda a Live contou com tradução simultânea para Libras pelo intérprete Wermerson Meira Silva do Projeto de Extensão “Construindo saber: Èdè Lami” - UFSB. A live já foi visualizada mais de 1000 vezes, sendo que teve cerca de 100 espectadores simultâneos ao vivo ([https://youtu.be/OwKRunz-M\\_E](https://youtu.be/OwKRunz-M_E)). Para a live, contamos com o apoio da professora Cristiane Lima, do programa de extensão “Imagina!”, e do professor Bernard Belisário, do projeto de extensão “Cinema nas comunidades”.

## 2.4 - PROCESSO EDUCATIVO PERMANENTE: DIFUSÃO DO CURTA “ORÍKÌ”

Embora nem todos aspectos vivenciados pela equipe e comunidade na realização do curta possam estar presentes na sua exibição, o curta “se constitui como ferramenta transformadora de um processo educativo coletivo, que é sensível, subjetivo, estético e, sobretudo, fincado nos saberes e valores da ancestralidade negra” (PEREGRINO; SOUZA, 2020, p. 356). Os curtas que realizamos tem contribuído com educadoras/es para o cumprimento da Lei 10.630 que, embora sancionada em 2003, enfrenta grandes desafios para ser efetivamente implementada.

Para cumprir esse papel *griot* educativo, promovemos exibições e debates do curta “Oríkì” em escolas públicas e movimentos sociais. Como expressão de sua alta circulação, o curta já possui mais de 20 mil visualizações no Youtube, recebeu pelo menos 5 prêmios e menções honrosas, nacionais e internacionais (*Trofeu Enel de Sustentabilidade, 2020; Honorable Mention no Huntington Beach Cultural Cinema Showcase, EUA, 2021; Menção Honrosa na Categoria Culturas do Mundo no Anim!Arte - International Student Animation Festival of Brazil, 2021; Menção Honrosa no Festival Internacional de Animação da Bahia Festival, 2021; Melhor Roteiro de Audiodescrição na Mostra Editando Sonhos, 2021*). Foi exibido em mais de 15 festivais, entre eles *Festival Internacional de Animação da Bahia Festival (Bahia, 2021), 9th FriCine - Festival Internacional de Cinema Socioambiental (Rio de Janeiro, 2020); Anim!Arte - International Student Animation Festival of Brazil (Rio de Janeiro, 2021); Mostra Cine Éden (Bahia, 2020); Festival de Cinema de Trancoso (2020); Cineclube Boca da Brasa (Bahia, 2020); Mostra Editando Sonhos (Bahia, 2021)*.

Nos debates realizados, percebemos que a difusão do curta vem acalentando e animando processos subjetivos de autocuidado, valorizando e fortalecendo a cosmovisão de povos tradicionais afrobrasileiros, além de ter possibilitado que a equipe de estudantes, voluntárias/os e professoras envolvidas/os no projeto de extensão “Ìtàn” mantivessem seu vínculo afetivo, os estudos, os aprendizados e a produção ao realizar um curta de modo totalmente on-line.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grande repercussão do curta reforça a necessidade da realização dos projetos de extensão “Ìtàn” e “Oríkì”, além da qualidade narrativa e técnica do produto gerado, contribuindo para o combate ao racismo religioso e para o fortalecimento das subjetividades negras e de toda comunidade de Terreiro. O curta exprime a viabilidade dos processos educativos negrorreferenciados, uma vez que é a forma de aprender e ensinar no Terreiro. Ao ser exibido, abre caminho para o centramento de matrizes civilizatórias africanas no imaginário de reconstrução das relações humanas contemporâneas. Todo processo de formação, realização e circulação do curta sistematiza ferramentas pedagógicas viáveis para educadoras/es comprometidos com uma educação antirracista, de valorização e empoderamento dos sujeitos negros, seus

conhecimentos e percepções de mundo.

Produzir filmes de animação com histórias nossas narrativas negro-diaspóricas, nos abre a possibilidade de iniciar nosso próprio deslocamento para o eixo civilizatório africano enquanto sua difusão provoca a possibilidade desse deslocamento no público, ao apresentar elementos da cosmovisão afro-brasileira, na sua beleza e potência. Produzir um filme de animação (ou outra obra de arte) dentro de uma das cosmovisões presente no Candomblé é reconhecer e vivenciar as encruzilhadas da busca por saberes e modos de vida negro-diaspóricos.

## FILMOGRAFIA:

ORÍKÌ. Direção Pâmela Peregrino. Produção Valdéria Souza. Porto Seguro, Bahia, Brasil: 2020. Disponível em: <https://youtu.be/85ue3G-BKRc> Versão com Acessibilidade (LSE, Libras e Audiodescrição) disponível em <https://youtu.be/jwKemDE9s-g>

## REFERÊNCIAS:

EVARISTO, Conceição. Entrevista “A escrevivência serve também para as pessoas pensarem”, Entrevista para **Itaú Social**, 9 de novembro de 2020. Disponível em <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/> Acessado em 25 de janeiro de 2022.

MACHADO, Vanda. “Mitos Afro-brasileiros e vivencias educacionais”. In: **SECRETARIA Municipal de Educação e Cultura** (org.). Pasta de textos da professora e do professor. V. 01. Salvador: SMEC, 2006, p. 01-12.

PEREGRINO, Pâmela; SOUZA, Edileuza Penha. “Candomblé e Cinema de Animação: Estratégias de resistência e territorialidade”. **Avanca Cinema International Conference – Capítulo II – Cinema. Avanca: 2020**, p. 351 - 358.

# Capítulo 8

# CLÍNICA AMPLIADA EM SAÚDE MENTAL NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: O PROCESSO FORMATIVO PARA A ESCUTA QUALIFICADA E O CUIDADO IMPLICADO.<sup>1</sup>

Silier Andrade Cardoso Borges<sup>2</sup>

Milena Dórea de Almeida<sup>3</sup>

Edilson de Jesus Santos<sup>4</sup>

Sara Helen Souza<sup>5</sup>

**RESUMO:** Este texto é um relato de experiência sobre um projeto de extensão universitária dedicado ao desenvolvimento de práticas de cuidado em saúde mental e clínica ampliada, em articulação com uma equipe de Saúde da Família em um território vulnerável no sul da Bahia. O projeto teve como aporte teórico a clínica peripatética e a intensificação de cuidados em saúde mental e, neste texto, propomos apresentar as potencialidades e desafios da prática proposta. Para tanto, realizamos a recuperação do processo vivido e a reflexão de nossa experiência, considerando os desafios e as possibilidades da formação para a escuta qualificada e para o cuidado implicado, na perspectiva de docentes e discentes extensionistas que protagonizaram essa experiência. A prática de atendimentos e de supervisões implicou em subversões ao já instituído com o objetivo de estar inserida no território e nas necessidades emergentes do momento atual. Assim, avaliamos que o projeto alcançou sua proposta de ensino-aprendizagem com e para a comunidade territorializada onde a universidade está inserida.

**PALAVRAS – CHAVE:** Saúde Mental; Saúde da Família; Clínica Ampliada; Atenção Psicossocial; Supervisão Clínica.

**ABSTRACT:** This text is an experience report about a project of university extension. The project is dedicated to the development of care practices in mental health and extended clinics, in collaboration with a Family Health team, in a vulnerable territory in the south of the state of Bahia, Brazil. The project had as theoretical support the peripatetic clinic and the intensification of mental health care. Also, in this text we propose to present the potentialities and challenges of the proposed practice. Therefore, we carried out the recovery of the lived process and the reflection of our experience, considering the challenges and possibilities of training for qualified listening and for the care involved, from the perspective of professors and extensionist students who were the protagonists of this experience. The practice of care services and implied subversions to what was already established/ the goal of being inserted in the territory and in the emerging needs of the current moment. Thus, we evaluated that the project achieved its teaching-learning proposal, with and for the territorialized community, where the university is located.

**KEYWORDS:** Mental Health; Family Health; Extended Clinic; Psychosocial Attention; Clinical Supervision.

<sup>1</sup> ProIC-APS - Projeto em Intensificação de Cuidados na Atenção Primária à Saúde Marcus Vinicius & Antonio Lancetti (PJ032-2020). Projeto de extensão do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Paulo Freire (IHAC/ UFSB), desenvolvido no biênio 2020-2021 e vinculado ao Programa de Intensificação de Cuidados à Saúde Mental Manuel Querino.

<sup>2</sup> Psicólogo, mestre em Saúde Comunitária e doutorando em Saúde Pública pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (ISC/ UFBA). Professor Assistente da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Campus Paulo Freire (IHAC PF). E-mail: silier@outlook.com

<sup>3</sup> Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Centro de Formação em Ciências da Saúde (CFS), Campus Paulo Freire. E-mail: mildoreal@gmail.com

<sup>4</sup> Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Centro de Ciências da Saúde, Campus Paulo Freire. E-mail: edilson.santos@csc.ufsb.edu.br

<sup>5</sup> Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Centro de Ciências da Saúde, Campus Paulo Freire. E-mail: sarahelensouza@gmail.com

# 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar as potencialidades e desafios de um projeto de extensão universitária dedicado ao desenvolvimento de práticas de cuidado em saúde mental e clínica ampliada, em articulação com uma equipe de Saúde da Família (ESF) em um território vulnerável no sul da Bahia. Como ponto de partida, nos debruçamos em apresentar o contexto, os fundamentos que orientaram o nosso fazer junto às populações vulnerabilizadas, seguidos da recuperação do processo vivido através desse projeto. Em seguida, apresentaremos nossa reflexão sobre os desafios enfrentados, a partir da perspectiva de docentes e discentes extensionistas envolvidas no projeto.

Assim, nossas perguntas iniciais são: quais as potencialidades e os desafios que circundam as práticas de cuidado realizadas pelo projeto de extensão? Quais os aspectos envolvidos no desenvolvimento da escuta qualificada em contextos de atendimento remoto durante o cenário pandêmico? Quais as especificidades da formação e da supervisão em Psicologia para a escuta sensível e para o cuidado implicado?

O Projeto de Intensificação de Cuidados em Saúde Mental Marcus Vinicius e Antonio Lancetti (PROIC-APS), que aqui descrevemos, assume como referencial teórico e ético-político a Intensificação de Cuidados e a Clínica Peripatética, respectivamente formulada pelo professor e Psicólogo Marcus Matraga e pelo esquizoanalista Antonio Lancetti, expoentes da Reforma Psiquiátrica no Brasil e que dão nome ao nosso projeto.

A Clínica Peripatética que nos inspira, diferentemente do setting clínico liberal e privatista, opera nos espaços onde os sujeitos habitam e a vida pede passagem, ou seja, no território existencial da comunidade. Nesse sentido, a noção de território existencial ultrapassa a limitada definição de território adscrito, frequentemente adotada nos distritos sanitários, pois não se reduz à dimensão geográfica do território. Território existencial nos fala dos lugares onde são constituídos as relações de afeto, de sentido e as trocas sociais, os vínculos e as redes de apoio. Por esta razão, a Clínica peripatética é uma clínica imersiva, que aciona recursos diversos através da intensificação da presença supervisionada via atenção psicossocial (LANCETTI, 2008).

A Intensificação de Cuidados se opõe à ideia bastante difundida de que existem pessoas que necessitam de internação em função da gravidade de seu quadro psíquico. A Intensificação de Cuidados aposta no investimento do cuidado e da presença, recursos capazes de produzir transformações efetivas na vida das pessoas, através do manejo que busca evitar a todo o custo a institucionalização. Por esta razão, nossos horizontes são fundamentalmente antimanicomiais (SILVA, 2007).

Conforme apontado por Marcus Matraga (SILVA, 2007), assumimos que antes do sofrimento psíquico ser interpretado como fenômeno psicopatológico, o sofrimento é delimitado como fato social. Objeto primeiro da Psiquiatria, o sofrimento é circundado por uma aparato discursivo e não discursivo jurídico e moral, isto é, dispositivos materiais (instituições, serviços, políticas, programas) e simbólicos (as ciências modernas) que, com seus poderes e saberes, constroem a saúde mental como fato orgânico, processo de asepsia que o desloca das condições sociais, afetivas e

materiais que conferem contorno e sentido ao sofrimento. Como consequência dessa captura da existência-sofrimento pelas disciplinas e de seu processo artificial de ruptura da experiência da dor com o corpo social, que o sofrimento, reduzido à condição de sintoma clínico de uma entidade nosológica, passa a ameaçar o ordenamento social e requerer isolamento institucional.

Portanto, trata-se de subverter a clínica tradicional aproximando as equipes às necessidades de saúde mental do território por meio da escuta às necessidades e às dores que não encontram acolhida nos contextos usuais da vida cotidiana. Por meio da escuta do sofrimento antes de seu agravamento, prepara-se as discentes extensionistas para o manejo vincular dos usuários e suas famílias.

Com o projeto, não buscamos aplicar saberes pré-fabricados na academia, mas assumir uma postura dialógica que possibilite o intercâmbio entre a Universidade e seu entorno, de maneira que não apenas a Universidade seja transformada, mas os setores sociais nos quais ela intersecciona. Não à toa que a Interação Dialógica é uma das diretrizes da Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012).

Na práxis do cuidado em saúde mental, esse intercâmbio só se torna possível quando compreendemos que são os sujeitos que detêm o saber sobre si, ainda quando os sujeitos não saibam que sabem. Acreditamos que essa troca, que se efetua não apenas na relação terapêutica, mas também nas discussões conjuntas de casos ou nas visitas técnicas, possibilita costurar estratégias que respeitem o universo sociocultural dos usuários e também das equipes de saúde, ao mesmo tempo em que se constrói o saber crítico, afetivo e político na relação artesanal entre supervisores e discentes.

Acreditamos que a Intensificação de Cuidados não deve ser reduzida apenas aos contextos de intervenção psiquiátrica ou aos serviços especializados, como é o caso dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), pois sabemos de sua potência como ferramenta para a Atenção Primária à Saúde e, em especial, às equipes de Saúde da Família, tendo como via de acesso a Extensão Universitária. Nesse sentido, o projeto se articulou aos objetivos do Desenvolvimento Sustentável no Brasil, pois buscou contribuir para a redução das desigualdades e para a promoção da saúde e bem estar, por meio do acesso à saúde de qualidade.

De acordo com o Atlas de Saúde Mental 2020, produzido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), apenas 51% dos 194 Estados Membros relataram que sua política ou plano de saúde mental estava em consonância com os instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos, embora a meta do organismo internacional tenha sido de 80%. Apenas 52% dos países cumpriram a meta relativa aos programas de promoção de saúde mental e 25% reportaram o desenvolvimento de ações de saúde mental na Atenção Primária à Saúde (WHO, 2021).

O Relatório Mundial da Saúde (WHO, 2002) aponta que em países em desenvolvimento o cuidado à saúde mental tem baixa prioridade, reduzindo a atenção aos grandes hospitais psiquiátricos, que funcionam em uma perspectiva mais penal que terapêutica. Este importante documento indica que as práticas de atenção psicossocial precisam centrar no protagonismo dos usuários e seus familiares, no envolvimento comunitário e na integração com a atenção primária à saúde. No Brasil, em 2013 o

Ministério da Saúde reconheceu, através do Caderno de Atenção Básica, que a saúde mental não se dissocia da saúde geral, orientando as equipes de Saúde da Família a escutar as demandas de sofrimento psíquico nas queixas relatadas pelos usuários, sem apartar o cuidado do território existencial (BRASIL, 2013).

A pandemia agravou não apenas a condição de saúde mental das populações, mas potencializou as condições pré-existentes nas camadas mais vulneráveis. Estas populações são circunscritas por dificuldades no acesso aos serviços, trabalho informal, menor renda e condições de vida desfavoráveis que, quando analisadas através dos marcadores de gênero, raça e classe, evidenciam que os diferentes grupos sociais foram atingidos desigualmente na pandemia, impossibilitados de realizar o isolamento social. Considerando-se que 75% das pessoas em extrema pobreza são negras, é preciso considerar que as iniquidades sociais, raciais e de gênero não são inauguradas com a pandemia, mas através dela agudizam o abismo que separa as pessoas das estratégias de cuidado em saúde mental (GARRIDO; RODRIGUES, 2020).

Estas são as preocupações que orientaram a elaboração e implementação do projeto de extensão PROIC-APS. Após tentativas infrutíferas de pactuação das ações com a secretaria municipal de saúde, encontramos a importante acolhida do projeto junto à enfermeira Creusa Gonçalves, coordenadora de uma unidade de Saúde da Família de um território vulnerável no sul da Bahia e colaboradora, que demandava por projetos dessa natureza. A aproximação com o território, o processo de readequação do projeto e de abertura do campo nos evidenciou situações de sofrimento psíquico diversos, que envolvem casos de depressão, ansiedade, automutilação, dependência do álcool, uso abusivo de psicotrópicos, violência intrafamiliar, etc. A tais situações se somam outros condicionantes da saúde, como desemprego, pobreza e trabalho informal, rompimento de vínculos e fragilização das redes de suporte social.

Nas páginas que se seguem, buscaremos realizar a recuperação do processo vivido e a reflexão de nossa experiência de extensão universitária voltada para a clínica ampliada em saúde mental, considerando os desafios e as possibilidades da formação para a escuta qualificada e para o cuidado implicado, na perspectiva de docentes e discentes extensionistas que protagonizaram essa experiência.

## 2. DESENVOLVIMENTO

A recuperação do processo vivido: um projeto de extensão universitária em saúde mental e clínica ampliada

O PROIC-APS teve início em setembro de 2019 e foi finalizado em outubro de 2021, sendo composto por duas turmas de discentes do curso de Psicologia da UFSB. Consideramos que a divisão dessas turmas também se deu pelo desenvolvimento, não intencional, do projeto em dois momentos: um anterior à pandemia (setembro de 2019 a março de 2020) e um durante a pandemia (junho de 2020 a outubro de 2021). O presente texto irá se concentrar nas atividades e reflexões da segunda turma do projeto. Destacamos que todas as atividades foram realizadas de forma online através

de diversos recursos eletrônicos, como e-mails, pasta online de arquivos, aplicativos de mensagens e reuniões virtuais.

O início das atividades foi antecedido por um processo seletivo das/os discentes de Psicologia, que tinha como objetivo compreender as motivações da/o discente para a participação, incluindo seus pressupostos sobre o que é saúde mental e a importância da clínica ampliada e atenção psicossocial para os cuidados ao sofrimento psíquico. Isso porque consideramos necessário termos uma aproximação aos princípios que regem o projeto e aos valores subjacentes às práticas de cuidado. Também consideramos que a formação na Universidade Federal do Sul da Bahia, subsidiada no Plano Orientador e nos projetos pedagógicos de curso, permite que princípios como visão interdisciplinar, responsabilidade, consciência crítica e política e abertura à diversidade já sejam trabalhados de maneira transversal desde os cursos de primeiro ciclo de formação.

Assim, após a seleção de discentes, iniciamos as atividades do projeto. A primeira delas eram reuniões semanais de discussão de textos relacionados aos conceitos norteadores, como éticas e tecnologias do cuidado à saúde mental (COSTA, 1996, FRANCO; MERHY, 2012); clínica peripatética e território existencial (LANCETTI, 2008); atenção psicossocial e intensificação de cuidados (SILVA, 2007; JATENE, LANCETTI, 2013); racismo e seus efeitos subjetivos (MBEMBE, 2018; SOUZA, 1983), dentre outros temas transversais. Essas reuniões de discussão teórica assumiram o diálogo como metodologia, de maneira que todas as participantes destacaram aspectos marcantes em suas leituras, segundo os interesses de cada extensionista.

Complementar aos estudos e discussão teórica, realizamos em 2020 dois eventos com convidados/as externos/as ao projeto: o “I Encontro de Conversações: sabedoria ancestral e cuidado integral” e II “Encontro de Conversações: saúde mental e desobediências de gênero”, cujas temáticas abordaram os saberes dos povos originários para a promoção de saúde e as representações sociais de gênero que atravessam as concepções de saúde mental. A ideia surgiu a partir das discussões realizadas nas reuniões do PROIC-APS. Toda a organização foi realizada pelos/as docentes e discentes vinculados ao projeto, com mais de cinquenta participantes ouvintes, reunindo comunidade acadêmica e externa em cada encontro.

Após esses eventos e com a ausência de perspectiva do retorno presencial devido ao agravamento do cenário pandêmico, entendemos a necessidade de adequação do projeto para possibilitar práticas de atenção psicossocial junto ao território através das tecnologias da informação e comunicação. Para essa avaliação, consideramos que os efeitos da pandemia estavam intensificando o sofrimento emocional comunitário, sobretudo das populações mais vulneráveis, expresso através do aumento do desemprego e das dificuldades de alocação profissional, medo da contaminação e risco de insuficiência de amparo nas instituições públicas de saúde em função da crescente demanda, afastamento das instituições de ensino fundamental e médio de seu público-alvo (estudantes e famílias), bem como o necessário distanciamento social, que teve como efeito deletério a diminuição das redes de apoio das pessoas em sofrimento psíquico.

Ademais, dada a impossibilidade de realizarmos atividades presenciais, também

consideramos que o acesso à internet e aos aparelhos de celular com aplicativos de mensagens, embora exija algum poder aquisitivo, tornou-se amplamente difundido e o seu uso poderia ser útil para o atendimento ao público que tivesse esse recurso durante a pandemia.

Assim, nos lançamos ao desafio de fazer a escuta qualificada por este canal de comunicação, mesmo compreendendo que esse desafio poderia implicar em certo distanciamento de alguns dos princípios que regiam o PROIC-APS. Esse ponto será discutido na próxima sessão, durante a análise do processo vivido e reflexão de fundo.

Iniciamos a primeira etapa desta nova fase do projeto com uma reunião, realizada com a nossa equipe de extensionistas e a coordenação da ESF vinculada às práticas. As extensionistas foram divididas em quatro duplas para acompanhamento de um/a usuário/a por cada equipe. Uma das equipes ficou responsável por prosseguir o acompanhamento de uma das usuárias que teve o seu processo de acolhimento e cuidado interrompido devido a pandemia. As outras três duplas participaram de discussões dos casos considerados mais urgentes pela ESF, e que indicavam grave sofrimento psíquico e social. As duplas puderam tirar dúvidas e discutir quais destes/as poderiam ser beneficiados/as pelo acompanhamento, considerando também as possibilidades subjetivas de cada dupla em escutar determinadas questões.

Com isso, o PROIC-APS passou a atender e supervisionar quatro pessoas em intenso sofrimento psíquico. Devido a mudança de estado de uma das usuárias e o desejo de encerramento dos atendimentos de um dos usuários, foram inseridos mais dois usuários no projeto, mantendo o acompanhamento de quatro usuários/as paralelamente. Esses atendimentos aconteciam semanalmente em duplas por meio de um aplicativo de videochamada. Todos os encontros eram previamente combinados com as/os participantes, buscando sempre estabelecer um horário fixo para elas/es.

As principais queixas que nortearam os atendimentos envolviam o sofrimento emocional por perdas consecutivas, por adoecimento físico, por abandonos, negligência e violências, dificuldades de se libertar de tradições familiares opressoras, sentimentos de inadequação às exigências sociais, automutilação e sintomas somatoformes que aumentavam seu sofrimento, como dores intensas, palpitações e sensação de sufocamento associados ao sofrimento psíquico.

A escuta dessas queixas possibilitou a entrada nas questões singulares que se situavam nas raízes do sofrimento emocional e social. Esse movimento de passagem da queixa à elaboração da demanda só foi possibilitada pela construção de vínculo entre a dupla de extensionistas e a/o usuária/o, bem como pela escrita e elaborações realizadas através do diário de campo individual e pelos momentos de supervisão coletiva. As supervisões também eram realizadas semanalmente e tinham como objetivo ouvir o atendimento realizado, refletir e discutir os encaminhamentos adequados.

As supervisões não tinham por finalidade o exercício do poder-saber da dupla de supervisores/as do projeto sobre as/os usuárias/os ou as extensionistas. Da mesma forma, buscava-se estimular a escrita afetiva e rizomática nos diários, distinta dos modelos formais de relatórios ou prontuários, incorporando aos mesmos seus medos, angústias, representações e expectativas. Durante as supervisões, as/os discentes

relataram as situações ocorridas durante o atendimento, compartilhando impressões, afetos e dificuldades. A partir daí, o coletivo de extensionistas contribuía com reflexões e hipóteses para direcionar os encaminhamentos. A leitura prévia do escrito no diário de campo também ajudava na retomada de temas importantes a serem considerados nessas discussões de supervisão.

Podemos destacar como principais momentos da supervisão a dificuldade das duplas em lidarem com o tipo de vínculo que o/a usuário/a acabava construindo com as/os extensionistas e que necessitava de manejo para possibilitar o avanço da fala, da escuta e o tratamento das questões fundamentais do sujeito em sofrimento; os atravessamentos de questões pessoais de cada extensionista na escuta das questões pessoais do/a acompanhado/a; os sentimentos despertados nos atendimentos que poderiam influenciar na escuta do relato dos sujeitos e acabar direcionando o atendimento para a cronificação da vitimização deste, diminuindo as possibilidades de construção de sua autonomia.

Ressaltamos que todas/os as/os participantes, extensionistas e supervisor/a, eram incentivadas/os a terem seu espaço psicoterapêutico individual, para que as questões íntimas despertadas nos atendimentos e nas supervisões fossem elaboradas. Cabia ao espaço de supervisão identificar o que atravessava os atendimentos das/os usuárias/os e dar a esses atravessamentos um tratamento teórico. Assim, novos temas foram levantados e novas bibliografias indicadas. Estudamos sobre transferência na clínica psicológica (VOLICH, 2016), luto na sociedade atual (ALMEIDA, 2003), descolonização da escuta nas práticas psicológicas (VEIGA, 2019), vergonha na contemporaneidade (VERZTMAN; HERZOG; PINHEIRO; PACHECO-FERREIRA, 2012), adolecer e o processo de tornar-se adulto (ALBERTI, 2009), dentre outros temas relevantes, conforme o direcionamento que os casos apontavam. Alguns desses estudos foram realizados pelo grupo e outros apenas pela dupla que acompanhava o caso em que o tema estava manifesto.

Para a condução dos atendimentos, também realizamos discussões de casos com a ESF. Essas discussões tinham o objetivo de compartilhar com a equipe os enlaçamentos dos casos que exigiam uma atenção sensível da equipe de saúde, como a compreensão de abusos, de violências intrafamiliares e suas repercussões subjetivas, abordagem de questões de saúde negligenciadas pela/o usuária/o por vergonha ou medo, mudanças sobre ponto de vista de determinada configuração familiar ou modo de expressão do sofrimento psíquico. Essas discussões de casos interprofissionais fortaleceram a co-responsabilidade do cuidado em saúde mental, apontando para a impossibilidade de dissociar o cuidado à saúde mental da saúde geral. Pensando na complexidade desse fenômeno, esse cuidado só é possível em redes de atenção integral à saúde, descentralizado e compartilhado.

Com isso, finalizamos o relato das atividades desenvolvidas e passamos para as nossas reflexões dessas atividades, buscando analisar e interpretar criticamente a experiência vivida.

## 2.1 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO PARA A ESCUTA QUALIFICADA E PARA O CUIDADO IMPLICADO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA PERSPECTIVA DOS SUPERVISORES(AS)

A experiência enquanto supervisores/as do projeto nos demonstrou a natureza artesanal da atividade de supervisionar. Com isso não queremos colocar o discente como matéria-prima, bruta e inerte, que é moldada passivamente pelo trabalho manual do supervisor, como a metáfora pode fazer pensar à primeira vista. O supervisionando não é objeto da intervenção do ato de supervisionar, mas partícipe dele. O trabalho é artesanal por dois motivos: porque é peripatético (LANCETTI, 2008), isto é, caminho que só adquire sentido ao caminhar, trabalho vivo que se produz enquanto se realiza (FRANCO; MERHY, 2012), e porque é feito a muitas mãos, a partir das trajetórias, experiências e afetos que cada um traz consigo, implicados em uma produção comum.

Essa posição não significou diminuir o saber teórico ou a experiência clínica dos supervisores/as no exercício da tarefa de supervisionar, pois como ensinou Paulo Freire (2001), ninguém pode ensinar aquilo que não sabe. Desta forma, o processo de qualificação da escuta adquiriu forma e conteúdo a partir da relação entre o estudo teórico, o trabalho de supervisão e a escuta - nossa própria escuta e a do outro, que padece de um sofrimento social.

Do ponto de vista prático, isso implicou uma mudança radical da postura habitual de uma “super-visão”, abrindo mão de qualquer pretensão à educação bancária, em que o supervisor oferece, de maneira pronta, vertical e pré-fabricada, a formulação do caso clínico a partir dos dados brutos e não sistemáticos colhidos previamente pelo supervisionando. Diferentemente, o que buscamos fazer foi uma “inter-visão”. A formulação de caso, entendida como tarefa de todas/os, docentes e discentes extensionistas, inclusive daquelas/es extensionistas que não acompanharam diretamente o caso mas que são afetadas subjetivamente pelos relatos durante a supervisão de grupo, convidadas/os a co-construir coletivamente possibilidades de entendimento e definição dos rumos dos acompanhamentos.

O exercício de supervisionar nos ensinou que os encontros formativos necessitavam ultrapassar, em certa medida, a discussão teórica e o direcionamento clínico, conciliadas com o acolhimento sensível das percepções dos afetos que pediam passagem entre extensionistas, ofertando espaço seguro para que pudesse emergir o diálogo transversal sobre a relação dos discentes com o projeto de extensão, com as pessoas acompanhadas e com os seus próprios sentimentos, suscitados na prática da escuta, da fala e do trabalho de se escutar ao falar.

Em algumas circunstâncias, foi necessário tornar como questão de supervisão o sentido que as extensionistas conferiam à relação com a própria graduação e o lugar que ela ocupava em seus projetos de vida, bem como as expectativas depositadas pelas extensionistas nos supervisores/as e sobre as representações de potência (impotência e onipotência) associadas à escuta das múltiplas formas de manifestação do sofrimento psíquico.

Essa revisão (ou “re-visão”) do que consiste a tarefa de supervisionar também

possibilitou a superação de alguns dos limites colocados para as práticas de escuta qualificada desempenhadas, mas não de todos.

No que diz respeito à relação vincular, não observamos grandes desafios para a constituição do vínculo entre docentes e discentes ou entre discentes e usuários. Pelo contrário, este nosso modo “subversivo” de efetuar a prática supervisionada trouxe consequências produtivas sobre os casos acompanhados e sobre o espaço coletivo de supervisão, compreendido não apenas como lugar de construção do repertório clínico, mas como lugar onde são tecidas as redes de autocuidado e apoio mútuo, efeitos alcançados mesmo no contexto de práticas pedagógicas remotas.

De todo modo, notamos que a escuta qualificada e implicada ao sofrimento psíquico realizada na modalidade online, em função da pandemia, produziu certo rompimento a princípios fundamentais da clínica peripatética, na medida em que não nos foi possível ofertar atenção ao conjunto do núcleo familiar e, em certa medida, também nos distanciou da construção conjunta que os recursos do território possibilita.

Assim, sabendo-se que as noções de clínica peripatética e de intensificação de cuidados foram cunhadas muito antes do cenário pandêmico, em outro contexto histórico, político e sanitário, compreendemos que é parte da natureza artesanal do trabalho em saúde a criatividade e a flexibilidade para adotar as ferramentas que temos à nossa disposição, como aspecto característico de todo trabalho vivo, assumindo o cuidado e o acolhimento como nosso imperativo e horizonte.

## **2.2 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO PARA A ESCUTA QUALIFICADA E PARA O CUIDADO IMPLICADO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA PERSPECTIVA DAS(OS) EXTENSIONISTAS**

Para a escrita deste trabalho foi fundamental o movimento inicial de se debruçar novamente sobre os diários de campo, produzidos durante o período em que os atendimentos ocorreram. Esse movimento nos colocou de frente a uma teia de afetos composta por dores, alegrias, dúvidas e aprendizados que foram acionados durante as escutas realizadas. Nos momentos iniciais, foi possível perceber que, apesar da insegurança de iniciantes nesse desafio que é escutar o outro, fomos atravessadas e envolvidas pelos fios que tracejam aquilo que ainda não possuem formas, isto é, as demandas que mobilizaram as sujeitas a construir um lugar onde fosse possível falar sobre seus sintomas.

Ao observar e refletir sobre as atividades que foram feitas, percebemos que o processo de se abrir para a escuta do sofrimento do outro é um diálogo não só a nível interpessoal, mas também intrapessoal. A nível interpessoal, pois criar um espaço o qual a pessoa se sinta escutada requer mais do que apenas estar disponível (seja por via remota ou presencial), mas também estar atenta aos sinais não verbais, aos padrões que se repetem e às possíveis dores que aparecem nas tramas do discurso, se mostrando aberto e acolhedor. Esse processo também permite que o sujeito, à medida que se sente mais seguro, escute a si mesmo, dando-se conta de aspectos de sua vida que ele ignora e que participam da produção do sofrimento, visibilizando suas potencialidades para

mudar ou lidar com essas dores.

Na perspectiva de quem escuta, a dimensão intrapessoal desse processo dialógico ocorre quando nos sentimos tocadas pelas vivências e experiências do outro, gerando repercussões que são capazes de produzir transformações em quem é escutado e em quem se dispõe a escutar. Aprendemos que o movimento de abertura ao diálogo com o outro gera, também, um diálogo consigo mesmo. Ninguém sai incólume ao processo de abertura à escuta qualificada.

A repercussão pessoal da escuta, compreendida enquanto diálogo consigo mesmo suscitado pelo diálogo com o outro, foi um dos aspectos mais desafiadores do projeto. A realização da escuta não foi um processo passivo, mas fundamentado no trabalho de intercâmbio, seja no sentido de reelaborar e compreender questões trazidas pela pessoa atendida, seja no sentido de lidar com algumas das próprias opiniões morais e questões pessoais, inevitavelmente despertadas pelo contato com o outro. Ter que enfrentar nossas próprias demandas foi doloroso e demandou atenção, manejo e dedicação tanto de extensionistas quanto de supervisores para ser contornado. No entanto, gerou inúmeros aprendizados e reflexões pessoais e profissionais.

Destacamos a importância das supervisões, que nos fazia refletir até que ponto estávamos dizendo sobre as demandas das sujeitas ou das nossas próprias demandas, pois, apesar de algumas identificações, não podem ser confundidas, visto que cada sujeito experiencia e elabora como lhe é possível no momento que em que vive e narra sobre aquilo que lhe afeta. Desse modo, se fez necessário refletir sobre como as demandas dos outros nos afetavam e como isso aparecia nos momentos da escuta, das intervenções e das supervisões, principalmente quando questionadas sobre possíveis associações e atravessamentos que diziam sobre nossas experiências.

Para além dos desafios que surgiram nas sessões e supervisões, a experiência de atender no formato remoto nos convocou a refletir sobre qual tipo de setting terapêutico queríamos construir e quais eram possíveis, já que a modalidade remota era a única possibilidade de ofertar um espaço de acolhimento para os sujeitos que se encontravam numa situação de desamparo, de sofrimento psíquico e em isolamento social.

Considerando a perspectiva profissional da formação em Psicologia, o projeto foi importante como iniciação à escuta qualificada, nos mostrando a complexidade desse dispositivo e o quanto eles nos coloca frente à nossa condição humana de imperfeitos e suscetíveis de serem afetados, em oposição ao lugar de suposto saber que é comumente associado ao profissional de saúde. Pudemos perceber que lidar com o fator humano exige flexibilidade, delicadeza e sensibilidade com o outro, para que se possa compreendê-lo enquanto único, complexo, e, quase sempre, completamente diferente de nós. Mas também é necessário, além do despojamento da posição de poder-saber, flexibilidade, delicadeza e sensibilidade consigo mesmo, na medida em que compreender o outro implica o risco de nos depararmos com as imperfeições e as limitações que nos fazem humanos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, buscamos refletir sobre as potencialidades e os desafios que as práticas de cuidado propostas tiveram para a formação em Psicologia e para o atendimento a uma população vulnerabilizada pelas condições socioeconômicas, raciais e de gênero. A resposta não é simples e exigiu que cada autora e autor refletissem sobre o vivido e o experienciado, ou seja, sobre o que viu, ouviu e que foi mobilizado por saberes e afetos singulares.

Propomos uma prática inovadora de extensão universitária, embasada teoricamente, que subverteu modelos tradicionais para o aprendizado de repertórios clínicos, frequentemente dissociados da dimensão afetiva, experiencial e do compromisso político com o SUS, universal e equânime. Assim, tivemos como horizonte a adequação do projeto ao território, bem como às exigências institucionais e ao cenário político e sanitário.

Decorrente das experiências de extensionistas discentes e docentes no PROIC-APS, publicamos artigos em periódicos, capítulo de livro em coletânea, resumos em anais de congressos, realizamos apresentações de trabalho e coordenação de eventos sobre saúde mental, evidenciando a indissociabilidade entre a extensão, o ensino e a pesquisa e, mais amplamente, entre Universidade e sociedade.

Consideramos que o conjunto das práticas desempenhadas configuraram a extensão como lugar da escuta qualificada e do cuidado implicado. Acreditamos ter alcançado a proposta porque acionamos múltiplos recursos (como os atendimentos à população via recursos tecnológicos, estudos teóricos, encontros de supervisão, diários de campo e discussão de casos com as equipes de saúde), através de muitas mãos, comprometidas com a comunidade territorializada onde a universidade se insere.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, S. Esse sujeito adolescente. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos/Contra Capa, 2009.

ALMEIDA, R. M. Os novos manicômios e a privatização da loucura. In: CONSELHO FEDERAL DE Psicologia (CFP). Loucura, ética e política: escritos militantes. Brasília: CFP, 2003. p. 230-237.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Cadernos de Atenção Básica, n. 34. Saúde mental. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

COSTA, J. F. As éticas da psiquiatria. In: FIGUEIREDO, A. C.; FILHO, J. F. S. (Org.) Ética e saúde mental. Rio de Janeiro: Toopbook, 1996. p. 27-36.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus: UFSC, 2012.

FRANCO, T. B.; MERHY, E. E. Cartografias do trabalho e cuidado em saúde. Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva, Brasília, DF, v. 6, n. 2, p. 151-63, 2012. Disponível em: <http://www.tempus.unb.br/index.php/tempus/article/view/1120>

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos avançados, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?lang=pt>

GARRIDO, R. G.; RODRIGUES, R. C. Restrição de contato social e saúde mental na pandemia: possíveis impactos das condicionantes sociais. Journal of health & biological sciences, v. 8, n. 1, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unichristus.edu.br/jhbs/article/view/3325>

JATENE, A.; LANCETTI, A. (Orgs). Saúdeloucura 7: saúde mental e saúde da família. 3 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2013.

LANCETTI, A. Clínica peripatética. São Paulo: Hucitec, 2008.

MBEMBE. A. Crítica da razão negra. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

SILVA, M. V. O. (Org.) Universidade Federal da Bahia. Departamento de Psicologia. PIC - Programa de intensificação de cuidados e pacientes psicóticos. In-tensa. Ex-tensa - clínica psicossocial das psicoses. Salvador: UFBA, 2007.

SOUZA, N. S. Tornar-se negro: as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

VEIGA, L. M. Descolonizando a Psicologia: notas para uma Psicologia Preta. Fractal: Revista de Psicologia, v. 31, p. 244-248, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/NTf4hsLfg85J6s5kYw93GkF/abstract/?lang=pt>

VERZTMAN, J.; HERZOG, R.; PINHEIRO, T.; PACHECO-FERREIRA, F. (Orgs.). Sofrimentos narcísicos. Rio de Janeiro: Cia de Freud: UFRJ; Brasília: CAPES PRODOC, 2012.

VOLICH, R.M. O campo transferencial como fundamento clínico da ação terapêutica. In: KAMERS, M.; MARCON, H.; MORETTO, M.L (Orgs). Desafios atuais das práticas em hospitais e nas instituições de saúde. São Paulo: Escuta, 2016. p. 89 - 112.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Mental health atlas 2020. Genebra: World Health Organization, 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). The world health report 2001: mental health: new understanding, new hope. Geneva: World Health Organization, 2002.

# Capítulo 9

# FORMAÇÃO LIVRE EM GESTÃO SOCIAL E METODOLOGIAS INTEGRATIVAS: OS APRENDIZADOS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO ATRAVESSADO PELA PANDEMIA.<sup>1</sup>

Valéria Giannella<sup>2</sup>

Altemar Felberg<sup>3</sup>

Daniele Ferreira Medeiro da Silva de Araújo<sup>4</sup>

Lia Valente<sup>5</sup>

**RESUMO:** O presente texto baseia-se no relatório do Projeto de Extensão intitulado Formação Livre em Gestão Social, cujo objetivo foi qualificar a atuação de gestores/as do município de Porto Seguro - BA, a partir de reflexões e práticas envolvendo os temas referentes à gestão social, redes colaborativas, escuta ativa, metodologias integrativas, economia solidária e do compartilhamento, e gestão criativa de conflitos. O projeto foi de iniciativa da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e da Organização da Sociedade Civil, Instituto Mãe Terra, em parceria com a Escola Livre em Gestão Social (ELGS) e do grupo de pesquisa, Laboratório Paidéia. Além do relato da dinâmica do projeto e dos princípios para a construção metodológica das oficinas, focamos aqui nos imprevistos na implementação do projeto, devidos ao advento da pandemia de Covid-19, contingência que nos impôs a busca de novas estratégias metodológicas, a redefinição do público alcançado e que, afinal, resultou em inúmeros aprendizados. A metodologia em uso para a produção deste texto é de tipo reflexivo, trabalhando em cima dos materiais produzidos durante o projeto, incluindo técnicas de pesquisa bibliográfica e documental. Como resultados, o artigo apresenta um Diagnóstico sobre o desenvolvimento das temáticas abordadas no território a partir dos relatos dos participantes, obtidos durante a execução das oficinas e nas avaliações pós-oficinas.

**PALAVRAS – CHAVE:** Gestão Social; Metodologias Integrativas; Pesquisa e Extensão; Formação Livre.

**ABSTRACT:** This text is based on the report of the Extension Project entitled Free Training in Social Management, whose objective was to qualify the performance of social managers in the municipality of Porto Seguro - BA, based on reflections and practices involving themes related to social management, collaborative networks, active listening, integrative methodologies, solidarity and sharing economy and creative conflict management. The project was an initiative of the Federal University of Southern Bahia (UFSB) and the Civil Society Organization, Instituto Mãe Terra, in partnership with the Escola Livre em Gestão Social (ELGS) and the research group, Laboratório Paidéia. In addition to reporting the dynamics of the project and the principles for the methodological construction of the workshops, we focus here on the unforeseen in the implementation of the project, due to the advent of the Covid-19 pandemic, a contingency that imposed on us the search for new methodological strategies, the redefinition of the audience reached and which, after all, resulted in countless lessons learned. The methodology used for the production of this text is of a reflective type, working on the materials produced during the project, including bibliographic and documentary research techniques. As a result, the article presents a Diagnosis on the development of the themes addressed in the territory from the participants' reports, obtained during the execution of the workshops and in the post-workshop evaluations.

**KEYWORDS:** Social Management; Integrative Methodologies; Research and Extension; Free Training.

<sup>1</sup> O projeto Formação Livre em Gestão Social e Metodologias Integrativas para Atores Sociais do Município de Porto Seguro - BA (FLGS), financiamento interno, edital Prosis 19/2019 - código PJ 078-2019, foi realizado de janeiro a novembro de 2020, por iniciativa da Universidade Federal do Sul da Bahia e Instituto Mãe Terra, em parceria com a Escola Livre em Gestão Social (ELGS) e o grupo de pesquisa, Laboratório Paidéia. Seus beneficiários, inicialmente vislumbrados para serem locais, se tornaram locais e nacionais, conforme descrito no texto. A equipe foi coordenada e supervisionada pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Valéria Giannella, e contou com a participação dos integrantes detalhados abaixo, além de Débora Ribeiro, psicóloga do Instituto Mãe Terra (IMT).

<sup>2</sup> Pós-doutora, professora associada II do Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais. E-mail: [valeria.giannella@csc.ufsb.edu.br](mailto:valeria.giannella@csc.ufsb.edu.br).

<sup>3</sup> Doutorando do PPGES-USFB. Doutor desde agosto de 2021. E-mail: [felberg\\_imt@hotmail.com](mailto:felberg_imt@hotmail.com).

<sup>4</sup> Doutoranda do PPGES-USFB. Doutora desde agosto de 2021. E-mail: [dannymedeiro@hotmail.com](mailto:dannymedeiro@hotmail.com).

<sup>5</sup> Estudante do Bacharelado em Humanidades da UFSB e bolsista do projeto. E-mail: [liavmartins@gmail.com](mailto:liavmartins@gmail.com).

# 1. INTRODUÇÃO: O PONTO DE PARTIDA

O motivador inicial do projeto Formação Livre em Gestão Social e Metodologias Integrativas para Atores Sociais do Município de Porto Seguro – BA, foi a observação de que, na região de inserção territorial do Campus Sosígenes Costa, da UFSB, a chamada Costa do Descobrimento, existe uma quantidade importante de gestores sociais que atuam junto a comunidades tradicionais, grupos marginalizados e fragilizados por uma série de condições sócio-históricas e pela falta de políticas públicas eficazes e eficientes. Esses gestores sociais sofrem, frequentemente, com escassa formação para o importante ofício que desempenham, se justificando, assim, a proposta do que chamamos – e explicamos abaixo – de “formação livre”.

O conceito de formação livre sustenta o projeto nacional intitulado de “Escola Livre em Gestão Social”, um projeto de extensão universitária interinstitucional que objetiva construir e oferecer processos formativos em gestão social, de modo livre, com ou sem certificação, nas modalidades presencial e à distância, ajudando a preencher uma evidente lacuna de formação neste novo campo de práticas e conhecimentos, mas, também, defendendo o acesso livre ao conhecimento e ao empoderamento social por meio dele. A ideia é de se propor percursos formativos pragmaticamente orientados para um público engajado nas temáticas em tela, independente do título de estudo que cada sujeito alcançou em sua trajetória de educação formal. Seu funcionamento estrutura-se por meio da oferta de processos formativos tecnológicos livres em Gestão Social, a partir do implícito que a aprendizagem de cada sujeito acontece de formas mais ricas e complexas das que a academia tradicional supõe e que o papel da relação reflexiva e circular, prática-teoria-prática, é crucial para incrementar as competências dos sujeitos e, conseqüentemente, a eficácia dos processos em que eles se encontram envolvidos.

O projeto da Escola foi desenhado e é promovido por quatro instituições: a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal do Cariri (UFCA) e a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), todas comprometidas com a formação em gestão social, através de cursos de graduação, pós-graduação e também com iniciativas extensionistas como a aqui relatada.

Já acenamos, nesta introdução, ao conceito de gestão social (GS), mas a compreensão do seu significado, aparentemente intuitiva, merece algum cuidado. Trata-se, de fato, de um campo de teorias e práticas aberto a múltiplas declinações e interpretações; aqui, portanto, trazemos um mínimo denominador comum sobre o que é gestão social. Denominamos desta forma uma interpretação das práticas de gestão explicitamente fundamentada na possibilidade de solução democrática, dialógica e participativa dos problemas relacionados à produção do bem público, que faz da proteção e promoção desse bem o fim prioritário. De acordo com esse primeiro ponto descende que, nos processos de GS, as decisões serão construídas e implementadas com base na escuta e valorização dos pontos de vista dos atores envolvidos e afetados por elas, reconhecendo as múltiplas maneiras de ser e de habitar o planeta, individual e socialmente, e promovendo a convivência pacífica entre os

humanos e a Mãe Terra. Essa visão prioriza a aprendizagem no processo de gestão e visa agregar/valorizar diferentes tipos de conhecimentos através do diálogo, acolhendo as múltiplas linguagens em que ele pode se dar (não apenas a confrontação entre argumentos de uma racionalidade linear/instrumental). (BOULLOSA; SCHOMMER, 2008; GIANNELLA, 2009; ARAÚJO, 2014).

Portanto, o projeto aqui apresentado de “Formação Livre em Gestão Social” se inseriu no arcabouço de um projeto nacional (ELGS) e quis contribuir com o processo de formação de gestores sociais localizados no território da chamada Costa do Descobrimento, atuantes junto a públicos fragilizados e marginalizados, apostando na relevância de processos de interação reflexiva entre prática-teoria e prática. Diante deste diagnóstico inicial, o projeto propôs a realização de uma série de oficinas sobre conceitos-chave da gestão social, com foco na utilização de metodologias integrativas para atores sociais do município de Porto Seguro - BA. Os beneficiários previstos eram atores sociais que atuassem na área de gestão social, vinculados a instituições estatais e/ou não-governamentais, junto aos públicos prioritários de agricultoras/es familiares, povos tradicionais da região, comunidades de periferias urbanas, populações negras, pessoas vulneráveis devido aos baixos níveis de educação, poder aquisitivo, condições demográficas, preconceitos, descaso e falta de eficácia/eficiência das políticas públicas.

Eis a seguir a lista das oficinas previstas e realizadas:

- Gestão social, do que estamos falando? (31/01/2020)
- Como constituir, manter e dinamizar redes colaborativas para GS (20/02/2020)
- Escuta ativa para GS (10/07/2020)
- Metodologias integrativas para educação e a gestão social (28/08/2020)
- Economia solidária e do compartilhamento (16/10/2020)
- Gestão criativa de conflito como prática educativa (13/11/2020)

Em tópico seguinte trataremos, de cada conceito, os elementos de definição que deram início a cada uma das oficinas realizadas. Além disso, como anexos, o/a leitor/a poderá encontrar os cartazes das diversas oficinas e alguns excertos dos materiais introdutórios enviados para os participantes.

## **2. A DINÂMICA DE FUNCIONAMENTO DO PROJETO E OS IMPREVISTOS EM SUA IMPLEMENTAÇÃO**

Ao observar o calendário acima é fácil reparar que o projeto sofreu uma extensa interrupção, de fevereiro até julho de 2020. Isso foi devido à paralisação do conjunto das atividades universitárias por conta da pandemia de Covid-19. A orientação recebida por todo/a coordenador/a de extensão era a de evitar quaisquer atividades que pudessem comportar riscos de contaminação, logo, as nossas oficinas foram suspensas. No entanto, em maio, no âmbito da Escola Livre em Gestão Social, a coordenadora desse

projeto nacional, junto com outras integrantes do projeto da ELGS, testou um piloto de oficina virtual no âmbito de um evento também virtual, pelos motivos acima expostos. A partir do êxito desse teste, a nossa equipe local começou a trabalhar para realizar as devidas adequações metodológicas em nossas oficinas, pois, o que até aquele momento era pensado como presencial, seria transformado para o formato virtual. Não foi uma escolha fácil; as dúvidas eram muitas e as discussões extensas, diante das dificuldades que o formato virtual nos impunha e, ao mesmo tempo, na tentativa de aproveitar algumas vantagens que essa nova modalidade nos permitiria. Em suma, das seis oficinas previstas, apenas as primeiras duas foram realizadas presencialmente, enquanto mais quatro foram realizadas em formato virtual. Detalharemos abaixo as adequações - especialmente metodológicas - que idealizamos para manter a característica própria e valiosa do formato “oficina”: a de ser momentos de encontro e troca com elevado caráter de interação e envolvimento ativo dos participantes.

Como antecipado acima, a equipe do projeto foi composta por cinco integrantes, além da coordenadora, dois estudantes de doutorado, uma de graduação e mais uma psicóloga integrante da entidade parceira. Esta equipe foi responsável pelo processo de co-construção da metodologia, dos conteúdos e de todo o material encontrado neste documento. Merece um destaque a parceria entre a UFSB e o Instituto Mãe Terra, organização social com 15 anos de atuação na chamada Costa do Descobrimento, apresentando forte enraizamento territorial, e um vasto leque de projetos de desenvolvimento socioambiental visados aos povos tradicionais da região, comunidade rurais e grupos marginalizados do território (<https://www.maeterra.org.br/>).

A equipe se reunia semanalmente para debater o tópico da oficina que estava por vir, identificar seus conceitos-chave, construir o cronograma, distribuir tarefas para que cada evento pudesse acontecer. Um processo de criação que ocorreu de forma horizontal, com discussões e decisões compartilhadas entre todos os participantes, inclusive quando chegamos no momento de pós-oficina (avaliação e encaminhamentos), considerado ele também como parte integrativa do conteúdo a ser compartilhado com os partícipes. Olhando para trás, podemos afirmar que o trabalho de projeto, em suas múltiplas incumbências e variadas demandas (da produção de textos teóricos, até a de materiais multimídia), contribuiu grandemente na formação das/os estudantes envolvidas/os em suas diversas fases de formação. Em cada oficina, a contribuição de cada integrante da equipe e das/os estudantes em particular, foi importante, chegando a ser deles a responsabilidade de redação do material inicial a ser compartilhado com as e os participantes em alguma oficina em particular (a sobre Economia Solidária). Construimos um ambiente de trabalho em equipe prazeroso, produtivo e acolhedor, que nos permitiu alcançar reflexões muito profundas; tudo isso também reverberou na qualidade do trabalho apresentado para o público e, afinal, no êxito das oficinas.

### 3. O MÉTODO DE TRABALHO E SUAS TRANSFORMAÇÕES DEVIDO À PANDEMIA

As reuniões da equipe duravam em média duas horas e tinham como objetivo debater previamente os temas constitutivos de cada oficina, selecionando quais aspectos seriam abordados e qual seria a melhor metodologia para alcançar os objetivos. Destacamos que esses encontros foram sempre pensados como partes fundamentais do projeto como um todo, haja vista o aprofundamento das discussões conceituais e tentativas de se criar um roteiro metodológico aplicado às especificidades dos atores participantes e suas realidades (o que se tornou ainda mais desafiador durante a pandemia).

O objetivo geral sempre foi o de apresentar cada temática de forma a propiciar um espaço de co-construção de saberes com os participantes a partir do acolhimento de cada pessoa, em sua integralidade, dentro do processo formativo. Houve um cuidado da equipe em pensar as oficinas dentro de uma perspectiva de metodologias integrativas, por se acreditar que o processo de construção de saberes não deve excluir a afetividade, a emoção, o corpo. Ao contrário da crença positivista de que todos esses elementos são empecilhos à construção do saber, fazia parte da base conceitual do projeto a consideração da experiência - em sua integralidade corpo-mente - enquanto parte integrante da co-construção de conhecimento em curso. No entanto, é evidente que esse objetivo precisou de metodologias diferentes para ser alcançado quando na presencialidade ou virtualidade das oficinas. Detalharemos abaixo as adequações que se fizeram necessárias para passarmos da presencialidade para a modalidade virtual.

De modo geral, nos encontros debatíamos cada tópico a ser desenvolvido na oficina seguinte: nos debruçamos sobre definições conceituais e perspectivas que deveriam ser discutidas, sempre com o cuidado de não apresentar mapas de percurso prontos, mas de sinalizar possibilidades de reflexão sobre a temática que, por pressuposto do Projeto, seriam unidas ao saber da experiência dos participantes, criando assim um conhecimento situado, localizado e contextualizado, que pudesse fazer sentido e ser transformativo das reflexões e formas de agir dos gestores sociais presentes (que representavam diferentes tipos de instituições públicas, sociais e comunitárias).

Cabe ressaltar que o foco do Projeto não era o de transmitir conhecimento acadêmico sobrepondo os múltiplos saberes dos grupos sociais participantes, mas de iniciar um processo formativo e pedagógico contínuo, pautado na práxis, e ainda com a intenção de se articular com a atuação do curso de Bacharelado em Gestão Pública e Social que iniciaria no quadrimestre 2020.3 no Campus de Porto Seguro da UFSB. Havia, portanto, o interesse na produção de um conhecimento situado, em construção, aproximando as sistematizações realizadas dentro da Academia com o saber da experiência dos atores. Nesse movimento, vislumbramos poder configurar um saber novo, sempre dialógico, que abarcasse as temáticas tratadas pelo projeto.

## 4. METODOLOGIA, PESQUISA E CONSTRUÇÃO DO MATERIAL METODOLÓGICO PARA AS OFICINAS

O objetivo das oficinas era oferecer formação livre em gestão social para gestores sociais/comunitários e integrantes de conselhos setoriais de políticas públicas que atuassem no Município de Porto Seguro e também municípios circunvizinhos.

Nossos beneficiários possuíam perfis muito distintos e, portanto, um cuidado fundamental sempre foi direcionado à linguagem e aos meios pedagógicos utilizados, para que as oficinas fossem acessíveis e inteligíveis para sujeitos com diferentes níveis de escolaridade, e que proporcionassem fluidez e ampla participação aos inscritos. Essa preocupação atendia ao objetivo do projeto, de criar pontes de diálogo e fortalecimento das ações dos gestores sociais que atuavam em diferentes setores, reconhecendo sempre os saberes que eles agregaram, a partir das suas vivências. Em razão disso, buscamos sempre privilegiar a escuta ativa, valorizando a participação com falas e relatos de experiências dos presentes.

Dois elementos centrais que ajudaram a conduzir essa experiência o mais próximo da forma como planejamos, foram a apresentação inicial dos participantes e as dinâmicas de relaxamento. Ambos momentos recorreram explicitamente ao repertório das Metodologias Integrativas (Giannella et al., 2011). Cada passo do roteiro metodológico era pensado, oficina por oficina, sempre no intuito de otimizar o tempo, mas também possibilitar um aprendizado significativo.

Toda a fase do processo tinha a sua importância: quando das oficinas presenciais<sup>6</sup>, antes mesmo da chegada dos participantes o espaço era preparado com cheiros, decoração, sonoridade especificamente organizados para que todas e todos se sentissem acolhidos de forma mais ampla possível. As duas oficinas presenciais foram realizadas no espaço do Instituto Mãe Terra cuja equipe, junto a do Projeto, recepcionou a todos, informando as diretrizes iniciais. A apresentação era o primeiro momento integrativo do grupo, aproveitado para explicitar a comunicação sobre o lugar de fala de cada um/a; as dinâmicas de relaxamento serviram como elo entre a expectativa intelectual e os outros sentidos, oportunizando assim um processo construtivo mais profundo e amplo. Ambos momentos foram fundamentais para deixar os participantes confortáveis e um pouco mais confiantes na hora de compartilhar suas experiências e saberes. Essas duas etapas foram citadas repetidas vezes pelos participantes das oficinas que responderam nossa avaliação, dizendo do quanto sentiram-se acolhidos por essas dinâmicas.

Quanto ao conteúdo, cuidamos para que o aspecto visual do material (tornado público, após a oficina, para todos os participantes) fosse bonito, harmônico, didático, acessível e que facilitasse a aplicação dos conhecimentos à prática de cada um. Para tanto, era realizada uma seleção cuidadosa de imagens de forma a harmonizar a linguagem visual com a textual para compor, juntas, o sentido que queríamos expressar, dando visibilidade para as múltiplas inteligências que podem ser integradas ao processo de aprendizado através das metodologias integrativas (usamos música, poesia, imagens,

<sup>6</sup> Informações específicas sobre as oficinas virtuais serão trazidas no tópico seguinte.

vídeos, e outras ações que envolviam o corpo e não apenas a mente) com intuito de se privilegiar o sujeito integral.

A articulação entre as várias etapas de cada oficina nos pediu bastante cuidado e reflexão, e parece ter dado certo. Entre cada bloco de apresentação com textos e imagens, deixávamos os espaços para falas e trocas, sempre com um questionamento que poderia ser respondido por quem pedia a fala. A alternância entre a apresentação dos ministrantes e o público tornou o processo formativo mais rico e ilustrado por vivências reais. Dessa forma, os participantes eram provocados a investigar experiências correlatas em suas trajetórias, e compartilhá-las com o coletivo. O espaço de compartilhamento foi ampliado com a possibilidade de os participantes escreverem em post-it as intuições (palavras ou frases) que pudessem acontecer durante a oficina (documento que era colado em um grande painel construído na parede do espaço externo no IMT).

Sempre deixamos espaço para dúvidas ou questionamentos, mas a participação se deu quase sempre para compartilhar opiniões sobre o exposto, poucas foram as dúvidas expressas neste momento. O principal desafio era enfrentar a questão do tempo, ou seja, o limite cronológico para a iniciação e finalização da oficina fazia com que esse controle fizesse parte de todo o planejamento, por isso nem sempre as falas poderiam se estender, razão pela qual a equipe aperfeiçoou suas perguntas e espaços explicativos de todas as atividades, informando aos presentes o foco de cada fase do processo, a fim de aproveitarmos ao máximo cada instante.

## 5. O SALTO DO PRESENCIAL AO VIRTUAL: OS DESAFIOS E AS ADEQUAÇÕES METODOLÓGICAS

Depois da longa pausa de março a junho, resolvemos retomar o planejamento e realização das oficinas em modalidade virtual. Como acenado acima, isso se deu também com base numa experiência prévia no âmbito do projeto Nacional Escola Livre em Gestão Social. Muitos foram os desafios enfrentados; traremos aqui uma lista dos principais.

- Manter as características próprias do formato de oficina na dimensão virtual: elevada interatividade e participação intensa dos participantes;
- Redefinir a duração da oficina: a duração de quatro horas, própria do formato presencial, não era possível de ser proposta na dimensão virtual. A duração máxima imaginável era de duas horas, portanto, deveríamos adequar a nossa dinâmica para que coubesse no novo tempo;
- Redefinir o público de beneficiários: o nosso projeto tinha sido aprovado para beneficiar um público de gestores sociais locais. No entanto, a virtualização das oficinas abria a possibilidade de acolher o interesse de gestores não locais, possibilitando, inclusive, a interação entre participantes, locais e não. Enquanto fonte possível de trocas e aprendizagens adicionais, não faria sentido barrar essa participação. Ao mesmo tempo, não podíamos tratar da mesma forma participantes locais e não. Os

locais sempre tiveram acesso prioritário ao número limitado de vagas das oficinas (35 participantes no máximo).

A resposta para esses desafios foi alcançada através de uma redefinição geral do formato das oficinas (as quatro que seriam realizadas virtualmente), desenhando uma nova estrutura para arcar com a redução do tempo síncrono de cada oficina (de 4 para 2 horas). Foi lançada a proposta de uma pré-oficina (realizada sem necessidade de presença síncrona) na qual a equipe enviava a todo/a participante inscrito alguns materiais introdutórios sobre o tema em pauta na oficina por vir, alguma orientação de leitura e orientações para alguma prática que as/os inscrites/os podiam compartilhar conosco, caso assim desejassem. Nesse caso, essas contribuições também integravam os materiais apresentados e debatidos ao longo da oficina. Esse movimento de mobilização pré-oficina também se realizava através da criação (prévia autorização) de um grupo de WhatsApp onde as pessoas inscritas recebiam informações e indicações práticas para participar do evento.

A definição das bibliografias e outros materiais pedagógicos ocorria durante a preparação de cada oficina, nas reuniões da equipe, mas também recebemos ideias por parceiros externos, a exemplo da UMAPAZ (SP), assim como disposição a colaborar na produção de materiais audiovisuais de convite e lançamento das oficinas (foi o caso ainda da UMAPAZ e da TV Web Cultura). O objetivo era incentivar que os participantes pudessem se aprofundar no assunto, dando seguimento ao processo formativo iniciado. Usamos bibliografias clássicas e alguns textos acadêmicos, mas privilegiamos filmes, documentários e vídeos e/ou áudios gravados pela própria equipe, para facilitar a apreensão dos saberes. Usar todos esses recursos foi outro ponto alto relatado pelos participantes, que disseram terem ficado mais interessados nos temas.

Aproveitamos este contato para falar sobre as regras de realização da oficina, e para convidar os inscritos a criarem pequenos textos, vídeos ou apresentações, e levar para a oficina. Importante frisar que essa atividade não era obrigatória, e mesmo assim tivemos boa quantidade de retornos, materiais riquíssimos (como poesias, relatos de vivência e vídeos com conteúdos muito reflexivos), que nos ajudaram na própria construção das oficinas.

## 6. APONTAMENTOS SOBRE OS TEMAS DAS OFICINAS.

Como informado acima, quer quando das oficinas presenciais e, mais ainda, a partir da virtualização delas, a equipe de projeto elaborou um material introdutório ao tema de cada uma. Nas duas oficinas presenciais, esse material foi entregue aos participantes na chegada, e ficava como roteiro para acompanhar o andamento e dinâmica proposta. Nas oficinas virtuais, foi enviado aos inscritos com certa antecedência, dando concretude ao que chamamos de pré-oficina, embasando as práticas que sempre eram sugeridas que fossem realizadas antes da oficina acontecer e, justamente, para poder compartilhar alguma experiência, oportunamente refletida, no espaço/tempo dela. A seguir, gostaríamos de deixar elementos da introdução que fizemos de cada conceito,

tópico chave da oficina, e da forma como compartilhamos isso com os e as nossas inscritis. Sobre o conceito de gestão social, já compartilhamos algumas anotações acima. Sobre os demais conceitos abordados nas oficinas, escolhemos destacar a seguir alguns elementos que consideramos centrais e que foram retirados dos materiais compartilhados com as pessoas participantes, antecipando a própria realização das oficinas.

## 6.1 SOBRE REDES COLABORATIVAS PARA GS

O conceito de rede se torna chave em nossa contemporaneidade, especialmente por conta de compreensão do mundo enquanto sistema complexo e dos processos de globalização. Também na Gestão Social este conceito adquire centralidade em tempos recentes, e pede a construção de competências e posturas específicas.

Buscando delimitar o conceito de redes para efeito desta oficina, chegamos ao conceito de “redes colaborativas no contexto da gestão social”. Estas “são sistemas organizacionais capazes de reunir indivíduos e instituições, de forma democrática e participativa, em torno de causas afins. Sendo estruturas flexíveis e estabelecidas horizontalmente, as dinâmicas de trabalho em rede supõem atuações colaborativas e se sustentam pela vontade e afinidade de seus integrantes, caracterizando-se como um significativo recurso organizacional para a estruturação social”. CAMARINHA-MATOS E AFSARMANESH, 2004 apud PITHON e BROCHADO, 2007).

A partir da definição acima, é fácil notar que o conceito de rede em gestão social se diferencia de outras abordagens, por estar relacionado à associação de pessoas/instituições com foco na coprodução de bens públicos, ou seja, na solução de problemas comuns e transformação da realidade. (Os autores, 2020)

Adensar as redes de GS nos territórios pode ser um objetivo importante, especialmente onde a cultura associacionista for ainda frágil. As redes são, de fato, uma ferramenta capaz de amplificar eficácia e impacto das ações e pedem cuidados e posturas específicas para serem construídas e mantidas.

## 6.2 SOBRE ECONOMIA SOLIDÁRIA E DO COMPARTILHAMENTO

O campo da Economia Solidária é um dos que constituíram a GS desde a sua origem. Ela se insere em um movimento de reação às mudanças estruturais do sistema econômico mundial trazendo alternativas, não apenas em termos de mera sobrevivência, mas em termos de exploração de outros modelos econômicos possíveis.

Uma prática econômica ancestral de produção de alimentos, de itens necessários para nossa subsistência, de cultura, de saberes, de afetos etc. A economia solidária estabelece como centro da relação, a vida e o bem-estar individual, coletivo e do meio ambiente, em contraponto com a economia capitalista, que tem foco absoluto no lucro e na acumulação. A economia solidária não apenas apresenta

produtos diferentes, mas se organiza de forma a romper com a lógica tradicional de hierarquização e exploração de pessoas e dos recursos naturais, e logo, rompe o ciclo da desigualdade na produção. (Os autores, 2020)

A oficina possibilitou a exploração do conceito e de seus desafios, junto de atores, não apenas locais, empenhados em ações práticas e na tentativa de equacionar as dificuldades oriundas de se estar na contramão do sistema econômico dominante.

### 6.3 SOBRE METODOLOGIAS INTEGRATIVAS

O conceito de Metodologias Integrativas nasce no campo de estudos e práticas sobre processos participativos. Reconhecemos o impacto do paradigma cientificista em nossas práticas de gestores, nas empasses vivenciadas quando desconsideramos a riqueza do humano e as muitas formas de se fazer sentido do mundo, não apenas a partir do código logico-verbal e da racionalidade dominante.

Em primeiro lugar, o que nos chama atenção nesse conceito é a palavra “integrativas”. Ela se refere ao que exatamente? O que deve se integrar com o quê? A resposta mais simples que podemos imaginar para essa pergunta é a seguinte: As MIs buscam reintegrar dentro de sua prática de gestor/a, o saber do corpo, das emoções, a intuição, a criatividade.... Isto é, pretendem resgatar toda riqueza do humano, tudo o que, durante o tempo em que dominou a ideia de gestão como atividade exclusivamente técnica, foi considerado como espúrio, inadequado e não pertinente a essa prática. (Os autores, 2020)

Ao descrever o campo das MIs muitas e muitos participantes reconheceram um espaço aberto para exploração e a construção de práticas mais eficazes. As MIs abrigam em seu campo conceitual os conceitos foco das duas oficinas seguintes.

### 6.4 SOBRE ESCUTA ATIVA

O tema da escuta aparece recentemente como crucial em contextos de complexidade crescente, especialmente no campo da gestão de grupos e construção de ação convergente e cooperativa. Ao falarmos de Escuta Ativa, estamos retirando o termo “escuta”, do campo do senso comum e adentrando importantes reflexões sobre as diferentes formas de ver/descrever o mundo e produzir ação a partir disso.

Escuta ativa/ Arte de escutar: para entender isso, dizemos que escutar não é apenas ouvir (receber uma mensagem, um som...) mesmo incluindo esse ato. Requer uma abertura, um silêncio, uma suspensão do julgamento, uma “ausência de filosofia”, parafraseando o Rubem Alves (material áudio enviado). Suspensão do julgamento, silêncio, ausência de filosofia... tudo isso remete ao acolher o que o outro tem a dizer, sem imediatamente encaixá-lo em nossas categorias e crenças pré-definidas. Podemos escutar uma outra pessoa, mas também um contexto, uma situação... ao praticar a escuta ativa incluímos a linguagem verbal, a linguagem corporal, a linguagem das emoções. Qualquer escuta (no sentido que estou descrevendo) implica sempre, em primeiro lugar, uma escuta de si mesmo/a. Essas características de abertura, sensibilidade ao contexto, acolhida

das visões do outro e reconhecimento da sua multiplicidade, são o que qualifica a prática da escuta, diferenciando-a da sua versão de senso comum. Para marcar essa diferença, definimos a prática que estamos focando como Escuta Ativa ou de Arte de escutar (SCLAVI, 2000).

## 6.5 SOBRE GESTÃO CRIATIVA DE CONFLITOS

Qualificamos recorrentemente o nosso mundo como “complexo”, mas, provavelmente, ainda não compreendemos plenamente de que forma esta característica influencia as nossas práticas de gestores sociais.

A ideia de que para cooperarmos e construirmos um mundo melhor nós precisamos necessariamente estarmos entre iguais e sermos unânimes, é filha de um mundo que deixou de existir. Enquanto gestores sociais, nesse mundo contemporâneo, nós precisamos aprender a construir convivência e ação colaborativa a partir da diferença, isto é, saber explorar os conflitos existentes nos contextos em que trabalhamos e desvelar os muitos mundos (valores, pontos de vista, interesses) que eles subentendem. Dito de outra maneira, a exploração do conflito pode aumentar o nosso conhecimento e compreensão de problemas/sistemas complexos e aumentar as nossas chances de ação dentro deles. Chegamos assim à ideia de gestão criativa de conflitos. A partir dela abordamos o conflito como um campo de possibilidades, a maioria das quais está invisibilizada pela visão dominante de mundo, pela forma comum de se conceber as relações (de poder), os papéis sociais, a própria definição do que é “problema” e do que é “solução”. Concretamente, a gestão criativa de conflitos vai de mão dada com a prática da escuta ativa sobre a qual já realizamos uma oficina e material introdutório que será importante analisar em conjunto com esse. (Os autores, 2020)

## 7. PÚBLICO ALCANÇADO

Como antecipado, o projeto nasceu na intenção de envolver um público local: atores já atuantes com Gestão Social junto de comunidades e grupos fragilizados e marginalizados. No entanto, o atravessamento do projeto pela pandemia nos levou a abrir a participação para um público não local, com divulgação feita nas redes nacionais de nossa frequência. Isso ampliou o espectro dos participantes, mas nos obrigou também ao cuidado para que o intuito original do projeto - de formação de um público local, especialmente carente deste tipo de formações - não ficasse negligenciado devido à contingência pandêmica. Assim, para privilegiar os beneficiários inicialmente previstos, colocamos a regra, para pessoas de fora do território, que sua entrada ocorresse depois de termos recebido o nosso público privilegiado, ocupando as vagas que sobrassem. Essa dinâmica deu certo, permitindo um intercâmbio interessante de experiências de pessoas de vários lugares, nacionais e internacionais. De forma geral, o público local representou 78% do público geral das oficinas.

## 8. DESAFIOS IMPOSTOS PELA PANDEMIA DA COVID-19

Além dos desafios óbvios implícitos ao isolamento social, a pandemia da Covid-19 impactou profundamente a vida pessoal do grupo populacional que pretendíamos alcançar. Gestores sociais e lideranças comunitárias ficaram sobrecarregadas com as demandas que o momento criou, e não foi fácil encontrar tempo para atividades não relacionadas diretamente ao enfrentamento da pandemia, nas suas mais diversas consequências (econômicas, sociais e etc.). Por conta disso decidimos que deixaríamos gravadas (disponíveis no YouTube<sup>7</sup>) todas as oficinas realizadas virtualmente, no canal que criamos para o projeto na plataforma, o que possibilitaria alcançar não apenas gestores locais, mas outros dentro e fora do país, ampliando assim a democratização dos saberes. Os atores sociais que estavam sofrendo com essa sobrecarga poderiam acompanhar as atividades do projeto quando julgassem ser o momento mais adequado. É claro que dessa forma perdemos um pouco da riqueza das interações e do compartilhamento de experiências, mas acreditamos que oportunizar essa consulta futura poderia colaborar na formação desses atores sociais. Levando em conta que era um momento totalmente novo e intenso, acreditamos que a nossa opção foi acertada, consideradas as fragilidades que, exatamente os nossos beneficiários declararam, por vezes, mostrando interesse, mas também dificuldades em participar de nossas atividades, seja pelo cuidado de pessoas de grupos de risco, de menores de idade, ou pela instabilidade no mundo do trabalho, por exemplo. Diante disso, todos os inscritos (que chegassem ou não a participar das oficinas), receberam o link para o canal do YouTube para acesso às gravações.

## 9. O DESAFIO DA VIRTUALIDADE

É importante destacar que este projeto foi planejado para ocorrer integralmente no formato presencial, e que contava com o recurso a dinâmicas integrativas: solicitação da presença integral das/os inscritas/os, incluindo o corpo (com caminhadas, respiração consciente, dinâmicas em duplas) o toque, a escuta, o contato presencial entre os participantes. Não foi simples abrir mão do contato social presencial no desenvolvimento das oficinas. Temíamos que as oficinas ficassem enfadonhas e que isso atrapalhasse a qualidade do processo pedagógico e de trocas que tinham se demonstrado tão ricas presencialmente.

O exercício da virtualidade se mostrou desafiador, mas também surpreendente. Foi em função dessa necessidade de realização das oficinas virtuais que foi possível a participação de pessoas de várias localidades, o que nos permitiu ampliar bastante a nossa perspectiva sobre muitos temas. A riqueza das trocas entre quem era do território e dos participantes de outras localidades não era um resultado esperado, mas acabou acontecendo e foi citado positivamente em diversas avaliações pós-oficina pelos participantes.

<sup>7</sup>Disponível em: [https://www.youtube.com/channel/UCyc4TeRkSRxziXx6naO9\\_KQ](https://www.youtube.com/channel/UCyc4TeRkSRxziXx6naO9_KQ)

Isso também possibilitou a ampliação da rede de contatos entre esses gestores, que viviam desafios semelhantes em locais diferentes e que puderam se conhecer e se conectar através das oficinas deste projeto, inclusive compartilhando boas práticas para a solução de problemas comuns. Por outro lado, é importante destacar que a gestão do tempo e os detalhes técnicos (qualidade do som, oscilações de conexão e resolução das imagens) precisaram ser aprimorados oficina após oficina, para alcançar os resultados que tivemos. Nenhum dos integrantes da equipe tinha expertise prévia em nenhum desses aspectos tecnológicos, mas dedicamos o melhor das nossas práticas e aprendemos muito com tudo que o contexto nos proporcionou, junto de cada uma e um das/os participantes.

## 10. DIAGNÓSTICO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO TEMA NO TERRITÓRIO

A partir dos relatos (disponíveis nas gravações no YouTube) obtidos nas oficinas e nas avaliações pós-oficina, conseguimos chegar a algumas conclusões.

É evidente que boa parte dos atores sociais do território não possuem formação específica em gestão, e dentro dos que possuem, lidar com os aspectos específicos da Gestão Social é um desafio. As iniciativas e projetos, exitosos ou não, são fruto, muitas vezes, de empirismo e da não desistência das lideranças em permanecer atuando mesmo com as dificuldades encontradas. Observamos que a Gestão Social pode encontrar vasto desenvolvimento neste território, historicamente marcado por conflitos das mais diversas naturezas (principalmente de terras), mas é necessário investimento em formação ativa, não apenas junto às comunidades, mas também do poder público local. Ressalta-se um histórico de déficit educacional na região, o que realça a importância da implantação de um novo curso de graduação em “Gestão Pública e Social” pela Universidade Federal do Sul da Bahia, a partir do ano de 2020.3 (terceiro quadrimestre de 2020). No entanto, mesmo destacando a importância de um curso de graduação específico para formação qualificada de futuros gestores públicos e sociais, enfatizamos a necessidade de dar continuidade a projetos como o relatado, de Formação Livre, não limitados a um público de alta escolaridade, aberto à comunidade, reconhecendo, valorizando e potencializando, assim, seus saberes e leituras de mundo.

Outro aspecto que chamou atenção foi a predominância da participação de mulheres, gestoras sociais, nas oficinas e nos relatos apresentados. Sinalizamos a importância de se manter o acompanhamento sobre os desafios enfrentados pelas mesmas dentro dos múltiplos contextos de mudanças ocasionados pela pandemia, como elas estão conseguindo acompanhar, ou não, o gerenciamento de ações públicas e sociais no território.

Na sequência, o/a leitor/a poderá acompanhar os relatos detalhados das seis oficinas planejadas (duas presenciais e quatro virtuais).

Chamamos atenção, por último, que a virtualização das oficinas resultou também no aumento significativo do investimento na produção de materiais audiovisuais

voltados à divulgação de cada evento. Esse material pode ser conferido nos anexos e no link disponibilizado onde consta o conjunto da produção do projeto. Confira em: <https://drive.google.com/drive/u/2/folders/1liPpbxI4yCL-fugzoyHu49YWQkbyN60k>.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Escutatória. In: **As melhores crônicas de Rubens Alves**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 69-77.

ARAÚJO, Edgilson Tavares. Gestão social. In: BOULLOSA, Rosana de Freitas (org.). **Dicionário para a formação em gestão social**. Salvador: CIAGS/UFBA, 2014. p. 80-84. Acessível online.

BOULLOSA e SCHOMMER, 2008, Limites da natureza da inovação ou qual o futuro da gestão social? In.: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 32, 2008, Rio de Janeiro. **Anais**, Rio de Janeiro: ANPAD, 2008. 1 CD ROM. Acessível online.

GIANNELLA, Valéria. Gestão em rede e metodologias não convencionais para a gestão social. /Valéria Giannella, Maria Suzana Moura. – Salvador: CIAGS/UFBA, 2009. 50p. :il.; - (**Coleção Roteiros Gestão Social**, v.2). Série Editorial CIAGS. ISBN: 978-85-60660-03-2, acessível online.

GIANNELLA, V., MACHADO, V., TAVARES, E., As metodologias integrativas como ampliação da esfera pública. Em **Gestão Social como Caminho para redefinição da esfera pública**. Schommer, Paula, C., Boullosa, R. F. (orgs), UDESC Editora, Florianópolis, 2011.

MOURA, M. Suzana, GIANNELLA, Valéria. A arte de escutar. Nuances de um campo de práticas e conhecimentos. In **Revista Terceiro Incluído**. v. 6, n. 1. 2016, acessível online.

PITHON, Antonio José Caulliriaux; BROCHADO, Marina Rodrigues. **REDES COLABORATIVAS – A EXPERIÊNCIA NO CEFET/RJ**. XXXV Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia – COBENGE 2007 3H04 – 1. Acessível online.

SCLAVI, Marianella. **Arte di ascoltare e mondi possibili**. Milano: Le Vespe, 2000.

# ANEXOS -CAPÍTULO 8



**FORMAÇÃO LIVRE EM GESTÃO SOCIAL** **INSCRIÇÃO GRATUITA**

A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), em parceria com o Instituto Mãe Terra, convidam a comunidade local para participar, no primeiro semestre de 2020, do Ciclo de Oficinas Temáticas do Projeto de Extensão "Formação Livre em gestão social e metodologias integrativas para atores sociais do município de Porto Seguro - BA"

OFICINAS (4 h)	PREVISÃO
1. Gestão Social, do que estamos falando?	JANEIRO
2. Como constituir, manter e dinamizar Redes Colaborativas para a Gestão Social	FEVEREIRO
3. Metodologias Integrativas para a Educação e a Gestão Social	MARÇO
4. Escuta Ativa para Gestão Social	ABRIL
5. Economia Solidária e do Compartilhamento*	MAIO
6. Gestão Criativa de Conflitos como Prática Educativa	JUNHO

\*A 5ª oficina, excepcionalmente, será ofertada no ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM GESTÃO SOCIAL que será realizado entre os dias 25 e 28 de maio de 2020, na cidade de Maceió - AL. [www.enapegs2020.com](http://www.enapegs2020.com)

Público-participante: estudantes de graduação e pós-graduação da UFSB e atores sociais do Território de Identidade Costa do Descobrimento, que atuem na área de gestão social e estejam vinculados a instituições estatais e/ou não-governamentais, prioritariamente os que dialogam com/ou são pertencentes a minorias sociais mais vulnerabilizadas, quais sejam: sem-terras, pescadores, marisqueiras, indígenas, perifericos, dentre outras.

Local: Sede do Instituto Mãe Terra, localizada na Rua dos Sombrieros, 09, Tabapiri – Porto Seguro (BA)

As oficinas estão inseridas no Projeto Nacional "Escola Livre em Gestão Social" e serão certificadas!

Inscrições pelo site: [www.maeterra.org.br/](http://www.maeterra.org.br/)  
Não perca essa oportunidade!

Realização: UFSB, Mãe Terra, Escola-Livre em Gestão Social, PAIDEIA

Anexo 1: Cartaz de divulgação do projeto e oficinas presenciais



**FORMAÇÃO LIVRE EM GESTÃO SOCIAL** **EMISSION DE CERTIFICADOS**

A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), em parceria com o Instituto Mãe Terra (IMT), convidam a comunidade local para participar da 3ª Oficina do Ciclo de Oficinas Temáticas do Projeto de Extensão "Formação Livre em gestão social e metodologias integrativas para atores sociais do município de Porto Seguro – BA"

Oficina Virtual: **A prática da escuta para os desafios do presente**

As oficinas estão inseridas no Projeto Nacional "Escola Livre em Gestão Social"  
Inscrições pelo site: [www.maeterra.org.br](http://www.maeterra.org.br)  
Até dia 28/06

Data da Oficina: 10/07 | das 18:00 às 20:00h

Realização: UFSB, Mãe Terra, Escola-Livre em Gestão Social, PAIDEIA

Anexo 2: Cartaz de divulgação do Oficina 3 – Escuta Ativa

**FORMAÇÃO LIVRE EM GESTÃO SOCIAL**

EMISSÃO DE CERTIFICADOS

A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e o Instituto Mãe Terra (IMT), no âmbito da Escola Livre em Gestão Social (ELGS) e do Laboratório Paideia, convidam atores e gestores sociais para participarem da 4ª Oficina do Ciclo de Oficinas Temáticas do Projeto de Extensão "Formação Livre em Gestão Social e Metodologias Integrativas".

**Oficina Virtual** **As Metodologias Integrativas para a Educação e a Gestão Social**

As oficinas estão inseridas no Projeto Nacional "Escola Livre em Gestão Social".  
Inscrições através de link disponibilizado nas redes sociais dos realizadores e parceiros.  
Até dia 16/08, às 23:59h

**DATA DA OFICINA:** **28/08** SEXTA-FEIRA  
▶ DAS 18:00 ÀS 20:00H

Realização: UFSB Mãe Terra  
Parceria: Escola-Livre em Gestão Social PAIDEIA

**FORMAÇÃO LIVRE EM GESTÃO SOCIAL**

**OFICINA VIRTUAL: ECONOMIA SOLIDÁRIA E DO COMPARTILHAMENTO**

A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), em parceria com o Instituto Mãe Terra e o Laboratório Paideia, no âmbito da Escola Livre em Gestão Social (ELGS), convidam atores e gestores sociais para participarem da 5ª Oficina do Ciclo de Oficinas Temáticas do Projeto de Extensão "Formação Livre em Gestão Social e Metodologias Integrativas".

Venha refletir e construir conosco o produzir e viver nos princípios da democracia, da solidariedade, da cooperação e tantos outros valores e princípios da Economia Solidária e da Gestão Social!

Inscrições através de link disponibilizado nas redes sociais dos realizadores e parceiros, até dia 11/10, às 23:59h

**DIA 16/10 (SEXTA-FEIRA), DAS 18:00 ÀS 20:00H VIA GOOGLE MEET**

Realização: UFSB Mãe Terra  
Parceria: Escola-Livre em Gestão Social PAIDEIA

Anexo 4: Cartaz de divulgação do Oficina 5 – ECOSOL

**FORMAÇÃO LIVRE EM GESTÃO SOCIAL**

**OFICINA VIRTUAL:**  
**GESTÃO CRIATIVA DE CONFLITO COMO PRÁTICA EDUCATIVA**

A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), em parceria com o Instituto Mãe Terra e o Laboratório Paideia, no âmbito da Escola Livre em Gestão Social (ELGS), convidam atores e gestores sociais para participarem da 6ª e última Oficina do Ciclo de Oficinas Temáticas do Projeto de Extensão "Formação Livre em Gestão Social e Metodologias Integrativas".

Aguardamos a sua inscrição e a oportunidade de poder compartilhar com você um momento de muitas descobertas!

Inscrições através de link disponibilizado nas redes sociais dos realizadores e parceiros, até dia 04/11, às 23:59h

**DIA 13/11 (SEXTA-FEIRA), DAS 18:00 ÀS 20:00H VIA GOOGLE MEET**

Realização: UFSB, Mãe Terra  
Parceria: Escola-Livre em Gestão Social, PAIDEIA LABORATÓRIO

Anexo 5: Cartaz de divulgação do Oficina 6 – Gestão de Conflitos

**FORMAÇÃO LIVRE EM GESTÃO SOCIAL**

**CERTIFICADO**

Certificamos que \_\_\_\_\_ participou da Oficina "Gestão Social, do que estamos falando?", realizada no dia 31 de janeiro de 2020, na sede do Instituto Mãe Terra, Porto Seguro – BA, com carga horária de 04 horas – uma atividade do Projeto de Extensão "FORMAÇÃO LIVRE EM GESTÃO SOCIAL E METODOLOGIAS INTEGRATIVAS PARA ATORES SOCIAIS DO MUNICÍPIO DE PORTO SEGURO – BA" - PJ078-2019, executado pelo Instituto Mãe Terra e a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), em parceria com a Escola Livre em Gestão Social e o Laboratório Paideia.

Porto Seguro (BA), 31 de janeiro de 2020

*Valéria Giannelia*  
Valéria Giannelia  
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)  
Campus Sosigenes Costa, Porto Seguro  
Coordenadora do Projeto de Extensão  
Lider do Grupo de Pesquisa Paideia

*Altemar Felberg*  
Altemar Felberg  
Instituto Mãe Terra  
Diretor Executivo  
Membro do Projeto de Extensão

Realização: UFSB, Mãe Terra  
Parceria: Escola-Livre em Gestão Social, PAIDEIA LABORATÓRIO

Anexo 6: Modelo de Certificado de Participação

Extensão é sinônimo de transformação social.

Extensão é sinônimo de transformação social, valoriza os saberes populares, participa das políticas territoriais e estimula a formação cidadã do corpo estudantil. É o que mostram as ações extensionistas da UFSB reunidas agora neste livro, intitulado "Extensão universitária e educação para a vida: relatos de experiência na UFSB". A publicação apresenta relatos de experiência produzidos por coordenadores/as de ações de extensão, com a colaboração de estudantes e outras/os participantes das atividades. Os



# UFSB

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA

**REALIZAÇÃO:**  
**ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO (ACS-UFSB)**  
**Diagramação: Ana Luiza Vieira Barreto Onnis**  
**CAPA: Luele Vilas-Bôas Vésper**

A extensão é...

**TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

os saberes populares, participa das políticas territoriais e estimula a formação cidadã do corpo estudantil. É o que mostram as ações extensionistas da UFSB

**TERRITÓRIO**

**COMUNIDADE**

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA A VIDA**

**RELATOS DE EXPERIÊNCIAS**

**NA UFSB**

**EDUCAÇÃO**

