



Revista extensão

V. 6 - Junho de 2014

Revista Extensão. Vol. 6, n. 1 (junho. 2014) - Cruz das Almas, BA:
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Pró-Reitoria de Extensão, 2014

Semestral
ISSN: 2236-6784

1.Extensão Universitária - Periódicos. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia,
Pró-Reitoria de Extensão.

CDD 378.81

Permite-se a reprodução das informações publicadas, desde que sejam citadas as fontes.

Allows reproduction in published information, provided that sources are cited.

Pede-se permuta.
/ We ask for exchange.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Reitor/
Rector
Paulo Gabriel Soledade Nacif

Vice-Reitor/
Vice-Rector
Silvio Luiz de Oliveira Soglia

Pró-Reitoria de Extensão

Pró-Reitora/
Pro-Rector
Ana Rita Santiago

Editores científicos/Scientific Editors

Ana Rita Santiago, Dra. (UFRB)
Cláudio Manoel Duarte de Souza Me. (UFRB)
Giovana Carmo Temple, Dra. (UFRB)
Marli Teresinha Gimenez Galvão, Pós. Dr. (UFC)
Tercio da Silva Menezes, Adm. (UFRB)
Silvana Lúcia da Silva Lima, Dra. (UFRB)

Editores Executivos/Executive Editors

Giovana Carmo Temple, Dra. (UFRB)
Tercio da Silva Menezes, Adm. (UFRB/Brasil)

Comitê Editorial/Editorial board

Ana Rita Santiago Dra. (UFRB/Brasil)
Custódia Martins, Dra. (U. Minho/Portugal)
Juan A. C. Rodriguez, Dr. (UACH/México)
José Alberto Pereira, Dr. (IPB/Portugal)
Franceli da Silva, Dra. (UFRB)

Endereço/Address

Rua Rui Barbosa, 710, PROEXT/UFRB 44380-000, Cruz das Almas, Bahia, Brasil
Fone: + 55 75 3621-4315

Website: www.revistaextensao.ufrb.edu.br

E-mail: revistaextensao@ufrb.edu.br

Compromisso

A Revista Extensão, com periodicidade semestral, tem como compromisso consolidar a indissociabilidade do conhecimento, por meio de ações extensionistas publicadas em artigos científicos, resenhas, relatos de experiências entrevistas, validando o conhecimento tradicional associado ao científico.

Commitment

Extension Magazine, every six months, is committed to consolidating the inseparability of knowledge through extension activities published in scientific articles, reviews, case studies and interviews, validating traditional knowledge as sociated with science.

Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica

Tercio da Silva Menezes

Editora

Editora da UFRB

A Revista Extensão da PROEXT/UFRB está vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação do Campo da UFRB

Endereço/Address

Rua Rui Barbosa, 710, PROEXT/UFRB 44380-000, Cruz das Almas, Bahia, Brasil Fone: + 55 75 3621-4315

Website

www.ufrb.edu.br/revistaextensao

E-mail

revistaextensao@ufrb.edu.br

Avaliadores/Referees

Dra. Ana Cristina Nascimento Givigi
Dra. Ana Rita Santiago
Dra. Andrea Souza Fontes
Ma. Adriana Vieira dos Santos
Dra. Andrea Vita Reis Mendonça
Lic. Antonia Viviane Martins
Dra. Carolina Saldanha Scherer
Me. Cláudio Manoel Duarte de Souza
Ma. Clotilde Assis Oliveira
Ma. Denise Mesquita de Melo Almeida
Dr. Diogo Franco Rios
Ma. Dóris Rabelo
Dra. Efigenia Ferreira e Ferreira
Ma. Elaine Andrade Leal Silva
Dra. Erenilde Marques de Cerqueira
Dra. Evanilda Souza de S. Carvalho
Dr. Fábio dos Santos Oliveira
Dr. Fábio José Rodrigues da Costa
Dra. Floricéa Magalhães Araújo
Me. Francisco Gabriel Santos Silva
Me. Franklin Demétrio Silva Santos
Me. Gabriel Ribeiro
Dr. George Mariane Soares Santana
Dra. Giovana Carmo Temple
Ma. Gisele Queiroz Carvalho
Ma. Gleide Sacramento da Silva
Pós Dra. Hilda Maria de C. Braga
Me. Iracema Raimunda Brito N. Aragão
Dra. Jacqueline Ramos Braga Machado
Dra. Jenaice Israel Ferro
Dr. Jorge Fernando Menezes
Dra. Joseina Moutinho Tavares
Dra. Joselisa Maria Chaves
Ma. Karina Zanoti Fonseca
Dr. Leandro Lourenção Duarte
Dra. Lílian Miranda Bastos Pacheco
Dra. Liliane de Jesus Bittencourt
Dr. Malcom G. Rodrigues
Me. Manuel Alves de Sousa Junior
Dr. Marcelo Carneiro Freitas

Me. Marcelo Leon Café de Oliveira
Dr. Marcio Campos Oliveira
Dr. Marcio Luiz Miotto
Dr. Marco Aurélio de Freitas Fogaça
PHD. Marcos E. C. Bernardes
Dra. Maria da Conceição de M. Soglia
Ma. Maria de Lourdes A. de Souza
Dra. Maria Emília Santos P. Ramos
Dra. Maria Inês Caetano Ferreira
Ma. Mariane Cordeiro Alves Franco
Dra. Marília Assunta Sfredo
Dra. Mariluce Karla Bonfim de Souza
Dra. Marjorie Cseko Nolasco
Ma. Marluce Evangelista C. Zacariotti
Ma. Nara Eloy Machado Maturino
Dr. Neilton Fidelis da Silva
Dra. Norma Suely Evangelista Barreto
Dra. Patrícia Figueiredo Marques
Ma. Raquel Severo Neuberger
Dra. Regina Marques Souza de Oliveira
Dr. Renato de Almeida
Me. Ricardo Henrique R. de Andrade
Dr. Robson Bahia Cerqueira
Ma. Rosa Cândida Cordeiro
Dr. Rosângela Leal Santos
Ma. Rosângela Souza da Silva
Ma. Rosaria da Paixão Trindade
Dra. Rosely Cabral Carvalho
Lic. Sandrine Silva Souza
Dra. Sheila Monteiro Brito
Ma. Sinara Vera
Dra. Susie Vieira Oliveira
Dra. Tatiana Pacheco Rodrigues
Dra. Tatiane de Oliveira Silva
Me. Tiago Motta
Ma. Vanessa Barbosa Facina
Ma. Vânia Cristina Lasalvia
Dra. Vânia Sampaio Alves
Me. Yuji Nascimento Watanabe
Ma. Zanetty Conceição S.N.

EDITORIAL	
<i>Editorial</i>	08
ARTIGOS	
<i>Tecnologia Social na Universidade Brasileira: O caso da UFRB</i>	10
<i>Mise en scène: O patrimônio na exibição dos filmes no Cineclube Mário Gusmão</i>	29
<i>Comunicação da ciência no ciberespaço: Um café científico</i>	43
<i>Práticas e interações entre marisqueiras no ambiente pesqueiro de Salinas da Margarida - Ba</i>	56
<i>Efeitos do projeto de extensão universitária “Caminhando com saúde” sobre o perfil lipídico de indivíduos diabéticos, hipertensos e obesos</i>	73
<i>Extensão Universitária na Formação de Professores da Educação Básica: Reflexões e proposições</i>	86
<i>Relações familiares na perspectiva de usuários(as) de álcool e outras drogas em tratamento no CAPS AD em um município da Bahia</i>	105
<i>Jogos e exercícios do Teatro do Oprimido: Qual a sua importância para a formação de professores?</i>	116
<i>Práticas educativas em nutrição para adolescentes fisicamente ativos</i>	135
<i>Educação e processos inclusivos: Escola e comunidade em atividades de leitura</i>	148
<i>Inclusão digital e Formação de Professores: Possibilidade de Mudança na Prática Docente</i>	161
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS	
<i>Catadores de lixo: Conhecendo o perfil socio-econômico e as relações de trabalho no lixão de Santo Amaro-BA.</i>	181
<i>Estágio Interdisciplinar de Vivência em Áreas de Reforma Agrária: Um relato de experiência</i>	191
<i>Tessituras da dança da escola: Um relato de experiência no IFBA</i>	197
<i>Projeto rodas de conversa sobre Paulo Freire e os saberes socioambientais: Um relato sobre a metodologia e seus resultados</i>	206
<i>Acampamento farroupilha aliado à temática ambiental: Implementação de um galpão sustentável</i>	214
<i>Ouvindo e filtrando experiências narrativas na zona rural de São Felipe</i>	223
<i>Relato de Experiência sobre uma operação do Projeto Rondon</i>	231
<i>I Jogos intercampus da Universidade Estadual de Alagoas-esporte e saúde: Uma prática de cidadania</i>	240
<i>O dialogo entre Universidade e comunidade escolar: Um Relato de Experiência do PIBID de Língua Portuguesa da UFRB</i>	249

<i>Promoção de saúde pelo enfrentamento da violência: O papel da escola financiamento FAPESB APR0427/2008</i>	257
<i>Projeto Angola: Cursos para capacitação em educação à distância na Plataforma Moodle</i>	267
<i>Exposição itinerante: “Ritmos da Vida”</i>	277
<i>Oficinas expressivas em Saúde Mental: a arte como dispositivo de expressão de subjetividades</i>	286

RESENHAS

<i>Aspectos ocultos da carnavalização</i>	295
<i>Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: Adição e subtração</i>	297
<i>Experiência e superação da enfermidade</i>	299
<i>Moral e ética: Bases conceituais para profissionais da saúde</i>	302
<i>Relação médico-paciente-cuidado: Ética e direito à informação baseados na deontologia médica</i>	304

NORMAS DE SUBMISSÃO

<i>Normas de Submissão</i>	307
----------------------------	------------

Editorial

A REVISTA EXTENSÃO da Pró-reitoria de Extensão (PROEXT) da UFRB traz, neste 6º volume, uma série de textos que registram a interação entre sociedade e universidade. Buscamos, por meio das reflexões e relatos, pensar a extensão enquanto veículo que articula o ensino e a pesquisa, viabilizando o intercâmbio entre saber científico e saber popular. A universidade tem o importante papel de produzir conhecimento e formar profissionais capacitados que colaborem para a transformação da realidade, promovendo o bem estar social e a melhoria da qualidade de vida. Entretanto, esse processo costuma acontecer dentro dos muros que a cercam, ficando, por vezes, outros segmentos sociais em segundo plano. Nesse aspecto, a extensão é o vínculo de aproximação que diminui as distâncias entre universidade e sociedade. Socializar o conhecimento produzido pela Universidade, de maneira que possibilite às populações usufruírem, colaborarem e se sentirem a ela integrada, é fundamental para que os objetivos da universalização da educação sejam alcançados. É imensamente satisfatório reconhecer na divulgação de ações de extensão o resultado da interação entre universidade e comunidades. Lembro-me de ter participado da exibição de um documentário, fruto de um projeto de extensão, produzido por estudantes do curso de Cinema e Audiovisual da UFRB, o qual teve a participação direta de moradores da comunidade quilombola de Santiago do Iguape, município de Cachoeira. *Neguinha*, estudante do Ensino Médio e moradora da comunidade, contava, por meio de registros fotográficos, entrevistas e vivências próprias, a história de resistência vivida em Santiago do

Iguape. Após a exibição, os estudantes envolvidos, juntamente com *Neguinha*, deram alguns depoimentos de todo o processo de construção do documentário. O que mais chamou atenção nessa interação da universidade com a comunidade de Santiago do Iguape foi o sentimento de inclusão e igualdade, ampliando as possibilidades de transformação social.

Criar meios que viabilizem a construção da cidadania por meio de ações de extensão, traz à universidade uma grande visibilidade do conhecimento produzido por meio do ensino, pesquisa e das próprias ações de extensão. Assim, a Revista Extensão, por meio de artigos, resenhas e relatos de experiência, busca contemplar as áreas temáticas de comunicação, cultura e artes, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, trabalho e gênero e sexualidade, formando e informando a comunidade acadêmica e não acadêmica sobre as ações de extensão de diversas universidades do país, ampliando as discussões acerca do papel da universidade nos dias atuais.

Nesse 6º volume, convidamos todos à reflexão dessa importante relação que se dá entre universidade e sociedade. Os textos que serão analisados tratarão, entre outros assuntos, das tecnologias sociais, conscientização e combate à violência como promoção de saúde e transformação social, patrimônio cultural, interações sociais no ambiente pesqueiro, e formação de professores por meio do teatro do oprimido. Desejo que as ações de extensão relatadas, nesses e nos outros textos publicados no presente volume, sejam o tempero de uma leitura prazerosa e a semente para o despertar de novas iniciativas.

Antonia Viviane Martins Oliveira

Especialista em Estudos Literários/UEFS
Assistente em Administração da PROEXT/UFRB

ARTIGOS

Revista
extensão

Tecnologia Social na Universidade Brasileira: O caso da UFRB

Social technology in the Brazilian University: The case of UFRB

Laila Suelen Jorge

Tecnólogo em Gestão de Cooperativas – UFRB; laila_jorge@hotmail.com

Alessandra Bandeira Azevedo

Profª Dra. da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB; abaazevedo@gmail.com

Resumo:

O presente trabalho busca apresentar o resultado de uma pesquisa exploratória que teve como objetivo identificar a contribuição efetiva da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB para o desenvolvimento das Tecnologias Sociais (TS) a partir dos projetos aprovados pelos programas institucionais, PIBIC e PIBEX, nos anos de 2009 a 2013. Nessa pesquisa, foram utilizados como métodos, a pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas com os atores envolvidos nos projetos (professores, alunos e membros da comunidade), com o intuito de levantar e conhecer os projetos de pesquisa e extensão desta instituição que possuíam características de TS, tendo como base as suas quatro dimensões propostas pelo Instituto de Tecnologia Social - ITS. A pesquisa teve como resultado a análise de 04 projetos da UFRB que tem características de Tecnologia Social, buscando identificar de que forma esses projetos contribuem para a comunidade ao qual foram aplicados. Esse trabalho é parte de uma pesquisa que propõe o mapeamento dos projetos da instituição que possuem características de TS e a construção de um banco de dados dos pesquisadores que se interessam pela temática.

Palavras-chaves: tecnologia social, política pública e extensão universitária.

Abstract:

This study aims to present the results of an exploratory study that aimed to identify the actual contribution of the Federal University of Reconcavo of Bahia - UFRB for the development of Social Technologies (TS) from the projects approved by the institutional programs , and PIBIC PIBEX , in the years 2009-2013 . This survey were used as methods in literature , documentary analysis and semi-structured interviews with the actors involved in the project (teachers , students , and community members) in order to get up and meet the research projects and extension of the institution that had characteristics TS , based on the four dimensions proposed by the Institute of Social Technology - iTS . The research resulted in the analysis of 04 projects UFRB which has features of Social Technology , seeking to show how these projects contribute to the community to which these projects surveyed were applied . This work is part of a research project that is in progress UFRB and proposes the mapping of the institution projects that have characteristics of TS and building a database of researchers interested in the subject

Key words: Social Technologies, public policy and university extension.

1. INTRODUÇÃO

O termo Tecnologia Social (TS) vem sendo introduzido desde a década de 90 nas agendas de pesquisas das universidades, em políticas públicas e atuações de ONGs por trata-se de uma tecnologia que se preocupa em trazer o ator envolvido para participar do processo de construção; ela está voltada para a produção coletiva, e quando desenvolvidas e/ou reaplicadas, contribuem para o desenvolvimento local, já que suas ações estão ligadas à promoção da inclusão social e melhoria na qualidade de vida.

Muitos são os exemplos catalogados em bancos como o da Fundação Banco do Brasil, da Rede de Tecnologia Social - RTS, em canais do *You Tube*, que apresentam casos de soluções de problemas da sociedade resolvidos através da TS. Contudo, ao mesmo tempo em que é possível encontrar tantos exemplos nas mais diferentes áreas do conhecimento, existe ainda um desconhecimento e um afastamento da maneira de desenvolver tecnologia proposta pela TS pelos pesquisadores da academia. Esse afastamento ocorre por não conhecer o debate, ou por achar desnecessário a troca de saberes (científico e tácito) para o desenvolvimento tecnológico.

Essa aproximação da Universidade com a TS tem ocorrido de maneira lenta e pouco eficiente para alguns autores. Segundo Dagnino (2004) muitas universidades, vêm desenvolvendo ciência e tecnologia como processos separados da interação com a comunidade, tornando, assim, impossível a concepção de uma tecnologia social, nesse contexto.

Se a sociedade não utiliza o conhecimento produzido na universidade, o problema é da sociedade. Não é a universidade que tem de produzir um conhecimento que seja do interesse da sociedade, que, ao fim e ao cabo, é quem a sustenta. A comunidade de pesquisa, de forma tautológica, pensa o contrário: para resolver esse problema da sociedade, é necessário que ela dê mais valor à ciência. Para que isso aconteça, a universidade precisa oferecer mais conhecimento à sociedade. A universidade tem de fazer uma cruzada para converter a sociedade, para ensiná-la que ciência é uma coisa positiva, é uma coisa boa, é uma coisa que deve ser valorizada. (DAGNINO, 2004, p. 203).

No entanto, Caldas *et al* (2007) acreditam que as universidades vêm desenvolvendo um papel importante para a construção de TS, por produzirem conhecimento científico e tecnológico, que, se descentralizados, atuarão de forma transformadora na promoção do desenvolvimento local. Afirma ainda que isso é possível, se houver uma combinação entre a

pesquisa e extensão universitária (fundamental para a implementação de políticas públicas) com as práticas populares. Para os autores a tecnologia social é:

Um conjunto de técnicas e procedimentos metodológicos que visam a aplicação do conhecimento científico e tecnológico, produzido nas universidades, centros de pesquisa e organizações governamentais e não governamentais, em articulação com o conhecimento produzido pelas comunidades, para o desenvolvimento urbano regional e local sustentável. (CALDAS et al, 2007, p. 18)

A construção do conhecimento não pode apenas vir das universidades para a sociedade. Faz-se necessário que a universidade esteja aberta a ouvir as demandas da sociedade, com respeito e valorização do contexto local; assim, haverá uma maior integração entre o saber científico e o saber popular, contribuindo então para o processo de implantação da TS.

Essa proximidade universidade/sociedade já vem existindo em algumas Instituições de ensino Público, mas ainda existem alguns obstáculos que precisam ser vencidos, como “compreender seu papel social, aproximar-se das realidades locais, superar a ‘arrogância’ da classe científica no intuito de valorizar o saber popular, voltar-se para as classes menos privilegiadas, equalizar as demandas externas e internas, entre outras.” (FREITAS *et al*, 2013(b), p. 3). Esse pensamento é corroborado por Almeida (2010, p. 12-13):

Assim, para que a universidade crie vínculos com a sociedade de interação e não de transferência de tecnologias, destoadas das realidades vividas, é necessário criar, permanentemente, um ambiente institucional que reforce o caráter indissociável da Extensão, do Ensino e da Pesquisa. E, ainda, ir além na compreensão de que a prática extensionista interativa na universidade mantém uma constante dinâmica e renovação dos conteúdos em sala de aula e produz investigação, conhecimentos e tecnologias na medida em que as posturas defensoras da neutralidade axiológica deixam de existir e as pesquisas passam a ser a descoberta da realidade, dos problemas da população e das respostas aos problemas para a imediata apropriação dos resultados.

Essa aproximação da universidade/sociedade vem ocorrendo através da extensão universitária que caminha ao encontro da proposta de TS, através de processos emancipadores e não difusionistas. Através da atividade extensionista, com a troca de saberes (científico e popular), é possível construir soluções criativas e inovadoras para os problemas sociais encontrados, despertando assim, uma visão mais crítica que seja capaz de transformar o contexto social no qual estão inseridos. O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das

Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX (2012), através da Política Nacional de Extensão Universitária, traz alguns objetivos para o fortalecimento da Extensão Universitária:

Reafirmar a extensão universitária como um processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade; estimular atividades de extensão cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da universidade e da sociedade; criar condições para a participação universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para que ela se constitua como organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas; (...). (FORPROEX, 2012, p.5).

Dentre as universidades que fazem parte do FORPROEX e que comungam com essa nova proposta emancipadora de extensão, destacamos a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. O objetivo do artigo é apresentar dados preliminares da pesquisa que foi contemplado no edital PIBIC de 2013-2014 da UFRB e está em fase de finalização.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada na pesquisa foi baseada no levantamento de informações primárias e secundárias, qualitativas e quantitativas, que permitiram uma aproximação progressiva do objeto de pesquisa a partir de uma revisão bibliográfica sobre os temas centrais que compõem o escopo do objeto. Para tanto, foi realizada em cinco etapas: 1º) revisão bibliográfica sobre a temática da TS; 2º) levantamento dos projetos PIBIC e PIBEX de 2009 a 2013; 3º) pesquisa documental; 4º) realização de entrevistas semiestruturadas e; 5º) análise e interpretação dos dados.

Após revisão bibliográfica e definições de quais dimensões seriam analisadas, foi realizado um levantamento nas pró-reitorias de extensão – PROEXT e de pós graduação dos projetos aprovados nos editais PIBIC e PIBEX entre os anos de 2009 a 2013. Depois do levantamento de quantos e quais os projetos que estavam e foram desenvolvidos pela UFRB que possuíam características de TS, foi feita uma seleção de 10 projetos (02 de pesquisa e 08 de extensão).

A identificação dos projetos no primeiro momento ocorreu através da análise do título e do resumo, buscando identificar palavras chaves que remetesse a TS. Esses dados foram obtidos a partir de informações do site da instituição, dos programas PIBIC e PIBEX e análise documental. Dos projetos selecionados, apenas 04 fizeram parte da 4ª etapa da pesquisa – a

realização de entrevistas semiestruturadas com as partes envolvidas (professores, alunos e comunidade) e análise do desenvolvimento e resultados (quando o projeto já havia sido finalizado). Só foi possível o contato para a realização das entrevistas com 04 professores do Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas e 01 do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas.

Dos 05 entrevistados, apenas 02 conheciam os princípios da TS e um deles afirmou que não considerava o seu projeto com características de tecnologia social; sendo assim restaram apenas 04 projetos que a partir das entrevistas semiestruturadas com as partes envolvidas (professores, alunos e comunidade) e avaliação da proposta dos projetos, foi possível: a) identificar quais as características de TS que eles possuíam e, b) analisar de que forma estes projetos contribuía para o debate da TS.

Para identificar quais as características da TS encontradas nos projetos analisados, foi realizada a análise a partir do olhar das 04 (quatro) dimensões da tecnologia social desenvolvidas pelo ITS.

Quadro 01: Dimensões da tecnologia social

Relevância Social <ul style="list-style-type: none">• Eficácia• Sustentabilidade• Transformação social	Conhecimento, Ciência, Tecnologia e Inovação <ul style="list-style-type: none">• Objetiva solucionar demanda social• Organização e sistematização• Grau de inovação
Educação <ul style="list-style-type: none">• Processo pedagógico• Diálogo entre saberes• Apropriação Empoderamento	Participação, cidadania e democracia <ul style="list-style-type: none">• Democracia e cidadania• Metodologia participativa• Difusão

Fonte: Instituto de Tecnologia Social (ITS), 2010.

3. DA TECNOLOGIA APROPRIADA À TECNOLOGIA SOCIAL: UM LONGO CAMINHO

Vários autores remetem à origem da TS à Índia, período (1924 a 1927) em que Gandhi buscou reabilitar o desenvolvimento da tecnologia tradicional através de programas de popularização da fiação manual em rocas de fiar. O uso dessa tecnologia significava uma forma de luta contra a injustiça social e o sistema de castas. O objetivo era despertar a

consciência política da população sobre a necessidade de autodeterminação do povo e da renovação da indústria nativa. Dagnino, Novais e Brandão (2004).

“A insistência de Gandhi na produção dos artesanatos das aldeias não significava uma conservação estática das tecnologias tradicionais. Ao contrário, implicava o melhoramento das técnicas locais, a adaptação da tecnologia moderna ao meio ambiente e as condições da Índia, e o fomento da pesquisa científica e tecnológica para identificar e resolver problemas importantes imediatos”. Dagnino, Novais e Brandão (2004, p. 20) apud (Herrera 1983, p. 10-11).

A forma com que Gandhi defendia o uso da tecnologia influenciou muitas pessoas mundo a fora. O livro *Small is Beautiful: economics as if people mattered* do alemão Schumacher, trazia o conceito de “tecnologia intermediária” que para ele descrevia uma tecnologia de baixo custo de capital, pequena escala, simplicidade e respeito pelo meio ambiente e seria mais apropriada para os países pobres.

Vários outros termos foram criados, sempre buscando expressar formas alternativas à tecnologia convencional que possui características que não contribuem para o desenvolvimento de determinados países e /ou regiões por serem “tecnologia intensivas em capital, pouca mão de obra, objetando-se ao processo de transferência massiva de tecnologia de grande escala, característico dos países desenvolvidos para os países sem desenvolvimento, que podem criar mais problemas do que resolvê-los” (Brandão, 2001, p.13).

Segundo Dagnino, Novais e Brandão (2004, p. 29) o movimento de TA perde força na década de 80, quando a política do neoliberalismo domina o mundo. Contudo, o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) desde 1980, com a chegada de pesquisadores com vivências ligados à tecnologia apropriada, dentre eles vários estavam vinculados a área de design passam a debater a temática e em 1983 criam o programa de transferência de tecnologias apropriadas (PTTA) ao meio rural até a 1988, quando no período de 1993 a 2000 passa a ser o Programa de Apoio às Tecnologias Apropriadas (PTA), Albuquerque (2009:16).

O termo Tecnologia Social - TS ganha força a partir da década de 90, apesar do conceito, valores e premissas já estarem sendo desenvolvidos e implantados por muitos atores da sociedade civil organizada, que se materializavam através de ações pontuais financiadas por projetos.

Em 2001, o Instituto de Tecnologia Social - ITS, organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) foi criado com a missão de “promover a geração, o desenvolvimento e o aproveitamento de tecnologias voltadas para o interesse social e reunir

as condições de mobilização do conhecimento, a fim de que se atendam as demandas da população” (ITS, site).

A definição do que seria uma TS, foi gerado a partir do debate com os atores da sociedade civil organizada onde relatos de suas práticas, reflexões dos limites da tecnologia convencional e das necessidades de uma tecnologia que possibilitasse melhoria das condições de vidas das comunidades possibilitaram construir um conceito, ainda inacabado, mas que indica um caminho. Para o ITS a tecnologia social é:

“Conjunto de técnicas e metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções para inclusão social e melhoria das condições de vida” ITS

Pode-se afirmar que já existe um acúmulo significativo de iniciativas e experiências voltadas à promoção de inovações sociais no país. Nesse sentido, podem-se ressaltar algumas iniciativas relevantes, tais como: a criação do Prêmio e do Banco de Tecnologias Sociais pela Fundação Banco do Brasil; a instituição da Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social pelo Ministério da Ciência e Tecnologia; a constituição da Rede de Tecnologia Social, a criação do Instituto de Tecnologias Sociais e o lançamento de editais de extensão tecnológica pelo CNPq a partir de 2004 e por parte da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) em 2009, tendo como foco as TSs.

No Estado da Bahia, a área de inovações em TS também vem sendo impulsionada. A atuação da Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação - SECTI tem sido determinante para a estruturação de políticas públicas para TS no Estado. Através do Iº Encontro de TS ocorrido em dezembro de 2008, com apoio da SECTI da Bahia encontro foi criado um Fórum Estadual, que conta com a participação de entidades do governo estadual, universidades, centros de pesquisas, escolas técnicas, movimentos sociais, dentre outras organizações, e tem como objetivo fomentar a criação, disseminação e apropriação de inovações em TSs.

Todo esse movimento em torno da temática se justifica á medida que esses atores sociais veem na tecnologia a possibilidade de inclusão e emancipação social. Um dos grandes desafios da TS é mostrar a riqueza que há na junção dos saberes tanto o tradicional e o técnico-científico da academia.

4. A UFRB E A TECNOLOGIA SOCIAL

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB foi criada em 2005 após o desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia – UFBA, possui centros de ensino que estão nas cidades de: Cruz das Almas (sede), Amargosa, Cachoeira, Santo Antônio de Jesus, e mais dois inaugurados esse ano, que serão em Feira de Santana e Santo Amaro.

Como em qualquer universidade brasileira há uma dificuldade em colocar em prática todas as propostas do Fórum de Pró-Reitores de Extensão e construir uma pesquisa articulada com a sociedade. Com o intuito de conhecer melhor essa realidade, foi realizada uma pesquisa na UFRB que buscou identificar o montante de recursos destinados à pesquisa e à extensão e identificar dentre as pesquisas financiadas quais tinham características de tecnologia social. Há na universidade dois programas que aprovam bolsas para esses projetos: O Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária – PIBEX que apoia projetos que tenham como princípios a inclusão social; e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica – PIBIC que é um programa de iniciação científica. Ambos apoiam as pesquisas através de bolsas para os discentes envolvidos em projetos selecionados através de editais.

O valor do montante destinado para a extensão é maior do que para os projetos de pesquisa, mas podemos observar nas tabelas 1 e 2 que os recursos, em reais, de bolsas que foram aprovadas na UFRB no período de 2009 a 2013, estão aumentando. Vale resaltar, que o período escolhido para fazer a mostra das bolsas aprovadas, não foi por acaso, e sim pela dificuldade de encontrar dados reais e concretos, em banco de dados da UFRB, sobre os projetos aprovados e/ou realizados desde a fundação da universidade. E ainda, que para o edital 2012/2013 do PIBEX houve um atraso no processo de seleção, por motivo da greve que ocorreu no período, sendo assim, segundo informações de um dos servidores da PROEXT responsável pelo edital, o processo ficou para dar início no ano de 2013.

Tabela1: relação de bolsas aprovadas PIBEX 2009 a 2013

PIBEX 2009 a 2013					
Ano	Quantidade	Financiadora da bolsa	Valor por bolsa (R\$)	Duração projetos (meses)	Valor total em R\$
2009/2010	28	UFRB	R\$ 300,00	12	R\$ 100.800,00
2010/2011	51	UFRB	R\$ 350,00	12	R\$ 214.200,00
2011/2012	50	UFRB	R\$ 350,00	12	R\$ 210.000,00
2013/2014	50	UFRB	R\$ 400,00	12	R\$ 240.000,00
					R\$ 765.000,00

Fonte: Pró-Reitoria de Extensão da UFRB

Tabela2: relação de bolsas aprovadas PIBIC 2009 a 2013

PIBIC 2009 a 2013					
Ano	Quantidade	Modalidade de bolsa	Valor por bolsa (R\$)	Duração projetos (meses)	Valor total em R\$
2009/2010	26	UFRB	R\$ 350,00	12	R\$ 109.200,00
2010/2011	30	UFRB	R\$ 350,00	12	R\$ 126.000,00
2011/2012	40	UFRB	R\$ 350,00	12	R\$ 168.000,00
2012/2013	41	UFRB	R\$ 350,00	12	R\$ 172.200,00
					R\$ 575.400,00

Fonte: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação da UFRB

Durante o período de 2009 a 2013, foram aprovados 179 (cento e setenta e nove) projetos pelo PIBEX, onde 27 (vinte e sete) destes apresentavam alguma indicação de TS, representando um total de 15%. O PIBIC aprovou 137 (centro e trinta e sete) projetos, sendo que em avaliação mais minuciosa ocorreu nos projetos aprovados nos editais de 2009/2010 e 2011/2012, aos quais se conseguiu obter dados mais sistematizados. Em períodos anteriores os relatórios e os projetos não estavam catalogados digitalmente e não existiam levantamentos quantitativos dos mesmos. A PRPPG estava iniciando o processo de cadastramento e organização digital dos projetos. No período pesquisado foram encontrados 11(onze) projetos possuíam características de TS.

Os dados apontam que o montante maior de recursos é destinado a extensão e que a pesquisa produzida pela instituição se aproxima do modelo linear que vai da pesquisa básica para a pesquisa aplicada e depois repassada para a comunidade a qual será beneficiada pela tecnologia desenvolvida na instituição. Nesse tipo de pesquisa, não há o envolvimento da

comunidade, mas isso já está se modificando. É um processo lento, mas que já está acontecendo, como encontramos alguns projetos de pesquisa com características de integração com a comunidade.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação às características de TS, os 04 projetos analisados possuíam em comum: grau de inovação, difusão, objetiva solucionar demanda social e buscavam a sustentabilidade. A seguir será mostrado como esses projetos contribuem para o desenvolvimento das TS na UFRB, apontando quais as dimensões e características da TS em cada um deles, a partir de seus objetivos, resultados alcançados e produtos finais. Foi analisado em cada projeto as dimensões que mais se destacavam.

O projeto 1, foi finalizado em julho de 2012 e tinha como objetivo propor a inclusão de alunos com necessidades especiais na UFRB. Nessa pesquisa foi realizado: a) levantamento dos estudantes da UFRB que possuíam algum tipo de deficiência; b) estudo da legislação da universidade para avaliar se havia algo direcionado a essas pessoas e; c) entrevistas com estudantes com dificuldade e/ou necessidades especiais para levantar as demandas dentro da instituição.

As dimensões encontradas no projeto foram:

1º) **Conhecimento, Ciência, Tecnologia e Inovação**

Objetiva solucionar demanda social – a partir de uma demanda dos estudantes de graduação que são deficientes, é que se construiu a proposta do projeto, com o intuito de inserir e contribuir para a permanência dos estudantes na instituição.

Organização e sistematização – o trabalho de levantamento sobre a quantidade e quem seriam os estudantes da universidade que possuíam alguma deficiência, ficou por conta dos coordenadores dos cursos de graduação. A partir da visão dos alunos com deficiência, foi feito um levantamento sobre as dificuldades que eles tinham dentro da UFRB e os avanços institucionais que eles percebiam na direção da adequação da universidade a acessibilidade e como resultado do projeto foram sugeridas mudanças para as políticas de inclusão da instituição.

Grau de inovação – o projeto foi o primeiro a trabalhar nessa linha de inclusão dos estudantes com deficiência na universidade. Atualmente, após o trabalho realizado pelo projeto: a UFRB conta com o Núcleo de Políticas de Inclusão – NUPI, núcleo que trata de políticas institucionais inclusivas dentro da instituição (onde a coordenadora do projeto foi uma das fundadoras).

2º) **Participação, cidadania e democracia**

Metodologia participativa – os alunos com deficiência, identificados pelo projeto, contribuíram em várias etapas: participaram dos debates para levantar as dificuldades de acesso dentro da instituição; quais as mudanças eram necessária para possibilitar maior conforto, contribuíram também com criação da política de inclusão da UFRB e ainda participaram da construção do livreto que trata dessa temática. Houve uma participação dos usuários em todas as etapas do projeto.

Difusão – O projeto deixou frutos importantes para a universidade avançar na acessibilidade dos seus discentes, docentes e funcionários. Dentre eles vale destacar: o livreto com orientações sobre o trabalho de pessoas com deficiência nas universidades; a realização do “Colóquio sobre inclusão no Ensino Superior: construindo caminhos para desconstrução de barreiras” e; a existência de 02 cursos: um curso de libras, que possui turmas em Amargosa e Cruz das Almas, e um curso de acessibilidade pedagógica em Cruz das Almas, que trabalham a temática de inclusão de deficientes nas universidades.

3º) **Educação**

Diálogo entre saberes – no momento em que estava fazendo o levantamento dos alunos com necessidades especiais, houve uma valorização do conhecimento destes alunos; pois os pesquisadores buscaram saber destes alunos quais as suas necessidades, ouviram as opiniões sobre a elaboração das políticas de inclusão da instituição e ainda foram os atores principais na elaboração do livreto.

4º) **Relevância Social**

Eficiência – estimulou-se o debate dentro da universidade e fortaleceu-se a auto estima desses estudantes no momento que criou-se caminhos para uma melhor permanência na universidade e abriu-se linhas de pesquisa para gerar debate sobre a temática.

Transformação social - o projeto se mostrou eficaz e foi capaz de contribuir com a transformação social, ao incluir e lutar pela permanência desses jovens com deficiência no ambiente da universidade. “*Entendemos que não dá para construir políticas de inclusão sem a participação do sujeito, inclusive as próprias pessoas com deficiência elas tem uma discussão que é a seguinte: ‘nada deve ser construído sobre nós, sem a nossa participação’.*” (coordenadora do projeto).

O 2º projeto teve como objetivo a formação de pessoas em relação a diversos temas, com enfoque nas mudanças climáticas e a utilização de tecnologias limpas que reduzam o impacto ambiental, como por exemplo, o cultivo orgânico com o reaproveitamento de resíduos, compostagem, biofertilizantes e adubação verde. Também foram ministradas oficinas temáticas nas escolas municipais de Cruz das Almas, sobre a reutilização do papel e plástico para a fabricação de brinquedos e artesanato.

Como resultado desse projeto de extensão, que foi finalizado no início de 2012, existe uma horta orgânica, que no início do projeto foi implantada em 03 escolas municipais, mas por problemas com a falta de água e invasão da própria comunidade circunvizinha, a horta só teve continuidade em 01 escola. A professora entrevistada e coordenadora do projeto destacou que a horta trouxe beleza e funcionalidade para o ambiente da escola, e quando perguntada se ela acredita que a tecnologia desenvolvida alcançou o resultado esperado: “*Sim, mas acredito que está sendo além do esperado, principalmente no colégio Hamilton, a gente tem conseguido um ganho muito grande e transformador junto à escola, e hoje a gente tem um diálogo melhor com direção e com os alunos.*”.

1º) Conhecimento, Ciência, Tecnologia e Inovação

Objetiva solucionar demanda social – quando procurou desenvolver um laboratório vivo para a disciplina de introdução a agroecologia, pois os alunos do curso de Graduação em Tecnologia em Agroecologia não tinham um lugar para colocar em prática os conhecimentos obtidos nas salas de aula. E o projeto também foi construído a partir da situação ao qual se encontrava a feira do município de Cruz das Almas, analisando quais os produtos eram agroecológicos, e a partir do ambiente que se encontrava as escolas do município, sendo, segundo a professora responsável, escolas marginalizadas, com problemas sociais, culturais e de educação.

Grau de inovação – ao construírem uma horta totalmente orgânica, utilizando técnicas como a homeopatia e manipueira; e as ações com resíduos sólidos (plástico e papel), onde dão outra reutilização a esses materiais a partir da construção de brinquedos e artesanato.

2º) **Participação, cidadania e democracia**

Metodologia participativa – Houve o envolvimento de todos os atores do projeto, que vão desde os alunos da graduação até os alunos do ensino fundamental e médio das escolas municipais, através da pesquisa-ação e rodas de conversa, onde tratam de temáticas variadas, conforme a demanda do público alvo, mas sempre com enfoque nas mudanças climáticas.

Quando perguntado se a participação da comunidade para o desenvolvimento da tecnologia era importante, uma das alunas envolvidas no projeto respondeu da seguinte maneira: “*Sim. A participação da comunidade é uma importante ferramenta de base para o desenvolvimento do trabalho onde aproxima a comunidade como uma forma de troca de saber científico e da realidade múltipla, enriquecendo os futuros profissionais de valores humanísticos.*”.

Difusão – as ações realizadas durante o projeto foram todas registradas em DVDs. Na época das entrevistas, eles já estão na construção do 3º DVD; durante a realização das oficinas nas escolas eram entregues folders com informações sobre a reutilização dos resíduos sólidos, manejo agroecológico e temáticas que discutissem as questões climáticas. O projeto também serviu de tema para diversos trabalhos acadêmicos, e os banners das apresentações são expostos no mural da escola, como forma de divulgar esse conhecimento para os alunos do ensino fundamental e médio.

3º) **Educação**

Processo pedagógico – o projeto ajudou no despertar dos alunos para o interesse em fazer as coisas em conjunto e buscar a melhoria da sua escola. Para os alunos de Tecnologia em Agroecologia, teve um enorme ensinamento, pois eles colocaram na prática os conhecimentos obtidos na sala de aula.

Apropriação/Empoderamento – O empoderamento ocorreu de várias maneiras, pois são os próprios alunos do ensino fundamental e médio da escola onde foi implantada, que tomam conta da horta, participando desde a plantação até a colheita; levam o conhecimento para suas casas e divulgam o que aprenderam sobre o ato de plantar, reciclar e se alimentar de maneira

mais saudável, pois os alimentos da horta são servidos na merenda. Para os alunos do curso de Tecnologia em Agroecologia (que se dividem em equipes e vão durante a semana) foi a possibilidade de materializar os ensinamentos aprendidos em sala de aula.

4º) **Relevância Social**

Eficácia – a implantação da horta foi para a manutenção da merenda escolar, através da utilização das hortaliças, vegetais e frutas; e o excedente os alunos da escola levam para casa.

Sustentabilidade – o projeto utilizou algumas tecnologias sociais para a construção e manutenção da horta, como: o tratamento com homeopatia, o uso da manípueira e o coletor de água da chuva.

O projeto 3, trata-se de um projeto de pesquisa finalizado em 2012 que teve como objetivo a construção de um aquecedor solar de baixo custo (ASBC). A construção desse aquecedor solar foi feita a partir da reutilização de canos de PVC (encontrados nos entulhos da construção civil), garrafas de polietileno tereftalato (PET) e embalagens cartonada para leite longa vida UHT (Ultra High Temperature). Contudo não houve nenhum contato com a comunidade, não foi uma demanda e sim uma vontade do pesquisador de apresentar e testar conhecimentos sobre tecnologia de aquecimento de água com matéria prima reciclada.

1º) **Conhecimento, Ciência, Tecnologia e Inovação**

Grau de inovação – a construção desse reservatório térmico, eficiente e econômico, com a utilização de materiais reutilizados e seu funcionamento a partir da energia solar; foi uma tecnologia inovadora para a UFRB.

2º) **Participação, cidadania e democracia**

Difusão – o projeto teve como produtos: a construção do ASBC que se encontra dentro do campus da UFRB; artigos científicos apresentados em alguns eventos e; serviu de tema para monografia de dois alunos do curso de Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas.

3) **Educação**

Processo pedagógico – Ficou restrito aos estudantes, não houve contato com a comunidade.

4º) **Relevância Social**

Sustentabilidade – o projeto foi capaz de desenvolver uma tecnologia altamente limpa e sustentável e utilizou materiais de custo zero da construção civil e outros que iriam para o lixo, como as embalagens cartonada para leite longa vida UHT (Ultra High Temperature).

O 4º e último projeto analisado, trata-se de um projeto de pesquisa, ainda em andamento que tem por objetivo promover a integração da produção de frango com a araruta visando melhoria no bem estar da comunidade da Sapucaia (Cruz das Almas/BA).

A equipe de execução do projeto está trabalhando com a araruta em conjunto com a comunidade da Sapucaia desde 2011, os cinco produtores da localidade participaram da etapa do desenvolvimento do projeto e estavam entusiasmados com o retorno financeiro que a araruta iria trazer, mas ocorreu uma seca prolongada na região e acabou com parte da plantação da araruta, o que os fez desacreditarem no projeto.

Atualmente só um deles ainda tem araruta em suas terras. As mudas que sobraram foram transferidas para o campus da UFRB e ainda está sendo feito um estudo sobre a suplementação das galinhas com o feno de araruta, com o intuito de mostrar para a comunidade que desacreditou, que a suplementação com a araruta traz resultados significativos e retorno financeiro.

1º) **Conhecimento, Ciência, Tecnologia e Inovação**

Objetiva solucionar demanda social – o projeto busca a melhoria da renda familiar da comunidade da Sapucaia, a partir da venda da fécula de araruta, ovos e frangos e, a comercialização de produtos artesanais feitos a partir das folhas da araruta. O preço de venda do quilo da araruta, segundo a professora coordenadora do projeto, varia de R\$ 15,00 a R\$ 35,00, um fator que dará um bom rendimento ao produtor rural.

Grau de inovação – já foi comprovado pelo projeto que a suplementação das galinhas feita com o feno de araruta tem um custo menor para os produtores. Destacam-se também os valores nutricionais e medicinais dessa planta já que a araruta pode ser utilizada em receitas de mingaus, sequilhos, bolos, etc. servindo como uma alternativa às pessoas que tem alergia ao glúten; e quanto ao seu valor medicinal, segundo a SEAGRI (2013), a planta pode ser utilizada como analgésico, cicatrizantes, diurético, dores e para queimaduras de sol, picadas de cobras e mosquitos.

2º) **Participação, cidadania e democracia**

Difusão – o projeto ainda está em andamento, mas já existem alguns processos em construção para difundir esse conhecimento que foi obtido a partir da experiência e resultados do projeto, entre eles: a produção de uma cartilha educativa para o cultivo e beneficiamento da araruta visando a produção da fécula e seus subprodutos; a confecção de um caderno de receitas locais que mostrará os benefícios da araruta através de receitas tanto culinárias quanto fitoterápicas; artigos científicos e; no final do projeto, uma feira para a comunidade acadêmica com uma mostra de produtos fabricados a partir da araruta e participação da comunidade da Sapucaia retratando a experiência vivida no projeto.

3º) **Educação**

Diálogo entre saberes – ocorreu durante o processo de aplicação do projeto, onde o conhecimento científico apresentou os benefícios e vantagens da produção da araruta para a comunidade e a partir do conhecimento da comunidade sobre os métodos de plantação (já que seria o mesmo da mandioca, algo que eles já tinham costume plantar) foi possível realizar a plantação das mudas da araruta. A troca de saberes também esteve presente nos resultados obtidos com a criação de galinhas com o feno da araruta, como retrata um dos alunos envolvidos nesse projeto, quando perguntado se a participação da comunidade é importante para o desenvolvimento da tecnologia: “*Sim, as aves da comunidade estão lá soltas como eles costumam criar, e a nossas aqui ficam tipo num sistema de confinamento, a partir da comunidade a gente pode comparar o que é mais benéfico, se é o nosso jeito ou do jeito de lá. Se a partir dos dados coletados se ver que nosso jeito é melhor vai ser importante para passar isso para eles, e vice-versa.*”

4º) **Relevância Social**

Sustentabilidade – a escolha pela araruta foi devido aos seus benefícios e por ser uma tecnologia limpa, já que depois de processada ela não é tóxica à natureza e a água desse processamento pode ser dada aos animais e/ou utilizada diretamente nas plantas.

Esse projeto se iniciou com a participação da comunidade, mas ela ainda não se apropriou da tecnologia implementada. Foi apontado tanto pela professora responsável pelo projeto quanto por um dos membros da comunidade, que esta questão de apropriação não aconteceu de fato devido a questões climáticas que prejudicaram a plantação logo no início do projeto, o que acabou desmotivando os produtores. Como o projeto ainda está em andamento,

espera-se que a comunidade veja que com a utilização da araruta é possível ter melhoria nas condições de vida e geração de renda.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver pesquisa, construir conhecimento seguindo os valores da TS, é um desafio enorme, tantos para os pesquisadores como para os usuários. Não basta desenvolver uma tecnologia de baixo custo que resolva problemas que alguém achou que aquela ou essa comunidade possuía. O ato de iniciar as pesquisas ouvindo, buscando identificar em campo os reais problemas de pesquisa, respeitar e valorizar um conhecimento tácito, além de envolver essa comunidade no desenvolvimento de uma solução que precisa ser validada como científica.

Para as comunidades também é um desafio acreditar que possuem conhecimento e que podem contribuir com os “doutores que detém o conhecimento” a resolver um problema real e não somente esperar a solução pronta, vinda da academia que vai chegar e ensinar como aplicar a solução e sair do cenário.

O encontro desses dois mundos pode ser muito lento e doloroso para ambas as partes porque requer quebra de padrões já cristalizados internamente. Contudo, no momento que esses paradigmas são substituídos, o empoderamento para ambas as partes é enorme. Por isso, formar pesquisadores com essa visão mais ampla de como desenvolver conhecimento é uma das grandes contribuições das universidades para a consolidação do debate da tecnologia social.

Quando o projeto objetivou a identificar e verificar como os docentes que mencionavam a palavra tecnologia social ou que apontavam indícios de desenvolvimento de pesquisas com valores da TS, estava primeiramente buscando conhecer quem são essas pessoas que caminham na contramão da história de desenvolvimento da ciência, com o intuito de uni-los, estimulando futuramente a junção de saberes entre eles, e também dar visibilidade a suas pesquisas para que outros pesquisadores, que não acreditavam nessa metodologia, pudessem conhecer exemplos viáveis de desenvolvimento de conhecimento e solução de problemas coletivamente.

Ainda são poucos os projetos desenvolvidos na UFRB de TS. Contudo, a cada dia é possível identificar mais pessoas interessadas em conhecer o tema, seja por estímulos nas salas de aulas, artigos apresentados nos congressos das mais diversas áreas, artigos de revistas, projetos aprovados em editais, cursos de especialização, etc. A UFRB vem dando

passos pequenos mais firmes na proposta de consolidar a linha de pesquisa – tecnologia social.

Apesar de todas essas iniciativas, ainda é longo o caminho para se afirmar a maioria dos projetos de extensão sejam considerados de TS. É preciso mais divulgação entre os docentes e discentes do que seria a TS, como também estimular mais o debate sobre a temática apresentando os resultados das pesquisas e destacando seus impactos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, L.C.. Tecnologias Sociais ou Tecnologias Apropriadas? O Resgate do termo in *Tecnologias Sociais: Caminhos para a Sustentabilidade*. Aldalice Otterloo etall. Brasília/DF:s.n, 2009. 227p.

ALMEIDA, A. S. A contribuição da extensão universitária para o desenvolvimento de Tecnologias Sociais. *In: Tecnologia Social e Desenvolvimento Sustentável: Contribuições da RTS para a formulação de uma Política de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação – Brasília/DF: Secretaria Executiva da Rede de Tecnologia Social (RTS), 2010, p. 9 – 15.*

BRANDÃO, F. C. Programa de apoio às tecnologias Apropriadas – PTA: Avaliação de um programa de desenvolvimento induzido pelo CNPq. Dissertação (mestrado em desenvolvimento sustentável) UNB, Brasília, 2001.

CALDAS, A.; *et al.* **Tecnologia social: cooperação universidade/comunidade para o desenvolvimento urbano regional e local sustentável.** RDE – Revista de Desenvolvimento Econômico. V. 9. N. 16. Salvador. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/view/1012>>. Acesso em 21 de agosto de 2013.

DAGNINO, R. A tecnologia social e seus desafios. *In: Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento* /Fundação Banco do Brasil – Rio de Janeiro: 2004, p. 187 – 209.

_____ ; *et al.*, A. A Universidade no Desenvolvimento da Tecnologia Social. *In: Congresso Internacional de Administração, 2013 (b), Ponta Grossa – PR. Artigos selecionados.* Disponível em: <<http://www.admpg.com.br/2013/selecionados.php?ordem01=titulo&ordem02=autor>>. Acesso em 26 de agosto de 2013.

DAGNINO, R., BRANDÃO, F. e NOVAIS H. Sobre o marco analítico conceitual da tecnologia social, in *Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento/ Fundação Banco do Brasil*. Rio de Janeiro: 2004. 216p.

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de extensão das universidades públicas brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Manaus/AM, maio de 2012. Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2012/legislacao/Politica%20Nacional%20de%20Extensao%20Universitaria%20maio2012.pdf>>. Acesso em 10 de setembro de 2013.

FREITAS, C. C. G.; *et al.* A Universidade e a Tecnologia Social: análise da aderência. *In: Congresso Internacional de Administração, 2013 (a), Ponta Grossa – PR. Artigos*

selecionados. Disponível em:
<<http://www.admpg.com.br/2013/selecionados.php?ordem01=titulo&ordem02=autor>>.
Acesso em 30 de agosto de 2013.

ITS, Caderno de Debate. Tecnologia Social no Brasil.2004.

ITS. **Série Conhecimento e Cidadania1 – Tecnologia social.** Instituto de Tecnologia Social. São Paulo. 2007.

ITS. **Sistema de Acompanhamento de Tecnologias Sociais – SATECS.** Instituto de Tecnologia Social. São Paulo. 2010.

SEAGRI – Secretaria de Agricultura, Pecuária, Irrigação, Reforma Agrária, Pesca e Aquicultura. **Agricultores familiares aprendem sobre a cultura da Araruta.** Disponível em: <<http://www.seagri.ba.gov.br/noticias.asp?qact=view&exibir=clipping¬id=19081>>.
Acesso em 30 de agosto de 2013.

Mise en scène: O patrimônio na exibição dos filmes no Cineclube Mário Gusmão
Mise en scène: The patrimony in the exhibitions of films in Cineclube Mário Gusmão.

Daniel Pereira Rocha

Mestrando em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia

dankrocha@gmail.com

Resumo:

Este artigo busca problematizar a categoria patrimônio através da reflexão de autores da antropologia brasileira que discutem a temática, e entender o papel que o patrimônio possui no Cineclube Mário Gusmão tendo em vista a reapropriação do espaço urbano - da cidade de Cachoeira - para exibição de filmes e sua relação direta com o consumo visual, trazendo à tona uma inter-relação entre políticas de preservação - em contexto globalizado e de consumo - e o caráter de enobrecimento desse espaço.

Palavras-chave: Antropologia. Cineclube. Cinema. Patrimônio Cultural.

Abstract:

This article seeks to problematize the category of patrimony through reflections of the authors of Brazilian Anthropology who discuss the topic and understand the role that the patrimony has in Cineclube Mário Gusmão considering the reappropriation of urban space - the city of Cachoeira - for viewing movies and its direct relationship with the visual consumption, bringing up an inter-relationship between political preservation - in globalized context and consumption - and ennobling character of this space.

Key-words: Anthropology. Cinema Club. Cinema. Cultural Patrimony.

INTRODUÇÃO

O entendimento da categoria do “patrimônio cultural” estaria situada no âmbito de mediação entre a diversidade de domínios, socialmente e simbolicamente construídos, funcionando como meio de conexão entre diversas outras categorias adquirindo a formatação daquilo que Marcel Mauss (2008) denomina de “fato social total”, compreendendo uma totalidade, no qual esse fenômeno seria simultaneamente jurídico, econômico, religioso, estético, etc., (MAUSS, 2008, p.211).

Em seus estudos, José Reginaldo Gonçalves (2005; 2007), busca problematizar e entender a aplicabilidade dessa categoria na antropologia social - entrevedo suas “limitações” - já que atualmente haveria uma “obsessão coletiva” sobre esse termo, muito

embora na constituição e trajetória da antropologia já houvesse uma imbricação teórica – não necessariamente com a noção de patrimônio – que só vai ocorrer contemporaneamente – mas com a de objetos materiais - no qual a categoria “patrimônio” tem ganhado centralidade nos estudos antropológicos, tendo em vista o caráter relacional que essa categoria passa a ter com a noção de “cultura”. Assim, a exploração analítica da noção de patrimônio, segundo Gonçalves (2005), no que tange a elucidação desse conceito, perpassa outras três categorias: 1) ressonância; 2) materialidade; 3) subjetividade.

Ainda que o patrimônio esteja ligada a um utilitarismo da sua função prática, ele nem sempre cumpre essa função socialmente, possuindo, então, outros significados que perpassam o universo social, ligados também a uma espiritualidade mágico-religiosa, no qual o patrimônio - entendido enquanto propriedade - é algo herdado e vinculado materialmente (ou espiritualmente) com aquele que o possui. Assim, os patrimônios deixam de ser entendidos como meros objetos, e podem ser compreendidos como entidades dotadas de vontades e poderes (GONÇALVES, 2005). Logo, ao mesmo tempo os “patrimônios” são classificados como elementos que compõem um universo social e cósmico e integrantes do meio simbólico e moral, além de serem mediadores entre o indivíduo e a sociedade, evidenciando uma inter-relação entre o sobrenatural, o social e a natureza, funcionado por excelência como *locus* de ambiguidades (GONÇALVES, 2005).

No que tange as análises modernas, a caracterização do patrimônio está na sua possibilidade de ser “construído” ou “inventado”. No qual cada coletividade (família, grupo, instituições, etc.), elegeria o seu patrimônio como forma de reivindicar ou expressar sua identidade e memória (GONÇALVES, 2005). Na contemporaneidade o que estaria em jogo seria exatamente a problemática do Estado, que muitas vezes ao eleger algo como patrimônio não obtêm o reconhecimento de setores da população, demonstrando sua incapacidade de acessar a suposta identidade e memória desse povo. Logo, “os objetos que compõem o patrimônio precisam encontrar 'ressonância' junto ao seu público” (GONÇALVES, 2005, p.19). O conceito de ressonância seria, então, o poder que o objeto possui em atingir um universo mais amplo rompendo suas fronteiras formais, evocando no expectador forças culturais dinâmicas e complexas que emerge dele e das quais ele possui atingindo o expectador ou seu representante (GREENBLATH *apud* GONÇALVES, 2005). Assim, as instituições que buscam a história e a memória (museus, monumentos, coleções, arquivos, etc.) quando tentam eliminar as “ambiguidades” precarizam os patrimônios culturais colocando em risco seu poder de ressonância (GONÇALVES, 2005).

Outro aspecto relevante do patrimônio estaria na sua dimensão material - muito embora no debate atual a categoria de patrimônio “imaterial” ou “intangível” tenha ganhado relevância - tendo em vista a ênfase quem vem sendo dada no debate sobre “cultura” nas suas dimensões simbólicas evocando uma “desmaterialização” desse fenômeno (GONÇALVES, 2005). Aqui seria importante também assinalar a ambiguidade e limite da categoria patrimônio no que tange a esse aspecto:

O material e o imaterial aparecem de modo indistinto nos limites dessa categoria. A noção de patrimônio cultural desse modo, enquanto categoria do entendimento humano, na verdade rematerializa a noção de “cultura” que, no século XX, em suas formulações antropológicas, foi desmaterializada em favor de noções mais abstratas, tais como estrutura, estrutura social, sistema simbólico, etc. (GONÇALVES, 2005, p.21)

A importância da materialidade do patrimônio para antropologia, e respectivamente suas monografias, está diretamente imbricada na inteligibilidade da vida social que não seria possível sem os objetos materiais. Eles seriam mais que “suportes”, substanciarão a sociedade. “O que seria o *kula* sem os colares, braceletes, sem as canoas e todo o conjunto de técnicas necessárias à sua construção e ao seu uso?” (GONÇALVES, 2005, p.22). Assim, os patrimônios entendidos na sua materialidade além de serem “bons para pensar” seriam um elemento constitutivo fundamental da vida cotidiana (GONÇALVES, 2005).

Outro elemento do patrimônio seria o seu papel na constituição de uma subjetividade, relacionando as modalidades de consciência individual e coletiva a partir da cultura. Historicamente as concepções de cultura foram diversas, se fazendo importante destacar duas concepções: a concepção clássica – no qual a cultura está ligada ao o humanismo, ou como “processo de autoaperfeiçoamento humano” (GONÇALVES, 2005, p.27) – e a concepção moderna que tem como base o pensamento do filósofo alemão Johan Gottfried Herder, no qual “as culturas seriam expressões orgânicas da identidade dos diversos agrupamentos humanos” (GONÇALVES, 2005,p.27-28). Torna-se evidente, então, uma oposição entre essas duas definições que coloca em questão a problemática entre um entendimento universal ou particular da cultura. O importante aqui é enxergar como a partir dessa duas concepções podem ser entendidas a noção de “patrimônio”, e sobretudo, como essa duas concepções articuladas podem trazer um aproveitamento no que concerne a aplicabilidade e entendimento desse conceito.

É possível que o patrimônio – ou mais precisamente, o patrimônio segundo o modo como o estamos articulando, enquanto uma categoria de pensamento – nos possibilite uma mediação entre esses extremos. Ela talvez permita surpreender de modo tenso e simultâneo aspectos da cultura que são apenas parcimoniosamente iluminados por teorias classificadas como universalistas (das quais seria um exemplo notável a obra de Claude Lévi-Strauss), ou por teorias classificadas como relativistas (entre as quais merece destaque a obra de Clifford Geertz). Afinal, os patrimônios são sempre concretos e específicos, embora não irredutivelmente singulares, e universais, embora essa universalidade seja sempre de natureza concreta e contingente (GONÇALVES, 2005, p.28-29).

Para a antropologia o patrimônio deve ser entendido de forma ampla de forma que seja possível explorar suas diversas dimensões. Assim, temos uma categoria que na sua representação muda de significado, no qual “podemos encontrar formas de patrimônio cultural no mundo contemporâneo que estejam fortemente ligadas à experiência” (GONÇALVES, 2005, p.32).

PATRIMÔNIO GLOBALIZADO: UMA RELAÇÃO ENTRE MERCADO E CONSUMO

Um ponto importante a ser abordado é o questionamento acerca do patrimônio e sua relação direta com o “mercado” e “consumo”. Ao tratar dos processos sociais e culturais relacionados ao patrimônio essas categorias aparecem como um novo elemento. A própria noção de “mercado” é incorporada a partir do campo do patrimônio naquilo que pode ser entendido como “mercado de bens inalienáveis”.

Nesse caso, compram-se não só objetos materiais, mas também “experiências” através da intermediação de imagens do passado histórico, das culturas populares, das culturas tradicionais, etc. (GONÇALVES, 2007). Em contextos tradições o bem “inalienável” seria aquele que exatamente não pode circular no mercado, ou seja, não pode ser comercializado de forma deliberada. Já em contextos contemporâneos, essa noção passa a constituir-se justamente, de forma liminar, dentro do “mundo do mercado” e em contraposição a ele, onde “no contexto da modernidade 'o patrimônio' atesta a alienabilidade dos bens inalienáveis” (GONÇALVES, 2007, p.242).

No Brasil, o discurso do patrimônio pautou-se na recusa do mercado “uma vez que este era necessariamente associado ao 'inautêntico' (GONÇALVES, 2007, p.243), cujo

discurso estava indiretamente ligado a indústria turística (AGUIAR *apud* GONÇALVES, 2007). Assim, a alienabilidade dos “patrimônios culturais” estaria justamente relacionado com a possibilidade de ser objeto de consumo turístico, funcionando como suporte de uma determinada imagem (ligada a cultura) a ser consumida. A experiência, nesse caso, se constitui como fator importante no “ato” de “consumo”.

Compramos essa imagem, ou essa experiência, quando visitamos um prédio, uma cidade, o quando adquirimos suas reproduções. Os patrimônios sempre prometem algo mais do que eles mesmos: prometem a experiência de realidade ausente, distante, e que nos acena por meio de seus fragmentos – em outras palavras, trazem sempre uma promessa não cumprida de totalização (GONÇALVES, 2007, p.244)

A ligação entre patrimônio cultural e consumo que busca evocar essa “experiência” tem impacto direto no fenômeno de enobrecimento do espaço urbano, tornando a cidades ou sítios históricos lugares privilegiados para o consumo. Na direção desse processo, pode-se destacar, por exemplo, as políticas de *gentrification*, definidas por:

(...) aquelas intervenções urbanas voltadas ao *city marketing*, cujas práticas compreendem um conjunto de intervenções voltadas à transformação de degradados sítios históricos em áreas de entretenimento urbano e cultural” (LEITE, 2005, Nota de rodapé, p.79).

Um “duplo movimento” pode ser destacado no que tange as aplicabilidades dessas políticas, elas ajustariam as flexibilizações dos conteúdos culturais e simultaneamente estabilizaram outros conteúdos culturais locais, visando uma “retradicionização” desses “espaços de consumo” através da produção de eventos com a temática da cultura popular que legitimaria supostamente uma “tradição cultural” em comum (LEITE, 2005).

Existiria, então, um redirecionamento da categoria de desenvolvimento pautado na ideia de que nesses contextos “moderno é ser antigo” (TAMASO, 2005, p.13), no qual o desenvolvimento pauta-se em virtude desses “patrimônios”. Se “antes o patrimônio funcionava como obstáculo, agora ele é fundamento deste” (TAMASO, 2005, p.13).

Dessa forma, o patrimônio comporta – como já assinalado anteriormente – um caráter de ambiguidade ou ambivalência – levando-se em conta essa noção de “desenvolvimento” e “progresso” - naquilo que tange a transitoriedade das coisas e a busca de um equilíbrio entre a efemeridade e a permanência (TAMASO, 2005). De modo que, se o “patrimônio” ao ser

acionado traz benefícios relacionados a identificação e a reativação da memória de um povo, ele conseqüentemente também traz problemas relacionados a determinados grupos sociais. Um dos problemas que pode ser assinalado é que com o “enobrecimento” dos espaços há uma valorização desses localidades (detentoras de “patrimônios”) gerando um efeito progressivo da especulação imobiliária, fazendo com que pessoas nativas ou indivíduos que circulam naquele espaço sejam “realocados”, já que aquele local – do ponto de vista material – se torna inviável para alguns grupos precarizados ou se tornam fonte de renda (através de aluguéis) – já que simbolicamente – aquele lugar passa a ser tributário de outros valores e usos que nem sempre contemplam aqueles que ali já se encontravam (TAMASO, 2005).

Ou seja, os “laços sociais” que compunham aquele espaço, tornam-se irrelevante perante a força econômica e política que passa a intervir nos “patrimônios”. De modo que, a própria ideia de patrimônio também coloca em voga sua apropriação como “propriedade cultural coletiva e global”, no qual “o patrimônio é quase sempre acionado pelas elites, que frequentemente inclina-os para fins específicos e nem sempre democráticos” (TAMASO, 2005, p.14).

Mas a apropriação do patrimônio como legado universal encerra em si uma contradição, já que nesses casos, restringe o acesso e a “posse” de alguns em detrimento de outros, de forma que existe uma tendência muito grande das classes marginalizadas não reconhecerem o valor dos bens materiais móveis já que isso implica na ameaça de que sua localidade vizinhança sofra intervenções a partir das políticas de *gentrification* (TAMASO, 2005). Fica evidente, então, como o patrimônio é também espaço de disputa, no qual “o conflito (...) é constitutivo de políticas de preservação de patrimônios culturais” (TAMASO, 2005, p.15). O processo de valorização desse patrimônio revelaria também um processo de hierarquização tornando-se uma arena de disputa em torno da atribuição de valor que seria mais importante e legítimo para aquele determinado patrimônio (TAMASO, 2005).

A “retradionalização”, demarcaria, então, o surgimento de novas formas de representação desse espaço criando deslocamentos e outras formas de se constituir as “identidades” na relação com o patrimônio. Assim, os espaços apropriados como patrimônios tendem não só acessar a memória e o sentido local mas também a incorporar elementos constitutivos de uma “aldeia global” (LEITE, 2005).

Haveria concomitantemente no “patrimônio” traços da globalização e aspectos das esferas da vida cotidiana. Rogério Proença Leite (2005) – usando como fundamento teórico o pensamento de Giddens – assinala que os patrimônios seriam detentores de processos de “desencaixe” que permitem uma “relocalização” (ou “reencaixe”) no movimento de

globalização em contextos tradicionais. No processo de “desencaixe” haveria, então, duas derivações: 1) deslocamento das relações sociais; 2) a destradicionalização, que dissolveria a localidade (LEITE, 2005). Já o “reencaixe”, por sua vez, seria o remodelamento ou reapropriação das relações sociais de forma a estabilizá-las, parcial ou transitoriamente, a partir das condições locais do tempo e lugar (GIDDENS *apud* LEITE, 2005). Logo, o “reencaixe” permitiria uma “relocalização” dos processos sociais tornando possível entrever a articulação entre o local e o global (LEITE, 2005). Assim, pode-se entender que

Uma importância consequência desses processos que elucidam a articulação reflexiva entre o global e local é a transformação do costume local em *reliquia*, como forma de *relocalizar* a tradição em contextos marcados pela *destradicionalização*, que pode ser entendida exatamente como a remodelação dos costumes locais pelas influências externas, por meio dos quais os costumes continuam a existir na forma alterada de seus significados como *reliquia* ou hábito (LEITE, 2005, p.80).

Uma das características centrais das políticas de *gentrification* tem sido essa “relocalização da cultura”, em que as tradições são reelaboradas e passam de forma alterada a dialogar com processos ou produtos do mercado simbólico, evidenciando o caráter liminar desse fenômeno que se expressa através de categorias como: “glocal” ou “glocalização,” que sinaliza para um caráter híbrido da cultura nesse processo (LEITE, 2005).

Nessa direção as políticas de *gentrification* tem atualizado uma relação direta com a dimensão do consumo, em que haveria uma ligação direta entre cultura de consumo e produção de mercadorias na sociedade contemporânea. Embora o argumento central que sustente essas políticas se baseiem na ideia de tradição, haveria uma outra operacionalização nesse conceito na medida em que ele se constitui diretamente na relação com a concepção de patrimônio e cultura mercado, no qual o patrimônio surge, então, como mercadoria cultural (LEITE, 2005).

Assim, o movimento que implica na racionalidade de preservação do patrimônio teria por direcionamento a valorização dos bens culturais, com o intuito de possibilitar uma rentabilidade de investimentos e lucro (LEITE, 2005). Ressaltar o patrimônio “como mercadoria cultural” seria, então, destacar o seu valor de troca tendo em vista a ampliação do seu valor de uso. A problemática em questão estaria no fato do valor cultural está sendo subordinado, ou diminuído, em detrimento de um valor econômico possuindo como resultado uma “fetichização” da cultura (LEITE, 2005).

O consumo presente nesses contextos abarcaria, então, duas dimensões: uma referente a própria possibilidade econômica da troca, que seria sua viabilidade financeira, e outra pautada nos significados culturais que estão imbricados no ato de consumir, funcionando como diferenciador de gostos e estilos de vida e demarcando relações sociais (LEITE, 2005). Assim, essas práticas de consumo acrescentariam ao patrimônio

(...) a possibilidade de entender como se estruturam sociabilidades públicas marcadas pela socioespacialização das *diferenças* que se afirmam, também, como base nas distintas formas de consumir os bens culturais (LEITE, 2005, p.81-82)

Essas diferentes formas como são “consumidos” (ou “apropriados”) esses lugares acabam por permitir tensões e disputas em torno dos seus sentidos e usos atribuídos ao espaço urbano como “espaço público” (LEITE, 2005). Logo, “a dimensão do consumo (...) pode restringir as possibilidades interativas no contexto de práticas de *gentrification*” (LEITE, 2005, p.82). Em outro sentido, haveria uma ampliação relacionada aos sentidos e utilização desses espaços, que contraditoriamente, ao invés de promover o esvaziamento do espaço, indicaria uma complexa e ambivalente “disputa política” nutrida exatamente por esses “diferentes usos e consumos de *lugares*” (LEITE, 2005, p.82).

Uma maneira de apropriação desses *lugares* e do patrimônio urbano seria sua utilização como forma de fomentar o consumo visual. Lia Motta (2000), demonstra, então, que embora se utilize o argumento de preservação de áreas antigas e históricas do espaço urbano, as novas intervenções visam na verdade uma “apropriação cenográfica dos espaços sem a preocupação de considerar as cidades como objeto socialmente construído e seu patrimônio como fonte de conhecimento” (MOTTA, 2000, p.258).

Estaria em voga, então, aquilo que ela denomina de *modelo globalizado* de processos de patrimonialização, no qual as áreas históricas das cidades passam a adquirir um caráter central na composição da imagem urbana perante o mercado globalizado, em que as referências locais devem atender a uma demanda de consumo e comunicação pautados nas referências globais (MOTTA, 2000). Cria-se uma valorização dessa representação – como uma nova ideia de cidade – onde os sítios históricos cumprem a função integrativa e interessada de um mercado global, tornado-o produto e elemento de diferenciação com o intuito de atrair um mercado consumidor (MOTTA, 2000).

Assim, projetos que visam a “remodelação”, “reurbanização”, “revitalização” desses locais teriam com o intuito criar um ambiente cenográfico, no qual a preocupação central

estaria em uma “estética” específica, no qual ação de preservação prioriza trabalhos de recuperação de fachadas, instalação de focos de iluminação, remoção de prédios “feios” ou novos, e etc., no qual apropriam-se “dos sítios urbanos como matéria-prima para a construção da imagem que corresponde ao novo valor simbólico, preparando-os para o consumo” (MOTTA, 2000, p.263).

O CINECLUBE MÁRIO GUSMÃO E O PATRIMÔNIO DE CACHOEIRA

A criação do Instituto do Patrimônio Artístico Nacional (IPHAN) no ano de 1937 teve impacto direto no tombamento do núcleo urbano e entorno da cidade de Cachoeira. Nos anos de 1938 e 1943 foram tombados na cidade 20 edificações na área urbana que objetivava a preservação dos imóveis com características barroca em virtude da descaracterização desse tipo de “estética” causada pelo desenvolvimento urbano e sua modernização (RODRIGUES, [?]). Posteriormente, na data de 13 de janeiro de 1971, a cidade foi elevada a categoria de Monumento Nacional, no qual o seu conjunto arquitetônico e paisagístico da cidade foi tombado. A partir daí, verifica-se, então, uma intensificação da implementação de políticas federais preservacionistas na cidade e uma alteração na sua dinâmica urbana (RODRIGUES, [?]).

Pode-se sinalizar como um dos fatores que contribuiu para essas alterações, em uma trajetória mais contemporânea foi a implantação do Programa Monumenta, que visa a recuperação de centro histórico da cidade e o Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que em detrimento da ausência de imóveis disponíveis para utilização na cidade traz a necessidade de se ocupar, então, prédios antigos que estavam abandonados, que são os casos, por exemplo: do Quarteirão Leite Alves, do Cine Teatro Glória, da Casa da Moeda, etc (RODRIGUES, [?]).

A universidade, então, passa a ter um papel central no atual fomento de políticas preservacionistas e na atribuição de funções sociais aos monumentos (RODRIGUES, [?]). É nesse sentido, que podemos assinalar o Cineclube Mário Gusmão (CMG) como um dos interventores na apropriação do espaço urbano de Cachoeira. O CMG é um projeto de extensão da UFRB vinculado ao curso de Cinema e Audiovisual que objetiva promover a formação, reflexão, e preservação da memória em parceria com a comunidade local, sendo seu público-alvo moradores da cidade de Cachoeira e estudantes do CAHL da UFRB, teria o intuito, então, de ampliar o olhar dos alunos para história e cultura da região e as

oportunidades educacionais e de acesso à cultura das comunidades locais, de forma a gerar identificações e reativar a memória audiovisual local (UFRB, 2012).

Suas sessões acontecem comumente às quartas-feiras, geralmente no auditório do CAHL, mas toda última quarta-feira do mês é exibido um filme na “praça”. Essas exibições constituem, então, em uma reapropriação do espaço urbano da cidade para exibição de filmes. Geralmente os filmes são exibidos no centro histórico da cidade, na Praça de Aclamação, onde a projeção é feita na Câmara de Vereadores, ou na Praça Teixeira de Freitas, fazendo parceria com a Quarta dos Tambores – que é também outro evento cultural que acontece comumente as quartas-feiras na mesma localidade.



Figura 1 – Praça da Aclamação.

<http://cinemariogusmao.wordpress.com/cobertura/>



Figura 2 – Exibição na Câmara de Vereadores – Praça da Aclamação

<http://cinemariogusmao.wordpress.com/cobertura/>



Figura 3 – Exibição na Praça Teixeira de Freitas conjuntamente com a Quarta dos Tambores – Foto: Carina Rosa <<http://cinemariogusmao.wordpress.com/cobertura/>>

Tomando como base o CMG e o referencial teórico desenvolvido assinalaria, então, que a concentração de atividades no centro histórico da cidade de Cachoeira, estaria diretamente ligado ao enobrecimento desse espaço. De maneira tal que o CMG se apropria exatamente desse patrimônio artístico-cultural, a partir do seu caráter cenográfico e “cinematográfico”, onde a paisagem urbana passa a compor também o *mise en scène* do cineclube e da própria experiência de assistir filmes.

Em Cachoeira a centralidade intraurbana assume características singulares, apresentando como critério a definição da visibilidade cultural e turística e concentração do patrimônio histórico cultural (...). Ocorre ainda a peculiaridade de em uma mesma área da cidade ou no seu entorno imediato existir a superposição de diferentes centralidades que se complementam. Assim, evidencia-se a concentração de funções políticos-administrativas, comércio informal contíguo ao comércio formal e serviços turísticos no centro histórico da cidade que por sua vez engloba bens culturais mais expressivos (RODRIGUES, [?]).



Figura 4 - Centro Histórico da Cidade de Cachoeira – Foto: Carina Rosa <<https://www.facebook.com/CineclubeMarioGusmao>>

Assim, as projeções dos filmes ganham não só “destaque” pela localidade central onde são exibidas, mas pela própria relação que estabelecem com o patrimônio. Haveria uma complementação entre o caráter social e o elemento contemplativo/estético, no qual o filme ao ser projetado no patrimônio direciona o “olhar” de quem está assistindo. Possibilitando, de forma indireta, o acesso de elementos históricos e estéticos que o patrimônio possui. Pode-se dizer que o patrimônio “reencanta” o filme, e vice-versa.

Em outro sentido, nessas exibições o patrimônio é compositor daquilo que seria o cenário ritual do cineclube e um dos constituintes simbólicos desse espaço – fruto de inter-relações – e da experiência que coloca em voga a possibilidade de se ter uma reflexão pública e plural sobre aspectos da vida cotidiana, no qual a “projeção” do filme no patrimônio possibilita que se estabeleçam mecanismos sociais de identificação (ROCHA, 2014).

Logo, o consumo de filmes nesses locais pode estar associado a uma determinada posição social, ou como demarcador social, de um gosto específico tendo em vista o próprio caráter de exibição de filmes – filmes nacionais – e a valorização estética do patrimônio – a partir de um conhecimento artístico ou arquitetônico. Funcionando também como fomentador no estabelecimento de novas relações entre cinema e patrimônio, já que a cidade, desde o fim na década de 90 do Cine Teatro Glória, não dispõe de salas ou locais de exibições de filme (até a chegada da UFRB na cidade).

No entanto, destacaria que a utilização desse espaço traz à tona a problemática das disputas e tensões nesses locais. Pude identificar, que apesar dos realizadores do CMG utilizarem as sessões na praça como argumento de uma “aproximação” da comunidade, haveria na verdade um tencionamento dessa relação, já que a maior parte dos espectadores ali presentes são estudantes, e embora se trate de um espaço público as pessoas da comunidade ficam em sua grande maioria no entorno da exibição e não ocupam as cadeiras destinadas ao público.

Outro fator importante, é que o cineclube se propõe a discutir os filmes exibidos, e o momento dos debates se configuram exatamente como exercício intelectual, e nem sempre as pessoas da comunidade estão dispostas a isso, ou acessam o “conhecimento” que os realizadores utilizam. Exemplo dessa situação foi quando em uma exibição na Praça da Aclamação crianças da comunidade sistematicamente foram emitir suas opiniões sobre o filme, utilizando aquele momento de intervenção como divertimento, desvirtuando ou desconfigurando a proposta de discussão, o que acabou por gerar irritação nos realizadores.

Assim, é importante destacar que a valorização da área central de Cachoeira acaba por torná-la como *locus* prioritários de atividades que visam a sociabilidade e consumo,

principalmente um consumo visual como aponta Lia Motta (2000), no qual haveria um distanciamento em relação as áreas periféricas da cidade.

Com tal priorização do centro, a periferia da cidade não se torna subordinada ao centro somente em relação às atividades econômicas, serviços ou questões administrativas, em termos culturais, a periferia encontra-se excluída, e desfavorecida no que se refere ao desenvolvimento de ações e programas, além de ser relegada pelos órgãos de preservação a segundo plano a despeito de possuir bens culturais extremamente representativos para a população cachoeirana. O privilégio do centro da cidade pelas políticas de preservação também provoca o aumento da especulação imobiliária nessas áreas, o beneficiamento de alguns poucos e acentua disparidades em termos de infraestrutura entre o centro e bairros periféricos (RODRIGUES, [?]).

Embora não haja explicitamente em Cachoeira práticas similares a políticas de *gentrification*, a utilização desse espaço passa de alguma forma a adquirir contornos desse tipo de política, onde o patrimônio atende a uma demanda de consumo – simbolicamente e materialmente – perdendo em parte sua apropriação enquanto meio de reflexão sobre a vida e história do local. Aqui se não há um esvaziamento do espaço como aponta Leite (2005), há uma “elitização” no seu consumo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O patrimônio certamente possui centralidade e constitui um elemento importante no que tange as práticas sociais de determinados grupos. Entretanto, as apropriações e categorização daquilo que seria “patrimônio” se revela uma arena multivocal de disputa, em que Estado, mercado e sociedade civil disputam seus usos e sentidos, mas nem sempre de forma igualitária.

A busca, então, por aquelas características de identidade e representação com o local e a história, ou do patrimônio como “fonte de conhecimento”, ganham outros contornos quando a visibilidade desses espaços está associada diretamente ao consumo – principalmente nos contextos globalizados – no que tange a apropriação cenográfica desses espaços e como formas de diferenciação de posições e de *status*.

O intuito foi, então, pensar no patrimônio de forma crítica, e entender os seus discursos e práticas. E como a sua apropriação através das “experiências”, a exemplo do CMG, podem trazer à tona problemáticas em torno dessa questão.

Referências

GONÇALVES, José Reginaldo. Os limites do patrimônio. In: **Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos**. Blumenau: Nova Letra, p.239-248, 2007.

_____. **Ressonância, Materialidade e Subjetividade: as culturas como patrimônios**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre: ano 11, n.23, p.15-36, 2005.

LEITE, Rogério Proença. **Patrimônio e consumo cultural em cidades enobrecidas**. Sociedade e Cultura, v.8, n.2. Goiânia: Departamento de Ciências Sociais, FCHF/UFG, p.79-89, 2005.

MAUSS, Marcel. **Ensaio Sobre a Dádiva**. Lisboa: Editora Edições 70, 2008.

MOTTA, Lia. A apropriação do patrimônio urbano: do estético-estilístico nacional ao consumo visual global. In: **O espaço da diferença**. Campinas, SP: Papiurus, p.257-287, 2000.

ROCHA, Daniel. **Reflexividade pública: estudo ritual do Cineclube Mário Gusmão**. Monografia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2014.

RODRIGUES, Maria da Paz. **Dinâmica espacial e gestão urbana em Cachoeira Pós-tombamento**. <http://www.uesb.br/eventos/simposio_cidades/anais/artigos/eixo3/3b.pdf>. [?]

TAMASO, Izabela. **A expansão do patrimônio: novos olhares sobre velhos objetos, outros desafios**. Sociedade e Cultura, v.8, n.2. Goiânia: Departamento de Ciências Sociais, FCHF/UFG, p.13-36, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNVAVO DA BAHIA (UFRB). Programa Institucional de Bolsas e Extensão Universitária – PIBEX. **Projeto de Pesquisa e Extensão Cineclube Mário Gusmão**. Cruz das Almas, 2012.

Comunicação da ciência no ciberespaço: Um café científico transmídia.

Science communication in cyberspace: a transmedia Science-café

Silvania Sousa Nascimento. Professora Titular do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino DMTE e do Programa de Educação da Faculdade de Educação UFMG.
(silnascimento@gmail.com)

Reinaldo Guilherme Bechler. Pós-Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – UFSC (Bolsista PNPd – CAPES). (reibechler@yahoo.com.br)

Mara Regina Batista. Bolsista Apoio Técnico CNPQ– FAE/UFMG e graduada em biblioteconomia e Letras – UFMG (marabaptista@gmail.com)

Resumo:

Os cafés científicos têm se tornado uma importante ferramenta de Divulgação Científica contemporânea. Este texto discute alguns aspectos teóricos e práticos de sua utilização como elo entre ciência e sociedade. Como exemplo, apresentaremos a experiência do Café "Bar Ô metro", e sua ligação com aspectos da extensão universitária, salientando seus aspectos comunicacionais e formativos.

Palavras-Chave: Cafés Científicos; Divulgação Científica; Popularização Científica.

Abstract:

Science-cafes has become an important tool of contemporary Science communication. This paper discusses some theoretical and practical aspects of its use as a link between Science and society. As an example, we present the experience of Cafe "Bar Ô metro", and their connection with aspects of university-extension.

Keywords: Science Cafes; Popular Science; Public Understanding of Science.

O CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DOS EVENTOS DE COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA

No dia 25 de setembro de 2009 foi publicada, no Diário Oficial da União, a sanção da Lei 9714 que declarou Belo Horizonte como a Capital Mundial dos Botecos. A lei entende como botecos todos os bares, restaurantes e assemelhados e estabeleceu o Dia Mundial dos

Botecos, comemorado anualmente no terceiro sábado do mês de maio. A capital conta com, segundo dados da seccional mineira da Associação Brasileira de Bares e Restaurantes (ABRASEL-MG), aproximadamente 12 mil estabelecimentos do ramo e é a cidade com maior número de bares e restaurantes per capita do Brasil. Ao título “informal” que a cidade já possuía, agora confirmado pela lei, somou-se a qualidade da gastronomia mineira como importante fator que impulsionou esse setor.

Esse fato pitoresco se associa, neste projeto, a um fenômeno de divulgação científica que tomou corpo na última década do século XX e que possui características e ingredientes semelhantes a esse espaço de entretenimento popular – os cafés científicos.

Criados para ser um espaço não acadêmico onde cientistas e público de maneira geral podem discutir, debater, enfim, conversar sobre os últimos avanços da ciência acompanhados, geralmente, de boa comida e bebida, os cafés científicos formam ambientes descontraídos que buscam quebrar barreiras aparentemente intransponíveis. De um lado a ciência, muitas vezes distante, intangível e, de outro, o público que se encontra fora dela.

O projeto “Bar Ô metro: ciência, café e debate” tem como inspiração principal a concepção de Cafés Científicos e nos Cafés Filosóficos parisienses. Os Cafés Científicos tiveram início na cidade de Lyon, França, no final da década de 1990, e se configuram como ambientes não acadêmicos, geralmente descontraídos, para a discussão sobre os últimos avanços da ciência. O foco desse espaço de debate é a aproximação e a interação entre cientistas e público. Esses eventos acontecem em espaços variados como bares, cafés, museus, parques, etc., onde, de maneira geral, um ou dois cientistas debatem, mediados por um “animador” ou “comunicador”, com cidadãos interessados nos assuntos da ciência.

O projeto “Bar Ô metro”, desenvolvido pela Diretoria de Divulgação Científica, órgão vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, foi destinado inicialmente ao Centro Cultural da UFMG, criando um ambiente com as características acima descritas na “Sala do Piano. De periodicidade mensal, o evento acontece sempre às 20 hs da última quinta feira do mês, teve início no mês de março de 2011 (NASCIMENTO, 2011). O nome “Bar ô metro” foi escolhido por dois motivos: o primeiro, o fato de o barômetro ser um instrumento da ciência, utilizado para medir a pressão atmosférica e, durante muito tempo, muito importante no auxílio para especialistas na previsão do tempo. E segundo, por permitir alusão à palavra “bar”, espaço de convivência tão apreciada pelos mineiros. O bar é espaço de convivência típico da cidade, onde todos podem debater temas controversos desde o cotidiano doméstico e de trabalho passando pela política e a religião. Dessa forma o projeto, como instrumento de

medida, foi pensado tanto como uma forma de colocar a ciência no âmbito dos debates cotidianos, como uma tentativa de impregnar um teor científico às várias temáticas que emergem do nosso cotidiano social. A cada mês é previsto um debate em torno de temas que estabeleçam relações entre o conhecimento científico e a sociedade. Aplicamos para procedimentos do *Instructional Design* na sistematização reflexiva de processos cognitivos que pretendemos atingir ao planejar interações entre os participantes e o material instructional criado. Antes de mais nada, o projeto é um momento de formação para o público e para a equipe de produção, que é composta de alunos de diferentes cursos de graduação.

O “Bar Ô metro” apresenta toques de modernidade e leveza, mesclando música, poesia, ciência e tecnologia nos espaços privado e público. Sua proposta extensionista é valorizada a partir de elementos do se convencionou chamar de Popularização da Ciência e Tecnologia, conceito difuso e de difícil categorização. Em linhas gerais, essa temática vem assumindo cada vez mais visibilidade acadêmica, e tem o difícil objetivo de levar o conhecimento científico à sociedade civil¹.

Dentre as inovações desse projeto, no âmbito dos cafés científicos, temos a transmissão radiofônica e na web pela Radio UFMG Educativa (104,9 MHz) e, além disso contamos com a mediação de uma plataforma multimídia manipulada pelos participantes em dispositivos móveis como o motor das interações. Esta plataforma registra perguntas dos participantes e relações que eles estabeleciam entre palavras do campo científico e do senso comum. Para a divulgação do evento usamos as mídias tradicionais e as mídias sociais principalmente o facebook (#barômetro_ufmg) e o twitter (@barometro_ufmg). Para compor a cena discursiva o café serve um lanche para todos os convidados, e grupos musicais se apresentavam durante os intervalos do programa de rádio. Aliás, a música atua como protagonista ao lado das questões debatidas.

Os grupos musicais são escolhidos a partir dos projetos culturais em andamento na cidade de Belo Horizonte e arredores, de forma oferecer oportunidade de divulgação das produções artísticas da região. O café científico Bar Ô metro incentiva a interação de todos os envolvidos, uma vez que reúne saberes, vozes, falas e momentos provocativos, e o fato de ocorrer em um cenário de bar põe todos na mesma horizontalidade, favorecendo a participação.

¹ Para maiores informações sobre o conceito de Divulgação Científica e sua utilização enquanto ferramenta acadêmica e extensionista, ver: BAUER, Martin. The evolution of public understanding of Science – discourse and comparative evidence. In: *Science, technology and Society*, 14(2). London. p. 221-240, 2009.

Diante desse contexto nosso objetivo no presente texto será discutir a natureza transmidiática – aqui entendida como a criação de inúmeras ferramentas de acesso e a geração de novos focos de interesse – nas edições de nosso café científico de 2011 e 2012. Além disso, pretende-se instigar uma reflexão a respeito das possibilidades formativas e educativas desses cafés científicos e as respectivas interações entre ciência e sociedade por eles produzidas.

O CENTRO CULTURAL DA UFMG – HISTÓRICO

No contexto de produção inicial do café científico, escolhemos a sala de piano do Centro Cultural da UFMG, criado em 1986, para abrigar o projeto. O edifício que sedia o Centro, construído em 1906 e originalmente batizado de Alcindo da Silva Vieira, foi o primeiro prédio levantado na região do hipercentro de Belo Horizonte. Com projeto arquitetônico arrojado para a época, esse edifício não apenas marcou o início da história da urbanização da capital como serviu de símbolo de sua prosperidade e de boas vindas aos visitantes e novos moradores que desembarcavam na estação ferroviária. Até ser transformada na sede do Centro Cultural essa edificação sofreu várias reformas e assumiu diferentes funções ao abrigar, de 1906 a 1911, o Quartel do 2º Batalhão de Brigada Policial, a Junta Comercial e órgãos do Ministério da Guerra. A partir de 1911 a construção passou a ser a sede da Escola Livre de Engenharia e em 1926 foi incorporado ao patrimônio da recém fundada Universidade Federal de Minas Gerais.

Suas principais características arquitetônicas são o pé direito alto, projetado para garantir a circulação de ar e a iluminação natural e, fato importante para a época, seu aspecto imponente.

Em sua trajetória histórica o edifício Alcindo da Silva Vieira passou de importante marco da história econômica e política de Belo Horizonte a marco no cenário cultural como espaço de promoção e realização de eventos e de projetos artísticos, de pesquisa cultural e de convivência dos moradores da cidade.

A PARTICIPAÇÃO DA RÁDIO UFMG EDUCATIVA

Para potencializar o projeto pensamos, no primeiro momento, em trabalhar com a transmissão radiofônica. A montagem do script e a construção dos blocos para as emissões partiram de resultados de pesquisas anteriores de nosso grupo (BOSSLER, 2005). O tempo previsto de duração de cada Café é de 90 minutos e a ideia principal foi criar um ambiente que estimulasse a participação da audiência. Nas duas temporadas aqui analisadas, 2011 e 2012, O evento foi transmitido em tempo real pela rádio UFMG Educativa (104,5 FM, www.ufmg.br/radio) e pelo sistema de twitcam tendo os alunos do curso de Comunicação Social na condução dos debates e a mediação com o público. Cabe ressaltar que, na atual temporada de 2013 passamos igualmente a transmitir o Café ao vivo pela TV UFMG, através de uma plataforma desenvolvida exclusivamente com essa finalidade transmidiática pelo Laboratório de Computação Científica LCC (www.ufmg.br/barometro).

PROCEDIMENTOS PARA ESCOLHA DOS DEBATEDORES

Cada café possui um tema predeterminado e a seleção dos debatedores segue o seguinte critério: um debatedor representante da comunidade científica e um debatedor representante da sociedade civil. Por exemplo, no café sobre ciência e religião o representante da comunidade científica foi um professor doutor em teologia e o debatedor representante da sociedade civil foi um psicólogo líder de um grupo espírita, que teve uma trajetória em diferentes religiões.

No contexto dos dois primeiros anos do programa produziu-se 16 programas transmitidos e armazenados no repositório institucional da UFMG como mostrado na *tabela 1*. Nesse período realizamos ainda um café no Festival de Ciência de Chicago (US), e um no encontro do Projeto de Iniciação a Docência PIBID do Instituto Federal de Minas Gerais em Congonhas que não foram arquivados. O Projeto “Bar Ô metro” cresceu ao adicionar novas mídias à sua estrutura e se transformou em espaço interativo de desenvolvimento de pesquisas.

Tabela 1: listagem dos programas emitidos e armazenados nos anos de 2011 e 2012.

Título do café e link de armazenagem	Público
1. Samba com ciência: a ciência dá samba	50
2. Ciência e dengue: vamos combater a dengue?	30
3. Ciência e Arte – Razão e emoção na mesma discussão?	35
4. Química com Design – Caminhando para a Sustentabilidade?	40
5. Escrito nas estrelas! Mudanças climáticas. Desastres naturais ou conjunções planetárias?	32
6. Ciência e Religião	35
7. Ciência e sala de aula	40
8. Ciência e Inclusão social – Poesia e Inclusão.	30
1. Ciência e água: Quem é o dono da água?	32
2. Lua nova, novas luas...quais os limites do universo?	33
3. Sempre é hora de combater a dengue?	40
4. Ciência e sexualidade	34
5. Objetos científicos	50
6. Hanseníase.	34
7. Dengue: Podemos evitar?	23
8. Universalizar o acesso à energia limpa e dobrar a eficiência energética?	32

Como podemos ver pela *tabela 1* os temas foram bem variados eliminando a centralidade das ciências experimentais sobre as ciências humanas.

DEFINIÇÃO DE UM CIBERESPAÇO PARA DEBATER A CIÊNCIA

O ciberespaço é o mais novo local de "*disponibilização*" de informações possibilitado pelas tecnologias de comunicação e tratamento de informações. Enquanto mídia, o ciberespaço absorve todas as outras e oferece recursos inimagináveis, há algumas décadas. Trata-se de um espaço sempre em mutação, híbrido, cheio de desafios e incertezas, tanto na sua práxis, quanto em suas formulações filosóficas e teóricas. Um espaço aberto, virtual,

fluido, navegável. Um espaço que se constrói em cima de sistemas e linguagens e, por esse mesmo fato, é também o sistema do caos, como Lévy (2000, p.92) o caracteriza um “... *espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores*”.

A polissemia do conceito é bem discutida por Monteiro (2007) que resumo abordando o aspecto de repertório digital de conteúdo reunindo em suporte digital textos de mídias diversas como revistas, jornais e livros ao de formato de comunicação síncrona e assíncrona mediada pela rede internacional de computadores (www) em diferentes linguagens computacionais e instrumentos de buscas. De fato hoje o ciberespaço constitui um universo próprio com a criação de ambientes virtuais de transações comerciais, acadêmicas, financeiras e amorosas.

Consideramos o ciberespaço um universo virtual com potencialidades de criar um novo espaço de significações, um novo meio de interação, comunicação e de vida em sociedade. Porém para isso precisamos de empoderar os sujeitos na navegação dos conteúdos presentes nesse espaço e na criação de novos conteúdos que ultrapassem as dimensões de nossos tradicionais suportes. Não basta transferir a prática discursiva de uma para outra mídia precisamos buscar novas formas de interlocução dos dispositivos e linguagens. Para isso usamos as redes sociais como fonte de circulação e extensão dos debates ([www.facebook.com/barometro_ufmg](http://www.facebook.com/barometro.ufmg) com 803 amigos e @ barometro_ufmg com 101 seguidores e 727 tweets em setembro de 2013) sendo o mais efetivo durante o debate o twitter da rádio (@ufmgeducativa com 5133 seguidores em setembro de 2013), enquanto que temos a média de 50 espectadores ao vivo no set de gravação já atingimos a marca de 400 seguidores durante a emissão pelo twittercam.

O USO DOS TABLETS

A esfera semântica foi um aplicativo especialmente concebido para o Projeto “Bar Ômetro” usado nos dois primeiros anos no contexto de uma pesquisa (PRIETO, 2013). A cada evento a esfera era alimentada com dois conjuntos de palavras: um permanente, com palavras que pertencem ao campo semântico da ciência e outro, mutável, com palavras que pertencem ao campo semântico do tema escolhido para o evento. O objetivo era oferecer aos participantes dos debates a oportunidade de estarem sempre relacionando ou confrontando as palavras geralmente relacionadas à ciência com as de outras áreas do conhecimento.

Os respectivos conjuntos de palavras eram apresentados aos participantes nos *tablets touchscreen* na forma de uma esfera dinâmica que interage ao toque dos dedos se deslocando no espaço da tela e permitindo a seleção das palavras do campo semântico pré-definido. Os participantes podiam compor frases, comentários e perguntas que eram enviados imediatamente para o banco de dados via internet. O banco de dados é composto pelos pares de palavras selecionados e pelas frases e perguntas que sem monitoramento da equipe são projetadas para todos os presentes no ambiente no formato da imagem síntese das ligações formadas e das frases que percorrem a tela de projeção. Nos dois primeiros anos esse sistema funcionou com quatro tablets circulando pela sala viabilizando o compartilhamento do debate dos pequenos grupos presente ao evento (esfera privada) para o grande grupo (esfera pública) como mostra a *figura 1*. Uma parte desse material textual era transmitida aos convidados para ser discutido no momento do debate e o banco de dados disponibilizado para pesquisas futuras (NASCIMENTO, 2011). Com o software desenvolvido o ato de fazer perguntas tornaram-se mais impessoais, possibilitando uma dinâmica de interação não usual em esse tipo de evento.

Dessa forma, mesmo sendo inspirado nos cafés científicos franceses, o “Bar Ô metro” trouxe peculiaridades ao formato inovando o modelo de comunicação pública da ciência (NASCIMENTO, 2012).

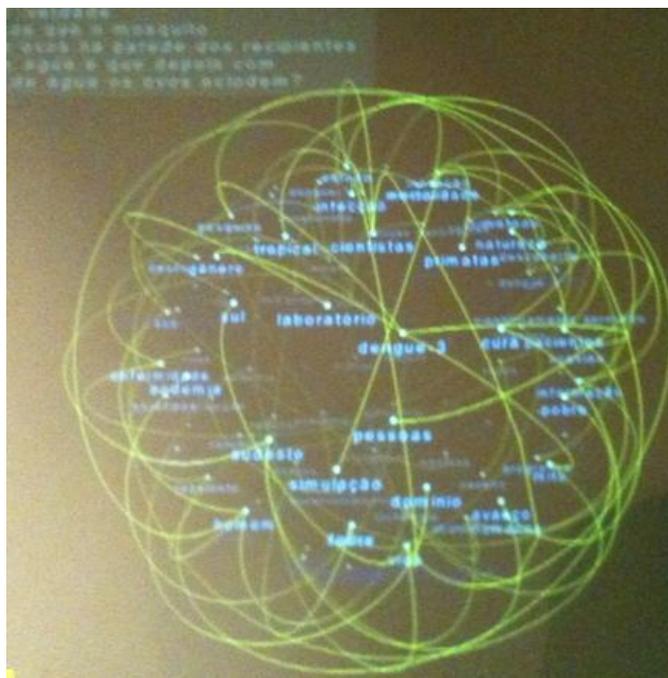


Figura 1: tela inicial de projeção do projeto “Bar Ô metro: ciência, café e debate”, Fonte: <http://esfera.macroscopio.com/admin/index.php> acesso em abril de 2012. Entrar com os dados: login:esfera e senha:barômetro]

A RELAÇÃO TRANSMIDIÁTICA

A abordagem transmídia se mostra cada vez mais atual por integrar todos os conceitos de produção de conteúdos em uma única metodologia e processo de criação e distribuição. É importante ressaltar que não é o número de ferramentas que cria a transmidiação, mas a relação sistêmica que estrutura o conteúdo pautado em uma arquitetura de mídia congruente.

Henry Jenkins (JENKINS, 2009) define narrativa transmídia como uma estrutura que se expande tanto em termos de linguagens (verbais, icônicas, textuais etc) quanto de mídias (televisão, rádio, celular, internet, jogos, quadrinhos etc). Uma característica importante deste tipo de narrativa, de acordo com este autor, é não se repetir ou simplesmente ser adaptada de uma mídia para outra. As histórias se complementam em cada suporte e devem fazer sentido isoladamente, conforme propõe o autor. Jenkins define as Transmídias, assim, como parte do que chama de “Mídias Convergentes”, deixando claro que a relação até certo ponto passiva e literalmente “espectadora” construída pela sociedade para com a mídia de massa ficou no passado. A convergência midiática é, segundo ele, uma nova forma de compreensão comunicativa, que ocasiona significativos impactos culturais.

Para facilitar melhor o entendimento do termo, consideremos o uso de transmídia no mercado editorial, por exemplo, seu uso se dá quando várias histórias compõem um único universo, ou seja, cada narrativa é contada através de diferentes meios de forma autônoma, e se complementam para dar forma a uma só grande narrativa. Bons exemplos são as trilógias de cinema, quadrinhos e mundo virtual, todos eles são autossuficientes, mas ao mesmo tempo estão reforçando uns aos outros. Identifica-se o mesmo processo no café científico Bar Ômetro, uma vez que tanto o debate, quanto o programa de rádio – e atualmente o de TV – poderiam existir independente um do outro, mas o uso de mais de um meio faz com que um maior número de pessoas sejam atingidos.

Ressaltamos ainda que a transmissão do conhecimento em vários canais midiáticos e o uso de suas ferramentas específicas é fundamental para a propagação e facilidade do acesso as informações. Os meios digitais permitem que o acesso às várias plataformas midiáticas seja prático e eficaz. Recorrer à elas é elementar para a disseminação dos objetos produzidos pelos grupos de pesquisa atualmente. Além disso, consideramos que plataformas transmidiáticas, como a aqui abordada, podem servir de importante instrumento para a circulação de temas transversais tanto no meio acadêmico quanto no meio social com um todo. Afinal, a

oportunidade construída para a discussão de um tema científico diferente a cada mês pode se transformar em uma instigante oportunidade para especialistas e não especialistas apurarem seus conhecimentos sobre temas que, à priori, não fariam parte de seu interesse direto.

Outra característica importante desses cafés científicos, e que acaba sendo ainda mais incrementada com seu formato transmídia é a horizontalidade da discussão que suscita. Ou seja, nesse ambiente, pensado para a informalidade, o cientista acaba se vendo em uma posição em que não é considerado como o único detentor do saber ali discutido, mas “apenas” como um cidadão especialista. O representante da Sociedade Civil destacado para o debate, igualmente, não é considerado um leigo – conceito notadamente em desuso no contexto da divulgação científica – mas como um cidadão esclarecido, detentor de saberes legítimos e significativos. O público por sua vez, tanto presente quanto o virtual, é convidado a interagir em diferentes suportes registrando sua opinião e questionando os debatedores.

No caso do “Bar Ô metro”, a interação transmidiática se dá por meio de um portal, acessado pelo usuário durante a realização do evento e que tem o objetivo de unir o ouvinte da rádio, o telespectador da TV e o espectador do café presencial em um mesmo “ciberespaço”, construído e pensado com tal objetivo. O www.ufmg.br/barometro se transforma em um local onde o espectador pode participar enquanto ouvinte, telespectador e convidado do Café ao mesmo tempo. As perguntas feitas pelos usuários são projetadas automaticamente em um telão no local da realização do café, reproduzindo em tempo real as demandas do público. À equipe de produção do programa, capitaneadas pela Diretoria de Divulgação Científica e a Rádio UFMG cabe a tarefa de selecionar as perguntas e conduzir as discussões do evento. O dinamismo do programa é incrementado com a participação musical, considerada no café como parte integrante da linguagem promulgada pelo mesmo.

A proposta de realizar o programa com o tempo e o formato radiofônico não se deu aleatoriamente. Além da especificidade da boa relação e da qualidade dos profissionais da Rádio UFMG, o dinamismo do rádio é um ótimo instrumento argumentativo na difícil tarefa de legar o mesmo papel aos convidados do programa, ou seja, fazer com que o cientista e o não-cientista tenham o mesmo espaço, a mesma voz, o mesmo tempo de discurso no café.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, entendemos a comunicação pública das ciências como um processo multimodal e dinâmico que pode criar novos sentidos para as pessoas, ao contextualizar a ciência e aproximá-la da prática do cotidiano. Desse modo, toda discussão de ciência pode ser apresentada ao público de forma a destacar temas e problemáticas atuais, aproximando o fazer científico dos fazeres integrante do cotidiano. Nesse contexto, assumimos a postura acadêmica de trabalhar com o conceito de *Cidadão Esclarecido*, nos afastando do modelo de divulgação científica de *Deficit*, no qual o discurso da ciência é valorizado pura e simplesmente pelo seu padrão de verdade. O modelo de horizontalidade proposto por esses cafés científicos desafia tanto o representante da comunidade científica, que precisa contextualizar as questões do público tornando-as qualitativamente passíveis de respostas “práticas”, quanto o representante da sociedade civil que, por sua vez, precisa se posicionar enunciando, muitas vezes, determinadas formas, conceitos e argumentos reconhecidos como científicos.

A produção do “Bar Ô metro” vem nos mostrando os grandes desafios de formação enfrentados pela comunidade acadêmica atualmente, uma vez que o conteúdo científico é ainda notadamente restrito à pequenos grupos de iniciados. A construção da pauta para os alunos da comunicação social evidencia representações sociais próximas àquelas compartilhadas pela população não escolarizada. Isso, em nosso ponto de vista, evidencia lacunas no letramento científico da população brasileira, que ainda tem pouco acesso à epistemologia das ciências, e acaba sendo exposta a um modelo de fazer científico experimental e positivista, que valoriza determinados campos do conhecimento científico como a física e a química em detrimento de outros.

Outro aspecto interessante da produção do evento que merece destaque é a dificuldade da formulação de uma pauta para os convidados. Se, por um lado, a comunidade científica se sente insegura em debater com “leigos” não especialistas, temas que consideram complexos e inatingíveis em 90 minutos, a sociedade civil se sente despreparada para compartilhar o palco em igualdade de condições com “especialistas” no referido tema. Uma das principais tarefas da produção do evento é a de cuidar para que o discurso científico não domine a cena, seja pelo direcionamento das perguntas, seja pelo uso de argumentos de autoridade que possam silenciar ou intimidar a sociedade civil.

Além disso, outro ponto de reflexão se dá em relação a ética de produção e circulação de informações no ciberespaço. Vivenciamos muitas dúvidas em relação à fluidez das informações da esfera privada que passam para à esfera pública e a não transparência da netnografica no momento de coleta de informações dos participantes. Os processos de regulação do ciberespaço não são consensuais e temos pouco debate público sobre o assunto que, de fato inicia-se com o domínio dos códigos fontes e da interação entre o pesquisador que modeliza o dispositivo e o desenvolvedor da interface. Enfim, há muito ainda que se debater sobre os limites éticos da produção discursiva no ciberespaço.

Existe por parte da equipe organizadora do “Bar Ô metro: café ciência e debate” uma preocupação de que todo o material produzido, ou seja, áudio, vídeo, registros fotográficos, documentos impressos, material de divulgação sejam preservados. Consideramos que a preservação digital dos documentos produzidas de forma transmidiática e sua disponibilidade a qualquer pessoa é uma preocupação no mundo contemporâneo. A ferramenta escolhida para a indexação desse material é o Repositório institucional Digital UFMG (<https://dspaceprod02.grude.ufmg.br/dspace/handle/RDUFG/25>), que é uma ferramenta de acesso aberto, desenvolvida para o armazenamento, organização e disseminação da produção científica da UFMG e de materiais de pesquisa de órgãos com os quais a instituição colabora. Consideramos, assim, que, seja por suas singulares características acadêmicas ou por suas potencialidades enquanto evento, o projeto “Bar Ô metro: ciência, café e debate” pode ser considerado como um instigante instrumento de comunicação da ciência e da tecnologia.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin. The evolution of public understanding of Science – discourse and comparative evidence. In: *Science, technology and Society*, 14(2). London. p. 221-240, 2009.

BOSSLER, Ana Paula. *Indicadores do gênero educativo no programa de rádio ciência na favela*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação UFMG, 2005.

CAFE scientifique, Lyon, França. Disponível em: <<http://www.cafescientifique.org/>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

CENTRO CULTURAL DA UFMG. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/centrocultural/quemsomos>> Acessado em 10/09/2013.

JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed.34, 2000.

NASCIMENTO, Silvana. S. *Divulgação científica é área de formação interdisciplinar*, 2011. Disponível em: <http://www.ufmg.br/online/arquivos/018740.shtml>. Acesso em: 26 de junho de 2011.

MONTEIRO, Silvana Drumond. *O Ciberespaço: o termo, a definição e o conceito*: Datagramazero: Revista de Ciência da Informação, Artigo 03, v.8, n.3, Jun. 2007. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/jun07/Art_03.htm>. Acesso em: 06 set. 2013.

PRIETO, Cláudia França. *Cafés científicos: interações entre a comunidade científica e a sociedade civil em um espaço público de comunicação da ciência*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da UFMG, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Repositório digital UFMG: Coleção Barômetro, Belo Horizonte, Minas Gerais. Disponível em: <<https://dspaceprod02.grude.ufmg.br/dspace/handle/RDUFG/25>> Acesso em: 02 set. 2013.

Práticas e interações entre marisqueiras no ambiente pesqueiro de Salinas da Margarida - Ba

Practices and interactions among women shellfishers in the fishing environment of Salinas da Margarida, Ba

Hugo Silva Caetano

Mestre em Educação e Contemporaneidade. UNEB.

E-mail: hugogicaetano@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho procura descrever e discutir a relação de marisqueiras com o ambiente pesqueiro e as interações sociais que elas vivenciam neste lugar. Para este fim, foi utilizada como técnica metodológica a observação participante. O aporte teórico são os estudos sobre comunidades pesqueiras, a fenomenologia do corpo de e a teoria das representações sociais. Através da atividade laboral, que é a mariscagem, essas mulheres desenvolvem, entre elas, formas preservação e controle do território pesqueiro que são orientadas por acordos tácitos no ambiente de trabalho, potencialmente, influenciados pela presença da natureza. Dentre essas práticas, destacam-se a gestão provisória dos recantos de mariscagem e a alternância no uso dos costeiros. Diferente das sociedades industriais, em que a disputa pelo território acontece através da exploração furiosa dos recursos naturais, na maré, as marisqueiras, por conviverem em um ambiente, essencialmente, coletivo, aprendem práticas sustentáveis e colaborativas para lidar com a natureza, conviver com as companheiras de trabalho e administrar o tempo e a coleta do marisco. Através da construção e da assimilação deste saber, elas mantêm o ambiente preservado, partilham, equitativamente, o território e sobrevivem através da dependência e do respeito à natureza. Conclui-se, portanto, que essa dependência determina o modo sustentável de as marisqueiras administrarem o ambiente pesqueiro, bem como direciona a convivência entre as companheiras de trabalho.

Palavras-chaves: marisqueiras-ambiente pesqueiro-interação

Abstract

This paper describe and discuss the ratio of women shellfishers' relationship with the fishing environment, and the social interactions they experience in this space. The methodology used in this study was participant observation, framed theoretically by studies on fishing communities and the phenomenology. As they engage in the work of shellfishing, these women develop among themselves forms of preserving and controlling the fishing territory which are guided by tacit agreements in the work environment, potentially influenced by the presence of nature. Among these practices, we highlight the provisional management of places where shellfish are found and rotating use of shore areas. By building and absorbing this knowledge, the women shellfishers maintain environmental preservation, share the territory equitably, and survive through dependence on and respect for nature. Thus we conclude that this dependence determines the sustainable mode by which the women shellfishers manage the fishing environment, as well as orients the relationships among coworkers.

Keywords: women shellfishers.fishing environment. Interaction.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um desmembramento das reflexões advindas de leituras e observações de campo realizadas na pesquisa de mestrado em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)² sobre experiências educativas de marisqueiras de Salinas da Margarida-BA. O trabalho ora apresentado se debruçou sobre o cotidiano dessas mulheres, procurando discutir a experiência na maré, *locus* do trabalho e das relações comunitárias, e na escola. O caminho percorrido revelou aspectos subjetivos e sociais das marisqueiras na relação com o ambiente pesqueiro que, embora já discutidos por diversos(as) autores(as) que estudam as comunidades pesqueiras tradicionais marítimas no Brasil, a nosso ver, merecem ser desmembrados em um escopo mais próximo da realidade local, considerando os aspectos geográficos e culturais. Este recorte é importante, porque “o gênero de vida dos pescadores apresenta aspectos particulares totalmente diversos de um para outro núcleo, refletindo antes de tudo as condições físicas que diversificam cada trecho desse litoral” (BERNARDES e BERNARDES 1950, p. 37).

Consideramos o método qualitativo da pesquisa e elegemos a observação participante como o viés em destaque nesta abordagem, visto que as reflexões postas neste trabalho se valeram da coleta de dados *in loco*, bem como de entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas após cada uma delas. Em geral, as entrevistas serviram para clarear os dados coletados durante as observações no campo, possibilitaram ampliar o escopo das opiniões das marisqueiras sobre as suas experiências na mariscagem, da mesma forma que contribuíram para a análise de dados corroborados pelos estudos de comunidades pesqueiras (DIEGUES, 1983; CARDOSO 2003) e da fenomenologia (CSORDAS, 2008; MERLEAU-PONTY, 1971; GOFFMAN, 2009). Para a produção deste trabalho, foram entrevistadas três marisqueiras de Salinas da Margarida, na sede do município, durante dois anos, período que corresponde à pesquisa do mestrado. Todas as entrevistas foram autorizadas através de um termo de consentimento, lido e assinado.

Adiante, trataremos dos aspectos que tipificam as interações entre as marisqueiras de Salinas da Margarida e o ambiente pesqueiro, considerando os traços socioantropológicos dessa relação, os significados que ela produz na experiência de vida das marisqueiras de Salinas da Margarida-BA, seja no trabalho, na família ou na comunidade, e a importância que tem este ambiente para a organização social das comunidades pesqueiras artesanais, como a que estamos estudando.

² Título: Na maré e na escola: experiências educativas de marisqueiras de Salinas da Margarida-BA (CAETANO, 2013).

AS COMUNIDADES PESQUEIRAS, A MARISCAGEM E O AMBIENTE: ASPECTOS SOCIOANTROPOLÓGICOS

Na mariscagem, os traços simbólicos apreendidos e ensinados na ancestralidade, através da convivência assídua com a biodiversidade marinha, marcam o modo de a marisqueira ver o mundo e de se relacionar com a com a natureza. Assim, quando o espaço natural³ se torna sociabilizado por esses indivíduos, ganha tons e formas diversificadas, transformando o lugar habitado em objeto de manifestação das subjetividades, da construção social de significados e da assimilação de práticas, princípios e valores que passam a constituir o *ethos* da comunidade. Este traço, apesar de parecer uma característica pontual na origem da formação de comunidades onde o saber é passado através da oralidade, nas comunidades de marisqueiras e pescadores, como as de Salinas da Margarida, esta realidade se destaca pela importância sobrenatural e holística que eles(as) atribuem à natureza, mesmo reconhecendo o poder de manipulação que têm sobre ela:

essa natureza diversa não é vista pelas comunidades tradicionais como selvagem em sua totalidade, ela foi e é domesticada, manipulada, *isto é, marcada pela intervenção humana* (...) Essa diversidade da vida não é vista como “recurso natural”, mas como um conjunto de seres vivos que tem um valor de uso e um valor simbólico, integrado numa complexa cosmologia, *na qual ser humano e natureza fazem parte, cada um conforme sua essência* (DIEGUES e ARRUDA, 2000, p. 32, grifos nossos).

Assim, ao assimilar essa condição de dependência e, ao mesmo tempo, de controle parcial da natureza, as comunidades de pesca artesanal desenvolvem estratégias de convivência com o meio ambiente que se diferem, consideravelmente, das comunidades urbanas e das comunidades essencialmente rurais. Diegues (1983), por exemplo, atesta que, até mesmo onde existem pescadores-lavradores, os mesmos se diferenciam do pescador artesanal, tanto pelas relações que ele tem com a natureza como pelas estratégias de controle que se deve ter em um ambiente aberto, vulnerável e em contínua mudança. Assim também na relação com o trabalho.

Neste campo, os(as) pescadores(as) artesanais não se assemelham aos(às) trabalhadores(as) regidos(as) pelo patronato, pois não precisam de um chefe, patrão ou

³ Segundo Marilena Chauí (2006, p. 105), “pelo prisma da ciência contemporânea, a natureza torna-se uma noção ou um conceito produzido pelos próprios homens e, nesse caso, uma construção humana”.

supervisor para inspecionar o desenvolvimento do trabalho, visto que entendem o território pesqueiro como um espaço sem dono, natural, sagrado e coletivo. Nesse sentido, ir à maré, para as marisqueiras de Salinas da Margarida, é como ir a um lugar aberto, imprevisível, vulnerável e cheio de mistérios, que acolhe por ser um espaço em que a natureza se doa como dádiva divina, mas que amedronta por não ser plenamente conhecido e controlado. Há sempre um mistério a ser desvendado. A natureza, assim, ao mesmo tempo em que é garantia de sustento e de acolhimento, *locus* de liberdade e de comunalidade, torna-se hostil não só pelas exigências de adequação do ser humano ao meio, mas também pelas adequações do corpo ao ambiente.

Na maré, o corpo está para o ambiente, mas não da mesma forma que o ambiente está para o corpo. O ambiente natural, socialmente cuidado ou modificado pelas ações predatórias dos seres humanos, essencialmente, não possui uma consciência. Suas reações são produto da ação humana, as quais resultam em importantes transformações para a própria humanidade, para o bem ou para o mal. O corpo, diferentemente, é um elemento culturalmente informado (CSORDAS, 2008) pelas adequações que o ambiente lhe proporciona, bem como pelas assimilações que o sujeito faz das experiências corporais vivenciadas nos diversos contextos sociais, ou seja, “a consciência se projeta num mundo físico e possui um corpo” (MERLEAU PONTY, 1971, p. 137). Com outras palavras, Santos (2006, p. 109), ao tratar das interferências do indivíduo no espaço e na paisagem, diria que é “o homem que anima as formas espaciais, atribuindo-lhes um conteúdo, uma vida”. Nesse sentido, concluímos, a partir dessas afirmativas, que o ambiente natural, sozinho, sem a capacidade perceptiva e reflexiva do ser humano para apreendê-lo, ver-se-ia carente de sentido ou de utilidade.

Ampliando essa reflexão, Cassirer (2006, p. 2), interpretando as relações do homem com o mundo físico, descobre que, para além dessa realidade material, há outra dimensão concreta que traduz essa disposição humana de perceber o sentido do mundo: o símbolo. Vejamos o que diz o autor:

Não estando mais num universo meramente físico, o homem vive em seu universo simbólico. A linguagem, o mito, a arte e a religião são partes deste universo. São os variados fios que tecem a rede simbólica, o emaranhado da experiência humana. Todo o progresso humano em pensamento e experiência é refinado por essa rede, e a fortalece. O homem não pode mais confrontar-se com a realidade imediatamente; não pode vê-la por assim dizer, frente a frente. A realidade física parece recuar em proporção ao avanço da atividade simbólica do homem.

O símbolo é essa dimensão pela qual o ser humano, mergulhado absorto em sua finitude, identifica algo além das experiências com a realidade física e através da qual busca o sentido do mundo, da existência das coisas, dos porquês. Segundo Espina Barrio (2005, p. 33), é mediante esse acontecimento que “se faz mais contínua e complexa a experiência humana e pode transmitir-se a outros rapidamente. [Nesse sentido], o símbolo permite, pois, acumular saberes, experiências, normas etc, precisamente tudo aquilo que dissemos que forma os acervos culturais de um povo”.

Por conseguinte, sem essa busca do sentido ou, como diria Husserl, sem a intencionalidade (percepção⁴ e reflexão) que identifica o ser humano (em especial, seu aspecto cognitivo) e que caracteriza a relação entre o ambiente natural e os indivíduos⁵, a natureza seria simplesmente

a organização universal e necessária dos seres segundo uma ordem regida por leis inalteráveis (...), [caracterizada] pelo ordenamento dos seres, pela regularidade dos fenômenos ou dos fatos, pela frequência, pela constância e pela repetição de encadeamentos fixos entre as coisas, isto é, de relações de causalidade entre elas. Em outros termos, (...) a ordem e a conexão universal e necessária entre as coisas, expressas em leis naturais (CHAUI, 2006, p. 104).

Frente ao exposto, reconhecemos que, nas comunidades pesqueiras artesanais, essa dimensão simbólica, que relaciona ser humano e natureza, acontece em meio a um estado efetivamente diferenciado de cidades já influenciadas pela instrumentalidade excessivamente tecnológica e urbana, que visa prioritariamente o usufruto mercadológico da natureza. Isto não significa, porém, que comunidades tradicionais estejam isentas deste tipo de influência. No entanto, em comunidades de pesca artesanal, “os recursos naturais constituem processos simbólicos e sociais, de caráter extraeconômico, que não se traduzem nem se reduzem a valores e preços do mercado” (LEFF, 2011, p. 65), isto é, além de atribuírem à natureza forças sobrenaturais e misteriosas, que os fazem respeitar ou temer, as práticas tradicionais desenvolvidas por marisqueiras e pescadores artesanais não são potencialmente controladas pelo lucro. O trabalho é condicionado por um regime de colaboração e solidariedade, visto que o espaço pertence a todos.

⁴ De acordo com Csordas (2008, p. 106), “longe de ser constante, a percepção é indeterminada por natureza. Há sempre mais do que chega aos olhos, e a percepção nunca pode ir além dos seus limites ou esgotar as possibilidades daquilo que percebe”.

⁵ “Pelo fato de não ser um objeto entre outros objetos, mas um sujeito que se relaciona com o seu entorno, é que o homem pode ser definido por sua intencionalidade” (Santos, 2006, p. 92).

Nesse sentido, convém reconhecer que, ainda que estas comunidades estejam já influenciadas pelas mudanças tecnológicas globais (ADOMILLI, 2009), a relação com o ambiente pesqueiro produz um modo de utilização dos recursos naturais de forma mais sustentável, principalmente pelo olhar que elas têm sobre a natureza. No caso das marisqueiras de Salinas da Margarida, essa dimensão implica, também, uma relação de maternidade com o ambiente, uma vez que “a mãe maré” é compreendida como promotora de sustento. Assim, mesmo que consideremos que a interferência humana – principalmente neste modelo capitalista globalizado – modifique o ambiente, nas comunidades pesqueiras, esta interferência ganha um tom mais afetivo, seja de cuidado, de dependência, de dor, de respeito ou de temor. Este aspecto é o que nos interessa nesta reflexão. Para ampliarmos esta reflexão, consideramos importante deixar o leitor a par deste cenário, que é a mariscagem, uma arte de pesca que se diferencia, consideravelmente, da pesca propriamente dita.

A MULHER NO CONTEXTO DA MARISCAGEM

A mariscagem é uma arte de pesca (ADOMILLI, 2009) que se caracteriza pela extração de moluscos bivalves no solo lodoso, retirados através de artefatos fabricados artesanalmente, desenvolvida principalmente em estuários, onde comumente se desenvolvem ecossistemas manguezais (BAHIA PESCA, 1994). Os manguezais se constituem “ecossistemas costeiros, de transição entre os ambientes terrestre e marinho, característicos de regiões tropicais e subtropicais, sujeitos ao regime das marés” (SCHAEFFER-NOVELLI, 1995, p. 7). Atividade exercida majoritariamente por mulheres (BAHIA PESCA, 2011), este dado, por si só, acarreta um olhar sobre o ambiente pesqueiro diferenciado do olhar histórica e socialmente masculino, marcado, ideologicamente, pela dominação da natureza e pelo controle das atividades exercidas no contexto da pesca artesanal. Em Salinas da Margarida, apesar de existirem homens exercendo a mariscagem – mesmo em um contingente muito menor que as marisqueiras – no trabalho e na utilização do corpo, não lhes são exigidas as mesmas adequações que às mulheres⁶, prática que continua denunciando a manutenção do *status quo* no que respeita às relações de gênero na pesca artesanal.

⁶ Ficar de cócoras, colocar o saco ou o balde na cabeça, realizar os trabalhos pós-mariscagem, como aferventar, separar os mariscos das cascas, extrair lenha, etc, comumente, são tarefas atribuídas à mulher.

A despeito desta questão, autoras como Maneschy (2000, 2011), Motta-Maués (1999), Beck (1991) e Woortmann (1991) consideram que o trabalho feminino na pesca implica reflexões sobre a relação das mulheres pescadoras com o ambiente pesqueiro, que envolve não somente o contato físico e simbólico com o mar ou maré através do trabalho, mas também a lida cotidiana da casa, da família, da escola dos filhos, da administração dos recursos financeiros resultantes do trabalho. Essas tarefas, públicas ou privadas, normalmente, são acumuladas no percurso da atividade de mariscagem. Ao contrário dos pescadores, que, geralmente, têm como atividade a pesca de mar a fora, às marisqueiras são atribuídas outras responsabilidades sociais muito caras ao homem pescador. Enquanto a este cabe puxar a rede e vender o peixe, às mulheres cabem, além da mariscagem, as tarefas da casa e da rua.

Se pensarmos a mariscagem desenvolvida em Salinas da Margarida, veremos que, somente esta atividade, comporta diversas práticas que exigem desde a força física e elaborações cognitivas até a administração do tempo. Caminhar longos trechos de chão batido no sol ou na chuva, seguir trilhas lamacentas no manguezal, cortar-se com sobras pontiagudas das conchas dos mariscos, ficar curvadas durante horas, cavando a terra, enchendo sacos de linhagem de moluscos misturados à lama, empurrar bicicletas com os sacos já cheios de mariscos são atividades que exigem não só resistência física, mas também persistência e aprendizagem contínua, seja para conhecer os locais mais abastados, seja para aprender o modo mais adequado de lidar com a terra, para equilibrar a bicicleta ou os sacos e baldes na cabeça, ações que acontecem num curto espaço de tempo e numa primeira etapa do trabalho.

Na segunda etapa, depois de as marisqueiras chegarem às suas casas, os mariscos são lavados por elas em vasilhas com água – comumente bacias plásticas ou de alumínio – fervidos em fogo a lenha, confeccionado a partir de tijolos ou das próprias madeiras grossas. Em seguida, os mariscos são escorridos em sacos de linhagem (antes utilizados para armazenar os mariscos), bacias velhas furadas ou balaios confeccionados com cipós ou taliscas de palha da árvore do dendezeiro. Daí, são alocados numa mesa antiga ou improvisada com pedaços de madeira e portas em desuso, em flandres, mesas plásticas ou no próprio chão cimentado coberto com um pedaço de plástico. Sentadas em tijolos, baldes emborcados ou cadeiras, as marisqueiras retiram os mariscos das conchas⁷, ensacam e congelam, isto quando não aparecem compradores de imediato. As conchas são espalhadas no

⁷ Essa tarefa é comumente chamada de *catagem*.

próprio quintal da casa, utilizadas em artesanato ou construção de alicerces das casas. Hoje menos que antes.

Cumpra-se observar que, quando as marisqueiras não possuem filhas(os) em condições de desenvolverem conjuntamente essas atividades, todas as tarefas são realizadas em meio aos afazeres domésticos do dia-a-dia. Como o aprendizado do trabalho no ambiente pesqueiro é sempre realizado conjuntamente, entre as famílias e os(as) conhecidos(as) ao redor, as marisqueiras dificilmente deixam de encontrar ajuda de vizinhas e/ou parentes que contribuam solidariamente na catagem ou com os cuidados com o horário da escola dos filhos, o cozimento dos alimentos para a hora do almoço, a arrumação da casa, entre outras que, socialmente, são atribuídas à mulher. Quando isso não ocorre, depois de realizar todas essas atividades, já quase à noite, as marisqueiras pouco têm tempo para cuidar de si próprias, restando-lhes o banho, a preparação da refeição da noite, a televisão para assistir a novela e a cama para dormir.

Na realização dessas atividades desenvolvidas artesanalmente, as marisqueiras fazem um sem número de movimentos corporais difíceis de serem realizados por qualquer pessoa que não tenha aprendido o manejo adequado com o ambiente pesqueiro e que não tenha assimilado a necessidade da educação do corpo para a realização daquelas tarefas. Estudos sobre a saúde dessas pescadoras, no campo da Ergonomia, já é um assunto que vem preocupando autores como Pena e Rios (2011), os quais vêm se debruçando sobre esses estudos na Universidade Federal da Bahia (UFBA), alertando sobre os riscos para a saúde marisqueiras e apontando a necessidade de políticas públicas que atendam às especificidades do trabalho dessas mulheres. Assim também, um estudo menos recente sobre os manguezais revela que, além de tuberculose, lepra, doenças venéreas e infecciosas, introduzidas pelo homem urbano, os moradores que residem próximo a este ecossistema tendem a “desenvolver problemas renais e doenças de pele, devido a micoses e viroses favorecidas pela umidade constantemente elevada” (VANNUCCI, 2002, p. 118).

É comum observar as marisqueiras se queixando de dores no corpo, dos problemas de saúde e do cotidiano de cansaço advindo dos esforços corporais praticados na mariscagem. No entanto, não se percebe que elas relacionam estas práticas laborais à necessidade da promoção de políticas públicas que identifiquem as especificidades de sua profissão e melhorem suas condições de trabalho. Isto, possivelmente, se deve à dificuldade de inserção política das marisqueiras em discussões que as levem a refletir sobre estes problemas.

Normalmente, os espaços de participação política, como as colônias e as associações, que poderiam ser lugares onde as marisqueiras pudessem tratar dessas complexidades, são espaços de dominação masculina e presididos por homens, os quais, na maioria das vezes, utilizam estes como instrumento político partidário, com objetivos de eleições para cargos públicos. Deixadas à margem pelos governos e por muitas das associações representativas, principalmente as colônias de pescadores, as marisqueiras têm se apoiado em organizações dos movimentos sociais⁸, as quais foram responsáveis por desencadear uma série de ações civis e jurídicas que provocaram órgãos do Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA) e outras instituições locais a começar a pensar de forma mais efetiva sobre as questões que agravam a vida profissional dessas mulheres. No entanto, este trabalho em Salinas da Margarida ainda é bastante embrionário.

Essas condições ambientais, ecológicas e sociais fazem parte do conjunto de elementos que educam as marisqueiras no seu cotidiano e para além dele. Nesse sentido, elas carregam em seus corpos atitudes, fazeres, posturas políticas e leituras de mundo produzidas a partir de sua experiência na mariscagem. Por conseguinte, a dinâmica dispensada nesse trabalho é reproduzida em outras esferas sociais, tornando as marisqueiras criativas em outras atividades, principalmente no que respeita à administração da casa, das finanças, do lazer e das economias que projetam outras realizações por fazer. A este ponto, cabe-nos reafirmar a ideia bourdieusiana da prática como motivação da aprendizagem.

A prática, subjetivamente (re)elaborada, “mergulho perscrutativo no *modus operandi*” (FREITAS, 2012, p. 10), gera experiência e conhecimento, visto que o fazer não se limita a uma mera repetição de atos irreflexivos. O fazer se constrói num contínuo e condicionado movimento distensivo, o qual exige a exploração cognitiva de diversas habilidades corporais e intelectuais que rememoram e atualizam algo já feito, ao mesmo tempo em que projeta um fazer novo e vivificado, acrescentando-lhe um pouco do que lhe é atualizado através da ação, isto é, o conhecimento prático é sempre elaborado “situando-se no próprio movimento de sua efetivação” (BOURDIEU, 1994, p. 47). Nesse sentido, corpo e mente são atributos indiferenciados no processo de prossecução da prática, pois “quando o corpo é reconhecido pelo que ele é em termos vivenciais, não como um objeto, mas como sujeito, a distinção mente-corpo se torna muito mais incerta” (CSORDAS, 2008, 142). Se esta reflexão for razoável, poderemos concluir que a prática, ao produzir conhecimento, marca visões de

⁸ Como o Conselho Pastoral de Pescadores(as) (CPP), o Movimento Nacional de Pescadores(as) (MONAPE), o Movimento de Pescadores e Pescadoras (MPP) e a Associação Nacional de Pescadoras (ANP).

mundo, produzem horizontes simbólicos de compreensão, definem posturas político-ideológicas e demarcam categorias nas relações entre o meio e as subjetividades. Sequencialmente, tentaremos discutir esta questão, com base nas experiências das próprias marisqueiras de Salinas da Margarida.

A GESTÃO PROVISÓRIA DOS RECANTOS DE MARISCAGEM E A ALTERNÂNCIA NO USO DOS COSTEIROS

Como enfatizamos anteriormente, o horizonte de compreensão das marisqueiras se constrói a partir dessa dimensão subjetiva e simbólica com o ambiente pesqueiro. Esta observação leva-nos a refletir sobre algumas práticas usuais, muito comuns entre as marisqueiras de Salinas da Margarida, quando da sua experiência de dependência com a natureza. Ao conviverem no ambiente de trabalho, as marisqueiras experimentam vários acontecimentos, que vão desde uma certa liberdade de movimentação nos recantos de mariscagem, momentos de contemplação da natureza e reflexão da vida, conversas de tom erótico sobre a convivência sexual com os maridos, que provocam risos e censuras, opiniões sobre a política e os direitos previdenciários, sobre os fatos jornalísticos, sobre novelas, etc.

Entre estes, um aspecto que chama atenção, nesse contexto, é a convivência com determinados tabus na violação do uso dos espaços de mariscagem, fato que consideramos importante pontuar pelas diferenças que ele carrega em relação a outros modos comunitários de vida e pela forma que a interferência do próprio ambiente determina o modo de ser dessas comunidades. Vejamos: em Salinas da Margarida, não é comum, por exemplo, que, no ambiente da mariscagem, marisqueiras possam adentrar, aleatoriamente, nos espaços em que outras já estejam mariscando, principalmente quando pertencem a comunidades diferentes. Em entrevista com uma marisqueira, ela responde que isso geralmente acontece *quando vêm as marisqueiras de Encarnaçã⁹*, *aí fica aquela divergência entre elas, pelo fato de achar que ali já vai acabar com aquele marisco, pelo fato de elas saírem de lá e vim pra cá.*

De modo geral, quando essa cena acontece, as marisqueiras que já ocupam o espaço, inicialmente, reagem através do silêncio, “franzem a cara” ou mudam de lugar, demonstrando que não ficaram satisfeitas com a “invasão”. Assim, para que haja um equilíbrio nas relações trabalhistas, existem, entre elas, formas de demarcação do território que necessitam ser orientadas por acordos tácitos no processo de interação, os quais estruturam uma ética grupal

⁹ Distrito de Salinas da Margarida.

baseada no uso coletivo do espaço. Nesse sentido, embora compreendam o fato de não serem proprietárias únicas do lugar e saibam das implicações sociais que o regem, no período em que estão ali mariscando, as marisqueiras entendem-se enquanto gestoras provisórias daquele pedaço de terra.

Por conseguinte, caso alguma delas insista em ocupar o espaço já ocupado por outras, as marisqueiras, para garantir que a gestão daquela porção de espaço lhe seja assegurada naquele período, resistem de forma politicamente velada, através dos mecanismos antes referidos. No momento em que acontece este tipo de interação, se as regras de convivência forem infringidas, quem as desobedece pode sofrer micro-sanções, que vão desde olhares de reprovação até comentários do grupo. Estes comportamentos, porém, não rivalizam a relação entre as marisqueiras, visto que a consciência de que existem outros recantos de mariscagem a serem explorados retoma a noção da maré como um espaço coletivo.

Por esse motivo, diferente da lógica usurpadora de dominação, em que o agente exerce o domínio através da coerção (CARDOSO, 2003), muito afeita ao modelo capitalista, entre as marisqueiras, o território é negociado através de processos de interação “entre iguais”, no qual uma e outra têm conhecimento e parte no lugar em que trabalham, ou seja, o controle do território se dá muito mais através de uma gestão provisória e alternada do que pela dominação de umas pelas outras. Assim, na maré, as regras de convivência se estabelecem através da noção de um território que é de todos e, por isso, nenhuma delas poderá dominá-lo por completo. O que define esse *habitus* é a própria noção de que o território, ao mesmo tempo em que pode ser usufruído por todas, não é posse de ninguém. Na sequência, podemos observar, na fotografia, as marisqueiras, com os apetrechos, trabalhando em um dos costeiros¹⁰. Na imensidão do ambiente pesqueiro, dá para perceber que elas se dividem, ocupando, cada uma, uma extensão do território: os recantos de mariscagem. No cenário, a maré baixa deixa ver o solo lamacento e as pegadas das marisqueiras. O brilho da água do mar mostra que a foto foi tirada em um dia de sol.

¹⁰ Ampla extensão de terra na baixa-mar onde as marisqueiras desenvolvem a mariscagem.



Figura 1. Marisqueiras na coleta de chumbinho (*Anomalocárdia Brasiliana*) em um costeiro. Salinas da Margarida-BA. Fonte: <http://www.geolocation.ws/v/P/6889752/marisqueira-em-salinas-da-margarida/en>

Neste campo das interações sociais, comuns aos espaços de convivência em que se estabelecem mecanismos de micro-poderes (FOUCAULT, 1979), Goffman (2009) apresenta uma análise das relações sociais baseada na idéia de representação. Esta perspectiva se sustenta na compreensão de que os indivíduos, consciente ou inconscientemente, projetam suas relações cotidianas num espectro onde se desenvolve uma trama teatral, comportando-se como atores e atrizes em cena. Conforme Goffman, neste contexto, torna-se possível observar (e, ao mesmo tempo, sendo observado) os aspectos comportamentais de cada pessoa envolvida na interação, de acordo com a maneira que cada um imagina e projeta seu modo de vida perante os outros.

O autor considera que os indivíduos são capazes de controlar uns aos outros através de mecanismos de regulação, os quais ele denomina “ciclos potencialmente infinito de encobrimento e descobrimento” (GOFFMAN, 2009, p. 14), o que parece acontecer no processo de interação entre as marisqueiras. Vê-se, neste sentido, que, somente no mundo da interação social, os indivíduos são capazes de fazer inferências sobre o modo como ele e o outro se comportam. Neste aspecto, observamos que, tanto a marisqueira que gere provisoriamente o espaço, como aquelas que pleiteiam usufruir daquele mesmo lugar estão vulneráveis a situações que não conseguem perceber nitidamente; ou seja, no processo de interação, reciprocamente, é sempre o outro que está mais apto a interpretar nossas reações,

principalmente por estar mais atento às diversas perspectivas em que estamos expostos, mesmo que não saibam definir concretamente o sentido prático do comportamento em questão. Estas relações são importantes pela assimetria que comportam, porque permitem variados fluxos de interpretação e são criativas em seu desenvolvimento, contribuindo para a (re)construção do próprio eu em interação com os outros.

Outra diferença a ser destacada na mariscagem é a forma que as marisqueiras exploram o território. Como tem sido bastante repetido, nas comunidades tradicionais pesqueiras, o uso dos recursos naturais se “baseia na adoção de técnicas de captura de maior seletividade e de menor escala de predação, podendo ser considerada menos impactante ao ambiente explorado” (CARDOSO, 2007, p. 3). No caso de Salinas da Margarida, as marisqueiras, atendendo a esse princípio de sustentabilidade, dificilmente, mariscam em um mesmo costeiro por mais de uma semana. Esta técnica se justifica pela compreensão de que a natureza não consegue produzir, neste período, quantidade de mariscos suficiente para a exploração. Deste modo, a mariscagem acontece em regime de alternância dos costeiros: *a gente sai de um lugar e vai para outro, [por]que aquele lugar tem mais... Aquela lugar acaba, mas, logo após, deixa um tempo ali, ele produz de novo.*

Convém destacar que esse aspecto da cosmovisão das marisqueiras se trata de um evento também influenciado pelo ambiente. Se bem observarmos, neste caso, a relação com a natureza vai muito além daquela compreensão instrumentalista, em que o tempo de trabalho no ambiente é controlando de acordo com a necessidade de produção, o que é muito comum nas sociedades industriais. Hoje, muito mais que antes, o controle do tempo nessas sociedades se traduz em instrumentos tecnológicos de ponta, que fazem com que a produção seja muito mais intensa e qualitativa, porém, em nome do lucro exacerbado, esse modelo tem produzido o sacrifício da natureza e a exclusão de muitas populações de usufruir dos bens que a sociedade produz. Já quando se trata das marisqueiras, o controle do tempo é administrado conforme as exigências do ambiente, onde o ciclo das marés se modifica dia após dia. A partir dessa experiência, entende-se que o solo, assim como o corpo, precisa de um tempo de descanso para voltar a produzir. Esta técnica de alternância no uso dos costeiros coloca em evidência a relação entre trabalho e descanso.

Descanso – ou pousio, no caso da terra, do solo – é uma categoria bastante comum à vida das marisqueiras. A tradição judaico-cristã, desde os primórdios, cunhou esse termo como um tempo de folga sagrado, de respiração, de alento, de tranquilidade e de culto. Desde

a saída do povo hebreu, no Egito, o dia de descanso foi instituído nas liturgias pela maioria das religiões cristãs e pela cultura ocidental. O livro do Êxodo, nos capítulos 20 e 23, faz referência a esta prescrição sagrada, tanto a respeito do descanso da terra¹¹, como à instituição do sabático¹². Porém, é a partir da narrativa da criação no livro do Gênesis, muito antes do êxodo, que a necessidade de dedicar tempo ao repouso ganha sentido para os judeus e os cristãos¹³.

Em outros termos, com o sentido de fazer a terra respirar, na mariscagem, a folga ou, do latim, *follere*, é um tempo em que se espera para que o marisco possa ser produzido e desenvolvido o suficiente para ser coletado pelas marisqueiras. Do mesmo modo, como a terra, elas precisam desse tempo para que o ciclo de reprodução natural siga o seu curso e dê frutos em abundância. Nesta complexa dinâmica do trabalho e do descanso, as marisqueiras fazem parte desta cadeia ecológica em que são imbricados ser humano e natureza, os quais, neste movimento, fazem parte do mesmo ciclo de sobrevivência. Se a terra precisa descansar para revigorar suas forças e voltar a parir os mariscos que as marisqueiras precisam, elas, pelo aprendizado que adquirem da natureza, passam a respeitá-lo em nome do seu sustento. Nesse sentido, as marisqueiras se educam e trabalham a partir de uma lógica em que o respeito à natureza é uma regra determinante para a sobrevivência do grupo.



Figura 2: Terra em descanso. Encarnação – Salinas da Margarida-BA
Fonte: <http://www.juanjosemora.com.ve/brasil/foto.php?id=20255102>

¹¹ “Também seis anos semear s tua terra, e recolher s os seus frutos, mas ao sétimo a dispensar s e deixarás descansar, para que possam comer os pobres do teu povo, e da sobra comam os animais do campo. Assim far s com a tua vinha e com o teu olival” ( xodo, 23, 10-11).

¹² Lembra-te do dia do sábado, para o santificar. Seis dias trabalhar s, e far s toda a tua obra. Mas o sétimo dia   o sábado do Senhor teu Deus; não far s nenhuma obra, nem tu, nem teu filho, nem tua filha, nem o teu servo, nem a tua serva, nem o teu animal, nem o teu estrangeiro, que está dentro das tuas portas ( xodo 20, 8-10).

¹³ “E havendo Deus acabado no dia sétimo a obra que fizera, descansou no sétimo dia de toda a sua obra, que tinha feito. E abençoou Deus o dia sétimo, e o santificou; porque nele descansou de toda a sua obra que Deus criara e fizera” (G nesis 2, 2-3).

CONSIDERAÇÕES

O escopo deste artigo pretendeu discutir a relação das marisqueiras de Salinas da Margarida-BA com o ambiente pesqueiro em dois acontecimentos comuns ao cotidiano dessas mulheres: a gestão provisória dos recantos de mariscagem e a alternância no uso dos costeiros. Para este fim, dialogamos com autores que já vêm refletindo sobre comunidades pesqueiras artesanais marítimas no Brasil e outros que tratam de temas comuns à mariscagem, como a questão da utilização do corpo e a relação simbólica das comunidades pesqueiras com o ambiente. Consideramos o trabalho das marisqueiras como um evento influenciado, potencialmente, pelo ambiente natural, o qual determina as relações sociais nele vividas e dimensiona uma perspectiva de saber que prima pela sustentabilidade no uso dos recursos naturais, preservando o meio ambiente através da dependência que as marisqueiras têm do ambiente pesqueiro.

Esses elementos ambientais, para as marisqueiras de Salinas da Margarida, se traduzem na vegetação de mangue, na água salgada do mar, na lama, nas pedras, nas conchas, na diversidade de moluscos e crustáceos, na estrada de chão batido, no céu, no ar, nas trilhas no manguezal, bem como nas pessoas que, perto ou distantes uma das outras, participam coletivamente deste ambiente e da atividade da mariscagem. A maré, que é este espaço referencial para o trabalho, a aprendizagem, a vida comunitária e a mística, transforma-se em objeto definidor das práticas cotidianas das marisqueiras.

Este saber se diferencia do modo instrumentalista industrial, mais focado na produção e no lucro exacerbado, o qual tem sacrificado cada vez mais a autonomia dos trabalhadores empregados em grandes empresas. Trabalho árduo e sacrificado pela exploração que se faz do corpo e pelo acúmulo de atividades que são atribuídas à mulher, a mariscagem, ainda assim, torna-se referência de uma relação de respeito à natureza e de equilíbrio na exploração do território, que se diferencia das situações comuns ao modelo capitalista de produção, o qual explora a natureza sem uma preocupação com uma renovação dos estoques naturais.

Nesse sentido, há que se compreender melhor o trabalho das marisqueiras e reconhecê-lo como prática sustentável, que preserva o meio ambiente e respeita a natureza. Do mesmo modo, consideramos importante refletir sobre as dificuldades que essas mulheres passam no percurso de sua atividade, seja de ordem profissional, política, previdenciária, educacional, de saúde ou ambiental e, a partir dessa consciência, reafirmar a necessidade de

políticas públicas que possam não só melhorar o trabalho das marisqueiras, mas contribuir com a valorização do saber produzido por essas mulheres no ambiente pesqueiro e, através disso, assegurar a dignificação dessas pessoas, garantindo direitos historicamente negados às mulheres, principalmente as que se encontram trabalhando na mariscagem. A iniciativa de pesquisas que considerem o valor dessa atividade e suas implicações, destacando-se as questões relacionadas ao uso do corpo e o período em que essas mulheres passam trabalhando ao longo de suas vidas, são temas que precisam ser melhor debatidos, principalmente por entendermos que existem aspectos deste assunto que ainda não foram suficientemente refletidos e, também, pela importância que têm o trabalho das marisqueiras para a segurança alimentar e para a sobrevivência das espécies marinhas. Da nossa parte, o que fizemos foi possibilitar parte dessa reflexão.

REFERÊNCIAS

ADOMILLI, Gianpaolo Knoller. **Arte de pescar, arte de narrar: notas etnográficas sobre a dimensão cultural do trabalho em uma comunidade pesqueira**. Revista MÉTIS: história & cultura – v. 8, n. 16, p. 97-119, jul./dez. Caxias do Sul, RS, 2009.

BAHIA PESCA. **Perfil do Setor Pesqueiro (Litoral do Estado da Bahia)**. Secretaria da Agricultura, 83 pp. Salvador, 1994.

_____. **Guia de Orientações para Identificação de Casos de Ler/Dort em Pescadores Artesanais – Marisqueiras**. Salvador, 2011.

BECK, Anamaria. **Pertence à Mulher: mulher e trabalho em comunidades pesqueiras do litoral de Santa Catarina**. Revista de Ciências Humanas, vol. 7, nº 70, 1991.

BERNARDES, Lysia Maria Cavalcanti; BERNARDES, Nilo. **A Pesca no Litoral do Rio de Janeiro**. In Revista Brasileira de Geografia, v.12, n.1, 1950, p. 17 - 53.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma Teoria da Prática**. In: ORTIZ, Renato (Org.). A sociologia de Pierre Bourdieu, São Paulo: Editora Ática, 1994, n. 39, p. 46-86.

CAETANO, H. S. **Na maré e na escola: experiências educativas de marisqueiras de Salinas da Margarida-BA**. Dissertação de Mestrado. Salvador-BA: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2013.

CARDOSO, Eduardo Schiavone. **Geografia e a questão pesqueira: tecendo redes de investigação**. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Vol. XII, nº 761, novembro, 2007.

CASSIRER, Ernst. **Uma chave para a natureza do homem: o símbolo**. Disponível em: <http://gepai.yolasite.com/resources/CassirerEnsaiosobreohomem%20texto.pdf>

- CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.
- CSORDAS, Thomas. **Corpo/significado/cura**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.
- DIEGUES, A. C.. **Pescadores, Camponeses e Trabalhadores do Mar**. São Paulo, SP: Ática, 1983.
- _____. ARRUDA, Rinaldo S. V. **Saberes Tradicionais e Biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. São Paulo: USP, 2001.
- ESPINA BARRIO, Angel Baldomero. **Manual de Antropologia Cultural**. Amarú, 1992.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. São Paulo-SP, Ed. Graal, 1979.
- FREITAS, Celma. **A prática em Boudieu**. Disponível em: <http://revistacientifica.facmais.com.br/wp-content/uploads/2012/04/1.A-PR%C3%81TICA-EM-BOURDIEU-Celma-Freitas1.pdf>
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**: tradução de Maria Célia Santos Raposo, 17ª ed. – Petrópolis: Vozes, 2009.
- LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**: tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth, 8 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MALDONADO, Simone. **Pescadores do Mar**. São Paulo, SP: Ática, 1986.
- MANESCHY, Maria Cristina. **Da casa ao mar: papéis das mulheres na construção da pesca responsável**. Proposta, nº 84/85, mar-agost., pp. 82-91, 2000.
- MERLEAU-PONTY, M. (1945). **Fenomenologia da percepção**. Trad. Reginaldo di Pietro. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1971.
- MOTTA-MAUÉS, Maria Angélica. **Pesca de homem/peixe de mulher(?): repensando gênero na literatura acadêmica sobre comunidades pesqueiras no Brasil**. Etnográfica, v. III, pp. 377-399. Lisboa, 1999.
- RIOS, Antoniel de Oliveira; REGO, Rita de Cássia Franco; PENA, Paulo Gilvane Lopes. **Doenças em trabalhadoras da pesca**. Revista Baiana de Saúde Pública/Secretaria de Saúde do Estado da Bahia – v. 35, nº 1, jan/mar. Salvador-BA, 2011.
- SCHAEFFER-NOVELLI, Y. **Manguezal: ecossistema entre a terra e o mar**. São Paulo: Caribbean Ecological Research, 1995.
- SILVA, C. J. F. COSTA, R. S. LOPES, P. M. **A Exploração de Anomalocárdia Brasileira (Gmelin, 1791) (Molusca Bivalve Veneridae) por marisqueiros de Grossos (RN) sob a perspectiva do forrageio ótimo**. Disponível em: <http://sites.unisantabr.br/simposiobiomar/2010/trabalhosap/66.pdf>
- VANNUCCI, Marta. **Os manguezais e nós: uma síntese de percepções**: versão em Português de Denise Navas-Pereira. 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 2002.
- WOORTMAN, Ellen F. **Da complementariedade à dependência: a mulher e o ambiente em comunidades “pesqueiras” do Nordeste**. Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Antropologia. Brasília, DF, 1991.

Efeitos do projeto de extensão universitária “Caminhando com saúde” sobre o perfil lipídico de indivíduos diabéticos, hipertensos e obesos

Effects of university extension project "Walking with health" on lipid profile of individuals diabetic, hypertensive and obese

Bruno José de Queiroz Brito

Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. brunoqueiroz.e.d.f@gmail.com

Alex Pinheiro Gordia

Professor Mestre da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. alexgordia@gmail.com

Teresa Maria Bianchini de Quadros

Professora Mestre da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. tetemb@gmail.com

Resumo

A atividade física regular, aliada à orientação nutricional, é recomendada para indivíduos que apresentam doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) devido a seus efeitos benéficos sobre o sistema cardiovascular, controle metabólico e prevenção das complicações decorrentes destas patologias. O objetivo do presente estudo foi analisar os efeitos do Projeto de Extensão Universitária “Caminhando com Saúde” sobre o perfil lipídico de indivíduos com DCNT durante os nove meses de intervenção em 2011. A prática de caminhada ocorreu três vezes por semana com duração de 30-60 minutos, prescrita de acordo com o *American College Of Sports Medicine*. Oficinas educativas sobre exercício físico e alimentação saudável ocorreram semanalmente, com 90 minutos cada encontro. Para análise estatística utilizou-se o teste t pareado ($p < 0,05$). Foram investigados 22 indivíduos (19 mulheres), com média de idade de 65,0 (DP=8,6) anos. Observou-se mudança significativa para o colesterol total ($p = 0,003$) nos valores médios pré e pós intervenção (202,1 mg/dL vs. 177,5 mg/dL). Quanto aos triglicerídeos, os valores médios foram de 131,40 mg/dL e 131,36 mg/dL para a avaliação pré e pós intervenção, respectivamente, não havendo diferença significativa ($p = 0,996$). Pode-se inferir que o Projeto de Extensão “Caminhando com Saúde” foi eficaz para diminuir o colesterol total de indivíduos com DCNT.

Palavras chave: perfil lipídico, diabetes, hipertensão, obesidade, exercício físico.

Abstract

Regular physical activity, combined with nutritional counseling, is recommended for people who have chronic non-communicable diseases (NCDs) due to its beneficial effects on the cardiovascular system, metabolic control and prevention of the complications of these diseases. The aim of this study was to analyze the effects of University Extension Project "Walking for Health" on the lipid profile of individuals with NCDs during the nine months of intervention in 2011. The practice of walking occurred three times per week lasting 30-60 minutes, prescribed according to the American College of Sports Medicine. Educational workshops on exercise and healthy eating were weekly, 90 minutes each meeting. For statistical analysis we used the paired t test ($p < 0.05$). 22 subjects (19 women) with a mean age of 65.0 (SD=8.6) years were investigated. A significant change in total cholesterol ($p = 0.003$) in the mean values pre and post intervention (202.1 mg/dL vs. 177.5 mg/dL) was observed.

As for triglycerides, the average was 131.40 mg/dL and 131.36 mg/dL for the pre and post intervention, respectively, with no significant difference ($p=0.996$). It can be inferred that the Extension Project "Walking for Health" was effective in reducing total cholesterol of individuals with NCDs.

Keywords: total cholesterol, triglycerides, exercise.

INTRODUÇÃO

As doenças cardiovasculares (DCV) são a primeira causa de morte no mundo, em 2010, as DCV provocaram a morte de 17 milhões de pessoas no planeta, no Brasil, foram mais de 300 mil mortes (WHO, 2011). Nos dias de hoje a humanidade, por diversos motivos, está mais exposta ao risco de apresentarem complicações que a tempos atrás. A prática insuficiente de atividade física tem sido considerada como um dos maiores problemas de saúde pública, além de ser um dos principais fatores de risco para o desenvolvimento e aumento da prevalência de diversas doenças, dentre as quais se destacam as dislipidemias (CHALFUN; VALE; FORTES, 2008).

Dislipidemias são modificações no metabolismo dos lipídios que desencadeiam alterações nas concentrações das lipoproteínas plasmáticas, favorecendo o desenvolvimento de doenças crônicas, estando classificadas entre os mais importantes fatores de risco para doença cardiovascular aterosclerótica, somando-se a hipertensão arterial, a obesidade e o diabetes mellitus (SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA, 2007; CAMBRI et al., 2006).

As dislipidemias podem ser classificadas como primárias ou secundárias. Os fatores desencadeadores das dislipidemias primárias, ou de origem genética, são fatores relacionados com hábitos de vida, como por exemplo, sedentarismo e os hábitos alimentares. As dislipidemias secundárias são causadas por outras doenças como: hipotireoidismo, diabetes mellitus, síndrome nefrótica, insuficiência renal crônica, obesidade, alcoolismo ou pelo uso indiscriminado de medicamentos diuréticos, betabloqueadores, corticosteroides e anabolizantes (SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA, 2007). As alterações lipídicas mais frequentes são: hipertrigliceridemia, hipercolesterolemia, redução das concentrações da lipoproteína de alta densidade (HDL) e aumento das concentrações da lipoproteína de baixa densidade (LDL), as quais podem ocorrer de forma isolada ou combinada (CAMBRI et al., 2006).

O combate à dislipidemia através de exercícios físicos tem sido alvo de inúmeros estudos e debates científicos em todo o mundo (PAFFENBARGER, 2000; PRADO; DANTAS, 2002; ZIOGAS; THOMAS; HARRIS, 2007; GONÇALVES et al., 2009) e atualmente, está sendo recomendado como parte integrante de seu tratamento (AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE, 2009). Outro fator que pode influenciar o perfil lipídico é o consumo alimentar, pois controla e modula várias funções do corpo atuando na redução do risco de diversas doenças (MACHADO, 2003). Dessa forma, a ingestão calórica excessiva com alto teor de gordura e colesterol é capaz de modular os níveis plasmáticos de colesterol total, bem como a fração de colesterol HDL (COELHO, 2005; COSTA et al., 2006). Hábitos alimentares saudáveis e a prática de exercícios físicos favorecem o equilíbrio entre a ingestão alimentar e o gasto energético diário. Este equilíbrio previne a obesidade, que representa um forte determinante para o desenvolvimento e a manutenção de quadros típicos de dislipidemias (VIANA et al., 2001).

Contudo, estudos que investigaram a eficácia de projetos de intervenção baseados na promoção de exercícios físicos combinados à orientação nutricional sobre o perfil lipídico de pessoas com doenças crônicas não transmissíveis ainda são escassos. Neste sentido, o objetivo desta investigação foi analisar os efeitos de nove meses de intervenção do Projeto de Extensão Universitária “Caminhando com Saúde” sobre o perfil lipídico de indivíduos diabéticos, hipertensos e obesos.

MÉTODOS

Desenho do estudo

O presente estudo caracterizou-se como pré-experimental, do tipo antes e depois, pois não teve grupo controle (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Maria Milza (CEP-FAMAM), processo nº 084/2010.

Seleção dos participantes

Este estudo faz parte do Projeto de Extensão Universitária, intitulado “Caminhando com Saúde”, realizado por alunos e professores dos cursos de Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Nutrição da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

O objetivo do projeto é estimular a prática de caminhada orientada e oferecer orientação nutricional para indivíduos adultos residentes no Município de Amargosa, BA, que apresentem, pelo menos, uma das seguintes patologias: diabetes melitus, hipertensão arterial e obesidade.

A seleção dos participantes do projeto foi baseada nos seguintes critérios: a) inclusão: ser portador de diabetes e/ou hipertensão e/ou obesidade, bem como, ter idade igual ou superior a 18 anos; b) exclusão: não ter disponibilidade para participar das atividades do projeto e/ou não estar apto para a prática de caminhada. Ao todo foram selecionados 63 indivíduos sendo que 22 foram incluídos na análise, pois tiveram a frequência mínima exigida (50% de participação nas atividades de caminhada) durante os nove meses do período de intervenção. Não houve referência para escolha desta frequência específica, os participantes que apresentaram frequência inferior, não foram incluídos na amostra, pois apresentar frequência inferior a 50% era um dos critérios de exclusão.

Avaliações

Todos os participantes, após preencherem o termo de consentimento livre e esclarecido, foram submetidos às seguintes avaliações diagnósticas: clínica, anamnese, metabólica, antropométrica, da aptidão cardiorrespiratória e do consumo alimentar. Com exceção da avaliação clínica e anamnese, as demais avaliações foram novamente realizadas ao final do projeto, com o intuito de observar mudanças destes indicadores com a intervenção proposta. Além disso, em todos os dias de caminhada, antes do início da prática, avaliou-se a pressão arterial (PA) dos participantes hipertensos e glicemia capilar dos diabéticos.

Para o presente estudo analisou-se parte dos dados da avaliação metabólica referente ao perfil lipídico dos participantes com base no colesterol total e nos triglicerídeos. Para a obtenção desses dados foram realizadas coletas sanguíneas pré e pós intervenção. As amostras de sangue venoso (10mL) foram coletadas no Laboratório Municipal de Amargosa, Bahia, após jejum de 12 horas e com dieta anterior normal. As análises do colesterol total e dos triglicerídeos foram determinadas através de um analisador bioquímico automático da marca Biosystems®, modelo A15. A verificação do colesterol total e dos triglicerídeos foi realizada com base na análise do soro através do método enzimático.

Protocolo da caminhada

O protocolo da caminhada durou nove meses, com três sessões semanais (segunda, quarta e sexta-feira) e duração mínima de 30 e máxima de 60 minutos, dependendo do participante. Nesse protocolo, os participantes chegavam às 06:45 horas da manhã para a realização de avaliações prévias. No caso do grupo de hipertensos, todos eram submetidos à aferição da PA com o intuito de garantir a prática da atividade sem riscos à saúde dos participantes. Se algum dos hipertensos apresentasse valores de PA superiores a 160/95 mmHg, era imediatamente encaminhado a Unidade de Saúde da Família mais próxima para avaliação detalhada e não realizava a caminhada neste dia. No caso do grupo de diabéticos, a glicemia sanguínea era monitorada diariamente para que, caso algum dos diabéticos apresentasse valores de glicose inferior a 100 mg/dL, era orientado a consumir de 20 a 30 g de carboidratos antes de realizar a caminhada e se os níveis de glicose fossem superiores a 300 mg/dL, não realizava a caminhada neste dia, sendo encaminhado a Unidade de Saúde da Família mais próxima para avaliação detalhada. Além disso, todos os participantes tinham a sua frequência cardíaca registrada antes, durante e depois da realização da caminhada através da utilização de cardiofrequencímetro.

Após a realização dessas avaliações prévias, os participantes iniciavam a atividade. Durante a caminhada, a cada volta na praça era registrada a percepção de esforço dos participantes através da escala de Borg (2000) e, ao final, era registrada a frequência cardíaca. Inicialmente, o volume e a intensidade da caminhada foram prescritos a cada participante conforme o resultado obtido no teste de aptidão cardiorrespiratório, considerando as recomendações do *American College of Sports Medicine* (2009). Posteriormente, a prescrição passou a ser feita a cada quatro semanas, utilizando como referência a percepção subjetiva do esforço durante a caminhada e a frequência cardíaca ao final da sessão. Além disso, foram consideradas as características individuais e agravos à saúde específicos de cada participante, baseando-se nas avaliações iniciais.

Ações educativas: oficinas e palestras

Paralelamente à prática de caminhada, foram realizadas semanalmente no campus da UFRB, ações educativas com duração média de duas horas em cada encontro. As atividades foram alternadas semanalmente entre as seguintes áreas temáticas: “Orientação à prática da

caminhada e cuidados à saúde” e “Orientação nutricional”. As atividades foram realizadas da seguinte forma:

1) Orientação à prática da caminhada e cuidados à saúde: As orientações sobre a temática foram desenvolvidas em grupo e coordenadas pelos docentes e discentes do curso de Educação Física. As palestras e as oficinas foram organizadas em quatro eixos temáticos principais: a) A importância da realização de exercícios físicos; b) Cuidados com a alimentação antes e após a atividade física; c) Autogerenciamento do ritmo de caminhada; e d) Orientações específicas em relação à prática segura da caminhada para indivíduos obesos, diabéticos e hipertensos.

2) Orientação nutricional: Foi realizada através de atividades em grupos, coordenadas pelos docentes e discentes do curso de Nutrição, através de: palestras, oficinas, dinâmicas e atividades práticas. Nas ações, foram abordados os seguintes eixos temáticos: a) Práticas alimentares e atividade física em portadores de doenças crônicas não transmissíveis; b) Práticas alimentares no tratamento e prevenção da obesidade; c) Práticas alimentares no tratamento e prevenção do diabetes; e d) Práticas alimentares no tratamento e prevenção da hipertensão arterial sistêmica.

Análise estatística

Primeiramente foi realizada análise descritiva das informações através de indicadores estatísticos de tendência central e variabilidade. As comparações entre os resultados iniciais e finais foram realizadas através do teste t de Student pareado, com nível de significância de $p < 0,05$.

RESULTADOS

A amostra foi composta por 22 indivíduos, 19 mulheres (86,4%) e três homens (13,6%), com média de idade de 65,0 (DP=8,6) anos. Em relação ao estado civil, 9,5% eram solteiros, 47,6% casados, 38,1% viúvos e 4,8% divorciados. No que diz respeito à escolaridade, 30% relataram ter estudado menos que quatro anos, 45% entre quatro a oito anos e 25% mais que oito anos. Em relação às patologias, 27,3% apresentaram diabetes, 77,3% hipertensão e 90,9% apresentaram obesidade abdominal elevada. Os indivíduos que apresentaram as três patologias perfizeram um total de 22,7% (Figura).

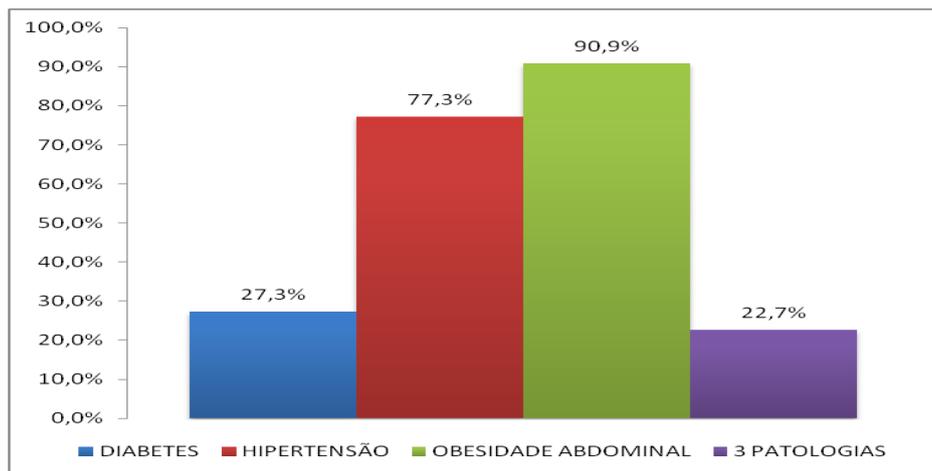


Figura: Patologias apresentadas pelos indivíduos participantes na amostra, 2011.

Os dados referentes à comparação do perfil lipídico pré e pós intervenção podem ser observados na Tabela. Em relação à avaliação do colesterol total, observou-se mudança significativa ($p=0,003$) nos valores médios pré e pós intervenção. Quanto aos triglicerídeos, não houve diferença significativa entre as duas avaliações ($p=0,996$).

Tabela: Mudanças no perfil lipídico pré e pós-intervenção de participantes do Projeto de Extensão Universitária “Caminhando com Saúde”, Amargosa, BA, Brasil, 2011.

Dislipidemias	Pré	Pós	Teste t pareado	Valor de p
	Média (DP)	Média (DP)		
Colesterol total	202,13 (39,58)	177,45 (30,58)	3,350	0,003*
Triglicerídeos	131,40 (42,69)	131,36 (51,65)	0,005	0,996

* $p<0,05$

DISCUSSÃO

Há diversas décadas estudos evidenciam a influência dos níveis lipídicos sobre a ocorrência de doenças cardiovasculares (DCV). Um dos trabalhos pioneiros foi o estudo de Framingham iniciado em 1948 nos Estados Unidos (DAWBER; MEADORS; MOORE, 1951). Foram observadas 5.000 pessoas entre 30 e 59 anos de idade sem patologia para doença cardiovascular. As análises concluíram a estreita relação entre colesterol elevado, hipertensão arterial, obesidade, tabagismo e o sexo do indivíduo como condições expositoras a eventos de DCV.

O presente estudo objetivou analisar os efeitos do exercício físico e orientação nutricional sobre o perfil lipídico de indivíduos diabéticos, hipertensos e obesos. Para tanto, uma das metas do Projeto de Extensão Universitária “Caminhando com Saúde” é tornar seus participantes autônomos para autogerenciar a prática de caminhada e fazer escolhas alimentares saudáveis. Segundo a Carta de Ottawa (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002), a promoção da saúde deve ser entendida como a capacitação das pessoas e das comunidades para modificar os determinantes da saúde em benefício da própria qualidade de vida, resultando conseqüentemente em uma perícia natural no controle deste processo. Nesse sentido, acredita-se que projetos da natureza do “Caminhando com Saúde” que visem o fomento da atividade física e da alimentação saudável podem contribuir de forma significativa para a promoção da saúde de indivíduos e comunidades, atuando em diferentes níveis de prevenção e melhorando a saúde e a qualidade de vida de seus participantes.

As dislipidemias são importantes fatores de risco para o surgimento e agravamento das DCV (CHALFUN; VALE; FORTES, 2008). De acordo com a IV Diretriz Brasileira Sobre Dislipidemias e Prevenção da Aterosclerose do Departamento de Aterosclerose da Sociedade Brasileira de Cardiologia (SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA, 2007), o valor de referência desejável para o colesterol total é de até 200 mg/dL, os valores limítrofes devem estar entre 200 mg/dL e 240 mg/dL, sendo que acima de 240 mg/dL é considerado como colesterol total elevado. Os valores médios do colesterol total dos participantes do projeto “Caminhando com Saúde” passaram de limítrofe no pré-intervenção (202,13 mg/dL) para desejável no pós-intervenção (177,45 mg/dL). Em relação aos triglicerídeos, o valor desejável é abaixo de 170 mg/dL, limítrofe entre 170 mg/dL e 200 mg/dL, sendo que acima de 200 mg/dL é considerado elevado (SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA, 2007). Os valores médios para os triglicerídeos dos participantes do projeto “Caminhando com Saúde” foram classificados como desejáveis tanto antes (131,40 mg/dL) quanto depois da intervenção (131,36 mg/dL).

Em estudo realizado com 63 idosos, de ambos os sexos, com idades entre 65 e 94 anos, que participavam de um programa de promoção de exercícios físicos, observou-se diminuição significativa ($p < 0,001$) do colesterol total e dos triglicerídeos após oito meses de intervenção, sendo que os valores médios passaram de 231 mg/dL para 211 mg/dL e de 154 mg/dL para 121 mg/dL, respectivamente (VERÍSSIMO et al., 2002). Assim como no estudo realizado por Veríssimo et al. (2002), este estudo também encontrou diminuição significativa ($p < 0,003$) dos valores médios do colesterol total pré e pós-intervenção. A ausência de diferença significativa nos valores médios dos triglicerídeos observada na presente

investigação, diferentemente do encontrado no estudo de Veríssimo et al. (2002), pode ser explicada pelo menor valor médio pré-intervenção (131,40 mg/dL) e pela estrutura do programa de exercícios. No estudo de Veríssimo et al. (2002) os participantes realizavam três sessões semanais com duração de 60 minutos cada sessão, ao passo que no presente estudo os participantes também realizavam três sessões semanais, porém com duração variando de 30 a 60 minutos por sessão à depender das características individuais de saúde e aptidão física.

Em estudo desenvolvido por Gonçalves et al. (2009), mulheres idosas ativas apresentaram valores de triglicerídeos e colesterol total inferiores ao de mulheres inativas. Foram avaliadas 23 mulheres com mais de 60 anos, divididas em grupo ativo e grupo inativo, segundo classificação do IPAQ. Após seis meses de estudo, o colesterol total e os triglicerídeos mostraram-se inferiores no grupo ativo, mas sem diferenças estatisticamente significativas. Os resultados das pesquisas de Veríssimo et al. (2002) e de Gonçalves et al. (2009), somados aos achados da presente investigação, reforçam a ideia que de programas de promoção de exercícios físicos e de orientação nutricional podem ser eficazes para manutenção e/ou diminuição dos níveis de colesterol e triglicerídeos de seus participantes.

Estudos realizados com indivíduos adultos evidenciam que o estilo de vida sedentário e hábitos alimentares pouco saudáveis são comportamentos fortemente associados com o perfil lipídico desfavorável (KATZMARZYK; CHURCH; BLAIR, 2004; GUEDES; GUEDES, 2001). Durstine et al. (2001), afirmam que ao se elevar a prática de atividade física mediante programas de exercício físico, ocorre uma diminuição mais acentuada nas concentrações de colesterol e triglicérides em sujeitos adultos. Gus (1998) constatou que hábitos alimentares pouco saudáveis são a principal causa do surgimento de dislipidemias. A gordura saturada é a principal causa alimentar da elevação do colesterol plasmático (AMERICAN HEART ASSOCIATION, 2000). Há muito tempo estudiosos da área afirmam que os ácidos graxos saturados estão relacionados com o aumento do colesterol total e do colesterol LDL, bem como, com a elevação dos triglicerídeos (LOTTENBERG et al., 1992).

Por outro lado, as gorduras monoinsaturadas têm sido relacionadas com melhoras nos níveis de triglicerídeos, diminuição do colesterol total e do colesterol LDL, aumentando também os níveis de colesterol HDL no plasma. Esta característica é importante no contexto da redução dos riscos cardiovasculares (WRIGHT, 1998). As gorduras poli-insaturadas (ácidos graxos ômega 3 e ômega 6) também exercem efeito positivo sobre o colesterol total, colesterol LDL e triglicerídeos séricos (SANTOS et al, 2001). Porém, os ácidos graxos ômega 6, embora considerados não prejudiciais (RIQUE; SOARES; MEIRELES, 2002), induzem a maior oxidação lipídica, bem como, há indícios de que eles possam reduzir as concentrações

de colesterol HDL. O consumo de gordura saturada e trans é classicamente relacionado com elevação do LDL-c plasmático e aumento de risco cardiovascular. A substituição de gordura saturada da dieta por mono e poli-insaturada é considerada uma estratégia para o melhor controle da hipercolesterolemia e consequente redução da chance de eventos clínicos (SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA, 2013).

O presente estudo apresenta limitações que merecem detalhamento, tais como: a) Ausência de grupo controle, fato que impede a comparação dos achados com indivíduos não submetidos à intervenção proposta. Contudo, acredita-se que a análise pareada (do tipo antes e depois) representa um bom indicador das alterações promovidas pelo Projeto de Extensão Universitária analisado no perfil lipídico de seus participantes; b) Foram incluídos no estudo os participantes que frequentaram no mínimo 50% das atividades de caminhada. Desta forma, é possível que os indivíduos com maior frequência (ex.: $\geq 90\%$) podem ter apresentado diminuições mais expressivas no colesterol total e triglicerídeos em comparação com seus pares com menor frequência (50%); c) O número de indivíduos que compuseram a amostra foi pequeno, fato que diminui o poder das análises estatísticas; e d) Apesar da realização periódica de oficinas, palestras e aconselhamento individual, não é possível garantir que todos os participantes aderiram aos hábitos alimentares propostos no projeto, fato que pode explicar, em parte, a não diminuição dos valores médios dos triglicerídeos. Contudo, vale destacar que parte das limitações do presente estudo estão relacionadas à sua natureza extensionista, fato que diminui a validade interna do estudo, mas, por outro lado, aumenta a sua validade externa por representar ações reais realizadas na (e para a) comunidade.

CONCLUSÃO

De acordo com os resultados do presente estudo, pode inferir que o Projeto de Extensão Universitária “Caminhando com Saúde” foi eficaz para diminuir o colesterol total, bem como, estabilizar os valores médios de triglicerídeos séricos em indivíduos com doenças crônicas não transmissíveis após um período de nove meses de intervenção. Estes achados podem ser úteis para o fomento de políticas públicas de promoção da saúde, em especial visando o controle do perfil lipídico, por meio de ações baseadas no estímulo à prática de exercícios físicos e adesão a hábitos alimentares mais saudáveis.

REFERÊNCIAS

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. **ACSM's guidelines for exercise testing and prescription**. 6th ed. Lippincott: Williams; Wilkins, 2009.

AMERICAN HEART ASSOCIATION. AHA Scientific Statement. Dietary Guidelines. Revision 2000. A Statement for Health Care Professionals from the Nutrition Committee of the American Heart Association. **Circulation**, v. 102, p. 2284-2299, 2000.

BORG, G. Escalas de Borg para dor e o esforço percebido. São Paulo: Manole, 2000, p.115.

CAMBRI, L. T., et al. Perfil lipídico, dislipidemias e exercícios físicos. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v.8, n.3, p.100-106, 2006.

CHALFUN, M. B. M; VALE, R. G. S; FORTES, M. S. R. Perfil lipídico de adultos sedentários em função do nível de força muscular. **Fitness e Performance Journal**, v. 7. n. 1, p. 16-19, 2008.

COELHO, V. G. Perfil lipídico e fatores de risco para doenças cardiovasculares em estudantes de medicina. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 85, p. 57-62, 2005.

COSTA, A. G. V., et al. Questionário de frequência de consumo alimentar e recordatório de 24 horas: aspectos metodológicos para avaliação da ingestão de lipídeos. **Revista de Nutrição**, v. 19, p. 631-41, 2006.

DAWBER, T.R.; MEADORS, G. F.; MOORE, F. E. J. Epidemiological approaches to heart disease: the Framingham Study. **American Journal of Public Health**, v. 41, p. 279-286, 1951.

DURSTINE, J. L., et al. Blood lipid and protein adaptations to exercise: a quantitative analyse. **Sports Medicine**, v. 31, n. 15, p. 1033-1062, 2001.

GUS, I. Prevenção da Cardiopatia Isquêmica: O Investimento na Saúde. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v.70, p.351-353, 1998.

GONÇALVES, J. M. P., et al. A influência do exercício físico no perfil lipídico e na aptidão física em mulheres idosas. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 12, n. 2, p. 215-226, 2009.

GRUNDY, S. M. **Nutrition and diet in the management of hyperlipidemia and atherosclerosis**. In: Shils, M. E., editor. Modern nutrition in health and disease. 9th ed. USA: Williams; Wilkins, 1998, p. 1199-1216.

GUEDES, D. P; GUEDES, J. E. R. P. Atividade física, aptidão cardiorrespiratória, composição da dieta e fatores de risco predisponentes às doenças cardiovasculares. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 77, p. 243-250, 2001.

KATZMARZYK, P. T.; CHURCH, T. S.; BLAIR, S. N. Cardiorespiratory fitness attenuates the effects of the metabolic syndrome on all-cause and cardiovascular disease mortality in men. **Archives of Internal Medicine**, v. 164, p. 1092-1097, 2004.

LOTTENBERG, A. M. Dietas na hipercolesterolemia. In: Quintão, E., editor. **Colesterol e aterosclerose**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992, p.177-194.

MACHADO, D. F. Efeito de probiótico na modulação dos níveis de colesterol sérico e no peso do fígado de ratos alimentados com dieta rica em colesterol e ácido fólico. **Ciência e Tecnologia de Alimentos**, v. 23, p. 270-275, 2003.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto da Saúde. **As cartas da Promoção da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

PAFFENBARGER, R. Physical exercise to reduce cardiovascular disease risk. **Proceedings of Nutrition Society**, v. 59, p. 421-422, 2000.

PRADO, E. S.; DANTAS, E. H. M. Efeitos dos exercícios físicos aeróbico e de força nas lipoproteínas HDL, LDL e lipoproteína(a). **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 79, n. 4, p. 429-433, 2002.

RIQUE, A. B.; SOARES, E. A.; MEIRELLES, C. M. Nutrição e exercício na prevenção e controle das doenças cardiovasculares. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 8, p. 244-254, 2002.

SANTOS, R. D.; MARANHÃO, R. C.; LUZ, P. L., LIMA, J. C.; FILHO, W. S.; AVEZUM, A. et al. III Diretrizes brasileiras sobre dislipidemias e diretrizes de prevenção da aterosclerose do Departamento de Aterosclerose da Sociedade Brasileira de Cardiologia. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 77 (Sup. 3), p. 1-191, 2001.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA. IV Diretriz Brasileira sobre Dislipidemias e Prevenção da Aterosclerose. Departamento de Aterosclerose da Sociedade Brasileira de Cardiologia. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 88 (Sup. 1), 2007.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA. V Diretriz Brasileira sobre Dislipidemias e Prevenção da Aterosclerose. Departamento de Aterosclerose da Sociedade Brasileira de Cardiologia. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 101, n.4, 2013.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed; 2007.

SILVA, E. B. Estudo do Perfil Lipídico de um Grupo de Idosos. **Revista NewsLab**, v. 72, p. 142-158, 2005.

VERÍSSIMO, M. T., et al. Efeito do Exercício Físico no Metabolismo Lipídico dos Idosos. **Revista Portuguesa de Cardiologia**, v. 21, n. 10, p.1099-1112, 2002.

VIANA, F. P.; CHEIK, N. C.; ALEXANDRE, S. K.; DAMASO, A. R. Dislipidemias. In: DAMASO, A. R., editor. **Nutrição e exercício na prevenção de doenças**. Rio de Janeiro: Medsi, p. 200-219, 2001.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global status report on noncommunicable diseases - 2010**. Geneva, 2011.

WRIGHT, J. Comparación de los efectos de las dietas ricas em hidratos de carbono y las ricas em ácidos grasos monoinsaturados en el control metabólico de pacientes diabéticos e hiperglucémicos. **Lecturas Sobre Nutrición**, v. 5, p. 60-75, 1998.

ZIOGAS, G. G.; THOMAS, T. R.; HARRIS, W. S. Exercise training, postprandial hypertriglyceridemia, and LDL subfraction distribution. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, v. 29, p. 986-991, 1997.

Extensão Universitária na Formação de Professores da Educação Básica: Reflexões e proposições

University Extension in Teacher Education Primary and Secondary Education: Reflections and proposals

Erick Alves Jatobá

Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual de Feira de Santana - erickjatoba@yahoo.com.br

Maria de Lourdes Haywanon Santos Araujo

Profª Mestre da Universidade Estadual de Feira de Santana - marialore@ig.com.br

Resumo

Discutir a importância da extensão para a comunidade acadêmica e propor a curricularização - inserção sistemática e formal nos currículos - da extensão universitária na formação de professores, estabelecendo um novo e essencial espaço educativo nos cursos de licenciatura, é o principal objetivo desse trabalho. Para tanto, apresentamos um resgate histórico do surgimento do extensionismo desde a Idade Média e apontamos os motivos pelos quais, ainda hoje, existe a ideia de que a extensão tem um caráter de filantropia, de doação dos universitários que levam o conhecimento, face à suposta ignorância dos membros das comunidades que o recebem. As experiências apresentadas através de pesquisa-ação foram vivenciadas pelos autores em projetos vinculados a duas políticas públicas federais: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência (PIBID). A partir desses relatos, revisitamos o conceito de extensão e propomos, com base em concepções atuais do trabalho extensionista, a sua ação efetiva como importante componente formador de consciência política para licenciandos.

Palavras-chave: Educação e Cidadania. Políticas Públicas. Ensino Superior.

Abstract

Discuss the importance of the extension to the academic community and propose curricularization - systematic and formal inclusion in the curriculum - the university extension in teacher education, establishing a substantial new educational space in teacher education programs is the main objective of this work. Therefore, we present a historical emergence of the extensionism since the Middle Ages and point out the reasons why, even today, there is the idea that the extension has a character of philanthropy, the donation of college leading knowledge given the alleged ignorance of community members who receive it. The experiences presented through action research were experienced by the authors in projects linked to two federal policies: the National Education Program in Agrarian Reform (PRONERA) and Institutional Grant Program Introduction to Teaching (PIBID). From these reports, we revisit the concept of extension and propose, based on current concepts of extension work, their effective action as an important component of political awareness trainer for undergraduates.

Key words: Education and Citizenship. Public Policies. Higher Education.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Entende-se por extensão universitária as atividades ou ações da universidade na comunidade externa em várias modalidades ou formulações. Pela própria definição de extensão, da maneira como a universidade volta-se para as questões sociais e as demandas ligadas a outras necessidades da população, poder-se-ia considerar que se trata de uma prestação de serviços, de uma doação ou algo como uma retribuição pelos impostos pagos para manter o funcionamento da instituição. Também se pode pensar em solidariedade dos estudantes conscientes do seu papel social – comportamento que, aliás, quase não se percebe mais entre nós, universitários-, e mesmo em uma possível superioridade científica adquirida com o conhecimento acadêmico.

Levando em conta que os universitários possuem conhecimentos científicos que os membros da comunidade assistida não têm, uma implicação lógica da ação extensionista seria a ação de repassar essas informações, de ensiná-las, ou mesmo instruir tais pessoas frente ao desconhecimento geral. Isto é, questões de saúde pública, direitos dos cidadãos, analfabetismo e necessidade de formação técnica, por exemplo, poderiam ser discutidas e analisadas com as comunidades. Dentre as ações extensionistas, é possível mencionar: os cursos de extensão; as atividades de assistência técnica; a prestação de serviços nos campos social, educacional, sanitário e de difusão cultural; a atuação em projetos de ação comunitária ou similares; as assessorias ou consultas; a realização de levantamentos; a elaboração de planos e projetos; e a difusão de resultados de pesquisas (ROCHA, 2001).

Freire (1995) destaca que, analisando semanticamente o termo extensão, facilmente somos induzidos a pensar em transmissão, superioridade do conteúdo de quem ensina, inferioridade por parte dos que recebem esse conteúdo, “invasão cultural” por meio do conhecimento levado. De fato, essa ideia tem uma ligação direta com o próprio surgimento do extensionismo, o qual teve, à época, caráter de missão religiosa, de ação filantrópica, de atendimento aos mais pobres, de condução da cultura e da religião para as pessoas sem educação (ROCHA, 2001; AMORIM, 2011). Essa concepção, porém, tem mudado bastante na história da extensão, notadamente na sua atuação na América Latina.

Um marco importante no sentido dessa mudança foi a contribuição da *Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural*, ocorrida no México, em 1972. Os representantes de universidades latino-americanas, convocados pela *Unión de Universidades de América Latina – UDUAL*, empreenderam a tarefa de reformular o conceito de extensão universitária e, dessa missão, resultou a seguinte definição:

Extensión universitaria es la interacción entre Universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional (BERNHEIM: 2000, p.10).

A concepção sobre a atuação da extensão universitária e sua função social, descritas no início do texto, é o que Paulo Freire chama de equívoco gnosiológico¹⁴ da extensão. Ao longo deste artigo, não introduziremos novos conceitos a respeito da extensão universitária, mas partiremos da ideia de Freire (1995) acerca do equívoco do termo “extensão” e trataremos as atividades extensionistas simplesmente por “extensão” ou “extensionismo”, seguindo a aceção supracitada de comunicação, de trabalho conjunto, e não de messianismo.

Nosso objetivo, diferentemente da maioria dos artigos que tratam da extensão, consiste em fazer uma reflexão a partir das contribuições que as atividades extensionistas realizadas institucionalmente propiciam aos licenciandos, sob o olhar de duas políticas públicas, que chegam formatados como dois Programas – o PIBID e o PRONERA. Tais ações, iniciadas com a finalidade de suprir demandas socioeconômicas, culturais, políticas, educacionais e até mesmo de ordem técnica de uma comunidade, proporcionam aos acadêmicos outro espaço educativo que não apenas os da sala de aula e os da pesquisa, acrescidos especialmente dos aspectos humano e político que o convívio com realidades diversas impõe. Isso poderá ser alcançado se a extensão for exercida – por parte de quem a executa – sob a ótica defendida pelos membros da UDUAL, cuja concepção de extensão consiste na realização de trabalhos em que prevaleça a interação, e não mais a entrega ou a doação. Nesse sentido, a tendência de libertação e transformação radical da comunidade nacional deve ser almejada como algo a ser conquistado por pessoas semelhantes, por pares, dos quais uma parte é composta por acadêmicos e a outra, pelos membros da comunidade parceira. Assim, o trabalho extensionista pautar-se-ia não mais pela solidariedade de quem induz, nem pela subserviência dos induzidos.

A partir dessa mudança de foco, “o trabalho extensionista passa a considerar a educação como uma situação gnosiológica” (FREIRE, 1995, p. 75), e não apenas como meio para a transferência de conhecimentos prontos. Nesse sentido, as ações provenientes da atuação conjunta entre universitários e outros membros da comunidade “têm por objetivo

¹⁴ Gnosiologia: estudo das fontes, formas e do valor do conhecimento humano; teoria do conhecimento.

buscar a origem, a natureza, o valor e os limites da faculdade de conhecer” (JAPIASSÚ ; MARCONDES, 1996, p. 117).

Ora, uma vez que o próprio conhecimento científico é questionado acerca das suas origens, do por quê e para onde ele se destina, não vemos melhores possibilidades de emancipação senão pela indagação do que está posto, do *status quo* vigente, do que é “destinado” (FREIRE, 2005). E, novamente, não é demais salientar: não serão os extensionistas que propiciarão esse benefício aos assistidos, por meio do programa de extensão. Antes de tudo, essa é uma conquista de ambos: ela é conjunta. Face ao objeto desafiador, que é a demanda à qual se destina o projeto extensionista, universitários e membros da comunidade educar-se-ão mutuamente.

Assim, a partir da atuação dos autores nos espaços dos programas, através de uma aproximação com a pesquisa-ação, trazemos observações sistemáticas e entrevistas semi-estruturadas realizada com participantes do projeto, o olhar de quem como acadêmico, pode vivenciar a troca de conhecimentos entre academia e comunidade. Ressaltamos que o artigo é resultado de pesquisa bibliográfica (SEVERINO, 2007), sobre o papel da extensão e a necessidade de curricularização, e apresenta como exemplo emblemático as entrevistas realizadas pelos autores com membros da comunidade. Por se tratar de uma ação extensionista a partir de projetos nos quais os autores estavam inseridos, e que desencadearam a pesquisa apresentada, não se fez necessária a submissão ao Comitê de Ética.

BREVE HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

As ações com caráter de atividade extensionista teriam surgido já na Idade Média, provavelmente na segunda metade do século XIII d.C, com a finalidade de suprir demandas religiosas. As primeiras iniciativas teriam ocorrido em Portugal, no mosteiro de Alcobaça, por volta de 1269. Seu público-alvo eram os fiéis, notadamente as pessoas que viviam em locais mais distantes – por isso, o caráter missionário –, às quais os executores das atividades extensionistas tinham o objetivo de atender em demandas imediatas, de conforto espiritual, sempre relacionadas com a própria igreja. Além disso, as ações de contato que eram empreendidas com as pessoas voltavam-se também para os sacerdotes em formação, uma vez que “o atendimento aos mais pobres, o contato com a ‘gente rude e singela’, fazendo-lhes bem ‘com o que o entretenimento e a doutrina ensinavam’, davam uma tonalidade especial aos que estavam em processo de formação” (ROCHA, 2001, p. 16).

As motivações dos primeiros trabalhos extensionistas coincidem com a aparição das primeiras universidades européias no mesmo período. A Igreja Católica precisava renovar os conhecimentos dos seus sacerdotes, e até mesmo de alguns de seus dirigentes, os quais, sendo pouco informados, tinham dificuldades para compreender as necessidades do momento histórico em que viviam. Assim, surgiu a universidade, e o seu primeiro reconhecimento oficial data de 1158, ano de criação da Universidade de Bolonha, a mais antiga da Europa (ULLMANN; BOHNEN, apud ROCHA, 2001). Quando as universidades expandiram-se e voltaram-se para outras demandas que não apenas as de caráter religioso, há relatos históricos que apontam para experiências que vão desde a atuação de estudantes universitários em campanhas de saúde; “utilização do teatro escolar; até a prestação de contas do aprendizado feito, em apresentações públicas nas catedrais durante o período da Semana Santa” (ROCHA, 2001, p. 14). Para não negar as suas origens, há também relatos de atuação assistencialista com as comunidades carentes, por meio de ações semelhantes às realizadas pelos sacerdotes em formação, componentes das pastorais da igreja. Posteriormente, com a criação dos colégios religiosos, a extensão foi mais uma vez adotada. Na América Latina, já no período colonial, ela foi bastante exercida, considerando, como sempre, o caráter de missão religiosa, com a atuação dos jesuítas. Somente a partir de 1918 é que as ações extensionistas passaram a ter um caráter político, com o movimento estudantil, na província argentina de Córdoba. Mais tarde, essas ações já contavam com a “participação de docentes e discentes em movimentos emancipatórios de cunho ideológico diferenciado, com ações pensadas a partir da Universidade” (ROCHA, 2001, p. 15).

No caso brasileiro, no que tange às primeiras ações por meio de Instituições de Ensino Superior (IES), a extensão universitária cumpriu um papel que diverge dos conceitos mais avançados de interação politizadora e de aprendizagem mútua. A ditadura militar utilizou-a como uma estratégia que visava “minimizar, com o assistencialismo, os efeitos negativos das políticas macroeconômicas sobre o emprego, os salários, as condições de vida do povo, os investimentos em infra-estrutura, etc.” (NOGUEIRA, 2005, p. 7).

Como vemos neste breve histórico, o surgimento da extensão universitária trouxe consigo a concepção de filantropia e de doação, partindo do pressuposto de superioridade dos que a realizam diante da inferioridade dos que são assistidos por ela. Vale dizer que essa é ainda a concepção considerada por muitos participantes de projetos de extensão na atualidade. No entanto, se o projeto extensionista, ao ser concebido, tiver em sua gênese o caráter de parceria, de colaboração, de comunicação com os membros da comunidade e de formação política para ambos ele terá, de fato, uma função educativa.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao longo dos últimos anos, verificamos, nos textos oficiais, pela ótica burocrática e da legislação, as tentativas de incluir o trabalho extensionista como um ambiente de produção científica, de espaço educativo, de interação com a sociedade. Tentando identificar essa tendência, analisaremos um documento do Ministério da Educação - o parecer CNE/CP 009/2001, do Conselho Nacional de Educação – que ofereceu as bases para a elaboração de diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica no Brasil.

Trajetória e trâmites para delimitação das diretrizes

Em maio de 2000, a proposta das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, foi enviada ao Conselho Nacional de Educação para apreciação. Tal proposta foi formulada por um grupo de trabalho composto por representantes das Secretarias de Educação Fundamental, de Educação Média e Tecnológica, e também por representantes da Secretaria de Educação Superior - todas integrantes do Ministério da Educação.

O Conselho Nacional de Educação, em reunião do Conselho Pleno, no mês de julho de 2000, designou, para análise da proposta, uma comissão bicameral composta por conselheiros da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior. O documento final a que nos referimos, o CNE/CP 009/2001, contém: o relatório da comissão designada para a análise da proposta; o voto da relatoria, no sentido de instituir as diretrizes; a decisão do Conselho Pleno, que chancelou o voto da relatoria; e, finalmente, o projeto de resolução em si, que institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena*. Nesse documento, a relatoria indica que a proposta “foi submetida à apreciação da comunidade educacional em cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional” (BRASIL, 2001, p. 02), no período compreendido entre 19/03/2001 e 23/04/2001. Ainda no corpo do parecer, há a indicação das datas, locais e a quantidade dessas reuniões regionais, realizadas com o intuito de apresentá-lo. Finalmente, em 08 de maio de 2001, a proposta foi apresentada ao Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, para, então, ser repassada ao próprio Ministro da Educação.

Feito esse breve histórico e tendo examinado todo o parecer CNE/CP 009/2001, evidenciaremos, no discurso dos formuladores da proposta, a existência de iniciativas que

valorizam a extensão universitária como um espaço de formação profissional nos cursos de licenciatura.

As diretrizes e a extensão universitária

Seguindo a ordem de enumeração dos capítulos do CNE/CP 009/2001, discutiremos o primeiro deles, o relatório da comissão bicameral, incumbida de analisar o documento. Os pareceristas tratam de “*questões a serem enfrentadas na formação professores*”, no “*campo curricular*” e, entre outros pontos, abordam a “*falta de oportunidades para desenvolvimento cultural*”. Eles apresentam uma concepção que nos parece avançada, no sentido de considerar que a participação em movimentos sociais e a discussão em debates sobre temas atuais também constituem oportunidades de desenvolvimento cultural (BRASIL, 2001).

Do nosso ponto de vista, porém, uma forma bastante eficaz de propiciar formação política e desenvolvimento cultural - não somente ao licenciando, mas ao graduando em geral-, seria por meio da relação entre instituições universitárias e os movimentos sociais. Nessa perspectiva, o viés fundamental é justamente o do extensionismo. Sendo assim, faltaria, a nosso ver, uma complementação salutar às palavras da comissão, que estão descritas abaixo:

Muitos dos professores em formação, como sabemos, não têm acesso a livros, revistas, vídeos, filmes, produções culturais de naturezas diversas. A formação, geralmente, não se realiza em ambientes planejados para serem culturalmente ricos, incluindo leituras, discussões informais, troca de opiniões, participação em movimentos sociais, debates sobre temas atuais, exposições, espetáculos e outras formas de manifestação cultural e profissional (...). A universalização do acesso à educação básica aponta para uma formação voltada à construção da cidadania, o que impõe o tratamento na escola de questões sociais atuais. Para que esta tarefa seja efetivamente realizada é preciso que os professores de todos os segmentos da escolaridade básica tenham uma sólida e ampla formação cultural. (BRASIL: 2001, p.22)

Acreditamos que falta a maturidade necessária para o futuro professor poder tratar dessas questões sociais atuais, assim como para ter “uma sólida e ampla formação cultural”, que não se dê apenas pelo acesso à cultura de massa, tão disseminada pelos veículos de comunicação. Um incremento pertinente à proposta apresentada no referido documento seria a da extensão universitária como atividade capaz de propiciar essa oportunidade aos graduandos. Ao contrário disso, no entanto, fica bastante perceptível que o extensionismo não é mencionado pelos avaliadores da proposta.

No que concerne às questões sociais, sobre as quais o futuro educador deve ter propriedade para discutir já na sua formação, embora a proposta dê ênfase à importância da

atuação da escola na comunidade, ela não propõe meios de aquisição de uma experiência anterior, propiciada por vivências em ações extensionistas entre a universidade e a sociedade.

Considerando as argumentações anteriores, permanece a questão: como um educador pode problematizar tais temáticas na escola, se não teve um contato prévio com elas; se não conhece métodos nem vê a relação desses temas com o cotidiano dos estudantes; se não percebe a sua relevância?

A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DO LICENCIANDO

Quando nos referimos à possibilidade de criação de outro espaço educativo, nossa concepção é a de que o aprendizado não se dá somente na sala de aula, com aulas expositivas, e com avaliação do tipo exame, ainda que esse perfil avaliativo venha sendo modificado e diversificado. Salientamos, aliás, que se não adicionássemos à nossa formação de licenciados em matemática, a formação adquirida em outros espaços, tais como o movimento estudantil, a própria gestão do Diretório Central de Estudantes (2006/2007), as campanhas políticas para eleição da reitoria da universidade onde estudamos e, mais notadamente, a nossa atuação na própria extensão universitária, jamais teríamos propriedade para versarmos sobre o presente tema. O espaço da sala de aula, sozinho, não fornece essa competência.

Por outro lado, não temos a intenção de criticar totalmente o espaço da sala de aula; tampouco pregamos a sua supressão. Pelo contrário: acreditamos na importância fundamental da sala de aula presencial, e entendemos que os formatos atuais de educação à distância (EaD), apesar de se constituírem como um importante espaço de formação perde em qualidade por não permitirem a interação com a atuação de um profissional presente em todos os momentos. Queremos pontuar que, embora a sala de aula seja bastante tradicional e, certamente, para determinados objetivos, ela é eficaz, existe um limite para a sua atuação. Tentar restringir todo o ensino universitário apenas a esse espaço representa, a nosso ver, um grande equívoco. Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Pedro Demo, ao descrever o cotidiano nas universidades brasileiras:

Por ser um tirocínio marcado pelo mero treinamento, ou pela simples instrução, ou pela reles transmissão copiada de conhecimento também copiado, não se ultrapassa o ambiente de domesticação, por mais elegante que possa ser. Dificilmente aparece o compromisso formativo, que está na

base da competência de saber pensar, aprender a aprender e de intervir de modo inovador e ético (DEMO: 1998, p 60).

A crítica é bastante pertinente para inúmeros cursos de graduação, em geral. E se delimitarmos o universo dessa observação ao ensino das licenciaturas, será possível perceber que ela é atualíssima, mesmo que consideremos o trabalho em laboratórios (quando é o caso) ou nos estágios supervisionados obrigatórios. Referimo-nos a uma perspectiva maior: à de uma formação mais ampla e humanizada, de caráter político, de uma ética voltada para o ser humano e não apenas – e, em geral, é o que acontece – para a formação de técnicos com vista à obtenção de lucro para os donos dos meios de produção (DEMO, 1998).

E para que possamos intervir de fato nesse equívoco educacional, é necessário considerar a existência de pessoas alienadas também no que tange ao conhecimento acadêmico. Ao ser separado do fruto do seu trabalho devido à divisão instituída pela propriedade privada, o proletário é levado, pela alienação, a desumanizar-se (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996). O mesmo ocorre com pessoas detentoras de conhecimento científico, notadamente, de conhecimento técnico, que é basicamente o que se obtém na academia em todas as áreas. Elas são também levadas, pela alienação, a perder o “seu próprio mundo que é ocultado, esterilizado, banalizado e desencantado pela técnica, com tudo o que implica de sentimento de absurdo, de privação de norma, de isolamento de si, de falta de comunicação” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 6-7). Logo, a atuação extensionista com foco na educação mútua é deveras importante para estudantes e professores universitários. Obviamente, a formação técnica não fica excluída do processo, mas os objetivos que justificam a necessidade desse tipo de formação estão voltados para o bem comum.

Particularmente nos cursos de licenciatura, a atividade extensionista pode propiciar, aos licenciandos, uma experiência que se aproxima bastante do tipo de interação entre a escola e a comunidade, que é um dos objetivos da educação. O destaque para a escola ocorre porque ela se constitui no principal local de atuação profissional dos licenciados.

Mudança no discurso

Considerando a universidade como fórum permanente de discussões, como instituição composta por diversos segmentos em debate constante, e sem esquecer a correlação de forças existente nesses debates, deixaremos de tratar a atuação das pessoas nesse espaço isoladamente para observá-la de um ponto de vista mais geral. Assim, será possível perceber a afirmação dessa tendência mais moderna da extensão universitária nos documentos oficiais.

Segundo o Programa de Extensão da Secretaria de Ensino Superior – MEC/Brasil (PROEXT), extensão “é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade” (BRASIL, 2003).

De acordo com essa percepção, pode-se identificar uma inclinação no sentido de mudar o discurso extensionista. Avaliando os Anais do II Congresso Nordestino de Extensão Universitária, por exemplo, e tomando-se os objetivos do encontro como referência, fica bastante perceptível a tendência da socialização das informações e dos recursos, e não a da entrega ou doação no trabalho extensionista. Além disso, dessa perspectiva, considera-se que a sociedade e as políticas públicas devam estar integradas a esse trabalho, a saber:

- a) Oportunizar condições para socializar informações no âmbito da extensão, enquanto um processo que relaciona teoria e prática, ensino e pesquisa, universidade e sociedade, sobre os desafios, caminhos e soluções da promoção da cidadania e da sustentabilidade;
- b) Contribuir para o desenvolvimento técnico-científico das ações extensionistas, bem como para a integração da universidade com as políticas públicas, especialmente no campo do combate à pobreza e das desigualdades sociais;
- c) Refletir sobre o papel do universo acadêmico na universalização de programas básicos de cidadania e contribuir no desenvolvimento sócio-produtivo, cultural e educacional do Nordeste, sugerindo caminhos e soluções;
- d) Contribuir para o aprimoramento técnico-científico dos mecanismos que promovem e divulgam os resultados da ciência, com vistas a reduzir as desigualdades no processo de apropriação e utilização dos saberes e fazeres construídos na academia e no diálogo com os movimentos sociais (II CONGRESSO NORDESTINO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: 2010).

Como o evento foi realizado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Brasil – Regional Nordeste parece evidente que essa é uma tendência nacional. No entanto, é importante avaliar o referencial das pessoas como agentes de atividades extensionistas, pois, mesmo com forte propensão institucional na direção do avanço educacional e da inclusão da extensão como um poderoso espaço educativo, os seus agentes precisam estar conscientes disso.

Essa discussão não é objeto deste trabalho, mas constitui-se como sugestão para levantamentos futuros acerca do discurso dos extensionistas em trabalhos acadêmicos nos quais o lócus da pesquisa tenha sido a extensão universitária.

Curricularização da extensão na licenciatura

Inicialmente, é preciso afirmar que não consideramos o currículo aqui segundo a visão ingênua de mera enumeração de conteúdos, ou como lista de objetivos acadêmicos que devam ser trabalhados durante os períodos letivos. Nossa perspectiva baseia-se na concepção do currículo, antes de tudo, como um ambiente de disputa de interesses, de tendências, de correlação de forças (SILVA, 2000). Prova disso é que já há programas de televisão no Brasil que se dedicam a mostrar o cotidiano das universidades de nosso país. Possivelmente, os que controlam esses meios de comunicação tentam influenciar a constituição daqueles currículos; a forma de se fazer pesquisa; as tendências a serem seguidas pelos pesquisadores; e a seleção do que deve ser pesquisado. Afinal de contas, sempre há um objetivo subjacente, para além do que é exibido para o grande público. Quando se refere aos conteúdos e à ênfase que lhes é dada em determinado currículo, Silva (2000) faz as seguintes afirmações: “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder [...]. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia” (p. 16).

Para que haja um movimento contra-hegemônico na dinâmica de formação de excelentes técnicos com pouca ou nenhuma competência para a reflexão crítica, propomos um comportamento acadêmico de questionamento constante, de reflexão acerca dos conteúdos trabalhados, de ética voltada para as pessoas, do aprender a questionar, da reivindicação, da formação política. E quando tratamos da curricularização, também não podemos nos esquecer de delimitar nossa concepção de currículo. Neste artigo, apoiamos-nos na concepção da pedagogia histórico-crítica, mais precisamente na exposição feita por Dermeval Saviani. Silva (2000, p. 63) resume essa proposta de forma bastante sintética:

[...] a tarefa de uma pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriam. Saviani critica tanto as pedagogias ativas mais liberais quanto a pedagogia libertadora freiriana por enfatizarem não a aquisição do conhecimento mas os métodos de sua aquisição.

Embora possa existir um dissenso entre Paulo Freire e Dermeval Saviani, é importante salientar que o primeiro fundamenta muito bem nossas ideias acerca da extensão universitária, e o segundo traduz satisfatoriamente nosso entendimento de currículo e de sua função social

libertadora. Logo, neste trabalho, as concepções de ambos são complementares, e não divergentes.

Aliando essas duas correntes de pensamento e observando os objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, vemos neste último um bom exemplo de atuação extensionista com a perspectiva questionadora, de interação, e não de doação.

O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais (PIBID, 2010a).

Ainda que o PIBID não consista exclusivamente em uma ação extensionista, percebe-se, nesse programa, que os estudantes universitários são direcionados às escolas com o objetivo de obterem conhecimento e experiência, mais do que aprenderem a ensinar. É privilegiada a interação com a escola, e não uma possível e notável intervenção universitária para modificar radicalmente aquele ambiente, valendo-se da subserviência dos que lá atuam. Logo, a forma como as escolas recebem os estudantes tem um caráter de colaboração, de parceria com a universidade, uma vez que contribuirá para a formação daqueles licenciandos.

O programa visa também proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Além de incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores. (PIBID: 2010b)

Por outro lado, o estudante universitário também tem suas contribuições a dar. Particularizando o PIBID no universo da UEFS, nas palavras do coordenador do programa na universidade, professor Rubens Alves Pereira,

Inicialmente é feito um diagnóstico da escola, espaço físico e dos laboratórios, para o resgate de espaços inoperantes [...]. Os bolsistas devem conhecer e analisar o Projeto Pedagógico e, a partir dessa análise, fazer um

levantamento de todos os aspectos das escolas, elaborar e desenvolver projetos de pesquisa e extensão [...] (PIBID: 2010c).

O que se observa, então, é uma boa oportunidade para a formação de um profissional com capacidade de perceber o que está à sua volta; de indignar-se com a escassez dos recursos na educação (quando é o caso); de discordar do desperdício e da falta de cuidados com os bens da escola; de notar o descaso do poder público com a remuneração dos seus agentes (professores e demais funcionários das escolas); de observar que a categoria de professores da educação básica é bastante desarticulada e desmobilizada, da qual boa parte trabalha sem motivação. Outra importante vivência que a ação mais efetiva na escola deve privilegiar é o contato com os representantes da categoria dos professores – os sindicatos ou as associações docentes – para que se conheça seu discurso, suas práticas, seu contato com os trabalhadores. Esse conjunto de experiências deverá propiciar, ao graduando, uma visão de mundo mais ampla e menos ingênua, de modo que ele faça reflexões acerca do que percebeu no ambiente escolar. E o mais importante: é possível que ele obtenha elementos que possibilitem sua melhor integração nesse ambiente para tentar modificá-lo e oferecer alguma contribuição, sem adequar-se a ele passivamente.

Nesse sentido, a preocupação não é a de formar profissionais para o mercado de trabalho, mas sim, a de desenvolver autonomia e competências que permitam sua inserção na realidade da Educação Básica com vista à sua transformação, por meio da interação entre os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

Em suma, essas vivências somente serão possíveis no próprio ambiente escolar, uma vez que, de nosso ponto de vista, a dinâmica do estágio não consegue abarcá-las. Aliás, talvez não seja este o objetivo do estágio, mais voltado para a prática de sala de aula e elaboração dos planejamentos, e para o contato com os estudantes, com a secretaria da escola, com os documentos e procedimentos.

A EXTENSÃO COMO LÓCUS DE PESQUISA

Neste tópico, trataremos da nossa experiência pessoal com a extensão universitária, durante a qual tivemos a oportunidade de realizar um levantamento com pessoas não alfabetizadas, participantes do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Surgido em 1998, o PRONERA é uma política pública do Governo Federal, instituída no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário e executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. A saber:

Nos seus objetivos específicos, propõe-se a garantir a Alfabetização e a Educação Fundamental de jovens e adultos; garantir a escolaridade e a formação de educadores e educadoras para atuar na promoção da educação nas áreas de Reforma Agrária; garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos professores e educadores de jovens e adultos (EJA) e do ensino fundamental e médio nas áreas de Reforma Agrária; garantir aos assentados(as) escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e superior em diversas áreas do conhecimento; organizar, além de produzir e editar materiais didático-pedagógicos necessários a esse processo. (LACERDA; SANTOS, 2010, p.23)

Nas comunidades assentadas, realizamos o relato ora apresentado. O projeto em curso era de alfabetização e letramento, cujo objetivo consistia na alfabetização dos membros daquelas comunidades a partir da modalidade: Educação de Jovens e Adultos – EJA, em uma perspectiva politizadora.

Diante do contexto de início das atividades naquela comunidade, nosso objetivo foi tentar mostrar - por meio de entrevistas semi-estruturadas, com análise de conteúdo - que embora não alfabetizadas, as pessoas eram dotadas de uma noção intuitiva de números decimais. Para tanto, tomamos por base as pesquisas em Etnomatemática, de Gelsa Knijnik (1996) e Ubiratan D’Ambrosio (2002), sobre a matemática de grupos isolados e sua relação lógica na visão da academia, e apoiamos-nos nas ideias do filósofo húngaro István Mészáros (2005) e do educador Paulo Freire (2005), que tratam da concepção mais ampla da educação, na qual os homens educam-se mutuamente (FREIRE, 2005; MÉSZÁROS, 2005).

A proposta dessa pesquisa consistia no levantamento de dados acerca da aquisição de conhecimentos em ambientes não escolares, adquiridos de forma intuitiva, “por força das circunstâncias”, ou seja, contextualizados (D’AMBROSIO, 2002, p. 22) - por isso mesmo, “mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 78). Também apresentou o objetivo de verificar se, no momento da utilização pelos sujeitos, tais conhecimentos estavam corretos do ponto de vista do saber matemático acadêmico (KNIJNIK, 1996).

Materiais e métodos da pesquisa na extensão

Discorrendo um pouco acerca da nossa metodologia, é possível afirmar que utilizamos uma abordagem qualitativa, por considerarmos a relação dinâmica entre os sujeitos (os

assentados/as) e a aquisição dos conhecimentos e o domínio das habilidades que tentamos investigar. Considerando os nossos objetivos, optamos por fazer uma pesquisa descritiva, visando identificar possíveis peculiaridades no uso e nos níveis de domínio dos conteúdos matemáticos enfocados. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, adotamos o levantamento e os instrumentos de coletas de dados, foram às entrevistas semi-estruturadas, gravadas em vídeo, para posterior descrição.

Os sujeitos entrevistados foram identificados durante as viagens para o trabalho pedagógico nos assentamentos e acampamentos organizados pela Federação dos Trabalhadores da Agricultura – FETAG. Houve um contato prévio realizado pelo alfabetizador local, Sr. Elias Pereira Alves, a quem somos muito gratos pelas contribuições. Tomamos o cuidado de evitar que o alfabetizador local e os alfabetizandos conhecessem o conteúdo das entrevistas antecipadamente. O procedimento foi realizado nas casas dos entrevistados, individualmente, para que um não presenciasse as respostas do outro.

Por meio de entrevistas semi-estruturadas, gravadas em vídeo, os sujeitos foram indagados sobre como efetuam a conversão de centavos de real, para unidades de real, cada vez que a conta ultrapassa os 100 centavos. Também o contrário: foram indagados sobre como operam cada vez em que a conta resultar em um valor menor que um múltiplo de um real (cem centavos). Ou seja, como eles entendem, nos seus cálculos mentais, que passaram de uma fração de real, para uma unidade de real, ou vice e versa. (JATOBÁ, 2008, p. 04)

Para que os entrevistados compreendessem o comando da questão que ora lhes apresentávamos, todas as perguntas foram ilustradas com a apresentação de imagens impressas dos valores aos quais nos referíamos. Tivemos acesso às réplicas das cédulas da nossa moeda, o Real – em papel e em metal – no endereço eletrônico do Banco Central do Brasil. Também foi utilizada uma trena, com o intuito de indagar os entrevistados sobre as mesmas questões – de como realizar conversões de unidades de medidas – utilizando-se o próprio instrumento de medidas (forma de ilustração) para fazer conversões de centímetros para metros.

Além de recursos para o momento das entrevistas, recorreremos à informática para fazermos a conversão da filmagem em vídeo. O equipamento disponível fazia filmes em fita e para tornarmos a apresentação das imagens mais ágil, usamos o formato de vídeo “wmv” para convertermos da fita, para arquivo de computador. Abaixo listamos todos os materiais e equipamentos utilizados:

Câmera filmadora; microcomputador PC equipado com gravador de DVD; foram também utilizados: uma trena de 5m, material impresso de cédulas de Real e de moedas de Real. As impressões de moedas de metal foram as seguintes: R\$ 0,01 (um centavo), R\$ 0,10 (dez centavos), R\$ 0,25 (vinte e cinco centavos), R\$ 0,50 (cinquenta centavos) e R\$ 1,00 (um real) em moeda. Em cédula, utilizamos os seguintes materiais impressos: R\$ 1,00 (um real), R\$ 2,00 (dois reais), 5,00 (cinco reais) e 10,00 (dez reais) (...). Além da impressão das cédulas e das moedas, utilizamos, na entrevista, impressões de etiquetas simulando valores de produtos em Reais, como forma de ilustração de preços, como ocorrem no interior das lojas. A saber: R\$ 2,50 (dois reais e cinquenta centavos), R\$ 2,00 (dois reais), R\$ 1,75 (um real e setenta e cinco centavos), R\$ 1,50 (um real e cinquenta centavos), R\$ 0,50 (cinquenta centavos) e R\$ 0,25 (vinte e cinco centavos) (JATOBÁ, 2008, p. 04).

Quanto ao perfil dos sujeitos, foram entrevistadas quatro pessoas residentes no Assentamento Kaetá, localizado aproximadamente a 55 km da sede do município de Maracás, no Estado da Bahia, Brasil. Eles eram trabalhadores rurais, alfabetizando do PRONERA na época das entrevistas, no ano de 2007, sendo dois homens e duas mulheres. Quando realizamos os trabalhos, os quatro frequentavam as aulas há cerca de um mês e meio.

No que concerne às entrevistas, os alfabetizando do PRONERA mostraram que tinham noção de que os números poderiam ser fracionados, como ocorre com os valores em relação aos centavos de real. Eles já compreendiam que também utilizavam décimos de reais e que, ao somá-los, poderiam obter uma unidade de real. Como esses alfabetizando ainda não haviam estudado o conteúdo matemático ‘sistema de numeração decimal’, especificamente o ‘valor posicional’, ficava mais difícil explicar a diferença entre duas formas de dinheiro, as quais possuem o mesmo número – dez, por exemplo –, mas têm valores diferentes, como ocorre com a moeda de dez centavos em relação à nota de dez reais. No entanto, afirmar que um deles “está em centavos” e o “outro está em reais” foi a maneira encontrada para assegurar que os valores posicionais são diferentes (JATOBÁ, 2008, p. 06).

Encerramos este tópico salientando a importância da resistência nas lutas dos movimentos sociais para garantirem direitos para todos os brasileiros. Eles também são espaços de formação, embora não sejam devidamente reconhecidos como tal.

Além disso, destacamos a aprendizagem proporcionada por essa convivência, para além do que aprendemos no espaço da universidade, e que tem dado suporte para a nossa formação e práxis docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A riqueza das trocas realizadas em ambos os programas são proporcionadas única e exclusivamente no meio acadêmico pela extensão. Entre as salas de aula do ensino, e os laboratórios de pesquisa, é a extensão que faz a ponte entre os saberes acadêmicos e os saberes experienciais (MASETTO, 2003).

De que forma teríamos acesso a essas pessoas, exatamente com tais especificidades, para realizarmos os levantamentos citados, senão por meio da extensão universitária? Além disso, a dinâmica de eleger os instrumentos de pesquisa mais adequados, bem como de pensar no registro gravado e posterior avaliação, só foi possível graças à nossa vivência em uma experiência anterior, na iniciação científica. Em suma, é um grande equívoco imaginar, em pleno século XXI, que apenas a sala de aula deva ser privilegiada como o maior espaço educativo, embora haja uma quantidade significativa de estudantes e de professores que se orientem por esta senda.

É necessário diferenciar que, se permanecermos por mais tempo em sala de aula, isso não significaria a conversão desse período em aprendizagem. Trata-se, obviamente, de competências e habilidades diferentes, mas ambas tornarão o profissional mais completo e com um raio de atuação mais amplo no exercício das suas atividades profissionais. Disso decorre a nossa defesa de um processo de curricularização da extensão universitária nas licenciaturas.

Não basta apenas inserir a extensão como uma atividade nos cursos de licenciatura. Ela precisa ser orientada pelas tendências mais avançadas acerca da concepção da extensão, que deve ser conduzida pela via da parceria, da interação com a comunidade, do estreitamento de laços, inclusive políticos, como vem sendo discutido e apresentado nos Fóruns de Extensão (FORPROEX, 2001). Além disso, como se trata de uma situação que visa à educação, faz-se necessário pensar nas estratégias de ação dessa nova concepção de trabalho extensionista, o que justifica a opção pela teoria histórico-crítica de currículo.

Concordamos que a aquisição dos conhecimentos científicos e culturais é importante, e o educador deve estar muito bem preparado por meio de uma formação que propicie a aprendizagem em diversos espaços educativos formais e não formais. É ele quem oferecerá o suporte intelectual para subsidiar a luta cotidiana por dias melhores, bem como para a constituição de um arcabouço teórico capaz de fundamentar as proposições que venham a tornar as pessoas das mais diversas nações em cidadãos de um mundo mais igual.

Reconhecemos, ao fim deste artigo, que a extensão não recebeu a ênfase ideal para uma formação acadêmica mais ampla, nas diretrizes curriculares do MEC. Consideramos o extensionismo como um importante espaço educativo e de formação política. Para que o futuro profissional tenha habilidades e até mesmo propriedade para tratar de questões sociais relevantes com seus educandos, ele precisa ter vivido experiências que lhe dêem tal suporte intelectual. E não vemos como a formação apenas na sala de aula das universidades possa trazer-lhes essa competência. Logo, ultrapassando os seus muros, por meio de uma ação extensionista, é que tais possibilidades poderão concretizar-se.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Daniela Munerato Piccolo; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. **Meta-avaliação de uma extensão universitária**: estudo de caso. Avaliação, Campinas, v.15, n.2, p. 131-157. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000200008&lang=pt>. Acesso em dez. 2013.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann. **El nuevo concepto de la extensión universitária**. Disponível em:

<<http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaPortal/InformacionInstitucional/Autoevaluacion/SistemaUniversitarioExtension/NuevoConceptoExtensionUniversitaria-CarlosTunermann.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001**. Brasília: MEC, 2001. 68 f.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Extensão Universitária – PROEXT.2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12241&Itemid=487>. Acesso em: ago 2013.

CONGRESSO NORDESTINO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2010, Recife. **Anais do CNEU**. Recife: UFRPE, 2010.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 110 p.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3ª.ed. São Paulo: Autores Associados, 1998. 120 p.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. 2ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 93 p.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3ª.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996. 296 p.

JATOBÁ, Erick Alves. **A viabilidade, por meio da extensão universitária, da pesquisa sobre a noção intuitiva de alfabetizados de educação de jovens e adultos, acerca dos números decimais.** Feira de Santana: inédito, 2008, 10 f.

KNIJNIK, Gelsa. **Exclusão e Resistência: educação matemática e legitimidade cultural.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 138 p.

LACERDA, Celso Lisboa de; SANTOS, Clarice Aparecida dos. Introdução. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos et al. (orgs.). **Memória e história do PRONERA:** contribuições do programa nacional de educação na reforma agrária para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. 359 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa.** 4ª.ed. São Paulo: Atlas, 1999. 260 p.

MASETTO, Marcos Tarcisio. **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005. 77 p.

NOGUEIRA, M. das D. P. **Políticas de extensão universitária brasileira.** Belo Horizonte: UFMG, 2005.

PIBID. **PIBID - Apresentação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233&Itemid=467>. Acesso em: 30 mai. 2014.

PIBID. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 05 de dez. 2010.

PIBID. **PIBID desenvolve atividades de extensão e ensino.** Disponível em: <<http://noticias.uefs.br/portal/noticias/2010/pibid-desenvolve-atividades-de-extensao-e-ensino>>. Acesso em: 30 mai. 2014.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. **A construção do conceito de extensão universitária na América Latina.** Artigo In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). Construção conceitual da extensão universitária na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. 185 p.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: CORTEZ, 2007

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade.** 2ª.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 154 p.

XIMENES, Sérgio. **Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa.** 2ª.ed. São Paulo: Ediouro, 2000. 980 p.

FORPROEX. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** Ilhéus: Editus, 2001. (Coleção Extensão Universitária; v.1).

Relações familiares na perspectiva de usuários(as) de álcool e outras drogas em tratamento no CAPS ad em um município da Bahia¹⁵

Family relations in view of users of alcohol and other drugs in treatment in CAPS ad in a city of Bahia

Diego Miguel de Oliveira Moura

Graduado em Enfermagem pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

diegomiguel_om@hotmail.com

Vânia Sampaio Alves

Professora Doutora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. vaniasalves@ufrb.edu.br

Resumo

Estima-se que 3% da população brasileira fazem consumo abusivo de bebidas alcoólicas e que 9% apresentam quadro de dependência. O abuso e/ou dependência muitas vezes é acompanhado de conflitos nas relações sociais e familiares. Essa pesquisa tem por objetivo caracterizar as relações familiares de usuários(as) de álcool em tratamento em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPSad). Realizou-se entrevista semiestruturada com oito pessoas de ambos os sexos em tratamento no CAPSad de um município baiano. Identificaram-se particularidades quanto à experiência de consumo de substâncias psicoativas entre homens e mulheres, sobretudo no início deste consumo, circunstâncias da primeira experiência e as relações familiares. Entre os homens, o início se desenvolveu a partir da busca de socialização com o meio e os pares. A família participa do tratamento, mas assume frequentemente uma postura de vigilância. Entre as mulheres, a experiência de consumo relaciona-se com uma história pessoal de sofrimento psíquico. Os conflitos familiares são intensificados pelo consumo de álcool e tanto as mulheres como suas famílias buscam velar o problema. Conclui-se que novos estudos se fazem necessários, sobretudo entre o grupo feminino, haja vista a presença restrita de mulheres e de suas famílias nas instituições de tratamento do abuso/dependência de drogas.

Palavras-chave: Transtornos Relacionados ao Uso de Substâncias. Relações Familiares. Atenção à Saúde. Centros de Apoio Psicossocial.

Abstract

It is estimated that 3% of the population make abusive use of alcohol and 9% have a dependence. The abuse or drug addiction is often accompanied by conflicts in social and family relationships. This research aims to characterize family relationships of alcohol users in treatment in a Psychosocial Care Center (CAPSad). We conducted semistructured interviews with eight people of both sexes in CAPSad treatment in a State of Bahia. Special features have been identified as the experience of substance use among men and women, especially at the beginning of this consumption, circumstances of first experience and family

¹⁵ Pesquisa desenvolvida pelo PET-Saúde/Saúde Mental/Crack – ano letivo 2011 com financiamento do Ministério da Saúde.

relations. Among men, substance use was started from the search environment and socializing with peers. The family participates in treatment, but often assumes a posture of vigilance. Among women, the consumption experience relates to a personal history of psychological distress. Family conflicts are intensified by alcohol and women as well as their families seek to ensure the problem. We conclude that further studies are needed, especially among the female group, given the restricted presence of women and their families in institutions for treatment of drug abuse.

Keywords: Substance-Related Disorders. Family Relations. Health Care. Mental Health Services.

INTRODUÇÃO

Substâncias psicoativas (SPA) são aquelas que atuam no sistema nervoso central, alterando o comportamento, a consciência, o humor e a cognição. O uso abusivo de SPA afetam homens e mulheres, independentemente de grupos étnicos, sociais, faixa etária e nível de escolaridade (OMS, 1981; SANTOS et al., 2013).

De acordo com Tavares et al. (2001), o consumo de drogas é uma prática humana, milenar e universal. Não existe sociedade que não tenha recorrido ao seu uso, em todos os tempos, com finalidades as mais diversas. A partir dos anos 60, o consumo de drogas transformou-se em uma preocupação mundial, particularmente nos países industrializados, em função de sua alta frequência e dos riscos e danos que pode acarretar à saúde.

Ao longo da história, as substâncias psicoativas estiveram inseridas em diferentes culturas, possibilitando diferentes vínculos seja por motivos “sociais”, a busca pelo prazer, a diversão, a experimentação/curiosidade, a valorização social/ pertencimento, alívio do tédio, relaxamento, bem como problemas pessoais (VASTERS e PILLON, 2011).

Nas últimas décadas, o fenômeno do uso de drogas alcançou extraordinária importância por sua difusão, consequências sociais e sanitárias. Esse fato se evidencia pela evolução que existe nas diversas culturas com crescente desenvolvimento de uma sociedade industrial e de consumo, privilegiando o uso dessas substâncias como forma de favorecer a socialização e o bem-estar (JINEZ et al., 2009).

Identificam-se fatores que potencializam ou não a vulnerabilidade do indivíduo quanto ao uso de drogas. Fatores espirituais, ambientais, físicos, sociais e emocionais são vistos como integradores e interativos dentro desse sistema complexo, como por exemplo, amor, familiaridade e a capacidade para relações recíprocas, empatia e bom senso, criação de inteligência emocional/social, temperamento e autocontrole, curiosidade e criatividade,

coragem, justiça, esperança e perspectiva de futuro, são exemplos de fatores de proteção para o contato com a substância (SOARES et al., 2011).

Vasters e Pillon (2011) reafirmam que fatores como a composição familiar monoparental (solteiro, separado ou divorciado), tempo livre, companhias de amigos usuários de drogas, locais ou situações (festas), problemas pessoais (separação dos pais, morte), sentimentos (raiva, solidão, ansiedade), dependência/rotina do uso podem atuar sobre o aumento da vontade/intensidade do uso de droga.

A família constitui-se como um importante ponto de apoio e equilíbrio, considerada estratégica para a “sobrevivência” dos indivíduos e para a proteção e socialização de seus membros, assim como a transmissão dos valores sociais e culturais. Provêm da família algumas funções básicas essenciais, tais como: cuidados físicos e psicológicos, sendo também exemplo para condutas e comportamentos (MALTA et al., 2011; SARTI, 2004).

Segundo o I Levantamento Nacional Domiciliar Sobre o Uso de drogas Psicotrópicas (2001), com participação de 107 cidades brasileiras de população superior a 200.000 habitantes, 48,3% dos entrevistados com idade entre 12 e 17 anos relataram o uso de bebidas alcoólicas. A maior prevalência de dependência do álcool, acima dos 16%, foi encontrada nas regiões Norte e Nordeste. Nessa última, a dependência entre os adolescentes, com idade entre 12 e 17 anos, ficou próxima dos 9%.

Em 2005, o II Levantamento Nacional Domiciliar Sobre o Uso de Drogas Psicotrópicas revelou que 22,8% da população pesquisada faziam uso na vida de drogas, exceto tabaco e álcool, um aumento de 3,4% em comparação a 2001. Já em relação à estimativa da dependência de álcool, não houve mudança expressiva. No Brasil, para a população de 12 a 65 anos estimou uma prevalência de 74,6% de uso na vida de álcool e 12,3% de dependência do álcool. A prevalência de uso na vida de álcool na população geral aumentou de 68,5%, em 2001, para 74,6%, em 2005. Entre indivíduos maiores de 18 anos, estima-se que 3% da população brasileira fazem consumo abusivo de bebidas alcoólicas e que 9% apresentam quadro de dependência.

A Política para a Atenção Integral a Usuários de Álcool e Outras Drogas (BRASIL, 2003) do Ministério da Saúde relata em seu arcabouço que o Sistema Único de Saúde (SUS), instituído pela Lei 8080/90 e 8.142/90, é o conjunto de ações e serviços de saúde que têm por finalidade a promoção de maior qualidade de vida para a população brasileira buscando assistência integral e equitativa à saúde, que se desenvolva de forma regionalizada, hierarquizada e integrada.

Esta política reafirma também que a lei 10.216 de 06 de abril de 2001, marco legal da Reforma Psiquiátrica, ratificou as diretrizes básicas do SUS, garantindo o direito de atenção à saúde aos usuários de serviços de saúde mental e, conseqüentemente, aos que sofrem por transtornos decorrentes do consumo de álcool e outras drogas. A lei 10.216/2001 é o instrumento legal/normativo máximo para a política de atenção aos usuários de álcool e outras drogas, a qual também se encontra em sintonia para com as propostas e pressupostos da Organização Mundial da Saúde.

A política propõe que a ênfase seja na reabilitação e reinserção social dos usuários, sempre considerando que a oferta de cuidados a pessoas que apresentem problemas decorrentes do uso de álcool e outras drogas deve ser baseada em dispositivos extra-hospitalares de atenção psicossocial especializada, devidamente articulado à rede assistencial em saúde mental e demais redes de atenção à saúde. Tais dispositivos devem fazer uso deliberado e eficaz dos conceitos de território e rede, bem como da lógica ampliada de redução de danos, realizando uma procura ativa e sistemática das necessidades a serem atendidas, de forma integrada ao meio cultural e à comunidade em que estão inseridos, ou seja, ofertas terapêuticas, preventivas, reabilitadoras, educativas e promotoras da saúde.

Como referência institucional e parte integrante da rede de atenção aos usuários de substâncias psicoativas, surgem os Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CAPSad), que tem como objetivo oferecer atendimento à população, respeitando uma área de abrangência definida, oferecendo atividades terapêuticas e preventivas, com serviço diário, sendo capazes de ofertar atendimento nas modalidades intensiva, semi-intensiva e não-intensiva, permitindo o planejamento terapêutico dentro de uma perspectiva individualizada de evolução contínua. Possibilitam ainda intervenções precoces, limitando o estigma associado ao tratamento (BRASIL, 2003).

Ao reconhecer o papel estratégico do CAPSad na rede de atenção à saúde para o acolhimento e a assistência humanizada aos usuários de álcool e outras drogas e suas famílias, a presente pesquisa tem por objetivo caracterizar as relações familiares dos usuários assistidos no CAPS AD do município de Santo Antônio de Jesus-BA.

METODOLOGIA

Este estudo deriva da pesquisa "*Rede de atenção às questões relacionadas ao consumo de álcool e outras drogas no município de Santo Antônio de Jesus, Bahia*", a qual integrou as atividades do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde – PET

Saúde/Saúde Mental/Crack, Álcool e outras Drogas, desenvolvido em parceria entre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, através do Centro de Ciências da Saúde, e a Secretaria Municipal de Saúde de Santo Antônio de Jesus, entre março de 2011 e fevereiro de 2012.

Trata-se de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa. O trabalho de campo incluiu visitas ao Centro de Atenção Psicossocial Álcool e outras Drogas (CAPSad) no qual a pesquisa foi realizada no período de outubro a dezembro de 2011, com o objetivo de aproximar o pesquisador do serviço, bem como dos usuários (possíveis sujeitos da pesquisa). As visitas foram realizadas com periodicidade semanal, em turno previamente programado com a coordenação do serviço. Durante estas visitas realizou-se observação participante de oficinas terapêuticas oferecidas pelo serviço bem como dos espaços comuns de convivência dos usuários. Esta estratégia possibilitou o estabelecimento de vínculos de sociabilidade tanto com o serviço quanto com os usuários, para a *posteriori* realização das entrevistas. Desse modo, os sujeitos da pesquisa foram identificados a partir das interações estabelecidas durante o período de observação das atividades.

Para a coleta de dados, adotou-se a técnica da entrevista semiestruturada para a produção de narrativas acerca do contato e da experiência do consumo de álcool e outras drogas entre os usuários. Os entrevistados expressaram concordância em participar da pesquisa mediante leitura e assinatura prévia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O critério de inclusão dos sujeitos de pesquisa constituiu-se observando a disponibilidade e vontade de participar da pesquisa, indivíduos de ambos os sexos com idade superior aos 18 anos, em tratamento no serviço e em estado de sobriedade no momento de abordagem do pesquisador e seu discernimento quanto ao consentimento livre e esclarecido. Não foi considerado critério de inclusão ou de exclusão o tipo de substância de consumo.

Observando a estes critérios, foi composta intencional de oito pessoas, sendo quatro homens e quatro mulheres. De acordo com Gray (2012), a amostragem intencional consiste em um procedimento de seleção dos sujeitos da pesquisa a partir da relevância de um ou mais característica. No presente trabalho, optou-se por uma amostragem que preservasse o equilíbrio entre homens e mulheres.

As entrevistas foram previamente agendadas com a instituição e os sujeitos da pesquisa, respeitando sempre a disponibilidade de horário dos informantes. O tratamento dos dados foi empreendido em conformidade com a técnica de análise de conteúdo temática descrita por Minayo (2006). A partir da exploração da transcrição das entrevistas, foram

elaboradas as seguintes categorias temáticas: 1- Experiência de consumo de substância; 2- Consumo de substâncias psicoativas e relações sociais; 3- Relação do usuário com a família; 4- Consumo de substância entre familiares; 5- Participação da família no tratamento; 6- Mudanças percebidas na vida a partir do tratamento; 7- Planos para o futuro.

No que concerne aos aspectos da ética em pesquisa, registra-se que os dados empíricos analisados neste trabalho foram produzidos a partir da Pesquisa "*Rede de atenção às questões relacionadas ao consumo de álcool e outras drogas no município de Santo Antônio de Jesus, Bahia*", que teve seu projeto avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Secretaria de Saúde do Estado da Bahia – CEP-SESAB (Processo N°. 0089.0.053.000-10). Na apresentação dos dados, os nomes dos participantes da pesquisa foram omitidos, prezando-se, desta maneira, pelo seu anonimato (BRASIL, 1996).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Identificou-se que tanto entre os homens quanto entre as mulheres entrevistados a primeira experiência ocorreu precocemente, principalmente na adolescência. Dentre os participantes da pesquisa, a primeira experiência de consumo ocorreu entre 10 a 17 anos de idade. Tanto a Organização Mundial da Saúde quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reconhecem que a adolescência está compreendida entre 10 a 19 anos e 12 a 18 anos, respectivamente. Desta maneira, o contato inicial com as SPA para estes sujeitos relaciona-se a uma fase da vida em que o indivíduo ainda está em desenvolvimento da personalidade.

Os motivos que influenciaram o contato com a droga revelou-se distinto quanto ao sexo dos sujeitos participantes da pesquisa. Entre as pessoas do sexo masculino, foram referidos principalmente a influência de amigos da mesma faixa etária; ausência de compromissos e responsabilidades; falta de ocupação; momentos de diversão; festas; recreio em colégio sem supervisão dos educadores como fatores que favoreceram o primeiro contato com a droga.

“Indo para a balada, para as festas, ai experimenta, experimenta, sabe que dois três faz a cabeça da pessoa?! Ai eu tomava um gole, dois gole. Iniciei com 16 anos.” [...] (H39)

No que se refere às mulheres, pode-se identificar através dos relatos das entrevistas como motivação principalmente ao início do consumo de SPA a ausência de criação por parte

dos pais biológicos, sendo essa ação exercida por pessoas estranhas. Outras situações referidas foram as fortes decepções e conflitos familiares, principalmente quanto à desorganização familiar, potencializados através de discussões e separações. Compreende-se, portanto, que o sofrimento psíquico esteve intimamente relacionado ao início do consumo de álcool e outras drogas entre as entrevistadas do sexo feminino enquanto entre os homens evidenciaram-se como principal influência as formas de sociabilidade.

“Minha vida foi uma vida sofrida, minha mãe não me criou, meu pai não me criou, fui criada pelos estranhos, trabalhando em casa de família.” [...] (M 44)

O álcool foi a SPA que prevaleceu quanto ao primeiro contato dos entrevistados de ambos os sexos, sendo que entre os homens identificou-se um consumo diverso em se tratando do teor alcoólico. Para os sujeitos da pesquisa, o uso do tabaco surgiu concomitante e gradativo. Além das influências dos pares na fase da adolescência, os adultos que convivem com os jovens e que já fazem uso de alguma droga favorecem para que o adolescente desperte a curiosidade. Ressalta-se que no próprio grupo de adolescentes há jovens que já fazem ou fizeram uso de alguma outra substância, a exemplo da maconha, potencializando possíveis agravos à saúde.

“... uma vez eu botei a maconha na boca, mas não gostei não, eu quando botei senti aquela tontura, vomitei, vomitei. Oia quero isso mais não, aí só fiquei só no álcool mesmo.” [...] (H38).

A partir da análise dos dados, percebe-se que o consumo abusivo de álcool associa-se a experiências de conflito na maioria das relações sociais, a exemplo de desrespeito, relações familiares conflituosas, episódios de agressões físicas pelo estado de embriaguez, situações de exclusão do usuário do convívio e de eventos familiares, assim como distanciamento de alguns amigos.

“... aí ele disse que não ia me pagar, aí eu fui em uma venda, tomei umas cachaça errada aí fui lá na casa dele...” [...] “...aí ele me desrespeitou novamente, consegui até dar um tiro nele e ainda pegou na perna dele...” [...] (H47)

Entre os homens entrevistados, identificou-se que, de maneira geral, a família apoia e assume postura de cuidado, principalmente as figuras femininas, como mãe e/ou esposa. No

entanto, entre as mulheres participantes da pesquisa observou-se que o cuidado é mais frágil, com os cuidadores assumindo muitas vezes uma postura de repressão e de censura.

“Me apoia de todo jeito, tanto mulher, como irmã, como mãe, Graças a Deus” [...] (H 47)

A maioria dos entrevistados, tanto os homens quanto as mulheres, convivia com a presença da mãe, irmão(a), sobrinhos, filhos e companheiro(a). Identificou-se que no convívio familiar dos homens existia o cuidado favorecido principalmente por cuidadoras do sexo feminino (mãe, irmã, esposa). Porém, na interação das mulheres observou-se existir de forma muito frequente relações conflituosas. As usuárias relataram que na maioria das vezes a incompreensão e discussões eram marcantes no contexto familiar, sendo intensificadas principalmente pelo consumo de álcool.

“... a relação é ótima pra mim é ótima, ela me respeita e eu respeito ela...” [...] (H47)

“... quando eu bebo é guerra na certa dentro de casa”. Ela briga com você? “Ela briga, meu filho, meu irmão” [...] (M43).

A análise dos dados permite inferir que a atitude da família difere quando é a mulher quem apresenta problemas com drogas. No caso dos homens, há maior mobilização no sentido de tratar o problema, mas com as mulheres ocorre a negação e ocultação da situação, permitindo-se até que beba escondido – desde que não apresente "condutas indesejáveis" –, sem, contudo, extrapolar os limites da esfera familiar (AQUINO, 1997).

Em alguns casos, os familiares dos entrevistados contribuíram para um convívio precoce com a substância. Muitas vezes o início do consumo de álcool e outras drogas foi incentivado por pessoas com mais idade do próprio convívio familiar. A figura masculina foi mencionada como principal influência, especialmente o irmão, o pai e parentes próximos, como os primos. As principais substâncias referidas foram o álcool e o tabaco com um padrão de consumo frequentemente abusivo.

“Ói, na minha família tem usuário de álcool e tem usuário de droga.” [...] “A maior parte da família é sobrinhos, primos...” (M44).

O ambiente familiar acaba por influenciar o jovem a experimentar as drogas utilizadas pelos pais e parentes próximos (SCHENKER e MINAYO, 2005). Bretas et al. (2009)

reafirmam que dentre os fatores de forte influência para o consumo do álcool e outras substâncias, os familiares em sua grande maioria possui participação ativa.

Segundo os dados analisados, a participação do familiar no tratamento do usuário de SPA do sexo masculino está relacionada muito frequentemente a uma postura de vigilância. No que diz respeito aos familiares das usuárias entrevistadas, percebe-se através dos relatos uma participação muito restrita e até mesmo ausente, tanto no ambiente familiar quanto no acompanhamento no serviço. Neste caso, pressupõe-se que há uma conduta de velamento do consumo de álcool e outras drogas entre as mulheres, repercutindo muitas vezes na ausência do familiar no tratamento destas usuárias.

“Me incentivando, pegar meus remédios, quando eu chego pergunta se eu já tomei meu remédio ou não, tudo isso eles me ajudam.” (H39).

“Não, não porque eu não digo a ninguém, não falo pra eles o que eu tô fazendo aqui, hoje mesmo eu vim pra'quí e nem minha filha sabe que eu vim pra cá” (M50).

A partir dos achados dessa pesquisa, considera-se que o tratamento do usuário de álcool e outras drogas poderá se beneficiar da inclusão do sistema familiar no trabalho dos vínculos familiares. Nessa perspectiva, Schenker e Minayo (2004) admitem que o tratamento do dependente químico implica incluir o sistema familiar para trabalhar os vínculos familiares.

Uma vez participando das atividades oferecidas no serviço, espera-se identificar entre os seus usuários colocações que evidenciem possibilidade de mudança em suas vidas.

“Eu não sinto mais aquela vontade que eu tinha, não tô gastando dinheiro mais com bebida, não sinto mais aquela vontade de ficar bebendo, não gosto de sair, não gosto de ir pra lugar que tem festa porque ai eu vejo a bebida e volta a vontade...” (M50).

Os entrevistados consideraram importante contar com o acompanhamento do serviço para o alcance dos planos para o futuro por eles traçados. Destacaram que o tratamento no serviço proporciona momentos de escuta, possibilitando desta forma reflexões acerca do uso de substâncias e uso concomitante do medicamento. Estas conquistas, de maneira geral, foram relacionadas inicialmente à melhoria dos vínculos com a família, inserção social, emprego e melhores condições econômicas.

“Meus planos para o futuro é começar tudo de novo, arranjar meu trabalho, guardar meu dinheirinho como guardava no banco, comprar minha casa e ter minha família. É o que eu quero pra meu futuro que antigamente eu não pensava em nada disso e agora eu comecei a pensar nisso”. (H38).

“Mudar minha vida que tá precisando de um rumo novo, de uma esperança nova, uma coisa nova...” (M50).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere à caracterização das relações familiares de usuários de substâncias psicoativas em tratamento no CAPSad, identificaram-se particularidades na forma de início do consumo da substância psicoativas relacionadas ao sexo dos sujeitos. A partir dos relatos dos homens entrevistados constatou-se que o consumo estava associado a uma forma de socialização com o meio e os pares. No entanto, as mulheres iniciaram o consumo por uma influência decorrente de uma condição de sofrimento psicológico, muitas vezes devido a relacionamentos conflituosos e decepções na vida. Portanto, pode-se pressupor que esta relação familiar identificada entre as mulheres entrevistadas representa um fator de vulnerabilidade mais expressivo quando comparado aos homens.

Outro aspecto relevante é que uma vez que os homens passam a conviver com a substância psicoativa, a família adota uma postura acolhedora, sobretudo no que tange a um “olhar de vigilância”, expresso na investigação quanto ao comparecimento ao serviço, às atividades realizadas e ao uso das medicações. Quando se trata das mulheres, a família e/ou a usuária mantém uma posição de velar o consumo e as consequências do abuso da substância, repercutindo muitas vezes na ausência das mulheres no serviço e até mesmo da família no acompanhamento do seu tratamento.

Através deste estudo, considera-se necessário conferir atenção às especificidades das vulnerabilidades das mulheres usuárias de álcool e outras drogas, de forma a promover o acolhimento e o acesso destas pessoas e suas famílias aos serviços de saúde. Outro aspecto a ser destacado refere-se à importância de desenvolvimento de ações que fortaleçam a adesão ao tratamento tanto entre usuários quanto de sua família.

REFERÊNCIAS

AQUINO, M. T. C. A mulher e a droga: Motivação para o uso, efeitos diferenciados, tratamento e possibilidades de prevenção. In: BAPTISTA, M.; INEM, C. (Orgs.). **Toxicomanias, abordagem multidisciplinar**. Rio de Janeiro: NEPAD/UERJ; Sette Letras, 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Coordenação Nacional de DST e AIDS. **A Política do Ministério da Saúde para atenção integral a usuários de álcool e outras drogas**. Brasília, Ministério da Saúde, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. **Relatório Brasileiro sobre Drogas**. Brasília: SENAD, 2009.

CARLINI, E. A. et al. **II Levantamento domiciliar sobre o uso de drogas psicotrópicas no Brasil**: estudo envolvendo as 108 maiores cidades do país - 2005. São Paulo: Páginas & Letras, 2007.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9 ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

MORENO, R. S.; VENTURA, R. N.; BRETAS, J. R. S. Ambiente familiar e consumo de álcool e tabaco entre adolescentes. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 27, n. 4, p. 354-360, 2009.

SANTOS, M. V. F.; PEREIRA, D. S.; SIQUEIRA, M. M. Uso de álcool e tabaco entre estudantes de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. **Jornal Brasileiro de psiquiatria**, v. 62, n.1, p. 22-30, 2013.

SCHENKER, M.; MINAYO, M. C. S. A importância da família no tratamento do uso abusivo de drogas: uma revisão da literatura. **Caderno de Saúde Pública**, v.20, n.3, pp. 649-659, 2004.

SCHENKER, M.; MINAYO, M.C.S. Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 10, n, 3, p. 707-717, 2005.

SOARES, M. H. et al. Conceito psicológico de otimismo e uso de drogas entre estudantes de enfermagem. **Acta paulista de Enfermagem**, v. 24, n. 3, p. 393-399, 2011.

TAVARES, B. F.; BERIA, J. U.; LIMA, M. S. Prevalência do uso de drogas e desempenho escolar entre adolescentes. **Revista de Saúde Pública**, v. 35, n. 2, p. 150-158, 2001.

VASTERS G. P., PILLON S. C. O uso de drogas por adolescentes e suas percepções sobre adesão e abandono de tratamento especializado. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 19, n. 2, p. 317-324, 2011.

Jogos e exercícios do Teatro do Oprimido: Qual a sua importância para a formação de professores?

Games and exercises Theatre of the Oppressed: how important is it for teacher training?

Cilene Nascimento Canda

Profª. Drª. da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

cileneanda@yahoo.com.br

Resumo

A análise do sistema de jogos e exercícios do Teatro do Oprimido é o tema central deste estudo. O presente artigo efetuar reflexões teóricas sobre a dimensão educativa do Teatro do Oprimido e a sua importância para a formação estética e política de professores. A revisão da sistematização dos jogos e exercícios foi efetuada com base no arsenal organizado por Augusto Boal, com o objetivo de disseminar as possibilidades de Teatro do Oprimido em trabalhos pedagógicos de cunho libertador. Como resultados da discussão teórica, o texto aponta para a influência do Teatro do Oprimido na formação de professores, no que se refere à ativação de mecanismos de sensibilidade, criticidade e participação ativa no exercício docente.

Palavras-chave: Jogo. Teatro do oprimido. Formação docente.

Abstract

The analysis of games and exercises Theatre of the Oppressed is the focus of this study. This article make theoretical reflections on the educational dimension of Theatre of the Oppressed and its importance to the aesthetics and politics of training teachers. A systematic review of the games and exercises was made based on the arsenal organized by Augusto Boal, with the objective of disseminating the possibilities of Theatre of the Oppressed in pedagogical work of liberating nature. The results of the theoretical discussion, the text points to the influence of the Theatre of the Oppressed in teacher education, with regard to the activation mechanisms of sensitivity, criticality and active participation in academic year.

Keywords: Game. Theater of the oppressed. Teacher training.

INTRODUÇÃO: CONTEXTO E PROBLEMATIZAÇÕES

As pesquisas sobre a importância e a necessidade da arte para a formação escolar vem se ampliando no âmbito acadêmico em todo o mundo. No Brasil, muito se tem analisado a inserção da arte na escola como contribuição para a formação pessoal e cultural, no sentido da ampliação do olhar, da sensibilidade e do senso crítico dos sujeitos. O potencial pedagógico da arte vem sendo muito discutido, no que se refere ao acesso à contemplação da obra artística, porém sem o aprofundamento da reflexão sobre a necessidade de democratização do fazer artístico. É, pois, na experiência prática de criação em arte que o sujeito encontra

oportunidades e desafios de transformação do pensamento em linguagem sensível e provocativa.

Além disso, o debate no campo da arte-educação enfatiza a arte em sua complexidade, ou seja, aborda o atendimento às dimensões cultural, estética, cognitiva, política, social nos processos formativos. Suas múltiplas formas de criação, contemplação e contextualização (BARBOSA, 2003) são caminhos importantes para tecermos reflexões sobre a ampliação do acesso ao conhecimento, à participação e à apreciação artística no contexto formativo.

Na interface entre arte e educação, destaca-se a emergência de formar professores sensibilizados e potencialmente mobilizados para a experimentação e a criação artística, de modo a assegurar a disseminação de trabalhos artísticos na escola. Desse modo, é importante enfatizar que não basta garantir a discussão sobre arte nem somente oferecer oportunidades de acesso à contemplação da obra artística para professores, é preciso proporcionar espaços/tempos de produção artística na formação docente.

Os caminhos formativos do Teatro do Oprimido estão no bojo deste debate por integrarem a participação em jogos teatrais como exercício de criatividade, criticidade e diálogo e construção coletiva dos anseios de transformação social. Destaca-se, nesse cenário, a necessidade de aprendizado do fazer teatral que não se limita à dimensão do ver/apreciar a obra artística. Democratizar o fazer teatral foi um dos lemas de Augusto Boal (2005; 2007; 2009), entendendo como um tipo de ação que mobiliza a inquietação, a dúvida, o questionamento e a intervenção social.

Com tal objetivo, Boal ocupou-se com a sistematização de séries de exercícios e jogos que se destinam à sensibilização do corpo para um fazer teatral

desmecanizado, livre de preconceitos, esteriótipos e modelos previamente estabelecidos que dificultem o processo criativo. As redes de Teatro do Oprimido em todo o mundo (POZO, 2011) atuam na disseminação dos saberes do fazer teatral e não somente à democratização dos espaços de recepção/contemplação estética.

Considerando tais questões, construímos reflexões acerca da inserção do Teatro do Oprimido na formação de professores, problematizando a favor da disseminação desta metodologia de trabalho social de cunho libertador. Tais reflexões são resultantes de práticas artístico-educativas realizadas no campo da formação de professores e visam contribuir para a difusão dos pressupostos teóricos e metodológicos do trabalho de Teatro do Oprimido. A ideia de sistematizar tais práticas artístico-pedagógicas surgiu da necessidade relatada por inúmeros educadores em formação que expressavam o desejo de constituir espaços de

experimentação do arsenal de jogos e exercícios do Teatro do Oprimido, mas que não possuíam o embasamento teórico, técnico e metodológico sobre o assunto.

Desse modo, o presente texto visa contribuir para a difusão de princípios teórico-metodológicos dos jogos e exercícios do Teatro do Oprimido, a partir da sistematização feita por Augusto Boal e por militantes deste teatro de cunho estético e político. Com isso, buscase oferecer reflexões teóricas sobre o Teatro do Oprimido para a produção de novos objetos de estudos e pesquisas neste campo.

Observa-se que práticas de jogos e exercícios de teatro que se limitam ao fazer ou ao prazer tiram o sujeito do seu processo de aprimoramento do processo de conhecer, da reflexão política e do aperfeiçoamento das possibilidades de intervenção cênica e social, revisitadas e recriadas. De fato, muitos jogos e exercícios sistematizados por Boal, talvez por conta da sua ampla difusão, muitas vezes, são aplicados de modo descontextualizado de seus objetivos políticos, tornando-se apenas recreativos. Em muitas experiências, tais jogos não são trabalhados de forma organizada, sem foco na aprendizagem em teatro.

Entretanto, o objetivo de tais jogos não é a conscientização política, no sentido unilateral, de transmissão de um sujeito para o outro. Os jogos atuam na perspectiva de ampliação sensível (estética) do participante, incidindo diretamente na sua formação política. Com base nesta problemática, o presente artigo visa equipar os educadores com reflexões teóricas sobre a aproximação entre o Teatro do Oprimido e a educação, compreendendo este arsenal como metodologia de formação estética e política profícua ao trabalho pedagógico escolar.

Como diretriz teórico-metodológica do presente texto, assumimos o posicionamento do Teatro do Oprimido como um campo de expressões humanas, espaço de intercâmbios, de vivências coletivas e de atuação política profícua para o educador em formação inicial. Considerando que o envolvimento com esta poética é resultado de uma escolha ética e libertadora, acentuamos que o Teatro do Oprimido - sistematizado por Augusto Boal - apresenta ricas oportunidades de formação político-estética de educadores. Para isto, o presente texto apresenta a sistematização dos jogos e exercícios do Teatro do Oprimido em diálogo com os desafios e as necessidades de formação de professores do ponto de vista sensível e crítico.

Como forma de conduzir este debate, partiremos das seguintes questões norteadoras da sistematização deste estudo acadêmico: Qual a contribuição do Teatro do Oprimido para o processo de formação estética e política de professores? Como os jogos e exercícios propostos pelo Teatro do Oprimido auxiliam no processo de formação estética e política de professores?

Como estes jogos podem ser organizados na mediação dos processos criativos? Para tratar de tais perguntas, foi efetuado um diálogo com o campo da Pedagogia do Teatro, cujo interesse coaduna-se com a proposta de formação sensível dos iniciantes na atividade teatral. Tais saberes consolidam um lastro compreensivo da dimensão educativa do Teatro do Oprimido, ressaltando questões integradas à formação estética e política dos participantes.

O QUE É MESMO O TEATRO OPRIMIDO?

Ao iniciar a reflexão sobre o Teatro do Oprimido, é importante pautar que a sistematização das técnicas e dos saberes teatrais foi efetuada por Augusto Boal e demais militantes com vistas a atender ao objetivo de qualificar e equipar os educadores, atores e ativistas de movimentos sociais para a atuação contra as formas de opressão e de desigualdades sociais. Com este intuito, o diretor de teatro e dramaturgo brasileiro Augusto Boal construiu uma proposta de teatro que conjugasse o uso estético dos materiais disponíveis para a expressão corporal, cênica e simbólica para denunciar os problemas sociais da população.

Com um tipo de teatro político praticado em plena ditadura militar no Brasil e na América Latina, Boal pretendia organizar as práticas de grupos teatrais para garantir a difusão destes conhecimentos, de modo que os sujeitos pudessem tornar-se agentes mais ativos, críticos e interventores da ação social. Ou seja, o exercício cênico era visto como um ensaio para a transformação dos indivíduos passivos em sujeitos ativos no cotidiano da vida em sociedade.

Com uma abordagem provocativa e interativa, Boal construiu uma importante obra com traduções em mais de vinte línguas, resultante de vínculos artísticos com grupos de teatro e comunidades de diversos países do mundo, criando o Teatro do Oprimido, sob a inspiração da Pedagogia do Oprimido, cunhada pelo educador brasileiro Paulo Freire. No conjunto das suas propostas de estética política, Boal sistematizou séries de exercícios e jogos, que sob a experimentação pelos componentes do Centro de Teatro do Oprimido³ vêm sendo testadas e disseminadas em diversos países do mundo. Tais exercícios favorecem a consciência do corpo enquanto linguagem, a ampliação crítica da visão de mundo e o aperfeiçoamento da técnica teatral de grupos de atores e não-atores, auxiliando no trabalho de formação política e estética de diferentes sujeitos que participam de ações do Teatro do Oprimido.

O Teatro do Oprimido constitui-se, portanto, um arsenal teatral em consonância com as ações de busca por resoluções viáveis de problemas de opressão real, por meio do diálogo e

da atuação efetiva do espectador na obra teatral. Os jogos que compoem o Teatro do Oprimido têm por finalidade aguçar a imaginação, os sentidos e as capacidades de ver a realidade e posicionar-se diante dela, de forma diferente, mais libertadora e propositiva. Nesse sentido, pode-se afirmar que

A riqueza do Teatro do Oprimido, como aponta seu próprio criador, se deve ao fato de apresentar imagens da realidade que podem ser modificadas, recriadas em outras imagens desejadas. O que faz com que essa prática teatral (...) continue despertando o interesse de tantos e demonstre permanecer viva em seu diálogo com a atualidade (DESGRANGES, 2006, p. 77).

Ao estimular a participação ativa do público no ato cênico, especialmente na técnica do teatro-fórum⁴, Boal propõe que, além do estímulo à reflexão do espectador, este possa ter um espaço coletivo de decisão e de autonomia, diante da situação de opressão apresentada. Ao tomar a palavra ou a ação dramática, os espect-atores (sujeitos que assistem e atuam ativamente da cena teatral) passam a perceber que toda forma de opressão é passível de superação e apresentam possibilidades de tomada de decisão contra as formas de opressão explicitadas em cena. Portanto, o Teatro do Oprimido parte do princípio de que as artes cênicas não se restringem ao entretenimento, ao contrário, se apresentam enquanto possibilidades de fomentar a ação e a transformação social de todos os sujeitos participantes do evento teatral. Assim,

O que a poética do oprimido propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário: ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores. (...) O espectador liberado, um homem íntegro, se lança a uma ação! Não importa que seja fictícia: importa que é uma ação. (BOAL, 2005, p. 182).

Este posicionamento político dialoga com o que propôs o educador Paulo Freire (1987) ao criticar a Educação Bancária, que pressupõe a passividade e uma postura de ouvinte do aluno. Em contraposição, Freire advogou em favor de uma educação de cunho libertador que visava preparar o sujeito para a ação questionadora e interventora da realidade, de modo a modificá-la a partir da sua reflexão-ação-reflexão. Neste mesmo sentido, o Teatro do Oprimido lança a proposta de participação e de modificação da realidade, no sentido estético, apresentado como uma metáfora teatral, que pode ser recriada e reinterpretada na vida social

de cada sujeito presente na plateia. Assim, visa-se com o Teatro do Oprimido "ajudar o espectador a se transformar em protagonista da ação dramática, para que, em seguida, utilize em sua vida as ações que ensaiou na cena". (DESGRANGES, 2006, p. 70).

Dessa forma, o Teatro-fórum, uma das técnicas do Teatro do Oprimido, é considerado como um ensaio para a vida, onde o espectador (aquele que assiste e intervém na ação cênica) experimenta as possibilidades de atuação e de reivindicação a respeito das opressões vividas ou assistidas no contexto social. Nesse sentido, Silvia Balestreri Nunes anuncia que "as regras de cada jogo e exercício não são rígidas, mas se acomodam de forma a propiciar que cada um possa melhor se expressar. É o debate que interessa, mas o debate teatral, estético" (NUNES, 2004, p. 14).

Diante do exposto, endossamos que a escolha do Teatro do Oprimido como objeto deste texto se justifica-se por este ser um poderoso instrumento de ampliação da autonomia, da reflexão política e da criação estética de professores. Isto porque esta metodologia dá conta de uma formação consistente que não se restringe à formação técnica ou, predominantemente, didatizante. Trata-se, portanto, de uma formação que mobiliza o sujeito para repensar as possibilidades de atuação tendo em vista a mudança das relações abusivas de poder, expressas pelas diferentes formas de exclusão social e opressão política.

A IMPORTÂNCIA DE JOGOS E EXERCÍCIOS DO TEATRO DO OPRIMIDO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Por compreender que a formação docente não se pauta somente dos conhecimentos teóricos do campo educacional, salientamos que a experiência estética-política contribui para o fortalecimento da atuação do professor na realidade escolar e social. Contudo, nota-se a necessidade de produção e disseminação de estudos sobre o Teatro do Oprimido como reflexão/ação cultural capaz de produzir posturas educativas voltadas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual os direitos e deveres garantidos por lei sejam, efetivamente, garantidos no cotidiano social. Busca-se, desse modo, efetuar reflexões teóricas acerca dos caminhos de organização de práticas de jogos e exercícios de libertação e de desopressão, com base na sistematização produzida por Augusto Boal.

Cabe realçar que os jogos mobilizam as diversas dimensões humanas (corporal, sensível, crítica, cognitiva, emocional, dentre outras) e possibilitam uma postura mais coletiva, criativa e propositiva em relação aos problemas sociais tratados em cena e

enfrentados na vida social. Além disso, as regras do jogo mobilizam a participação ativa e criativa do sujeito, uma vez que

por meio do envolvimento criado pela relação de jogo, o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias ao jogo. À medida que interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade, ele se transforma em um jogador criativo. (KOUDELA, 2006, p. 43).

Com base neste pronunciamento, é possível refletir o quão a experiência teatral pode ser considerada como um campo de formação de habilidades criativas e participativas do educador. Desse modo, citaremos, brevemente, alguns elementos que fundamentam a prática de jogos e técnicas do Teatro do Oprimido que podem favorecer a ampliação do olhar do educador sobre sua atuação política na sociedade. Dessa forma, Boal organizou cinco categorias metodológicas, com cerca de 500 jogos teatrais e exercícios de encenação, que buscam sensibilizar o corpo e a mente do sujeito, com vistas a possibilitar uma vivência e atuação mais sensível no contexto social. Assim,

Na batalha do corpo contra o mundo, os sentidos sofrem, e começamos a sentir muito pouco daquilo que tocamos, a escutar muito pouco daquilo que ouvimos, a ver muito pouco daquilo que olhamos. Escutamos, ouvimos e vemos segundo nossa especificidade. Os corpos se adaptam ao trabalho que devem realizar. (...) Para que o corpo seja capaz de emitir e receber mensagens possíveis, é preciso que seja re-harmonizado. (BOAL, 2005, p. 89).

Dessa maneira, em seu caráter formativo, a metodologia baseada em jogos teatrais proposta por Boal apresenta-se como um significativo alicerce para a formação de professores, considerando as seguintes categorias do Teatro do Oprimido: 1) Sentir tudo que se toca; 2) Escutar tudo que se ouve; 3) Ativando vários sentidos; 4) Ver tudo que se olha; 5) A memória dos sentidos. Estas cinco categorias do arsenal podem apresentar ao professor importantes meios de atuação que conjugam aspectos técnicos como preparação corporal e vocal, a interpretação de atores e a relação entre palco e platéia, bem como elementos da atuação política dos participantes.

É importante enfatizar que os jogos podem ser utilizados de forma isolada, porém o arsenal do Teatro do Oprimido propõe uma seqüência de variações que dá sentido e coerência à prática criativa realizada. Esta metodologia de jogos e exercícios pode ser compreendida

como uma possibilidade de uma formação política e estética, sem fragmentação, conforme declara Ingrid Koudela:

Uma educação política que pratique a educação estética e uma educação estética que leve a sério a formação política terão de esforçar-se para alcançar uma consciência capaz de superar entre a esfera do estético e a do político no seu conceito de cultura. (KOUDELA, 1992, p. 19).

Diante do exposto, afirmamos que os inúmeros jogos deste arsenal podem influenciar a formação do professor, no sentido de possibilitá-lo um contato mais intenso com o seu corpo, seus sentidos e sua memória emotiva, de modo a oportunizar este tipo de experiência estética no espaço educativo escolar. O trabalho com o Teatro do Oprimido na formação docente pode estimular a construção de processos educativos mais sensíveis e políticos, favorecendo a ampliação de trabalhos pedagógicos libertadores na escola. Além disso, a atuação em Teatro do Oprimido pode possibilitar leituras sobre a imagem vista/sentida/apreciada e sobre as relações sociais, de forma a identificar, se posicionar e atuar contra as infinitas configurações entre opressores e oprimidos. Além disso, o envolvimento e a atuação em jogos teatrais possibilitam o rompimento com a passividade e a abertura para diálogos mais comprometidos politicamente com a transformação da realidade.

Neste arsenal, encontram-se diferentes jogos de imagem projetada, por exemplo, que mobilizam a leitura das relações sociais, implicando no ver a realidade proposta pelo corpo de um participante do jogo teatral, sem sons e palavras, em interpretar os significados desta imagem, e em modificar substancialmente esta realidade apresentada corporalmente. Entende-se por imagem projetada a capacidade humana de atribuir significados do seu contexto habitual ao que está sendo visto/observado/transmitido. Ler a imagem é atribuir sentido a ela. Portanto, o ver, o interpretar e o agir simbolicamente através do corpo representam ações de leitura crítica da realidade, implicando no incentivo do participante a uma atuação gestual que modifique a ação inicial dos colegas, através do seu corpo e recriando elementos para novas leituras⁵.

Os jogos e exercícios do Teatro do Oprimido incitam o diálogo, a leitura de mundo, a participação e a transformação da realidade, por meio de estratégias estéticas e de intervenção política, apresentando-se como uma metáfora teatral, que pode ser recriada na vida social de cada sujeito presente na plateia. A seguir, trataremos da sistematização dos caminhos de organização didática⁶ dos jogos e exercícios do Teatro do Oprimido, como formar de contribuir para a disseminação desta metodologia social do teatro e da educação. Por verificar que este tipo de conteúdo, embora profícuo, ainda é tão pouco oportunizado na formação

docente, situamos o Teatro do Oprimido como uma das possibilidades de atuação do educador pode significar um importante passo para uma formação artística, educativa e cidadã de atores sociais.

O CORPO AINDA É CORPO: REFLEXÕES SOBRE JOGOS DO TEATRO DO OPRIMIDO E A FORMAÇÃO DOCENTE

No Teatro do Oprimido, os jogos são considerados como atividades lúdicas que mobilizam a capacidade expressiva, de externalização de ideias e de mobilização do ato criativo pelo sujeito, pois “[...] tratam da expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens. Os jogos são um diálogo, exigem um interlocutor, são extroversão” (BOAL, 2007, p. 87, grifos do autor). O sistema de jogos e exercícios do Teatro do Oprimido exerce a dupla função de alargar a consciência do sujeito sobre seu corpo e de ampliar as potencialidades expressivas, destinadas a um interlocutor de teatro. Visa a dar conta de um processo dialético de formação sensível: a internalização do olhar sobre o próprio corpo e a externalização do fazer corporal.

O arsenal do Teatro do Oprimido está dividido didaticamente em cinco categorias, organizadas em séries de exercícios e de jogos, com o intuito de preparar o sujeito para a construção de formas de diálogo e da atuação criativa do espectador da cena teatral. A proposta é ampliar o campo do pensamento estético, imagético e teatral, descentralizando o poder da palavra para que o corpo possa sentir, criar, comunicar-se e expressar-se com o máximo de suas potencialidades. A respeito deste aspecto, Ryngaert comenta que:

Do quase-desaparecimento à hipertrofia, o corpo está presente em toda parte. Augusto Boal manteve, a propósito do Teatro do Oprimido, um discurso sobre o corpo deformado pelo trabalho, que ele incita a desconstruir mediante os jogos e exercícios destinados a lhe restituir uma flexibilidade expressiva (RYNGAERT, 2009, p. 71).

Muitos jogos e exercícios do arsenal colocam o corpo em evidência no processo de expressão e de comunicação; a palavra é suspensa, ainda que momentaneamente, dando lugar à expressividade do corpo que, muitas vezes, é restringida por conta do uso exacerbado da voz. Boal adverte que “[...] as palavras são tão poderosas que, quando as ouvimos, obliteramos nossos sentidos através dos quais, sem elas, perceberíamos mais claramente os sinais do mundo” (BOAL, 2009, p. 88).

Ao restringir, temporariamente, a ação verbal, o jogador é provocado a mostrar a história, ao invés de contá-la. No cotidiano, a palavra é importante por ser a principal via de comunicação, mas é imperativa e dificulta o potencial humano de utilizar outras formas de criação. Isto se torna evidente no palco, ao observarmos atores com um excelente domínio do texto, dicção, entonação, projeção vocal e com perfeitas intenções das falas, mas com o corpo expressiva e imagetivamente inerte, sem brilho e expressividade necessários à atuação no palco. No bojo da discussão sobre jogos, encontramos, nas pesquisas de Koudela (2006), um respaldo para afirmar que o jogo improvisacional insere o sujeito em um processo de aprendizagem, pois

[...] a técnica de jogos teatrais propõe uma aprendizagem não-verbal, onde o aluno reúne os seus próprios dados, a partir de uma experimentação direta. Através do processo de solução de problemas, ele conquista o conhecimento. (KOUDELA, 2006, p. 64).

Do mesmo modo, os jogos do Teatro do Oprimido visam a ampliar a capacidade expressiva do corpo, para que, em consonância com a voz, possa resultar em um processo de montagem em que os atores, não simplesmente falem, mas representem situações cênicas. Por isso, a cena é composta por uma diversidade de elementos e de signos, dos quais a palavra é apenas mais um recurso disponível para a comunicação e à luta social.

No campo da formação docente, os jogos teatrais têm por finalidade aguçar a imaginação do educador, atuando sobre os seus sentidos e sobre a sua capacidade de ver a realidade e de posicionar-se diante dela, de forma criativa e propositiva e de modo menos condicionado socialmente. No Teatro do Oprimido, este processo é iniciado por meio dos exercícios que fortalecem o corpo para a atividade de invenção cênica e dos jogos teatrais que o preparam esteticamente para a cena. Desde a utilização de jogos à montagem de espetáculos de Teatro-fórum, o sujeito é convidado a criar e a intervir na imagem (cênica, corporal) do outro jogador, contribuindo para a ampliação do gesto ou para a sua ressignificação. Nesse sentido, pode-se afirmar que

A riqueza do Teatro do Oprimido, como aponta seu próprio criador, se deve ao fato de apresentar imagens da realidade que podem ser modificadas, recriadas em outras imagens desejadas. O que faz com que essa prática teatral [...] continue despertando o interesse de tantos e demonstre permanecer viva em seu diálogo com a atualidade (DESGRANGES, 2006, p. 77).

Evidentemente, sem o propósito de superação das relações opressivas, perde-se o sentido de praticar o Teatro do Oprimido. Entretanto, este debate, em si mesmo político, propõe-se a ampliar a reflexão sobre a esfera da criação, da livre experiência cênica e da ampliação da capacidade de representar ou de questionar a realidade esteticamente. Os próprios jogos e os exercícios do Teatro do Oprimido, a depender do posicionamento ético-político do educador da situação pedagógica, podem assumir um caráter estritamente estético, separado da atitude crítica perante o teatro e a vida.

Ao lançar um olhar sobre a dimensão pedagógica deste “arsenal”, é importante enfatizar que o Teatro do Oprimido propõe uma sequência de utilização e de variações de jogos que dão sentidos e coerência à prática criadora em teatro. É importante salientar que esta metodologia de jogos e exercícios é compreendida como uma estrutura de formação política e estética, sem fragmentação, conforme declara Ingrid Koudela:

Uma educação política que pratique a educação estética e uma educação estética que leve a sério a formação política terão de esforçar-se para alcançar uma consciência capaz de superar entre a esfera do estético e a do político no seu conceito de cultura (KOUDELA, 1992, p. 19).

A sistematização de um conjunto de jogos teatrais endossa justamente a natureza deste arsenal: tão esteticamente estimulante quanto político. Os jogos possibilitam um contato mais intenso do sujeito com o seu corpo, seus sentidos e sua memória emotiva, de modo a ampliar sua experiência estética e cênica na situação de aprendizagem. Afinal, o próprio Boal afirma:

“[...] como é que fazemos dentro do Teatro do Oprimido? Começamos com jogos, brincamos com o teatro para desenvolver o pensamento sensível, brincamos com os grupos” (BOAL In VINTÉM, 2009b, p. 38).

Com isso, entendemos que o envolvimento em jogos teatrais possibilita o rompimento paulatino com a passividade e a abertura para diálogos comprometidos com a vida.

Em seu caráter formativo, a metodologia de jogos teatrais está estruturada com base nas seguintes categorias: 1) Sentir tudo que se toca; 2) Escutar tudo que se ouve; 3) Ativando vários sentidos; 4) Ver tudo que se olha; 5) A memória dos sentidos. As cinco categorias podem apresentar ao professor um importante arsenal de atuação que conjuga aspectos técnicos como a preparação corporal e vocal, a interpretação de atores e a relação entre palco e plateia. De início, Boal faz uma síntese dos propósitos de organização destas categorias:

Na primeira categoria, procuramos diminuir a distância entre sentir e tocar; na segunda, entre escutar e ouvir; na terceira, tentamos desenvolver os vários sentidos ao mesmo tempo; na quarta, tentamos ver tudo aquilo que olhamos. Finalmente, os sentidos têm também uma memória, e nós vamos trabalhar para despertá-la: é a quinta categoria (BOAL, 2007, p. 89).

Com base nesta síntese, passemos, então, à análise das proposições das categorias de jogos e exercícios do Teatro do Oprimido, ao tempo em que efetuaremos reflexões de cunho teórico que possam contribuir para o campo da formação docente.

Sentir tudo que se toca

A primeira categoria sistematizada por Boal refere-se ao Sentir tudo que se toca. Com cinco séries de jogos e de exercícios corporais, busca-se ativar os sentidos do toque, despertando o corpo do professor em formação, muitas vezes, enrijecido pelo cotidiano do trabalho. O corpo precisa estar preparado tanto para a atividade cênica quanto para a atuação na vida social e, nesse duplo processo, a percepção sensorial precisa ser ativada e mobilizada.

Para dar conta destes princípios, o arsenal começa com exercícios bastante simples que provocam a consciência do corpo em movimento e do gesto produzido. O corpo e a percepção são também condicionados pelo ambiente do trabalho e pelas diversas instâncias de inserção social do sujeito. Foucault, em sua obra “Vigiar e punir” (2004), desenvolveu um estudo detalhado sobre os mecanismos e técnicas utilizados por instituições sociais⁷ para a docilização dos corpos. No processo de docilização, torna-se viável a manutenção do sistema de reprodução de valores e das práticas de controle social. Foucault afirma, contundentemente, que:

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma "infra-penalidade"; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença (FOUCAULT, 2004, p. 149).

O arcabouço teórico produzido por Foucault conduz-nos ao entendimento de que os sujeitos são vigiados e controlados por micropoderes em seu cotidiano, e aqueles que saem da norma (os considerados anormais) passam por processos de punição para se adequarem à

conduta estabelecida e se reintegrarem à ordem social em vigência. Nesse sentido, a disciplina é conquistada por uma série de penalidades e de punições do sujeito, por conta de comportamentos indesejáveis por um modelo de normalidade garantido pelo controle, pela vigilância e pela punição. Com base neste entendimento, os modos de ser, pensar e agir são controlados, por meio de diferentes mecanismos de punição, desde a infância.

Em contraposição a este cenário, Boal propõe séries de exercícios para a ativação do corpo estética e criativamente, possibilitando maior consciência dos cinco sentidos, visto que para transformar as relações sociais, é preciso percebê-las, conhecê-las e criar outras formas de convivência social. No arsenal do Teatro do Oprimido, o primeiro sentido estimulado é o tato, caracterizado aqui como a capacidade de sentir o mundo, de perceber e de ter consciência do gesto corporal. O sentir é o primeiro passo para desmecanizar a percepção sobre as relações sociais. Ativar novas formas de sentir e de captar a realidade é o princípio básico trabalhado nessa primeira categoria que pode ser utilizada no campo da formação de professores. As diversas formas de caminhadas, massagens corporais, exercícios físicos individuais e coletivos e jogos de integração estimulam a expressão e a sensibilidade do educador.

Os exercícios desta primeira categoria foram classificados em cinco séries, que podem ser sequenciadas livremente por educadores da situação pedagógica, a depender do seu objetivo. É importante enfatizar que os jogos podem ser utilizados de forma isolada, mas sem a perda do significado político-libertador inerente a esta proposta. Contudo, o arsenal do Teatro do Oprimido propõe séries e sequências de variações que dão sentido e coerência à criação visual, corporal e cênica e que merecem ser estudadas e praticadas.

Escutar tudo que se ouve

A segunda categoria Escutar tudo que se ouve diz respeito aos exercícios e jogos que trabalham com o ritmo, a intensidade de sons, melodias, variedades de timbres e tons de voz dos participantes. Visa-se a aguçar a audição e a utilização da voz e da escuta de maneira sensível. Além disso, dirige-se à preparação da voz para o trabalho no palco. Nesta série de exercícios, são empregados trechos de música, danças, melodias, além da exploração de diversos tipos de sons emitidos pelos participantes em uma dada situação pedagógica. Essa categoria divide-se em cinco séries que apresentam jogos e exercícios variados e alterna-se em produzir (externalizar) e ouvir o som (internalizar), como o próprio batimento cardíaco ou a respiração do colega.

Este tipo de preparação para a cena dialoga diretamente com a perspectiva do professor de sair do seu cotidiano habitual da escola e buscar outras formas menos convencionais de ensinar e de expressar, mas também de efetuar novas leituras de sua realidade. Ou seja, o jogo possibilita ao educador em formação repensar o significado e os diversos usos da palavra no cotidiano, entendendo-a como um significante que carrega um significado construído social e historicamente nas relações entre os sujeitos.

O jogo retira o sujeito do seu mundo habitual para melhor ressignificar as formas cotidianas de pensamento. Nesse sentido, “[...] a experiência teatral, aqui entendida como experiência estética, transporta o olhar do aluno para uma nova dimensão, diferente da habitual, o que lhe permite romper com uma visão pré-determinada e estabelecida da realidade” (SOARES, 2010, p. 41). Nesse sentido, este tipo de experiência estética contribui para que o professor em formação possa vivenciar a atividade, ativar a escuta sensível e também interpretar – de forma mais ampliada - os modos convencionais de leitura da realidade.

Ativar os vários sentidos

Esta é a terceira categoria de jogos proposta pelo Teatro do Oprimido. Vivemos, atualmente, em um mundo bastante visual, no qual a imagem tem forte poder de expressão e de comunicação. No cotidiano escolar, de modo geral, os sentidos da visão (por meio do uso de computador, tablets, aplicativos e de atos cotidianos ligados à escrita) e da audição (via recepção da oralidade) têm sido predominantemente utilizados para a produtividade, muitas vezes em detrimento do desenvolvimento dos outros sentidos. Na verdade, estes dois sentidos são hiperestimulados, ora ao consumo ora à reprodutividade e ao caráter utilitarista e pragmático do trabalho pedagógico. Assim,

[...] o olhar que interessa ao nosso moderno sistema industrial, segundo confirmado e treinado com exaustão nas escolas e situações cotidianas, parece ser mesmo aquele orientado exclusivamente por intentos práticos e lucrativos (DUARTE JR., 2001, p. 99).

Em discordância com essa característica da atual sociedade, Boal propõe a realização de atividades que possibilitem ao sujeito tornar-se, cada vez mais, capaz de fruir o mundo por meio dos demais sentidos, que, muitas vezes, estão adormecidos socialmente. Há, nessa proposição, uma dimensão estética, por ativar a sensorialidade corporal adormecida para

captar e sentir o mundo, ampliando as possibilidades criativas e a produção de sentidos diferentes dos experienciados no cotidiano do trabalho.

Salientamos a importância dos jogos para a ampliação da reflexão e da atividade prática de teatro por colocar o sujeito em situações de criação coletiva. Ensinar teatro não se reduz à mera aplicação de jogos e exercícios de modo tecnicista, posto que a compreensão sobre aprendizagem em teatro, bem como a ativação de mecanismos para entender e atuar melhor na vida, atuando sobre ela, é um dos pilares básicos para o exercício docente. Se o educador é sujeito de sua história, é importante ampliar a sua visão de mundo e os modos de intervenção frente à possibilidade de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Desse modo, encontra-se nesse arsenal uma série de jogos que restringem, propositadamente, a visão do centro de atenção, propondo que os educadores fechem os olhos e participem de diversas atividades que possibilitam ativar os demais sentidos. Geralmente, a visão é o sentido mais utilizado, em uma sociedade que apela para o consumo da imagem publicitária com fins de comercialização de produtos e serviços. Ao anular o sentido da visão, esta série de jogos tende a aguçar outros canais de percepção da realidade, preparando o sujeito para outras formas de sentir e de captar o mundo.

Ver tudo que se olha

Em complementação às outras categorias, Boal propõe uma série de jogos para o sujeito “ver tudo que se olha” (BOAL, 2007, p. 172-228), categoria vinculada ao recurso do teatro-imagem, no qual o corpo deve falar, por si só, sem a utilização do veículo da voz. Boal atentou-se para o investimento nas imagens corporais dos participantes, assegurando não somente uma visão política para todas as imagens, ao contrário, para ele “[...] os atores devem pensar com seus corpos. Não importa que a maneira que o ator escolheu para completar a imagem não tenha um sentido literal – o importante é deixar o corpo correr e as idéias fluírem” (BOAL, 2007, p. 186). Tais atividades exercitam também a capacidade do diálogo visual entre o sujeito que faz e o que assiste.

Memória dos sentidos

Para finalizar a análise das categorias de jogos e exercícios do Teatro do Oprimido, destacamos os procedimentos utilizados para ativar a Memória dos sentidos (BOAL, 2007, pp. 228 a 232) dos educadores. Os exercícios propostos nesta categoria dizem respeito à

ativação da memória dos sujeitos, com vistas a construir um repertório sensorial fundamental para a composição de personagens. A sistematização de exercícios que ativassem a memória do corpo visa à tomada de consciência das situações de opressão vividas pelos sujeitos. No caso da formação docente, este se apresenta como importante recurso artístico-pedagógico capaz de tratar e de analisar diferentes formas de opressão vividas ou testemunhadas por educadores nas escolas.

Cabe mencionar que todas as categorias de jogos e exercícios trazem propósitos estéticos e políticos voltados para a emancipação dos sujeitos. E, especificamente nesta, os sentidos são estimulados a partir da lembrança da vivência passada, ajudando-o “[...] a relacionar a memória, a emoção e a imaginação, tanto no momento de preparar uma cena para o teatro como quando estivermos preparando uma ação futura, na realidade” (BOAL, 2007, p. 228). Esta categoria de jogos e exercícios auxilia na composição futura de cenas, no entendimento dos personagens opressores e oprimidos e na constituição das cenas de teatro-fórum, com base nas lembranças de situações vividas no cotidiano pelos participantes do jogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo destinou-se à revisão a proposta metodológica de formação estético-política do Teatro do Oprimido, tendo como base primordial os jogos e exercícios sistematizados por Augusto Boal. Ao ressaltar a abordagem educativa do Teatro do Oprimido, foi realizado um diálogo com o campo da Pedagogia do Teatro, evidenciando reflexões sobre o jogo em consonância com pressupostos teóricos que alicerçam propostas de formação sensível nos iniciantes da atividade teatral.

As reflexões de cunho teórico abordaram o Teatro do Oprimido como um campo de formação estética, e não estritamente política, como convencionalmente é classificado. O texto tratou do jogo pelo seu viés lúdico e pela sua dimensão política - de ampliação da visão crítica de mundo. Com isso, compreendemos que a formação em Teatro do Oprimido é política pelo próprio sentido de liberdade de criação e por conta de sua sólida base da aprendizagem estética desencadeada pela experiência lúdica. A formação estética é vista como uma “arma” contra a passividade, a padronização do pensamento e a mecanização do corpo.

Com base nos caminhos sistematizados por Augusto Boal, é possível considerar que os jogos e exercícios do Teatro do Oprimido podem contribuir para a ampliação do olhar do

educador para melhor compreender a realidade. Estes se apresentam também como possibilidade do educador criar estratégias criativas de provocar, questionar e transformar as relações sociais vivenciadas na escola e na comunidade. Nesse sentido, a formação de cunho estético e político de professores avigora o pensamento de Boal quanto à necessidade de fazer, de experimentar e de ampliar a reflexão sobre o que se faz, tanto do ponto de vista estético (de estimulação sensorial e de atribuição de sentidos) quanto pelo viés da experiência social. Estes dois níveis de experiência não podem ser negligenciados do âmbito da formação docente, sob o risco de aliená-lo do seu processo crítico e criativo.

É evidente que, retirados do seu contexto e dos seus propósitos, os jogos do Teatro do Oprimido cumprem apenas a função lúdica, de forma fragmentada com o processo de aprendizagem como um todo. Por isso, chamamos a atenção para o fato de que tais exercícios e jogos fazem parte de uma metodologia destinada à democratização do teatro e para a preparação política-libertadora dos sujeitos em sociedade. Entretanto, a sua dimensão pedagógica é passível de planejamento, da mediação e do olhar crítico do educador sobre a sua prática. Os jogos são “armas” dóceis e flexíveis e o seu manejo dará contornos políticos no processo de emancipação e de libertação dos sujeitos.

O caminho metodológico que Boal encontrou para favorecer o processo formativo foi a sistematização do arsenal de jogos, por acreditar que as atividades nele contidas aguçam o viés da liberdade, do prazer e do engajamento do sujeito no campo da criação. Ao retomarmos os princípios organizativos da proposta de jogos e exercícios sistematizada por Boal, enfatizamos os a possibilidade de equipar educadores com ferramentas estéticas e políticas para melhor compreender e atuar frente aos inúmeros desafios encontrados na escola. Assim, este estudo visa contribuir para a produção de novos estudos e pesquisas sobre a interlocução entre teatro e educação e, especialmente, sobre a inserção do Teatro do Oprimido no campo da formação de professores.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. (Org.) *Inquietações e Mudanças no ensino da Arte*. S. Paulo: Cortez, 2003. BOAL. Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009a.

_____, _____. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____, _____. **O teatro do pensamento sensível**. In: Vintém. São Paulo: Companhia do Latão, 2009b.

_____, _____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006. Edições Mandacaru.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: o nascimento da Prisão**. Trad: Raquel Ramallete. Vozes, 29ª ed. Petrópolis, 2004.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____, _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KOUDELA, Ingrid D. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1992. Série Debates, nº 189.

NUNES, Sílvia Balestreri. **Boal e Bene: contaminações para um teatro menor**. Tese de doutorado. Doutorado em Psicologia clínica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). São Paulo: 2004. Orientação do Prof. Doutor Luiz Benedicto Lacerda Orlandi.

POZO, Tristan Castro. **As redes dos oprimidos**. São Paulo: Perspectiva; Cesa; Fapesp, 2011.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero**. O ensino do teatro na escola pública. São Paulo: Hucitec, 2010. Série Pedagogia do Teatro, nº 6.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução Ingrid Koudela/ Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1987.

TEIXEIRA, Tânia Márcia Baraúna. **Dimensões sócio-educativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal**. Universidad Autônoma de Barcelona. Barcelona: 2007. Tese de doutorado em Educação e Sociedade do Departamento de Pedagogia Sistemática e Social. Orientação: Xavier Úcar Martínez.

¹ Diretor e dramaturgo brasileiro que sistematizou experiências com o teatro de cunho popular praticadas em países de todo o mundo, especialmente em países latino-americanos e africanos e na França. Foi um dos artistas militantes no período da ditadura militar, cuja repressão deflagrou práticas que germinariam, mais tarde, o Teatro do Oprimido.

² Destacam-se nas redes de Teatro do Oprimido, os trabalhos realizados dos Centros de Teatro do Oprimido situado nas cidades do Rio de Janeiro (Brasil) e Paris (França), como relevantes referências para estudiosos e praticantes do Teatro do Oprimido.

³ O Centro de Teatro do Oprimido (CTO) fica localizado na cidade do Rio de Janeiro e realiza diversos projetos de formação em Teatro do Oprimido, atuando em inúmeras cidades do território nacional e em alguns países do exterior.

⁴ O arsenal do Teatro do Oprimido compreende um conjunto de jogos e exercícios teatrais e de técnicas como o teatro jornal, o teatro invisível, o teatro-imagem, o teatro-fórum, o teatro legislativo e o arco-íris do desejo. Para aprofundar a base teórica e metodológica destas técnicas, sugerimos a leitura do livro “Jogos para atores e não-atores”, 2005, de Augusto Boal. A referência completa do referido livro está disponível no final deste artigo.

⁵ Participar de jogos de improvisação teatral exige do participante o acolhimento da proposição do colega como elemento e espaço da sua atuação. Isto possibilita um maior conhecimento de si mesmo e do outro, exigindo a construção de estratégias de criação para atuar de acordo com as circunstâncias, personagens e tramas que se relacionam tanto com a vida real, quanto com o mundo imaginário.

⁶ Esta organização didática dos jogos e exercícios teatrais foi sistematizada por Augusto Boal em “Jogos para atores e não-atores” (2005) e é aqui revisitada com vistas à produção de reflexões teóricas e à sua difusão no meio acadêmico e no âmbito da formação docente.

⁷ Em seu estudo, Michel Foucault observou, detalhou e denunciou as formas de controle social e de adestramento utilizadas em instituições sociais, como igrejas, escolas, hospitais, presídios, manicômios e exércitos.

Práticas educativas em nutrição para adolescentes fisicamente ativos

Educational practices in nutrition for physically active adolescents

Clotilde Assis Oliveira

Profª. Drª. da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
clotilde@ufrb.edu.br

Resumo

Trata-se de um estudo de campo, de abordagem qualitativa, desenvolvido com adolescentes participantes de um Projeto de Iniciação Desportiva de um município da Bahia. Objetivou-se avaliar o efeito de uma intervenção educativa de alimentação e nutrição voltada para adolescentes fisicamente ativos. Inicialmente, realizou-se sensibilização e apresentação da proposta educativa, seguida das atividades de educação alimentar e nutricional. Foram realizados em três encontros, baseadas nos níveis e grupos da pirâmide alimentar. A avaliação dos conhecimentos ocorreu antes e após a intervenção. Participaram do estudo 33 adolescentes, todos do sexo masculino, com média de idade de $15,86 \pm 1,19$ anos. Os resultados obtidos ao final da intervenção apontaram que os participantes se interessaram pelos conteúdos abordados e demonstraram conhecimento. Destaca-se, no entanto, a necessidade de se avaliar intervenções estratégias de promoção de saúde e educação nutricional que incluam a aplicação prática dos guias alimentares no cotidiano desses adolescentes.

Palavras-chave: Adolescentes. Hábitos alimentares. Educação nutricional.

Abstract:

This is a field study, a qualitative approach, developed with adolescents participating in a Project Initiation Sport in a municipality of Bahia. Aimed to evaluate the effect of an educational intervention focused on diet and nutrition physically active adolescents. Initially, there was awareness and presenting educational proposal, then of food and nutrition education activities. Were performed in three meetings, based on the levels and food groups. The evaluation of knowledge occurred before and after the intervention. The study included 33 adolescents, all male, mean age 15.86 ± 1.19 years. The results obtained after the intervention showed that participants were interested by the content covered and demonstrated knowledge. It is noteworthy, however, the need to evaluate intervention strategies to promote health and nutrition education to include the practical application of food guides in the daily lives of these adolescents.

Key-words: Adolescents, dietary, nutritional education.

1. INTRODUÇÃO

A adolescência compreende o período entre 10 a 19 anos de idade (OMS, 2005) e se caracteriza pela transição entre a infância e a fase adulta. Mudanças de ordem física, emocional, intelectual e social são claramente notáveis nesta fase da vida (EISENSTEIN *et al.*, 2000; FERREIRA *et al.*, 2007; GONÇALVES, 2009).

Frente a essas mudanças, a nutrição assume papel importante, uma vez que a alimentação consumida exerce influência no padrão de crescimento e desenvolvimento e nas reservas de nutrientes (GONÇALVES, 2009).

Está documentado na literatura que tanto as mudanças no hábito alimentar e estilo de vida podem afetar a ingestão e as necessidades de nutrientes, o que torna os adolescentes vulneráveis em termos nutricionais (SOUZA, 2006; ZANCUL, DAL FABRO, 2007; SILVA e MURA, 2007; LEAL *et al.*, 2010).

Em se tratando de adolescentes envolvidos em atividades esportivas e que apresentam treinamento regular, sabe-se que o exercício contribui para o aumento das necessidades nutricionais. Conseqüentemente, os cuidados com a alimentação devem considerar tanto desempenho físico e intelectual quanto o atendimento das necessidades nutricionais do adolescente (JUZWIAK *et al.*, 2000; GONÇALVES, 2009).

Diante das particularidades da alimentação do adolescente e das conseqüências da realização de práticas alimentares inadequadas, a educação alimentar e nutricional tem sido apontada como um dos principais caminhos para a promoção de práticas alimentares saudáveis (SANTOS, 2005).

Segundo Bordenave (1983), o processo educativo não busca impor ao indivíduo uma mudança no hábito alimentar, mas oferecer ferramentas para a tomada de decisões mediante a observação de seu próprio comportamento. Portanto, uma série de atividades planejadas para a adoção voluntária de hábitos alimentares mais saudáveis deve ser instituída.

Com base no exposto, considerando a importância de estimular a prática de uma alimentação saudável, decidiu-se realizar um Projeto de Extensão Universitária em parceria com um Projeto de Iniciação Desportiva, localizado em um município do estado da Bahia.

O objetivo do presente estudo foi avaliar o efeito de uma intervenção educativa de alimentação e nutrição voltada para adolescentes fisicamente ativos.

2. MÉTODO

O trabalho se caracteriza como exploratório-descritivo, com abordagem qualitativa, realizado com um grupo de adolescentes matriculados em um Projeto de Iniciação Desportiva em um município localizado no estado da Bahia, no período de setembro a outubro de 2011.

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Maria Milza (CEP-FAMAM), sob o protocolo nº 031/2011. Os adolescentes que aceitaram participar voluntariamente tiveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos pais ou responsáveis e pelo próprio adolescente, assegurando-se o caráter confidencial das informações.

Foram convidados para participar das atividades todos os adolescentes matriculados na Escolinha Desportiva Municipal. Do total de 60 alunos matriculados na modalidade futebol de salão, 33 (55%) aceitaram participar do estudo.

As atividades foram divididas em duas etapas, sensibilização e intervenção. Na primeira etapa foi feita uma aproximação com os adolescentes para apresentação da proposta e manifestação do interesse. A segunda etapa compreendeu o desenvolvimento das ações educativas. Os conteúdos foram escolhidos a partir da proposta de trabalho, levando-se em conta, também, o interesse manifestado pelos adolescentes.

A intervenção nutricional foi dividida em três encontros não consecutivos. O objetivo da intervenção não se limitou à transmissão de conteúdos teóricos, mas constituiu-se em um momento de reflexão e análise das práticas alimentares.

O diálogo que se desenvolvia durante cada encontro e a observação do discurso dos adolescentes constituiu a análise qualitativa. Registros em diário de campo foram realizados a fim de ampliar o campo de análise.

As atividades foram realizadas em uma sala e na quadra de futsal do ginásio de esportes, com duração de duas horas em cada encontro.

Primeiro encontro

Tema: “Alimentação Saudável”

Objetivo: avaliar os conhecimentos prévios dos adolescentes sobre alimentação saudável e proporcionar um momento de autorreflexão hábitos alimentares.

Desenvolvimento: inicialmente, os participantes foram estimulados a falar sobre alimentação saudável e fizeram uma reflexão crítica sobre sua alimentação. Em seguida, os participantes foram orientados a distribuir as figuras de alimentos de acordo com os níveis da pirâmide e grupos de alimentos.

Material: na execução dessa atividade foi utilizada uma folha de papel metro contendo o desenho de uma pirâmide alimentar, mas sem a presença de alimentos, e distribuídas figuras de alimentos de cada grupo alimentar entre os participantes.

Segundo encontro

Tema: Nutrientes

Objetivo: discutir sobre a importância dos carboidratos, lipídios, proteínas, vitaminas, minerais, água, fibras e suplementos alimentares para a saúde e o desempenho esportivo.

Desenvolvimento: os conteúdos abordados foram: a) Alimentos que dão energia; b) Alimentos que devem ser consumidos antes do exercício; c) Alimentos que devem ser consumidos depois do exercício; d) Alimentos ricos em proteínas; e) Alimentos ricos em gorduras; f) Alimentos ricos em fibras; g) Alimentos ricos em vitaminas e minerais.

Os participantes foram divididos em duplas e cada dupla recebeu um papel em branco, um lápis e um conteúdo. Foi solicitado que os participantes relacionassem através do nome ou desenho os conteúdos aos grupos de alimentos.

Em relação aos micronutrientes, procurou-se enfatizar as vitaminas (A, D, E, C, Tiamina, Niacina) e minerais (cálcio, ferro, potássio, zinco, cobre, manganês e selênio) devido à importância para o exercício físico e/ou à prevalência de inadequação de da ingestão em adolescentes.

Os nomes dos micronutrientes foram escritos em cartolinas, recortados e colocados em uma caixa. Na sequência, foi solicitado que cada participante retirasse um cartão e fizesse um breve comentário sobre a função, as fontes alimentares e a importância para o desempenho esportivo.

Além desses assuntos, discutiu-se sobre a importância da água e a maneira correta de hidratar-se.

Terceiro encontro

Tema: “Jogo dos sete erros”.

Objetivo: avaliar os efeitos da ação educativa sobre os conhecimentos dos adolescentes.

Material: foi utilizado o mesmo do primeiro encontro, ou seja, a pirâmide alimentar desenhada em papel metro e as ilustrações de alimentos de todos os grupos alimentares.

Desenvolvimento: algumas figuras foram distribuídas em grupos errados e os participantes tiveram que identificar onde estavam os erros e indicar o grupo correto do alimento. Ao final da atividade, foi solicitada aos participantes uma breve avaliação das atividades.

3. ANÁLISE DAS ATIVIDADES

Participaram do encontro 33 adolescentes, todos do sexo masculino, com idade entre 13 e 18 anos, média de idade de $15,86 \pm 1,19$ anos. Todos estudavam em escola pública.

No primeiro encontro os adolescentes definiram alimentação saudável como:

- *“Comer verduras, salada, feijão”*; *“Comer na hora certa”*; *“Comer no intervalo de 3 em 3 horas”*; *“Não comer tudo de uma vez”*.

Ao serem questionados sobre sua alimentação, eles classificaram como *“Alimentação errada”*.

- *“Fui à nutricionista e ela falou que minha alimentação está errada”*.

Espera-se que a abordagem profissional não esteja pautada na acusação e deposição de informações, mas, ao contrário, deve levar o indivíduo a se questionar e buscar identificar seus erros através da formação de uma consciência crítica para obtenção de mudanças em seu comportamento (MANÇO e COSTA, 2004; BOOG, 2008).

Os adolescentes relataram ainda alguns hábitos considerados por eles inadequados como a adição de *ketchup* em preparações como macarrão e pão com mortadela e, ainda, o hábito de comer apenas doce como sobremesa ao invés de fruta.

Percebe-se que, apesar de saberem as consequências da alimentação inadequada e os benefícios de uma alimentação saudável, os adolescentes não deixam de comer aquilo que gostam. Resultados semelhantes foram encontrados por Rodrigues e Boog (2006) ao usarem o método da problematização como estratégia de educação nutricional.

Lemos e Dallacosta (2005), ao realizarem um estudo sobre os fatores que influenciam os hábitos alimentares de adolescentes concluíram que os adolescentes, em geral, não consideram sua alimentação diária saudável e relatam ser *“mais ou menos saudável”*, por comerem pouca salada e bastante *“porcaria”*.

Quando questionados sobre a pirâmide, sem a ilustração dos alimentos, muitos adolescentes responderam que se tratava de uma pirâmide, mas outro especificou que se tratava de uma pirâmide dos alimentos e acrescentou:

- “*O que está no espaço maior deve comer mais*”.

Foi solicitado aos participantes que preenchessem a pirâmide com ilustrações de alimentos, tendo como base seus conhecimentos. Em seguida, os participantes apresentaram a pirâmide construída por eles explicando o que significava cada nível.

O Quadro 1 apresenta a distribuição dos níveis da pirâmide de acordo com o entendimento dos adolescentes, ou seja, antes da ação educativa.

Quadro 1. Distribuição dos alimentos em cada nível da pirâmide de acordo com o conhecimento prévio dos adolescentes. Santo Antonio de Jesus, 2011.	
Níveis da pirâmide dos alimentos	Alimentos citados
4º nível	Sorvete, bolos, jujuba.
3º nível	Carne, ovos, óleo e amendoim.
2º nível	Frutas, verduras, milho, soja.
1º nível	Arroz, feijão, mandioca, pão.

No primeiro nível estavam apresentadas as fontes alimentares de carboidratos. Porém, os participantes incluíram um alimento do grupo das leguminosas. Apesar relatarem que no maior espaço da pirâmide estão os alimentos que devemos comer em maior quantidade, na prática, percebeu-se que eles consideraram no primeiro nível o grupo de alimentos que “*devem ser consumidos todos os dias*”, por isso incluíram o feijão.

Percebe-se que os participantes relacionaram a quantidade e à frequência de consumo dos grupos alimentares. Para eles, na base da pirâmide estão os alimentos que devem ser consumidos em maior quantidade e, por isso, devem compor diariamente as refeições. Isso demonstra desconhecimento em relação ao consumo diário dos alimentos apresentados na pirâmide.

Em relação à compreensão e entendimento dos guias dietéticos baseados em alimentos, Barbosa et al. (2008), em uma revisão de literatura, concluíram que poucos países realizaram pesquisas voltadas para avaliação tanto do entendimento quanto do impacto sobre a saúde da população. O resultado observado neste estudo reforça a necessidade de estudos qualitativos sobre as percepções dos adolescentes acerca da pirâmide alimentar.

No segundo nível estavam os alimentos que, segundo os participantes, “*nem todo mundo gosta, mas precisa*”. As frutas e hortaliças foram posicionadas juntamente com os grãos e as leguminosas, o que demonstra baixo conhecimento em relação aos alimentos que compõem os grupos da pirâmide. É possível perceber, também, a rejeição por parte dos adolescentes em relação a esses grupos alimentos.

Em um estudo realizado por Toral *et al.* (2006), que avaliou o comportamento alimentar de adolescentes em relação ao consumo de frutas e verduras, os resultados indicaram um consumo inferior em relação ao proposto pela pirâmide alimentar. Resultados semelhantes foram encontrado por Buss *et al.*, (2010), ao avaliarem o perfil nutricional de adolescentes de uma instituição filantrópica em Santa Catarina.

O baixo consumo de frutas e verduras relatado pelos participantes possibilitou classificá-los como um grupo de risco e aponta para a necessidade de se instituir ações que visem tanto à promoção de hábitos alimentares saudáveis quanto à prevenção de doenças e agravos (TORAL *et al.*, 2006; ZANCUL e DAL FABRO, 2007; LEAL *et al.*, 2010).

O consumo adequado de vegetais (verduras e legumes) pelos adolescentes é de extrema importância, por serem excelentes fontes de fibra, além de vitaminas e minerais, nutrientes extremamente essenciais para um crescimento e desenvolvimento adequado (MENDES e CATÃO, 2010).

No terceiro nível, estavam apresentados os alimentos que “*fazem bem, mas não devem ser consumidos em excesso*”. Os participantes demonstraram certo conhecimento em relação ao terceiro nível da pirâmide, com exceção ao óleo vegetal que deveria estar presente no último nível da pirâmide. Em relação à ingestão recomendada para esses grupos de alimentos, o consumo de carnes, ovos e leguminosas deve ser equivalente a duas ou três porções diárias (BRASIL, 2008).

Os alimentos que compõem o terceiro nível da pirâmide são fontes de proteínas. O consumo de proteínas deve ser adequado para os adolescentes, pois estes possuem necessidades mais elevadas, principalmente aqueles fisicamente ativos. A adequação do consumo proteico garante um balanço nitrogenado positivo, essencial para o crescimento, construção e reparação dos tecidos (MEYER e PERRONE, 2008).

Estudos demonstram que apesar do consumo de energia dos adolescentes, inclusive aqueles que praticam esportes, estar abaixo do recomendado, observa-se adequação do consumo de proteínas ou, em alguns casos, acima dos valores recomendados (BRAGGION

MATSUDO e MATSUDO, 2000; ALBANO e SOUZA 2001; LEAL, 2008; MEYER e PERRONE, 2008; NASAKI e TANAKA, 2009).

No quarto nível, estavam os alimentos que “*não se pode comer em excesso*”.

- “*Devem ser consumidos uma a duas vezes por semana*”, “*o açúcar fica alto, dá colesterol, diabetes, derrame, traz mais risco que os outros*”.

Nesse caso, os adolescentes demonstraram alto conhecimento em relação aos alimentos presentes no último nível da pirâmide.

Embora os adolescentes reconheçam os riscos da elevada ingestão de açúcares e doces para a saúde, alguns estudos mostram que a ingestão desses alimentos por essa população continua acima do recomendado (GARCIA *et al.*, 2003; TORAL *et al.*, 2007).

Ximenes *et al.*, (2006), em um estudo que avaliou os hábitos alimentares de adolescentes, constataram que entre os sete grupos de alimentos analisados o mais consumido foi o grupo correspondente aos açúcares e doces (93,4%), sendo que o menos consumido foi o grupo das hortaliças e leguminosas (34,5%).

A baixa ingestão de frutas e verduras aliada ao consumo excessivo de açúcares e doces pode trazer sérias complicações para a saúde dos adolescentes, como sobrepeso, obesidade ou também deficiências nutricionais.

No entanto, apesar de todos esses riscos, os adolescentes são susceptíveis às influências do meio externo como propagandas, amigos ou mesmo pela sensação de liberdade e da autoafirmação que essa fase representa (BRAGGION, MATSUDO e MATSUDO, 2000; FERREIRA *et al.*, 2007).

Durante a atividade surgiram algumas dúvidas como:

- “*Se eu colocar goiabada no biscoito, ele fica na base ou no topo da pirâmide*”?

- “*O creme cracker que tem sabor de queijo fica onde*”?

Percebe-se, então, que os adolescentes se interessaram pelas atividades de educação nutricional e que a curiosidade e a vontade de descobrir coisas novas, características próprias desta fase, pode ser utilizada como forma de despertar mudanças no hábito alimentar dos adolescentes.

Os guias alimentares são instrumentos de orientação à população e que veiculam mensagens cujo objetivo é facilitar a aprendizagem e proporcionar mudanças satisfatórias no comportamento alimentar das pessoas. Um guia visual muito utilizado e que oferece bons resultados como estratégia de educação nutricional é a pirâmide dos alimentos (BARBOSA *et al.*, 2008; GONÇALVES, 2009; LEAL *et al.*, 2010).

No segundo encontro foi solicitado que os adolescentes desenhassem ou escrevessem o nome de alimentos e relacionasse com a função. Os resultados estão apresentados no Quadro 2.

Quadro 2. Relação entre alimentos e suas funções de acordo com o conhecimento prévio dos adolescentes. Santo Antonio de Jesus, 2011.	
Função dos alimentos	Alimentos citados
Alimentos que dão energia	Nescau [®] Alimentos ricos em açúcar (balas) Batata, maçã, banana, feijão, cana-de-açúcar, mel Alimentos energéticos, abacate.
Alimentos que dão força	Feijão, arroz, carne, frango, verduras, massas, frutas, peixes, frutos do mar, açúcar, laranja, acerola, leite.
Alimentos que contém fibras	Arroz, feijão, macarrão, trigo, sucos naturais, Banana, caju, uva, milho, batata doce, batata.
Alimentos fontes de vitaminas e minerais	Laranja, iogurte, feijão, pão, maçã, banana, Graviola, soja, manga, beterraba, batata.
Alimentos ricos em gorduras	Batata-frita, sorvete, tortas, pastel, pizza, hambúguer.
Alimentos que devem ser consumidos antes do exercício	Banana, laranja, melancia, uva, manga, maçã, melão, cuscuz. Proteína, carboidrato, energéticos, Toddy [®] .
Alimentos que devem ser consumidos após do exercício	Água, pães, batata, banana, melancia, pera, maçã.

De um modo geral, observou-se que os adolescentes possuíam baixo conhecimento sobre as funções dos alimentos. Em relação aos alimentos fontes de gorduras foram citados apenas os alimentos ricos em gorduras saturadas, que oferecem risco para a saúde. As fontes alimentares de gorduras insaturadas, como por exemplo, oleaginosas e óleos vegetais não foram citados.

Isso mostra que os participantes associaram as gorduras ao risco de desenvolvimento de problemas de saúde e não como um alimento que deve ser consumido de forma moderada. As

implicações da associação equivocada das propriedades funcionais dos nutrientes vão desde o aumento exagerado do consumo de um determinado alimento ou grupo de alimentos até uma possível exclusão.

Ao questionar os participantes quanto aos alimentos indicados para se consumir antes do exercício físico, foram citadas frutas, o que sugere desconhecimento da função dos carboidratos no desempenho esportivo.

De acordo com Silva e Mura (2007), a refeição antes do exercício deve ser composta de alimentos de alta digestibilidade reduzindo a sensação de desconforto e plenitude gástrica durante a atividade física e fornecendo energia de forma mais rápida e eficiente.

Portanto, devem-se consumir de preferência os carboidratos, evitando alimentos ricos em lipídios e proteínas que podem permanecer no organismo por um tempo maior, além das frutas que pode provocar desconforto gastrointestinal como dores abdominais, prejudicando o desempenho do atleta (SILVA e MURA, 2007).

Após o exercício físico, os adolescentes citaram novamente as frutas, além de raízes, pães e a água. Ainda de acordo com Silva e Mura (2007), o principal objetivo da refeição no pós-exercício é reabastecer as reservas muscular e hepática de glicose e contribuir para a recuperação muscular. Assim, os carboidratos de alto e médio índice glicêmico como mel, dextrose, pão branco, arroz, sucos, frutas como melancia, banana, associados a fontes de proteínas como peito de frango, peixe, queijos, peito de peru são uma boa alternativa.

No momento em que foi abordado o conteúdo relacionado aos micronutrientes, percebeu-se que os participantes desconheciam alguns nutrientes, como o potássio, por exemplo. Em contrapartida, os participantes relataram que a vitamina C possui ação antioxidante, capaz de prevenir o câncer, mas não conseguiram relacionar esta função à atividade física.

Tanto na adolescência quanto na prática esportiva os micronutrientes exercem importante efeito na regulação das funções do organismo, atuando nas reações enzimáticas responsáveis pelo bom funcionamento, fortalecimento do corpo e construção de tecidos celulares. Algumas vitaminas (C, E) e minerais (zinco, cobre, manganês e selênio) atuam como agentes antioxidantes reduzindo os efeitos dos radicais livres que são produzidos durante a atividade física (SOUSA, 2006; COZZOLINO, 2007).

O cálcio e a vitamina D são essenciais na formação e reparo de tecido ósseo, os baixos níveis sanguíneos podem levar ao aparecimento de fraturas, principalmente em jovens atletas. O ferro é necessário para a formação de células vermelhas e transporte de oxigênio no sangue, sua deficiência leva ao desenvolvimento da anemia, provocando, entre outros sintomas,

cansaço físico, dificuldade de concentração e baixo desempenho físico (SOUSA, 2006; COZZOLINO, 2007; GARANITO *et al.*, 2010).

No “jogo dos sete erros”, os participantes foram capazes de identificar todos os erros, demonstrando que conseguiram assimilar os conhecimentos adquiridos durante a atividade realizada no primeiro encontro.

4. CONCLUSÃO

A experiência neste estudo mostrou que, antes da intervenção, os participantes possuíam algum conhecimento em relação aos conteúdos abordados, em especial, os macronutrientes. Entretanto, observou-se o desconhecimento acerca das fontes de micronutrientes e da alimentação adequada à prática esportiva na adolescência, além das dificuldades de compreensão da pirâmide alimentar.

Ao final da intervenção, foi possível perceber que os participantes foram capazes de assimilar os conteúdos abordados, identificar inadequações em seus hábitos alimentares e os problemas que podem acarretar sobre sua saúde.

Apesar disso, observou-se que os participantes permaneceram convictos de que as suas escolhas alimentares estão condicionadas aos aspectos sensoriais, o que reforça a necessidade de intervenção e avaliação constantes.

Desta forma, faz-se necessária a definição de estratégias que contribuam para a aplicação prática dos guias alimentares no cotidiano desses adolescentes e, conseqüentemente, incentivem esses adolescentes a buscar novos sabores, a partir dos saberes.

5. REFERÊNCIAS

ALBANO, R. D; SOUZA, S. B. Ingestão de energia e nutrientes por adolescentes de uma escola pública. **J. Pediatria**, v.77, n.6, p. 512-6, 2001.

BARBOSA, R. M. S; COLARES, L. G. T; SOARES, L. A. Desenvolvimento de guias alimentares em diversos países. **Rev. Nutr.**, v. 21, n. 4, p. 455-67, 2008.

BOOG, M. C. F. Atuação do nutricionista em saúde pública na promoção da alimentação saudável. **Revista Ciência & Saúde**, v. 1, n. 1, p. 33-42, 2008.

BRAGGION, G. F; MATSUDO, S. M. M; MATSUDO, V. K. R. Consumo alimentar, atividade física e percepção da aparência corporal em adolescentes. **Rev. Bras. Ciên. e Mov**, v. 8, n.1, p.15-21, 2000.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Guia Alimentar para a População Brasileira: Promovendo a alimentação saudável**. Brasília: DF, 2008.

BUSS, A. S; SANTOS, M. M; LIBERALI, R. Perfil Nutricional de adolescentes de uma instituição filantrópica. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, v.4, n. 7, p. 101 – 3, 2010.

COZZOLINO, S. M. F. **Biodisponibilidade de Nutrientes**. 2ª ed. Barueri, SP: Manole, 2007.

FERREIRA, A. et al. Perfil nutricional de adolescentes com sobrepeso e obesidade. **Rev. Adolescência & Saúde**, v. 4, n. 2, p. 24-33, 2007.

GARANITO, M. P. Deficiência de Ferro na adolescência. **Rev. Bras. Hematol. Hemoter**, v. 32 (Supl. 2) p. 45-8, 2010.

GARCIA, G. C. B; GAMBARDELLA, A. N. D; FRUTUOSO, M. F. P. Estado nutricional e consumo alimentar de adolescentes de um centro de juventude da cidade de São Paulo. **Rev. Nutr.**, v. 16, n. 1, p. 41-50, 2003.

GONÇALVES, C. B. Consumo alimentar e entendimento da pirâmide alimentar adaptada em adolescentes fisicamente ativos do distrito federal. [**Dissertação mestrado**]. Brasília: DF, 2009.

LEAL, G. V. S. Consumo alimentar e padrão de refeições de adolescentes, São Paulo, Brasil. **Rev. Bras. Epidemiol.**, v. 13, n. 3, p. 457-67, 2010.

LEAL, G. V. S. Consumo alimentar, estado nutricional e nível de atividade física de adolescentes do Projeto Ilhabela – SP. [**Dissertação Pós-graduação**]. São Paulo, 2008.

LEMO, M. C. M.; DALLACOSTA, M. C. Hábitos alimentares de adolescentes: Conceitos e práticas. **Arq. Ciênc. Saúde Unipar**, v. 9, n. 1, p.3-9, 2005.

MENDES, K. L; CATÃO, L. P. Avaliação do consumo de frutas, legumes e verduras por adolescentes de Formiga – MG e sua relação com fatores socioeconômicos. **Rev. Alim. Nutr.**, v. 21, n. 2, p. 291-6, 2010.

MEYEIR, F; PERRONE, C. A. Considerações nutricionais para crianças e adolescentes que praticam esportes. **Arq. Sanny. Pesq. Saúde**, v. 1, n.1, p. 49-56, 2008.

NOZAKI, V. T; TANAKA, R. A. Perfil nutricional e consumo alimentar de adolescentes participantes do projeto núcleo de prática de atletismo. **Revista Saúde e Pesquisa**, v. 2, n. 3, p. 371-7, 2009.

SILVA, S. M. C. S; MURA, J. D. P. **Nutrição na Adolescência**. In____ Tratado de Alimentação Nutrição e Dietoterapia. São Paulo: ROCA, 2007.

SOUZA, E. F. Avaliação nutricional de adolescentes fisicamente ativos do Distrito Federal. [**Dissertação de mestrado**]. Brasília: DF, 2006.

TORAL, N. et al. Comportamento alimentar de adolescentes em relação ao consumo de frutas e verduras. **Rev. Nutr.**, v. 19, n. 3, p. 331-40, 2006.

TORAL, N; SLATER, B; SILVA. M. V. Consumo alimentar e excesso de peso de adolescentes de Piracicaba, São Paulo. **Rev. Nutr.**, v. 20, n. 5, p. 449-59, 2007.

XIMENES, R. et. al. Hábitos alimentares em uma população de adolescentes. **Odontologia. Clín.Científ.**, v. 5, n. 4, p. 287-292, 2006.

ZANCUL, M.S; DAL FABBRO. A. L. Escolhas alimentares e estado nutricional de adolescentes em escolas de ensino fundamental. **Rev. Alim. Nutr.**, v. 18, n.3, p. 253-9, 2007.

Educação e processos inclusivos: escola e comunidade em atividades de leitura

Education and inclusive processes: school and community in reading activities

Helena Venites Sardagna

Doutora em Educação, professora na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul,
coordenadora do Curso de Pedagogia.

sadagn@terra.com.br

Martha Hoppe

Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela UFRGS, professora na Universidade
Estadual do Rio Grande do Sul no Curso de Pedagogia.

Resumo

O presente estudo trata de um registro didático reflexivo resultante de uma ação de extensão universitária sob o título “Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Educação Inclusiva”, com a participação de professores das redes públicas de ensino e estudantes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS), instituição promotora da atividade, na Região Litoral Norte. A ação de 2013, com a participação de 64 professores e licenciandos é objeto do presente estudo. Com ênfase no atendimento educacional especializado e em debates desenvolvidos sobre a leitura e o livro, o estudo contou com a análise de registros realizados durante oficinas e minicursos da referida ação. A reflexão indica alguns pontos de tensionamentos que dificultam o processo inclusivo e provoca a problematização de elementos que pautaram a perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: extensão; educação inclusiva; literatura.

Abstract

The present study is a reflective teaching record resulting from an university extension action called "Educational Specialized Care from the perspective of Inclusive Education", with the participation of the teachers from public schools and pedagogy students of the University of Rio Grande do Sul (UERGS), institution who are promoting the activity in the North Coast Region. The action of 2013, with the participation of 64 teachers and undergraduates is the subject of this study. With an emphasis on specialized education and in the debates developed about the reading and the book, the study included the analysis of records made during workshops and short courses realized in the action. The reflection indicates some points of tensions that hinder inclusive process, and promote the problematization of the elements that guided the inclusive perspective.

Keywords: extension; inclusive education; literature.

INTRODUÇÃO

Ao abriremos o debate sobre a educação inclusiva e sua perspectiva, encontramos revelações sobre suas possibilidades e tensionamentos. A comunidade escolar, em especial o professor, necessita de um espaço onde possa manifestar suas problematizações, pensar e desenvolver ações que permitam a circulação de ideias, sentimentos e resistências ao processo de inclusão. O estudo aqui desenvolvido é uma reflexão a partir da terceira edição de um curso de extensão direcionado para professores de escolas públicas de municípios da Região Litoral Norte¹⁶ e para acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs do município de Osório/RS. As ações de extensão, sob o título “Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Educação Inclusiva”, tiveram a finalidade de oferecer subsídio teórico e prático para o atendimento educacional especializado, tanto para atuação em Salas de Recursos Multifuncionais, quanto para atuação em sala de aula com educação inclusiva.

Acreditamos na importância promover o debate com a comunidade, no sentido de instrumentalizar docentes e discentes para a educação inclusiva, uma ferramenta importante para cumprir com o objetivo da extensão. As reflexões e ações possibilitam romper barreiras atitudinais, sobretudo aquelas ainda muito presentes na sociedade que elege um padrão, um modelo de pessoa, em torno do qual os demais são comparados.

CONTORNOS METODOLÓGICOS

A edição de 2013 foi composta de 12 oficinas e minicursos de 5 horas, mais atividades complementares envolvendo as escolas de vinculação dos professores participantes, totalizando 80 horas de curso de extensão, abordando eixos desta temática. Os procedimentos privilegiaram o formato de oficinas e minicursos, nas quais os participantes refletiram sobre a abordagem teórica e vivenciaram atividades práticas, com recursos materiais e didáticos, que poderão utilizar na docência, no apoio pedagógico à educação inclusiva. Nesta edição 64 participantes obtiveram frequência mínima de 75%, os quais foram os interlocutores do estudo aqui apresentado. Houve envolvimento e aproveitamento por parte da maioria dos participantes nas oficinas e nos minicursos, cujas experiências funcionaram como qualificação, tanto dos acadêmicos quanto dos professores participantes. Ocorreram trocas de

¹⁶ Imbé, Tramandaí, Cidreira, Balneário Pinhal, Osório.

experiências entre os mesmos, de modo que, além do conhecimento teórico, desenvolveram habilidades para atuar com diversos recursos curriculares necessários para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva inclusiva. As oficinas e os minicursos abordaram temáticas envolvendo: políticas e práticas de educação inclusiva; atendimento educacional especializado – literatura; altas habilidades/ superdotação; transtorno global do desenvolvimento; tecnologia digital para o AEE; formação discente e docente – Libras; formação discente e docente - oficina de Braille; processos de aprendizagem na perspectiva do AEE; psicomotricidade na perspectiva da Educação Inclusiva; tecnologia assistiva; materiais adaptados para o AEE.

O estudo utiliza princípios da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1998) que considera o contexto como base empírica, uma vez que leva em conta a descrição de situações concretas para a ação orientada e para a busca resolução de problemas detectados pela própria coletividade participante da extensão. Os dados foram coletados através de registros escritos em diário de bordo. Os registros foram feitos durante as oficinas e minicursos, privilegiando as manifestações do público, nos momentos de exposições e de interações, afim de que este estudo obtivesse um ganho qualitativo. Esse material serviu de instrumento do exercício analítico para o presente estudo.

Duas etapas foram consideradas para a análise. Uma etapa exploratória e descritiva, na qual foi possível evidenciar e registrar expectativas, problematizações, convergências, divergências acerca da temática dos minicursos e oficinas. A segunda etapa caracterizou-se por um momento reflexivo com a mediação das ministrantes, na qual as situações da etapa exploratória foram tensionadas e discutidas com apresentação de ações possíveis para as problematizações apontadas.

Um recorte do conjunto de atividades é objeto desse estudo, em especial, os minicursos intitulados “políticas e práticas de Educação inclusiva” e “processos de aprendizagem na perspectiva do AEE. A análise dos dados foi realizada a partir dos registros do diário de bordo, mais especificamente desses minicursos, de modo que as recorrências nos registros formaram os eixos de discussão do presente estudo.

A integração dos dados permitiu a fusão das experiências, da ampliação do debate sobre os processos inclusivos e da abertura para o viés da leitura e do livro na aprendizagem em ações inclusivas.

AÇÃO PEDAGÓGICA EM EXTENSÃO COMO FONTE DE DADOS

A ação objeto desse artigo é uma das atividades do Grupo de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos, vinculado à Uergs, cuja investigação principal visa aprofundar e produzir conhecimento acerca dos processos inclusivos nas escolas do contexto regional de diferentes regiões do Rio Grande do Sul¹⁷. A pesquisa abrangente busca investigar sobre os processos inclusivos nas escolas públicas do Rio Grande do Sul, identificar e conhecer os espaços ofertam o AEE em espaços pedagógicos denominados Salas de Recursos Multifuncionais, levantar número de alunos que frequentam esses espaços e identificar demandas emergentes acerca do AEE, como foco na docência, em escolas públicas das regiões citadas.

A seguir uma contextualização acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, bem como nossas problematizações sobre a temática na interlocução com os participantes da ação de extensão.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: METANARRATIVAS CONTEMPORÂNEAS

A contemporaneidade é marcada por novas configurações culturais, lutas sociais que vão produzindo novas formas de pensar e agir. Metanarrativas no campo educacional sugerem a construção de formas de redução das desigualdades sociais, o que está previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

A inclusão das pessoas com deficiência é considerada uma das formas de redução das desigualdades. A Legislação num sentido amplo reconhece que as pessoas com deficiência possuem necessidades especiais que as distinguem das outras. Nesse sentido, além dos direitos relativos a todos, as pessoas com deficiência devem ter direitos específicos, que compensem, na medida do possível, as limitações e/ou impossibilidades a que estão sujeitas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) já dedicou um capítulo à educação especial prevendo a inclusão na rede regular de ensino.

¹⁷ Além dos municípios da Região Litoral Norte, a pesquisa envolve escolas públicas de educação básica dos municípios de Porto Alegre, Guaíba, Cruz Alta e São Luiz Gonzaga do Rio Grande do Sul.

Outras leis correlatas foram necessárias para que se desencadeasse o processo inclusivo, a exemplo do Decreto nº 5.296/04 que regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, prevendo a acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida sob normas e critérios. Nessa direção, o Decreto nº 5.626/05, regulamentando a Lei nº 10.436/2002, dispôs sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

Documentos internacionais funcionaram como metanarrativa fundamental para as políticas no Brasil, a exemplo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006. No documento, o Brasil se compromete a assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, visando o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão.

As diretrizes operacionais atuais para o atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva preconizam que o público-alvo para este atendimento são as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009; BRASIL 2011).

A educação inclusiva é uma interface das políticas sociais para a efetivação dos direitos fundamentais previstos na legislação, porém, para discutir políticas de inclusão, propomos algumas considerações. Os sistemas de ensino vêm buscando promover o AEE nos moldes propostos pelas políticas atuais, descritos na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva¹⁸, publicada em 2008 (BRASIL, 2008) e na Resolução nº 4 de 2009 no Decreto 7611 de 2011. Pesquisas que integram as atividades que envolvem esse estudo indicam que muitos municípios ainda estão em fase de implementação do AEE como apoio para promover a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Embora os sistemas de ensino sejam submetidos a uma mesma política nacional, apresentam diferentes formas de oferta e organização dos serviços de apoio pedagógico à inclusão. Discussões de pesquisadores da área da educação inclusiva mencionam diferentes estratégias que vêm sendo implementadas para qualificar o processo inclusivo. No entanto, os estudos examinados concordam em um aspecto. Trazem necessidade da efetivação da

¹⁸ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

educação inclusiva pelos sistemas de ensino. Entre as ações que vêm sendo evidenciadas está a implantação de Salas de Recursos para o atendimento educacional especializado, a promoção de estudos e práticas de adaptações curriculares, a elaboração de materiais e tecnologias assistivas, o apoio de um olhar multidisciplinar, o uso das linguagens alternativas, propostas de aceleração e enriquecimento curricular para altas habilidades/superdotação, a intensificação de espaços de formação continuada de professores, as práticas de avaliação baseada no percurso do aluno, a disponibilização de laboratórios de aprendizagem, oficinas, entre outros (PASSERINO, 2011; SILVEIRA, 2011; TEZZARI, 2011; THOMA, 2011; CARVALHO, 2012; MANTOAN, 2006).

A noção de inclusão não está baseada no “modelo social da deficiência”, na medida em que numa concepção inclusiva, parte-se do entendimento de que é a sociedade que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento das pessoas com deficiência precisa ocorrer dentro do processo de inclusão, não sendo pré-requisito para que elas façam parte da sociedade. Igualdade e diferença são noções que precisam ser entendidas como valores indissociáveis em direção à ideia de equidade formal (BRASIL, 2008).

Diferença aqui não é o oposto de igualdade e não denomina a pessoa com deficiência. É preciso tirar o foco da diferença, sempre relacionada a um modelo, problematizando os modos de reconhecimento e da diferença, e direcionar para a alteridade. A noção de diferença aqui é uma construção discursiva cultural que ganha sentido no contexto histórico. Também não é possível desvincular a diferença das relações de valor que fundamentam a desigualdade (PIERUCCI, 1999).

Recorro a Skliar (2003, p. 30) que discute a diferença não traduzida “apenas em uma atenção à diversidade”, mas na relação com sua alteridade, propõe que “toda a questão humana deveria ser pensada a partir da perspectiva das diferentes espacialidades” (SKLIAR, 2003, p. 97). Assim, coloca em dúvida as tradicionais localizações disponíveis para a alteridade, por exemplo, dentro/fora, centro/periferia, inclusão/exclusão, igualdade/diferença.

A INTERLOCUÇÃO COM OS PARTICIPANTES

Os debates registrados no diário de bordo evidenciaram os diferentes interesses dos 64 participantes dos minicursos. A maioria dos cursistas eram professores de escolas públicas de Educação Básica do município de Osório e municípios vizinhos. Os alunos do curso de

Pedagogia, em número de 20, mostraram interesse em construir noções básicas acerca da temática, enquanto os professores, apesar de atuarem em diferentes escolas, possuírem diferentes formações, mostraram estar buscando aprofundar discussões, receber subsídios práticos para a atuação com o AEE ou com a inclusão no cotidiano escolar em suas escolas. Esses professores traziam situações concretas, com as quais estavam deparando-se no dia-a-dia, sem ter muita noção de como promover aprendizagem com determinados alunos. Outro fator relevante que aqueceu os debates foram as manifestações de posições diferentes em relação à inclusão da pessoa com deficiência nas escolas.

Um dos aspectos que ficou evidente foi a preocupação dos docentes em promover uma inclusão que não se traduza em uma exclusão, quando relatos indicaram que há situações de alunos que apenas frequentam a escola, sem receber o apoio necessário para que avancem nos processos de aprendizagem. Evidenciou-se, dessa forma, que o paradoxo/perigo da inclusão-excludente se encontra popularizado em muitas escolas da região, tornando a educação inclusiva um tema tensionador das práticas pedagógicas na escola.

Aspectos em relação à infraestrutura, tanto física, quanto de pessoal nas escolas também foi trazida para o debate. Alguns professores manifestaram que não concordam com o modo como as salas de recursos multifuncionais, de apoio e os profissionais especializados adentraram no ambiente escolar. Eles consideram insuficiente, parte dos trabalhos ofertados. Uma professora referiu que na escola onde trabalha, “a psicóloga atende as crianças de quinze em quinze dias e por quinze minutos”.

Entre as manifestações estão preocupações com a incapacidade da escola para abrigar todas as deficiências, em defesa de instituições como escolas especiais que têm critérios diferenciados para a formação de grupos de alunos, portanto seriam mais eficientes. Esses dizeres eram justificados e com esclarecimentos de que não se tratava de uma defesa à exclusão e sim às condições reais de aprendizagem. Um dos dizeres evidencia: “não quero parecer politicamente incorreta dizendo que não dá para atender, mas a prática não tem sido boa”.

Pontos de tensionamentos que dificultam o processo inclusivo foram evidenciados nas discussões. Um dos pontos é a tendência a comparar o processo de aprendizagem do aluno incluído ao conteúdo curricular padrão. Outro ponto é a inquietação provocada nos professores pela necessidade de trabalhar com toda a turma, mais o aluno incluído. Um dizer aponta esta preocupação, quando a professora refere que “como vou dar atenção ao meu aluno

incluído se eu tenho toda a turma para atender?”. Um terceiro ponto de tensionamento nas discussões é a preocupação com a qualificação profissional para atuar com a proposta inclusiva. Dizeres como “não me sinto preparada”, “temos pouca formação para a inclusão”, denotam essa dificuldade. Um quarto ponto está na confiança demasiada no profissional especialista externo à escola, como o psicólogo, ou neurologista, como se estes pudessem fornecer à escola contribuições pedagógicas.

Todos esses pontos são problematizações produtivas e importantes que evidenciam os problemas, que mostram uma visão de responsabilidade pedagógica pautada na homogeneização. Ao mesmo tempo, são pontos que ao serem colocados em pauta pelos próprios professores, discutidos, tensionados, possibilitam a construção de novas concepções, permitindo avançar nestas questões, com foco no ensino e na aprendizagem.

Um dos eixos que consideramos importante abordar, a partir das dificuldades evidenciadas e discutidas, é o da multiplicidade no processo de aprendizagem. Este ponto foi desenvolvido em uma atividade de promoção do letramento por meio do estímulo à leitura. Os processos inclusivos devem sustentar-se na acolhida, na atenção às pequenas diferenças e na abertura às múltiplas possibilidades do aprender. Nessa perspectiva, foi desenvolvida uma atividade coletiva envolvendo a leitura, o livro e a cooperação em ação solidária. Essa experiência trouxe uma riqueza de possibilidades e de abertura à criação e ao exercício do pensamento livre com o compartilhamento de diferentes pontos de vista, de acolhimento e de sensibilidade para com o outro.

A LEITURA E O LIVRO COMO FOCO DE DISCUSSÃO NA ESCOLA INCLUSIVA

Esta ação de extensão, voltada aos professores da educação básica e estudantes de pedagogia, buscou a mobilização dos processos inclusivos por meio da valorização da literatura e do livro na interação com a comunidade. A atividade se desdobrou em momentos de reflexão sobre o livro e a leitura e uma intervenção na comunidade. Com esta atividade, professores da educação básica e estudantes de pedagogia puderam vivenciar e refletir sobre importância da leitura individual e compartilhada, na escola, na família e no contexto cultural da comunidade. Ao final da atividade, ocorreu a doação de livros em um centro comunitário com a presença dos alunos em atividades de contação de histórias.

O desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita não é uma tarefa de responsabilidade exclusiva do professor que alfabetiza crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. O processo de letramento está presente na história de cada criança desde seu nascimento e adquire significado quando essa criança começa a dominar a língua materna e interessar-se pelos textos que os adultos lêem para ela. Posteriormente, ela retomará com a leitura de livros. Para Lajonquière (1999) a intervenção do adulto pode moldar ou “escrever” sobre o caráter infantil. Em termos psicanalíticos, a palavra educa na proporção em que enlaça e molda a impetuosidade pulsional: “as palavras marcam porque carregam o peso da sabedoria das culturas” (LAJONQUIÈRE, p. 138).

A construção do processo de letramento ocorre a partir de trocas intersubjetivas e, simultaneamente, de marcas psíquicas – os significantes – que nos determinam na direção da compreensão do mundo. Nascemos imersos na linguagem, e nesse processo de aprendizagem simbólica construímos um espaço próprio e subjetivo. Por sua condição singular, a experiência da linguagem carrega consigo o inefável, ou seja, o que é impossível de ser dito em palavras. Na experiência da leitura, o sujeito busca encontrar os sentidos que perdeu nas vivências que não foram ditas, nem escritas por ele mesmo.

O letramento representa, fundamentalmente, um processo mental que integra a sensibilidade perceptiva do ver, do ouvir, do tocar, com a sonoridade da fala e com o registro dos códigos estabelecidos socialmente. Ao longo da vida, esse processo é dinamicamente reconstruído e abre espaço a novos significados a partir da interpretação crítica do texto escrito. O que é mais importante no letramento é o desenvolvimento da leitura e da progressão das habilidades para entender palavras faladas, decodificar e traduzir palavras escritas para conferir-lhes sentido. O letramento integra a experiência particular do leitor, na retroação operada pelo leitor, para culminar com uma profunda compreensão de texto. Educar não é adestrar, e mais ainda, é ir além do processo de psicologização do cotidiano. A educação não aperfeiçoa o ser infantil, mas, para além de retirá-lo da condição natural e bruta de ser uma massa biológica, ela “alimenta os germes culturais, alojando no campo outro das línguas humana, ou se preferirmos, insere e sustenta legalidades próprias dos jogos de linguagem.” (LAJONQUIÈRE, 1999).

O letramento é definido com o conjunto de conhecimentos que estão em construção e que proporcionam habilidades de leitura e escrita. Segundo Tavares e Ferreira (2009, p. 260) “a ideia de letramento visa relacionar as mediações ocorridas entre os sujeitos e suas relações sociais, e o mundo da cultura escrita”. As autoras defendem a promoção do letramento em

ações dentro das redes sociais de crianças em comunidades de periferia. Concluem que a prática de leitura e escrita pelas crianças, de modo cotidiano, exige mais do que o domínio de um código: exige um reconhecimento dessa prática na convivência familiar, pois falar a linguagem da outra pessoa transcende falar numa língua dada, “pressupõe certos usos simbólicos da língua que podem favorecer ou dificultar uma linguagem comum” (TAVARES; FERREIRA, 2009, p.267).

As atividades que promovem o letramento abrem perspectivas de inclusão ao permitir que “a escola da vida entre para a vida da escola [...]” (CARVALHO, 2012). A leitura, dentro da orientação inclusiva, desenvolve nos professores e educadores a criatividade, a capacidade de pensar em diferentes pontos de vista, de realizar intenções de modo singular, de cooperar, de se sensibilizar e de se comprometeram com o outro. É na construção dessa rede de significantes que o professor poderá promover a escola inclusiva, expandir possibilidades de sua realização e de buscar na multiplicidade de métodos os enlaçamentos com as diferentes realidades dos alunos.

A ficção das histórias contadas revela as realidades significadas e narradas pelos seus autores. Na escola, é necessário o desenvolvimento de ações que integrem a comunidade para que as várias leituras do mundo possam ser reveladas.

Os professores que atuam na educação infantil e no ensino fundamental têm o dever de aprimorar a intenção pedagógica nas práticas que realizam com as crianças, ao oportunizar momentos de convivência social, ao interagir diretamente com cada bebê ou criança e ao promover a interação da criança com seus pares e com a equipe de trabalho da escola. As atividades que envolvem habilidades cognitivas precisam ser planejadas integrando o corpo de atividades interativas e sociais. Nessa perspectiva, o professor tem o compromisso de compartilhar com as famílias seu planejamento pedagógico para sintonizá-lo com os diferentes hábitos e culturas.

Para que os sentidos sejam criados pelo sujeito leitor, na alteridade de uma leitura compartilhada ou de uma leitura silenciosa é necessário que seja estabelecida uma relação afetiva com aquele – o autor - que busca transmitir um desejo através da narrativa de uma história. É justamente nas experiências em família que estas relações afetivas se constituem e se transformam, estendendo-se, posteriormente, ao ambiente escolar e ampliando-se às relações de amizade e com os professores.

Como resultado de uma evolução na construção do humano, o letramento se constitui como um processo em si próprio, uma busca que não se esgota na aquisição de uma habilidade específica, como o falar, o ler e o escrever. O sujeito liga a linguagem ao desejo – os mais íntimos e singulares – e passa a usar a linguagem para desbravar as possibilidades de significação do mundo.

Por este motivo, tanto a família quanto a escola tem a responsabilidade de investir na leitura com a criança, desde o seu nascimento. A escola, por sua vez, deve aprimorar o processo de letramento com métodos de estímulo à leitura – em cooperação ou silenciosa – e abrir espaço de criação, de significações e de construção solidária. A escola inclusiva deve estar aberta para as múltiplas formas de aprender e em tempo determinado pela aprendizagem do aluno. Na leitura e no compartilhamento a criança poderá conquistar habilidades para expressar-se, para argumentar com suas próprias ideias e para defender seu ponto de vista em relação aos demais.

As práticas de leitura, tanto a leitura silenciosa quanto a leitura compartilhada, possibilitam vivências colaborativas, pois promovem situações em que a criança se coloca no lugar do outro para refletir sobre um ponto de vista estranho ao seu. Na leitura silenciosa, o outro ficcional ocupa o lugar do outro presencial e estabelece, do mesmo modo, o interjogo de papéis e de pensamentos que se alternam para construir a relação de alteridade e de reconhecimento do outro, semelhante e diverso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar e conduzir uma proposta de educação inclusiva na escola implica em práticas que diversifiquem a forma de desenvolver conteúdos curriculares, diferentemente de uma abordagem homogeneizadora que trabalha com todos alunos da mesma forma, independente de suas potencialidades para aprender. Para que essa proposta se concretize, são necessários movimentos de formação e de qualificação, para o aprofundamento dos conhecimentos acerca das diferentes modalidades de aprendizagem dos alunos, sejam eles incluídos ou não. Esses movimentos permitem que os professores consolidem conhecimentos, que atenuem a insegurança e que depositem maior confiança no seu trabalho pedagógico, em favor de uma proposta concreta de educação inclusiva.

A tarefa do professor, frente a uma sociedade que tradicionalmente se pautou em sistemas de padronização e de homogeneização, é muito complexa e difícil, na medida em que ele próprio é constituído por esses atravessamentos. Neste sentido, não estamos direcionando à escola, ou aos professores e gestores as dificuldades para concretizar uma proposta de educação inclusiva, apesar das regulamentações através das leis e diretrizes que pautam os sistemas de ensino, pelo menos, a partir 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A escola inclusiva pode ser legitimada com menor dificuldade se conseguirmos maior distanciamento com as padronizações, elevando a noção da diferença não pautada na deficiência, nos padrões estabelecidos culturalmente, ou em regras morais, mas na potência de vida de cada um, como forma de experimentar e de promover encontros que produzam multiplicidades.

A ação de extensão, objeto de discussão no presente estudo, provoca, neste sentido, uma revisão dos elementos que foram pautando a perspectiva inclusiva na escola, no sentido de problematizar metanarrativas, verdades ou falsidades e de experimentar formas singulares, locais e múltiplas de fazer inclusão com foco na diferença em si, sem pautar-se unicamente em referenciais externos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL.MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial no Brasil na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 04/2009**. Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 08 de maio de 2013.

BRASIL. **Decreto 7611/2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em 08 de maio de 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 5ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

LAJONQUIÈRE, Leandro. **Infância e Ilusão** (Psico)Pedagógica: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar. O que é? Por que? Como fazer?** SP. Ed. Moderna, 2003.

PASSERINO, Liliana M. Salas de Recursos, Tecnologias Assistivas e Processos de Inclusão Escolar a partir da perspectiva sócio-histórica. In: MORAES, Salete C. de. (org.). **Educação Inclusiva**: diferentes significados. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

SILVEIRA, Sheila Torma. Aceleração e enriquecimento: propostas de atendimento educacional ao aluno com altas habilidades/superdotação. In: MORAES, Salete C. de. (org.). **Educação Inclusiva**: diferentes significados. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí?. Tradução, Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TAVARES, Ana Cláudia Ribeiro; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 258-268, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a05.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

TEZZARI, Mauren L. A longa e difícil trajetória das pessoas com deficiência intelectual. In: MORAES, Salete C. de. (org.). **Educação Inclusiva**: diferentes significados. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

THOMA, Adriana da Silva. Educação Bilíngue para surdos no contexto da educação inclusiva. In: MORAES, Salete C. de. (org.). **Educação Inclusiva**: diferentes significados. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 8a.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

Inclusão digital e Formação de Professores: Possibilidade de Mudança na Prática Docente

Digital Inclusion and Teacher Education: Possibility of Change in Teaching Practice

Maria da Glória Carvalho Moura

Prof.^a Dr.^a do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE/UFPI) glorinha_m@yahoo.com.br.

Mauricio Ribeiro da Silva

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE/UFPI) mauricioribeiro@ufpi.edu.br

Resumo

Este texto apresenta o resultado de uma investigação sobre inclusão digital e formação de professores, que tem como objeto de estudo situações que envolvem reflexão sobre a inclusão digital no contexto escolar e tem como objetivo geral analisar as concepções sobre práticas usuais da Informática Educativa na escola, com vistas às implicações na prática pedagógica. A pesquisa foi desenvolvida com a participação de docentes da rede estadual de ensino no município de Bom Jesus-PI, tendo como base cursos de capacitação realizados por meio de Projeto de Extensão, desenvolvido com o objetivo de promover a inclusão digital dos professores da rede pública, particularmente das escolas beneficiadas com Laboratórios de Informática do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO). Os resultados apontam para a possibilidade de a inclusão digital fomentar a criação de situações de aprendizagem que contribuem com a prática pedagógica. É necessário que o professor esteja preparado para utilizar as diferentes ferramentas e *softwares* educacionais disponibilizadas pela evolução das tecnologias, buscando sempre a integração com suas atividades diárias, buscando sempre novas práticas que visem à melhoria da qualidade da educação.

Palavras-chave: Informática na Educação. Inclusão Digital. Formação de Professores.

Abstract

This paper presents the results of a research on digital inclusion and teacher training, which has as its object of study situations involving reflection on digital inclusion in the school context and has the general objective to analyze the conceptions of customary practices of Educational Computation at school with a view to the implications in the pedagogical practice. The research was conducted with the participation of teachers from state schools in Bom Jesus -PI, based on training courses conducted by Extension Project, developed with the aim of promoting the digital inclusion of public school teachers, particularly from benefited schools with Computer Laboratories of the National Program of Educational Technology (PROINFO). The results point to the possibility of digital inclusion encourages the creation of learning situations that contribute to pedagogical practice. It is necessary that the teacher be prepared to use the different tools and educational software available as result of technological evolution, always seeking to integrate with your daily activities, always seeking new practices aimed at improving the quality of education.

Keywords: Computers in Education. Digital Inclusion. Teacher Training.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem-se percebido grande avanço da influência da informática na sociedade, sobretudo na educação. Os computadores passaram a desempenhar de maneira geral um papel muito importante nos diversos processos do cotidiano das pessoas, passando a ser inseridos de forma sistemática nas escolas.

Não podemos de forma alguma ignorar a chegada dessas novas tecnologias e suas contribuições para a educação. O acesso dos alunos da rede pública a este tipo de recurso se tornou mais significativo a partir dos investimentos do governo federal, cuja meta previa informatizar todas as escolas públicas até o final de 2010, de acordo com o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE), que, além dos computadores, fornece diversos conteúdos digitais para melhorar a qualidade das aulas, apoiar a inclusão digital e preparar o aluno para o mercado de trabalho (BRASIL, 2009).

O governo brasileiro, a partir da implantação de programas de informatização dos espaços escolares, tem tentado mudar uma ideia antiga, a de que a informática deve somente ser utilizada como ferramenta de auxílio da resolução de problemas, na produção de textos, na automação de processos educacionais ou para simplesmente ensinar conceitos de informática básica.

Como exemplo desses programas, temos o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), implantado em 1997, pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED) através da portaria nº 522 em 09 de abril, com vistas à expansão e ao uso da informática e de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) nas escolas, e, ainda, com o intuito de estimular a retomada das pesquisas sobre a inclusão digital pelos educadores como ferramenta de enriquecimento pedagógico. A partir de 12 de dezembro de 2007, mediante a publicação do decreto nº 6.300, o PROINFO passou a ser Programa Nacional de Tecnologia Educacional, tendo como principal objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica.

O PROINFO já equipou mais de 30 mil laboratórios de informática na rede pública de ensino do Brasil. No Piauí, e em especial no Médio Gurguéia, não sendo diferente do restante do País, vem crescendo consideravelmente o número de escolas municipais e estaduais beneficiadas com laboratórios de informática, o que justifica um maior investimento na qualificação dos professores para utilização de tecnologias em sala de aula.

Um ponto forte na implantação desses laboratórios é a utilização do Linux Educacional, uma plataforma livre (Software Livre) o que acaba barateando os custos dessa implantação, como também possibilita o desenvolvimento de aplicações e conteúdos próprios para a utilização no processo de ensino.

O Linux Educacional (LE) é um sistema operacional (programa responsável por controlar todas as funcionalidades de um computador), projeto do governo federal que busca o melhor aproveitamento dos ambientes de informática nas escolas. Com a utilização do software livre, o LE potencializa o uso das tecnologias educacionais, garantindo melhoria de ensino, inserção tecnológica e, conseqüentemente, ganho social.

O Ministério da Educação (MEC) disponibiliza para download mais de 20 gigabytes (GB) de arquivos de vídeos e de obras de Literatura, Geografia, História, desenvolvidos pelo Centro de Experimentação em Tecnologia Educacional (CETE).

O computador pode ser de grande ajuda na resolução de muitos problemas da educação, pois é um instrumento que pode possibilitar ao professor as condições necessárias para os alunos utilizarem as tecnologias para o acesso à informação.

Assim, o grande desafio dos sistemas educacionais é, indubitavelmente, fazer com que os professores façam uso sistemático dessas tecnologias e, uma vez que muitos professores não sabem usar computador, a primeira medida a se tomar é ensiná-los a usar essa poderosa ferramenta, proporcionando-lhes as condições necessárias para que possam fazer uso em sala de aula.

Dessa forma, dada a sua importância e a sua dimensionalidade, é vital que a escola crie estratégias competentes de uso e de domínio das tecnologias pelos professores, a fim de responder às demandas formativas da comunidade escolar. Cabe, portanto, a esses profissionais, interagir com os diferentes recursos tecnológicos impostos pelo contexto contemporâneo.

UM RECURSO A MAIS NA SALA DE AULA

Com todas as transformações sociais, culturais e tecnológicas que estão acontecendo em nossa sociedade, é inaceitável que a escola ainda continue se baseando em uma pedagogia de transmissão de conhecimento tradicional. Deve-se (re)construir a prática pedagógica em que a informática se apresente não somente como um recurso para modernização do sistema, mas como uma forma de repensar a educação proporcionando ao aluno formas criativas para (re)construção de seu conhecimento.

Brito (2008, p. 26) alerta-nos para a expectativa de que “[...] as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para a qualidade da educação”, o que, no seu entendimento, não ocorrerá de forma imediata, visto que, se essa dependesse unicamente de tecnologia, os problemas já teriam se resolvido.

Uma das contribuições do uso do computador na escola é oferecer as condições necessárias para que o aluno possa desenvolver seu raciocínio na resolução de situações problema com a participação de um educador formado para esse fim, (VALENTE, 1999).

Nessa perspectiva, o professor deve estar preparado para usar os recursos que o computador oferece de forma a proporcionar uma maior interação entre essas tecnologias e os conteúdos de suas disciplinas, visando à produção de aprendizagem significativa. Para isso, o professor precisa estar ciente dos métodos de utilização de qualquer instrumento de apoio ao ensino que o computador disponibilize porque tais métodos só serão válidos quando o docente souber utilizá-los.

Freire e Prado (2000) concordam com essa ideia, dizendo que é imprescindível que o professor busque fazer correlações entre sua prática e os meios de comunicação e de informação, para que essas transformações pedagógicas ocorram de maneira eficaz. É necessário, portanto, conceber a informática não somente como um recurso para modernização do sistema de ensino, mas como forma de repensar a Educação proporcionando ao aluno um olhar criativo no processo de construção e de reconstrução de saberes.

Completando esse pensamento, Almeida e Valente (1997, p. 5) defendem que os recursos tecnológicos devem ser integrados “[...] ao que acontece na sala de aula, auxiliando no desenvolvimento dos conteúdos disciplinares”.

Deve-se ter em mente que a informática chegou às escolas para ficar, cabendo aos professores se capacitarem-se, pois a informatização está cada vez mais presente em nosso dia a dia, nas nossas casas, no trabalho, nos estudos, no lazer, e, principalmente, na comunicação. Cabe, portanto, aos professores, buscarem formação continuada na área de informática educativa.

Concordamos com Oliveira (1997, p. 163) quando afirma ser de “[...] fundamental importância que haja uma preocupação com a capacitação dos professores, uma vez que constatamos como sendo quase total o desconhecimento dos professores do que seja informática ao iniciarem-se neste projeto”.

Essa capacitação deve ser desenvolvida de forma a garantir-lhes sérias reflexões sobre a prática educativa e possibilitar-lhes a organização crítica coletiva de seu tempo e espaço de trabalho, por meio de projetos pedagógicos que façam uso adequado do computador.

Gómez (2012, p. 1) afirma que tanto no programa de formação inicial como continuada de professores, “[...] um dos eixos básicos deve ser o da apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a escola que se deseja”. Segundo a autora, os professores devem revistar sua prática pensando o uso da informática na escola de forma coerente, de modo a se fazer uma escola de qualidade que proporcione o desenvolvimento de cidadãos críticos.

Além de promover a inclusão digital, o computador dentro da escola deve atuar como mais uma ferramenta a serviço de um projeto educacional, propiciando aos professores e alunos condições, novas formas de trabalhar a partir de temas, projetos ou atividades surgidos no contexto atual da sala de aula.

Nessa nova realidade, é importante que a capacitação deste profissional para a utilização da informática educativa não esteja ligada somente à sua formação no curso superior. Sendo assim, aqueles que não foram habilitados durante a graduação, precisarão de formação para passar a usar essa ferramenta em suas atividades escolares.

Por meio da capacitação, deve-se buscar oferecer condições didáticas e pedagógicas para que os professores possam utilizar a infraestrutura dos laboratórios de informática de suas escolas com maior segurança e de maneira mais eficiente, empregando o computador e seus recursos em suas atividades pedagógicas diárias, tornando assim o laboratório de informática um espaço de inclusão social, um espaço de formação de futuros cidadãos.

Segundo Belloni (2005), a escola, por meio da integração das tecnologias de informação e comunicação, deve promover a inclusão dos alunos na sociedade informatizada, uma vez que essas tecnologias estão presentes na vida atual, de forma que esses tenham plenas condições para construir seu conhecimento de forma mais significativa. No entanto, entendemos que não é suficiente somente ter acesso ao computador nas escolas para que essa inclusão ocorra, é necessário que haja um profundo processo de capacitação dos profissionais, para que possam desenvolver suas atividades com o uso dessas tecnologias.

Para que as transformações na educação realmente ocorram, é necessário reconstruir a prática do ensino encarando as tecnologias como um recurso capaz de proporcionar ao professor condições para desenvolvimento de atividades que incentivem a construção do conhecimento pelo aluno.

METODOLOGIA

Este estudo deriva da pesquisa “Inclusão digital e formação de professores: desafios e conflitos no cotidiano escolar” surgida da necessidade de analisar as concepções construídas por professores de escolas públicas do município de Bom Jesus, após participarem de cursos de inclusão digital, oferecidos através de Projetos de Extensão do Colégio Técnico de Bom Jesus (CTBJ).

Os cursos de capacitação tinham o objetivo de capacitar os professores para uso de Linux Educacional e foram oferecidos durante os anos de 2011, 2012 e 2013, sendo desenvolvidos por dois professores e por três discentes do curso Técnico de Informática do Colégio Técnico de Bom Jesus - CTBJ. A capacitação foi realizada no laboratório do CEMTI Franklin Dória, e tem como conteúdos: Ambiente gráfico do Linux Educacional, aplicativos BrOffice, internet e rede, softwares educativos do Linux Educacional e Práticas educativas utilizando o Linux Educacional.

Os cursos de capacitação tiveram como público-alvo professores de escolas da rede pública estadual do município de Bom Jesus-PI, beneficiadas com Laboratórios de Informática do PROINFO.

A amostra foi formada por 23 professores que concluíram os cursos de capacitação, porém apenas 16 deles retornaram o instrumento de coleta de dados preenchido e participaram das entrevistas.

Este trabalho está embasado na abordagem qualitativa do tipo descritiva. A opção pela pesquisa qualitativa se justifica por se tratar de uma forma de investigação que possibilita a interpretação de informações que retratam a perspectiva dos sujeitos sobre uma situação investigada e envolve a obtenção de dados descritivos, enfatizando mais o processo do que o produto.

A pesquisa qualitativa envolvendo a obtenção de dados descritivos, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupando em retratar a perspectiva dos sujeitos da situação investigada.

A opção pelo enfoque descritivo se aplica ao nosso objeto de estudo porque permite uma análise mais detalhada da temática evidenciada “[...] da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, ou, mais precisamente, é uma análise em profundidade da realidade pesquisada.” (OLIVEIRA, 2010, p.68).

Como instrumentos para coletas de dados foram utilizados questionários, objetivando definir o perfil dos sujeitos, e a entrevista semiestruturada, que possibilitaram a coleta dos dados para o alcance dos objetivos propostos.

Optamos pela utilização de questionários, porque nos possibilita a obtenção de dados para caracterização dos sujeitos investigados. Os questionários “[...]” cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social [...]” (RICHARDSON, 2010, p. 189).

Para efeito deste estudo, o questionário foi utilizado apenas para delineamento do perfil dos sujeitos e para tal foram solicitados: gênero, faixa etária, formação acadêmica e utilização do computador em suas aulas.

As entrevistas, por sua vez, oferecem aos entrevistados maior liberdade para se expressarem de forma livre sobre o objeto pesquisado, o que consideramos como fator de extrema importância para nosso estudo, pois permite a coleta de informações pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa. Richardson (2010, p. 207-208) afirma que a entrevista :

Visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação em estudo. Por meio de uma conservação guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa.

Nesse sentido, a utilização de entrevistas requer atenção especial do pesquisador, pois lida com falas espontâneas dos entrevistados, sendo organizada mais ou menos conforme sua vontade.

Os dados coletados nas entrevistas foram organizados em categorias gerais e suas respectivas unidades de análise, a partir das falas dos sujeitos, o que permitiu interpretação mais criteriosa das informações coletadas nas entrevistas.

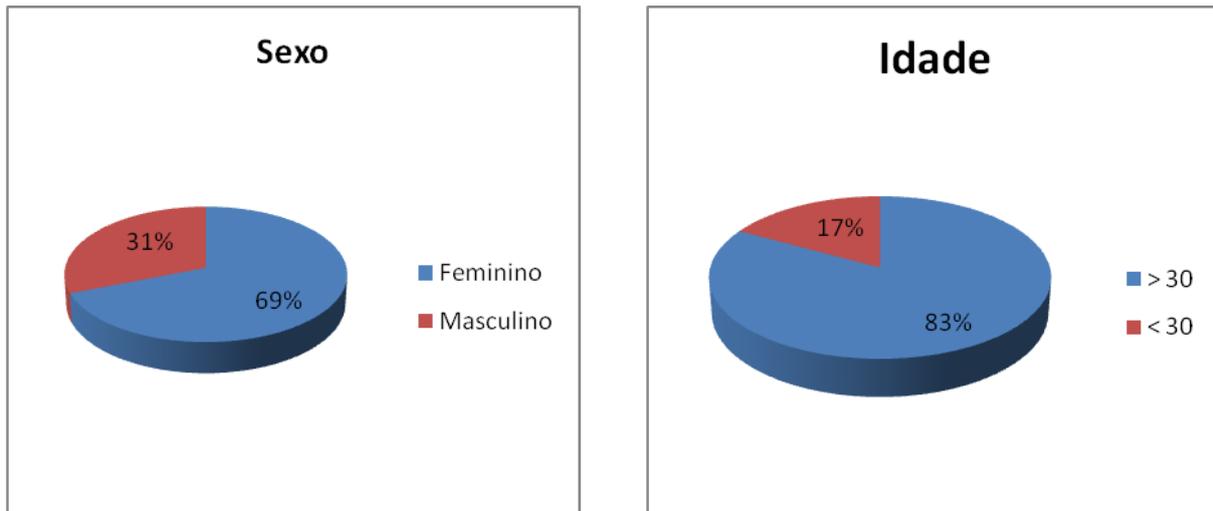
Bardin (2011, p. 117) afirma que a categorização é:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...], sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos [...].

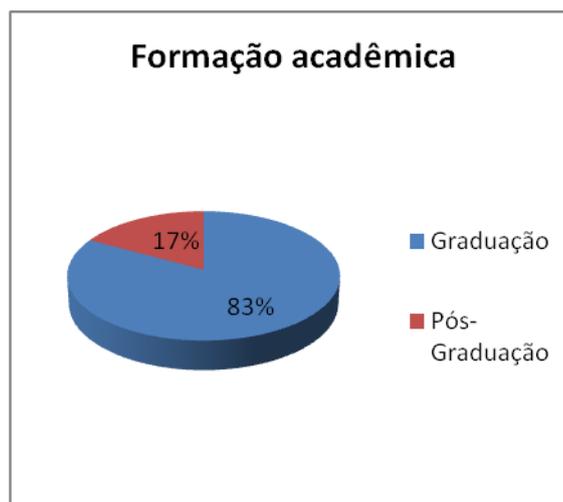
A autora expõe a necessidade de categorizar as entrevistas com o que chama de “grelha de análise categorial”, que facilita a análise, mas para tal sugere que a partir de associação ou agrupamento, seja aprofundada a análise procurando considerar os enunciados, o tema, a sequência de pensamento e as oposições, evitando, assim, a perda de detalhes no processo de análise, pois a categorização limita a riqueza das informações expostas por cada entrevistado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

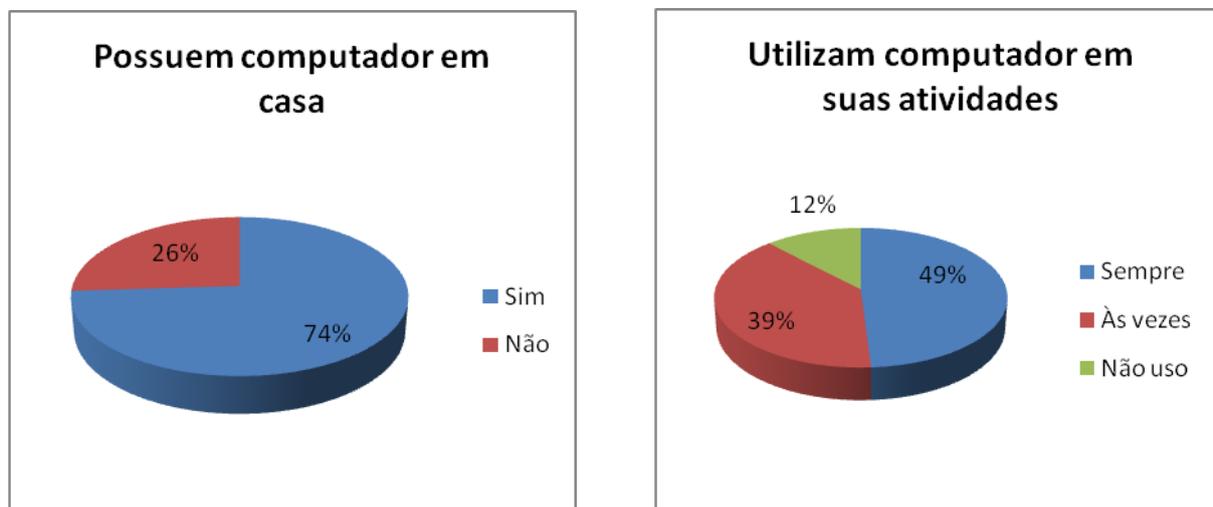
Com o propósito de traçar o perfil dos professores participantes do curso de capacitação foi aplicado um questionário antes de iniciar as atividades. Segue abaixo uma breve síntese de alguns dados dos candidatos que participaram das capacitações.



Os participantes do projeto compreenderam 31% homens e 69% mulheres. Desses, 83% têm mais de 30 anos de idade e 17% menos de 30 anos.



Verificamos que 83% dos professores participantes do curso de capacitação possuem apenas graduação e apenas 17% possuem pós-graduação.



O levantamento feito revelou que 74% dos professores possuem computadores em suas casas. Porém, apesar de o computador e a internet estarem no cotidiano dos entrevistados, tendo em vista que todas as escolas onde trabalham possuem laboratórios de informática com acesso a internet, esses apresentam grande dificuldade no uso aplicado dessas tecnologias em suas atividades. O que pode ser observado ao verificarmos o gráfico relacionado à utilização do computador em suas atividades, onde apenas 49% dos professores afirmam utilizá-lo sempre em suas atividades básicas, como digitação de atividades e provas para seus alunos. Os demais professores participantes do curso ou não utilizavam, ou mesmo utilizavam eventualmente.

Apesar de todos terem declarado possuir *e-mail*, quando solicitado que deixassem seu endereço para comunicação, a maioria deles confessou não utilizar seu correio eletrônico por não saberem fazê-lo.

Quando questionados sobre *sites* que visitam com fins didático-pedagógicos, as respostas foram evasivas. Verificamos, portanto, que os professores não usavam *sites* com fins didáticos, o que ficou comprovado no decorrer da capacitação, pois eles se mostraram surpresos quando tiveram acesso a diversos *sites* didáticos existentes, a exemplo, foi abordado o portal Domínio Público, uma biblioteca virtual, desenvolvido pelo Governo Federal, que dispõe de um acervo de várias obras voltadas para todas as áreas do conhecimento.

Os participantes da capacitação mostraram também desconhecer as mais diversas funções que o computador apresenta, como: a maioria dos recursos que o editor de texto

oferece, as apresentações de *slides*, a tabulação de dados na planilha eletrônica, entre outras tarefas.

Diante dos fatos abordados, percebemos a grande dificuldade dos professores para a utilização dos recursos disponibilizados nos laboratórios de Informática do PROINFO.

Com o objetivo de fornecer subsídios para uma prática docente mais eficaz, com a utilização do laboratório de informática, de forma a superar as dificuldades relatadas, a capacitação teve seus conteúdos abordados sempre de forma contextualizada, o que possibilitou aos participantes uma melhor assimilação dos conhecimentos desenvolvidos durante o curso. Nesse sentido, acreditamos ter contribuído de forma significativa para que os mesmos passassem a integrar esses conhecimentos em suas atividades diárias no contexto escolar.

Para se construir competências visando à utilização das tecnologias em suas aulas, o professor não precisa ser especialista em informática. Ele deve “[...] ser um usuário alerta, crítico, seletivo do que propõem os especialistas educativos e ser um conhecedor dos softwares que facilitam o trabalho intelectual, em geral, e uma disciplina, em particular.” (PERRENOUD, 2000, p. 134). Assim, dada essa compreensão, o professor deve apoiar-se em um conjunto de conhecimentos da área de informática, articulados aos saberes de sua disciplina uma vez que esses conhecimentos tornarão suas aulas mais atraentes e dinâmicas.

O autor sugere que o professor tenha “uma cultura informática básica”, que o prepare para o uso das novas tecnologias, e ressalta que hoje os professores podem escolher, dentre os *softwares* educativos disponíveis, o que melhor se adapta à sua disciplina.

Passaremos, agora, a apresentar a análise interpretativa das contribuições dos professores, obtidas através das entrevistas, sendo evidenciado o que pensam acerca do processo de inclusão digital. Os professores serão tratados aqui por pseudônimos, escolhidos por eles próprios, a fim de resguardar suas identidades.

Ao analisar as falas dos sujeitos, percebemos que houve uma grande espera pelas novas tecnologias, criando expectativas junto aos profissionais da escola, evidenciada na palavra *sempre*, enfatizada aqui por Batista, que chama a atenção sobre a possibilidade do *próprio professor vai ficar em desuso*, ou seja, em segundo plano, se não aderir ao uso do computador em sala de aula, devido ao avanço cada vez mais frequente das tecnologias de informação e comunicação. Porém, a falta de habilidade técnica se transforma em uma *barreira*, dificultando a incorporação dessas tecnologias em sua prática escolar.

A gente sempre esperou por essas novas tecnologias, mas elas foram, de certa forma, jogadas. Então, as novas tecnologias como ferramenta de trabalho ainda dificultam [...] mas é necessária e indispensável porque se não usar o próprio professor vai ficar em desuso na sala de aula. (BATISTA).

Alguns professores afirmam, ainda, que, inicialmente, não se sentiram seguros em usar os computadores, visto que, [...] *tinham receio de utilizar o computador exatamente por ser novo [...] tinham era medo* (GUIMARÃES).

Essa afirmação fica visível, também, nas falas de Alves, quando afirma: “[...] *de início, a utilização era muito tímida [...] pra a gente era novo [...] no começo foi um pouco difícil, até houve resistência por parte de muitos.*”

Segundo o que foi relatado, os recursos didáticos oferecidos pelas novas tecnologias são indispensáveis e necessários para o ensino, bastando, para isso, que os professores consigam superar seus *medos*, transpor as barreiras sobre a utilização do computador, passando a incorporá-lo às suas atividades.

Isso significa dizer que os medos podem ser superados com a participação dos professores, em processos de formação continuada, voltada para o uso das tecnologias. Conhecendo e compreendendo as técnicas computacionais, os porquês e como integrar o computador na sua prática pedagógica, superam as barreiras de ordem administrativa e pedagógica (VALENTE, 1999).

A utilização dessas novas tecnologias traz benefícios pra os professores complementar suas aulas, muitas vezes não são utilizados por falta de conhecimento [...]. Vai fazer com que o aluno e o professor busquem novos caminhos, novos meios de conhecimento, não só a questão da utilização do livro didático e o quadro, mas outras ferramentas como o computador. (GUIMARÃES).

Na percepção de Guimarães, a utilização das novas tecnologias *vai fazer com que o aluno e o professor busquem novos caminhos, novos meios de conhecimento* e que muitos deixam de utilizá-las por *falta de conhecimento*, por *medo*. Na sua concepção, o computador deve ser usado como uma *ferramenta* auxiliar de sua prática.

Nesse sentido, as considerações desses professores encontram ressonância em autores como Veiga (2013), ao destacar que o papel da informática no cotidiano escolar deve primar pela integração do ambiente e pela realidade dos alunos, tornando-se importante recurso didático de que dispõe o professor para a sua prática pedagógica.

Além de informatizar as escolas, dotando-as de laboratórios, faz-se necessário investir na qualificação dos professores através da realização de cursos específicos para que eles se

adequem as novas tecnologias bem como as formas de utilização. Os professores devem mudar o planejamento de suas aulas, voltando-se para a pesquisa, para a busca *novos caminhos, novos meios de conhecimento* (GUIMARÃES).

Para Tajra (2008, p. 105), “Cabe a cada professor descobrir sua própria forma de utilizá-la conforme o seu interesse educacional, pois, como já que sabemos, não existe uma fórmula universal para a utilização do computador em sala de aula”.

Dessa forma, emerge dessas constatações que o computador deve ser inserido na sala de aula de forma que possa ser utilizado como um recurso didático, explorando todas as suas potencialidades, criando assim ambientes que auxiliam a aprendizagem, a construção do conhecimento e, para isso, o professor tem que entender como o computador pode ser útil em sua prática.

Fica evidente a necessidade de cursos de formação de professores para uso das novas tecnologias, para que esses tenham condições de utilizá-las em suas aulas. Formação essa que deveria ter sido realizada ainda na graduação, o que não ocorreu, o que Silva considera uma *falha na formação*. Nesse sentido, “[...] a questão da formação do professor mostra-se de fundamental importância no processo de introdução da informática na educação, exigindo soluções inovadoras e novas abordagens que fundamentem os cursos de formação.” (VALENTE, 1999, p. 9).

Temos alguns cursos para capacitação e formação de professores para usar o computador, o PROINFO Integrado é um deles, começa desde o início para que o professor tenha base e comece a desenvolver esses conhecimentos de informática de modo que ele seja realmente capaz de utilizar a informática para melhorar as suas aulas. (FONSECA).

Fonseca cita o PROINFO integrado, ofertado pelo poder público, como *alguns cursos para capacitação e formação de professores para usar o computador*, afirmando que por meio deles o professor se torna capaz de usar a máquina e as vantagens oferecidas por ela *para melhorar as suas aulas*. Contudo, para que o professor tenha condições de incorporar o uso do computador em sua prática, deve se envolver em uma série de vivências a fim de incorporar:

Conhecimentos básicos de informática; conhecimento pedagógico; integração de tecnologia com as propostas pedagógicas; formas de gerenciamento da sala de aula com os novos recursos tecnológicos em relação aos recursos físicos disponíveis [...] (TAJRA, 2008, p. 106).

Dessa forma,

“[...] o processo de formação continuada permite condições para o professor [...] superar entraves administrativos e pedagógicos, possibilitando a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora voltada para a resolução de problemas específicos de interesse do aluno.” (MERCADO, 2002, p. 21).

Essa formação deve preparar o professor para utilizar o computador em suas aulas, incorporando seus aplicativos, *softwares* ou recursos disponibilizados por ele, proporcionando a integração da informática com ensino dos conteúdos de sua disciplina de forma que o aluno possa interagir com uma variedade de situações e problemas, auxiliando-o na resolução desses, construindo novos conhecimentos.

È possível identificar nos discursos dos professores que, além das dificuldades enfrentadas para a utilização de recursos básicos do computador, há também a satisfação na experiência docente referente à utilização do computador em suas aulas, após terem participado de cursos de capacitação

[...] agora uso do datashow, sei fazer slides, então ajudou muito (JOSY). [...] cabe a cada um ampliar essa preparação (BATISTA).

[...] antes eu não sabia pesquisar nada, agora já tenho uma noção do que é e como funciona (FREIRE).

As dificuldades enfrentadas pelos professores para utilização das tecnologias presentes na escola podem ser melhores identificadas na fala de Josy, quando afirma: [...] *a gente tem muita dificuldade e com certeza depois desse curso de aperfeiçoamento a gente conseguiu tirar algumas dúvidas.*

Como vemos nos discursos analisados até então, é possível constatar que as capacitações tem sido fundamental para que os professores superem suas dificuldades e passem a incorporar o seu uso na prática diária. Concordamos com Batista, quando afirma que as capacitações estão *alicerçando* seus *primeiros passos* e *cabe a cada um ampliar essa preparação*. É destacado, em sua fala, o enfoque para a necessidade de uma contínua formação por parte do professor e de seu comprometimento com essa nova realidade que se apresenta.

Tem cursos oferecidos pela própria escola, muitos profissionais resistem à capacitação, mas têm aqueles que abraçam e aceitam, tentam se inovar para poder usar essas tecnologias tão indispensáveis, pelo menos vai alicerçando

os primeiros passos, o curso tem uma carga horária limitada, cabe a cada um ampliar essa preparação. A continuidade do uso das tecnologias nas atividades escolares se dá pelo uso permanente e contínuo dessas ferramentas. (BATISTA).

[...] com esses cursos eu já aprendi a usar um pouco mais o computador, antes eu não sabia pesquisar nada, agora já tenho uma noção do que é e como funciona. Dessa forma, eu já posso até orientar os alunos que ainda não têm essa formação. (FREIRE).

Nesse sentido, é fundamental conhecer as novas formas de aprender e de ensinar, bem como as formas de produção de conhecimento, em especial sobre as (através das) novas tecnologias e suas possibilidades. Só através de um processo contínuo de formação serão possibilitadas aos professores as condições de aprendizagem de forma que possam integrar as novas tecnologias à sua prática pedagógica. Essa formação deverá considerar o contexto em que o professor está inserido, para que ele possa incorporar esse conhecimento de forma consistente em sua prática pedagógica.

Nos discursos, aparece a intenção de relacionar os conteúdos das disciplinas ministradas com o computador:

Utilizo para algumas atividades na internet tentando inovar a minha prática. [...] a gente encontra muitas experiências boas e tenta também adotá-las na sala de aula, [...] a gente já trabalhou também com produção de texto, criação de blogs (JOSY);

Estou sempre fazendo pesquisas [...] Tem que está ligado à internet e buscar mais informações que não têm nos livros [...] a gente busca informações via internet com o objetivo de complementar as aulas e não substituir o livro didático [...] (GUIMARÃES).

Como podemos ver nas falas dos sujeitos, a sala de aula não é o único espaço de busca pelo conhecimento, os professores devem buscar integrar os outros espaços da escola as suas atividades, em especial os espaços proporcionados pelas multimídias, e aqui o laboratório de informática se constitui um espaço ideal, pois agrupa todas as mídias em um só equipamento, tendo como principal foco o diálogo dos estudantes com a *internet*.

Utilizo para algumas atividades na internet tentando inovar a minha prática a fim de tornar as aulas mais atrativas, interessantes. Já trabalhei também com produção de texto, criação de blogs, onde eles retratam a história da escola. (JOSY).

Utilizo em vários momentos da minha aula. Estou sempre fazendo pesquisas, buscando vídeos voltados para aquele assunto que eu vou ministrar. Tem que

estar ligado à internet [...] é uma maneira divertida para os alunos não ter que estar usando só o livro, a gente busca informações via internet com o objetivo de complementar as aulas e não substituir o livro didático. (GUIMARÃES).

Para Moran (2000, p. 53), “[...] a internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece”. Sendo assim, possibilita a busca de informações nas suas diferentes formas de apresentação (textos, imagens, som e vídeo), bem como facilita a sua disseminação através de *sites*, *blogs*, *e-mails*, listas de discussão, fóruns.

Apesar das dificuldades relatadas pelos professores acreditamos que a capacitação contribuiu significativamente para uma melhoria das atividades pessoais e didáticas pedagógicas dos professores, pois, de acordo com o que foi evidenciado em suas falas, após as capacitações parte do grupo passou a buscar uma integração da informática à educação, o que lhes possibilitou tornar suas aulas mais dinâmicas e inovadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa aqui apresentada, compreendemos que a inserção das novas tecnologias na sala de aula e pode provocar mudanças significativas na prática pedagógica do professor com reflexo positivo na aprendizagem do aluno.

No entanto, essas mudanças não dependem somente da implantação de laboratórios nas escolas e da integração das tecnologias ao processo de ensino. Depende, também, da consolidação de uma proposta de formação continuada para os profissionais da escola sobre o manuseio das máquinas e o uso de todas as vantagens que ela traz para o processo de ensino e de aprendizagem do aluno.

Além disso, os profissionais da escola precisam permitir que a educação digital faça parte das suas atividades docentes. Isso é extremamente fundamental, visto que o uso de computadores na educação no momento de globalização tecnológica tem contribuído consideravelmente para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem.

Assim, a formação continuada dos profissionais da escola para o uso de tecnologia, em especial do computador, constitui um grande desafio, ainda a ser enfrentado. Considerando que não é só o professor que deve ser inserido no processo de integração das novas tecnologias no ambiente escolar, mas, também, a direção e todos os seus membros da comunidade escolar.

Com base nos resultados encontrados, podemos afirmar que parte dos professores envolvidos nas atividades não conseguiu integrar as tecnologias em sua prática pedagógica. Todavia, percebemos que houve um avanço considerável, haja vista que os professores já reconhecem que a apropriação de recursos tecnológicos em sala de aula, como suporte à prática docente, possibilita melhores condições para o desenvolvimento de ações, antes não realizadas em seu dia a dia, na sala de aula.

Assim de maneira tímida, os professores já introduziram em sua prática docente a pesquisa de *internet* com o objetivo de complementação de conteúdos ou preparação das aulas, o uso dos laboratórios para pesquisas e a produção de trabalhos pelos alunos. No entanto, poucos professores desenvolvem atividades que realmente utilizam o computador de forma a estimular a aprendizagem dos alunos, pois parte ainda elabora suas atividades diárias isoladamente, sem se preocuparem com a interdisciplinaridade, priorizando as formas tradicionais de ensino.

No entanto, devemos reconhecer que mesmo com intenções tímidas, já houve avanço, tendo em vista que hoje já há a utilização por alguns professores, e também o reconhecimento por parte desses docentes que a inserção das tecnologias, em especial o computador, é essencial para o desenvolvimento de atividades mais atrativas e eficazes para o aprendizado de seus alunos.

Dessa forma, a inserção das tecnologias no contexto da sala de aula propicia condições aos professores de desenvolverem suas atividades através da realização de projetos pedagógicos ou atividades educativas, contribuindo, assim, com o enriquecimento de suas aulas.

Portanto, a partir dos relatos dos professores, identificamos um conjunto de interações, intenções, ideias e experiências que passam a fazer parte da realidade de cada um dos professores, em especial da escola Franklin Dória. Desse modo, percebemos que aconteceu um salto qualitativo em virtude da participação no processo de formação continuada, e mesmo que de forma tímida, ocorre também um avanço em relação à utilização das novas tecnologias em sala de aula.

Certamente se houver reelaboração dos cursos de formação inicial e continuada dos professores, as mudanças na prática pedagógica do professor serão bem mais positivas, pois só a capacitação proporcionará aos professores as condições necessárias para a exploração dos recursos tecnológicos disponíveis na escola de forma mais adequada à realidade da sala de aula atingindo, assim, efeitos positivos, tão esperados com relação à utilização das novas tecnologias no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. **ProInfo: Informática e Formação de Professores**.v. 1. Série de Estudos Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

_____.; PRADO, Maria Elizabette Brisola Brito. **Integração tecnológica, linguagem e representação**. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/145723IntegracaoTec.pdf>> Acesso em: 19 out. 2012.

ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. **Discursos pedagógicos sobre os usos do computador na educação escolar (1997-2007)**. Dissertação (Mestrado em Educação). 177 f. Universidade Católica de Goiás. Goiânia –GO, 2008.

BARDIN. L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo. Martins Fontes, 2009.

BRASIL. Decreto n. 6.300, de 12 de dezembro de 2007. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em: 18 abr. 2011.

_____. Ministério da Educação. Inclusão Digital. **Governo pretende informatizar todas as escolas públicas até 2010**. Disponível em: <<http://www.inclusaodigital.gov.br>>. Acesso em: 9. jul. 2011.

_____. **E-Proinfo. Ambiente Colaborativo de Aprendizagem**. Disponível em: <<http://e-proinfo.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 abr. 2011.

_____. Secretaria de educação à distância. **PROINFO: Informática e formação de professores**. v. 1. Brasília, DF. Ministério da Educação, SEED, 2000.

_____. Secretaria de Educação a Distância. **PROINFO: Projetos e ambientes inovadores**.. Brasília, DF. Ministério da Educação, SEED, 2000.

BRITO, Glaucia da Silva. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. Curitiba: IbpeX, 2008.

BELLONI, M. L.; GOMES, N. G. Infância, mídias e aprendizagens: cenários de mudança. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 104, p. 717-746, 2008.

_____. **O que é mídia-educação?**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. et al. **Caracterização do público jovem das tecnologias de informação e comunicação: autodidaxia e colaboração (2ª fase)**. Florianópolis, UFSC, 2007. Relatório de pesquisa apresentado ao CNPq.

BRITO, Glaucia da Silva. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. Curitiba: IbpeX, 2008.

FREIRE, Fernanda Maria Pereira; PRADO, Maria ElisabetteBrisola Brito. **O computador em sala de aula: articulando saberes**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2000.

GÓMEZ, Margarida Victória. **Paulo Freire: Uma Re-Leitura para uma Teoria da Informática na Educação**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br>>. Acesso em: 26 ago. 2012.

GOMES. Ana Valeska Amaral. **Educação à distância, tecnologias educacionais e o plano nacional de educação: Elementos para uma avaliação das metas**. Biblioteca digital da Camada dos Deputados. 2007. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2783/educacao_distancia_gomes.pdf?sequence=1> Acesso em: 11 ago. 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
MERCADO, Luis Paulo Leopoldo (Org.). **Formação continuada de Professores e Novas Tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

_____. **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Revista Informática na Educação: Teoria & Prática**. v. 3, n. 1, p. 137-144, Porto Alegre, 2000.

_____. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

_____. **Informática na Educação: Teoria & Prática**. UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, v. 3, n. 1. p. 137-144, set. 2000.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ORLANDI, E. P. **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2003.

_____. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2005

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis. Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática Educativa: Dos planos e discursos à sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

RICHARDSON. Roberto Jarry.et al. **Pesquisa social: Métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: Gráfica da UNICAMP, 1993.

_____. **O Professor no Ambiente Logo: formação e atuação.** Campinas: NIED. UNICAMP.1996.

_____. **Análise dos diferentes tipos de softwares usados na Educação.** In: _____. (Org.). O Computador na sociedade do Conhecimento. Campinas, SP: Gráfica da UNICAMP, 1999.

_____. **Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador.** Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias”. Programa Salto para o Futuro, Setembro, 2003. Disponível em: <http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1HXFXQKSB-23XMNVQ-M9/VALENTE_2005.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2013.

_____. (Org.). **O Computador na Sociedade do Conhecimento.** Campinas, SP: Editora Nied, 1999.

_____. ALMEIDA, F. J. Visão Analítica da Informática na Educação: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação-** Revista Brasileira de Informática na Educação, 1 ed. n. 1, 1997.

VEIGA, Marise Schmidt. Computador e Educação? Uma ótima combinação. In: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco,** Petrópolis, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/inedu01.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação:** novas ferramentas para o professor na atualidade. 8. ed. São Paulo: Érica, 2008.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

The logo for 'Revista extensão' features a large, stylized red letter 'R' that curves under the word 'Revista'. The word 'Revista' is written in a black, cursive-style font, and the word 'extensão' is written in a smaller, black, cursive-style font directly below it.

Revista
extensão

Catadores de lixo: Conhecendo o perfil socio-econômico e as relações de trabalho no lixão de Santo Amaro-BA.

Garbage collectors: Knowing their socioeconomic profile and relations of work at garbage repository in Santo Amaro-BA.

Franz Arnaldo Cezarinho

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

Cezarinho25@hotmail.com

Resumo

Esse trabalho objetiva descrever como estão articulados o perfil sócio-econômico e as condições de trabalho dos catadores de lixo da Cidade de Santo Amaro-BA. O método etnográfico foi utilizado para descrever essas interações cotidianas entre os atores da pesquisa. Os formulários foram aplicados para obter o conhecimento sobre as condições sócio-econômicas dos catadores. Esses homens e mulheres compõem o grupo de trabalhadores menos capacitados para atuar na sociedade capitalista moderna por não possuírem disposições adequadas para o trabalho e também por serem vítimas da desigualdade de classe na sociedade brasileira. Os resultados demonstram que apesar dos catadores de lixo conseguirem suprir suas necessidades vitais, eles os fazem de maneira precária. Sujeitos a constantes acidentes de trabalho, muitos deles não conseguem benefícios do Estado, possuem o estigma de ser catadores de lixo e são condicionados a viver do que catam.

Palavras-chave: Catadores de lixo, condições de trabalho, desigualdade, estigma.

Abstract

This work aims to describe how are formed the socioeconomic profile and conditions of work of the garbage collectors in Santo Amaro-BA. The ethnography method was utilized to describe these daily interactions among the actors of search. Furthermore, forms were applied to obtain the knowledge about the socioeconomic conditions of the collectors. These men and women compose the least specialized group of workers to act on the modern society capitalist cause they don't have appropriate dispositions to work and for being victims of Brazilian inequality. The results show that despite of garbage collectors can meet their basic needs, they make it precariously. Because, they suffer many accidents for do not possess appropriate clothes to work, many of them don't receive benefit of the State, obtain the stigma for being garbage collector and they are conditioned to live of the they collect.

Key-words: Garbage collectors, work conditions, inequality, stigma.

1. INTRODUÇÃO

A estrutura de classe na sociedade brasileira, com seus elevados índices de desigualdade social, impede de forma sistemática o acesso ao mercado de trabalho formal de vários grupos que se encontram desprovidos das disposições e capacidades socialmente necessárias para competir a uma vaga, mesmo que pouco qualificada.

No seu livro “A ética protestante e o espírito do capitalismo”, Max Weber (2004) demonstra que na sociedade capitalista moderna há um modo de como fazer o trabalho inspirado na religião, devido a crença de que o trabalho dignifica e aproxima o homem de Deus. Aqui, Weber está analisando o protestantismo ascético. Nessa concepção, é necessário o uso da disciplina, cálculo prospectivo, a emoção dá lugar a razão, etc., Dessa forma, cria-se um indivíduo psicossocial adequado ao capitalismo, mas não só isso, esse tipo de personalidade ajudou a formatá-lo também. É esse tipo de comportamento que funda o racionalismo ocidental e que os catadores de lixo não possuem, pois descendem de famílias pobres que, na sua lógica, tendem a reproduzir seu estilo de vida, pois ações no âmbito político não são efetuadas para mudar suas condições materiais de existência.

Souza (2006) enxerga muito bem essa questão e formula em sua teoria o conceito de *habitus* precário que seria um tipo de personalidade com disposições comportamentais que não atendem as demandas do Mercado e, por isso, não é produtivo e útil à sociedade. Eles não possuem reconhecimento social. Ser pobre no Brasil é ser inferior e muitas vezes nem direitos possui.

Este relato de experiência tem como objetivo fundamental descrever o perfil sócio-econômico dos catadores de lixo da cidade de Santo Amaro-BA, por meio da pesquisa denominada “*Os catadores de lixo de Santo Amaro.*” que fora iniciada em 2011 e findada em 2013. Com isso, foi possível obter dados relativos às relações de trabalho dos catadores de lixo dentro do lixão. Esta modalidade de trabalho informal pressupõe um mercado para reciclagem de materiais, uma produção de lixo em quantidade e qualidade suficientes para garantir a sobrevivência, sobretudo, de um contingente de mão de obra não qualificada, compelida a trabalhar numa atividade socialmente menosprezada e potencialmente perigosa. Menosprezada porque os catadores de lixo representam uma das categorias mais socialmente estigmatizadas. Goffman (1980) conceituou estigma como qualquer atributo negativo que dificulta a interação social do indivíduo possuidor, seja ele físico ou social. Igualmente, esse tipo de trabalho é perigoso devido os variados tipos de dejetos sem separação adequada que se aglomeram no lixão.

O método etnográfico foi utilizado para poder compreender as interações entre os catadores. Estive no lixão durante dois anos e meio acompanhando o cotidiano daqueles homens e mulheres que vivem dos dejetos da sociedade em geral. Observei a chegada, o tempo de trabalho, as condições em que o trabalho era desempenhado, os momentos de descanso, as atividades de lazer, o momento em que a maioria deixava o lixão e retornava para sua casa e, por fim, o trabalho noturno dos catadores que viviam no lixão. O uso de formulários viabilizou a obtenção dos dados sócio-econômicos dos catadores. Finalmente, é importante salientar que essa pesquisa foi realizada com 39 catadores de lixo que trabalham no lixão. Esse número compreende também o universo da pesquisa.

Entretanto, antes de demonstrar os dados equivalentes às relações e condições de trabalho dos catadores de lixo é necessário situar o local onde a pesquisa foi realizada.

2. O LIXÃO

O lixão situa-se na cidade de Santo Amaro, município que faz parte do Recôncavo Baiano, também reconhecido como Recôncavo Canavieiro, devido sua história ligada aos engenhos de cana-de-açúcar, está a 9,5km do centro urbano.

De acordo com o “Projeto Executivo do Aterro Sanitário de Santo Amaro da Purificação – BA”, o aterro foi criado no ano de 1999 com o objetivo de receber os resíduos domésticos domiciliares, entulhos, resíduos de feiras e mercados, além de resíduos da área da saúde. O projeto previa o fechamento do aterro para o ano de 2013, o que de fato ainda não ocorreu.

O projeto criado pela CONDER (Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia) e a EPAL (Engenheiros Associados Ltda) deixa regulamentado a formação de um aterro sanitário a ser criado na região com as suas atividades básicas semelhantes a qualquer outro. Imperioso é que para construir um aterro é preciso possuir controle da entrada e saída de caminhões; separação dos variados tipos de materiais; impedir o acesso de animais; evitar o mau cheiro exalado pela matéria orgânica; cobrir diariamente o lixo; além dessas providências, o chorume que é uma composição líquida resultante da mistura da água e da matéria orgânica de extremo perigo de contaminação deve ser tratado adequadamente, a fim de impedir a contaminação do lençol freático; soma-se ainda a essas medidas, a necessidade de um sistema de captação e queima do gás metano proveniente da fermentação e metabolismo da matéria orgânica.

Essas são as características principais que definem um aterro sanitário seguro e ecologicamente alinhado com a atual política de preservação e recuperação do nosso meio

ambiente; entretanto para surpresa deste pesquisador, no local supracitado não existe um aterro sanitário, mas sim o nominado e conhecido lixão, onde animais coabitam com os catadores; onde o mau cheiro impera em uma distância significativa do foco dos despejos; os materiais chegam misturados sendo despejados aleatoriamente, não há uma prévia separação entre materiais cortantes, perfurantes, contaminados, etc; o que se pode chamar de “chorume” é um líquido captado aleatoriamente e impropriamente armazenado em dois tanques de construção rústica sem o mínimo cuidado e tratamento, existindo enorme possibilidade real de contaminação do lençol freático.

Algumas vezes vi o lixo sendo compactado e o local de despejo sendo alternado, mas o que realmente acontece é o acúmulo do lixo em nível desproporcional, sobretudo nas áreas onde os catadores construíram suas moradias. É importante frisar que a compactação tem a função de espalhar os resíduos e firmar o solo a fim de assegurar no futuro efetivo uso do solo e construções com segurança na área. Presenciei ainda por diversas vezes o problema da falta de combustível que impediu o funcionamento das máquinas que espalhavam e compactavam o lixo. Até a balança que tem como função medir a quantidade dos resíduos e de outros materiais, por muitos anos ficou sem funcionar, fato relatado pelos catadores, e somente em julho de 2012 foi consertada. Finalizando as irregularidades presenciadas no lixão relato que não existe nenhum sistema de captação para a queima do gás metano. Pelos motivos elencados considero que em Santo Amaro, local desta pesquisa, não existe um aterro sanitário, mas um grande local público aberto e utilizado para descarte de toda espécie de material inservível chamado de lixão, o qual ainda serve de moradia a pessoas sem a mínima regulamentação trabalhista que de lá retiram seus sustentos.

3. CATADORES DE LIXO E O TRABALHO

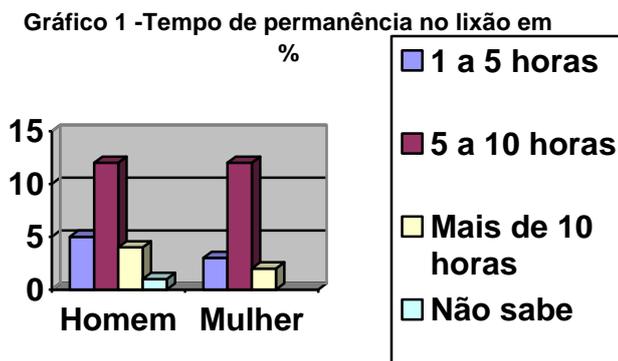
A atividade da catação no lixão parece muito com um ritual, no sentido de que ele é um conjunto de atos repetitivos e codificados. Antes de o caminhão chegar, todos os catadores estão descontraídos, conversando, alimentando-se, ou seja, realizando qualquer atividade. Todo o ritual começa antes mesmo da presença física do caminhão, logo que percebido o barulho do seu motor os catadores começam a mobilizar-se. A velocidade do caminhão é determinada pelas condições da estrada, ou seja, pode se movimentar lentamente, quando o nível de lama é muito alto devido as fortes chuvas ou mais rapidamente, quando o terreno está seco ou em boas condições. Os catadores imediatamente interrompem o que estavam

realizando, vestem suas luvas, calçam suas botas, aqueles que possuem, pois alguns trabalham com sandálias e outros descalços mesmo. Tudo vai acontecendo em poucos segundos, as mulheres que precisam de algum tipo de ajuda para calçar a bota ou vestir as luvas são ajudadas por outras ou por seus namorados e maridos, o momento anterior que era de calma se esvai, agora é preciso concentrar-se e alcançar rapidamente o local onde será despejado o lixo. Cada um carrega consigo o principal instrumento de trabalho, o saco plástico.

Após toda preparação, os catadores vão para o meio do lixo esperar a chegada do caminhão. Esse é o momento de combinar com o companheiro ou companheira qual tipo de lixo pegar, qual a posição melhor, cada um concentrado no trabalho, tentando catar o máximo possível para aumentar seus ganhos. A depender da posição alcançada se revela a formação de uma hierarquia entre os membros do lixão, baseada nas relações de força, dividindo homem e mulher, jovens e velhos, fortes e fracos. Todos estão prontos e então o esperado caminhão ouvido pouco tempo atrás, enfim chega. O motorista o ajeita para o despejo da carga. Depois de posicionado, a caçamba do caminhão eleva-se, a comporta se abre e o lixo começa a ser despejado parecendo uma fonte de água. E neste momento os catadores avançam por entre os detritos e garimpam os dejetos que a sociedade rejeita.

Um elemento interessante é a passagem da categoria de lixo para material reciclado nas concepções do catador e catadora. Antes de catar, é considerado lixo, depois que esse lixo está separado, se torna material reciclável. Essa mudança se concretiza após o lixo ter sido transformado pelo trabalho de catação e seleção do catador. Essa transformação de lixo em material possui um sentido mais ético, digno e menos doloroso para os catadores, já que as palavras possuem valor e peso simbólicos. O que quero dizer é que nenhum catador ou catadora dirão que vendem lixo, porque lixo “não presta”, é necessário dizer que se vende material reciclável, não apenas para abrandar o significado do objeto catado, mas para dar a ele um status de algo que pode ser vendido normalmente. É a conotação da palavra que está em vigor na transformação do lixo em material. O valor econômico e simbólico deste material é criado graças à transformação realizada pelo trabalho do catador.

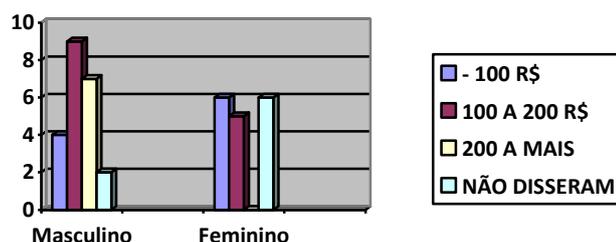
Iniciaremos pelos dados sobre o tempo de permanência no lixão.



Os resultados foram agregados de maneira que se tornasse possível a classificação em grupos. As respostas dos 39 catadores foram variadas e por isso criei critérios de aproximação para classificá-las para a análise. 20,5% dos catadores afirmaram ficar no lixão em média de 1 a 5 horas por dia. Este grupo permanece no lixão apenas por um turno, vai de carona nos caminhões para poder catar no horário em que mais lixo é despejado, no turno da manhã. 61,5% dos catadores possuem média de estadia diária entre 5 a 10 horas. Esse número corresponde aos catadores que também moram fora do lixão, mas que ficam durante dois turnos, o matutino e o vespertino. Frequentemente eles saem do lixão por volta das 17-18 horas. Apenas 15,4% dos catadores ficam mais de 10 horas diárias. O número de horas de estadia do catador não está diretamente relacionado com a carga horária de trabalho, parte do tempo pode ser dedicada a outras atividades, como relatei acima. Uma catadora me disse que o bom de ficar no lixão é que a noite ela pode catar em paz, sem ninguém atrapalhá-la. Isso confirma que o momento da catação é um momento de disputas pelo que está sendo catado. Existe catação à noite no escuro, pois no lixão não existe energia elétrica.

No que tange as condições de trabalho, coletamos alguns dados extremamente intrigantes. No âmbito da renda obtida através da venda do material catado encontramos as seguintes diferenças entre os sexos:

Gráfico 2 - Número de catadores e sua renda por sexo em %



Cada catador vende seu lixo no dia que quer, mas eles normalmente juntam uma grande quantidade para vender e receber uma quantia maior. Essas vendas acontecem por quinzena. O gráfico mostra uma grande diferença entre a renda dos homens e mulheres. De acordo com os dados, nenhuma mulher consegue obter renda maior que 200 reais quinzenalmente. Essa renda é apenas obtida por alguns homens que totalizam 21,8% dos catadores. Já na faixa dos 100 a 200 reais por quinzena aparecem 30,4% de mulheres, mas esse número ainda é baixo em relação aos homens nos quais 40,9% conseguem obter essa mesma renda (nove homens para cinco mulheres). No tocante a menos de 100,00R\$, 35,3% de mulheres recebem essa quantia, enquanto 18,1% de homens conseguem esse arrecadamento. O gráfico acima demonstrou que a renda entre os sexos é assimétrica revelando dessa forma a obtenção de maior renda ao sexo masculino no trabalho de catação. As mulheres, não apenas trabalham na catação, elas desempenham trabalhos domésticos em suas casas e por isso, o tempo de catação se torna reduzido. Já as catadoras que moram no lixão precisam cozinhar diariamente, limpar o barraco, ou seja, todas elas possuem mais uma carga de trabalho além da catação.

A catação revela-se não só como a possibilidade de assegurar uma renda fixa - embora precária aos catadores - como permite a possibilidade de adquirir vários tipos de bens duráveis e não duráveis. Esses bens podem ser obtidos fora do lixão, com a renda que conseguem trabalhando nele ou quando é encontrado algo que possa ser utilizado e considerado valioso. Vejamos o próximo Gráfico:

Gráfico 3 - Utilização do material coletado



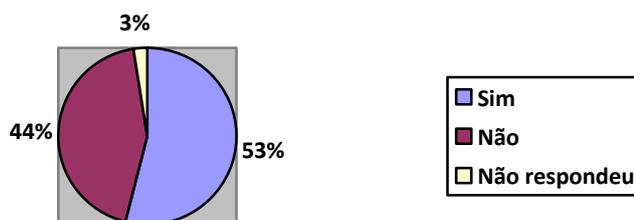
O gráfico mostra que 64,1% dos catadores usufruem de materiais encontrados no lixo. No que tange os bens duráveis, os eletro-eletrônicos descartados, são os mais procurados e utilizados. Entre os bens não duráveis a comida impera, mas eles também reutilizam roupas, sandálias, sapatos, camisas e botas coletados no lixão. Para ser considerado comestível, o

alimento encontrado durante a catação passa por uma seleção, realizada através da visão e do olfato, levando em consideração a aparência e o cheiro. É preciso cheirar o alimento e com isso perceber se ele está podre, além disso, o cheiro alia-se ao olhar para verificar através da cor se o estado físico do alimento e a sua qualidade se encontram alterados. Durante a pesquisa pude observar os catadores se alimentando ou conversando sobre alimentos catados.

Revela-se assim o treinamento intensivo dos sentidos entre os catadores de lixo, desenvolvidos durante o trabalho da catação. A audição capta o barulho do motor do caminhão a dezenas de metros de distância, dando início a preparação dos catadores para sua chegada, a visão é utilizada para visualizar e selecionar o lixo dentro do caminhão quando se aproxima e também quando está sendo despejado, ou seja, a visão assume um papel importante para os catadores que é o de identificar o tipo de lixo aproveitável. A sensibilidade do tato se manifesta, sobretudo à noite, no escuro, quando o toque sobre o que está sendo catado irá definir e marcar a característica do trabalho as cegas. O olfato marca o processo diferenciador do que é passível de ser comido e bebido. Os sentidos assumem dessa forma, papel de suma importância para os catadores e catadoras, eles definem o leque de possibilidades para identificar e transformar o que parecia inútil e não comestível em algo de útil e comestível.

Os acidentes de trabalho são constantes. De acordo com o gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Acidente durante o trabalho

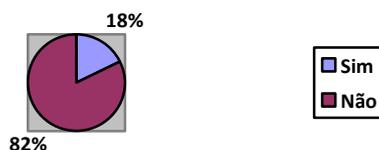


As respostas mostram que 53% dos catadores já sofreram algum tipo de acidente enquanto trabalhavam. A maioria dos acidentes são ocasionados por pedaços de vidros, agulhas, lascas de madeiras que furam e cortam os pés e mãos dos catadores. Alguns catadores não trabalham com luvas, da mesma forma alguns não possuem botas e por isso catam calçando sandálias, tornando-se mais vulneráveis.

Boltanski (1979) ao analisar os usos do corpo entre as distintas classes visou demonstrar que as formas de consumos médicos não são as mesmas entre as diferentes classes sociais. Nas frações de classe superior existe todo um lado estético na concepção e na utilização do corpo, como por exemplo, a prática do esporte para dar ao corpo condicionamento físico e então se encaixar nas concepções estéticas das classes superiores. Diferente das noções de aprendizados dos usos dos corpos nas frações de classe inferior que se dá por características sócio-econômicas, devido o tipo de trabalho que exige a intensa utilização ou até a exploração da força física. Ou seja, além de não possuírem contato regular com médicos, os catadores de lixo que compõem um dos vários grupos da camada inferior da sociedade percebem seus corpos de maneiras diferentes. Isso então explica a utilização do álcool como principal remédio no lixão após o catador ter sofrido um grave corte.

Outro problema que envolve os catadores é a falta de assistência por parte do Estado.

Gráfico 5 - Recebe benefício do governo em %



Quando perguntados se recebiam algum tipo de benefício do Estado apenas 18% afirmam receber, enquanto 82% disseram nunca terem sido contemplados com algum benefício governamental. Dentre os que possuem benefícios, são os que estão aposentados por ter sofrido algum acidente enquanto trabalhavam formalmente ou os que são contemplados com a bolsa família, política social do governo federal.

Além disso, a carteira de trabalho é algo que não faz parte da realidade dos catadores.

Gráfico 6 - Alguma vez já trabalhou de carteira assinada em %



Possuir carteira de trabalho assinada é o sonho de muitos catadores e quando perguntei se alguma vez já tinham trabalhado de carteira assinada as respostas mostram que apenas 30% deles alguma vez já foi um trabalhador formal. Ser trabalhador formal pressupõe garantias e por isso, muitas vezes ouvi dos homens que gostariam de se tornar garis. Veja que o trabalho é o mesmo, mas o trabalho de gari, só por causa da carteira de trabalho assinada, revela o desejo de se tornar um. No entanto, gari não é a única profissão, eles falam em trabalhar em fábricas, construção civil, mas são sempre profissões com baixo nível de qualificação. Por outro lado, as mulheres pensam em trabalhar como domésticas, lavadeiras, etc.

4. CONCLUSÃO

Com esses dados foi possível diagnosticar o perfil sócio-econômico e as relações de trabalho dos catadores de lixo. O lixão tornou-se o principal local de manutenção das suas vidas. É com o que foi catado no lixão que eles podem comer, beber, comprar roupas, construir suas moradias e viver. Suas vidas são reflexos de uma sociedade desigual e excludente. O que foi constatado com os catadores de lixo de Santo Amaro é que o poder público parece “desconhecê-los”. No entanto, são esses mesmos catadores que se tornarão alvos das investidas assistencialistas por parte dos políticos no período eleitoral.

REFERÊNCIAS

BOLTANSKI, Luc. **As classes sociais e o corpo**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Rio de Janeiro. Zahar, 1980.

SOUZA, Jessé. **A invisibilidade da desigualdade brasileira**/ Jessé de Souza (org.). – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

Estágio Interdisciplinar de Vivência em Áreas de Reforma Agrária: Um relato de experiência

Internship Experience in Interdisciplinary Areas of Agrarian Reform: One experience report

Elvira Rodrigues Santana
evrsantana@yahoo.com.br

Luize da Silva Rezende da Mota

Resumo

Os movimentos sociais vêm constituindo-se, no mundo todo e especialmente no Brasil, em importantes espaços de luta por condições dignas de vida, humanização e ensino-aprendizagem. O objetivo desse artigo é relatar a experiência do Estágio Interdisciplinar de Vivência e Intervenção em Áreas de Reforma Agrária do Movimento Sem Terra da Bahia. O Estágio é teórico e prático dividido em 3 (três) momentos: capacitação e formação política, vivência nas comunidades, avaliação e encaminhamentos. Durante a vivência com as famílias, além das ações individualizadas foram realizadas oficinas com crianças e adultos, mutirão envolvendo todos os moradores em uma horta comunitária, onde foram construídos leiras e adubos orgânicos para que eles iniciassem o plantio. A oportunidade de terem uma área para o plantio é condição favorável para a garantia de alimentos à família, seja pela produção de autoconsumo seja pelo aumento de renda. Espaços de aprendizagem como esses podem ser incorporados na tríade do conhecimento acadêmico enquanto projeto de extensão, a fim de formar sujeitos críticos e atuantes capazes de conhecer e transformar a realidade social.

Palavras-chave: Reforma Agrária, Extensão Universitária, Educação popular.

Abstract:

Social movements have formed, worldwide and especially in Brazil, in important areas of struggle for decent living conditions, humanization and teaching and learning. The aim of this paper is to report the experience in Stage Interdisciplinary Experience and Areas of Intervention in Agrarian Reform Movement of Landless Bahia. The Internship is divided into theoretical and practical three (3) stages: capacity building and political training, experience in communities, evaluation and referral. During this experience with the families in addition to individual actions workshops with children and adults, joint effort involving all of dwellers in a community garden, where windrows and organic manures were built that they were performed to initiate the planting. The opportunity to have an area for planting is favorable condition for ensuring food the family is the production of self-consumption is by increasing income. Learning spaces as these can be incorporated in the triad of academic knowledge while extension project, in order to form critical and active and able to meet transform social reality subject.

Key-words: Agrarian Reform, University Extension, Popular Education.

INTRODUÇÃO

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 70. A concepção do Movimento Sem Terra remete a um processo de fazer-se humano na história que está produzindo e sendo produzido em um movimento de luta social. (CALDART, 2001).

O MST é estigmatizado pela sociedade e esses trabalhadores são vistos como baderneiros invasores do patrimônio alheio e seus direitos são negligenciados pelas esferas governamentais, causando privações e sofrimentos incompatíveis com o potencial do país. Os indivíduos ditos Sem Terra fazem parte do grupo de pessoas “invisíveis” perante a sociedade, e só são ouvidos quando fazem tumultos e estardalhaços.

A marginalização em relação às oportunidades sociais, econômicas e políticas em que estão imersas, muitas vezes, desde que as famílias se formam, define, para uma grande maioria, o limite de seus direitos e da liberdade de seus membros de decidir sobre sua vida e sua saúde.

Nessas condições, enfrentando uma verdadeira cadeia de riscos que inclui desde o desemprego, o salário insuficiente, a privação do atendimento de suas necessidades básicas, a perda das referências de apoio e segurança por parte do Estado, a desigualdade e a exclusão social, as prioridades das pessoas e dessas famílias se definem a partir da necessidade de sobrevivência (SILVA et al, 2005).

Os movimentos sociais vêm constituindo-se, no mundo todo e especialmente no Brasil, em importantes espaços de luta por condições dignas de vida, humanização e ensino-aprendizagem.

Os Estágios de Vivência surgiram no final da década de 80, em Dourados no Mato Grosso do Sul em áreas do recém-criado Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A princípio foi uma iniciativa dos estudantes da Federação dos Estudantes de Agronomia – FEAB, que insatisfeitos com a formação acadêmica voltada para atender as demandas das grandes empresas agrícolas, visualizavam no método, a possibilidade de formar profissionais mais atrelados a realidade do povo e também de fazer uma formação política com o movimento estudantil mais próxima da realidade social.

Pelo exposto, o objetivo desse artigo é relatar a experiência vivida no Estágio Interdisciplinar de Vivência e Intervenção em Áreas de Reforma Agrária do Movimento Sem Terra Bahia (EIVI-BA).

METODOLOGIA

O Estágio Interdisciplinar de Vivência e Intervenção em Áreas de Reforma Agrária (EIVI) acontece há 7 (sete) anos no estado da Bahia é organizado pelo Núcleo de Estudos e Práticas em Políticas Agrárias (NEPPA) juntamente com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) entre outros movimentos sociais. As Universidades a exemplo da UFRB, UFBA E UNEB também são parceiras na realização do estágio.

A experiência descrita nesse artigo aconteceu entre os dias 6 a 20 de Janeiro de 2013, com aproximadamente 64 pessoas que ficaram instaladas na Escola João Cândio, em Santo Amaro – Bahia, para capacitação e pós-vivência, sobre: Questão Agrária, Movimento Social, Feminismo, Educação Popular, Agroecologia e entre outros temas.

Após a formação teórica entre os dias 11 a 17 os estagiários se deslocaram para as comunidades do MST localizadas na região de Santo Amaro, São Sebastião do Passé e Mata de São João e para as comunidades do MPA no município de Jacobina. Para a vivência nos assentamentos, os estagiários são divididos em pequenos grupos de 6(seis) pessoas, foram acolhidos por famílias pertencentes aos movimentos e durante 8 dias vivenciaram toda a sua rotina, desde alimentação ao trabalho na roça.

Ao fim da vivência, nos dias 18 a 20, os estagiários retornaram para o Colégio João Cândio para socializar suas experiências vividas nos assentamentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência foco da discussão desse artigo foi vivenciada na comunidade do “Bento”, este assentamento localiza-se na zona rural da cidade de São Sebastião do Passé, município do Recôncavo da Bahia, conta com uma população de 45.090 habitantes, um índice de desenvolvimento humano de 0,657 (IBGE, censo 2010). Segundo alguns assentados a comunidade do Bento era uma fazenda que foi abandonada por seus proprietários e só depois foi ocupada pelo MST e por ser uma região de mata atlântica as dificuldades durante a ocupação foram extremamente adversas, além da chuva, vento e frio as pessoas ainda tinham que se proteger do ataque de animais nativos.

As condições de saúde no assentamento eram precárias e as doenças infecciosas e parasitárias predominantes, o acesso ao posto de saúde mais próximo era difícil, pois não

havia transporte e a população era completamente esquecida pelo poder público, tendo parte dos seus direitos negligenciados. Reconhecer as reais dificuldades vivenciadas historicamente por essas famílias significa estabelecer uma relação empática e genuína capaz de gerar o desenvolvimento de uma identidade positiva e a consciência transformadora nesses grupos.

A bandeira do MST tem um simbolismo muito forte para este movimento, e é comum em todos acampamentos ou assentamento ter uma bandeira hasteada que os identifiquem enquanto MST. No assentamento do “Bento”, não existia nenhuma bandeira e a identidade com o movimento vinha se perdendo pois, a maior parte dos moradores eram idosos que já lutaram muito pela Reforma Agrária, passaram por inúmeras dificuldades dormindo em beira de estrada, passando fome, sede, e que conquistaram seu pedaço de terra, e hoje só querem um pouco de paz e sossego apesar de ainda realizarem um trabalho árduo na roça. Mesmo com esse processo de perda de identidade com o movimento, os ideais do MST ainda fazem parte do imaginário das pessoas: a ocupação, as marchas e as místicas são lembradas com muito carinho e nostalgia.

A comunidade tem em torno de 20 casas, todas feitas de taipa, os assentados tem acesso a luz elétrica e água fornecida pela Empresa Baiana de Água e Saneamento S.A. (Embasa) em dias alternados, não existe rede de esgoto, acesso a serviços de saúde, transporte, educação, entre diversos outros problemas, que impedem a estabilidade da família no campo, alimentando o andamento migratório para a zona urbana. Ao mesmo tempo, são notados acontecimentos de famílias que se afastaram do assentamento e, depois, voltaram, pois enfrentaram condições piores de vida nas cidades para as quais se mudaram.

Durante a vivência com as famílias, além das ações individualizadas foram realizadas oficinas com crianças e adultos. As oficinas com as crianças foram mais dinâmicas a título de integração com o grupo. Com os adultos a temática foi “Agroflorestas”, pois os terrenos das famílias tinham potências para esse tipo de agricultura. Após a oficina, os moradores demonstraram motivação com as possibilidades apresentadas pelos estagiários, até então desconhecida pelos moradores.

Um mutirão envolvendo todos os moradores foi realizado para a construção de uma Horta Comunitária e foram produzidos adubos orgânicos e leiras para que eles dessem início ao plantio. Um dos princípios das famílias dos assentamentos do Movimento Sem Terra é promover uma agroecologia cooperada que eleve a produtividade física dos solos e a produtividade do trabalho, negando a lógica técnico-científico do capital, estimulando a

diversificação produtiva modificando hábitos e atitudes frente a natureza, e alterando nossos hábitos de consumo e de alimentação

Percebe-se que a oportunidade de terem uma área para o plantio é condição favorável para a garantia de alimentos à família seja pela produção de autoconsumo seja pelo aumento de renda (SOUZA-ESQUERDO et al, 2013).

Ao final da vivência avaliamos o estágio de forma positiva, pois conseguimos mobilizar as famílias nas oficinas, tivemos uma boa convivência com todos os moradores apesar de interferir diretamente na rotina do seu cotidiano. O estágio também tem o caráter de formação de militantes seja para a questão agrária ou qualquer outra que envolve os problemas das minorias e este objetivo foi alcançado, pois no momento final de pós-vivência os estudantes já eram capazes ter um olhar crítico em todos os aspectos observados no assentamento e relacionar com a sua formação universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer parte do cotidiano de uma família de assentados é uma experiência singular, um divisor de águas na (des)construção de qualquer sujeito. O MST é uma escola de militantes e tem muito a contribuir para formação Universitária. Espaços de aprendizagem como esses podem ser incorporados na tríade do conhecimento acadêmico enquanto projeto de extensão, a fim de formar sujeitos críticos e atuantes capazes de transformar a realidade social.

A Reforma Agrária enquanto uma política é capaz de contribuir não apenas para a desconcentração da estrutura fundiária, mas também para a melhoria da qualidade de vida das famílias assentadas, e da sociedade como um todo. A questão agrária também é uma problemática urbana, pois a produção e o consumo de alimentos é altamente dependente do meio rural.

REFERÊNCIAS

CALDAR, Roseli Salete. **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo.** Estud. av. [online]. 2001, vol.15, n.43, pp. 207-224.

EIVI. **Sobre o Estágio Interdisciplinar de Vivência e Intervenção na Bahia em 2013.** Disponível em: <http://neppaba.blogspot.com.br/p/eivi_30.html?spref=fb>. Acesso em: 8 out. 2013

NEPPA – Núcleo de Estudos e Práticas em Políticas Agrárias. V EIVI do Recôncavo baiano. **Estágio interdisciplinar de vivência e intervenção em áreas de reforma agrária.** Projeto apresentado a Universidade Federal da Bahia, 2010.

SILVA, Mara Regina Santos; LUNARDI, Valéria Lerch; LUNARDI FILHO, Wilson Danilo; TAVARES, Katia Ott. **Resiliência e promoção da saúde. Texto contexto - enferm.** [online]. 2005, vol.14, n.spe, pp. 95-102.

SOUZA-ESQUERDO, Vanilde Ferreira. **Segurança Alimentar e Nutricional e qualidade de vida em assentamentos rurais** . Revista Segurança Alimentar e Nutricional, Campinas, 20(1): 13-23, 2013

Tessituras da dança da escola: Um relato de experiência no IFBA
Tessitura of the dance of school: an experience report at IFBA

Graziela Silva Ferreira

Profª. Mestre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA.

grazeferreira@hotmail.com

Resumo

Este artigo visa à socialização de uma experiência sobre o trabalho com dança desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, Campus Simões Filho na disciplina Educação Física. O objetivo da proposta foi sugerir uma educação voltada, principalmente, para a criação a partir das experiências do dançar. Participaram deste, estudantes da 1º ano e matriculados nos cursos de Extração de Petróleo e Gás Natural, Mecânica Industrial e Eletromecânica do curso Médio Integrado ao Técnico. Nesse sentido, dez aulas abordando o conteúdo dança foram ministradas durante a III Unidade do ano letivo de 2013, onde os seus aspectos sociais, de gênero, econômicos, históricos e culturais foram considerados. A avaliação dessa experiência foi baseada no diálogo e observação contínuas, tanto da docente quanto das (os) discentes, resultando em trabalhos de produção textual e corporal. Destarte, no processo educativo, os indivíduos precisam ter acesso às possibilidades de viver as diversas experiências corporais para construção da autonomia, da liberdade criadora e da consciência crítica. Nesse contexto, a dança, enquanto elemento da cultura corporal, possibilitou o desenvolvimento de outras formas de trabalhar a expressão corporal na escola e contribuiu para incentivar exemplos efetivos do ensino baseado na literatura especializada.

Palavras-chave: Escola. Educação Física. Dança. Expressão corporal

Abstract

This paper proposes the socialization of experience on study with dance developed in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia - IFBA, Campus Simões Filho, within of Physical Education course. The objective of the proposal was to suggest an education directed mainly to the creation of the experiences of to dance. Students of first year enrolled in the courses Extraction of Petrol and Natural Gas, Industrial Mechanical and Electromechanical Integrated Medium to technical courses participated this. Therefore, ten lessons about the dance subject were studied during the Unit III in the year 2013, and your social, gender, economic, historical and cultural aspects were considered. The review this experience was based in continual discussion and observation, both teachers and students, resulting in works of textual production and body. Thus, in educational process, individuals need to have access to the various possibilities of living body experiences to build autonomy, creative freedom and critical awareness. This context, dance, as an element of body culture, enabled the development of other method to teach the body expression at school and contributed to motivating concrete examples of teaching based on specialized references.

Key words: School. Physical Education. Dance. Body expression

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA constitui-se em escola de ensino público que objetiva formar indivíduos aptos a atuarem no mundo do trabalho, visando, assim, integrá-los à sociedade como sujeitos produtivos (BRASIL, 2008). Entendendo que a educação profissional, parte integrante da educação básica, deva estar voltada, fundamentalmente para a formação de indivíduos críticos e autônomos, o presente texto tem por finalidade apresentar a experiência com a dança, enquanto conhecimento a ser pedagogizado nas aulas de Educação Física, com alunas (os) do 1º ano matriculadas (os) nos cursos de Extração de Petróleo e Gás Natural - PGN, Mecânica Industrial e Eletromecânica do Ensino Médio Integrado ao Técnico do IFBA - Campus Simões Filho.

A Educação Física, na escola, é uma prática pedagógica que tematiza várias formas de atividades expressivas como o jogo, o esporte, a luta, a ginástica, a capoeira e a dança, “que representam uma área do conhecimento chamada de Cultura Corporal, estudo que visa apreender a expressão corporal como linguagem” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 50). Desses conteúdos apresentados, a dança – objeto deste estudo – pode e deve ser trabalhada nas aulas, pois possibilita a construção do conhecimento, da liberdade, da criticidade e da autonomia nas diversas inter-relações do educando com seu meio sociocultural (CAZÉ, 2008). Embora desvalorizada no âmbito escolar em detrimento de uma racionalidade exacerbada, a mesma é capaz de possibilitar uma vivência consciente da corporalidade.

Ao falar de corporalidade, recorro e afino meu discurso às proposições de Najmanovich (2001). Segundo essa autora, quando tratamos de corpo é preciso considerar que o mesmo é oriundo de nossa experiência social e histórica, num contexto específico, e que está atravessado por múltiplos imaginários. A mesma propõe pensar numa nova forma da corporalidade: o corpo vivencial ou corpo experimental. Assim, a corporalidade é definida como sistemas autônomos em constante troca como o entorno com que estamos envolvidos numa rede de relações que implica que estamos comprometidos em uma dinâmica de transformações em co-evolução com ambiente. Nesse sentido, a autora propõe a idéia de um sujeito encarnado, “um corpo, ao mesmo tempo, material e energético, sensível e mensurável, pessoal e vincular, real e virtual” (NAJMANOVICH, 2001, p. 24). Podemos supor, a partir dessa premissa, que é com o corpo, com movimento e com os sentidos que percebemos o mundo, que interagimos e o transformamos.

Partindo do pressuposto que a dança, na escola, é capaz de cantar, escrever, esculpir e pintar, as reflexões e experiências sobre esse conhecimento, as propostas apresentadas nesse

trabalho, percorrem as ideias de MARQUES (2001, 2007, 2010, 2011) e busca compreender um conceito de educação pela dança, estabelecendo um diálogo entre a corporalidade e a estética. Assim, os conteúdos abordados nas aulas foram: conceito, expressão e linguagem corporal (improvisação e composição coreográfica), componentes da dança (direção, ritmo, deslocamento, giro, salto), noções de níveis de exploração do espaço (baixo, médio e alto).

A Licenciatura em Educação Física e o Mestrado em Dança (feitas por mim, autora do presente artigo) possibilitaram uma formação ampliada em relação à concepção e entendimento de corpo e isso se traduz numa prática pedagógica híbrida no trato com a dança. O corpo, nesse contexto, é entendido como sujeito do processo educativo e da dinâmica da sua formação. Assim, os conceitos de cultura corporal e arte se mesclam e se afinam numa prática pedagógica que valoriza a expressão corporal, possibilitando o desenvolvimento da criatividade, da criticidade, da afetividade e da liberdade da (o) aluna (o).

QUE DANÇA DANÇAR NA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE? OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

A Educação Física escolar tematiza conhecimentos pautados nos aspectos da comunicação, da intersubjetividade, da gestualidade e da cultura. Dentre estes, encontra-se a dança, cujo trato pedagógico, viabiliza o estímulo à consciência corporal, além de promover valiosas experiências corporais e leituras críticas da realidade. Destarte, considerando o potencial criativo da dança, constituiu-se um desafio considerá-la como um espaço de educação para a sensibilidade, criando situações para que as (os) alunas (os) expressassem não aquela gestualidade massificada pelo campo midiático, mas, uma expressividade que falasse de si, das suas marcas identitárias, seja de gênero, raça, classe social, sexualidade, visto que a realidade da maioria das escolas é negar esse conhecimento às (aos) estudantes em detrimento de uma esportivização dessa área do conhecimento (um problema histórico da Educação Física que não será explanado neste relato).

Marques (2001) sugere que pensar a dança na escola deve partir da realidade e do contexto no qual a (o) aluna (o) está inserida (o), para então transformar-se em uma ação consciente e problematizadora do conteúdo a ser ensinado. Assim, ao pensar a dança no contexto escolar, a prioridade deve ser relacionada ao sentir/fazer/pensar artístico. Ou seja, os processos pedagógicos, a metodologia, os objetivos propostos devem contemplar o processo e o produto como uma única ação, em uma prática que perceba o corpo como construtor de conhecimento. A ludicidade, o lazer, o prazer de fazer estão inclusos no processo, mas não

devem se constituir no foco da práxis pedagógica. O foco deve estar centrado na ação cognitiva do corpo que dança.

A partir desse entendimento, os caminhos para o trabalho com dança foram traçados e, cuidadosamente seguidos. A tarefa consistiu em construir dança a partir do repertório individual de movimento para que os sujeitos fossem edificando seus próprios sentidos e significados, possibilitando a reflexão dos inúmeros conhecimentos produzidos com a vivência proposta.

Nesse sentido, minha principal preocupação foi a de que as (os) alunas (os) entendessem que todos os corpos podem dançar independente de biótipo, etnia ou nível de habilidade. E que, o trabalho com a dança não teria classificação em “certo” ou “errado”, mas daria oportunidade para que as subjetividades/individualidades fossem explicitadas num diálogo do/com o corpo e outros corpos. Assim, pretendi estender o vocabulário corporal das (os) alunas (os), estimulando, principalmente, a sua criatividade. Nesse ínterim, senti a necessidade de reforçar que a dança, no ensino, tem o papel de acabar com o distanciamento entre aprendizado motor e aprendizado intelectual, visto que essa separação é, comprovadamente, equivocada.

O trabalho realizado se afinou com o conceito de dança criativa, pois buscou estimular a imaginação, a criatividade e a descoberta de movimentações diferentes, sem a preocupação com o aperfeiçoamento do gesto tecnicamente “perfeito”, como descreve Rohr (2012):

Dança criativa é uma combinação de dança com criatividade em que o movimento existe em forma de laboratório, de tentativas, de descobertas, de brincadeiras, de prazer, de divertimento e de socialização. A dança criativa se apresenta sem técnicas rígidas, sem preconceitos sobre quem poderia ou seria capaz de executá-la, sem limites de idade ou de gênero, objetivando agrupar e unir toda e qualquer criança, adolescente ou adulto (ROHR, 2012, p. 95).

A cada aula (100 minutos) foi trabalhada uma proposta de conteúdo da dança, de forma divertida e dinâmica. E, ao final da unidade a turma deveria apresentar um trabalho coreográfico (desafio proposto) com tudo que foi discutido/experimentado/vivenciado ao longo do processo. Nesse sentido, os caminhos metodológicos do processo sugeriram que, a cada aula um novo conhecimento sobre dança fosse proposto, respeitando a seguinte ordem:

1º Momento/aula: foi realizada uma discussão sobre a temática, com objetivo de buscar identificar o entendimento de dança de cada aluna (o). Nesse sentido, algumas

questões foram lançadas à turma: o que vocês pensam quando falamos em dança? O que é saber dançar? Devemos dançar conforme a música? Dançar é coisa de mulher?

2º Momento/aula: foram apresentados os componentes da dança: direção, deslocamento, giro, salto e ritmo.

3º Momento/aula: foram demonstrados os níveis de exploração do espaço: baixo, médio e alto.

4º Momento/aula: exposição dos conceitos de improvisação e composição coreográfica.

5º Momento/aula: ficou reservado para apresentação dos trabalhos criados com base nos conhecimentos produzidos na unidade - criação de uma apresentação coreográfica a partir do tema VIDA ESCOLAR.

Para tornar lúdica a produção de conhecimento em dança, várias vivências/experimentações acompanharam todo o processo, tais quais estão: utilização de técnicas para promoção da liberdade dos gestos espontâneos; utilização de estratégias para a percepção do ritmo (individual e grupal); utilização e interação com as artes: música, teatro, poemas, desenhos, fotografias; exploração do desenvolvimento da noção espaço/tempo/forma, em relação a si mesmo e ao outro, aliado ao estímulo musical ou ao silêncio; exploração dos movimentos em diversos planos e eixos, ora individualmente, ora em duplas ou pequenos grupos, reconhecendo a si mesma (o) e interagindo com as (os) outras (os), construindo diferentes maneiras de se locomover, além de elaborar formações que variavam no espaço pré-estabelecido; compreensão do processo expressivo partindo dos significados individuais para o coletivo (as mímicas, representações de cena do cotidiano em grupo, danças individuais, pequenos desenhos coreográficos em grupo); desenvolvimento de atividades que promovessem atitudes não discriminatórias quanto à habilidade, gênero ou outras que viessem a ser motivo de exclusão durante a elaboração das tarefas; exploração das ações corporais: correr, parar, sacudir, cair, balançar, deitar, rolar, pular, rodar, etc. e experimentações/vivências com expressão corporal, improvisação e composição coreográfica.

Segundo Najmanovich (2001), por definição, somos sujeitos encarnados, somos nosso corpo, só podemos conhecer o que somos capazes de perceber com nosso corpo. Nesse sentido, o trabalho com dança entendeu que o corpo é o sujeito em todas as suas dimensões. A preocupação, primeira, durante todo o processo de construção do conhecimento em dança foi entender que as práticas corporais precisam ser vivenciadas/experenciadas, no sentido de

proporcionar, a cada aula, às (aos) alunas (os), uma corporificação/encarnação significativa para cada pessoa participante do processo ensino-aprendizagem.

CONSTRUINDO CONHECIMENTO EM DANÇA: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao apresentar o tema da III Unidade – Dança, às turmas, algumas pessoas apresentaram resistência, em sua maioria do sexo masculino. Esta atitude se justifica por vários motivos, entre eles: a timidez, as (os) alunas estavam acostumadas a reproduzir atividades prontas (é mais fácil copiar do que criar!), o machismo, que dita normas cruéis à condição masculina, e a própria experiência empírica na aula de Educação Física escolar, pois as (os) alunas (os) não estavam habituadas a fazer aula fora da quadra. Verificando o histórico dessa área do conhecimento, percebemos que a dança tem presença bastante reduzida nas aulas, devido à predominância das práticas esportivas.

Por outro lado, a escola é um espaço de ressignificação e produção de nova (s) cultura (s) e não somente reprodução da cultura. O que reforça a idéia de que “é importante proporcionar experiências/vivências expressivas, criativas e críticas para as (os) jovens, estimulando suas potencialidades” (PICCININI; SARAIVA, 2012, p. 732). Nesse ínterim, problematizar e refletir criticamente acerca dos significados e concepções de dança apresentadas pela mídia e propagada pelas (os) estudantes, foi o primeiro desafio. Nesse processo, foi possível identificar a influência da mídia na percepção e compreensão sobre dança, pois quando se perguntava o que elas (es) conheciam sobre, as primeiras respostas estavam vinculadas a cantores ou grupos musicais que relacionavam suas músicas a uma coreografia. Destarte, propor novos conceitos de dança convidando para uma nova experimentação nas aulas definiu o segundo e mais difícil desafio, em busca da superação dos fatos supracitados.

Superada a fase de resistência das (os) alunas (os) em relação à nova proposta metodológica em dança, as estratégias seguintes se fundamentaram, principalmente, nas improvisações e composições coreográficas, regadas com dinamismo e liberdade de criação, visto que “tanto uma como a outra são formas de fazer-pensar a dança” (MARQUES, 2007, p. 32). E, a cada experimentação surgiam novos significados que instigavam mais experimentações de novos movimentos. Assim, foi-se percebendo, com o passar das aulas, uma soltura das (os) alunas (os) mais tímidas (os) e reservadas (os) ao realizar as formas projetadas no fazer/experimentar a dança.

Na perspectiva de uma dança despojada de técnica padronizada, a aula fluía na produção de conhecimento explorando a linguagem do corpo em movimento. Pensando que as (os) alunas (os) têm suas experiências e seus próprios repertórios de dança, suas escolhas pessoais de movimento para criar e improvisar, as propostas metodológicas surgiram inspiradas em poesia, notícia de jornal, fato do cotidiano, oportunizando uma forma de dançar a vida, ao invés de repetições de passos de técnicas específicas (repertórios), possibilitando a fantasia. Nesse sentido, foram consideradas as experiências de mundo das (os) alunas (os), o qual Marques (2007) chama de contexto. “Esse contexto é a interseção e a articulação não estática das realidades vividas, percebidas e imaginadas dos alunos” (MARQUES, 2007, p. 32).

E para que as aulas tivessem sempre o sabor de “quero mais”, músicas (de todos os estilos e gostos) as regavam para que a motivação tornasse nossos momentos mais felizes e prazerosos.

[...] muitos estudos já comprovam o fato motivacional que a música é capaz de proporcionar ao ser humano, sendo assim, a escolha da mesma pode contribuir com a aceitação e participação efetiva dos alunos na aula de Educação Física (EHRENBERG; GALLARDO, 2005, p.125).

Partindo do pressuposto que cada pessoa traz uma bagagem repleta de sentidos e significados que não deve ser desconsiderada, o respeito à diversidade foi um fator relevante para a construção de saberes e dos processos identitários do corpo na construção de conhecimento em dança e na promoção de uma educação como prática da liberdade como sugere Freire (2007). A educação é, para esse autor, é um ato de conscientização que deve ser libertadora e transformadora. Um ato político no qual a ação e a reflexão são constituintes inseparáveis da prática representando uma maneira de existir dos seres humanos. Ou seja, a educação precisa considerar o ser humano como sujeito de sua própria aprendizagem e não como objeto esvaziado de conhecimento, sua vivência, sua realidade e sua forma de enxergar e ler o mundo precisam ser considerados no processo de aprendizagem.

Considerando que minha prática pedagógica se pauta, também, nas concepções de educação freiriana, a avaliação das atividades propostas se deu em todo o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, os aspectos, motores, afetivos, cognitivos e culturais foram considerados. Além disso, as (os) alunas (os) também participaram ativamente dessa etapa

educativa, avaliando a proposta e autoavaliando seu desempenho, através de diário de bordo (registro de todos os momentos discutidos/vivenciados/experenciados).

Enfim, o último momento da unidade III, que teve a dança como temática, foi celebrado com muita alegria, pois todas as turmas conseguiram realizar o trabalho proposto (criar uma composição coreográfica apresentando todo o conhecimento discutido/vivenciado/experenciado). Com toda a turma reunida e sem apontar diferenciações de etnia, classe social, composição corporal, religião ou gênero, o trabalho cujo tema foi VIDA ESCOLAR ganhou corpo e se materializou com muito brilho. Brilho nos olhos daquelas (es) que, em alguns momentos, se fizeram ausentes nas atividades por medo dos julgamentos, brilho nos olhos daquelas (es) que conseguiram vencer os preconceitos sociais impostos aos corpos (masculinos e femininos), brilho nos olhos daquelas (es) que desejavam que a classe se unisse e se apoiasse para realização da tarfea, brilho nos olhos, principalmente, da professora, que por alguns minutos se perdeu na contemplação de um momento único de sensação de dever cumprido.

CONCLUSÃO

Este relato de experiência teve por objetivo expor como se desenvolveu as atividades de dança no contexto escolar do IFBA – Campus Simões Filho, na disciplina curricular Educação Física e teve como público as (os) alunas (os) matriculadas (os) nos cursos de PGN, Mecânica Industrial e Eletromecânica.

Partindo do pressuposto que a sala de aula é um ambiente complexo, formado por pessoas diversas, de diferentes origens e que carregam variados contextos pessoais, a dança, no IFBA, representou uma ampliação de possibilidades da corporalidade das (os) alunas (os), visto que o processo de aprendizagem depende da relação do ambiente em acordos temporários de troca de informações. Nessa experiência com a dança, busquei possibilitar a exploração da criatividade através da descoberta e da busca de novas formas de movimentação corporal, na tentativa de contribuir para formação do sujeito/corpo, do sujeito encarnado. Na ação de dançar, as pessoas envolvidas no processo desenvolveram a consciência de si mesmo como ser corporificado e se percebeu como um corpo presente no mundo.

Considero que a experiência aqui relatada, foi relevante para as (os) alunas (os) e para a minha prática enquanto docente preocupada com a formação de pessoas críticas e atentas à sua condição social. Segundo Freire (2007), uma das grandes fraquezas de nossa educação é a de enfatizar posições ingênuas nos sujeitos sociais e negar a eles posições mais indagadoras,

mais inquietas, mais criadoras. Ele defende “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política (2007, p. 20). Nesse sentido, penso que é de responsabilidade dos profissionais da educação, como um todo, a modificação e reestruturação dessa forma de educar e pensar conforme aponta Strazzacappa (2001) quando diz que toda educação é educação do corpo.

REFERÊNCIAS

CAZÉ, Clotildes Maria de Jesus Oliveira. **Corpos que dançam aprendem: análise do espaço da dança na rede pública estadual de Salvador: UFBA, 2008.** Dissertação (Mestrado em Dança). Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, 2008.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

EHRENBERG, Mônica Caldas; GALLARDO, José Sérgio Pérez. Dança: conhecimento a ser tratado nas aulas de Educação Física Escolar. In: _____ **Motriz.** Rio Claro, v.11, n.2, p.121-126, mai/ago, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje: textos e contextos.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Dançando na escola.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Linguagem da dança: arte e ensino.** 1ª ed. São Paulo: Digitexto, 2010.

_____. Notas sobre o corpo e o ensino de dança. In: _____ **Caderno Pedagógico,** Lajeado, v.8, n.1, p. 31-36, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico** – Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia, 2008. Disponível em: <www.portalifba.edu.br>. Acesso em: 01 fev. 2013.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado** – questões para a pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PICCININI, Larise; SARAIVA, Maria do Carmo. A dança-improvisação e o corpo vivido: ressignificando a corporeidade na escola. In: _____ **Pensar a Prática.** Goiânia, v.15, n.3, p.551-820, jul/set, 2012.

ROHR, Cristina Marinho. **Dança na Educação Física.** Rio de Janeiro: Sinergia, 2012.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. In: _____ **Cadernos Cede.** Vol. 21. n.53. Campinas, 2001.

Projeto rodas de conversa sobre Paulo Freire e os saberes socioambientais: Um relato sobre a metodologia e seus resultados

Conversation Circles about Paulo Freire and socio environmental knowledge: an experience report about the methodology and results

Ósia Alexandrina Vasconcelos Duran Passos

Mestre em Administração pela Universidade Federal da Bahia, Prof. Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB (osia@ufrb.edu.br)

Maria Aparecida da Silva Andrade

Graduada em Licenciatura em Biologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB (cidaandrade88@hotmail.com)

Resumo

Trata-se de um relato das ações do projeto *Rodas de Conversa: Paulo Freire e os Saberes Socioambientais* desenvolvidas entre maio e dezembro de 2012, em Cruz das Almas/BA. O objetivo geral do projeto é oportunizar o debate sobre os aspectos políticos e sociais apresentados pelo educador Paulo Freire bem como a aplicação de seus ideais às práticas socioambientais. O projeto se desenvolveu entre maio de 2012 e maio de 2013, através de parceria com um projeto do Programa de Educação Tutorial (PET). A roda de conversa tem se revelado um espaço importante para discutir aos fundamentos da educação ambiental crítica e discuti-la enquanto escolha teórico-metodológica orientadora de nossas ações extensionista.

Palavras-chave: Rodas de conversa. Paulo Freire. Projeto de extensão universitária. Educação ambiental crítica. PET.

Abstract:

This experience report deals with the activities in the extension project *Conversation Circles : Paulo Freire and socio environmental knowledge* developed between May and December 2012, in Cruz das Almas/BA. Our object in this project is support and facilitate a permanent debate about politics and social issues which were proposed by a Brazilian educator, Paulo Freire, and also discuss the ideas of this author in the socio environmental context. The project was developed between Mays 2012 and May 2013, through a partnership with the Tutorial Education Program (PET). We considered that the conversation circle has been an important method to debate the fundamentals of critical thinking in environmental education as a theoretical and methodological choice for our extension projects.

Key-words: Conversation circles. Paulo Freire. University extension project. Critical thinking in environmental education. PET.

APRESENTAÇÃO¹⁹

O projeto *Rodas de Conversa: Paulo Freire e os Saberes Socioambientais*, registrado no Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas - CCAAB como atividade de

¹⁹ Esse texto foi adaptado do Relatório da Fase 1, elaborado pela equipe executora: Ósia Alexandrina (Coord) e Marcos Teixeira (Colaborador) e as discentes Maria Aparecida da Silva Andrade e Analú Souza.

extensão, surgiu a partir da articulação entre membros do Grupo de Estudos Paulo Freire da Pró-Reitoria de Extensão da UFRB (2009-2011) e do Programa de Educação Tutorial - PET Conexões de Saberes Socioambientais. O projeto se desenvolveu em sua primeira fase entre maio e dezembro de 2012, quando foi incluído no planejamento de atividades do PET como espaço de formação dos bolsistas. Após a substituição do Tutor PET, o projeto teve continuidade em sua segunda fase, de abril a maio de 2013. A partir do segundo semestre de 2013, o projeto continuou suas atividades sob nova coordenação.

O presente relato trata da Fase 1 do projeto, descrevendo a metodologia utilizada, os resultados e avaliação.

SOBRE A METODOLOGIA DO PROJETO

O objetivo geral do projeto - *oportunizar o debate sobre os aspectos políticos e sociais apresentados pelo educador Paulo Freire bem como a aplicação de seus ideais às práticas socioambientais* - foi cumprido na sua Fase 1 por meio de encontros abertos à comunidade acadêmica, sob a mediação de especialistas de diversas áreas. Nesse período, o projeto teve dois objetivos específicos: 1) *Identificar na UFRB, em particular no CCAAB, pessoas e grupos de pesquisa, ensino e extensão que trabalham com o tema “meio ambiente”, promovendo o diálogo;* 2) *Mapear na UFRB, em particular no CCAAB, produção científica resultante de projetos sobre “educação ambiental” e temas afins.*

Embora tivesse como público direto os bolsistas do PET, os encontros foram abertos e amplamente divulgados. Para identificar docentes e discentes que atuam em projetos de ensino, pesquisa e extensão nessa temática, buscamos informações em documentos e sites institucionais, identificando também componentes curriculares voltados à educação ambiental ofertados no semestre 2012.2 . A principal estratégia para aproximar essas pessoas foi a ampla divulgação dos encontros através de e-mail, site da UFRB e site do PET. Além disso, convidamos alguns desses docentes para mediar a roda de conversa.

Em dezembro de 2012, foi realizado levantamento da produção bibliográfica sobre Gestão e/ou Educação Ambientais, em busca de textos que pudessem interessar à discussão da roda, além daqueles selecionados inicialmente pela equipe do projeto. Utilizou-se como parâmetros de pesquisa: autoria de docentes do CCAAB que coordenam ou já coordenaram atividades de extensão e pesquisa na área de educação e/ou gestão ambiental; produção científica em 2012; informações disponíveis na Plataforma Lattes.

Todas as atividades foram desenvolvidas no *campus* da UFRB em Cruz das Almas-

BA, com carga horária total de 170 horas.

Buscamos conhecer a percepção do público direto do projeto (bolsistas do PET Conexões de Saberes Socioambientais) acerca dos saberes socioambientais e sua relação com as ideias freireanas. Para tal, entre junho e setembro de 2012 foi aplicado um questionário com questões abertas com 10 estudantes. Esse diagnóstico serviu como parâmetro de avaliação qualitativa do percurso de aprendizagem, que é feita por cada estudante do PET juntamente com o tutor.

Ao todo, foram 18 horas de conversa em 7 rodas mediadas por um convidado. A animação de cada roda coube ao mediador, variando no uso de recursos (questões geradoras, vídeos, dinâmicas etc.).

Enquanto metodologia de diálogo, a roda tem, ao menos, duas dimensões: uma física, no sentido da disposição do espaço onde ela acontece, e outra política, que na construção de relações não hierarquizadas dos saberes de cada participante. As rodas foram conduzidas de maneira a privilegiar o questionamento, a reflexão e a exposição de ideias, rejeitando a hierarquização de saberes ou de papéis (professor-aluno, mediador-participantes). As temáticas foram pensadas visando a favorecer a ampliação da visão de mundo e a evidenciar a complexidade dos saberes socioambientais, analisados sob diversas óticas (filosófica, socioeconômica, biológica etc.). O planejamento passava por uma discussão permanente com os bolsistas e com o tutor do PET sobre suas demandas e seus interesses.

Quase em sua totalidade, as rodas tiveram como ponto de partida a leitura prévia de um texto disponibilizado no site do PET. A discussão foi sistematizada e publicada no site do PET, com o consentimento dos participantes²⁰. A equipe reunia-se semanalmente para discutir o planejamento da roda, as estratégias de divulgação, o relato da discussão, o texto-gerador, além do monitoramento e avaliação permanente do projeto.

Por fim, para avaliação do projeto, foi realizada uma roda de avaliação em novembro de 2012 a partir de duas questões geradoras: *O que você esperava da roda?* (expectativas) e *O que você levou da roda?* (aprendizado pessoal). Também foi aplicado um formulário de avaliação com os participantes.

PRINCIPAIS RESULTADOS OBTIDOS

O diagnóstico sobre a percepção dos bolsistas ofereceu elementos para o planejamento

²⁰ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por cada participante está arquivado no CCAAB.

das rodas e para a autoavaliação de cada participante. Todos os estudantes já tinham ouvido falar de Paulo Freire; apenas cinco haviam lido algumas obras (2 a 5 livros); dois disseram que já haviam lido fragmentos de seus livros e quatro disseram não haver tido nenhum contato. Refletindo sobre Freire na prática extensionista, segundo os entrevistados, algumas ideias discutidas pelo autor, tais como: a troca de saberes, valorização do saber popular, respeito a comunidade, aproximação comunidade-universidade e emancipação, são usadas na prática extensionista na comunidade onde estão inseridos²¹.

As características de uma extensão universitária com base em Paulo Freire, na percepção dos estudantes, são: troca de saberes; aproximação universidade-sociedade; respeito à comunidade; emancipação; educação interdisciplinar; prática humanística, crítica, reflexiva e participativa; aproximação do conhecimento científico e popular; dialética; dialogicidade; autonomia. Todos afirmaram que o PET tem trilhado o caminho para uma prática extensionista transformadora: “acredito que o PET não só está transformando a comunidade laranjeiras como também está transformando nós petianos” (Bolsista PET).

Quanto à relação entre as ideias de Paulo Freire e os saberes socioambientais, os estudantes disseram perceber uma relação estreita, embora ainda pouco clara para eles, como destacamos nos trechos a seguir: “Paulo Freire defende a educação para a vida, que prepara o indivíduo para entender o seu meio”; “As ideias de Freire nos ajudam a entender os saberes socioambientais... ver os problemas da sociedade de forma complexa e integrada”; “Paulo Freire valoriza o conhecimento popular, do qual parte o aprendizado, inclusive sobre meio ambiente”. Sobre a visão de educação ambiental a partir de Paulo Freire, todos apontaram a educação crítica transformadora (emancipadora), mas sem explicar claramente o que significa.

Quanto às expectativas, os participantes viam a roda como espaço de formação (profissional e pessoal) complementar à sala de aula; alguns esperavam que a roda discutisse a obra de Paulo Freire e educação (práticas pedagógicas). Ao participar da roda, os bolsistas esperavam poder compartilhar experiências e pontos de vista, rever o próprio pensamento a partir do diálogo com outras visões, trocar, esclarecer dúvidas e discutir o conteúdos das rodas com a comunidade.

O principal resultado do projeto em sua Fase 1 é a realização de sete rodas de conversa com a participação de 38 docentes e discentes da UFRB. Cada roda teve, em média, 13 pessoas. O quadro a seguir apresenta as rodas realizadas em 2012.

²¹ Parte das atividades do PET nesse período foram desenvolvidas na comunidade de Laranjeiras, zona rural de Muritiba-BA.

Quadro 1- Rodas de Conversa Paulo Freire e Saberes Socioambientais (Fase 1)

Roda	Data/Tema	Mediador / Centro	Texto-gerador
1	28/mai: Justiça Ambiental: interfaces com o pensamento freireano	Prof. Marcos da Cunha Teixeira - CCAAB	Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades (Layrargues, 2009)
2	09/jul: Educação ambiental, direitos humanos e consciência libertária	Prof. Neilton Silva - CFP	Paulo Freire, um educador ambiental: apontamentos críticos sobre a educação ambiental a partir do pensamento freireano (Damo e outros, 2012)
3	07/ago: A práxis em educação ambiental a partir do relato de experiências com comunidades litorâneas	Prof. Renato de Almeida - CCAAB	Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória (Quintas, 2004)
4	11/set: A vida biológica na ordem do saber e do Poder	Prof. Giovana Carmo Temple - CFP	Direito de morte e poder sobre a vida (Foucault, 1985)
5	25/set: Desenvolvimento Sustentável	Prof. Ana Georgina Rocha - CCAAB	A problemática do desenvolvimento sustentável (Almeida, 2001)
6	22/out: Da Eco-92 a Rio+20: O que mudou no discurso sobre desenvolvimento sustentável?	Prof. Ana Georgina Rocha - CCAAB	Da extensão rural convencional à extensão rural para o desenvolvimento sustentável: enfrentar desafios para romper a inércia (Caporal e Ramos, 2006)
7	30/nov: Roda de avaliação	Prof. Ósia A. Vasconcelos - CCAAB	-

A discussão da roda não permeou a obra de Paulo Freire ou seu método (de alfabetização de adultos a partir de seu contexto), mas, buscou inspiração no pensamento freireano, tanto em sua metodologia quanto no seu conteúdo. Os ideais freireanos (de estabelecer o diálogo entre iguais em busca da humanização do homem e sua plena condição de liberdade) esteve sempre articulado ao conteúdo da discussão (de maneira explícita ou implícita).

Quanto aos objetivos específicos do projeto já citados, buscamos identificar as práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão em Gestão e/ou Educação Ambientais. Educação Ambiental (EA) e Sustentabilidade está entre as cinco temáticas que concentram o maior número de atividades extensionistas na UFRB. Entre maio e agosto de 2012, por meio de consulta ao site do CCAAB, identificamos que do total de projetos e programas registrados no Centro entre 2008 e 2012, havia 16 projetos e programas de pesquisa e extensão em EA, com o envolvimento direto de 13 docentes que atuam como coordenadores. Considerando a vocação do Centro, esse número não é representativo, e nos parece necessário ponderar que: 1) Essa identificação é frágil porque o site do CCAAB não disponibiliza informações suficientes para

identificar a temática do projeto/programa; 2) Consideramos somente projetos e programas, quando, no geral, predominam atividades de extensão na modalidade evento e curso; 3) Podemos supor que nem todas as atividades de extensão realizadas por docentes e estudantes do CCAAB estão registradas neste Centro, o que pode se dar por diversas razões: os docentes não registram; atividades realizadas pelo CCAAB podem ser coordenadas por docentes de outros Centros ou registradas diretamente na PROEXT, dentre outras.

Diante disso, para um levantamento mais preciso dos projetos e programas de extensão em EA do CCAAB, outras estratégias precisam ser utilizadas, como: consultar o Gestor de Extensão do Centro para discutir as impressões sobre esse levantamento; consultar a Pró-Reitoria de Extensão para discutir as impressões sobre esse levantamento; acessar os objetivos dos projetos/programas registrados no CCAAB para identificar adesão à temática de EA; consultar todos os professores do Centro para que se identifiquem como extensionistas na área de EA. Não dispusemos de tempo no projeto para utilizar tais estratégias.

Também identificamos, dentre as disciplinas ofertadas no semestre 2012.1, 16 componentes curriculares cuja temática central é ambiental. Quanto aos docentes, são no total 21 professores que atuam na pesquisa, extensão e ensino em temas afins à educação e/ou gestão ambiental.

No que diz respeito à produção bibliográfica da UFRB sobre Gestão e/ou Educação Ambientais, observamos que a produção dos docentes não foi representativa do ponto de vista quantitativo. Dentre os 13 docentes consultados, somente 4 publicaram capítulo de livro, artigos ou resumos sobre a temática em que desenvolvem atividades extensionistas. Foram 13 publicações no total; notou-se que 3 docentes tiveram uma publicação, enquanto um docente teve 10 publicações.

Embora o projeto não tenha previsto e não tenha havido tempo hábil para tal, seria interessante acessar a publicação científica identificada para uma leitura crítica em busca dos referenciais teóricos e metodológicos, bem como da visão acerca do meio ambiente e da problemática socioambiental que perpassa esses trabalhos.

ASPECTOS AVALIADOS COM/PELOS PARTICIPANTES E COM/PELA EQUIPE

Quanto aos resultados apontados pelos participantes, destaca-se a interação com outros conhecimentos, pessoas (alunos e professores de outros cursos) e pontos de vista / opiniões. As expectativas pessoais foram ultrapassadas, pois a roda não se limitou a discutir “educação” (práticas pedagógicas), abrangendo várias temáticas atuais (do cotidiano) que ampliaram a

visão de mundo; a atividade despertou ainda o interesse pela obra de Freire e pela disciplina Extensão Rural.

Nos formulários de avaliação, os participantes avaliaram o Projeto como bom, ótimo ou excelente. As Rodas 4, 5 e 6 foram avaliadas como ótimas ou excelentes. As Rodas 1, 2 e 3 foram avaliadas como boas ou ótimas; somente uma pessoa atribuiu conceito regular. A única avaliação negativa pelos participantes foi dia/horário, que dificultou a participação regular do público.

Para os participantes, as rodas provocaram mudanças significativas na formação acadêmica e na forma de ver e interagir com a comunidade externa; mudou ainda a forma de ver e perceber algumas dinâmicas sociais (visão de mundo). Essa mudança, para alguns, possibilitou a compreensão do seu meio e de aspectos políticos, ambientais e sociais. A aproximação às ideias de Freire provocou ainda inquietação ou mudanças pessoais, o que pode ser evidenciado no relatório pessoal da estudante que compõe a equipe do projeto, conforme trecho destacado a seguir:

As ideias de Paulo Freire passaram a nortear vários espaços da minha vida trazendo mais sentido para as minhas ações como professora como membro de Programa de Educação Tutorial Conexão de Saberes Socioambientais e principalmente como pessoa. As leituras sobre Freire abriram meus horizontes para entender qual o meu papel enquanto cidadã e professora, hoje me assumo como tal e tenho a consciência do poder que tenho por meio da minha profissão, nesse sentido, busco através do educador e das outras atividades oferecidas pelo o PET\ Conexões de Saberes Socioambientais lapidar os meus sentidos para que eu possa ir para a sala de aula sempre com muita dedicação e para além disso, levar aos alunos o conhecimento articulado pra vida. [...] tive contatos com as idéias de diferentes autores utilizados nas rodas estando à frente delas, além do contato com diferentes professores que discutiam de formas diferentes os ideais socioambientais à luz de Freire. Ainda nesse sentido, a construção de materiais como resenhas dos textos trabalhados e de alguns relatos das rodas, me permitiram adquirir experiências bastante significativas com relação à construção de textos e síntese de novos conhecimentos. Dessa forma, a participação nesse grupo de estudos deixou um legado sem tamanho na minha vida, uma vez que, me permitiu lançar um olhar muito mais crítico sobre a sociedade na qual vivo; a cada participação, uma descoberta e também uma nova postura frente às situações. Neste espaço pude dialogar com os demais componentes construindo uma troca de saberes e conhecimentos à luz deste educador, que em seus ensinamentos nos faz refletir sobre a função que deve ter a extensão, nos ajudando a cumprir o nosso papel como ser social.²²

A avaliação do projeto pela equipe ocorreu de forma contínua durante as reuniões semanais. Considerando os objetivos iniciais, a avaliação dos participantes e a auto-avaliação dos membros da equipe, o projeto atingiu os objetivos traçados. A roda de conversa se

22

Trecho do relatório apresentado PET pela bolsista Maria Aparecida da Silva Andrade.

constituiu como um espaço importante para refletir sobre os fundamentos da educação ambiental crítica e discuti-la enquanto escolha teórico-metodológica orientadora de ações extensionistas desenvolvidas na UFRB.

Entendemos que toda atividade de pesquisa ou extensão deve ser, em si, formadora, tanto para o discente quanto para o docente e a comunidade envolvida. Nesse sentido, projetos extensionistas, particularmente, de educação ambiental, devem contemplar em seu planejamento um espaço para reflexão, exposição de ideias e debate. A metodologia da roda de conversa parece-nos responder a esse desafio, tal como registrou uma participante da equipe do projeto:

Posso levar experiências, conhecimento, muito conhecimento, lição de vida, exemplos de vida, estas coisas vão ficar sempre ali, latentes na memória, e reaparecem quando procuro, assim, posso me espelhar, e antes de praticar, ver o que pode dar certo na vida, relacionamentos, formas de interpretar e ver o mundo e as pessoas. E dessa forma a roda contribui para a minha vida pessoal, me dando oportunidade de ser uma pessoa melhor, mais informada, atendida, livre e humana.

CONCLUSÕES

Uma discussão socioambiental como centro de um debate em um espaço das ciências agrárias possibilita novas percepções sobre a realidade, a partir de um compartilhamento de diferentes visões de mundo. A interdisciplinaridade é, claramente, um dos principais ganhos acadêmicos da Roda. Avaliamos que, embora tenhamos identificado pessoas e grupos que trabalham com essa temática, é preciso ampliar o diálogo. O Projeto envolveu outras pessoas interessadas na temática, contudo, o principal desafio ainda é integrar, docentes e discentes que atuam na área de educação ambiental.

Por fim, pensamos que o maior desafio é criar um espaço permanente de troca de saberes sem relações hierarquizadas, onde os sujeitos (professores, estudantes ou comunidade externa) possam exercer sua autonomia num processo de formação tal como sugerido por Paulo Freire, autor que continua inspirando nossas conversas em roda.

Acampamento farroupilha aliado à temática ambiental: Implementação de um galpão sustentável

Farroupilha camp allied to environmental issues: Implementation of a sustainable warehouse

Joyce Cristina Gonçalves Roth

Prof (a) Msc. da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS. joyce-roth@uergs.edu.br

Eliane Poltronieri

Graduanda do Curso de Tecnólogo em Gestão Ambiental da UERGS. eliane-poltronieri@uergs.edu.br

Resumo:

A participação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS/Erechim durante o acampamento integrou a comunidade acadêmica com o município através da promoção de oficinas onde os participantes apreenderam sobre práticas de reutilização e reciclagem de resíduos gerados nos galpões e na praça de alimentação durante o período de realização do evento, bem como a elaboração de temperos e mini horta. Foi instituído o “Galpão Sustentável” que recepcionou os visitantes todas as noites do evento, com amostras de materiais recicláveis e ideias práticas para o dia a dia, como a reutilização de embalagens e materiais como pneus e garrafas, utilizados na decoração do galpão. Muitas escolas visitaram este espaço, permitindo, através de atividades lúdicas, destacar a importância associada às ações antrópicas no contexto de preservação do ambiente. Os demais galpões participantes se comprometeram a cumprir com as atividades propostas durante todos os dias, com a expectativa de premiação simbólica ao final do evento. Este foi o compromisso ambiental de minimização de impactos assumido pela unidade da Uergs na Edição 2013 do Acampamento Farroupilha de Erechim, que ocorreu do dia 13 ao dia 22 de setembro.

Palavras-chave: Sustentabilidade. Reutilização. Reciclagem. Acampamento Farroupilha.

Abstract:

The participation of the UERGS Erechim during camp joined the academic community with the county by promoting workshops where participants learned about practices of reuse and recycling of waste generated in sheds and in the food court during the period of the event as well as the preparation of spices and mini garden. "Sustainable Shed" was implemented who welcomed the guests every night of the event with samples of recyclable materials and practical ideas for the day to day, as the reuse of packaging materials and has been established as tires and bottles used in the decoration of the house. Many schools have visited this space, allowing, through fun activities, highlighting the importance associated with human activities in the context of preserving the environment. Other participants sheds committed to comply with the proposed activities for each day, with the expectation of symbolic awards at the end of the event. This was the commitment to minimizing environmental impact made by the unit in UERGS Edition 2013 Farroupilha Camp of Erechim, which took place from 13 to 22 september.

Key-words: Sustainability. Reuse. Recycling. Farroupilha Camp.

1. INTRODUÇÃO

O Acampamento Farroupilha integra as comemorações da Semana Farroupilha no Estado do Rio Grande do Sul, que marca a Revolução Farroupilha, ocorrida em 1836. Desta forma, esse evento comemorativo incentiva a comunidade no resgate a cultura e tradição gaúcha, por meio do uso e costumes do povo gaúcho, como atividades campeiras (chimarrão, churrasco), artísticas e culturais (trajes e danças). Durante os dias do evento, diversos grupos tradicionalistas se reúnem e no local permanecem acampados. Segundo o município, Erechim conta com o maior Acampamento do interior do estado, desenvolvendo muitas atividades, distribuídas em uma programação bastante diversificada, todas gratuitas a comunidade da região.

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul está distribuída em 23 unidades, entre as quais Erechim, localizada no norte do estado do Rio Grande do Sul, que busca participar continuamente do Acampamento Farroupilha devido a sua importância em âmbito regional. A sua participação está vinculada a minimização dos impactos associados a geração de resíduos durante o evento, orientando os participantes boas práticas para o descarte, bem como, opções para a reutilização e reciclagem dos resíduos gerados durante o evento e/ou no dia dia, culminando na proposta do Acampamento Sustentável.

Conforme Jacobi (2003), a reflexão sobre o atual de práticas e de consumo, em um contexto marcado pela degradação permanente do meio ambiente e do seu ecossistema, envolve uma necessária articulação sobre a educação ambiental. Como já descreve Henriques et al (2007), atualmente não é possível entender a Educação Ambiental no singular, assim, esta forma de educação envolve um conjunto de atores do universo educativo, potencializando o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, a capacitação de profissionais e a comunidade universitária numa perspectiva interdisciplinar (JACOBI, 2003).

A educação ambiental tem se constituído em um campo de formação e de práticas educativas multi e interdisciplinares nos sistemas de ensino. Logo a materialização de ações sustentáveis passa pelo universo educacional, que atua com impulsionador em mudanças de pensamento e ações (HENRIQUES, 2007).

Os desafios ambientais nos surgem todos os dias. A poluição ambiental se apresenta como desafio, podendo e devendo ser enfrentada por meio de práticas educativas fundamentadas na educação ambiental (SANTOS; SILVA, 2010). Torna-se estratégico a resolução de problemas ambientais locais, que fortalecem o vínculo entre o processo educativo

e a realidade cotidiana, caracterizando o papel do cidadão na gestão do seu ambiente (LAYRARGUES, 1999).

De acordo com Pereira e Ferreira (2008), a sensibilização para a questão ambiental pretende alavancar certas mudanças de comportamento nos mais diferentes públicos, visando a recuperação, conservação e preservação dos recursos naturais, para a melhoria da qualidade de vida. Interessa à educação ambiental preparar os indivíduos para uma melhor compreensão dos problemas decorrentes do uso inadequado dos recursos naturais e incentivar hábitos e comportamentos voltados para um novo modelo de cidadania.

A demonstração de que, pequenas mudanças podem impactar em grandes resultados, é o modo mais simples de atingir aqueles que ainda questionam o seu papel na conservação de ambiente. Isto justifica o oferecimento de oficinas, que tem por objetivo maior a conscientização da comunidade por meio da mudança de hábitos de consumo e da percepção do meio ambiente bem como, a divulgação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e de seus valores e objetivos por meio de atividades práticas de integração da comunidade acadêmica e da sociedade de Erechim, já que se caracteriza como um projeto de extensão.

Entende-se que, neste sentido, que através da extensão, a Universidade passa a interagir com o meio em que está inserida, contribuindo com o conhecimento e aprendendo também com o saber destas comunidades.

Idealizando a proposta da Universidade integrada as ações do município, esta ação de extensão foi realizada em parceria com os alunos na Unidade da UERGS de Erechim, contemplando ações de cunho sustentável para externar a preocupação e conhecimento em torno da gestão ambiental. Para tanto, todos os alunos da Unidade participaram ativamente das atividades propostas, permitindo uma maior integração entre alunos e professores além da comunidade em geral, participante do evento.

2. DESENVOLVIMENTO

A participação da UERGS no evento foi condicionada a minimização dos impactos associados a geração dos resíduos. Neste sentido, a instituição, se comprometeu no desenvolvimento de ações que atingissem os participantes de modo natural. Toda comunidade acadêmica foi incluída na ação, incluindo alunos dos cursos Tecnologia em Gestão Ambiental, Bacharelado em Gestão Ambiental e Tecnologia em Horticultura, professores e funcionários, da unidade universitária da cidade de Erechim.

A ação foi proposta através de um conjunto de ações-oficinas, cuja participação e colaboração foram revertidas em pontuação no evento. Estes pontos foram controlados através de visitas periódicas aos galpões pelos alunos da unidade que, do mesmo modo que nas oficinas, foram divididos em equipes. Alguns materiais necessários às oficinas foram solicitados aos participantes, que também foram convertidos em pontos.

A tabulação das pontuações ao final do evento esteve a cargo do diretório acadêmico da unidade, que também efetivou a entrega simbólica do título de “galpão sustentável”, no final das atividades.

2.1 Métodos

Foram propostas atividades durante todos os dias do evento, organizadas em dois turnos: tarde e noite. Todas as atividades, com exceção das visitas aos galpões participantes foram organizadas no chamado “Galpão Sustentável”. Estas atividades encontram-se citadas abaixo:

2.1.1 Gincana Sustentável e Amostra de Trabalhos

Durante o período da tarde, foram desenvolvidas atividades lúdicas com os alunos visitantes do Galpão da UERGS, na forma de Gincana Ecológica. Os alunos também puderam apreciar uma amostra dos trabalhos já desenvolvidos na Unidade referentes à reutilização de materiais.

2.1.2 Elaboração de Temperos

Esta oficina foi promovida durante o período da noite e contou a participação de um professor convidado, que na véspera, ensinou aos alunos ministrantes da atividade, como elaborar temperos a partir de ervas aromáticas. As seguintes receitas foram ensinadas:

- *Receita 1– Temperos para carnes vermelhas. Ingredientes:* 1 Kg de Sal fino, 150 g de pimenta Branca moída, 50 g de salsa fresca, 50 g de alecrim fresco, 50g de sálvia fresca e 50 g de orégano. *Modo de preparo:* Picar bem as ervas frescas (apenas as folhas), misturar com a pimenta, o sal e o orégano. Guardar em um pote de vidro com tampa. Usar para temperar bifés, assados e cozidos. As proporções e as próprias ervas escolhidas podem variar conforme o gosto.

- *Receita 2 – Para uso geral. Ingredientes:* 1 Kg de Sal fino, 5 dentes de alho e 100 g de pimenta do reino moída. *Modo de preparo:* Triturar o alho e a pimenta no liquidificador, retirar a pasta e misturar ao sal. Guardar em um pote e utilizar para temperar o que quiser.
- *Receita 3 – Mistura para caças. Ingredientes:* 50 g de pimenta preta moída, 30 gramas de noz moscada moída, 15 folhas de louro partidas, 30 unidades de cravo da Índia, 1 pitada de gengibre moído. *Modo de preparo:* Moer os componentes separadamente em liquidificador a seguir misturar bem.

Com exceção do sal, todos os ingredientes necessários à confecção dos temperos foram adquiridos por meio de doação das instituições parceiras do evento. O sal, necessário em maior quantidade, foi requerido previamente aos participantes.

2.1.3 Produção de sabão

Esta oficina foi oferecida durante dois dias de evento para contemplar um maior número de participantes. Esta oficina surgiu como uma boa oportunidade de reciclar os resíduos oleosos produzidos durante o período do acampamento. Os alunos na unidade conduziram esta atividade, orientados por um professor.

Para a produção do sabão em barra, a seguinte receita foi seguida:

Ingredientes: 2 litros de água fria, 1 kg de soda caustica, 4 litros de sebo morno, 2 litros de gordura ou de óleo, 4 litros de álcool pode ser aquele de posto. *Modo de preparo:* Em uma vasilha e despeje a água fria, misture a soda caustica, depois despeje o sebo morno com o óleo ou a gordura por ultimo o álcool. Vá misturando sempre, quando adquirir uma consistência de gelatina está pronto. Deixe endurecer.

Os participantes trouxeram os seus resíduos em garrafas *pets*, para que fossem destinados de maneira apropriada. Os demais ingredientes foram adquiridos por meio de doação das instituições parceiras do evento.

2.1.4 Confecção de Mini horta

Para a confecção/montagem da mini horta, todas as mudas utilizadas foram oferecidas por meio de doação. Os recipientes para o acondicionamento do solo e mudas foram trazidos pelos participantes.

2.1.5 Visitação aos galpões participantes

A visita aos galpões participantes foi realizada em todos os dias do evento, onde se avaliou os itens mencionados no ato da entrega das instruções, tais como a presença de lixeiras para a separação do lixo reciclável e não reciclável além de recipiente específico para as latas (alumínio). A correta separação também foi controlada pelos alunos, assim como a separação de óleo usado e acondicionamento em garrafas do tipo *pet*.

2.2 Resultados e Discussão

Todas as oficinas aconteceram conforme previsto, havendo a participação intensa dos galpões participantes. Elas foram bastante interessantes ao público, que como descrito nas avaliações, realizadas ao final de cada atividade, descreveram o intenso interesse de uma repetição da versão “Galpão Sustentável” em 2014.

A fachada e alguns utensílios usados no interior do Galpão sustentável da UERGS foram decorados com materiais reutilizados, como garrafas de vidro e pneus (conforme figura 01) e bancos (figura 02) o que para os visitantes demonstrou o perfil sustentável das atividades propostas pela Universidade. Inclusive, sugerindo a reutilização destes materiais nas próprias residências.



Figura 01: Galpão Sustentável da UERGS- Fachada com as garrafas de vidro reutilizadas



Figura 02: Galpão Sustentável da UERGS- Banco feito com “estrados”

A construção do galpão contou com o envolvimento de alunos, professores e funcionários da Unidade, bem como colaboradores que auxiliaram em todas as etapas construtivas físicas, e ao final da atividade, na remoção das madeiras.

Abaixo, seguem imagens relativas às oficinas oferecidas durante o evento.



Figura 03: Oficina de Produção de Sabão

O óleo recolhido durante os dois dias de execução da oficina de produção de sabão, foram destinados à produção de sabão na unidade, para uso na própria unidade com participação dos alunos. Essa iniciativa consolidou a gestão de resíduos sólidos, abordada como grande problema nas cidades e de grande relevância ambiental, principalmente quando se faz referência aos resíduos oleosos. Esse tipo de resíduo pode causar problemas não só ambientais, como a perda da qualidade da água e poluição dos solos, como também de estrutura, como entupimentos (tubulações) quando descartados inadequadamente.

Logo, demonstrar alternativas viáveis a esse resíduo tão problemático pode auxiliar na sua destinação adequada, pois além de reduzir os danos ambientais, se produz um material útil e necessário em todas as residências, o sabão.

Muitas pessoas deixam de utilizar temperos e algumas verduras, como o alface, cultivados de modo natural devido a falta de espaço de suas residências. Esta proposta demonstrou, que através de uma configuração diferenciada, qualquer um pode possuir uma mini horta, priorizando assim, o consumo de alimentos mais saudáveis, sem a presença de substâncias químicas (Figura 04).



Figura 04: Confeção de Mini Horta

Na exposição de trabalhos e na gincana ecológica, ocorridas período da tarde, se observou a grande participação das escolas. Nessas atividades foram abordados temas como a reutilização de materiais, visando a economia doméstica e de recursos naturais (Figura 05).



Figura 05: Exposição de trabalhos e Gincana Ecológica

Esta atividade pôs em prática algumas das questões tão discutidas atualmente, o consumo consciente. Partindo da ideia, que a tomada da consciência ambiental é mais significativa quando feita de modo precoce, ou seja, iniciada ainda na infância, essa atividade complementou temas já trabalhados em sala de aula, conforme relatos dos professores participantes. Os alunos puderam observar como é fácil e simples transformar o que antes era visto como resíduo, em novos objetos/utensílios decorativos.

3. CONCLUSÃO

A participação da comunidade universitária foi decisiva no sucesso desta ação de extensão. A dedicação desde a construção da estrutura (galpão) e a conquista de doações para a realização das oficinas culminou na excelência das atividades propostas, que desde o projeto, tinha vistas à sustentabilidade.

Em atividades, que levam a uma grande aglomeração de pessoas a concentração de resíduos é também elevada. Logo, o “galpão sustentável” demonstrou que esses resíduos podem ser reciclados e/ou reutilizados, ou mesmo reduzidos quando ações conscientes são assumidas por cada um, reduzindo o seu impacto sobre o ambiente.

O retorno dos participantes, galpões convidados e demais grupos (estudantes da rede pública de ensino), foi significativa devido ao envolvimento do grupo acadêmico. A unidade de Erechim espera participar cada vez mais ativamente nessas atividades de cunho ambiental, para fortalecer a imagem da universidade frente ao município.

REFERÊNCIAS

HENRIQUES, R. et al. **Educação Ambiental: Aprendizes de sustentabilidade**. Cadernos SECAD: Ministério da educação, 2007.

JACOBI, P. **Educação ambiental, Cidadania e Sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189-205, março/ 2003.

LAYRARGUES, P. P. **A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental**. In: REIGOTA, M. (Org.). Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

PEREIRA, D. S; FERREIRA, R. B. **Ecocidadão**. Caderno de Educação Ambiental: Governo do Estado de São Paulo, 2008.

SANTOS, A. L.; SILVA, G. Poluição ambiental local e o papel da educação ambiental. **Revista científica de EaD**. Ed. especial, dezembro, 2010.

Ouvindo e filtrando experiências narrativas na zona rural de São Felipe

Listening experiences and filtering narratives in rural area of São Felipe

Paulo Roberto Costa da Silva

Prof. Ms em Crítica Cultural. E-mail: prlet@hotmail.com

Resumo

Sabe-se que a sabedoria e o imaginário popular, seus mitos e memórias podem estar reunidos em criações literárias como cantos, rezas e contos. Partindo disso, esse texto vem relatar as primeiras impressões e reflexões sobre a experiência de ouvir contar narrativas tradicionais encontradas em lugares como a zona rural de São Felipe nos quais os narradores mantêm esta tradição.

Palavras-chave: Ouvir, narrar, tradição oral.

Abstract:

It is known that the wisdom and popular imagery, myths and memories may be gathered in literary creations such as corners, prayers and stories. Leaving addition, this text comes to report first impressions and reflections on the experience of hearsay traditional narratives found in places like the countryside of São Felipe where the narrators maintain this tradition.

Key-words: Listen, narrate, oral tradition.

INTRODUÇÃO

Este texto foi resultado da experiência de uma pesquisa de campo na zona rural de São Felipe. Nesta, procurei ouvir e coletar narrativas orais para elaboração da dissertação de mestrado em Crítica Cultural. Para isso, foi importante perceber o narrador como um arquivo vivo que, por meio da memória coletiva, reconstrói narrativas orais fazendo com que estas resistam ao tempo, movimentando-se de acordo com as experiências de vida de cada sujeito que enuncia, e representando anseios sociais.

Para tal perspectiva, fez-se necessário apurar o olhar em torno do que via e escutava dentro do espaço da zona rural de São Felipe, município com características predominantemente rural, localizado no Recôncavo da Bahia, distante 178 km da Capital, Salvador.

A EXPERIÊNCIA DE OUVIR CONTAR

As ideias que circulam entre os sujeitos que moram na zona rural de São Felipe parecem, muitas vezes, atravessar questões que se projetam em tantos outros lugares e podem ser vistas nas hierarquias projetadas nas narrativas, no moralismo, na luta entre opressores e oprimidos: o senso de justiça. Escuto as narrativas pensando que o simples divertimento em noites de lua ou em casas de farinha traz seu aspecto utilitário, funcionando como preceito para organizar uma coletividade. Escutar certas narrativas referentes ao cotidiano dos indivíduos faz com que entendamos um pouco da tradição que estes carregam como um elemento inerente a suas vidas.

Assim sendo, conviver em um espaço em que as pessoas organizam suas vidas por meio da tradição oral me fez ver que estes possuem uma maneira peculiar de fazê-lo: a oralidade está presente na normatização de conceitos; os sujeitos destes espaços têm preocupações com seus pares criando laços afetivos; são indivíduos hospitaleiros, o que fica mais evidente em época de festa²³, além de prestativos, como podemos ver nos adjutórios²⁴. Apesar de toda a individualidade da vida moderna e mesmo transitando com grande facilidade entre variados espaços – rural e urbano –, ainda se consegue observar o outro e ser prestativo, aspecto que caracteriza o valor destes sujeitos que moram nos espaços rurais.

Sempre que ocorreu uma oportunidade de estar com sujeitos mais velhos, na zona rural de São Felipe, escutei variados tipos de histórias que começam como um desabafo pessoal: as lutas travadas para sobreviver, as queixas com as mudanças no clima e no tempo, os problemas com as plantações, as experiências adquiridas com o tempo na longa jornada da vida.

A experiência de ouvir contar colocou diante de mim a oportunidade de descortinar um mundo diferente, fazendo-me perceber que certas histórias, sejam elas pessoais ou fictícias, tanto servem para manter discursos que atravessam gerações como também tomam novas rotas, criando a estratégia de olhar as situações que estão ao nosso redor. A partir do que se vivencia, posturas coletivas são elaboradas para servir de guia, formando olhares

²³ Na semana santa, os moradores da zona rural costumavam fazer a troca de pratos. Cada vizinho cozinhava o seu e enviava a outros, representando um laço de união entre eles. Em festas como São João e Natal, costumam sair pelas comunidades para comer e beber, então, para isto, é providenciado pelos moradores, grande quantidade de comida e bebida para seus visitantes.

²⁴ União de pessoas para construir algo; mutirão.

sobre noções que estão em circulação na comunidade e, com isto, pontos de vistas são construídos na interpretação do enredo do cotidiano que o sujeito narra.

Muitas vezes, o que perpassa sobre as narrativas ficcionais, ou seja, pelos contos, precisa ser compreendido com paciência, pois todas as questões e respostas que são levantadas numa pesquisa de campo nem sempre vão dar conta do volume de informações que vem embutido numa simples fala.

Quem sai à procura de respostas imediatas sobre os problemas levantados se vê diante de caminhos sinuosos, pois o tempo e o entendimento das manifestações culturais que os sujeitos em comunidades tradicionais narram não têm a preocupação de dar respostas instantâneas; talvez, nem sejam necessárias respostas a questões que são formuladas por quem está observando de fora os modos de vida de um grupo.

Esses detalhes são escorregadios, pois o contexto de uma narrativa num ambiente de pesquisa traz outras tensões que desfavorecem colher minúcias que, num outro momento, o narrador deixaria surgir de forma espontânea. A espontaneidade do momento de prosa com os sujeitos da zona rural de São Felipe, sem o “compromisso” de estar com eles para uma pesquisa, facilitou conhecer melhor a função de determinadas narrativas.

Foi, porém, somente a partir da construção da pesquisa e da procura de dados que pude entender que se tomasse a noção de cultura como modo de vida poderia considerar a rotina, as pequenas coisas como algo representativo da cultura local, o que poderia me dar ferramentas para entender melhor o espaço em que pisava. Neste sentido, ouvir os contadores retomarem certas lembranças e contá-las em pequenos fragmentos durante este trabalho de pesquisa me fez refletir: poderíamos imaginar um mundo sem narradores e suas narrativas?

Logo tive uma resposta clara: a vida ao meu redor sempre foi narrada, seja pela voz ou pelo corpo. A presença marcante destes dois elementos, os contadores e suas histórias, são de fundamental importância na consolidação de tradições, saberes e culturas. Sem eles, seria muito difícil imaginar a existência de sociedades. Mitos fundadores, narrativas de grandes sagas e seus heróis constituíram os alicerces para que os sujeitos tivessem bases para suas construções identitárias.

Alguns moradores na zona rural de São Felipe contam que, no passado, narrava-se para os mais jovens da comunidade, para a família, compartilhando experiências e vivências que aconteciam no dia a dia. Segundo eles, era notória a disposição que as pessoas tinham para ouvir e conversar, algo que tem se tornado cada vez mais problemático, visto que, segundo os narradores, os mais jovens não querem mais saber destas histórias, pois o mundo moderno oferece outros atrativos.

Mesmo assim, ainda há sujeitos, na zona rural de São Felipe, que possuem em seu cabedal variados tipos de narrativas. No entanto, em decorrência da falta do exercício de contar, muitos trazem memórias truncadas, mas não porque falte experiência de vida em seus cotidianos para completar o que narram: o que tem trazido este drama do esquecimento é a falta de espaços para estas práticas e de um público que queira escutar.

Muitos narradores e ouvintes experienciam o mundo por diferentes narrativas, formulando seu olhar a partir de outros já construídos anteriormente pelos antepassados. Neste sentido, conhecer e compreender as tradições orais e sua extensão na organização do fazer cultural dos sujeitos envolvidos é, de fato, valorizar atividades e evidências que são construídas nas experiências humanas.

Por meio da palavra que sai da boca desses narradores, conhecem-se suas vivências, suas reflexões sobre a vida e os modos de elaboração de representações sociais, pois a tradição oral, como portadora de memórias, cumpre seu papel de formação social. O ser histórico de muitas comunidades tradicionais e seu estar no mundo se deve muito ao papel que a oralidade tem em suas vidas, seja através da literatura oral ou de conversas de rotina no dia a dia.

A tradição oral traz em si marcas culturais e sociais e é uma prática ainda presente na zona rural, para a difusão de ideologias e, também, de preconceitos, assim como com uma finalidade educacional, pois as narrativas orais têm como base a memória cultural, que faz ressoar vozes e valores de outras gerações.

Sabe-se que a sabedoria e o imaginário popular, seus mitos e memórias podem estar reunidos em criações literárias como cantos, rezas e contos. Estas narrativas estão presentes em diversas comunidades e são encontradas em lugares como a zona rural de São Felipe nos quais os narradores mantêm esta tradição.

Além disto, o ato de contar histórias implica em compreender a dinâmica da vida que vivemos. Desta forma, muitos pais, avós e narradores passavam suas histórias e as lições morais através de contos, num clima, muitas vezes, de descontração. Assim, por muito tempo, os homens, através da arte de contar histórias, serviram à comunidade tanto para informar quanto para educar.

Paul Zumthor (1993, p. 140) nos mostra que esta voz, que também é memória, tem uma função coesiva, pois envolve toda a existência, penetra o vivido e mantém o presente na continuidade dos discursos. Logo, pensar as narrativas populares é perceber que, através da tradição de contar, muitas comunidades mantêm, em seu imaginário, costumes, preconceitos seculares trazidos pelos sons de cada palavra presente através da memória coletiva, pois a

história e os muitos hábitos percebidos em comunidades estão intrinsecamente vinculados à memória que estes possuem.

Como sujeitos que se fazem pela subjetividade, por construírem suas histórias de vidas, os narradores perpetuam suas falas, que são transmitidas aos seus pares, uma forma de influência via oralidade que constitui muito do que se acredita como escolhas. E muitas destas construções sociais forjadas na memória e transmitidas através da oralidade, por meio da troca de informações, chegam aos ouvidos dos que escutam organizando as malhas sociais na esfera política e cultural.

Por isso, as histórias que são narradas e as memórias projetadas são de grande importância no fazer comunitário, pois, a partir delas, o antigo ganha novas projeções, ressaltando o que já foi dito anteriormente, evidenciando discursos de grupos e sujeitos que são também discursos que perpassam outros lugares.

Práticas sociais caminham junto com os afazeres cotidianos e é nestes trabalhos e ocupações que as narrativas orais vêm permeadas de informações, possibilitando trocas de experiências individuais e coletivas. Muitas das histórias contadas acontecem em meio a uma reunião, em que as pessoas saem de suas residências para escutar, quando não acontecem por motivos espontâneos, surgindo por outros meios, como no momento do trabalho.

Geralmente, a plateia ouvinte é formada por sujeitos que têm algum tipo de ligação muito próxima com os narradores, familiares ou vizinhos. Escuta-se todo tipo de conversa, desde as cenas de uma novela até as questões político-partidárias. E como um assunto puxa outro, entre uma conversa e outra, algumas narrativas aparecem para exemplificar os temas abordados.

Contudo, narrar uma história como as que costumavam ser contadas tem se tornado algo muito difícil. Os contadores, de maneira geral, têm mostrado isto, pois as condições para que as narrativas aconteçam se tornam cada vez mais escassas. Como em outros lugares, a zona rural de São Felipe não é um mundo à parte e não está imune às influências capitalistas e, assim, as relações sociais básicas estão cada vez mais contaminadas pelo processo de individualização dos sujeitos.

Um dos elementos que caracterizava a maneira como os sujeitos viviam na zona rural de São Felipe era o trabalho coletivo, os chamados adjutórios. Na produção da lavoura, contava-se muito com esta forma elementar de sociabilidade. Conta²⁵ Dona Joana que os

²⁵ Muitas das informações que se apresentam na forma de um discurso indireto se dão por eu ter ouvido em conversas informais.

amigos se reuniam para “fazer a roça” de um dos compadres e este ficava responsável pela comida e bebida; no dia seguinte, era outro e, assim, davam conta de grandes trabalhos e todos saíam ganhando.

Ainda hoje, muitos moradores reclamam esta participação comunitária, pois estes momentos de cooperativismo ficam restritos a grupos pequenos e a trabalhos localizados em determinadas épocas do ano. Esta conduta em forma de mutirão ou adjutório cria laços afetivos e suprime as limitações do trabalho individual. É nesta união, com as pessoas se reunindo para construir algo, que as condições propícias para o fazer narrativo acontecem de maneira efetiva.

Em experiências pessoais, pude, em várias ocasiões, contribuir e estar em tarefas coletivas na lavoura na zona rural de São Felipe: despencar amendoim, raspar mandioca para fazer farinha (Foto), colher laranja, milho, fazer cargas e carregar caminhão com produtos da roça para vender nas feiras. Em contrapartida, também escutei muitas histórias de vida, planos e objetivos de reorganização coletiva para melhorar as condições individuais e comunitárias.



Foto – Raspando mandioca²⁶ – Comunidade Copioba Boa Esperança, zona rural de São Felipe, Bahia, 2013

A palavra falada que parte de narradores e pessoas mais velhas nestes espaços rurais comunitários possui uma força de socialização e de expressão de poder, pois organiza, discursiva e moralmente, os jovens, operando diretamente na construção de sujeitos. Na transmissão de valores e experiências, as gerações mais velhas repassam suas bagagens às

²⁶ Neste dia, 10 de janeiro de 2013, acordamos às 5:30h da manhã e começamos a raspar mandioca às 6:00h. A farinha feita foi para o próprio consumo e as pessoas envolvidas eram todas da mesma família. Como a farinha estava cara neste período, chegando a R\$200,00 o saco, coisa rara, os pequenos produtores estavam aproveitando a procura para ganhar um pouco mais. Como não temos onde fazer a farinha, podemos optar por raspar a mandioca em casa – ver Foto 5 – e levar para uma casa de farinha. Lá é feita a produção, ficando uma porcentagem para o dono do espaço, como pagamento.

mais novas, muitas vezes, socializados no cotidiano através dos contos orais enunciados em espaços comunitários.

No seio de comunidades tradicionais, a voz que ressaí, seja através de contos ou causos, tem sua eficácia como signo de poder e de regras sociais, pois atravessa aspectos vividos em contextos diversos, proporcionando trocas expressivas entre quem emite e aqueles que escutam. Acontecimentos reais são transformados em histórias ficcionais e outras do imaginário popular são reorganizadas para atender ao contexto do público ouvinte.

Para algumas pessoas de comunidades rurais em São Felipe, muitas das narrativas tinham o caráter de lazer, um passatempo que se fazia esperando a hora de dormir; outros falam que serviam como distração, diante de um trabalho como o do roçado, na produção da farinha e em determinadas atividades da lavoura.

No entanto, podemos evidenciar que muitas das histórias contadas têm relação direta com informações da realidade cotidiana dos que narram, um modo particular de lidar com o mundo à sua volta, representando situações de crenças e papéis culturais próprios dos contadores, elaborados com propostas bem direcionadas e servindo como instrumento de doutrinação, em alguns momentos.

Motivados por uma memória social, contadores e ouvintes não narram sem propósito. Há uma carga simbólica por trás de um falar ao outro: relações de poder podem ser flagradas em narrativas que apresentam instruções pessoais como modelos de condutas, pois muitas, geralmente, envolvem questões morais.

O significado social que emerge das narrativas de contadores de histórias da zona rural de São Felipe vão além de constatar certo moralismo; algumas seguem caminhos para além das fronteiras do simples narrar por narrar, incidindo sob o próprio discurso destes, uma interação entre o dito e o vivido.

A experiência primária que os sujeitos adquirem em suas relações com seus pares se configura como um fio condutor que desencadeia em uma sequência discursiva na qual estes atores sociais interagem ativamente, resolvendo ou colocando em conflito sua participação no mundo. Esta prática de vida humana advinda da ação de narrativas tradicionais proporciona um vínculo afetivo, pela interação entre as pessoas que se envolvem no processo, na roda narrativa e, desta forma, a credibilidade entre quem possui o poder da voz e os que ouvem é adquirida ao longo de uma vivência em comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De posse de um saber fazer que se mantém via oralidade, podemos, a partir de filtros interpretativos, pensar as potencialidades que certas narrativas possuem nas reflexões sobre temas do cotidiano que estas permitem evidenciar e na formação de novos sujeitos e de novas narrativas em diálogo com o passado e o presente.

Neste sentido, este texto apresenta um pouco da experiência que tive em pesquisas de campo em comunidades rurais no município de São Felipe. Muito do que foi coletado, entre imagens, vídeos e narrativas me fez perceber como cada texto, narrativas, causos, contos, etc., podem simbolizar “rizomas”, que potencializados a luz de teorias e interpretações críticas podem apresentar desdobramentos conceituais e reflexivos sobre nosso modo de ser e pensar.

Neste sentido, a contribuição desta experiência de ouvir contar proporcionou levar ações extensionistas, visto que gerou reflexões e troca de experiências entre conhecimentos comuns em comunidades tradicionais e o pensamento acadêmico.

REFERÊNCIAS

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a “literatura” medieval**. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

Relato de experiência sobre uma operação do Projeto Rondon

Case studies on the operation of the Project Rondon

Mariluce Karla Bonfim de Souza

Profa. Dra. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
marilucejbv@yahoo.com.br

Ariane Cedraz Moraes

Profa. Mestra Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
enfarianecedraz@hotmail.com

Resumo:

Em 2013, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia participou pela primeira vez do Projeto Rondon com uma equipe de duas professoras e oito alunos dos cursos de Enfermagem e Nutrição. A Operação Canudos foi desenvolvida no município de Rodelas, Bahia. A proposta de trabalho contemplou as áreas de saúde, cidadania, cultura e educação, com um total de sete subprojetos. Foi adotada a metodologia participativa. Mediante o desenho da proposta buscou-se a formação e/ou atualização de agentes multiplicadores nestas áreas diversas, somando esforços com as autoridades locais e as lideranças da comunidade. As atividades realizadas incluíram oficinas com diversos temas, mutirão da dengue, atividades e orientações para controle da hipertensão, diabetes e obesidade, atividades recreativas para crianças, ações de promoção da saúde bucal e um sarau. Destaca-se a importância do planejamento para a programação e desenvolvimento das atividades, bem como a flexibilidade para adaptação, visto as necessidades e dificuldades identificadas. A participação no Projeto Rondon possibilita o aprendizado e a convivência com as diferenças, além do que é uma experiência que marca a formação profissional dos estudantes e professores envolvidos e influencia de algum modo na vida da comunidade.

Palavras-chave: Universidade; Comunidade; Participação; Saúde.

Abstract:

In 2013, the Federal University of Recôncavo da Bahia first participated at the project Rondon with a staff of two teachers and eight students of nursing and nutrition. The operation was carried out in the municipality of Canudos, Bahia. The proposed work included the areas of health, citizenship, culture and education, with a total of seven sub-projects. Was adopted the participatory methodology. Through the design of the proposal sought the formation and/or update of multipliers in these diverse areas, adding efforts with local authorities and community leaders. The activities included workshops with various themes, dengue, joint activities and guidelines for control of hypertension, diabetes and obesity, recreational activities for children, oral health promotion actions and a Soiree. Highlights the importance of planning for programming and development activities, as well as the flexibility to adapt as the needs and difficulties identified. The participation in the

project Rondon enables learning and coexistence with differences, beyond what is an experience that marks the professional training of students and teachers involved and somehow influence the life of the community.

Key-words: University; Community; Participation; Health.

INTRODUÇÃO

O Projeto Rondon, é uma ação interministerial de governo, coordenada pelo Ministério da Defesa, destinada a incorporar, de forma ativa, a contribuição dos estudantes universitários brasileiros na redução das desigualdades sociais e regionais (PROJETO RONDON, 2014). Assim, vale ressaltar que a missão principal do Projeto Rondon é viabilizar a participação destes estudantes no processo de desenvolvimento local sustentável e de fortalecimento da cidadania, através da integração com comunidades cujos perfis sejam elegíveis pelo Projeto, ou seja, em áreas que apresentem maiores índices de pobreza e exclusão social e áreas isoladas do território nacional que necessitem de maior aporte de bens e serviços.

A fim de possibilitar maior adesão das Instituições de Ensino Superior (IES), tanto por parte dos professores quanto dos alunos, o Projeto Rondon realiza duas operações por ano, sendo estas nos períodos de recesso acadêmico. A participação nas operações possibilita aos alunos transpor-se dos muros acadêmicos para mergulhar no universo de populações afins e de, muito além de servir a esta comunidade durante determinado período, o de entender o seu papel social, possibilitando ao discente uma formação focada no patriotismo, no compromisso social e na sua integração enquanto cidadão e futuro profissional.

Tendo como base o tripé do ensino, pesquisa e extensão, e com destaque a este último, Nogueira (2000, p. 11) afirma que a extensão universitária deve ser compreendida como uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. Neste sentido, a universidade existe, fundamentalmente, para formar cidadãos, de modo que a produção de conhecimento deve está voltada para articulação das ações que correspondam às demandas sociais emergentes.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) participou pela primeira vez de uma operação rondonista; esta denominada Operação Canudos, desenvolvida no período de 12 a 27 de janeiro de 2013, na qual o município de Petrolina, no estado de Pernambuco, funcionou como Centro Regional da missão.

Tal operação envolveu a participação de 20 municípios dos Estados do Piauí, Pernambuco e Bahia. Participaram 40 rondonistas voluntários, destes, 360 discentes e 40 docentes, oriundos de 40 instituições de ensino superior do país e a cidade de Rodelas, na Bahia, divisa com Pernambuco, foi escolhida para os rondonistas da UFRB (MARMITT et al., 2014).

Cada IES é representada nas operações por um grupo de 08 alunos e 02 professores, sendo um coordenador. Este artigo, portanto, vem descrever as experiências vivenciadas pelos professores rondonistas no planejamento, acompanhamento e desenvolvimento de ações de promoção em um município do sertão baiano.

A PROPOSTA DE TRABALHO

A proposta de trabalho para o Projeto Rondon 2013 foi intitulada “Universidade e Comunidade: parceria para a transformação social” com execução para o período de 12 a 27 de janeiro do ano de 2013. Tal proposta buscou atender às recomendações do edital publicado pelo Ministério da Defesa no sentido de desenvolver ações nas áreas de cultura, saúde, educação e cidadania, caracterizando seu formato multidisciplinar.

No conjunto das quatro áreas foram elaborados sete subprojetos. Três destes estavam relacionados à área da saúde, a saber: um voltado para a sexualidade na adolescência, incluindo ações junto aos agentes comunitários de saúde com o objetivo de realizar práticas educativas para promoção da saúde sexual e reprodutiva do (a) adolescente; outro, que visou a promoção de saúde e prevenção de doenças cardiovasculares, através de ações de controle da hipertensão, controle/redução da obesidade e adoção de medidas saudáveis de vida, como prática de exercícios físicos e alimentação saudável; e o outro subprojeto visou a humanização do parto e nascimento, envolvendo funcionários do Hospital/maternidade municipal, bem como profissionais de saúde (enfermeiras (os), médicos (as), agentes comunitários de saúde) que atuavam nos programas de saúde do município.

Na área da cidadania, foram desenvolvidos dois subprojetos: o primeiro, voltado para o enfrentamento da violência contra mulher tendo como ponto de partida a formação de grupo de mulheres como agentes multiplicadores, com discussão sobre empoderamento feminino e a formação da rede social de proteção às vítimas de violência do município, com o envolvimento e a capacitação de cidadãos, sociedade civil e diversas instituições, como Polícia Militar, Delegacia de polícia, Hospital, entidades civis, Centro de Referência em

Assistência Social (CRAS). E, o segundo, buscou fortalecer o controle social do SUS, através da atualização dos conselheiros municipais de saúde e profissionais.

Na área da educação, o subprojeto teve como tema o combate ao mosquito *Aedes aegypti* e o controle da Dengue, através de um mutirão pelas ruas da cidade com a participação de profissionais, gestores e comunidade com vistas a sensibilizar sobre a importância da adoção de práticas e medidas de proteção. Também constituiu objetivo nesta área o envolvimento das crianças nas práticas de promoção de higiene oral, corporal e combate às doenças parasitárias, com incorporação de atividades lúdicas, como cenas teatrais, músicas, desenhos e demonstrações práticas sobre o banho, escovação de dentes e higiene corporal.

O conjunto destes subprojetos foi operacionalizado no município de Rodelas, no estado da Bahia. Este município está localizado na macrorregião Norte e região de Paulo Afonso segundo o Plano Diretor de Regionalização de Saúde (BAHIA, 2013), a quase 600km de distância da capital baiana e tem uma população, estimada em 2013, de 8.632 habitantes (IBGE, 2014).

O desenvolvimento de cada operação por município, cabe a duas equipes, denominadas, respectivamente, de conjunto “A” - ações direcionadas para cultura, educação, saúde, direitos humanos e justiça; e conjunto “B” - ações de comunicação, meio ambiente, trabalho, tecnologia e produção. Este artigo trata das experiências vivenciadas pelas docentes do conjunto “A”.

Face aos contextos socioculturais que as comunidades brasileiras vêm enfrentando no que se diz respeito à saúde, educação, cidadania, em especial na região do sertão nordestino, a Universidade através dos seus atores sociais (professores e estudantes) assume o papel de interventor social.

Segundo Ashley (2002) a responsabilidade social pode ser definida como o compromisso que a organização deve ter para com a sociedade, expresso por meio de atos e atitudes que a afetem positivamente de modo amplo ou a alguma comunidade, de modo específico. Constitui, portanto, um compromisso ético, o desenvolvimento de uma sociedade sustentável, justa e harmoniosa e uma atitude e um compromisso permanente, aliados a uma visão de transformação social da sociedade.

De acordo com desenho desta proposta, foram desenvolvidas ações para a formação e/ou atualização de agentes multiplicadores, bem como investidos esforços a fim de contribuir para o desenvolvimento de ações de promoção da qualidade de vida e das

condições socioambientais e econômicas mediante a articulação entre as autoridades locais e as lideranças da comunidade.

ATIVIDADES E AÇÕES REALIZADAS

De acordo com a Coordenação do Projeto Rondon 2013, algumas dificuldades foram apontadas na definição dos municípios que seriam incluídos nas operações, tendo em vista o recente período eleitoral que definiu o gestor municipal para a gestão 2013-2016. Neste sentido, alguns municípios previstos não mantiveram seus gestores por reeleição, fato este que caracterizou o deslocamento do lócus de desenvolvimento das atividades desta proposta para o município de Rodelas, cujo gestor municipal foi reeleito.

O município vem crescendo muito nos últimos anos, devido à agricultura local, mais especificamente à produção do coco, em razão da qual o município recebeu o título de "cidade do coco", por fornecer coco para a região da Bahia e até outros estados, a exemplo de Sergipe e São Paulo; contudo, ainda apresenta um dos piores IDH da região (0,632), baixa renda per capita e distância considerável da capital; critérios estes que atendem ao perfil do Projeto Rondon (RONDON, 2014).

Após a informação sobre o município onde a proposta passaria a ser executada, foi então agendada a "viagem precursora". Nesta oportunidade ocorreu o primeiro contato dos professores coordenadores dos conjuntos "A" e "B" com algumas pessoas da prefeitura do município. Os professores coordenadores tiveram contato e socializaram/compartilharam seus projetos a fim de alinhar a programação das atividades e ações propostas.

Alguns problemas de ordem operacional foram identificados, mas imediatamente contornados. O município disponibilizou transporte para deslocamento da equipe, os colchões ficaram por conta do Batalhão de Petrolina e também ficou definida como referência para o grupo rondonista a equipe do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) municipal.

No período entre a viagem precursora e a ida ao município para execução das ações foi feita a preparação da equipe, entretanto, valha mencionar que o tempo disponível para a seleção dos rondonistas e a preparação da equipe (período entre a divulgação do resultado da seleção da IES e o início da operação) foi insuficiente. Considerando que a época do convite, as Universidades Federais estavam em greve e tivemos um semestre, de fato, atípico e condensado, o período que tivemos para preparação da equipe foi relativamente curto, exigindo que professores e alunos estivessem no preparo durante o final de semestre e férias.

A equipe do conjunto “A” foi composta por duas docentes do Curso de Enfermagem, três alunos do Curso de Graduação em Nutrição, 05 alunos do Curso de Graduação em Enfermagem, além do apoio prestado pelo militar designado para acompanhar a equipe, durante a permanência dos rondonistas no município, chamado de “anjo”.

Chegado o dia 12 de janeiro as equipes do conjunto “A” e do conjunto “B” foram deslocadas para o município de Petrolina para a concentração e atividades de abertura. Sobre os aspectos relativos ao deslocamento e à concentração da equipe, foram positivos visto a disponibilidade com antecedência das passagens aéreas, bem como a atividade de abertura (palestra e cerimônia) e o jantar de boas-vindas. Foi disponibilizado transporte rodoviário para deslocamento das equipes nas atividades que precederam a ida aos municípios das operações e a chegada e retorno a tais municípios também.

Em relação à concentração, alguns fatores foram destacados pela equipe, tais como: apesar de ter sido a primeira vez que esta IES participa, não houve ambientação; houve constante falta de água para o banho no alojamento; número de sanitários insuficientes para a grande quantidade de pessoas; e, por fim, alteração do cronograma, comprometendo a ambientação e a chegada ao município.

No dia 14 as equipes se dirigiram para o município de Rodelas na expectativa pelo conhecimento do local e da comunidade. A hospedagem se deu em uma escola do município, ampla, porém precisou ser adaptada para a necessidade de alojamento das equipes (totalizando 21 pessoas, 10 de cada equipe e mais o anjo), como aumento do número de chuveiros, regularidade na disposição de água para banho e ingestão. A prefeitura colocou à disposição transporte (ônibus e/ou kombi), refeições em restaurante, meios de divulgação (motofone).

Quanto ao município de atuação da equipe, houve boa recepção pelas pessoas da prefeitura particularmente do CRAS. As demais secretarias, a exemplo da Saúde, se envolveram no desenvolvimento das atividades e na disposição de recursos para o desenvolvimento das oficinas e maior envolvimento da população.

Durante a operação, diariamente, as equipes da UFRB (conjunto “A”) e IFTM (conjunto “B”), realizavam suas ações de modo a atender os objetivos propostos e às expectativas da comunidade em um espaço escolar, nos bairros, nas comunidades e também nas zonas rurais, adaptando nossas atividades e/ou dinâmicas aos espaços disponíveis em cada localidade.

Isso permitia não somente aos discentes da UFRB/IFTM, mas também, e principalmente, à população perceber que conhecimento é algo possível de se adquirir nos

mais variados espaços. Assim, fizemos deste o convencional, em salas de aulas até debaixo de grandes árvores, na beira do rio, nas praças, na feira livre, de porta em porta. E, corroborando com Marmitt et al. (2014), à medida que as atividades vão acontecendo, a causa vai ganhando adeptos, as lideranças percebem a importância do Projeto Rondon para a capacitação e valorização dos sujeitos, vão se engajando e as movimentações tomam forma.

As atividades realizadas pela equipe do conjunto “A” no município de Rodelas foram diversas, com diferentes temas e público diverso, conforme mostra o quadro 01. Incluíram oficinas sobre orientação alimentar e nutricional, participação e controle social, preparação e utilização de Kefir (alimento probiótico), humanização do parto, educação sexual, controle de hipertensão e diabetes, doenças sexualmente transmissíveis. Também aconteceu o mutirão da dengue com passeio pelas ruas do município, acompanhada por motosom e pela comunidade; atividades de aferição de peso, pressão arterial e orientações em feira livre e em praça pública, nesta última com a participação do profissional de Educação Física orientando atividades físicas corporais; matiné infantil com atividades recreativas e de promoção da saúde bucal também em praça.

Destaca-se a importância do planejamento para a programação e desenvolvimento das atividades, bem como a flexibilidade para adaptação, visto as necessidades e dificuldades identificadas. Neste caso, o público da oficina do controle social foi modificado, pois a proposta era uma capacitação aos conselheiros e diante da nova composição do conselho municipal de saúde prevista para o primeiro semestre do ano de 2013, foram convidados (em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde) representantes das instituições e organizações para sensibilização sobre a importância do assento no conselho e da participação e controle social nas decisões sobre a saúde no município.

Quadro 1 – Descrição das atividades desenvolvidas e quantitativo de participantes o Projeto Rondon em Rodelas-Ba, 2013.

Atividade	No.
“É preciso saber viver” – Capacitação para ACS	12
Oficina Alimentação e Saúde	15
Oficina Horta Saudável	12
“Tô falando de alimentos, nutrição e saúde. E aí?”	07
Popularizando o Kefir (1 e 2 momentos)	44
Alimentação e saúde (Itaquatiara)	06
“Gestando” – Sobre Humanização de parto e Nascimentos	21
“Nascendo” - Sobre Humanização de parto e Nascimentos (I e II)	19

Totalmente grávida – capacitação para ACS	15
“Não preciso ter cuidado para mais tarde não sofrer”	26
Já sei namorar, já sei beijar de língua – para adolescentes	39
Mãe, só um tapinha – falando sobre violência	20
Formação de Rede Social à mulheres vítimas de violência	19
Hipertensão e Diabetes	24
Ativação do controle social	14
Violência contra mulher	15
Promoção de Saúde e Higiene – Aldeias Atikum e Tuxá	76
Promoção de Saúde e Higiene – Casas Populares	80
Matiné Infantil – Praça do Fórum	218
Prevenção de doenças cardiovasculares – Feira Livre Local	256
Mutirão da dengue e do lixo – Caminhada no sábado	50
Total	988

Fonte: Registro das atividades pela equipe rondonista.

A última atividade realizada conjuntamente com o grupo do IFTM no município foi um Sarau com ampla divulgação e realizado no Centro de Cultura Municipal. Estiveram presentes autoridades municipais (prefeito, secretários) e a população em geral. Foram feitas inscrições para apresentação de talentos, entrega de certificados e homenagem final para alguns representantes e apoiadores das atividades rondonistas.

Após o término das atividades no município, a produção de relatórios estava programada no retorno à UFRB. As atividades rondonistas desta operação foram finalizadas com a apresentação das experiências em evento semestral que ocorre no Centro de Ciências de Saúde da UFRB – o Reênconcavo Saúde, em que participaram os alunos deste centro, público externo – alunos e comunidade, e a Pró-reitora de Extensão e sua equipe. Algumas imagens foram disponibilizadas durante o desenvolvimento da operação, enviadas por e-mail e posteriormente para o registro da primeira equipe rondonista da UFRB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação no Projeto Rondon possibilita mais aprender do que ensinar - o aprendizado da comunicação e escuta, o conhecimento da realidade e das necessidades socioculturais e a necessidade de formação de parceiras com pessoas, instituições e organizações diversas. Experimenta-se conviver com as diferenças, com a troca de experiências, com as diferentes culturas.

A oportunidade de ser rondonista desperta questionamentos: O que temos? O que somos? O que as pessoas esperam de nós? Como nos tornar sujeitos da nossa história?

Certamente, o primeiro aprendizado foi a programação e o planejamento das atividades, das oficinas; o segundo, foi a desconstrução de algumas delas em virtude da necessidade daquela comunidade; o terceiro foi a escuta e o desafio da adequação e adaptação de projetos e por que não dizer de hábitos de vida que foram momentaneamente ajustados; e outros tantos aprendizados. Foi e é um aprendizado mútuo.

Possibilitou, além da participação de um programa intenso de extensão universitária, conhecer um outro lado do Brasil, onde a situação de vulnerabilidade é ainda maior, onde a pobreza, a miséria, a injustiça, a violência, a seca são cenários “naturalizados” e, contraditoriamente, é dali que geram reflexões, sentimentos e desejos no grupo de professores e alunos para construir novas propostas e projetos que propiciem alguma melhoria na qualidade de vida e saúde das pessoas.

Por isso, reafirma-se o conceito de que o Projeto Rondon é uma lição de vida e de cidadania, pois é uma experiência que marca a formação profissional dos estudantes e professores envolvidos e influencia de algum modo na vida da comunidade que oportunamente se interage durante as operações.

REFERÊNCIAS

ASHLEY, P. A. (Coord.). **Ética e responsabilidade social nos negócios**. São Paulo: Saraiva, 2002.

BAHIA. Secretaria de Saúde do Estado da Bahia. **Plano Diretor de Regionalização 2007-2012**. Disponível em: www.saude.ba.gov.br/mapabahia/PDR, acesso em 04 de setembro de 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades@**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=292710>, acesso em: 22 maio 2014.

MARMITT, D. J.; DIESEL, A.; ECKHARDT, R. R. Projeto Rondon: responsabilidade social em prol da cidadania no sertão nordestino. **Revista Participação** 23/24. Vol 01, 2014.

MINISTÉRIO DA DEFESA. Disponível em https://www.defesa.gov.br/mostra_materia.php?ID_MATERIA=31937 Acesso em: 21 de fevereiro de 2014.

NOGUEIRA, M. D. P. (Org.). **Extensão universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Belo Horizonte: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas/UFMG, 2000.

PROJETO RONDON. Ministério da Defesa do Brasil. Disponível em <http://projektorondon.paginaoficial.com/portal/> Acesso em: 23 de fevereiro de 2014.

I Jogos Intercampus da Universidade Estadual de Alagoas - Esporte e saúde: Uma prática de cidadania

Intercampus games of State University Alagoas- sport and health: a practice for citizenship.

Nara Ribeiro de Santana

Licenciada em Educação Física. Analista em Assuntos Educacionais da Universidade Estadual de Alagoas. E-mail: nara.ribeiro.al@hotmail.com

Sebastiana Luciene Silva dos Santos

Licenciada em História. Assistente em Serviços Educacionais da Universidade Estadual de Alagoas. E-mail: sissi2404@hotmail.com

Resumo

Com uma proposta educativa para a promoção e desenvolvimento do ser humano, este relato de experiência baseia-se na concepção da importância de oportunizar vivências esportivas no âmbito educativo das Instituições de Ensino Superior como forte instrumento para a prática de cidadania através da troca de experiências entre docentes, discentes e técnicos. Além disso, torna-se um meio de divulgação da instituição para toda comunidade local. Assim, o projeto propõe anualmente a realização dos Jogos Intercampus da Universidade Estadual de Alagoas proporcionando o desenvolvimento de atividades esportivas.

Palavras-Chave: Futsal. Jogos internos. Jogos universitários. Xadrez.

Abstract:

With an educational proposal for the promotion and development of the human being, this experience report is based on the conception of the importance of sports experiences create opportunities in the educational context of higher education institutions as a strong tool for the practice of citizen ship through the exchange of experiences between teachers, students and technicians. Moreover, it becomes a means of dissemination of the institution for any local community. Thus the project annually proposes the Games Intercampus the State University of Alagoas providing the development of sports activities. The first games were marked with the rules of indoor soccer and chess for students of all campuses of the State University of Alagoas.

Key-Words: Chess. Indoor games. Soccer. University games.

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão intitulado “JOGOS INTERCAMPUS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS - Esporte e saúde: uma prática de cidadania” foi idealizado pela Analista em Assunto Educacionais da Uneal, Nara Ribeiro de Santana, licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas e a Assistente em Serviços Educacionais, Sebastiana Luciene Silva dos Santos, licenciada no curso de História pela Universidade Estadual de Alagoas.

A ideia do projeto se deu a partir de conversas informais com os alunos da IES, onde se constatou o interesse dos mesmos em participar de eventos esportivos e identificou-se a ausência de eventos dessa natureza disponibilizados pela universidade. Assim, o projeto foi desenvolvido em parceria com Diretório Central Estudantil (DCE) e coordenado pelo Professor Antônio Marcos Pontes de Moura, Pró-Reitor de Extensão da Universidade Estadual de Alagoas para preencher tal lacuna.

O projeto em pauta propõe a realização de um final de semana de práticas esportivas todos os anos, com perspectivas de englobar modalidades diversas como futsal, basquetebol, voleibol, handebol, xadrez, capoeira, etc. As atividades, para ambos os gêneros (masculino e feminino), buscam incluir discentes, docentes e técnicos de toda UNEAL. Os jogos ocorrerão na cidade de Arapiraca, onde concentra o maior número de cursos e alunos matriculados na instituição de ensino.

OBJETIVOS

Geral

- Desenvolver o intercâmbio sócio-desportivo na comunidade acadêmica.

Específicos

- Despertar o interesse pela prática desportiva, instrumento imprescindível à formação geral do cidadão;
- Divulgar positivamente o nome da instituição perante a sociedade alagoana;
- Oportunizar a troca de experiências aos participantes dos jogos;
- Promover o bem estar dos alunos e comunidade expectadora presente.

METODOLOGIA

A primeira edição dos jogos universitários foi desenvolvida procurando ofertar a maior participação possível dos alunos da IES, baseando-se nos regulamentos oficiais de cada modalidade, buscando apoio nas parcerias para que as limitações humanas, materiais e estruturais momentâneas da UNEAL fossem superados.

Para a elaboração do projeto de extensão, foram realizadas duas reuniões entre a equipe técnica da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) e os representantes do Diretório Acadêmico Estudantil (DCE) da Universidade, onde foram definidas as modalidades a serem desenvolvidas: futsal e xadrez e o público alvo do projeto: discentes de todos os cursos da IES. A participação dos professores e técnicos neste evento ocorreu de forma lúdica e de caráter não competitivo.

Para melhor eficiência na realização, além da coordenação geral, foram criadas comissões de monitores com responsabilidades específicas dentro de competências específicas.

As inscrições foram realizadas gratuitamente nas direções de cada campus ou enviadas por e-mail remetido a Pró-Reitoria de Extensão. Foram disponibilizadas duzentas vagas de participação, sendo distribuídas por campus proporcionalmente ao número de cursos ofertados. Cada campus teve a oportunidade de inscrever pelo menos uma seleção de futsal na modalidade masculina e feminina e até dez participantes para o xadrez. Com objetivo de estimular a interação entre os alunos, não houve critério para a composição do time, a seleção poderia ser constituída de alunos dos mais diversos cursos.

Como forma de incentivar a participação dos alunos, o evento foi realizado em um dos maiores Ginásio Esportivo de Alagoas, o Ginásio Municipal João Paulo II localizado em Arapiraca, foi disponibilizado transporte para as seleções, almoço, Dj e premiações como calculadora científica e agendas.

A avaliação foi contínua e ao término do evento, levando em conta os seguintes aspectos quanti-qualitativos:

- 1) Frequência da equipe nas atividades propostas (acompanhamento via quadro de controle);
- 2) Avaliação dos relatórios de atividades (súmulas e tabelas da competição);
- 3) Registros visuais (fotografia e vídeo);
- 4) Reuniões de avaliação das atividades

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em meio à expansão mundial do esporte, onde o Brasil ganha destaque como sede das próximas Olimpíadas e Copa do Mundo de Futebol de Campo, a prática esportiva passou a ser acompanhada por bilhões de expectadores por todo o mundo. Grande parte deste público passou a despertar para a necessidade e o direito de participação.

Segundo Kunz, (2004) o esporte é em todas as sociedades atuais um fenômeno extremamente importante. Milhares de pessoas usufruem desse evento enquanto espetáculo até mesmo sem praticá-lo. Assim o esporte é atualmente um produto cultural altamente valorizado em todo mundo que tem influenciado cada vez mais a cultura do movimento humano.

No entanto, é preciso quebrar com inúmeros paradigmas que reproduzem o ideal de esporte de competição e rendimento. Segundo Soares et al. (2009), se aceitamos o esporte como fenômeno social, precisamos questionar suas normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade dos sujeitos envolvidos na ação.

A iniciação esportiva é geralmente feita na fase escolar, ambiente este, onde surgem possíveis saídas a fim de que a Educação Física forme cidadãos autônomos. Bracht (1999) e Saviani (2000) criticaram o esporte de alto rendimento dentro da escola e mostraram-se a favor de uma pedagogia crítico-emancipadora.

Corroborando com esses ideais de romper com a compreensão de que esporte é rendimento, algumas iniciativas políticas e educacionais vêm sendo traçadas e planejadas nas últimas décadas com o objetivo de democratizar a prática do esporte para todos os sujeitos.

Nesse contexto o esporte passa a ser utilizado como instrumento educacional, de lazer e qualidade de vida através de ações e estratégias que possam proporcionar o acesso de todos ao esporte, livre de suas categorias competitivas. Nessa política a responsabilidade recai sobre as diversas instituições, e ambientes familiares, acadêmicos, escolas, bairros, entre outros.

RESULTADOS

Atualmente, a Universidade Estadual de Alagoas é composta pela Reitoria, localizada em Arapiraca, agreste de Alagoas e seis *Campi*, sendo o Campus I –Arapiraca, Campus II – Santana do Ipanema, Campus III – Palmeira dos Índios, Campus IV - São Miguel dos Campos, Campus V – União dos Palmares e Campus VI - Maceió.

O quadro discente possui um número aproximado de 6121 alunos, distribuídos nos seis Campi, conforme relatório de quantitativo emitido pela Pró-Reitoria de Graduação.

Este número é distribuído nos mais diversos cursos oferecidos pela IES. Segue abaixo o percentual de alunos por Campus:



Gráfico 1 – Percentual de alunos por campus

A primeira edição dos Jogos Intercampus da Universidade Estadual de Alagoas ocorreu durante todo o sábado, dia 23 de novembro de 2013, no Ginásio Municipal João Paulo II, na cidade de Arapiraca-AL. Acompanhado pela equipe da Pró-Reitoria de Extensão e monitores, o evento contou com a presença da equipe do Corpo de Bombeiros, arbitragem e Dj.

A abertura dos jogos contou com a participação do Reitor da UNEAL que explanou palavras de contentamento e parabenizou a comissão organizadora e os alunos pela importante ação extensionista da instituição. O Pró-reitor de Extensão falou à Assessoria de Comunicação da UNEAL que o projeto é piloto e serve para firmação do evento a partir de 2014. Segundo o gestor, o resultado foi positivo e além da expectativa. “Estamos todos satisfeitos. Nossa expectativa é continuar promovendo a realização dos jogos.”

A abertura dos jogos contou com a participação dos times dos gestores versos servidores, acarretando uma influência em conjunto de todos os setores da Universidade.



Jogo de abertura: Servidores x Gestores

O evento esportivo de caráter extensionista estabeleceu um contato pacífico entre os times dos Campi participantes, Campus – I Arapiraca, Campus II – Santana do Ipanema, Campus III – Palmeira dos Índios.



Time campeão de futsal masculino



Time campeão de futsal feminino

A primeira equipe colocada no futsal masculino foi a “AdEvogados” que representou o Campus I, seguido da equipe de Palmeira dos Índios e em terceiro lugar, a equipe Hegemônicos, também do Campus III.

O futsal feminino contou com duas equipes representantes do Campus I e III. Com vitória nos dois primeiros jogos, sendo a segunda obtida numa emocionante disputa de pênaltis, a equipe de Arapiraca, consagrou-se campeã.

No xadrez, apenas uma dupla participou. O estudante Lázaro, do curso de Ciências Contábeis foi o campeão da disputa com Romildo, do curso de Letras-Português. Ambos, acadêmicos do Campus I – Arapiraca.

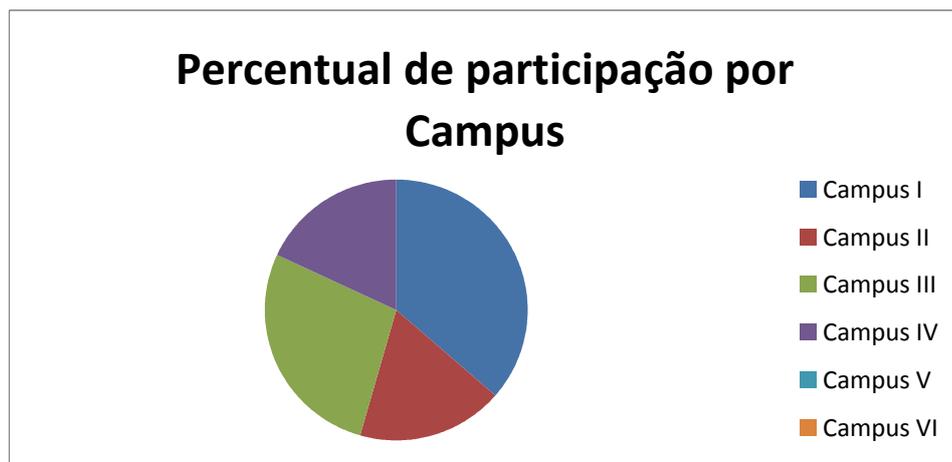


Gráfico 2 – Percentual de participação por campus

Através do quadro percentual de participação dos alunos por Campus, verificou-se maior participação dos alunos de Arapiraca e de Palmeira dos Índios, acredita-se que estes valores se deram devido ao maior número de alunos matriculados nesses dois *Campi*.

É importante considerar que a ausência de alunos do Campus IV, V e VI torna indispensável uma maior divulgação nesses polos nos próximos eventos desportivos.

Ressaltamos também a baixa participação dos alunos considerando o número de vagas disponibilizadas para cada campus. Bem como uma reduzida participação do público feminino. Identificando a necessidade de realizar uma pesquisa qualitativa para entender melhor o motivo da pouca participação dos mesmos, já que em conversas informais, muitos alunos(as) apresentavam interesse de participar de jogos esportivos promovidos pela instituição. Segue gráfico:

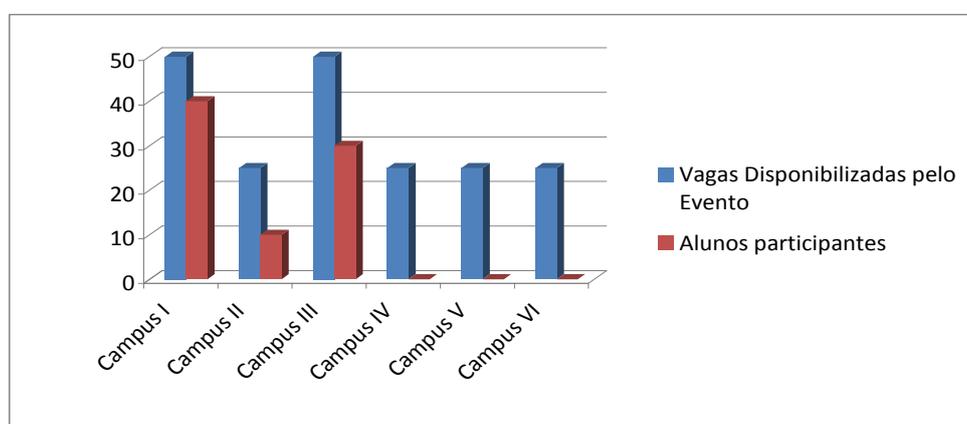


Gráfico 3 – Relação vaga x alunos participantes

A Assessoria de Comunicação (ASCOM) da Universidade Estadual de Alagoas entrevistou alguns alunos participantes para saber o grau de satisfação dos mesmos. Segundo a ASCOM os participantes acharam a iniciativa muito positiva, conforme relato da estudante de Química do Campus III, Camila da Rocha Souza, atleta da equipe vice-campeã de futsal feminino: “A gente não ganhou o título, porque treinamos pouco, mas valeu à pena. Ano que vem estarei aqui de novo.”

Servidores também parabenizaram a iniciativa do evento pela equipe da Proext. Cleuton Nunes, servidor do Campus I que participou do jogo de abertura frisou: “Senti de perto a dedicação e empenho de toda a equipe em realizar o evento. Muito trabalho! A iniciativa é fundamental para estimular e promover ações esportivas, não só a comunidade acadêmica da UNEAL, mas também para toda a sociedade”

Como continuidade do projeto, as equipes ganhadoras serão convidadas a participarem dos próximos Jogos Universitários de Alagoas (JUAS) representando a Uneal. O evento é promovido pela Federação Alagoana de Desportos Universitários (FADU) e reúne anualmente equipes de instituições de ensino superior na disputa em diversas modalidades esportivas.

Para dar maior dinamismo ao evento, a Comissão Organizadora dos jogos realizou uma consulta informal para eleger os jogadores que seriam intitulados de “bola cheia” e “bola murcha” do jogo amistoso que abriu o evento. O resultado foi divulgado durante a entrega da premiação e apontou o assistente em serviços educacionais Cleuton Nunes como o “bola cheia” e o professor Renan Rocha o “bola murcha”.

CONCLUSÃO

Por fim, a realização do I Jogos Intercampus da UNEAL foi de suma importância, possibilitando o desenvolvimento sócio-desportivo na comunidade acadêmica, despertando o interesse pela prática esportiva, divulgando positivamente a instituição, oportunizando a troca de experiências entre os participantes e demais presentes e principalmente, promovendo o bem estar dos alunos e comunidade expectadora, servindo assim, como projeto-ploto para a firmação do Projeto “Jogos intercampus da Universidade Estadual de Alagoas - esporte e saúde: Uma prática de cidadania” em 2014, ampliando as suas modalidades esportivas e o tempo de duração das mesmas.

Entende-se que como projeto piloto, há muitos pontos a melhorar, principalmente no quesito democrático de participação, abrangendo todos os campus da IES e outras categorias como a dos docentes e técnicos.

A proposta presente foi um pontapé inicial para que os Jogos Intercampus da UNEAL se concretizem e tornem-se um momento de aprendizagem significativa, integração e socialização, possibilitando a compreensão das diversas formas da cultura corporal como instrumento de cidadania.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Ijuí-RS: Unijui, 2005.

BUENO, Luciano. **Políticas Públicas do esporte no Brasil: razões para o predomínio do alto rendimento**. 200f. Tese (Doutorado em Administração de Empresa). Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2008. Orientador: Fernando Luiz Abrucio. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2493/72040100444.pdf?sequence=2>. Acesso em 28 de janeiro de 2014.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógico do esporte**. Ijii: Unijuí, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SOARES, C.L.; et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TONDATO, Paulo E.T. et al. **Aprendizagem esportiva escolar: Um estudo sobre o esporte e a formação de cidadãos**. Rev. Brasileira de Ciências da Saúde, ano III, nº 14, p. 57-62, out/dez. 2007. Disponível em: http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_ciencias_saude/article/view/391. Acesso em 14 de fevereiro de 2014

O diálogo entre Universidade e comunidade escolar: Um relato de experiência do PIBID de língua portuguesa da UFRB²⁷

Dialogue between University and community school: An experience report of the portuguese language PIBID UFRB

Dayane Veras dos Santos
dayaneveras@yahoo.com.br

Resumo

O presente relato tem como objetivo socializar as experiências vividas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID da UFRB. O PIBID objetiva valorizar os cursos de Licenciatura dentro da estrutura universitária, promovendo ações que busquem um contato maior dos graduandos no futuro ambiente de trabalho (escola básica) permitindo-lhe um maior envolvimento com o cotidiano das atividades didático-pedagógicas. Sendo assim, este trabalho apresenta as experiências promovidas pelo Subprojeto de Língua Portuguesa no âmbito da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, do Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá e do Colégio Estadual Pedro Calmon, localizados no município de Amargosa-BA.

Palavras-chave: PIBID. Formação docente. Escola básica. Língua Portuguesa.

Abstract:

This report aims to socialize the lived experiences Scholarship Program Started teaching - PIBID of UFRB. The objective PIBID enhance the undergraduate courses within the university structure, promoting actions that seek greater contact of the students in the future workplace (basic school) allowing you to become more involved with the daily routine of teaching and pedagogical activities. Therefore, this work presents the experiences promoted by the Portuguese Speaking Activity in the Federal University of Reconcavo of Bahia and Territorial Centre for Vocational Education Jiquiriçá Valley, both located in the town of Amargosa, Bahia.

Key-words: PIBID. Teacher training. Basic school. Portuguese Language.

²⁷ PIBID/CAPES

1. INTRODUÇÃO

A formação docente tem sido alvo de várias discussões no âmbito acadêmico. Tal questão tem levantado várias inquietações nos cursos de licenciatura no que concerne à racionalidade instrumental e à racionalidade prática, ou seja, a compatibilização entre teoria e prática na formação universitária dos futuros educadores.

Conforme Miranda (2001), um ponto chave na formação docente deve ser uma perspectiva da prática como centro de formação para o trabalho. Ao invés da racionalidade instrumental - aprender primeiro e praticar depois - o ideal seria a racionalidade prática, uma vez que o pensamento prático não se ensina, mas se aprende, através da reflexão-na-ação e sobre-ação.

É justamente pensando na qualidade da formação do licenciando, que o PIBID objetiva valorizar os cursos de Licenciatura dentro da estrutura universitária, promovendo ações que busquem o aumento do tempo de convivência dos graduandos no futuro ambiente de trabalho, permitindo-lhes um maior envolvimento com o cotidiano e com as atividades didático-pedagógicas da educação básica.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é relatar as experiências dos bolsistas de Iniciação à Docência no ambiente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e da comunidade escolar no Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá e no Colégio Estadual Pedro Calmo, ambos localizados no município de Amargosa-BA.

2. O SUBPROJETO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA BÁSICA²⁸

Durante muito tempo, o ensino de língua portuguesa nas escolas da educação básica teve como base a abordagem normativista, no qual o único interesse recaía sobre os conteúdos gramaticais, explorando-se apenas as regras e nomenclaturas ditadas pela gramática tradicional. Devido à inclusão da Linguística como componente curricular nos cursos de licenciatura em Letras e o desenvolvimento desta área de estudos no Brasil, começa a haver uma forte crítica ao ensino de língua materna baseado no prescritivismo gramatical em detrimento das manifestações linguísticas realizáveis através dos textos, sejam

²⁸ Apresentação da proposta do PIBID Língua Portuguesa, conforme o edital nº /2012 CAPES. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/pibid/documentos/selecao/22-subprojetos>> acesso em: 13 fev. 2014.

eles escritos ou falados. Assim, o ensino de língua portuguesa deve partir sempre do texto de uma forma contextual com base na diversidade dos gêneros textuais.

Consideramos que o ensino de português como língua materna deve oferecer ao aluno uma reflexão acerca da língua como instituição social, que, por exemplo, possa contemplar o texto literário em sua totalidade, e não somente em partes, fragmentos desconectados do todo. Essa abordagem do ensino de língua materna focado no texto tem respaldo nos estudos de Geraldí (2003, p. 118), que, em suas primeiras reflexões sobre o assunto, já enfatizava que “[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação [...]. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua” (SOUZA; PEREIRA; COSTA, 2012, p. 201).

Essa discussão sobre a necessidade de mudanças no ensino de língua portuguesa resultou na publicação, pelo MEC, de vários documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e o ensino médio, que propõem uma nova orientação para o trabalho com a linguagem nas escolas da educação básica, proposta essa que leva em consideração a diversidade linguística e a produção e reflexão sobre os mais variados textos orais e escritos.

Entretanto, o que se observa no atual ensino da Língua Portuguesa é que ainda se continuam reproduzindo as práticas tradicionais no ensino da língua, adotando-se uma visão reducionista e excludente da linguagem, em que os textos são destituídos de significado e funcionalidade, constituindo-se apenas em meros exercícios escolares, cujos objetivos seriam apenas apontar erros na leitura e na escrita dos alunos.

Com base contrária em uma orientação sociointeracionista da linguagem, o PIBID Língua Portuguesa tem como foco contribuir para a formação dos estudantes de licenciatura em Letras, a partir de uma visão interdisciplinar das aulas de língua portuguesa, em que as práticas diversificadas, sociais e inclusivas de leitura e escrita sejam consideradas como o cerne do ensino na educação básica, constituindo-se em um verdadeiro exercício da educação linguística democrática e plural.

3. RELATO DAS EXPERIÊNCIAS

O subprojeto de Língua Portuguesa do Pibid pertence ao curso de Letras-Libras/Língua estrangeira do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e tem como escolas parceiras o Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá e o Colégio Estadual Pedro Calmom, localizados no município de Amargosa-BA.

O subprojeto é composto por uma coordenadora, duas supervisoras e dez bolsistas de Iniciação à Docência. No que concerne às atividades do projeto, o PIBID de Língua Portuguesa desenvolveu-se em quatro fases. Na primeira fase, foi realizada uma preparação teórica preliminar, por meio de encontros pedagógicos, para a formação teórica e metodológica dos bolsistas. No segundo momento, foi feito o diagnóstico das escolas e das salas de aula com a finalidade de constatar a realidade da escola e a rotina empreendida no espaço escolar. Na sequência, foi realizada a sistematização, análise e socialização dos dados coligidos na etapa anterior.

Por fim, foram aplicadas atividades de intervenções didáticas pelos graduandos, sob a supervisão do professor supervisor, a partir das necessidades observadas no contexto das escolas parceiras, a fim de contribuir para a melhoria do processo de aprendizagem dos alunos.

3.1 PIBID na Universidade

Durante a execução do PIBID, foram realizados encontros de formação teórica com duração de três horas semanais com os discentes bolsistas, supervisora e coordenadora. Estas reuniões tinham como finalidade preparar os bolsistas de Iniciação à Docência para atender à demanda pedagógica e teórica do subprojeto de Língua portuguesa, estimulando-os também para o interesse e gosto pela pesquisa. Nestes encontros, foram realizadas leituras, análises e discussões teóricas que fundamentaram as atividades propostas pelo subprojeto.

Outra atividade executada foi a sistematização, análise e socialização das informações levantadas sobre o Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá e o Colégio Estadual Pedro Calmon. Nesta fase, os bolsistas se dedicaram a levantar o perfil da escola e dos materiais bibliográficos existentes na biblioteca. Após os dados coletados, os bolsistas juntamente com os supervisores das escolas parceiras e o coordenador do subprojeto, sistematizaram as informações e socializaram os resultados no II Seminário do PIBID/UFRB.

A partir das informações coletadas e socializadas na fase descrita anteriormente, foram planejadas as primeiras atividades de intervenção didática nas escolas com o intuito de desenvolver uma proposta pedagógica produtiva para o ensino da leitura e da escrita como práticas sociais.

Outra ação desenvolvida foi a socialização das atividades executadas no projeto através de comunicações apresentadas pelos bolsistas em eventos científicos e publicação de

artigos produzidos pelos graduandos, contendo discussões sobre os resultados obtidos e propostas de metodologias e atividades mais apropriadas para o ensino de língua materna. Assim, a participação nos eventos científicos é outra forma de formação acadêmica, pois promove a interação entre os estudantes e os profissionais de diversas áreas promovendo o acesso a novas informações.

3.2 PIBID na comunidade escolar

No âmbito da comunidade escolar, a primeira atividade realizada foi a inserção dos bolsistas na escola participante do projeto – o Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá e o Colégio Estadual Pedro Calmom para a realização de um diagnóstico, por meio do qual pudemos compreender a realidade da escola, bem como aspectos relativos à rotina empreendida no ambiente escolar. Nesta atividade, as escolas passaram a conhecer os bolsistas e vice-versa para o início de uma troca de experiências.

Além do diagnóstico, outro método eficaz para proporcionar o diálogo entre universidade e comunidade escolar foi às observações realizadas nas aulas de português com o professor supervisor. Neste momento, os bolsistas tiveram contato direto com alunos e professores da escola básica, o que promoveu um conhecimento mais apurado do cotidiano escolar e uma aproximação entre teoria e prática.

A partir das observações no contexto escolar, foram executadas as intervenções didáticas na sala de aula, sob a supervisão do professor. Nessa fase, foram aplicadas três oficinas em momentos alternados. As oficinas foram realizadas a partir dos gêneros textuais, uma vez que o ensino com base nos gêneros deve-se orientar-se para aspectos da realidade do aluno, pois a nossa interação verbal mediante a língua são expressos por meio de textos e não como elementos linguísticos isolados.

A análise de gêneros textuais engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

A primeira atividade teve como título “CHARGE E CARTUM: O que são? Para que servem?”. A segunda intervenção teve foco nas sinopses de livros literários intitulada “Capas de romances... compondo sinopses”. A última intervenção, que durou dois meses, a produção

textual no Exame Nacional do Ensino Médio, a qual nomeamos “Enem: receita de miojo, pode?”.

A atividade com os gêneros textuais charge e cartum teve como objetivo principal favorecer a ampliação do letramento dos alunos do ensino médio, buscando desenvolver a competência crítica em leitura e escrita por meio dos gêneros multimodais charge e cartum.

Este trabalho foi uma pesquisa-ação realizada através de oficinas propostas com sequências didáticas abordando os gêneros em questão com seis turmas de 1º ao 4º ano do ensino médio.

Inicialmente, foi perguntado oralmente aos alunos se eles sabiam o que eram charge e cartum. A maioria dos alunos não sabiam distinguir charge e cartum, retratando as características dos gêneros textuais aleatoriamente, mas sem certeza da definição de cada gênero. Após a exposição sobre os gêneros, os alunos demonstraram que compreenderam a distinção fazendo leituras críticas a partir de exemplos expostos. Para finalizar, eles construíram dois cartazes elencando as características de cada gênero, além de tirarem suas dúvidas sobre o funcionamento dos textos.

De acordo com a avaliação dos alunos, as oficinas foram proveitosas, pois contribuíram significativamente para a ampliação dos conhecimentos textuais e de mundo, além de permitir que eles se posicionassem, discutissem e confrontassem os discursos. Desse modo, podemos afirmar que alcançamos nossos objetivos, uma vez que foi perceptível a construção de sentidos do texto por meio de uma postura dialógica e crítica dos alunos.

Na segunda intervenção, trabalhamos com o gênero sinopse com o objetivo de proporcionar aos alunos o contato com gênero “sinopse de romance” bem como sua circulação e função social não havendo preocupação em trabalhar as questões gramaticais. No primeiro momento, fizemos uma explanação do gênero, mostrando suas características específicas. Para isso, foram apresentados exemplos com sinopses de romances bastante conhecidos pelos alunos para que eles se aproximassem do gênero discutido. Perguntados aos alunos se eles conheciam o gênero e os critérios que utilizavam para a escolha de um romance, mostrando, por exemplo, que a leitura da sinopse poderia auxiliar na escolha do livro a ser lido.

Posteriormente, separamos grupos de acordo com a quantidade de alunos de cada turma. Cada grupo recebeu cartas com capas de romances para brincar de jogo da memória. Depois, cada grupo escolheu uma capa dos romances utilizados no jogo e produziram uma sinopse para o romance com base nas pistas apresentadas na capa, como o título, a ilustração e etc. Depois de feito a sinopse um componente de cada grupo leu sua produção e em seguida

foi realizada a leitura da sinopse original dos romances verificando semelhanças ou diferenças.

Colocamos as capas dos romances, as sinopses que os alunos produziram e os resumos originais em um mural com o título “Capa de romances: compondo sinopses”. A avaliação da oficina foi realizada de uma forma dinâmica. Em uma cartolina, fizemos um quadrado com várias divisórias e colocamos em cada uma delas alguns elementos importantes da atividade. Para finalizar, cada ganhador dos grupos do jogo da memória ganhou um romance como troféu.

Na última intervenção, propusemos atividades de leituras e produções de textos, a fim de contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências linguístico-textuais dos estudantes. Neste sentido, tivemos como objetivo orientar produções textuais do tipo dissertativo-argumentativo, propondo práticas colaborativas de leitura, debates e análises de diversos textos. Além disso, a atividade buscou discutir temáticas de textos propostas nas provas do exame nacional do ensino médio, a fim de que o aluno pudesse conhecer as abordagens textuais realizadas pelo ENEM o que contribuiria para que eles se sentissem mais seguros com as suas escritas na realização futura do exame.

O resultado desta oficina foi bastante proveitoso, pois os alunos das escolas-parceiras conseguiram produzir os textos solicitados, demonstrando uma melhoria nos problemas que apresentavam concernentes à escrita formal.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente relato podemos compreender a importância do Subprojeto de Língua Portuguesa da UFRB que proporciona uma formação teórica e prática voltada para o exercício docente. Diante do exposto, podemos concluir que o PIBID tem propiciado uma ponte entre universidade e escola básica favorecendo tanto os acadêmicos (futuros docentes) quanto os alunos e professores da comunidade escolar.

Sendo assim, neste relato ficou evidente que o projeto possibilita laços e diálogos entre universidade/comunidade escolar, entendendo que essa seja uma das vias importantes para experimentar a prática docente refletindo na ação e sobre a ação.

REFERÊNCIAS

COSTA, Geisa Borges. **Programa Institucional De Bolsa De Iniciação à Docência – PIBID/ Detalhamento de Subprojeto (Licenciatura em Letras)**. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/pibid/documentos/selecao/22-subprojetos>> acesso em: 13 fev. 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MIRANDA, Neusa Salim. **ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Linguística**. In: Uma Proposta Curricular para a Formação de Professor de Português. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2001.

SOUZA, G. S; PEREIRA, C; COSTA, E. A. A formação do professor em cursos de Letras: aspectos do objeto de ensino em disciplinas da área de língua portuguesa. **Letras**. Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 197-211, jan./jun. 2012.

Promoção de saúde pelo enfrentamento da violência: O papel da escola financiamento FAPESB APR0427/2008

Health promotion for fighting violence: The role of school

COSTA, Helen de Oliveira
Graduanda em Medicina – UEFS. helen.olcosta@gmail.com.

CARVALHO, Rosely Cabral de
Professora Doutora em Saúde Pública – UEFS. elcarose@uol.com.br

Resumo

Foi desenvolvida pelo Projeto Inclusão Social em Tempos de Violência a identificação, conscientização e combate à violência como promoção de saúde e transformação social, particularizando o potencial do jovem e da escola como protagonistas na construção de uma Cultura de Paz. A pesquisa-ação realizada em uma escola pública teve como metodologia a inserção bioecológica, por meio de interações recíprocas e regulares entre equipes (pesquisadores e pesquisados) e ampliando a ação da escola na construção mútua de ações, recursos pessoais, sociais e comunitários de enfrentamento da violência. As atividades de Cine Debate possibilitaram a identificação do problema violência e seus efeitos nas trajetórias de vida pessoal e familiar e formas de acesso e participação na Rede de Atenção e Proteção à Criança e o Adolescente. Os contextos de opressão e superação expostos nos filmes exibidos, comparados à realidade local, permitiram uma análise crítica das formas de manifestação da violência e dos seus determinantes. Os princípios éticos e científicos, dessa atividade, envolveram profissionais de diversas áreas de conhecimento e possibilitou a uma estudante de graduação em Medicina uma compreensão desta complexa rede de causas e efeitos da violência e de suas estratégias de enfrentamento.

Palavras-chave: Violência, adolescentes, integralidade em saúde, escola.

Abstract

The identification, awareness and combating violence as health promotion and social change, specifying the potential of youth and school as protagonists in building a Culture of Peace, was developed by Project Social Inclusion in Times of Violence. Action research conducted in a public school, had the insertion methodology bio ecological through reciprocal and regular interactions between teams (researchers and researched) and extending the action of the school, building personal resources, social and community against violence. The story of the activities of Cine Debate allowed the identification of the problem and violence forms of access and participation in the Network of Care and Protection of Children and Adolescents. The contexts of oppression and overcoming exposed the films shown, compared to the local reality, allowed a critical analysis of manifestations of violence and its determinants. The ethical and scientific principles of this activity involved different areas of knowledge and allowed one undergraduate medical student an understanding of this complex subject.

Keywords: Violence, teenagers, integrality in health, school.

INTRODUÇÃO

A violência acompanha a civilização desde a sua origem, sendo geradora e oriunda de inúmeras condições, como a sobrevivência em um meio social altamente competitivo e excludente, questões que afetam de forma peculiar crianças e jovens e tendem a perpetuar por meio deles o seu ciclo. A conceituação de violência contra crianças e adolescentes, configura-se de acordo com Who (2002: 5) como:

Todas as formas de maus-tratos físicos e emocionais, abuso sexual, descuido ou negligência, exploração comercial ou de outro tipo, que originem um dano real ou potencial para a saúde da criança, sua sobrevivência, desenvolvimento ou dignidade, no contexto de uma relação de responsabilidade, confiança ou poder.

Neste contexto, o fenômeno afeta as relações humanas, produzindo sequelas sociais, orgânicas e psicológicas de grande magnitude. Sendo, portanto, a superação da violência responsabilidade dos órgãos públicos, acadêmicos e da sociedade civil como um todo.

O perfil epidemiológico, sobretudo quanto às causas de mortalidade no Brasil, tem sofrido profundas transformações nas últimas décadas, com redução significativa dos óbitos provocados por doenças infectocontagiosas seguido de elevação dos índices secundários a doenças cardiovasculares, crônico-degenerativas e causas externas, segundo dados do Ministério da Saúde (MOURA, REICHENHEIM, 2005).

Nas causas externas, a violência e os acidentes têm atingido números assombrosos, acometendo todas as faixas etárias, sobretudo a população jovem, sendo desde 1970, a principal causa de morte entre jovens brasileiros, especialmente para os rapazes com idade entre 15 e 19 anos. Além de impactos sobre a morbidade, com aumento do número de internações, de consultas de reabilitação, de procedimentos diagnósticos e terapêuticos, dentre outros, em função das lesões ou sequelas decorrentes das violências (WHO, 2002).

Desta forma, apesar da violência não ser um problema específico da área de saúde, ele torna-se um problema complexo de saúde pelo número de vítimas e a magnitude das sequelas orgânicas e emocionais que produz, sendo um indicador social importante de qualidade de vida (MINAYO, 2005).

A apreensão epidemiológica do impacto de problemas de saúde pública, como a violência, é importante na definição de estratégias de prevenção e promoção de saúde em escala coletiva, o que constitui um dos sentidos da integralidade citados por Mattos que diz

que os serviços devem estar organizados para realizar uma apreensão ampliada das necessidades da população a qual atendem (MATTOS, 2001).

A promoção da saúde como um processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, tem em sua base teórica uma abordagem abrangente e de maior participação dos indivíduos em seu contexto social, portanto a promoção da saúde não é responsabilidade exclusiva do setor saúde, e vai para além de um estilo de vida saudável (CARTA DE OTAWA, 1986). Assim, para o combate à violência, devem ser traçadas estratégias intersetoriais de aproximação do público-alvo, identificação de causas, consequências e exposição de toda a rede de enfrentamento ao problema da qual podem dispor.

A escola é, nesse cenário, um espaço estratégico para a promoção de saúde pela abordagem da violência, por ser um espaço de construção e contemplar a população jovem, sendo influenciado e influenciador do comportamento social e individual destes indivíduos. No que diz respeito à violência, cabe assinalar que, mesmo reconhecendo as inúmeras dificuldades e limitações da escola, no processo de identificação dos sinais e sintomas, assim como das manifestações ocorridas em ambiente escolar, na família ou comunidade, a instância escolar representa um dos ambientes sociais mais estratégicos de observação cotidiana dos comportamentos e atitudes de crianças e adolescentes (SILVA, 2010; HUTZ, 2002).

Em termos práticos, a escola pode ser palco de inúmeros tipos de violência, como o bullying e, paradoxalmente, manifestar e participar na perpetuação do sistema capitalista, excludente e na estratificação de classes sociais (BRASIL, 2001; MINAYO, 2005). No entanto, tem o grande potencial de capacitar os sujeitos aprendizes a pensar criticamente sobre o sistema, a sociedade e sobre si mesmos, permitindo-os protagonizar mudanças em escala individual e coletiva.

A escola, como um espaço de produção de conhecimento e interação social, configura-se como excelente possibilidade de vinculação com a comunidade local para discussão de seus problemas e formulação de estratégias coletivas voltadas à melhoria de vida da população (CASEMIRO et. al, 2014).

O espaço escolar possui ainda caráter potencialmente protetor de crianças e jovens por ser um ambiente de construção da cidadania, por manter vínculo importante com as famílias e ser um lugar propício à detecção de situações de violência, sobretudo a doméstica. Daí emerge a importância do vínculo da instituição com o sistema de proteção integral à criança e ao adolescente.

Na garantia dos direitos e proteção à vida, as crianças e adolescentes devem ser tratados como sujeitos de direitos (cidadãos), como prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente, e como grupo prioritário, devido ao estágio de desenvolvimento biopsicossocial, cujas peculiaridades lhes atribuem necessidades especiais e imediatas. (COSTA & BIGRAS, 2007).

Este artigo relata a experiência realizada no espaço escolar com estudantes, sobre o tema violência e suas relações com a escola, a família e a comunidade, utilizando a estratégia pedagógica de Cine Debate para sensibilizar e promover discussão (sobre a realidade do bairro), estimulando-os a questionar as origens das violências e suas implicações, bem como analisar e propor atividades e projetos de inclusão social na perspectiva dos jovens moradores.

METODOLOGIA

O Projeto Inclusão social em Tempos de Violência trabalha a vinculação com a escola a partir de uma inserção ecológica, por meio de interações recíprocas e regulares intequipes (pesquisadores e pesquisados) ampliando o potencial de ação da escola, na construção de recursos pessoais, sociais e comunitários de enfrentamento da violência. A abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano utilizada no projeto foi inspirada no modelo bioecológico (BRONFENBRENNER 1996; CECCONELLO, et.al, 2003) com atividades de imersão sucessiva na rotina escolar, sem alterar de modo artificial o funcionamento do contexto investigado.

O Projeto objetiva pesquisar, analisar e identificar a violência contra crianças e adolescentes, bem como pensar estrategicamente e promover ações de prevenção e enfrentamento deste problema em um bairro periférico, cujos jovens vivenciam situações de vulnerabilidade, em função das situações de violência, tráfico de drogas e prostituição. As ações são desenvolvidas a partir do vínculo entre a equipe - da Universidade Estadual de Feira de Santana -, uma escola pública da cidade e a Rede de Atenção e Proteção à Criança e ao Adolescente.

A experiência relatada neste artigo realizou-se na escola pública de Feira de Santana, com 50 alunos dos turnos matutino e vespertino, de 9º ano a 3ª série do ensino médio, que se inscreveram voluntariamente para o Cine Debate após divulgação dos dois eventos.

As atividades de Cine Debate efetivaram-se a partir da exibição dos filmes: “5 Vezes Favela: Agora Por Nós Mesmos” e “Pro Dia Nascer Feliz” e foi realizada por estudantes da UEFS dos cursos Medicina, Letras, Direito, Pedagogia e História.

Após a exibição do filme “5x Favela: Agora por Nós Mesmos”, a turma foi dividida em subgrupos para a discussão e depois juntaram-se novamente para a socialização das discussões. O debate foi guiado por eixos temáticos, os quais consistiram em: relação entre as histórias do filme e a realidade em que vivem (no bairro, na família e entre amigos); proposições de mudanças (o que mudariam no bairro e as estratégias de superação na comunidade dos problemas discutidos).

A segunda atividade de Cine Debate usou o filme “Pro dia nascer feliz”, dirigido por João Jardim, para trazer como foco de discussão o papel da escola na transformação social, inclusão e construção de uma cultura de paz. O roteiro de discussão foi orientado pelos temas: cena ou caso apresentado no filme que mais chamou a atenção e qual o seu significado; o que há em comum entre a realidade dos jovens, exibida no filme, e a vivida pelos participantes da oficina e o que pensam da relação entre a família e a escola, sua importância e como isso tem acontecido nas suas vidas. Após a realização das atividades de Cine Debate, os participantes fizeram avaliação qualitativa por escrito, com identificação facultativa.

O debate foi registrado pelos diários de campo dos monitores e por gravação de voz, após o consentimento esclarecido de todos os envolvidos (Protocolo 099/2009, CAEE 0105.0.059.000-09). Houve inclusão do diretor da escola. O anonimato dos participantes, os riscos e os benefícios da pesquisa estão sendo considerados, conforme os Parecer 196/96 do CNS.

RESULTADOS

Os contextos de opressão e superação expostos nos filmes comparados à realidade local permitiram uma análise crítica das formas de manifestação da violência e seus determinantes, relatos de vivências e reflexão sobre o papel estratégico da juventude e da escola, através de ações culturais e de mobilização política, na transformação da realidade local, ao mesmo tempo em que elucidaram o descompasso entre a instituição e as demandas juvenis. A discussão intragrupos pôde transformar o material audiovisual apresentado em instrumento de aproximação e avaliação crítica da própria realidade vivenciada por cada um dos jovens.

Na primeira atividade de Cine Debate, a discussão orientada pelos eixos temáticos trouxe à discussão inúmeros elementos essenciais na avaliação da situação de exclusão e violência apresentada pelo filme e vivida localmente.

Novos elementos foram observados segundo a teoria bioecológica de pessoas, processos e tempos apontados pelos estudantes entre as histórias relatadas no filme e a realidade em que vivem (no bairro, na família e entre amigos), as dificuldades vividas pelos personagens das histórias se aproxima do cotidiano de populações empobrecidas das áreas periféricas dos centros urbanos. Impõem desafios como sair do cenário de pobreza por meio do estudo, conseguir inserir-se no mercado de trabalho em busca de uma vida digna e transpor as barreiras físicas e sociais construídas dentro destes bairros periféricos, produtos e geradores de violência.

Os conteúdos discutidos trouxeram cenas da realidade vivenciada no próprio bairro, observadas pela equipe nas visitas guiadas durante a inserção em campo, descortinando-se um cenário de carência em infraestrutura, segurança, emprego, educação e projetos de inclusão social. Uma cena do filme que retratava a limitação entre dois bairros por uma ponte e hostilidade entre moradores foi destacada por uma das alunas que exemplificou a situação descrevendo a divisão, marcada por violência, existente em seu bairro entre uma área central e uma favela, dizendo:

[...] era igual uma ponte, uma ponte também, a gente não podia atravessar para o outro lado, tudo assim porque o povo de lá ficaram tudo muito chateado, porque o povo de lá vinha roubar e aí ainda passava tirando onda com a cara dos outros e tudo. Aí ele se revoltou meu tio mesmo se revoltou, aí começou a rixa, aí depois que todo mundo faleceu aí acabou. Meu tio mesmo morreu por causa disso. Aí vários meninos, vários adolescentes morreram por causa disso. E assim, ao longo da minha vida desde criança isso acontece, desde criança que eu vejo isso (Aluno 1).

Um olhar da sociedade sobre o bairro segundo os jovens é de um lugar perigoso, esquecido pelas políticas de infraestrutura e saúde e área de prostituição. Um recorte da discussão expressa o desejo de mudança de uma das alunas:

Eu queria mudar o bairro, eu queria muito mesmo, é um dos sonhos meus assim... é mudar. E assim, eu vejo muitos outros bairros aí, sendo calçado e tudo, bonitinho e tudo, e só aqui... todo mundo esquece daqui, todo mundo esquece! Eu não quero que passem e fiquem falando [] quer roubar, quer vender droga... Eles quer ser populares, né? Aí não, não quero que o bairro seja... que as pessoas vejam assim, que seja diferente, um bairro melhor, um bairro de pessoas honestas e tudo (Aluno 2).

As possíveis estratégias de melhoria das condições de vida e redução da violência no bairro apresentadas pelos jovens foram: policiamento adequado, melhorias de infraestrutura em geral, maiores oportunidades de emprego para a população, disponibilização de cursos profissionalizantes acessíveis, como o de informática - podendo ser utilizado o espaço da escola pública e os computadores que são subutilizados - e construção de projetos para a população, principalmente de inclusão, vinculados aos esportes, cultura e lazer. Em seguida, a mediadora do debate, frisou a importância do protagonismo dos jovens em propor melhoras, não se acomodar à realidade e de tentar construir, também com a ajuda do Projeto Inclusão e da escola, meios de reduzir os efeitos da violência e exclusão social e promover estratégias preventivas na direção de uma cultura de paz.

DISCUSSÃO

Os temas abordados durante a atividade de pesquisa-ação Cine Debate focaram na educação e no espaço escolar público, sua interação com a família, e os determinantes socioeconômicos na construção das perspectivas de futuro dos jovens frente a uma trajetória de risco, como agente ou vítima da violência. Os testemunhos apresentados pelos jovens quanto à falta de estrutura e oportunidades que possibilitem a inserção na dinâmica social; os limites e oportunidades oferecidos pela escola, em conjunto com a família, a comunidade e as políticas públicas, foram as questões predominantes ressaltadas pelos estudantes nessa atividade.

O desejo de mudança expressado pelos participantes das atividades de Cine Debate, enxergando que o papel da escola vai muito além do que tem sido desempenhado, inclui promover espaços inclusivos com a comunidade, desenvolvimento de projetos com os alunos, incentivo de feiras ou eventos culturais/científicos, dentre outras reivindicações.

Nas avaliações finais das atividades, os jovens reiteraram a importância de espaços de discussão na escola e ações de inclusão social como estratégias de combate à violência e na construção de uma cultura de paz.

Pensar a escola como espaço estratégico no enfrentamento da violência, primeiramente é compreender como esta afeta e está sendo afetada por este fenômeno. Reconhecendo-se, então, o seu potencial de ação e a sua capacidade de gerar fatores de proteção como suporte emocional, valorização da autonomia e das experiências singulares, suporte social às famílias, além do fortalecimento da rede de promoção e atenção aos direitos da infância e da adolescência.

A estratégia pedagógica de Cine Debate apresentada pode ser considerada uma experiência exitosa, pois a partir da discussão de um tema complexo, conseguiu-se produzir narrativas singulares e fortalecer o senso de coletividade, ao se perceberem como jovens, estudantes e moradores do bairro.

O protagonismo dos jovens foi estimulado pelas atividades propostas no projeto, possibilitando-os pensar em formas de enfrentamento da violência no seu cotidiano, como inclusão social e econômica da parcela jovem da população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa experiência proporcionou a compreensão de um tema complexo e multifatorial, no universo simbólico, histórico e cultural (sujeitos, contextos e processos) dessa pesquisa-intervenção que envolveu diversas áreas de conhecimento, com uma visão de integralidade no cuidar da saúde das pessoas, visando à prevenção e a responder a demanda social causada pela violência e suas repercussões na qualidade de vida da população. Os desafios desta temática são múltiplos e é necessário fazer avançar as políticas sociais de caráter inclusivo; superar os limites e a fragmentação das práticas de educação e saúde no tema violência.

A escola pode ser pensada como um espaço que pode valorizar os encontros de histórias de jovens, que em meio a situações de violência está em busca de alternativas “para ser alguém na vida”, e para isso, a comunidade escolar pode promover uma cultura diferente propiciando um ambiente que acolhe, valoriza e oportuniza o jovem a pensar sobre ele mesmo e sobre a realidade que o cerca.

A instituição escolar pode, também, se valer de sua atuação/interação com jovens para possibilitar a discussão de temas sociais e de instrumentos de proteção da criança e do adolescente. Além de estimular a reflexão e construção de uma sociedade melhor para/com tantos jovens, considerando para isso o cenário social no qual este está inserido, assim como as relações que os jovens estabelecem com formas de acesso ou não acesso ao trabalho, com a convivência das situações de violência e com a oferta e proposta educacional a eles oferecida.

O enfrentamento da violência, quanto questão de saúde pública, deve ser focalizado não só no atendimento às suas vítimas, reduzindo seu sofrimento, mas na prevenção de sua ocorrência a partir de políticas públicas e de formas mais ampliadas de atuação dos profissionais de saúde, tendo como importantes aliados o Estatuto da Criança e do Adolescente e projetos na Escola.

A experiência vivenciada por uma estudante de graduação em Medicina possibilitou o reconhecimento do tema violência, centrado na defesa da vida, nas necessidades e nos direitos dos indivíduos, e na possibilidade de construção das Redes de Proteção e Garantia de Direitos para Crianças e Adolescentes e de projetos que visem à construção de Cultura da Paz, num contexto caracterizado pela banalização dos atos de violência e circularidade dos seus efeitos, restringindo as possibilidades de ação e inserção social dos jovens.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. A., & GUERRA, V. N. A. **Crianças vitimizadas: A síndrome do pequeno poder**. São Paulo: Iglu.1989.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.º 8.069/90. 1.º ed., Salvador: EGBA, 2005.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Secretaria de Política de Saúde. **Violência Intrafamiliar: orientações para prática em serviço**. Brasília, DF, 2001.

BRONFENBRENNER, U. **Developmental Ecology through space and time: a future perspective**. In: MOEN, P.; ELDER Jr. G. & LÜSCHER, K. . *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development*. Washington, DC: American Psychological Association. 1996. p. 619-648.

CASEMIRO, Juliana Pereira; FONSECA, Alexandre Brasil Carvalho da; SECCO, Fabio Vellozo Martins. **Promover saúde na escola: reflexões a partir de uma revisão sobre saúde escolar na América Latina**. Ciênc. saúde coletiva [online]. 2014, vol.19, n.3, p. 829-84.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. **Inserção Ecológica na Comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco**. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, v.16, n.03, 2003, p. 515-24.

COSTA, Maria Conceição O. e BIGRAS, Marc. **Mecanismos pessoais e coletivos de proteção e promoção da qualidade de vida para a infância e adolescência**. Ciência & Saúde Coletiva [online]. 2007, vol.12, n.5, pp. 1101-1109.. Disponível em: < scielo.br/scielo.php> .

HUTZ, C. S. **Situações de risco e vulnerabilidade na infância e adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. 212p.

MATTOS, R.A. **Os sentidos da integralidade: algumas reflexões acerca de valores que merecem ser defendidos**. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A.(Org.). Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde. Rio de Janeiro: IMS-UERJ, 2001, p. 13,14.

MINAYO, M.C.S. **Violência: Um Velho-Novo Desafio para a Atenção à Saúde.** Revista Brasileira de Atenção Médica. Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 55-63, jan. abr. 2005.

MOURA, Anna Tereza M. Soares de; REICHENHEIM, Michael E. **Estamos realmente detectando violência familiar contra a criança em serviços de saúde? A experiência de um serviço público do Rio de Janeiro, Brasil.** Caderno Saúde Pública[on line]. 2005, vol.21, n.4, p. 1124-1133. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo.php>>.

PRIMEIRA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE PROMOÇÃO DA SAÚDE. **CARTA DE OTTAWA.** Ottawa, novembro de 1986. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/carta_ottawa.pdf

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e; SALLES, Leila Maria Ferreira. **Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 07-26.

World Health Organization. **World report on violence and health.** Geneva: World Health Organization; 2002

Projeto Angola: Cursos para capacitação em educação à distância na Plataforma Moodle

Angola's Project: Training courses in distance education using Moodle Platform

Sílvio César Cazella

Professor Doutor da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA),
silvioc@ufcspa.edu.br

Carolina Trindade

Professora Mestre da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA),
carolt@ufcspa.edu.br

Resumo

Este artigo descreve a experiência com os Cursos para Capacitação em Educação à Distância (EAD) na plataforma Moodle realizado para colegas de Angola, os quais buscaram capacitar docentes sobre conceitos básicos, intermediários e avançados sobre ferramentas para EAD. No caso foram cursos para professores de Universidade parceira de Angola, tendo sido aproveitado para capacitação dos professores da UFCSPA também. A colaboração entre a UFCSPA/Brasil e a UAN/Angola vem ocorrendo desde 2009. Motivado por esta parceria surgiu este projeto que teve por objetivo permitir o desenvolvimento dos objetos de aprendizagem, e comunidades moodle necessários para a realização de cursos sobre EAD para Angola, tendo como público alvo os professores da Universidade que foram prontamente capacitados no uso da plataforma moodle e correta aplicação dos recursos para elaboração de aulas. Como resultado principal tem-se o curso completo com os seguintes módulos para capacitação dos professores no uso do ambiente Moodle: 1) Módulo Básico: Ambiente Moodle; 2) Módulos Intermediários: a. Materiais e Avaliação, b. Ferramentas de Comunicação; e 3) Módulo Avançado: Desenvolvendo uma disciplina na prática. Os cursos foram ofertados em 2012 para Angola e foram realizados totalmente à distância.

Palavras-chave: Educação à distância. Educação Continuada. Educação em Saúde.

Abstract

This paper describes the experience with training courses in Distance Education performed in Moodle platform for Angola, which sought to empower teachers on basic, intermediate and advanced concepts on tools for EAD. These courses were proposed to teachers from the partnership Angola's University, and some teachers from UFCSPA had participated too. The collaboration between UFCSPA/Brasil and UAN/Angola has been occurring since 2009. Motivated by this partnership came about this project that aimed to allow the development of learning objects, and communities needed to moodle courses about EAD for Angola, targeting public teachers of the University that will be readily trained in the use of the tool and correct application of resources in preparing lessons. The main result has been the

complete course with the following modules for training teachers in the use of Moodle environment: 1) Basic Module : Environment Moodle ; 2) Intermediate modules : a. Materials and Assessment , b . Communication Tools and 3) Advanced Module : Developing a discipline in practice. The courses were offered in 2012 to Angola and were fully performed remotely.

Key-words: Distance education; Continuing Education; Health Education.

1. INTRODUÇÃO

Segundo Barraviera (BARRAVIEIRA, 2004),

“...a Extensão universitária deve ser definida como a mola propulsora da Universidade, especialmente no mundo globalizado, pois ela tem um compromisso sério com a sociedade. O Plano Nacional de Extensão Universitária a define como “o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade...”

Com foco nesta definição da expressão “Extensão Universitária”, o projeto descrito neste artigo encontra respaldo, uma vez que permitiu a globalização de conhecimento através da perfeita interação entre Universidade e Sociedade, resultando em ação transformadora para uma comunidade específica pela articulação do ensino e a pesquisa. O projeto intitulado “PROJETO ANGOLA: Proposta de Cursos para Capacitação em Educação à Distância (EAD) na plataforma Moodle²⁹”, viabilizou cursos na modalidade a distância, sobre conceitos básicos, intermediários e avançados sobre ferramentas para EAD, no caso o Ambiente de Aprendizado Virtual Moodle, para professores de Universidade parceira de Angola. O projeto ofereceu estes cursos, na modalidade a distância, sobre os conceitos de EAD e uso do ambiente virtual Moodle, tendo como público alvo docentes e profissionais da saúde de Angola. Ou seja, objetivou abordar de forma abrangente as características e especificidades da EAD e o uso do Moodle, focando nos recursos que este ambiente oferece para a realização de atividades na modalidade à distância.

A colaboração entre a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA/Brasil) a Universidade Agostinho Neto (UAN/Angola) vem ocorrendo desde 2009. Em fevereiro de 2009, três docentes da UFCSPA participam do projeto Rede de Ensino

²⁹ Moodle é um *Course Management System* (CMS), também conhecido como *Learning Management System* (LMS) ou Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Ele é um aplicativo web gratuito que os educadores podem utilizar na criação de sites de aprendizado eficazes. <http://moodle.org/>

em Saúde: Brasil e Angola – RESaBRAN (PRÓAFRICA/CNPq), envolvendo, além da UFCSPA (PPGCM), as seguintes instituições: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGC -UFRGS), Universidade Agostinho Neto (UAN) e Centro de Estudos Avançados em Educação e Formação Médica (CEDUMED/Angola). Além disto, em maio de 2009, a UFCSPA firmou um acordo com a Universidade Agostinho Neto, tendo como objetivo: “*Promover, incentivar e desenvolver ações de colaboração, visando o desenvolvimento do Ensino Superior e de Investigação Científica*”. Em julho do mesmo ano, o vice-reitor da UAN, Prof. Albano Ferreira e o coordenador de ensino à distância da UAN, Prof. Kizeidioko Antonio, visitaram a UFCSPA e aproveitaram a ocasião para propor à UFCSPA a realização de uma parceria para ensino de saúde à distância. Neste encontro, Prof. Albano Ferreira fez uma explanação das características da UAN, focando as carências do povo e do sistema de saúde angolano. Ainda, foi enfatizada a necessidade de se firmar um convênio com a UFCSPA com a finalidade de levar aos alunos africanos o ensino de novas tecnologias da área médica (VERONESI, 2009).

A Internet constitui-se na principal responsável pelo *status* atual concedido à educação à distância (EAD) ampliando as possibilidades de interação e vias de comunicações antes inexploradas. De acordo com MARTINEZ (1985, apud RAUBER, 2009):

“educação a distância é uma estratégia para operacionalizar os princípios e fins da educação permanente e aberta, de tal modo que qualquer pessoa, independentemente de tempo e espaço, possa converter-se em sujeito protagonista de sua própria aprendizagem, graças ao uso sistemático de materiais educativos, reforçado com diferentes meios e formas de comunicação”.

O Ambiente Virtual de aprendizagem (AVA), consiste de um conjunto de características e procedimentos pedagógicos necessários na realização da educação à distância na modalidade virtual, como: construção de conteúdo, acompanhamento na participação e registro de desempenho do aluno e interação entre participantes. Um AVA utiliza sistemas de informações computacionais (*software*) para dar suporte na execução do ensino/aprendizagem virtual. Existem vários Ambientes Virtuais de Aprendizagem disponíveis (UNIGRANRIO, 2008).

A UFCSPA utiliza o Ambiente Virtual de Aprendizagem denominado Moodle, desde 2007, quando disponibilizou o ambiente aos seus professores para apoio às aulas presenciais (MACHADO et al, 2008). Desde então, a instituição vem promovendo capacitações para a utilização do ambiente e para os conceitos inerentes a modalidade de ensino a distância, a fim de incentivar o seu uso e o desenvolvimento de cursos na modalidade a distância (ROCKENBACH et al ,2009; BORGES et al, 2009).

A UAN tem instalado o sistema Moodle, mas não o utilizava efetivamente. Logo, a proposta deste projeto é que primeiramente seja fornecida uma capacitação para a utilização do AVA, para explorar os seus recursos e, posteriormente, realizar capacitação sobre como elaborar cursos/disciplinas/aulas com os princípios da educação a distância.

Corroborando com o princípio de que o ensino a distância é uma boa alternativa para promover a educação continuada, uma vez que possui vantagens inerentes ao processo como, por exemplo, conveniência, flexibilidade, interatividade e equidade (JOSE et al, 2009), este projeto da UFCSPA teve o seguinte objetivo: promover o desenvolvimento dos módulos para capacitação dos professores no uso do ambiente Moodle. Os cursos foram ofertados em 2012 para Angola e realizados totalmente a distância, utilizando-se do ambiente Moodle.

O objetivo deste trabalho é descrever a experiência com os Cursos para Capacitação em Educação à Distância (EAD) na plataforma Moodle realizado para colegas de Angola, os quais buscaram capacitar docentes sobre conceitos básicos, intermediários e avançados sobre ferramentas para EAD.

Este trabalho está organizado em quatro seções, incluindo a introdução e conclusão. Na seção 2, são apresentadas questões relativas ao material e método. A seção 3 apresenta alguns resultados parciais e discussão dos mesmos.

2. MATERIAL E MÉTODO

Visando atender a demanda descrita na seção anterior, foram desenvolvidos três módulos de cursos sobre EAD. O ambiente de aprendizagem utilizado foi o Moodle, e encontra-se instalado e operacional no servidor da UFCSPA, contando com serviços de manutenção e *backup* da universidade. Os cursos que foram desenvolvidos em módulos (e suas respectivas cargas horárias) e ofertados foram: 1) Módulo Básico: Ambiente Moodle (10h); 2) Módulos Intermediários: a) Materiais e Avaliação (10h), Ferramentas de Comunicação (10h) e 3) Módulo Avançado: Desenvolvendo uma disciplina (60h).

O desenvolvimento dos módulos ocorreu com o auxílio de um aluno bolsista oriundo do curso de graduação de Fonoaudiologia da UFCSPA. Visando permitir o correto aproveitamento dos módulos, ficou estabelecido que para realizar o módulo intermediário o participante deveria ter feito o curso básico, e o mesmo ocorreu para a realização do módulo avançado, ou seja, o módulo intermediário deveria ter sido concluído. Foram ofertadas um total de 20 vagas para os parceiros de Angola.

No que se refere a frequência, ficou estipulado que para cada curso, os participantes deveriam ter 75% de frequência, que foram contabilizadas em função da realização das atividades propostas e número de acesso ao sistema.

Quanto à avaliação do aluno, definiu-se que para cada curso, ocorreria a avaliação ao longo de sua respectiva execução. Para ser aprovado, o aluno deveria ter 75% de frequência; ter realizado pelo menos 75% das atividades propostas e ter rendimento satisfatório decorrente da realização das atividades propostas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base em pesquisa focada em outros cursos oferecidos no país, chegou-se ao seguinte resultado quanto a conteúdos a serem oferecidos, visando a capacitação dos professores, distribuídos por módulos, conforme apresentado no quadro 1.

Módulo Básico	Módulos Intermediários	Módulo Avançado
Ambiente Moodle (10h)	Materiais e Avaliação (10h)	Ferramentas de Comunicação (10h)
Desenvolvendo uma disciplina (60h)		
Configuração. Cadastros, validação de acesso e visão geral de ferramenta. Estrutura de um curso online utilizando moodle. Adicionando material simples. Criando uma página web. Link a um arquivo site. Organizando material.	Criando categorias e questões. Criando questões. Alocando questões questionários. Aplicando questionários. Definindo pontuações. Gerenciamento resultados dos testes.	Trabalhando com fóruns de comunicação assíncrona. Administrando calendário, eventos e notícias. Criação, utilização e gerenciamento de salas de bate-papo. Utilização de enquetes e avaliação de curso. Usando RSS.
		Criação do curso. Planejando o curso e usando suas <i>features</i> . Trabalhando com HTML e CSS. Administração do curso. Gerenciamento e manutenção de alunos. Criação de grupos. Fazendo cópia de segurança e restauração. Objetos de Aprendizagem. Utilizando repositórios de Objetos de Aprendizagem.

Quadro 1 – Detalhamento dos conteúdos dos Cursos

O projeto foi realizado em uma turma piloto de colegas da área da saúde de Angola e Brasil, Universidade Agostinho Neto (UAN/Angola) e Universidade Federal da Ciência da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). Os Objetos de Aprendizagem (OA) que foram utilizados nas comunidades dos cursos foram desenvolvidos pelo aluno da graduação/UFCSPA. Algumas ferramentas foram exploradas para a construção destes objetos, como por exemplo a ferramenta eXeLearning³⁰.

A figura 1, apresenta a comunidade virtual para o Projeto Angola – Moodle, a qual continha o conteúdo teórico e atividades de Chat e Fórum para interação entre os alunos e professor.



Figura 1: Comunidade Virtual com conteúdo teórico

A figura 2, apresenta a outra comunidade virtual para o Projeto Angola – Moodle, a qual propiciava a prática dos alunos. Nesta comunidade eles assumiram o perfil de administradores para poder livremente criar e alterar conteúdo da comunidade.

³⁰ <http://exelearning.org/wiki>



Figura 2: Comunidade Virtual para a prática dos alunos

A figura 3, apresenta a comunidade virtual proposta por um Médico Angolano (aluno do curso) utilizando os recursos estudados no curso e as competências desenvolvidas.

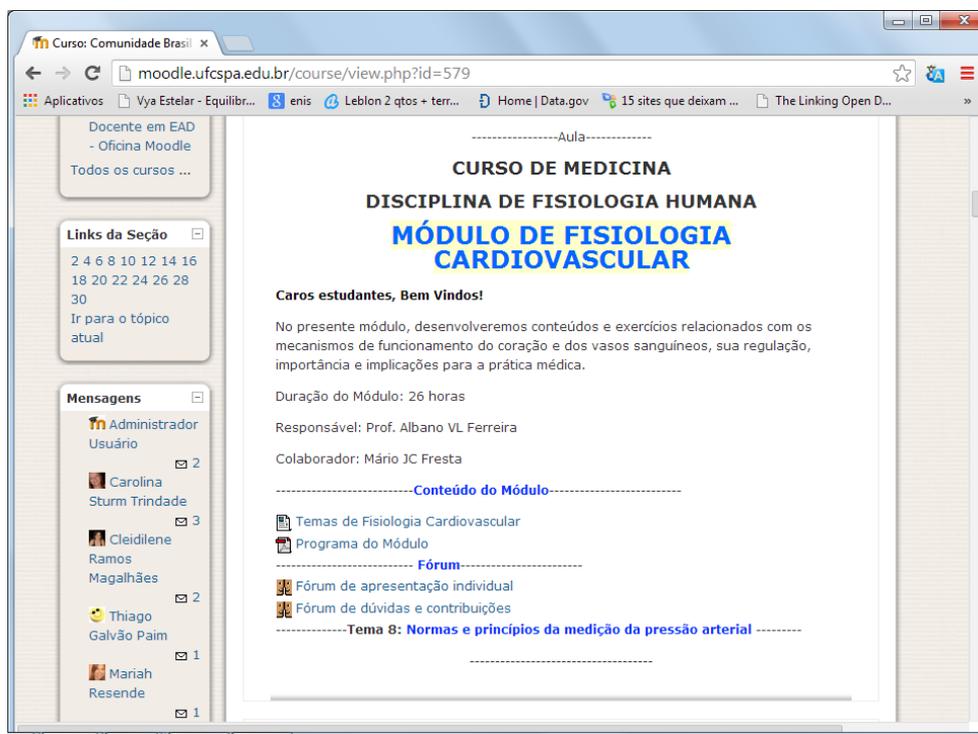


Figura 3: Comunidade Virtual desenvolvida por aluno do curso

4. CONCLUSÃO

Neste trabalho foi descrito em detalhes O PROJETO ANGOLA - Proposta de Cursos para Capacitação em Educação à Distância (EAD) na ferramenta Moodle. Conforme já discutido ao longo do artigo, este projeto surgiu de uma demanda real entre Universidade parceira de Angola (Universidade Agostinho Neto/UAN) e a UFCSPA.

Os cursos foram concebidos através de pesquisa de cursos semelhantes, e buscando atender o público alvo de docentes e profissionais da saúde de Angola. O projeto foi colocado em prática no segundo semestre de 2012, envolvendo 23 docentes das duas Universidades. A prática, apesar dos horários dos docentes da saúde, mostrou-se um sucesso, permitindo perceber o desenvolvimento das competências de EAD nestes professores.

Por relato de professores que participaram do curso em Angola, já se observa a replicação do conteúdo do curso para outras iniciativas, como capacitação de colegas da saúde em outros países.

Destacamos a seguir manifestação de uma das participantes de Angola: *“Tendo frequentado o curso referente ao projeto intitulado “PROJETO ANGOLA - Cursos para Capacitação em Educação à Distância (EAD) na ferramenta Moodle”, o qual constituiu um Projecto de Cooperação UFCSPA (Brasil) – CEDUMED (Angola),, esta experiência revelou-se de grande utilidade para mim, como docente. Encontrando-me, desde 2011, a dirigir a Faculdade de Medicina da Universidade que apenas conta com seis anos de existência e tendo a Faculdade instalado em 2011 a plataforma Moodle, torna-se imprescindível utilizá-la como um recurso importante para o ensino/aprendizagem. Os nossos docentes são maioritariamente cubanos (cooperação intergovernamental Angola-Cuba) e não possuem nenhuma experiência neste domínio. Assim, decidimos criar um curso para capacitá-los ao uso do Moodle, não obstante já tenhamos algumas acções neste domínio. Deste modo, porque achei que o curso UFCSPA (Brasil) – CEDUMED (Angola) está muito bem estruturado e altamente didático, propus-me criar um curso com uma matriz apoiada na concepção geral do vosso curso. Nesta perspectiva, e tendo em atenção que far-se-ão todas as adaptações julgadas convenientes, venho, por meio deste, pedir a autorização dos colegas para me apoiar na referida matriz, facto que será na página de apresentação do curso no Moodle.”*

A experiência de sucesso, no que tange a extensão universitária, relatada neste artigo permitiu o desenvolvimento de vários Objetos de Aprendizagem que serão utilizados nos novos projetos com enfoque semelhante e baseado na EAD. Desta forma, como trabalhos futuros, entende-se a continuidade de elaboração de novos e complementares Objetos de

Aprendizagem, e oferta deste curso formativo para outras turmas da parceria UFCSPA/UAN e novas parcerias que estão se desenhando como com Universidade de Moçambique.

REFERÊNCIAS

BARRAVIEIRA, B. **Paradigmas da Extensão Universitária**. *Revista Ciência em Extensão*. v.1, n.1, p.11-13, 2004. Disponível em: http://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/157/57. Acessado em: 20/05/2010

BORGES, C.F ; BANDEIRA, G.C ; DRESCH, C. R. ; ROCKENBACH, M. A. B. C. ; AZEVEDO, Ana Maria Ponzio de ; SILVA, Helena Terezinha Hubert ; TRINDADE, Carolina Sturm . **O uso da tecnologia da informação entre os docentes da UFCSPA**. 2009. Apresentação de Trabalho II Semana Científica UFCSPA.

JOSE, Fábio .Freire; et al **Gestão do Conhecimento Médico**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Capítulo 3. Educação Médica Continuada. Jose, F.F., Pag 73 a 90.

MACHADO, GM ; De Mello, RK ; Furasté, EE ; SILVA, Helena Terezinha Hubert ; Grassi, V ; TRINDADE, Carolina Sturm . **Levantamento do Perfil dos Professores de Graduação que Utilizam Moodle na UFCSPA**. In: 46 COBEM - Congresso Brasileiro de Educação Médica, 2008, Salvador. *Revista Brasileira de Educação Médica - ABEM*. Rio de Janeiro : Associação Brasileira de Educação Médica, 2008. v. 32. p. 590-590.

MARTINEZ, M.AR., **Fundamentos de la educación a distancia como macro de referencia para el diseño curricular**, *Boletín Informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, nº 10. Madrid, Uned, 1985.

RAUBER, F.; et al. **Educação à Distância para Profissionais de Saúde: relato do curso sobre Os Dez Passos da Alimentação Saudável para Crianças Menores de Dois Anos**". In: I ENINED 2009 - Encontro Nacional de Informática e Educação, 2009, Cascavel. Anais - I ENINED 2009 - Encontro Nacional de Informática e Educação. Cascavel : Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus Cascavel - Derek Willian Stavis, 2009.

ROCKENBACH, M. A. B. C. ; DRESCH, C. R. ; BORGES, C.F ; BANDEIRA, G.C ; AZEVEDO, Ana Maria Ponzio de ; TRINDADE, Carolina Sturm ; SILVA, Helena Terezinha Hubert . **A Utilização do Ambiente Moodle pelos Docentes da UFCSPA**.. In: II Semana Científica da UFCSPA, 2009, Porto Alegre. CD de Resumos da II Semana Científica UFCSPA, 2009. v. 1.

UNIGRANRIO. **O que é EAD**. 2008. Disponível em: <https://EAD.unigranrio.edu.br/EAD/> . Acessado em: 23/2/2010.

VERONEZI, M. UFCSPA. **Últimas Notícias: 23/07/09:** Vice-reitor de universidade de Angola visita a UFCSPA. Disponível em: <http://www.ufcspa.edu.br/noticias>. Acessado em: 23/2/2010.

Exposição itinerante: “Ritmos da Vida”
Itinerant exposure: "Rhythms of Life"

Leandro Lourenção Duarte

Prof. Dr. da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. lduarte@ufrb.edu.br.

Elana Antonia de Souza

Graduanda do Curso de Psicologia da UFRB. elanaepsi@hotmail.com

Resumo

A Exposição Itinerante “Ritmos da Vida” tem como objetivo divulgar a Cronobiologia, disciplina ainda não contemplada pelos programas de ensino formal. Neste relato, apresentamos resultados da realização da exposição no Centro de Ciências da Saúde (CCS/UFRB) em Santo Antônio de Jesus-BA. A exposição foi organizada em 33 pranchas coloridas contendo imagens, gráficos e textos, posicionados em painéis. Como forma de utilização de linguagem digital, utilizamos um computador portátil em uma mesa onde os visitantes podiam navegar livremente por uma animação denominada “Família Dias”. Esta animação contém cenas cotidianas de sete personagens de uma família nas diferentes horas do dia, enfatizando os ritmos biológicos e as diferenças individuais de cada personagem. Cada visitante podia circular livremente pela exposição, interagir com as monitoras e ao final da visita, navegar pela animação e escrever num livro ata (de forma anônima) suas impressões sobre a atividade. Durante uma semana, aproximadamente 100 visitantes, entre docentes, discentes, técnicos e servidores terceirizados, passaram pela exposição. Concluímos com base na vivência de organização desta primeira exposição e, de acordo com os relatos dos visitantes, que foi atingido o objetivo de divulgação da cronobiologia e houve levantamento de questões acerca do funcionamento dos relógios e ritmos biológicos humanos.

Palavras-chave: Disciplina de Cronobiologia. Divulgação Científica. Ritmos Circadianos.

Abstract:

The Itinerant Exposure "Rhythms of Life" aims to publicize Chronobiology, discipline has not contemplated by formal education programs. In this report, we present results of the exposure at the Centro de Ciências da Saúde (CCS/UFRB) in Santo Antônio de Jesus, Bahia. The exposure was organized into 33 color plates containing images, graphics and text positioned in panels. In order to use digital language, we used a laptop computer on a table where visitors could freely navigate for an animation called "Family Days". This animation contains scenes of seven individuals of a family at different times of day, emphasizing differences in the biological rhythms of each individual. Each visitor could move around the exposure and interact with monitors, browse the animation and writing in the book (anonymously) their impressions of the activity. For a week, about hundred people, including professors, students and technicians servers, visited the exposure. We conclude based on the experience of organizing the first exposure and according to the reports of visitors, which was achieved the objective of scientific communication of chronobiology and there were questions raised about the functioning of human biological rhythms and clocks.

Key-words: Chronobiology. Scientific communication. Circadian rhythms.

INTRODUÇÃO

Até meados do século XX, acreditava-se que os ajustes temporais do organismo humano e dos seres vivos em geral eram realizados por mecanismos do tipo ação-reação, como, por exemplo, no caso do nosso ciclo vigília/sono, seríamos levados a dormir pela escuridão e acordaríamos com o nascer do sol. As demonstrações de que o ciclo vigília/sono persiste em condições de isolamento temporal (pessoas mantidas em cavernas por períodos de várias semanas ou meses continuam dormindo e acordando com uma periodicidade de aproximadamente 25h) nas mais diversas espécies apontam para existência de "relógios biológicos", ou seja, mecanismos capazes de gerar ciclos independentemente da presença de estímulos ambientais (ASCHOFF, 1979). Relógios são os mecanismos geradores de ciclos e seu produto final, diretamente observável, são os ritmos biológicos. Os núcleos supra-quiasmáticos do hipotálamo anterior em mamíferos constituem o exemplo mais divulgado de relógios que controlam a ritmicidade circadiana (Moore e Lenn, 1972), inclusive discute-se também atualmente sobre a influência genética nesses controles temporais. (DAAN *et al.*, 2001) A disciplina que se ocupa dessas questões é conhecida como Cronobiologia. Hoje a existência desses "relógios biológicos" é amplamente aceita na comunidade científica, tendo sido algumas dessas estruturas identificadas em várias espécies, na forma de agrupamentos de neurônios que são capazes de gerar ritmos. Sistema de Temporização Circadiana (STC) é um termo utilizado atualmente em substituição ao termo relógio biológico (MENNA-BARRETO, 2005). A Cronobiologia é uma ciência nova que caminha para sua consolidação no ambiente acadêmico. O Grupo Multidisciplinar de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos da Universidade de São Paulo (www.each.usp.br/crono) foi o primeiro grupo de pesquisa nesta área no Brasil. Um dos objetivos do referido grupo é a divulgação da cronobiologia em Universidades, Institutos de Pesquisa e no ambiente educacional brasileiro como um todo. Para isso, foi elaborada uma exposição itinerante chamada "Ritmos da Vida", uma parceria do Instituto de Ciências Biomédicas, Museu de Arqueologia e Etnologia e Estação Ciência, todos vinculados à Universidade de São Paulo. Em uma parceria científica com este grupo, o Grupo de Estudos em Neurociências e Tempo (GENTE) do Centro de Ciências da Saúde/UFRB (<http://cronobiologiaufrb.wix.com/grupogente>) trouxe a Exposição para o Estado da Bahia com o objetivo de apresentá-la em todos os *campi* da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Neste relato de experiência, descrevemos os procedimentos e resultados da apresentação da exposição associada à utilização de material audiovisual no *campus* de Santo Antônio de Jesus ocorrida no mês de setembro de 2013.

PROCEDIMENTOS

A Exposição Itinerante “RITMOS DA VIDA” tem como objetivo divulgar a Cronobiologia, disciplina ainda não contemplada pelos programas de ensino formal. A primeira mostra consistiu em uma forma de divulgação de informações gerais sobre a disciplina, desenvolvendo os seguintes tópicos: Ideia de Tempo, Ideia de Ritmo, Ritmos Biológicos, Tempo Biológico, Definição de Cronobiologia, História da Cronobiologia, Ubiquidade dos Ritmos Biológicos, Aplicações/Implicações da Cronobiologia (Conceitual, Pesquisa, Organização das Atividades Sociais, Concepção de Saúde e Doença, Ensino da Cronobiologia). O desenvolvimento conceitual da exposição foi organizado em 33 pranchas coloridas (tipo pôster) contendo imagens, gráficos e textos. As pranchas estão montadas em molduras de alumínio e vidro e possuem 96 X 66 cm de dimensão (altura X largura). Utilizamos os dois andares do Pavilhão de Aulas do CCS como espaço físico necessário para a montagem da exposição, uma área de 80 m², onde foram distribuídos painéis de madeira para afixação das pranchas (Figura 1). A Exposição teve duração de uma semana e contou com a participação de seis monitoras, alunas do curso de Enfermagem, Psicologia e Nutrição do CCS. Como forma de preparo para a Exposição, essas monitoras participaram de reuniões semanais onde discutiram textos, apresentaram seminários sobre projetos de cronobiologia e treinaram aspectos básicos da cronobiologia para tirarem dúvidas dos visitantes participantes durante o decorrer da exposição (Figura 2). Como forma de utilização de linguagem digital, utilizamos um computador portátil em uma mesa com cadeiras onde os visitantes podiam navegar livremente pela apresentação “Família Dias” (disponível em <http://www.temponavida.com>). Esta animação contém cenas cotidianas de sete personagens de uma família nas diferentes horas do dia, enfatizando os ritmos biológicos e as diferenças individuais. Cada visitante podia circular livremente pela exposição, interagir com as monitoras e ao final da visita, navegar pela animação e escrever num livro ATA de forma anônima suas impressões sobre a atividade. (Figura 3).



Figura 1. Exemplo de um painel exposto no Pavilhão de Aulas do CCS.



Figura 2. Monitora dialogando com visitante da exposição.



Figura 3. Visitante da exposição assistindo a animação da “Família Dias”. Nesta mesa também se encontrava um livro ATA para registro anônimo de opinião.

Resultados e Comentários

Os visitantes foram compostos de docentes, discentes, técnicos administrativos e servidores terceirizados do Centro de Ciências da Saúde. Do total de visitantes, 59 opinaram no livro de ATA. Como não existiu outra maneira de contabilizar as pessoas presentes, pode-se supor que muitos mais visitaram a exposição, pela frequência de recusas observadas em opinar sobre a mesma. A carga horária da exposição de 40 horas de funcionamento permitiu a participação de discentes e docentes de diferentes cursos durante a semana.

A exposição cumpriu os objetivos relativos à divulgação de conhecimentos cronobiológicos na medida em que se observou que os visitantes ficaram sensibilizados com o tema, de acordo com os relatos a seguir:

a) *“Exposição bastante interessante, permite identificar as diferenças nos ritmos biológicos de cada pessoa. Muitas vezes detalhes que podem parecer óbvios para alguns, precisam ser demonstrados”.*

b) *“Muito interessante o que vi e ouvi sobre cronobiologia, acho que se enquadra bastante no curso que estou fazendo (psicologia). Irei pesquisar mais sobre este tema”.*

c) *“Achei muito interessante conhecer um pouco mais como funciona o nosso ritmo biológico, as interferências hormonais e o estilo de vida que adotamos”.*

d) *“Adorei! Fiquei curiosa para saber sobre medicamentos e horários, especialmente sobre a sinvastatina”.*

Alguns conceitos trabalhados na Cronobiologia surgiram espontaneamente na escrita e fala dos visitantes. Um exemplo é a ideia da modificação dos ritmos biológicos ao longo da ontogênese (bebê, criança, adolescente, adulto, idoso) (MENNA-BARRETO ET AL., 1996), e das diferenças individuais (DUARTE, 2008) entre pessoas da mesma faixa etária:

a) *“Achei interessante a percepção de análise do tempo dedicado às ocupações diárias de cada integrante da família, fazendo com que possamos nos atentar a questão das diferenças existentes mesmo no âmbito familiar, no qual poderíamos achar que deveriam ter o mesmo ritmo de vida”.*

b) *“É bom saber que mantemos nossas particularidades mesmo quando pensamos que estamos indo com a maré, no “ritmo” que a banda toca”.*

c) *“Cada indivíduo possui um ritmo biológico que funciona de acordo ao seu ritmo diário. Estes ritmos devem ser respeitados”.*

d) *“Interessante perceber a diferença nos hábitos/horários de cada membro da família. É uma prova que o convívio adequa os diferentes horários, mas não os iguala”.*

Uma das problematizações sugeridas pela Exposição é o trabalho noturno ou em turnos rotativos realizado por parcela da população (MORENO ET AL, 2002), representado na animação por um senhor que trabalha como porteiro de um prédio/condomínio à noite e dorme de dia. Os participantes perceberam o conflito enfrentado por tal personagem:

a) *“O trabalho é muito interessante, podendo-se observar as diferenças entre pessoas com atividades em diferentes períodos do dia. Percebe-se o quanto a desenvoltura das pessoas é afetada quando o horário de atividades se dá no horário em que esta precisa mais de descanso. Sugiro usar estas informações para melhorar processos de ensino-aprendizagem, especialmente quanto à questão tempo”.*

b) *“O que mostra no cotidiano do senhor, é o mesmo que trocar o dia pela noite, modificando toda sua alimentação, horário de sono, e isso é o que mais está presente no nosso dia a dia”.*

c) *“Relato interessante de um homem que para trabalhar troca a noite pelo dia e por conta disso modifica seu ciclo biológico, causando transtornos”.*

Outro conceito importante, diz respeito ao atraso de fase que ocorre na adolescência, ou seja, o adolescente dorme e acorda em horários mais tardios (ANDRADE ET AL., 1993). Um personagem da animação (garoto adolescente) ilustrou os problemas de sonolência diurna enfrentados por pessoas desta faixa etária. Os relatos de alguns discentes apresentam identificação com este personagem, além de sugerirem estudos sobre a ritmicidade biológica com voluntários estudantes:

- a) *“O vídeo é um bom exemplo de uma família ocidental demonstrando seus ritmos de vida e organização diária. Gostei muito de poder assisti-lo e aprender um pouco mais sobre os ritmos biológicos. Identifiquei-me com o adolescente da Família Dias. Acho que a universidade acaba fazendo isso com o estudante. Dormir tarde, acordar cedo”.*
- b) *“Parabéns pelo trabalho exposto. A partir deste vídeo exposto fica ainda mais claro como o ritmo biológico repercute na vida de cada um e nas pessoas que o rodeia. Seria bastante interessante analisar os ritmos dos estudantes e as repercussões que este ritmo traz para nós estudantes”.*
- c) *“Gostei da exposição, quero descobrir meu ritmo apesar da universidade determinar dias que sobrecarregam”.*

Através das declarações e da experiência de diálogo com os visitantes pudemos perceber que esses se entusiasmaram com a Exposição “Ritmos da Vida” associada com a animação da “Família Dias”. Muitos se identificaram com um dos personagens e perceberam que nem sempre estão atentos para questões do seu próprio ritmo biológico e dos que convivem a sua volta, e que, cada um tem sua própria organização temporal. Também foram relatadas ideias para a realização de trabalhos de pesquisas sobre os ritmos biológicos e sono dos estudantes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Algumas sugestões técnicas para incrementar o vídeo da Família Dias foram feitas por alguns visitantes. A realização desta exposição proporcionou a comunidade do Centro de Ciências da Saúde reflexões acerca da Cronobiologia e acreditamos ter contribuído para a formulação de um diálogo interno nos visitantes, o que pode motivá-los a discutir as novas ideias nos mais variados ambientes externos à Universidade.

O conhecimento científico necessita de uma linguagem adequada para que seja compreendido pela população acadêmica em formação. Necessita-se também de educadores que sejam bem preparados e comprometidos com o ensino da ciência, despertando nos jovens

o prazer de estudar e se envolver. A divulgação da ciência estabelecida tem uma relação direta com atividades extensionistas realizadas pela Universidade. Utilizando-se da ferramenta de exposição acompanhada de recursos áudio-visuais como fizemos neste projeto, as atividades de divulgação contribuem para a popularização da ciência. Seguindo esse pensamento, a Universidade Pública além de pesquisar assuntos de vanguarda na ciência, deve fornecer recursos para que alunos, professores e comunidade onde a universidade está inserida possam ter um fácil e proveitoso acesso ao mundo acadêmico-científico. Em uma segunda fase do projeto, pretende-se que o ensino de conceitos da Cronobiologia, já incorporado às exigências curriculares do Ministério da Educação, seja trabalhado em nível do ensino fundamental e médio, com a participação de professores das cidades do Recôncavo Baiano atendidas pela UFRB, organizando visitas em grupos com seus respectivos alunos, o que se transformará em processo multiplicador de divulgação científica, previsto como meta final deste projeto de extensão.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. M., BENEDITO-SILVA, A. A., DOMENICE, S., ARHOLD, I. J. P., & MENNA-BARRETO, L. **Sleep characteristics of adolescents: A longitudinal study.** The Journal of Adolescent Health, 14, 401-406., 1993.

ASCHOFF, J. Circadian rhythms: influences of internal and external factors on the period measured in constant conditions. **Z. Tierpsychol.**, v. 49, p. 225-249, 1979.

DAAN, S.; ALBRECHT, U.; VAN DER HORST, G. T. J.; ILLNEROVÁ, H.; ROENNEBERG, T.; WEHR, T. A.; SCHWARTZ, W. J. Assembling a clock for all seasons: are there M and E oscillators in the genes? **J. Biol. Rhythms**, v. 16, n. 2, p. 105-116, 2001.

DUARTE, L. Cronotipos **Humanos: distribuição geográfica e organização temporal individual.** 159 f. Tese (Doutorado em Fisiologia Humana) - Instituto de Ciências Biomédicas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MENNA-BARRETO, L. Relógio biológico – prazo de validade esgotado?. **Neurociências**, v. 2, n. 4, p. 190-193, 2005.

MENNA-BARRETO, L., ISOLA, A., LOUZADA, F. M., MELLO, L., & BENEDITO-SILVA, A. A. **Becoming circadian - a one-year study of the development of the sleep-wake cycle in children.** Brazilian Journal Medical Biological Research, 29(1),125-129., 1996.

MOORE, R. Y., & LENN, N. J. **A retinohypothalamic projection in the rat.** The Journal of Comparative Neurology, 146, 114., 1972.

MORENO, C. R. C., FISCHER, F. M., & ROTENBERG, L. Tolerancia al trabajo en turnos y noturnos: una cuestión multidimensional. In D. Golombek (Org.), **Cronobiología humana: Ritmos y relojes biológicos en la salud y en la enfermedad.** Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones., 2002.

Oficinas expressivas em Saúde Mental: a arte como dispositivo de expressão de subjetividades

Expressive workshops in Mental Health: art as the expression of subjectivities device

Geremias Soares dos Santos

Graduando do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.
geremiasoares1@hotmail.com

Maria Cláudia Mota dos Santos Barreto

Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.
m.claudiabarreto@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de construção e realização de uma oficina terapêutica de canto e dança em um CAPS II, localizado na cidade de Santo Antônio de Jesus - BA. Em substituição ao modelo de tratamento centrado no hospital e na internação, os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) surgem com a proposta de propiciar o exercício da cidadania e a inclusão social, cultural e familiar de pessoas com transtornos mentais severos e persistentes. No rol das atividades oferecidas pelo CAPS, encontram-se as oficinas terapêuticas que se caracterizam como ações realizadas em grupo, orientadas e acompanhadas por um ou mais profissionais, monitores e/ou estagiários. De maneira geral, pode-se elencar os seguintes tipos de oficinas terapêuticas: oficinas expressivas, oficinas geradoras de renda e oficinas de alfabetização. Foi possível perceber que a atividade realizada proporcionou momentos em que os usuários puderam exercer a autonomia e expressar suas opiniões e desejos. A construção e realização da oficina permitiu a criação de vínculos entre os participantes, bem como entre participantes e oficinairos/estagiários, de modo a criar um ambiente de troca de histórias, experiências e sentimentos, fatores imprescindíveis quando se busca fomentar um espaço de expressão de subjetividades.

Palavras-chave: CAPS. Oficinas Terapêuticas. Pessoas com transtornos mentais severos e persistentes. Experiência de estágio.

Abstract:

This study aims to report the experience of building and conducting a therapeutic workshop of singing and dancing in a CAPS II, located in Santo Antonio de Jesus - BA. Replacing-centered hospital and inpatient treatment model, the Centers for Psychosocial Care (CAPS) come up with the proposal to provide citizenship and social, family and cultural inclusion of people with severe and persistent mental disorders. In the list of activities offered by CAPS are therapeutic workshops that are characterized as actions performed in groups, guided and accompanied by one or more professionals, monitors and/or trainees. In general, one can list the following types of therapeutic workshops: expressive workshops, income generating workshops and workshops on literacy. It could be observed that the activity carried out provided moments in which users were able to exercise autonomy and express their opinions and desires. The construction and implementation of the workshop allowed the creation of linkages between participants and between participants and workshop/interns in order to create an environment for the

exchange of stories, experiences and feelings, which are essential factors when seeking to foster a space for expression subjectivities.

Key-words: CAPS. Therapeutic workshops. People with severe and persistent mental disorders. Internship experience.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é relatar a experiência de construção e realização de uma oficina terapêutica em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS II), localizado na cidade de Santo Antônio de Jesus - BA. Tal atividade foi desenvolvida durante o Estágio Básico em Psicologia, na área de Saúde Mental, sob a orientação de Ana Laura Pepe, docente do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Os CAPS são unidades dedicadas ao atendimento de pessoas com transtornos mentais, que visam proporcionar a integração social e familiar desses sujeitos e fornecer apoio nas suas ações voltadas ao alcance da autonomia. Esses serviços se configuram a partir da proposta de integração dos seus usuários a um ambiente sociocultural concreto, denominado de “território” (BRASIL, 2004) e constituem-se como dispositivos que propõem um modelo alternativo de cuidado, substituindo o modelo hospitalocêntrico asilar justificado e legitimado por meio da representação do louco como alguém que necessitava de um cuidado tutelar.

Segundo Foucault (2002b), com o advento da sociedade industrial no século XVII, a existência do louco começou a não ser mais tolerada no meio social, assim como a de todos aqueles julgados incapazes de trabalhar, tornando-se objeto de exclusão e criando-se estabelecimentos específicos destinados ao internamento desses sujeitos. Instituiu-se, dessa forma, uma dicotomia entre a área produtiva e, portanto, racional e sã, e a improdutiva, considerada como desviante e doente (BASAGLIA, 2005a). Nesse sentido,

o louco não pode encontrar uma colocação na ordem racional da sociedade, na medida em que não a encontra na ordem produtiva desta. A desrazão, já conteúdo genérico de tudo o que não se encaixa nas regras do pensamento racional, e ademais confirmada como improdutiva, deve encontrar uma colocação num espaço específico, construído para tal fim. (BASAGLIA, 2005a, p. 300)

A partir da criação desses ambientes de internação – locais em que as pessoas eram forçadas à realização de trabalho compulsório –, os loucos, por serem considerados inaptos para as atividades laborais, foram classificados como pacientes com distúrbios de natureza psicológica e submetidos a uma condição tutelar. Com esse processo, estabeleceu-se o hospital psiquiátrico e instituiu-se a medicalização do louco (FOUCAULT, 2002b).

Goffman (2005) denomina os hospitais psiquiátricos de instituições totais e discute acerca de como estas impactam na subjetividade dos sujeitos que nelas são confinados. Tais instituições caracterizam-se, segundo o autor, pela proibição da saída, bem como pelo controle de muitas das necessidades humanas, como o dormir, o brincar e o trabalhar. Assim, ocorre um processo de “desculturamento” do sujeito que, ao adentrar na instituição, é despido das relações sociais estabelecidas no mundo doméstico, passando por um processo de “mortificação do eu”.

Basaglia (2005b) considera a institucionalização adoecedora e assinala que o indivíduo doente incorpora os sintomas da instituição, transformando-os na manifestação de sua própria doença. A doença se converte no que a própria instituição psiquiátrica é, sendo que esta localiza no doente – modelado conforme seus padrões e características – a legitimação da sua doutrina.

Findada a Segunda Guerra Mundial, começaram a se intensificar, em diversos países, movimentos que contestavam o modelo asilar até então vigente, destacando-se, dentre eles, a Psiquiatria Democrática Italiana. Esse movimento, baseado nas propostas terapêuticas defendidas por Franco Basaglia, tinha como objetivo acabar com os métodos violentos e coercitivos de tratamento destinado aos portadores de transtorno mental, buscando restituir seus direitos de cidadãos (AMARANTE, 2003).

No Brasil, o processo de Reforma Psiquiátrica teve início no ano de 1978, com o Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental (MTSM), composto por participantes do Movimento Sanitário, associações de familiares, sindicalistas, membros de associações de profissionais e pessoas com histórico de internações psiquiátricas. Esse movimento foi um instrumento importante no processo de denúncia das práticas de violência nos manicômios, da mercantilização da loucura e da supremacia de um sistema privado de assistência à saúde, participando da elaboração de uma crítica ao “saber psiquiátrico” e ao modelo hospitalocêntrico que predominava na assistência aos indivíduos com transtornos mentais (BRASIL, 2005).

De acordo com o Ministério da Saúde (2004), somente no ano de 1992, após todo um processo de luta do Movimento da Reforma Psiquiátrica, foram instituídos, por meio da Portaria GM 224/92, os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) com o intuito de atender pessoas que sofrem com transtornos mentais severos e persistentes, proporcionando uma série de cuidados através de uma equipe multidisciplinar. Atualmente, esses serviços são regulamentados pela Portaria GM 336/02 e fazem parte da rede de serviços do SUS.

Dentre o rol das atividades oferecidas pelo CAPS, encontram-se as oficinas terapêuticas, que foram regulamentadas pela Portaria SNAS/MS 189/91, sendo realizadas na maioria das vezes em serviços extra-hospitalares, tendo como papel a socialização, expressão e inserção social (BRASIL, 1991). Geralmente, existem nos serviços mais de um tipo de oficina terapêutica, e todas elas são caracterizadas como ações realizadas em grupo, orientadas e acompanhadas por um ou mais profissionais, monitores e/ou estagiários. As ações desenvolvidas nas oficinas podem ser determinadas pelo interesse dos usuários, pelas necessidades, bem como considerando as possibilidades da equipe técnica da unidade (BRASIL, 2004).

METODOLOGIA

Durante a fase inicial do estágio, foram realizadas leituras e discussões de textos sobre temas que subsidiam a prática do psicólogo no âmbito da Saúde Mental. Essas atividades foram realizadas no mês de julho de 2013, totalizando oito encontros, e contaram com a presença da orientadora e de uma equipe de 10 estagiários.

Após esse período, os autores desse relato se inseriram no CAPS II, localizado em Santo Antônio de Jesus - BA, com o objetivo de conhecer a instituição e levantar as demandas dos usuários com relação à oficina terapêutica que gostariam que fosse realizada. A atividade foi construída e efetivada entre os meses de agosto e outubro de 2013, totalizando 10 encontros.

As reuniões com a orientadora e a equipe de estagiários permaneceram durante todo o período prático do estágio, sendo utilizadas para reflexões sobre as ações desenvolvidas no CAPS e para socialização das experiências de cada estudante.

O processo de elaboração e a concretização da oficina contou com a participação dos usuários que frequentam o serviço nas tardes de quarta-feira, período em que os estudantes desenvolviam as atividades de estágio. A participação dos usuários na

oficina se deu de forma voluntária, a partir do interesse pela atividade. No dia de encerramento ocorreu a competição de canto e dança e contou com a presença de 26 usuários que se distribuíram entre competidores (nas modalidades de canto e dança), jurados e platéia.

Alguns dos equipamentos eletrônicos necessários à execução da oficina (caixa de som, microfone, televisor, etc.) foram cedidos pela própria instituição, e outros foram levados por usuários e pelos estudantes/oficineiros. Esses equipamentos foram utilizados tanto no período de ensaios, como no dia da finalização da atividade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade foi iniciada com a inserção dos estudantes no CAPS II, visando conhecer a dinâmica da instituição, as oficinas e atividades desenvolvidas nesse espaço, bem como uma aproximação e convivência com os usuários deste serviço. A partir desse primeiro contato, estabeleceram-se diálogos e, principalmente, escutas, que parecem ter sido fundamental para a criação e fortalecimento de vínculos e, sobretudo, para favorecer o protagonismo do sujeito e não de sua psicopatologia.

Contrapondo a perspectiva do modelo institucional psiquiátrico tradicional, que centraliza a doença e não o indivíduo que a vivencia, a partir da Reforma Psiquiátrica, propõe-se um movimento de restabelecimento da cidadania dessas pessoas. Nessa nova abordagem, as oficinas representam um importante dispositivo terapêutico e de reinserção social, seja através do trabalho, da criação de um produto, da geração de renda e/ou da promoção da autonomia (COSTA; FIGUEIREDO, 2008).

Cedraz e Dimenstein (2005) argumentam que para se ter clareza dos objetivos das oficinas é preciso considerar a ligação existente entre estas e o pressuposto da reabilitação psicossocial. Diante do que foi exposto acima, desenvolver uma oficina terapêutica no CAPS, configura-se como uma ferramenta promotora da autonomia, da cidadania e da expressão de subjetividades, consoante com o que é preconizado pela Reforma Psiquiátrica em relação às pessoas com sofrimento psíquico.

No momento da escolha de qual oficina seria realizada, os usuários puderam expressar suas opiniões e exercer a autonomia que ainda hoje, em muitas situações, lhes é negada, em decorrência da representação do “louco” enquanto um indivíduo incapaz e desprovido de subjetividade. Fomentar um espaço em que os usuários emitam suas opiniões é, portanto, considerá-los como sujeitos desejantes e capazes de participar de

processos decisórios. Nesse sentido, Pádua e Morais (2010) salientam que as oficinas se diferenciam das práticas manicomialis na medida em que são fundamentadas no projeto terapêutico do usuário e é este quem decide se as oficinas lhes interessam ou não.

Os usuários relataram interesse em três tipos de oficina, quais sejam: fotografia, culinária e canto/dança. Entretanto, pensando na viabilidade da execução dessas atividades, optaram pela realização de uma oficina de canto e dança. A oficina escolhida pelos usuários caracteriza-se como oficina do tipo expressiva que, segundo Pádua e Morais (2010), são “espaços em que os usuários trabalham com a expressão plástica, como a pintura, por exemplo; a expressão corporal, como a dança; a expressão verbal, com poesias, contos etc.; a expressão musical; a fotografia; e o teatro” (p. 464). Essas autoras salientam que tais atividades permitem aos usuários uma reinserção na sociedade e a produção de novas subjetividades.

As oficinas expressivas permitem a criação de vínculos entre os participantes e entre participantes eicineiros, de modo a criar um espaço que facilita o compartilhamento de histórias, experiências e sentimentos pelos usuários. A comunicação, nesse sentido, não precisa necessariamente ser por meio da linguagem verbal, pois atividades no campo das artes permitem também a expressão de vivências singulares (PÁDUA; MORAIS, 2010).

No processo de construção da oficina foi questionado aos usuários quais os materiais necessários, como seria o processo de inscrição dos candidatos, quem seriam os jurados, a data de encerramento, a premiação e os critérios que seriam utilizados pelos jurados na escolha dos vencedores, de modo que todos pudessem emitir suas opiniões e desejos.

Os ensaios do canto e da dança totalizaram quatro encontros. Foi entregue aos usuários uma lista contendo todas as músicas disponíveis no DVD de Karaokê levado pelos estudantes, para que os mesmos escolhessem as que mais lhe interessavam. Procuramos fomentar um espaço de convivência e criação de vínculos, não só entre os usuários, mas também entre eles e nósicineiros, uma vez que, como afirma Costa e Figueiredo (2008), essa é uma das dimensões que torna uma oficina terapêutica.

Nesse período de ensaios, o diálogo, a acolhida e a escuta continuaram presentes em nossas práticas e na nossa interação com os usuários. Depois de ensaiar a música ou a dança, muitos deles falavam da importância daquela experiência e do quanto era satisfatório poder se expressar através da música, seja ela cantada ou dançada. Por meio

da escuta, foi possível compreender o sujeito em suas experiências e socializar vivências e sentimentos.

No dia de encerramento da oficina os usuários participaram de todo o processo de decoração do espaço. A competição de dança contou com três casais competidores, que dançaram ao ritmo de lambada, escolhido previamente por eles. Todos os casais dançaram ao mesmo tempo, pois segundo os usuários, seria melhor para os jurados avaliarem suas performances. Na competição de canto, os usuários participantes concorreram cantando uma ou mais músicas que lhes interessavam. Os demais usuários assistiram a apresentação dos competidores na platéia, local arrumado com cadeiras da própria instituição em forma de círculo.

Ao final dessas atividades, os usuários solicitaram ao júri que divulgasse os ganhadores das duas modalidades. Quando questionamos sobre quem eles gostariam que entregasse as medalhas – prêmio escolhido por eles nas semanas de organização da oficina –, os usuários encolheram uma profissional do CAPS que estava presente no momento da competição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível notar, durante a construção e realização da oficina, a importância de práticas que valorizem a autonomia dos usuários. Tomando por base esse princípio, o desenvolvimento da oficina expressiva no CAPS, foi um período marcado pela possibilidade dos usuários assumirem um papel ativo na construção e execução dessa atividade, e esse é um dos efeitos terapêuticos da oficina.

No nosso contato com os usuários procuramos deixar a doença “entre parênteses”, como orienta Basaglia (2005d), e percebê-los enquanto sujeitos históricos, singulares e culturais. Consideramos, embasados na literatura da área, que toda ação realizada em estabelecimentos que propõem medidas substitutivas de cuidado e que rompem com a lógica da tutela e da estrutura manicomial, deve estar respaldada na possibilidade de manifestação de subjetividades, de exercício da cidadania e autonomia das pessoas em sofrimento psíquico e de usufruto da sua condição de desejantes. Para tal, é preciso compreender que o trabalho em Saúde Mental necessita de invenção e sensibilidade, para abarcar as singularidades de cada sujeito, assim como os seus anseios, proposições e habilidades.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, P. (Coord.). Saúde Mental, políticas e instituições: programa de educação à distancia. **FIOTEC/FIOCRUZ, EAD/FIOCRUZ**, Rio de Janeiro, v. 7, 2003.

BASAGLIA, F. Lei e Psiquiatria – Para uma análise das normas no campo psiquiátrico (pp. 299-323). In: BASAGLIA, F. **Escritos Selecionados em saúde mental e reforma psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005a.

BASAGLIA, F. Corpo e instituição: considerações psicopatológicas e antropológicas em psiquiatria institucional (pp. 73-89). In: BASAGLIA, F. **Escritos selecionados em Saúde Mental e Reforma Psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005b.

BASAGLIA, F. Um problema de psiquiatria institucional – A exclusão como categoria sociopsiquiátrica (pp. 35-59). In: BASAGLIA, F. **Escritos selecionados em Saúde Mental e Reforma Psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005d.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Nacional de Assistência à Saúde. Portaria Nº 189 de 19 de novembro de 1991. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de dezembro de 1991.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Saúde mental no SUS: os Centros de Atenção Psicossocial / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. DAPE. Coordenação Geral de Saúde Mental. **Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil**. Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas. OPAS. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

CEDRAZ, A. DIMENSTEIN, M. Oficinas terapêuticas no cenário da Reforma Psiquiátrica: modalidades desinstitucionalizantes ou não? **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 5, n. 2, p. 300-332, 2005.

COSTA, C. M.; FIGUEIREDO, A. C. Apresentação (pp. 07-10). In: COSTA, C. M.; FIGUEIREDO, A. C. (orgs.). **Oficinas terapêuticas em saúde mental – sujeito, produção e cidadania**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2008.

FOUCAULT, M. A Loucura e a Sociedade (pp. 259-267). In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos I: Problematização do Sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise** (V. L. A. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2ª ed., 2002a.

FOUCAULT, M. O Grande Internamento (pp. 285-296). In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos I: Problematização do Sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise**. Rio de Janeiro: Forense, 2002b.

GOFFMAN, E. Introdução (pp. 15-69). In: GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. 7ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PÁDUA, F. H. P.; MORAIS, M. L. S. Oficinas expressivas: uma inclusão de singularidades. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 2, pp. 457-478, 2010.

RESENHAS



The logo for 'Revista Extensão' features a large, stylized red letter 'R' that curves under the word 'Revista' in a black, cursive font. Below 'Revista', the word 'extensão' is written in a smaller, black, cursive font.

Aspectos ocultos da carnavalização
Hidden aspects of carnivalization

Resenha

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo, 1999.

LUO, P.; CHARLES, MC; BEITICO, DJ. **Chegou o carnaval. Arrependa-se**. Local: 7 taças, 2009. 1 CD. Faixa 5.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1997.

Kalliasmin Francielle Sacerdote Andrade

Graduanda do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

O objetivo do presente texto é fazer um paralelo entre o conceito de carnavalização de Bakhtin e as críticas da música “Chegou o carnaval” da banda Apocalipse 16, através da intertextualidade. Dessa forma, torna-se possível observar alguns pontos de convergência e até mesmo alguns de divergência, nesse contexto comparativo-reflexivo.

Bakhtin sugere o conceito de carnavalização como sendo a manifestação alegórica da cultura popular, aproximando essa noção do que acontece no carnaval. Ele fala de aspectos presentes nessa festa como a polifonia, a linguagem carregada de símbolos, o desnudamento e mascaramento dos participantes; que acabam constituindo uma tentativa de fuga da realidade e, inclusive, uma ruptura com o oficial, sério e institucional, além de possuírem uma forte alusão à libertinagem condenada em momentos comuns da vida. Afinal, esse momento representa a “violação do que é comum e geralmente aceito; é vida deslocada do seu curso habitual” (Bakhtin, 1997, p.126).

Da mesma forma, a música citada define o momento do carnaval da seguinte forma: “mulheres rebolando nas esquinas, dançando seminuas e as assistas nas avenidas. Salões hiperlotados, fantasias emoções, sensualidade a flor da pele e os corações voltados para a cobiça e ao entretenimento”. Assim, a alegoria também ganha destaque nesse conceito, bem como a liberdade de expressão em prol do escape momentâneo do real para o ilusório, a quebra de tabus e paradigmas impostos pela cultura oficial; e a sacralização de elementos profanos.

De acordo com Bakhtin, ainda, “o núcleo dessa cultura, isto é, o carnaval, não é de maneira alguma a forma puramente artística do espetáculo teatral e, de forma geral, não entra no domínio da arte. Ele se situa nas fronteiras entre a arte e a vida. Na realidade, é a própria vida apresentada com os elementos característicos da representação” (Bakhtin, 1999, p. 06). Em concordância com essa ideia, observa-se na música uma reflexão que traz a tona o “realismo grotesco” também presente na festa como o comércio da prostituição e a exploração da infância brasileira, fazendo o seguinte questionamento: “será que eu posso chamar isso de cultura brasileira?”. Nesse prisma, a canção torna válido tentar entender o verdadeiro sentido dessa festa que proporciona um divertimento, entre outras coisas, ocasionador de agressões, roubos, acidentes, feridos, mortes e pessoas contaminadas por doenças como a AIDS

No entanto, um dos aspectos explorados por Bakhtin diz que a festa representa um mundo desprovido de desigualdades e na música citada faz-se uma alusão ao enriquecimento dos “magnatas” com a exploração da pobreza, explicitando, em contraposição, uma disparidade gritante da realidade carnavalesca do Brasil, muitas vezes até representada pelas cordas que separam as diferentes classes sociais, contradizendo a ideia de que “O carnaval é um espetáculo sem ribalta e sem divisão entre atores e espectadores” (Bakhtin, 1997, p. 122-3). Porém, a participação na festa é geral, “no carnaval todos são participantes ativos, todos participam da ação carnavalesca” (Bakhtin, 1997, p. 122-3) e, por isso, existe ainda assim uma mescla de realidades em alguns lugares que contemplam e vivem uma paródia de vida no referido momento festivo, ofuscando as desigualdades.

Os aspectos, portanto, que abrangem ambas as críticas, tanto a de Bakhtin como a da música, são voltados para a efemeridade ilusória do momento “cultural”, o carnavalesco. Contudo, a música, em partes, dá um destaque maior às desigualdades presentes no Carnaval, embora também exista igualdade aparente em algumas representações da festa.

Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração

Resenha

GOMES, Camila Graciella Santos. **Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2007, v.13, n.3, p.345-364

Jéssica Santos Salvador

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

jssufrb@hotmail.com

O artigo discorre acerca de um relato de experiência de pesquisa da autora sobre o ensino de habilidades acadêmicas para autistas. Segundo a mesma, o ensino de habilidades acadêmicas para pessoas autistas é de fundamental importância para promover seu acesso, permanência e progresso no ensino regular, embora os estudos sobre a deficiência sejam mais centrados em outras habilidades como a de comunicação e relacionamento. Além disso, segundo ela, em “tempos de inclusão” isso se faz ainda mais necessário.

Para validar suas percepções a autora realiza uma experiência com uma adolescente autista de 12 anos, que sofre com autismo leve/moderado, de alto nível socioeconômico, frequentadora da 5ª série de uma escola regular privada. Segundo a autora, a menina tem como principal dificuldade se comunicar, tem uma interação em nível aceitável com os colegas, possui autonomia no auto cuidado e não usa medicações. A participante tinha dificuldades em acompanhar o ritmo da turma, sabia ler e copiar, mas tinha dificuldades em elaborar respostas escritas e interpretar textos.

O trabalho descreve o ensino de habilidades de adição e subtração para uma adolescente com autismo e utilizou procedimentos adaptados com base em descrições sobre o quadro de autismo, princípios de aprendizagem da análise experimental do comportamento, técnicas de ensino e observação direta do repertório da participante.

Para a investigação, foram realizadas dez sessões de 50 minutos semanais com a menina num consultório de psicologia sendo acompanhada de 10 minutos de orientação com a sua acompanhante doméstica, que era formada em magistério. O método consistia no ensino gradual das operações de adição e subtração, e a discriminação entre as duas nas

sessões no consultório e exercício daquilo que já havia aprendido em casa. Essas dez sessões foram intercaladas por duas avaliações, uma inicial e outra ao final para verificar se houve aprendizado. As sessões nada tinham de extraordinário, foram utilizados papel, lápis, borracha e caneta; a pesquisadora incentivou, nas operações mais simples, o uso dos dedos das mãos, que era a técnica que a participante já conhecia e, a medida que os valores aumentavam, eram incentivadas outras técnicas muito lógicas e simples de serem compreendidas; para ensinar a discriminação entre as duas operações, sendo que esta era uma das suas principais dificuldades da adolescente, a pesquisadora recorreu ao uso de uma cor no sinal de + e outra no sinal de -, o que facilitou o processo de aprendizagem da participante. Todas as técnicas foram selecionadas a partir das indicações presentes nos estudos realizados inicialmente.

Ao final, foi percebido que a participante conseguiu desenvolver as atividades propostas garantindo um grau de aprendizado satisfatório para suas limitações em pouco tempo. Também foi possível perceber que as técnicas diferenciadas das utilizadas no ensino regular facilitaram o processo de aprendizagem, pois foram usados recursos visuais, concretos e lógicos, e sabe-se que na escola nem sempre é assim. A partir da pesquisa, verificou-se também que a autista não teve algumas dificuldades que a pesquisadora imaginava e que haviam sido indicadas nos estudos teóricos.

O artigo nos mostra que apenas com alguns cuidados e conhecimento sobre as deficiências é possível promover o aprendizado de pessoas autistas, pois nem sempre eles aprendem da mesma forma que os alunos comuns, às vezes, precisam de um método diferente. No entanto, a pesquisa apresenta como principal limitação, indicada pela própria autora, a participação de apenas um sujeito que tem nível social elevado, grau de deficiência leve/moderado e é acompanhado nos estudos, o que torna os resultados pouco abrangentes, fazendo com que não se possa generalizá-los para todos os autistas.

Trata-se de uma experiência educacional efetiva, que trouxe bons resultados, garantiu a aprendizagem das habilidades ensinadas, em um tempo de ensino relativamente pequeno. Os benefícios da aquisição destes conteúdos pela participante são grandes e permitiram que ela estivesse mais próxima de acompanhar aos conteúdos de matemática ofertados pela escola

Experiência e superação da enfermidade
Experience and overcoming illness

Resenha

ALVES, P. C. A Experiência da Enfermidade: Considerações Teóricas. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 263-271, 1993.

SCHNABEL, Julian; KENNEDY, Kethleen; KILIK, Jon. **O escafandro e a borboleta**. [Filme- Vídeo]. Produção de Kathleen Kennedy, Jon Kilik, direção de Julian Schnabel. França/EUA, 2007, 112 min. Color. Son.

Kalliasmin Francielle Sacerdote Andrade

Graduanda do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

O filme “O escafandro e a borboleta” retrata a história de um jornalista chamado Jean Dominique Bouby, que é internado por conta de um Acidente Vascular Cerebral. O personagem começa a construir uma percepção de vida nova, a partir da experiência própria da enfermidade. Esse comportamento do enfermo envolveu o processo pelo qual a dor e os sintomas foram dotados de significação e socialmente rotulados, mudando o regime de vida do indivíduo (ALVES, 1993, p. 264). Depois de se recuperar do coma por conta do AVC, ele foi acometido pela Síndrome de Locked-in e ficou dependente de aparelhos para sobreviver. Porém, ele continuou lúcido e manteve comunicação com as pessoas apenas através do seu olho esquerdo. Essa comunicação se dava através de um alfabeto adaptado, o qual era soletrado por uma terapeuta e ele piscava o olho diante da letra que queria expressar, até conseguir comunicar suas ideias.

Quando Bouby acorda do coma, ele se dá conta de algumas diferenças em relação ao seu corpo. A partir de então ele começa a desconfiar de que poderia estar enfermo. Dessa forma, ele analisa a possibilidade de estar doente “através das impressões sensíveis produzidas pelo mal-estar físico e/ou psíquico”. Após conversar com o médico, ele recebe a notícia de que estava com a Síndrome de Locked-in. Esse acontecimento concorda com a ideia de que “não poderíamos saber a priori que estamos doentes sem que a sensação de que ‘algo não vai bem’ tenha sido revelada anteriormente. Assim, esta sensação constitui o primeiro passo para designar, de modo conveniente, o sentido da enfermidade” e após ser confirmada pelo médico, confirma também a suspeita de Bouby. Assim, a enfermidade vai

além das percepções sensitivas do corpo e compreende também as significações e compreensões em torno dos sentidos, que são construídas com base nas relações sociais (ALVES, 1993, p. 268). Enfim, a construção dos significados da experiência de enfermidade ocorre a partir de processos interpretativos adquiridos em alguns momentos, que funciona como referência para os indivíduos em interação (ALVES, 1993, p. 269).

Afinal, “a enfermidade não é meramente um estado de sofrimento, mas também uma realidade social” (ALVES, 1993, p. 264). Sem contar que os significados sociais mobilizam o paciente para que ele assuma seu estado e consiga criar forças para superá-lo subjetivamente. Portanto, “o médico usa a ciência biofísica para explicar os sinais que ele rotula como doença”, contudo a mudança no comportamento do doente acontece principalmente por conta do “corpo de conhecimentos, crenças e ações” presente no grupo social no qual o paciente estava inserido e teve contato durante a experiência de aflição. Essas experiências da enfermidade mediadas por contribuições sociais compõem um “sistema leigo de referência” (ALVES, 1993, p. 265). Em uma visita de um conhecido, que já havia vivenciado a enfermidade, ele é aconselhado a se recuperar através do apego ao lado humano, pois ele não possuía escolhas sobre sua situação no momento. Bouby põe em prática esse conselho, inclusive por conta de observações próprias, nas quais ele percebe o quanto havia sendo desumano com a família e nas suas escolhas até então. Ele era um editor de uma revista famosa e sua vida girava em torno da fama e de falsos valores. Essa visita evidencia que “as forças e relações sociais configuram o conhecimento, as crenças e a escolha de tratamento da enfermidade”. E as reflexões pessoais representam uma das “estruturas cognitivas subjacentes aos relatos individuais sobre a doença”, que também influenciam a experiência da enfermidade. Além do mais, “estas perspectivas são significativas em si mesmas” e complementares (ALVES, 1993, p. 263).

O processo de escolha e aceitação do tratamento se deu depois que o paciente foi socialmente definido como enfermo, pelas pessoas que iam o visitar. A partir daí, o indivíduo desencadeou uma sequência de práticas destinadas a uma solução terapêutica. O itinerário terapêutico adotado por Bouby foi o apego ao lado humano e valorização da memória e imaginação para realizar suas vontades. Essas seriam as formas que ele teria de escapar do escafandro e melhorar sua qualidade de vida. O escafandro representa o ambiente físico no qual ele ficou preso após sofrer o acidente e o impossibilita de realizar materialmente o que ele deseja. Já a possibilidade de utilizar a imaginação e a memória para fazer viagens e sonhar seria uma forma de se libertar e alimentar sua alma, representada por uma borboleta.

Jean Dominique sofre uma metamorfose ao permitir que seu escafandro se desdobre para recompor uma borboleta.

Além do mais, apesar de ser influenciado pelo mundo cultural do qual ele faz parte, ele também se torna ator da sua própria situação ao enfrentar a dificuldade de escrever um livro, através de uma interação social peculiar e trabalhosa. Essa postura é como se as expectativas de quem o cercava passassem a fazer parte das suas próprias também, pois todos esperavam sua melhora como um milagre; e ele surpreendeu melhorando. Bouby, então, começa a assumir uma nova postura diante da vida, ele se apropria e integra subjetivamente formas convencionais da vida sociocultural, durante a escrita do livro. Dessa forma, ele constrói uma realidade por processos significativos como o de se comunicar com os olhos para conseguir escrever o livro e assim ele partilha intersubjetivamente percepções da aflição. Com isso, a prática individual e a generalidade do social se constituem e reconstituem entre si (ALVES, 1993, p. 264). A interpretação da enfermidade tem uma dimensão temporal não apenas porque a doença, em si mesma, muda no decorrer do tempo, mas também porque a sua compreensão é continuamente confrontada por diferentes diagnósticos construídos por familiares, amigos e terapeutas. O conhecimento médico de um indivíduo está continuamente sendo reformulado e reestruturado, em decorrência de processos interativos específicos. Afinal, a experiência de enfermidade, em si mesma, desvela aspectos tanto sociais como cognitivos, tanto subjetivos (individuais) como objetivos (coletivos) (ALVES, 1993, p. 264).

Com isso, para uma compreensão adequada da enfermidade, deve-se levar em conta tanto seus aspectos subjetivos - o que determina um mundo de diferenças interpretativas - como seus aspectos intersubjetivos - o que a torna "objetiva" para os outros (ALVES, 1993, p. 269). Pode-se, então, inferir que a experiência de enfermidade de Bouby foi fruto de uma conexão entre seus sentidos próprios e a significação dos mesmos para as pessoas com as quais ele convivia. E, antes de tudo, que as limitações da enfermidade são delineados por essa experiência, que no caso de Bouby foram transpostas a ponto de trazer qualidade de vida e saúde possíveis e necessárias para determinada situação.

Moral e ética: Bases conceituais para profissionais da saúde

Resenha

LA TAILLE, Y. Moral e Ética: uma leitura psicológica. **Psic.: Teor. e Pesq.** [online]. v. 26, n. spe, p. 105-114, 2010.

George Gonçalves

Graduando em Medicina pelo Centro de Ciências da Saúde (CCS), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

geo.ccs@gmail.com

O educador e psicólogo francês, professor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), Yves de La Taille, naturalizado brasileiro, especializado em desenvolvimento moral, traz em seu texto “Moral e Ética: uma leitura psicológica”, uma discussão “flexível” e abrangente sobre as definições de moral e ética, propostas por nomes importantes nas ciências antropológicas e filosóficas.

A partir do proposto pelo autor, inicio a presente reflexão propondo-vos que, em vistas às diferentes direções conduzidas pelos filósofos e teóricos nos estudos dos conceitos de moral e ética, buscar-se-á, aqui, o que pode, ou não, haver de comum em cada conceito e interpretação dada. Isto porque dever-se-á recordar que cada teoria foi definida a partir da experiência de vida dos autores, desta forma, impossível seria uma universalização de um conceito aceitável a todo ser/indivíduo.

Destarte, haja vista que, como proposto por La Taille, a moral pode exprimir “[...] um dever [...]” mesmo que o indivíduo esteja “[...] numa sociedade na qual não há regra que vise obrigar a todos fazerem ‘dom de si’”, há de se concordar que, “para compreender os comportamentos morais dos indivíduos precisamos conhecer a perspectiva ética de cada um”. Assim sendo, o conceito de moral apresenta-se como algo imposto pela sociedade, comandada por uma esfera inconsciente, como propunha Freud. Por conseguinte, que a ética seria a postura adotada, resultante de uma reflexão individual atrelada à personalidade de cada ser/indivíduo, de “como viver” em determinada condição dada – imposta pela moral vigente em cada sociedade –, proposto por Comte-Sponville. A partir daí, caberá a cada ser/indivíduo, partindo-se dos seus objetivos de vida e experiências coletivas, se comportar – ou não – de forma ética.

Neste sentido, partindo da premissa que cada ser/indivíduo, apesar de condicionado, é livre para viver “como quiser” “[...] o sentimento de obrigatoriedade (ou dever) experimentado por um sujeito não corresponde sempre e necessariamente a uma exigibilidade social”. Deste modo, um ser/indivíduo pode assumir uma postura ética e agir com moralidade, porém em seu consciente, interior, não sentir-se satisfeito a tal contexto social. Tomemos, como exemplo, uma situação hipotética em que uma pessoa passa a viver em um país de costumes e leis divergentes – não necessariamente de forma radical – do seu país de origem, às quais entram em conflito com seus valores pessoais. Esta pessoa, mesmo em conflito interior, por alguma razão – profissional, que seja – tende a agir e viver segundo a moralidade do seu novo contexto sociocultural.

Sendo assim, ver-se-á verossimilhança à teoria da Personalidade Ética, que apresenta um argumento coerente com a reflexão de que “[...] os valores e as regras morais somente tem força motivacional se associados à identidade”. Isto entra em consonância com a relação entre os planos ético e moral “[...] como prevalência do primeiro [...]” (o que seria do ser individual) “[...] sobre o segundo [...]” (dimensão coletiva).

Por fim, o texto do professor La Taille é uma ferramenta extremamente fundamentada, para o entendimento dos conceitos de ética e moral. Estes, são imprescindíveis para o convívio dos profissionais de saúde, nas suas relações interpessoais, frequentes no trabalho, às quais os fazem refletir, e incidem, sobre sua conduta pessoal e/ou profissional.

Relação médico-paciente-cuidado: Ética e direito à informação baseados na deontologia médica

Resenha

CÓDIGO DE ÉTICA MÉDICA. Disponível em: <<http://www.portalm medico.org.br/index.asp?opcao=codigoetica&portal>> Acesso em 11 fev 2014.

FRANÇA, G. V. **A Velha e a nova ética médica**. Gac. int. cienc. forense. 2013; 9: 4-8.

NUNES, S. R. T. **Privacidade e sigilo em deontologia profissional: uma perspectiva no cuidar pediátrico**. Nascer e Crescer. 2011; 20(1):40-44.

SILVA JÚNIOR, N. D.; GONÇALVES, G.; DEMÉTRIO, F. **Escolha do itinerário terapêutico diante dos problemas de saúde: Considerações socioantropológicas**. Revista Eletrônica Discente História.com. 2013; 1(1): 1-12.

George Gonçalves

Graduando em Medicina pelo Centro de Ciências da Saúde (CCS), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

geo.ccs@gmail.com

O exercício da medicina envolve não apenas a execução do conhecimento científico médico biológico, apoderado durante a formação médica. As decisões tomadas e as relações desenvolvidas entre o médico e o paciente, na prática clínica, têm corroborado à importância do Código de Ética Médica no norteamento das mesmas.

Nos seus diversos artigos, este código mostra-se compromissado com a perspectiva Deontológica na tomada de decisões, de modo a normatizar, recomendar e orientar o comportamento do médico nos diferentes aspectos das relações humanas. Inegavelmente, neste, vê-se que há forte determinação e influência teórico-prática dos princípios éticos fundamentais da autonomia, da beneficência, da não maleficência e da equidade, com base da reflexão de que se um ato tem consequência boa e está ajustado a uma regra, ele é por consequência um ato eticamente recomendável (FRANÇA, 2013).

Todavia, na prática, tem se observado a necessidade de adequação, por parte do médico, à tomada de decisões e informatização em relação ao cuidado de determinados pacientes, principalmente pelo fato de que “cada caso é um caso”.

Primeiramente, destaque é dado à importância da reflexão, pré-decisão, feita pelo profissional, frente a cada caso. Esta é fortemente condicionada e/ou direcionada pelo fato de que, como visto no Princípio Geral do Art. 31. do Cap. I da Qualidade dos Cuidados Médicos, presente no Código de Ética da Medicina, o médico deve agir “sempre com

correção e delicadeza” e “e suavizar os sofrimentos” do paciente “no pleno respeito pela dignidade do ser humano”. Neste contexto, chamemos atenção ao direito do paciente à informação, o qual não deve ser negligenciado e tratado com zelo. Ainda, há de salientar que diferentes pacientes exprimem diferentes culturas e seus significados poderão alterar a postura adotada pelo médico quanto à informação dada sobre sua doença e/ou tratamento (SILVA JÚNIOR; GONÇALVES; DEMÉTRIO, 2013). Neste sentido, o dever de respeitar a confidencialidade numa relação profissional de saúde gira em torno do princípio do respeito e da autonomia do paciente, a qual dar-se-á de forma transparente, onde existe uma preocupação constante em privilegiar a verdade (NUNES, 2011).

Em segundo plano, ressaltar-se-á um dilema existente quando nos deparamos à necessidade de reflexão do Segredo Médico, apresentado no Cap. XI. Este explicita no Art. 88, b, que “o que for absolutamente necessário à defesa da dignidade, da honra e dos legítimos interesses do médico ou do doente, não podendo em qualquer destes casos o médico revelar mais do que o necessário”. A partir daí, vemos certa expressão Utilitarista, na qual, mentir será eticamente “[...] defensável [...]” em algumas situações “[...] dependendo dos resultados que a mentira/verdade possa causar [...]”. Assim, sugere-se que, como visto anteriormente sobre o Princípio Geral do Art. 31. do Cap. I, poderá haver uma casualidade – talvez necessária, ou não – em mentir, ou omitir, sobre determinada informação, pensando-se no bem estar e manutenção da saúde do paciente. Isto pode ser visto no Art. 34, o qual explicita que é vedado ao médico “deixar de informar ao paciente o diagnóstico, o prognóstico, os riscos e os objetivos do tratamento, salvo quando a comunicação direta possa lhe provocar dano, devendo, nesse caso, fazer a comunicação a seu representante legal”.

Diante do exposto, pensemos que o direito do paciente à informação, mesmo que seja impreterivelmente garantido, dar-se-á mediante reflexão do médico frente ao contexto de saúde-doença-cuidado que o paciente se encontra. Algumas situações exigirão o compartilhamento de todas e quaisquer informações, assim como outras demandarão um manejo peculiar que, não necessariamente, significa divulgação integral do estado de saúde/doença do paciente. Assim, defender-se-á, aqui, tese da utilização do ‘bom senso’, a qual será de grande valia na prudência da tomada de decisões do médico, juntamente à família ou responsável legal de cada paciente, havendo, ou não, a necessidade do apoderamento total do indivíduo às informações condizentes ao seu estado de saúde/doença.

NORMAS DE SUBMISSÃO

The logo for 'Revista extensão' features the word 'Revista' in a black, sans-serif font. A large, thick red underline is positioned beneath the 'R' and extends under the 'e' and 'v' of 'Revista'. Below this underline, the word 'extensão' is written in a smaller, black, lowercase sans-serif font.

Revista
extensão

Normas de Submissão

1- Compromisso da Revista Extensão

A Revista Extensão, com periodicidade semestral, tem como compromisso consolidar a indissociabilidade do conhecimento, por meio de ações extensionistas publicadas em artigos científicos, resenhas, relatos de experiências, entrevistas, validando o conhecimento tradicional associado ao científico.

2- Áreas Temáticas da Revista

I- Comunicação: comunicação social; mídia comunitária; comunicação escrita e eletrônica; produção e difusão de material educativo; televisão universitária; e rádio universitária;

II. Cultura e Artes: desenvolvimento cultural; cultura, memória e patrimônio; cultura e memória social; cultura e sociedade; artesanato e tradições culturais; produção cultural e artística na área de artes plásticas e artes gráficas; produção cultural e artística na área de fotografia, cinema e vídeo; produção cultural e artística na área de música e dança; produção teatral e circense; cultura, ciência e tecnologia; cultura, região, territórios e fronteiras; cultura, política e comunicação; cultura, religião e religiosidade; cultura, identidades e diversidade cultural; cultura, memória e patrimônio cultural; educação, cultura e arte; políticas culturais; artes visuais; cinema e identidades culturais; cultura, arte e meio ambiente.

III- Direitos Humanos e Justiça: assistência jurídica; direitos de grupos sociais; organizações populares; e questões agrárias;

IV- Educação: educação básica; educação e cidadania; educação a distância; educação continuada; educação de jovens e adultos; educação e juventude; educação para a melhor idade; educação especial; educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; ensino superior; incentivo à leitura; educação e diversidades; educação e relações étnicorraciais; educação do campo;

V- Meio Ambiente: preservação e sustentabilidade do meio ambiente; meio ambiente e desenvolvimento sustentável; desenvolvimento regional sustentável; aspectos de meio ambiente e sustentabilidade do desenvolvimento urbano e do desenvolvimento rural; educação ambiental; gestão de recursos naturais e sistemas integrados para bacias regionais;

VI- Saúde: promoção à saúde e qualidade de vida; atenção a grupos de pessoas com necessidades especiais; atenção integral à mulher; atenção integral à criança; atenção integral à saúde de adultos; atenção integral à terceira idade; atenção integral ao adolescente e ao jovem; capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas de saúde; cooperação interinstitucional e cooperação internacional na área; desenvolvimento do sistema de saúde; saúde e segurança no trabalho; esporte, lazer e saúde; hospitais e clínicas universitárias; novas endemias, pandemias e epidemias; saúde da família; uso e dependência de drogas;

VII- Tecnologia e Produção: transferência de tecnologias apropriadas; empreendedorismo; empresas juniores; inovação tecnológica; pólos tecnológicos; direitos de propriedade e patentes;

VIII- Trabalho: reforma agrária e trabalho rural; trabalho e inclusão social; educação profissional; organizações populares para o trabalho; cooperativas populares; questão agrária; saúde e segurança no trabalho; trabalho infantil; turismo e oportunidades de trabalho.

IX- Gênero e Sexualidade: políticas de gênero; gênero e educação; práticas esportivas construindo o gênero; o corpo e a sexualidade; identidades de gênero e orientação sexual; desejos; diversidade sexual; direitos sexuais e reprodutivos; combate à discriminação sexual e à homofobia; raça, gênero e desigualdades.

3. Público - alvo

Professores, alunos, técnicos-administrativos de todas as IES nacionais e internacionais, além de comunidades atendidas ou com potencial para serem atendidas por projetos extensionistas de forma abrangente.

4. Categorias de Trabalhos a serem publicados

Artigos científicos, resenhas, relatos de experiências e entrevistas.

A equipe editorial poderá propor Edições Temáticas. Neste caso, os temas definidos serão previamente anunciados.

5. Idioma

Os artigos científicos, resenhas, relatos de experiências e entrevistas devem ser redigidos em português. As traduções deverão vir acompanhadas de autorização do autor e do original do texto, bem como autorização sobre direitos autorais para textos não originais.

O resumo e as palavras-chave devem ser redigidos na língua do artigo e em inglês.

Para os relatos de experiências não há obrigatoriedade para o abstract

6. Considerações Éticas

I- A responsabilidade pelos conteúdos dos artigos publicados é exclusivamente do(s) autor(es);

II- Os casos de plágio serão encaminhados à Comissão de Ética do órgão de classe do autor;

III- Todos os artigos recebidos deverão receber pelo menos dois pareceres favoráveis à publicação por parte de membros do Conselho Editorial e consultores ad hoc;

IV- Os artigos publicados são de propriedade dos Editores/Organizadores, podendo ser reproduzidos total ou parcialmente com indicação da fonte. Exceções e restrições de copyright são indicadas em nota de rodapé.

V- Os autores assinarão um termo de cessão de direitos autorais para publicação dos artigos e memoriais aprovados.

VI- A revisão ortográfica dos trabalhos submetidos é de responsabilidade dos autores;

VII- Os artigos submetidos não serão devolvidos.

7. Critérios de avaliação

Os trabalhos submetidos à revista serão avaliados por pares, adotando para tanto o método de avaliação duplamente cega. A publicação considera unicamente trabalhos inéditos ou aqueles excepcionalmente considerados relevantes pelo conselho editorial.

Adotam-se os seguintes referenciais para julgamento:

- Aceito
- Recusado. Autor deve ser informado quanto aos principais motivos da recusa.
- Trabalho Condicionalmente Aceito. Autor deverá ser instruído quanto às modificações de forma e/ou conteúdo do artigo para re-submissão ao Comitê Editorial.

8. Itens de Julgamento

I. Originalidade e Relevância do Tema

II. Aderência a um dos temas da Revista

III. Encadeamento de idéias / organização do trabalho Organização formal do texto, sequência e encadeamento das informações, rigor metodológico do trabalho.

IV. Conteúdo. Relevância e estruturação formal do pensamento apresentado no conteúdo do artigo, com posicionamento original do autor e referência adequada aos trabalhos científicos considerados essenciais para a temática proposta (considerar, por exemplo, a atualização das referências, i.e. estado da arte. Não serão aprovados textos com longas citações sem um posicionamento concreto do autor.

V. Redação / Clareza Adequação redacional do texto (ortografia, concordâncias nominais e verbais, links e completude dos parágrafos).

VI. Adequação das normas. Rigor científico quanto às citações e referências a outros autores, bem como a normalização bibliográfica adotada pela revista.

9. Folha de Rosto

Deve conter os seguintes elementos, nesta ordem:

I. O Título (na língua do artigo e em inglês). Em caso de financiamento da pesquisa, a instituição financiadora deverá ser mencionada em nota de rodapé. Nome (s) do (s) autor (res), especificando titulação máxima, filiação institucional e endereço eletrônico (opcional).

II. Resumo, Palavras-Chave. O Resumo deve ter no máximo 500 palavras, ser seguido de 3 a 5 Palavras-Chave para fins de indexação do trabalho, que deverão ser separadas por um ponto entre elas..

III. Resumos em Inglês. Os resumos e palavras-chave em língua estrangeira devem ser a versão exata do resumo e palavras-chave em português.

Categoria do trabalho: Artigo
Área temática: Comunicação

Titulo na língua portuguesa
Titulo na língua estrangeira

Autores:

(autor 1)

Prof. Dr. da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. 001A@ufrb.edu.br.

(autor 2)

Graduando do Curso de Comunicação da UFRB. 002B@gmail.com

Resumo:

Máximo de 200 palavras...

Palavras-chave: de 3 a 5 palavras...

Abstract:

...

Key-words:

...

10. Texto

I. Tamanho do Texto - Os artigos deverão ter entre 10 e 20 laudas, incluídos todos os seus elementos (imagens, notas, referências, tabelas etc.). Os relatos de experiência deverão ter entre 5 e 10 laudas, com todos os seus elementos incluídos (imagens, notas, referências, tabelas etc.). As resenhas deverão ter no máximo 3 laudas. As entrevistas ficarão a critério da Comissão Editorial.

II. Fonte: Arial, tamanho 12, espaçamento 1,5 das entrelinhas. Configurações das margens em 2,5 cm para direita, esquerda, superior e inferior em papel A4.

III. As notas de rodapé devem ser ordenadas por algarismos arábicos que deverão ser sobrescritos no final do texto ao qual se refere cada nota.

IV. Figuras - As Figuras, com suas respectivas legendas, deverão estar inseridas. Serão aceitas no máximo três figuras por artigo, ou cinco por relato de experiência. As Figuras deverão estar, preferencialmente, no formato JPG ou PNG. Para assegurar qualidade de publicação, todas as figuras deverão ser gravadas com qualidade suficiente para boa exibição na web e boa qualidade de impressão, ficando a critério da equipe da revista o veto a imagens consideradas de baixa qualidade, ou cujo arquivo considere demasiado grande.

V. Tabelas - As Tabelas, incluindo título e notas, deverão estar inseridas no texto com as devidas legendas. As Tabelas deverão estar em MSWord ou Excel. Cada tabela não poderá exceder 17 cm de largura x 22 cm de comprimento. O comprimento da tabela não deve exceder 55 linhas, incluindo título e rodapé(s).

VI. Anexos - Serão aceitos Anexos aos trabalhos quando contiverem informação original importante ou que complemente, ilustre e auxilie a compreensão do trabalho, ficando facultado à equipe da revista o veto a anexos que assim não forem considerados.

11. Normas ABNT

As referências serão apresentadas ao final do texto. A Revista de Extensão adota as seguintes Normas ABNT: NBR 6022:2003 (Artigo); NBR 6023:2002 (Referências); NBR 6028:2003 (Resumos); NBR 10520:2002 (Citações).

Ex: BAXTER, M. Projeto de produto: guia prático para o desenvolvimento de novos produtos. São Paulo: Edgard Blücher, 199

