
Revista Extensão. Vol. 2, n. 1 (junho. 2012) - .- Cruz das Almas, BA:
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Pró-Reitoria de
Extensão, 2012 –

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)

Giovana Carmo Temple, Dra. (UFRB)

Robson dos Santos Oliveira. (UFRB)

Editores Executivos/Executive Editors

Giovana Carmo Temple, Dra. (UFRB)

Robson dos Santos Oliveira. (UFRB)

Sinvaldo Barbosa Melo. (UFRB)

Comitê Editorial/Editorial board

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 associated with science.

Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica

Robson dos Santos Oliveira

Editora

Editora da UFRB

Imagem da Capa/Cover's Image

Composição de imagens

Fotos: Edgard Oliva; Assessoria de Comunicação UFRB

Quadro de Avaliadores/Referees

Ma. Adriana Vieira dos Santos	Me. Luiz Felipe Borges Martins
Dra. Ana Cristina Nascimento Givigi	Dr. Manoelito Coelho dos Santos Junior
Esp. Ana Jaci Mendes Souza Carneiro	Me. Manuel Alves de Sousa Junior
Dra. Andrea Sousa Fontes	Me. Marcelo Carneiro de Freitas
Dra. Andrea Vita Reis Mendonça	Me. Marcelo Leon Caffé de Oliveira
Esp. Bruno Rodrigues Alencar	Dr. Marcio Campos Oliveira
Ma. Carine Oliveira	PHD Marcos E. C. Bernardes
Ma. Carla Regina André Silva	Dra. Maria da Conceição de Menezes Soglia
Dra. Carolina Saldanha Scherer	Ma. Maria de Lourdes Albuquerque de Souza
Dr. César Augusto da Silva	Ma. Maria de Lourdes Haywanon Santos Araujo
Dra. Cibele Schwanke	Dra. Maria Emilia Ramos
Dra. Claudio Reynaldo Barbosa de Souza	Dra. Maria Inês Caetano Ferreira
Ma. Clotilde Assis Oliveira	Dra. Maria Vanderly Andrea
Dr. Clóvis Pereira Peixoto	Ma. Mariane Cordeiro Alves Franco
Ma. Cristiane Silva Aguiar	Dra. Marilia Assunta Sfredo
Dra. Darcy Santos de Almeida	Dra. Mariluce Karla Bomfim De Souza
Dra. Dyane Brito Reis Santos	Dra. Marjorie Cseko Nolasco
Dra. Edna Maria de Araújo	Dra. Marli Teresinha Gimenez Galvão
Dra. Efigênia Ferreira e Ferreira	Dr. Mauricio Ferreira Da Silva
Ma. Elaine Andrade Leal Silva	Dr. Milton Souza Ribeiro Miltão
Dra. Elenise Andrade	Me. Neilton da Silva
Dr. Enio Antunes Rezende	Ma. Ósia Alexandrina Vasconcelos
Dra. Erenilde Marques de Cerqueira	Dr. Pablo Rodrigo Fica Piras
Dra. Evanilda Souza de Santana Carvalho	Ma. Patricia Figueiredo Marques
Dr. Fábio José Rodrigues da Costa	Dr. Pedro Miguel Ocampos Pedroso
Ma. Fernanda Medeiros de Albuquerque	Me. Permínio Oliveira Vidal Júnior
Dra. Floricea Magalhães Araujo	Ma. Rachel Severo Neuberger
Me. Francisco Henrique da Costa Rozendo	Ma. Rebeca Araujo Passos
Me. Franklin Demétrio	Dra. Regina Marques Souza Oliveira
Me. Gabriel Ribeiro	Me. Ricardo Henrique Resende De Andrade
Dr. George Mariane Soares Santana	Ma. Rosa Cândida Cordeiro
Ma. Gisele Queiroz Carvalho	Dra. Rosangela Leal Santos
Ma. Gleide Sacramento da Silva	Ma. Rosangela Souza da Silva
Dr. Gracinete Bastos de Souza	Ma. Rosaria da Paixão Trindade
Pós Dra. Hilda Maria de Carvalho Braga	Ma. Sheila Monteiro Brito
Dr. Hugo Neves Brandão	Dra. Silvana Lúcia da Silva Lima
Ma. Iracema Raimunda Brito Neves Aragão	Ma. Sílvia Dias
Dra. Jacqueline Ramos Machado Braga	Ma. Sinara Vera
Me. Jorge Nihei	Ma. Tânia Cristina Azevedo
Dra. Joseina Moutinho Tavares	Dra. Tatiana Pacheco Rodrigues
Dra. Joselisa Maria Chaves	Ma. Teresinha Maria Trocoli Abdon Dantas
Me. Júlio Cesar dos Santos	Me. Tiago Oliveira Motta
Ma. Karina Zanoti Fonseca	Ma. Valéria Macedo Almeida Camilo
Dra. Lilian Conceição Guimarães Almeida	Ma. Vanessa Barbosa Facina
Dra. Lílian Miranda Bastos Pacheco	Ma. Vânia Lasalvia
Ma. Liliane Bittencourt	Ma. Vânia Lourdes Martins Ferreira
Ma. Luciana Alaíde Alves Santana	Me. Yuji Nascimento Watanabe
Dra. Luciana Angelita Machado	Ma. Zannety Conceição S. N. Souza

Sumário:

EDITORIAL

<i>Editorial</i>	05
------------------	----

ENTREVISTA

<i>Entrevista com Vítor Ortiz, Secretário Executivo do Ministério da Cultura</i>	08
--	----

ARTIGOS

<i>CPOver: programa de extensão em cirurgia oral pré-protética, prótese total imediata e overdentures sobre implantes</i>	11
---	----

<i>Vai, vai, vai começar a brincadeira: Reflexões sobre experiências lúdicas na formação de professores do município de Amargosa – Bahia</i>	30
--	----

<i>Contribuições Jornalísticas para a Educomunicação: O Jornal Escolar</i>	49
--	----

<i>Coleção Memória Intelectual da Universidade Federal de Minas Gerais: considerações sobre a guarda do Arquivo da Assessoria de Segurança e Informações</i>	61
--	----

<i>Ações em Saúde ocupacional no Grupo Cata Renda Ambiental do município de Cruz das Almas – BA</i>	77
---	----

<i>Aplicação do Programa de Treinamento de Pais em um grupo de mães em Santo Antônio de Jesus- BA: desenvolvimento de habilidades sociais em crianças idade escolar</i>	89
---	----

<i>Formação continuada para alfabetizadoras: Um espaço de múltiplos discursos</i>	101
---	-----

<i>Reverso Online: uma experiência de webjornal laboratório no Recôncavo da Bahia</i>	119
---	-----

RESENHA

<i>IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo, Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos/ Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. –Brasília: Líder Livro Editora, 2008</i>	138
---	-----

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

<i>A contribuição da odontologia na equipe multidisciplinar na promoção de saúde a pacientes com paralisia cerebral</i>	141
---	-----

<i>Popularização da Neuropsicologia e dos Transtornos de Aprendizagem: um relato de experiência</i>	154
---	-----

<i>Planejamento participativo na gestão de extensão e pesquisa: A experiência de um Centro de Ciências da Saúde em uma Universidade Pública</i>	165
---	-----

<i>A relação Universidade e Mundo Social: o caso do projeto Realidade Brasileira na UNIFAL-MG</i>	174
<i>Relações Públicas e produção cultural: o projeto de ampliação e reforma da Casa Getúlio Vargas, em São Borja, Rio Grande do Sul</i>	185
<i>Macroinvertebrados bentônicos como bioindicadores de qualidade de água: experiências em educação ambiental e mobilização social</i>	197
<i>A experiência do Agrovida com o Projeto Uniater: novo caminho de fortalecimento da Agricultura Familiar.</i>	207
<i>Educação, Filosofia e Cinema: Integração Ensino, Pesquisa e Extensão</i>	218
NORMAS DE SUBMISSÃO	
<i>Normas de Submissão</i>	232

Editorial

Edição v. II nº 01

A Extensão Universitária é uma dimensão do Ensino Superior que deve promover a interação com outros segmentos da sociedade de que faz parte e a quem deve retornar suas ações de ensino, pesquisa, extensão e, para a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e outras instituições públicas de Ensino Superior, as Políticas de Ações Afirmativas. Ela ainda é um modo da universidade realizar e participar, em conjunto com outros setores da sociedade, sem o intuito de substituir o Estado, de programas e projetos que promovam superação das desigualdades sociais e o desenvolvimento regional e sociocultural.

A extensão é, pois, um espaço, por excelência, de formação e de produção de conhecimento e de interlocução, já que deve interligar as atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da maioria da população, proporcionando a formação de cidadãos/ãs. Assim ela também se constitui como um conjunto de práticas educativo-pedagógicas, políticas, interdisciplinares, acadêmico-

científicas, culturais e de inclusão social.

Ações contínuas, processuais e coletivas, e não pontuais e isoladas, em consonância com a produção de conhecimento e em diálogo com saberes e necessidades das populações envolvidas visam ao fortalecimento da cultura de extensão criativa e cidadã e o desenvolvimento de iniciativas de extensão que colaborem com a superação de problemas concretos de pessoas, grupos e organizações. Desse modo, a Extensão Universitária é uma aliada ímpar e relevante de políticas que valorizem as diversidades; combatam quaisquer práticas e formas de exclusão e discriminação; possibilitem o exercício da alteridade e equidade e priorizem ações transformadoras em prol da inclusão social, pautadas em princípios da justiça social e da democracia.

As práticas extensionistas promovem não tão somente o compromisso da instituição universitária, *para além de seus muros*, com o desenvolvimento socioeconômico e cultural e a

formação acadêmica e cidadã dos sujeitos envolvidos. Elas se desenham inclusive como excelentes oportunidades de se pensar sobre as transformações necessárias da Universidade, *dentro dos seus muros*, na contemporaneidade, questionando os seus paradigmas, princípios, metodologias e metas. Elas se configuram ainda como relevantes agendas de enfrentamento de tensões e provocações que lhe são apresentadas por outros segmentos sociais e pelas populações onde ela está inserida.

A *Revista Extensão* da UFRB, na esteira dessas reflexões, tem caráter inter e multidisciplinar. Com esta publicação, esperamos contribuir com a divulgação e consolidação de políticas e ações extensionistas da UFRB e de outras universidades públicas brasileiras enquanto instâncias do fazer e viver acadêmico e de interação social. Além disso, almejamos que seja um veículo de crítica, reflexões e debates em torno de temas importantes às atividades de extensão e de colaboração com processos de flexibilização pedagógica e integralização curricular da extensão universitária.

O II volume desta Revista reúne artigos, relatos de experiências e

resenha em torno das seguintes linhas temáticas: Comunicação, Cultura e Artes, Educação, Meio Ambiente, Saúde e Trabalho. São textos de pertinência inegável, assinados por autores/as que reconhecem percursos, concepções, experiências, metodologias e tecnologias inovadoras de Extensão no Brasil e associam suas histórias de vida e acadêmicas ao protagonismo da Extensão pela comunidade acadêmica da UFRB e por outras instituições de ensino superior público.

Recebemos 70 trabalhos, dos quais foram 34 selecionados, desses, 17 estão sendo apresentados neste número e os demais serão publicados no próximo número. Agradecemos a todos/as colaboradores/as (autores/as e membros da comissão parecerista). Desejamos que esta publicação fortaleça a extensão universitária como um lugar para se repensar a Universidade e possibilite aos/às leitores/as a reafirmação do compromisso com o princípio constitucional de *indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão*.

Ana Rita Santiago

Pró-reitora de Extensão da UFRB



Entrevista



Entrevista

Cultura

“A diversidade cultural é tão essencial quanto a biodiversidade”
Vítor Ortiz, Secretário Executivo do Ministério da Cultura

Por Rachel S. A. Neuberger

Os “Diálogos Culturais”, evento realizado pelo Ministério da Cultura (MinC) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no auditório do Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da UFRB em Cachoeira - BA, dias 27 e 28 de fevereiro de 2012, trouxe à cidade integrantes da sociedade civil, gestores públicos de diversos municípios da região, pesquisadores e representantes do Ministério da Cultura.

Vítor Ortiz, Secretário Executivo do MinC, foi um dos participantes do primeiro Diálogo Cultural, que discutiu a Agenda 21 da Cultura, juntamente com o pesquisador Leonardo Brant, editor do site Cultura e Mercado, mediados por Danilo Barata, Professor do Curso de Cinema da UFRB.

Segundo Ortiz, é a primeira vez que o Ministério realiza o projeto Diálogos Culturais em parceria com uma universidade e, na sua visão, isto garante uma relação muito interessante com a comunidade. “O projeto é que até o fim do ano, outros Secretários do Ministério possam vir ao Recôncavo discutir cultura em diversos campos”, informa.

Na ocasião, ele apresentou o compromisso do Ministério com a Agenda 21 da Cultura, que foi criada no Brasil, durante o Fórum Social Mundial realizado em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, em 2001. A proposta foi aprovada em 2004, em Barcelona, na Espanha, e tem como principal objetivo, segundo Ortiz, gerar um rol de referências que pudessem ser utilizadas pelos gestores de cultura e gestores públicos municipais.

“Há políticas públicas nacionais importantes no setor da cultura. Só para citar um exemplo: a Convenção sobre a

Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, aprovada em 2005, e adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU). No entanto, era preciso fazer um documento com compromissos locais, mas com caráter universal”, diz.

Pretende-se, com esta Agenda, que já está traduzida em 19 idiomas, promover, apoiar e divulgar a diversidade cultural, já que este seria o principal patrimônio da humanidade e traz em sua essência “milhares de anos de história, fruto da contribuição coletiva de todos os povos, através das suas línguas, imaginários, tecnologias, práticas e criações”, conforme está exposto no Princípio número 1 do documento.

Para Ortiz, esta diversidade de culturas no mundo, abundante e multifacetada, é tão essencial para o ser humano quanto a biodiversidade é fundamental para a sobrevivência do próprio planeta. Tratar a cultura devidamente seria uma forma de garantir o respeito à vida.

Este tema está intimamente ligado a outro, tão importante quanto a diversidade, que é a sustentabilidade. Primordialmente relacionada ao meio ambiente, a sustentabilidade não se encerra neste âmbito; ao contrário, trata-se de um conceito de ação e de continuidade, possível por meio da participação de visões plurais e complementares, mas não homogêneas, que se fortalecem e se mantêm vivas ao longo dos tempos. “O Ministério da Cultura pretende contribuir com a formulação do papel da cultura na sua relação com a sustentabilidade, que tem três pilares básicos: econômico; social; e ambiental”, informa. Segundo Ortiz, alguns vêem a cultura como um quatro

pilar, mas discute-se, por outro lado, um papel mais intrínseco aos três pilares básicos, já que perpassa os demais domínios, sem necessidade de ser isolado, ou seja, permeia os demais. O assunto será discutido com mais detalhes durante a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio +20), a ser realizada de 13 a 22 de junho de 2012, no Rio de Janeiro. “No Esboço Zero da ONU para o Rio +20 há um parágrafo todo para a cultura”, avisa. E complementa: “Esta já é uma grande vitória.” Por ser essencial para a vida, a cultura precisa de elementos que garantam a sua sustentabilidade e um dos passos para esta conquista é a garantia da diversidade cultural da humanidade.

Quando questionado sobre a importância de tratar destes temas durante os Diálogos Culturais, Ortiz avalia que a possibilidade de discutir com a sociedade é tão importante para a sociedade quanto para o Ministério, que pretende agir em consonância com as demandas sociais. Sobre o Recôncavo, o Secretário diz que é uma “bacia criativa extremamente importante não só para a Bahia, mas para o Brasil”. É berço, segundo ele, de uma economia criativa muito rica, foco do Ministério da Cultura, que chegou a criar uma secretaria específica para esta área. “A diversidade e a representatividade histórica do Recôncavo são muito relevantes culturalmente para o país”, finaliza.

Links interessantes:

Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões

Culturais(<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224por.pdf>)

Agenda 21 da Cultura (<http://blogs.cultura.gov.br/cnc/files/2009/07/agenda21.pdf>)

Plano Nacional da Cultura – Lei 12.343 de dezembro de 2010

(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12343.htm)

Rio +20 – Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável

(<http://www.rio20.gov.br/>)



Artigos

CPOver:**programa de extensão em cirurgia oral pré-protética, prótese total imediata e *overdentures* sobre implantes***CPOver:*

extension program in pre-protetic oral surgery, immediate complete denture and overdentures retained by implants

Autores:**José Augusto César Discacciati**

Prof. Dr. da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Coordenador do Programa – jacdiscacciati@uol.com.br

Rose Vieira Toyama

Cirurgiã-dentista. Voluntária do Programa.

Sérgio Carvalho Costa

Prof. Dr. da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Maria Carmen Fonseca Serpa Carvalho

Profa. Dra. da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Luiz Cláudio Noman Ferreira

Prof. Me. da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Mauro Henrique Nogueira Guimarães ABREU

Prof. Dr. da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

RESUMO

A perda total dos dentes é uma das piores situações clínicas encontradas na Odontologia, acarretando diminuição da capacidade mastigatória e consequente interferência na digestão de alimentos, prejudicando também a fonação e a estética. Esse quadro contribui para a redução da qualidade de vida e da auto-estima do indivíduo. A prótese total removível (PT) é a modalidade terapêutica mais utilizada na reabilitação de pacientes desdentados totais. A Faculdade de Odontologia da UFMG (FOUFMG) dispõe de disciplina específica para atendimento a tais pacientes. No entanto, pacientes ainda com alguns dentes remanescentes indicados para exodontia não tinham alternativas a não ser submeterem-se às extrações e aguardarem a correta cicatrização do rebordo alveolar para aí então receberem tratamento. O problema reside exatamente no fato dos pacientes resistirem em permanecer sem seus dentes, enquanto se aguarda a reparação tecidual e óssea, para posterior confecção da PT. Outro problema está associado a rebordos muito reabsorvidos, incapazes de apresentar condições de retenção e estabilidade para uma PT. A utilização de PT imediata (PTI) e de implantes osseointegráveis pode solucionar esses problemas. O SUS ainda não disponibiliza estas modalidades de tratamento, nem na atenção básica, nem na especializada. As disciplinas curriculares da FOUFG não oferecem o conteúdo necessário para o aprendizado

do corpo discente de como reabilitar pacientes parcialmente dentados de forma imediata, com PTI, e nem pacientes edêntulos com pouco rebordo residual, utilizando implantes. Esse trabalho tem o objetivo de apresentar o CPOver à comunidade acadêmica, programa com características assistenciais, de natureza teórico/prática, voltado a alunos do curso de graduação e pacientes necessitados do uso de PTI e de implantes como suporte de PT mandibulares. O impacto na melhoria da qualidade de vida dos pacientes atendidos tem sido avaliado por meio da aplicação do questionário *Oral Health Impact Profile* - OHIP-14. Com um protocolo de atendimento bem definido e uma forma dinâmica de atuação interdisciplinar, observa-se que os objetivos inicialmente traçados pelos idealizadores do projeto têm sido satisfatoriamente alcançados. A atividade apresenta boa articulação com as áreas de ensino, pesquisa e produção de conhecimento, proporciona um alto impacto na formação acadêmica dos alunos participantes, consolidando a formação de um profissional cidadão, além de uma relação dialógica positiva com a comunidade assistida. A atividade tem se mostrado de grande utilidade, tanto para usuários quanto para alunos, ao preencher uma lacuna no serviço social de saúde e na matriz curricular. Conclui-se, portanto, que o projeto vem cumprindo satisfatoriamente sua missão, seja pelos benefícios aos alunos, seja pela grande melhoria na qualidade de vida dos pacientes atendidos.

PALAVRAS-CHAVE

Extração dentária. Prótese total imediata. Sobredentadura. Carga imediata em implante dentário. Qualidade de vida.

ABSTRACT

The teeth total loss is one of the worst clinical situations that can be found in Dentistry and it may cause masticatory ability reduction and consequent interference in food digestion. Besides it may prejudice esthetics and phonation. This situation contributes for decreasing quality of life and self-esteem. The removable complete denture (RCD) is the most used therapeutic modality in the rehabilitation of complete edentulous people. The Faculty of Dentistry of UFMG (FOUFMG) has a specific discipline, in which treatments are offered to total toothless patients, who need to receive RCD. Nevertheless, patients who still have remaining teeth and a remove indication are obliged to submit themselves to an extraction and they must wait for the correct rim healing before the treatment with conventional RCD. The problem that should be faced, when the total prosthesis is indicated, lays exactly on the fact that the patients resist being toothless, while they wait for the osseous and tissue repair, used in the posterior prosthesis confection. Another problem is associated with over reabsorbed ridges, which are unable to present retention and stability conditions for a RCD. The utilization of immediate complete dentures (ICD) and dental implants can solve these problems. The SUS until doesn't offer these treatment modalities, neither in the basic attention, nor in the special. The curricular disciplines of FOUFMG don't offer the necessary content to the discent body's learning of how to rehabilitate edentulous people with few residual alveolar ridge using implants. The present work aims to present the CPOver to the academic community, a project with assistance characteristics, practical/theoretical nature and that was developed for the graduation students and patients of FOUFMG. The impact on the improvement of life quality of treated patients is evaluated by applying the Oral Health Impact Profile - OHIP-14 questionnaire. With a well defined

attendance protocol and a dynamic and interdisciplinary action, the results are that the initial objectives selected by the project coordinators have satisfactorily been reached. The activity has proportioned an articulation between learning, research and knowledge production areas, giving a high impact on the academic formation of participant students and consolidating the formation of a citizen professional, and a positive dialogic relation with the assisted community. The activity shows a huge utility, both to users and students, as it fulfills a blank of the health social service and of the curriculum. The present work concludes that the project has been satisfactorily aiming its objectives and has been benefiting students and patients. Besides the high improvement in the life quality of the treated patients.

KEYWORDS

Tooth extraction. Immediate complete denture. Overdenture. Immediate dental implant loading. Quality of life.

INTRODUÇÃO

Estudos epidemiológicos clássicos apontam as doenças cárie e periodontal entre as mais prevalentes na cavidade oral, sendo responsáveis pela maioria das perdas dentárias. A perda total dos dentes apresenta-se como uma das piores situações clínicas encontradas na Odontologia. O indivíduo tem alterado não só seu padrão de fala, de estética, de mastigação, de deglutição e de digestão, mas também seu padrão de relacionamento interpessoal, implicando em alterações no comportamento social, emocional e psicológico, com interferência no bem estar, na qualidade de vida e na auto-estima. Dieta cariogênica e higienização bucal inadequada, interagindo com outros fatores biológicos e não-biológicos, podem explicar sua ocorrência (POMÍLIO *et al.*, 2000; BARBATO *et al.*, 2007; ALEKSEJŪNIENĖ *et al.*, 2009; HOLST *et al.*, 2011).

MOREIRA *et al.* (2005) descreve que, em levantamento sobre saúde bucal realizado pelo Ministério da Saúde na população brasileira em 2003 (Projeto SB BRASIL 2003), verificou-se que o índice CPO-D (cariados, perdidos ou obturados) para

o grupo etário de 65 a 74 anos era de 27,93. Isto significa que cada pessoa desse grupo possuía apenas quatro dentes livres de cárie e de suas consequências (obturação/extração). No caso dos idosos, ressaltou-se uma maior participação do componente "perdido" (92,16%) na composição porcentual do  ndice CPO-D. Quanto   necessidade do uso de prótese, 56,0% e 32,4% necessitavam de próteses inferior e superior, respectivamente, sendo a prótese total a que apresentava maior demanda entre os procedimentos de reabilitação oral, indicando a alta prevalência de edentulismo. Ainda segundo o levantamento, ficou constatado que, para a faixa etária de 65 a 79 anos, a média nacional de indivíduos desdentados no arco superior   de 57,9% e no arco inferior de 24,8%.

Para TELLES e COELHO (2012), a perda total dos dentes pode ser sentida como um ataque   própria identidade do indivíduo, bem como   identidade social e familiar. Ao sentir que não está de acordo com o ideal est tico e funcional traçado pela sociedade, a pessoa retrai-se, podendo apresentar sinais de isolamento social e depressão, consequências deste estado de desequilíbrio. De uma forma geral, os

pacientes reagem à perda dos dentes de duas formas distintas. Alguns se mostram inconformados, com sentimentos de impotência, incapacidade e ansiedade, buscando evitar esta perda a qualquer custo, dispondo-se a qualquer sacrifício para restaurar sua dentição; já outros reagem de maneira conformista e depressiva, encarando a perda dos dentes como algo inerente à idade e à condição sócio-econômica, mostrando-se passivos diante da situação e do tratamento proposto. A reposição dos dentes por meio de próteses visa a reinserção desse indivíduo na sociedade, visto que essa valoriza basicamente as possibilidades produtivas do sujeito e sua conformidade a um determinado padrão estético e funcional.

Com os conhecimentos atuais sobre a epidemiologia dessas doenças, é indiscutível que o indivíduo deva receber orientações e cuidados bucais preventivos desde cedo, de modo que chegue à idade adulta sem a necessidade de ter seus dentes restaurados ou substituídos. No entanto, convivemos ainda em uma sociedade mutilada do ponto de vista da saúde bucal, na qual a reposição dentária ainda é uma grande

necessidade (ALEKSEJŪNIENĖ *et al.*, 2009; HOLST *et al.*, 2011).

Essa realidade não é diferente da apresentada pela comunidade assistida pela Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Minas Gerais (FOUFMG). O atendimento é prestado a pacientes provenientes do Sistema Único de Saúde (SUS) e, em algumas especialidades, por livre demanda. O principal objetivo é manter ou melhorar a qualidade de vida desses pacientes. Isso pode ser conseguido prevenindo-se as doenças bucais, aliviando a dor e o incômodo, ou melhorando a eficiência mastigatória, o conforto, a aparência e a fonação. Devido ao fato de muitos desses objetivos requererem a restauração de dentes parcialmente destruídos ou a reposição de dentes perdidos, devido às doenças cárie e periodontal, traumas ou má formações, um dos principais desafios tem sido a implementação de tratamentos que devolvam função e estética ao paciente, sem, contudo se descuidar do aspecto preventivo.

A modalidade terapêutica mais utilizada na reabilitação de pacientes totalmente desdentados é a Prótese Total Removível (PT), conhecida como dentadura. No entanto, por ser

suportada pela mucosa que reveste o osso remanescente do rebordo alveolar, é, sem dúvida, a modalidade de reabilitação oral que apresenta o prognóstico mais desfavorável, principalmente no tratamento do edentulismo mandibular. A redução em altura do rebordo ósseo, decorrente do contínuo processo de reabsorção, compromete a retenção e o suporte da prótese. Estruturas como língua, glândulas salivares, músculos mental, bucinador e milo-hióideo e suas inserções também influenciam diretamente em sua estabilidade, com o paciente constantemente se queixando de insegurança no uso e de função mastigatória prejudicada (JIMÉNEZ-LÓPEZ, 2000; LIDDELOW e HENRY, 2007).

A FOUFMG dispõe de disciplina de graduação específica para tal atendimento. No entanto, dois problemas vinham sendo detectados há muito tempo. Pacientes ainda com alguns dentes remanescentes, com prognóstico desfavorável, indicados para exodontia, não tinham alternativas a não ser submeterem-se às extrações e aguardar a correta cicatrização do rebordo, para aí então receberem tratamento por meio de PT. O outro problema relacionava-se a pacientes com rebordo alveolar

mandibular muito reabsorvido, sem condições de sustentar de forma eficiente tal prótese.

Segundo CERVEIRA NETTO (1987), uma das possibilidades para que o paciente não permaneça sem seus dentes, enquanto aguarda a confecção de sua prótese, é a confecção de prótese total imediata (PTI). A principal diferença entre uma PTI e uma PT convencional reside no estado da área basal, fibromucosa e tecido ósseo, no momento em que se inicia o processo de confecção da prótese. Se, convencionalmente, aguarda-se a completa cicatrização e reparação pós-cirúrgica para, só então, iniciar o trabalho protético, a PTI é confeccionada antes das exodontias. Há uma combinação de atos cirúrgicos concomitantes à adaptação da prótese, de tal forma que a remoção dos dentes remanescentes e eventuais manobras de regularização óssea são executadas no mesmo ato clínico da instalação da prótese. Fica claro que, enquanto o tratamento por PT é um ato eminentemente protético, a confecção de uma PTI, conjugada ao ato cirúrgico, torna-se uma manobra cirúrgico-protética. Pode-se então conceituar uma PTI como sendo uma PT instalada imediatamente após a

exodontia dos dentes remanescentes e nesse mesmo ato clínico. Esta modalidade de tratamento oferece ao paciente a possibilidade de manter seu *status* de indivíduo “dentado”. Isso traz ao paciente a grande vantagem de poder continuar convivendo normalmente no âmbito familiar, social e profissional.

Em relação a rebordos alveolares mandibulares muito reabsorvidos, a modalidade terapêutica que tem apresentado os melhores resultados, em termos de retenção e estabilidade para as próteses, é a instalação de implantes osseointegráveis como elementos de retenção para as mesmas. Tratamentos envolvendo a instalação de quatro a seis implantes, na região pré-mentoniana, têm sido largamente utilizados para fixar próteses totais, com prognóstico amplamente favorável, proporcionando máxima rigidez, retenção e adequado padrão mastigatório (BRÄNEMARK *et al.*, 1985).

Entretanto, afirmam NAERT *et al.* (1999) que, uma alternativa interessante tem sido a utilização de sobredentaduras (*overdentures*, em inglês), próteses removíveis retidas por implantes, por apresentarem simplicidade de execução, menor

custo, alto percentual de sucesso clínico e permitirem a remoção pelo próprio paciente, o que facilita a higienização.

Afirma DINATO (2001) que, quando comparadas com as próteses totais fixas implantossuportadas, as *overdentures* estão indicadas nos casos em que se tem pouco espaço vertical entre arcadas, em pacientes com dificuldade de higienização, pacientes com bruxismo avançado, nos casos em que há deficiência de estrutura óssea para se realizar uma prótese fixa sobre implantes, casos que apresentam grande discrepância horizontal maxilo-mandibular e também por razões financeiras, visto o menor número de implantes necessários e a menor complexidade cirúrgica, laboratorial e de componentes protéticos.

As *overdentures* atuam de forma semelhante à PT, cujo suporte é predominantemente mucoso, mas a retenção e a estabilidade são amplamente melhoradas por meio de sua fixação aos implantes. São classificadas como próteses mucossuportadas e implanto-retidas. Em uma condição ideal, quando a prótese está em posição, tanto a mucosa quanto os implantes oferecem

estabilidade, retenção e suporte (HUNGARO *et al.*, 2000).

Vários estudos mostram claramente os benefícios propiciados por essa modalidade de reabilitação, principalmente no que tange aos aspectos estéticos, fonéticos, mastigatórios e, sobretudo, na reintegração desses pacientes à sociedade, a um baixo custo (NAERT *et al.*, 1999; FROSSARD *et al.*, 2002).

TELLES e COELHO (2012) afirmam que as *overdentures* podem apresentar-se como a melhor opção de tratamento para muitos pacientes, em função de possíveis limitações financeiras, da própria anatomia óssea ou por receio de submeterem-se a procedimentos cirúrgicos mais complexos, como enxertos ósseos. Nesse contexto, cabe ao profissional conhecer seus conceitos e indicações, e dominar as técnicas de confecção desse tipo singular de prótese.

As disciplinas curriculares da FOUFMG não oferecem o conteúdo necessário para o aprendizado do corpo discente de como reabilitar, de forma imediata, pacientes debilitados, por meio de PTI, e nem de como resolver problemas de instabilidade de PT sobre rebordos alveolares

mandibulares muito reabsorvidos. Por outro lado, o SUS ainda não disponibiliza estas modalidades de tratamento aos seus usuários, nem na atenção básica e nem na especializada. Com base nessas constatações, foi idealizado e implantado o programa de extensão em cirurgia oral pré-protética, prótese total imediata e *overdentures* sobre implantes (CPOver), com o intuito de cobrir esta lacuna na matriz curricular.

O objetivo do presente trabalho é o de apresentar à comunidade acadêmica o CPOver, programa de extensão assistencial, de natureza teórico/prática, com características interdisciplinares envolvendo as áreas de cirurgia oral, prótese dentária, materiais dentários, implantodontia e odontologia social, voltado a alunos do curso de graduação e pacientes da FOUFMG, evidenciando objetivos, capacidade de estreitar laços entre extensão, ensino e pesquisa, impacto na formação do aluno, relação dialógica com a comunidade assistida e capacidade de ampliar as oportunidades de prestação de serviço, estudo, aprendizado, produção de conhecimento e divulgação científica de resultados.

RELATO DA ATIVIDADE DE EXTENSÃO

O CPOver apresenta como principais objetivos:

- 1- Oferecer atendimento odontológico especializado, por meio de exodontias, acerto cirúrgico de rebordos alveolares, confecção de próteses totais removíveis imediatas, instalação de implantes osseointegráveis e captura de *overdentures* implantossuportadas, aos pacientes atendidos na FOUFMG, com indicação para tal;
- 2- Proporcionar, aos alunos, a possibilidade de aprender a avaliar, diagnosticar, levantar as necessidades, planejar e executar tratamentos de qualidade, como atividades de complementação curricular;
- 3- Estreitar laços entre extensão, ensino e pesquisa, ampliando as oportunidades, tanto para alunos, quanto para professores, de estudo, aprendizado, produção de conhecimento e divulgação científica de resultados.

SELEÇÃO DE ALUNOS E PACIENTES, E INFRA-ESTRUTURA DE ATENDIMENTO

Os alunos participantes são selecionados, a cada semestre, por

meio de entrevistas e análise curricular, obedecendo aos critérios divulgados em edital publicado pelo Centro de Extensão (CENEX-FO). O interesse pela área de cirurgia, prótese e implante, o compromisso com a promoção de saúde da população, a disponibilidade de horários e o interesse na produção de conhecimento e divulgação científica de resultados são pontos importantes considerados na seleção do aluno. Bolsas de extensão têm sido fornecidas, de acordo com a disponibilidade.

Os pacientes são encaminhados pelas diversas disciplinas da FOUFMG, devendo apresentar a condição de parcialmente edentados, cujos dentes remanescentes estejam indicados para exodontia, em pelo menos uma das arcadas. Os pacientes são admitidos no programa de acordo com a indicação precisa de seu caso e com o número de vagas disponíveis.

Os atendimentos odontológicos são prestados semanalmente, em ambiente ambulatorial, sob supervisão dos professores responsáveis pelo programa. Os materiais odontológicos utilizados são fornecidos pela instituição, que cede também um funcionário para auxiliar na separação e fornecimento de tais materiais, além do espaço físico para as aulas teóricas e práticas.

PROTOCOLO DE ATENDIMENTO

Previamente ao início dos trabalhos clínicos de cada semestre, são ministradas aulas teóricas a fim de se repassar, aos alunos, a filosofia de trabalho a ser seguida e o protocolo de atendimento, que segue basicamente as seguintes fases:

- 1- Anamnese, exame objetivo intra e extra-oral, exames complementares (normalmente radiografias periapicais e/ou panorâmica);
- 2- Diagnóstico, levantamento de necessidades, planejamento;
- 3- Caso o paciente seja admitido, ele é convidado, neste momento, a participar de uma pesquisa com o intuito de avaliar o impacto em sua qualidade de vida, proporcionado pelo tratamento odontológico a ser realizado. A pesquisa em questão foi submetida à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG. O paciente assina o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e responde ao questionário Oral Health Impact Profile (OHIP-14) (SLADE, 1997);
- 4- Documentação fotográfica;
- 5- Atendimento;
 - Exodontias e acerto ósseo na região posterior;
 - Seleção e personalização de moldeiras com cera periférica para moldagem primária com alginato;
 - Obtenção do modelo primário com gesso pedra tipo III;
 - Confeção de moldeira individual em resina acrílica ativada quimicamente;
 - Moldagem definitiva com godiva + alginato; (poliéter em alguns casos)
 - Obtenção do modelo definitivo com gesso pedra tipo III;
 - Confeção de chapas de prova e planos de cera;
 - Acerto dos planos de cera em boca (*check bite*);
 - Escolha da forma e da cor dos dentes;
 - Montagem em articulador semi-ajustável para montagem de dentes;
 - Prova da montagem de dentes em boca;
 - Prensagem da prótese;
 - Exodontias e acerto ósseo na região anterior;

Caso tenha sido planejada a confecção de *overdenture*:

6- Instalação de dois implantes na região pré-mentoniana, em uma posição tal que, futuramente, caso o paciente queira, possa solicitar a instalação de mais dois ou três implantes para sustentação de uma prótese fixa;

Caso haja um bom travamento inicial, com mínimo de 50N, a PTI é capturada imediatamente, aplicando-se carga imediata sobre os implantes instalados (ROE *et al.*, 2010; ELSYAD *et al.*, 2012). Para isso, são normalmente selecionados implantes entre 14 e 16mm de comprimento. Quando não se consegue boa estabilidade primária, os implantes são sepultados e reabertos após três meses, quando a PTI é então capturada. É dada preferência para o sistema de retenção *o'ring*, por ser o mais simples e mais barato. Esse sistema é composto por um munhão bola, uma cápsula metálica e um anel polimérico. No entanto, outros sistemas de retenção podem também ser utilizados, dependendo da indicação.

7- Finalização da PTI e/ou da *overdenture* - ajuste, acabamento, incorporação e orientação (Figs 1 a 6);

8- Controle com 3, 7 e 15 dias;

9- Controle com 30 dias, quando o paciente responderá novamente ao questionário;

10- Reembasamento, caso necessário, após 3 meses;

11- Tabulação e análise dos dados.



Figura 1 - Paciente do sexo feminino, 64 anos, apresentando dentes remanescentes indicados para extração.

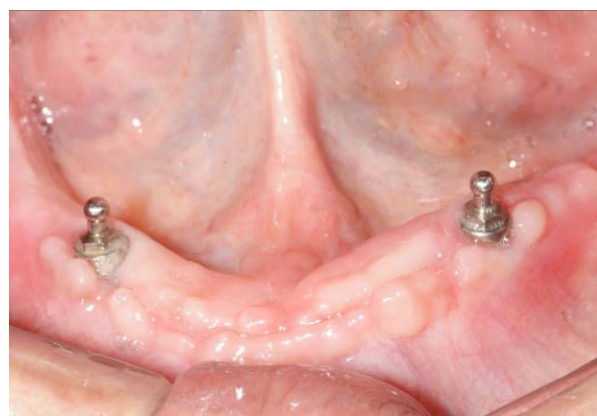


Figura 2 – Componentes protéticos instalados imediatamente sobre implantes. Controle com 30 dias.



Figura 3 – PT superior e *overdenture* inferior capturada em carga imediata. Controle com 30 dias.



Figura 5 – Visão interna dos componentes protéticos da *overdenture* inferior capturada em carga imediata.



Figura 4 – Paciente do sexo masculino, 68 anos, apresentando dentes remanescentes indicados para extração.



Figura 6 – PTI superior e *overdenture* inferior capturada em carga imediata. Controle com 3 meses.

AVALIAÇÃO DA MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA

O impacto na melhoria da qualidade de vida dos pacientes atendidos, bastante evidente quando se analisa os casos individualmente, é avaliado por meio da aplicação do questionário *Oral Health Impact Profile* - OHIP-14, respondidos pelos pacientes antes e depois do tratamento. Os resultados estão sendo tabulados para posterior divulgação.

Questionário OHIP – 14

Respostas possíveis:

() muito freqüente () pouco freqüente () ocasionalmente () quase nunca () nunca

1– Você tem dificuldade para pronunciar algumas palavras ou falar devido a problemas com seus dentes, boca ou prótese dentária?

2– Você sente que seu paladar (sentido do gosto) piorou devido a problemas com seus dentes, boca ou prótese dentária?

3– Você tem sofrido dores na sua boca ou dentes?

4– Você sente dificuldade para comer algum alimento devido a problemas com seus dentes, boca ou prótese dentária?

5– Você se sente inibido por causa de seus dentes, boca ou prótese dentária?

6– Você tem se sentido tenso por causa de problemas com seus dentes, boca ou prótese dentária?

7– Sua dieta tem sido insatisfatória devido a problemas com seus dentes, boca ou prótese dentária?

8– Você tem interrompido suas refeições devido a problemas com seus dentes, boca ou prótese dentária?

9– Você sente dificuldade em relaxar devido a problemas com seus dentes, boca ou prótese dentária?

10– Você tem se sentido embaraçado devido a problemas com seus dentes, boca ou prótese dentária?

11– Você tem se sentido irritado com outras pessoas devido a problemas com seus dentes, boca ou prótese dentária?

12– Você tem tido dificuldade de realizar seus trabalhos diários devido a problemas com seus dentes, boca ou prótese dentária?

13– Você tem sentido a vida menos satisfatória devido a problemas com seus dentes, boca ou prótese dentária?

14– Você tem se sentido totalmente incapaz de suas obrigações devido a problemas com seus dentes, boca ou prótese dentária?

ARTICULAÇÃO DA ATIVIDADE DE EXTENSÃO COM ENSINO, PESQUISA, PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E DIVULGAÇÃO DE RESULTADOS

Tendo em vista que o processo educativo fundamenta-se sobre três pilares: ensino, pesquisa e extensão, como dimensões formativas e sem hierarquização, a relação que a extensão estabelece com o ensino e a pesquisa deve ser dinâmica e potencializadora. Em alguns momentos, a extensão intensifica sua relação com o ensino, oferecendo elementos para transformações no processo pedagógico, quando professores e alunos constituem-se como sujeitos do ato de ensinar e aprender, levando à socialização e à aplicação do saber acadêmico. Em outros momentos, a extensão intensifica sua relação com a pesquisa que, utilizando-se de metodologias específicas, compartilha conhecimentos produzidos pela instituição, contribuindo para a melhoria das condições de vida da sociedade (BRASIL, 2012).

A casuística do projeto, bem como suas estatísticas, possibilita a avaliação e a divulgação do impacto na melhoria da qualidade de vida da comunidade assistida, bem como de

outros resultados importantes observados durante os atendimentos clínicos, em eventos científicos e revistas especializadas. Os alunos são orientados a buscar na literatura situações clínicas aplicáveis aos casos em andamento, no intuito de enriquecer suas tomadas de decisão durante o planejamento e atendimento clínico. As atividades do programa mantêm estreita articulação com o ensino, por meio de seminários, aulas expositivas e o próprio acompanhamento docente no atendimento clínico, e com a pesquisa, visto o apoio e o incentivo da coordenação em relação à busca na literatura de situações similares aos casos atendidos e à apresentação de resultados em eventos científicos e revistas especializadas (ADELÁRIO *et al.*, 2011 a b; COSTA *et al.*, 2011; DISCACCIATI *et al.*, 2012 a b; VIANA *et al.*, 2011 a b).

INTERDISCIPLINARIDADE E IMPACTO NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS

O Programa apresenta um caráter interdisciplinar muito importante para alunos e docentes participantes, haja vista o envolvimento de diferentes áreas

como: cirurgia oral, prótese dentária, materiais dentários, implantodontia e odontologia social. A atividade conta com professores orientadores especialistas em todas essas áreas.

Visto o vazio de não se ter na matriz curricular normal o conteúdo aqui apresentado, um grande impacto na formação dos alunos tem sido observado, talvez por ser a única oportunidade dos mesmos manterem contato direto com procedimentos de reabilitação oral por meio de PTI e de técnicas de instalação de implantes osseointegráveis e captura de *overdentures*. Salienta-se que a procura, por parte dos alunos, para participar do programa, tem sido cada vez maior.

RELAÇÃO DIALÓGICA COM A COMUNIDADE ASSISTIDA

Os princípios que norteiam as universidades colocam em plano de relevância ensino, pesquisa e extensão. Por meio da extensão, elas poderão proceder à difusão, à socialização e à democratização das experiências acadêmicas e do conhecimento produzido, oportunizando o usufruto por parte dos diversos segmentos da sociedade.

Assim, as instituições de ensino deparam-se com demandas que exigem um diálogo permanente com a comunidade, envolvendo necessariamente ações em relação ao desenvolvimento social e à melhoria da qualidade de vida da população. Ao estabelecer uma relação dialógica com a comunidade, a extensão promove uma troca de saberes muito interessante, devendo ser compreendida como o espaço em que a instituição promove a articulação entre o saber fazer e a realidade sócio-econômica, cultural e ambiental da região. A extensão, entendida como prática acadêmica que interliga as atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da maioria da população, consolida a formação de um profissional cidadão e se credencia junto à sociedade como espaço privilegiado de produção e difusão do conhecimento na busca da superação das desigualdades sociais. Ela apresenta um grande leque de atuação e, conseqüentemente, cria um conjunto de dados que precisa ser sistematizado, com objetivo de dar visibilidade à contribuição dada no contexto local, regional e nacional (BRASIL, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o processo educativo fundamenta-se sobre três pilares: ensino, pesquisa e extensão, como dimensões formativas e sem hierarquização, a relação que a extensão estabelece com o ensino e a pesquisa é dinâmica e potencializadora. Em alguns momentos, a extensão intensifica sua relação com o ensino, oferecendo elementos para transformações no processo pedagógico, no qual professores e alunos constituem-se como sujeitos do ato de ensinar e aprender, levando à socialização e à aplicação do saber acadêmico. Em outros momentos, a extensão intensifica sua relação com a pesquisa que, utilizando-se de metodologias específicas, compartilha conhecimentos produzidos pela instituição, contribuindo para a melhoria das condições de vida da sociedade (BRASIL, 2012).

O grande problema visualizado, quando da indicação de PT em pacientes com dentes remanescentes condenados e/ou com pouco rebordo alveolar, reside exatamente no fato de os mesmos relutarem em permanecer sem seus dentes, enquanto se aguarda a reparação tecidual e óssea e/ou não se adaptarem a uma

condição de instabilidade da prótese. Esses fatores, de ordem funcional, psicológica e estética, aliados às alterações morfológicas normais que sucedem a qualquer ato operatório, têm orientado tanto pacientes, quanto profissionais, no sentido de buscar a utilização de PTI e *overdentures* sobre implantes como solução para esses casos.

Apesar da grande demanda observada, o SUS ainda não disponibiliza estas modalidades de tratamento, nem na atenção básica, nem na especializada e as disciplinas curriculares da FOUFGM não oferecem o conteúdo necessário para o aprendizado do corpo discente de como reabilitar pacientes com as necessidades aqui abordadas. Nesse contexto, o CPOver mostra-se ser de grande utilidade, tanto para os usuários quanto para os alunos, ao preencher esta lacuna no serviço social de saúde e também na matriz curricular.

Além do aspecto da humanização, o modelo pedagógico que tem sido aplicado no programa possibilita o aprendizado ativo, com possibilidade de uma boa relação entre alunos, professores e pacientes, além de ampliar a visão da realidade social e profissional. Com um

protocolo de atendimento bem definido e com uma atuação dinâmica e interdisciplinar, observa-se que os objetivos inicialmente traçados pelos idealizadores do programa têm sido satisfatoriamente alcançados, tendo em vista que a atividade de extensão tem proporcionado uma articulação entre as áreas de ensino, pesquisa e produção de conhecimento com a demanda social apresentada, gerando um alto impacto na formação acadêmica dos alunos participantes, consolidando a formação de um

profissional cidadão, além da grande melhoria na qualidade de vida dos pacientes assistidos.

Assim, conclui-se que o projeto vem cumprindo satisfatoriamente sua missão, beneficiando tanto os alunos que, muito provavelmente, irão encontrar situações clínicas similares em sua prática diária quando se tornarem profissionais, quanto os pacientes assistidos, trazendo também enorme satisfação pessoal aos professores participantes.

REFERÊNCIAS

- ADELÁRIO, A. K.; VIANA, E. L.; CARVALHO, M. C. F. S.; COSTA, S. C.; ABREU, M. H. N. G.; DISCACCIATI, J. A. C. Projeto *overdentures*: impacto na melhoria da qualidade de vida do edentado mandibular. *Anais do 5º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*, UFRGS, Porto Alegre, 2011a. Disponível em <http://www6.ufrgs.br/5cbeu>. Acesso em 20 set 2011.
- ADELÁRIO, A. K.; DISCACCIATI, J. A. C.; VIANA, E. L.; CARVALHO, M. C. F. S.; ABREU, M. H. N. G.; COSTA, S. C. Projeto *overdentures*: impacto na qualidade de vida do edentado mandibular. *Anais do XIV Encontro de Extensão*, UFMG, Belo Horizonte. 2011b. Trabalho: 21658. Disponível em <http://www.ufmg.br/proex/anais>. Acesso em 07 mar 2012.
- ALEKSEJŪNIENĖ, J.; HOLST, D.; BRUKIENĖ, V. Dental caries risk studies revisited: causal approaches needed for future inquiries. *Int J Environ Res Public Health*, v. 6, p. 2992-3009, 2009.
- BARBATO, P. R.; NAGANO, H. C. M.; ZANCHET, F. N.; BOING, A. F.; PERES, M. A. Perdas dentárias e fatores sociais, demográficos e de serviços associados em adultos brasileiros: uma análise dos dados do Estudo Epidemiológico Nacional (Projeto SB Brasil 2002-2003). *Cad. Saúde Pública*, v. 23, n. 8, p. 1803-1814, 2007.
- BRÄNEMARK, P. I.; ZARB, G. A.; ALBREKTSSON, T. *Tissue-integrated prosthesis: osseointegration in clinical dentistry*. Chicago: Quintessence, 1985, 350 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. A Extensão nos Institutos Federais. Disponível em <http://www.ifsc.edu.br/extensão>. Acesso em 17 jul 2011.
- CERVEIRA NETTO, H. *Prótese Total Imediata*. São Paulo: Pancast. 1987.
- COSTA, S. C.; CARVALHO, M. C. F. S.; DISCACCIATI, J. A. C.; ABREU, M. H. N. G.; VIANA, E. L.; ADELÁRIO, A. K. Prótese total imediata: devolução do sorriso e da função ao paciente. *Arq Odontol*, v. 47, Supl 2, p. 106-110, Dezembro, 2011.
- DINATO, J. C. *Implantes osseointegrados*. São Paulo: Artes Médicas. 2001. 529p.
- DISCACCIATI, J. A. C.; COSTA, S. C.; CARVALHO, M. C. F. S.; ABREU, M. H. N. G.; ADELÁRIO, A. K.; VIANA, E. L. Projeto *Overdentures*: mais conforto ao paciente portador de prótese total removível mandibular. *Dentistry Brasil*, v. 41, p. 12-15, Janeiro, 2012 a.
- DISCACCIATI, J. A. C.; CARVALHO, M. C. F. S.; COSTA, S. C. PTI e *overdentures*: melhorando estética, mastigação e qualidade de vida. *Revista Ciência em Extensão*. v. 8, n. 1, p. 123-137, 2012 b.
- ELSYAD, M. A.; AL-MAHDY, Y. F.; FOUAD, M. M. Marginal bone loss adjacent to conventional and immediate loaded two implants supporting a ball-retained mandibular overdenture: a 3-year randomized clinical trial. *Clin Oral Impl Res*, v. 23, n. 4, p. 496-503, 2012.

FROSSARD, W. M.; FERREIRA, H. M. B.; BALASSIANO, D. F.; GROISMAN, M. Grau de satisfação do paciente à terapia de sobredentadura inferior implanto-retida. *Revista Brasileira de Odontologia*, v. 59, p. 50-53, 2002.

HOLST, D.; SCHULLER, A. A.; ALEKSEJUNIENÉ, J.; ERIKSEN, H. M. Caries in population – a theoretical, causal approach. *Eur J Oral Sci*, v. 109, p. 143-148. 2001.

HUNGARO, P.; YAMADA, R. N.; KIAUSINIS, V.; HVANOV, Z. V. *Overdenture* implanto-retida: reabilitação orientada pelos conceitos da prótese total convencional. *Revista de Pósgraduação*, v. 7, p. 172-177, 2000.

JIMÉNEZ-LÓPEZ V. *Reabilitação Bucal em Prótese sobre Implantes*. São Paulo: Quintessence; 2000.

LIDDELOW, G. J.; HENRY, P. J. A prospective study of immediately loaded single implant-retained mandibular overdentures: preliminar one-year results. *J Prosthet Dent* 2007; 97 (Supl): 126-37.

MOREIRA, R. S.; NICO, L. S.; TOMITA, N. E.; RUIZ, T. A saúde bucal do idoso brasileiro: revisão sistemática sobre o quadro epidemiológico e acesso aos serviços de saúde bucal. *Cad Saúde Pública*, v. 21, n. 6, p. 1665-1675, 2005.

NAERT, I.; GIZANI, S.; VUYLSTEKE, M.; VAN STEENBERGHE, D. A 5-year prospective randomized clinical trial on the influence of splinted and unsplinted oral implants retaining a mandibular overdenture: prosthetic aspects and patient satisfaction. *Clin Oral Implants Research*, v. 9, p. 195- 202, 1999.

POMÍLIO, A.; SILVA, F. A.; SILVA, W. A. B. Técnica da zona neutra em dentaduras duplas. *Revista Gaúcha Odontológica*, v. 50, p. 219-224, 2000

OE, P.; KAN, J. Y. K.; RUNGCHARASSAENG, K.; LOZADA, J. L.; KLEINMAN, A. S.; GOODACRE, C. J.; CHEN, J. W. Immediate loading of unsplinted implants in the anterior mandible for overdentures: a case series. *Int J Oral Maxillofac Implants*, v. 25, p. 1028-35, 2010.

SLADE, G. D. Derivation and validation of a short-form oral health impact profile. *Community Dent Oral Epidemiol*, v. 25, p. 284-90, 1997.

TELLES, D.; COELHO, A. B. *Próteses sobreimplantes.com*. Disponível em <http://www.sobreimplantes.com> . Acesso em 28 fev 2012.

VIANA, E. L.; ADELÁRIO, A. K.; CARVALHO, M. C. F. S.; DISCACCIATI, J. A. C.; ABREU, M. H. N. G.; COSTA, S. C. Extensão em prótese total imediata: melhoria na estética, na função e na qualidade de vida dos pacientes. *Anais do 5º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*, UFRGS, Porto Alegre, 2011a. Disponível em <http://www6.ufrgs.br/5cbeu>. Acesso em 20 set 2011.

VIANA, E. L.; COSTA, S. C.; ADELÁRIO, A. K.; DISCACCIATI, J. A. C.; CARVALHO, M. C. F. S.; ABREU, M. H. N. G.. Projeto Prótese Total Imediata: a extensão melhorando a função, a estética e na qualidade de vida do paciente. *Anais do XIV Encontro de Extensão*, UFMG, Belo Horizonte. 2011b. Trabalho: 18478. Disponível em <http://www.ufmg.br/proex/anais>. Acesso em 07 mar 2012.

**Vai, vai, vai começar a brincadeira:
Reflexões sobre experiências lúdicas na formação de professores do
município de Amargosa - Bahia**

Go, go, go get a joke:

Reflections on the experiences playful teacher of the city of Bahia - Amargosa

Autoras:

Cilene Nascimento Canda

Profª. da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e coordenadora do Projeto de Extensão: *Ciclo de Formação de Professores em práticas artísticas e lúdicas*, doutoranda em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA) - cilenecanda@yahoo.com.br

Regiane Santana Souza

Licenciada em Pedagogia pelo Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Tatiane Santos de Brito

Licenciada em Pedagogia pelo Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

RESUMO

O presente artigo apresenta reflexões teóricas sobre o campo da formação docente, tendo como perspectiva a ludicidade, enquanto produção humana, social e cultural, e a sua importância para os processos educativos escolares. O estudo ampara-se na abordagem sociointeracionista da aprendizagem e do desenvolvimento humano. A metodologia ancora-se na pesquisa-ação, com base na análise qualitativa dos dados coletados no campo da formação docente. Para isso, foi realizado o Projeto de Extensão *Ciclo de formação de professores em práticas artísticas e lúdicas*, desenvolvido no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que consistiu na realização de campos formativos de professores, na área da ludicidade. Reflete sobre as concepções de ludicidade de professores de Amargosa-BA, por meio da mostra dissertativa de depoimentos destes sujeitos no que concernem à utilização do lúdico em sala de aula. Além disso, o texto enfoca a ludicidade enquanto campo de saberes e fazeres culturais e a mediação lúdica, como competência da formação e atuação de professores em espaços educativos.

Palavras-Chave: Cultura lúdica – Formação docente – jogos.

ABSTRACT

The article presents theoretical reflections on teacher education, considering the perspective of playfulness, as a human, social and cultural production, and its importance to school educational processes. The study is based on social-interactionist approach of learning and of human development. The methodology is founded on action research, based on qualitative analysis of data collected in the field of teacher education. For this, we performed the Extension Project *Cycle training of teachers in artistic practices and recreational*, developed in Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), which consisted of fields of teacher training in the area of playfulness. It reflects on the conceptions of playfulness held by teachers in Amargosa, Bahia, through their declarations in relation to the use of playfulness in the classroom. Furthermore, the text focuses the playfulness as an area of cultural knowledge and practices and the playful mediation, as teachers' training skill and practicing in educational spaces.

Keywords: play culture - Teacher education - games

1. Breves reflexões sobre a prática lúdica nas escolas

Para iniciar a reflexão sobre o trabalho lúdico, como estratégia de mediação pedagógica e como um tipo de saber relevante para a formação docente, torna-se importante ressaltar algumas questões acerca da compreensão sobre o conceito de ludicidade e suas contribuições para a educação. Para isso, partiremos do pressuposto de que a ludicidade é um tipo de atividade humana imprescindível para o desenvolvimento infantil, no que se refere aos aspectos sociais, cognitivos, linguísticos, sensíveis e corporais da criança. Por seu caráter integrador das dimensões do corpo, razão e emoção, o lúdico pode apresentar relevantes implicações para a aprendizagem, em uma perspectiva sociointeracionista (VIGOTSKY, 2007).

Além da dimensão teórica, o texto apresenta dados empíricos coletados no bojo da formação lúdica de professores, por meio da pesquisa-ação desenvolvida no Projeto de Extensão *Ciclo de formação de professores em práticas artísticas e lúdicas*, desenvolvido no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Abordaremos, especificamente, os resultados alcançados na oficina de *Alfabetização, letramento e ludicidade*, que teve como enfoque principal a compreensão acerca da ludicidade, como produção humana, histórica e social e como elemento importante para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita e leitura no ensino fundamental. Juntamente com os 30 professores participantes do projeto na cidade de Amargosa-Bahia, forma tecidas reflexões teóricas sobre o processo lúdico como campo de conhecimento presente em todas as épocas, culturas e sociedades. Do mesmo modo, efetuou-se a revisão das correntes da alfabetização, enfatizando a importância do letramento para a inserção do sujeito nas práticas sociais geradas por meio do convívio com a leitura.

A iniciativa para a construção deste texto, bem como a realização do referido projeto de extensão no âmbito da formação docente, surgiu da necessidade de aprofundamento da compreensão da ludicidade nos processos formativos escolares. Compreendemos que, apesar dos diversos estudos em torno da importância do lúdico para o desenvolvimento humano e cultural, a exemplo das pesquisas desenvolvidas por Huizinga (2008), Brougère (2001)

e Vigotsky (2007), observou-se, no diagnóstico da pesquisa, que o lúdico continua distante das atividades cotidianas da infância e da organização didática das práticas escolares.

A concepção e a prática escolar de modelo bancário, criticado por Paulo Freire (1996), ainda incidem sobre a supervalorização do conteúdo e do tempo pedagógico da escola, conservando-se a questionável preocupação de que o melhor uso do tempo do aluno refere-se à transmissão vertical do conteúdo para o aluno. Dessa forma, observamos que o lúdico, muitas vezes, é tratado como um tipo de atividade avessa à construção de conhecimentos, ou sua utilização ainda é compreendida, por muitos professores, como recurso pedagógico para a transmissão de conteúdos de forma mais “prazerosa”, reduzindo, assim, o potencial da atividade lúdica na escola.

Com base nestas informações introdutórias, verificamos que apesar do consenso sobre a importância do lúdico em sala de aula, esse tipo de atividade ainda merece destaque nas discussões acadêmicas e no âmbito da formação docente. Por conta da ansiedade do tratamento do “conteúdo”, os professores, de um modo geral, queixam-se da falta de

tempo para a atividade lúdica e/ou artística. Observa-se, ainda, a dificuldade apresentada pelas professoras participantes do projeto de extensão, de articulação dos conhecimentos acadêmicos com a prática lúdica e cultural. Um estudo realizado na cidade de Amargosa revelou tal dificuldade de forma bastante contundente:

O estudo realizado nos permitiu constatar que, mesmo com a inquietação dos professores, que afirmam a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil e para a aprendizagem, estas atividades não vêm sendo devidamente valorizadas na escola. Raramente, a escola oportuniza situações dentro e fora da sala de aula para que a criança se expresse, invente e jogue. Isto acontece porque a preocupação da escola recai exclusivamente com o desenvolvimento cognitivo da criança e desconsidera o brinquedo, a brincadeira e as demais formas lúdicas como recursos que contêm todas as dimensões do desenvolvimento socioafetivo, cognitivo e psicomotor. (SOUZA e SANTANA, 2007, p. 175).

Tais informações denotam a falta de informação e de compreensão de que o lúdico traz, em si, um campo de possibilidades de construção de conhecimentos específicos da vida e de ampliação da visão de mundo, proporcionados pela atividade participativa e inventiva. Diante desse breve panorama, consideramos a necessidade de inclusão de práticas lúdicas, enquanto saberes

indispensáveis à formação de professores. Com base neste contexto, cabe-nos traçar os seguintes questionamentos: Como se confirmam as concepções de professores sobre ludicidade? Qual a importância da ludicidade para a aprendizagem das crianças no ensino fundamental? Para discutir sobre tais questões, é pertinente assumir como principal diretriz da presente análise a compreensão da criança de acordo com as suas necessidades de aprendizagem concreta e simbólica, imprescindível para a formação do ser social.

Neste primeiro momento, é importante situar o sentido histórico e filosófico do termo *lúdico*, que tem sua origem na palavra latina *ludus* que significa “jogo” e “brincar”. Alguns autores relacionam o lúdico ao jogo e estudam sua importância para a educação e socialização da criança. Huizinga (2008), por exemplo, estudou o jogo em diferentes épocas, sociedade e línguas, considerando-o como toda e qualquer atividade humana, com importância fundamental para a cultura. Para ele, o jogo é uma construção histórica e cultural que tem bases biológicas, no sentido da necessidade de preservação da espécie, da busca humana por alimentos e ação de defesa contra

animais maiores. Ou seja, para o autor, foi por meio do jogo que o homem iniciou o desenvolvimento da capacidade de comunicar-se e de acumular conhecimentos sobre o mundo, dando-lhe subsídios para a criação de ferramentas fundamentais à sua sobrevivência. Nesta perspectiva, o autor defende o jogo como:

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana’. (HUIZINGA, 2008, p. 33).

Assim, o jogo é definido pelo autor como ação voluntária, preocupando-se mais com o processo de brincar em si, praticado dentro de limites temporais, do que com a previsão dos resultados alcançados. Analisando as características apresentadas por Huizinga, constatamos que esse tipo de atividade humana e social ainda é pouco valorizada plenamente em sala de aula, embora tal prática se consolide na vida social cotidiana das crianças fora da escola. Quando a ação lúdica é praticada na escola, verifica-se que a sua utilização, muitas

vezes, se dá visando somente à objetividade da apreensão de conteúdos, limitando os alunos à ação de recepção de conteúdos pelos chamados "jogos educativos ou didáticos". Quando isso ocorre, segundo Porto (2004), o grupo tende a deixar de vivenciar, de forma plena e inteira, o processo e o vigor educativo, em sentido amplo, que as atividades lúdicas podem proporcionar.

Neste sentido, compreendemos que a atividade lúdica e o conteúdo programático podem ser trabalhados de maneira integrada, mediados por metodologias apropriadas que não engessem o momento lúdico, nem limite os anseios de descoberta e as necessidades de aprendizagem da criança. Desse modo, afirmamos a possibilidade da integração da aprendizagem com a brincadeira infantil, em uma inter-relação nos processos de ensinar e aprender.

É importante esclarecer que nesse ato de brincar, podem estar incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos, de modo a oportunizar a aprendizagem prazerosa do educando na relação com outras crianças e com o mundo. Diversos estudos têm apontado para a importância das atividades lúdicas no processo educativo escolar, tanto na implicação do desenvolvimento da personalidade

da criança, bem como as funções psicológicas, sensíveis e intelectuais.

Do ponto de vista da teoria sociointeracionista, a criança, por meio da sua ação com o brinquedo ou na participação em uma brincadeira com regras, cria situações imaginárias. Vigotsky explica que:

no brinquedo, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê. (2007, p. 114).

Por exemplo, um pedaço de madeira pode passar a ser um carrinho, ou uma espiga de milho uma boneca; o significado cultural dado ao objeto tende a transgredir o seu sentido literal e a promover avanços no imaginário e na criatividade infantil. Nesse processo, o autor explica que a ação direta da criança com o brinquedo possibilita-a avançar nos níveis de desenvolvimento, pois "a ação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos" (Id, p. 114), dando-lhe significado. O processo de significação tem relevante contribuição para o processo de aprendizagem de mundo, ou seja, por meio da simbolização dos objetos, a criança aprende a atribuir

sentido e significado para aquilo que acessa na realidade concreta.

Segundo Vygotsky (2007), o princípio do desejo e o prazer infantil são instigados pela ação lúdica, despertando emoções, aprendizagens, impulso pela descoberta de novas formas de ver e de se relacionar com o mundo, além dos aspectos ligados à socialização do pensamento por meio da linguagem. Compreendemos a linguagem, neste contexto, em suas diversas formas de expressão: corporal, verbal, escrita, imagética, dentre outras, sendo que todas podem ser incentivadas por atividades lúdicas, como na ação de contação de histórias, no desenho infantil e nas brincadeiras livres. Nesse sentido, o autor adverte que a “criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais”. (2007, p. p. 117). Ou seja, o ato de brincar não é uma experiência que simplesmente dá prazer à criança; na verdade, a criança necessita da brincadeira para desenvolver-se de modo saudável, inventivo e participativo.

Com base nesse posicionamento sociointeracionista, é correto afirmar a importância do brincar na infância e a necessidade de

garantir processos criativos brincantes pelo educador. Nesse tipo de relação com o objeto ou com a brincadeira, a criança aprende brincando; aprende não somente a acumular informações e conteúdos, conforme comumente verificamos na escola, e sim, a cultivar o desejo pela busca, a usar o seu potencial imaginativo e a se relacionar com outros sujeitos de forma significativa. Assim, concordamos com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), ao assegurar a compreensão de que:

Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata. (BRASIL, 1998, p. 23).

Na aquisição inicial da linguagem, o ingresso da criança no período da Educação Infantil, é, sem dúvidas, um momento importante em sua vida, pois ela está saindo do âmbito familiar, em que convivia integralmente e conhecendo um novo espaço, outras crianças com costumes singulares. Por conta disso, afirmamos que esta convivência social é importante para a criança pequena, pois incide na

ampliação da riqueza de experiências culturais e de novas situações de aprendizagem.

2. Concepções de professores sobre ludicidade

Com base nas breves reflexões tecidas acerca das contribuições do lúdico para a aprendizagem infantil, torna-se importante repensarmos a dimensão da formação de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Ao meditarmos sobre as concepções de professores sobre a inclusão da ludicidade em sala de aula, evidencia-se a importância da formação do educador destinada à ampliação crítica das concepções de educação, bem como na adequação metodológica com base nas variadas formas de aprendizagem da criança.

Desse modo, compreendemos que o trabalho docente é guiado pelas concepções de ser humano, de educação e de sociedade. Em relação à práxis pedagógica, a ação lúdica do professor associa-se ao seu posicionamento sobre as relações entre o brincar e o desenvolvimento infantil. É necessário reconhecer as possibilidades de mediações que o lúdico apresenta para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Sem esse entendimento, provavelmente a ludicidade será relegada a horários vagos, sem

atividades anteriormente planejadas e sem sentido e significado para a criança (PORTO e CRUZ, 2004, p. 221).

Essa discussão torna-se ainda mais pertinente, quando constatamos que a compreensão sobre a importância da ludicidade está permeada por várias crenças e discussões acerca da sua efetiva contribuição para o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, as referidas autoras contribuem para a construção dessa crítica quando se referem à atividade lúdica como um tipo de ação humana e cultural voltada para a autonomia, desinibição, elevação da auto-estima, dentre outros benefícios para a aprendizagem significativa.

Dessa forma, é imprescindível que o professor, em sua prática pedagógica, não conceba apenas o aspecto do divertimento ou do prazer do lúdico. Compreender o lúdico como um dos saberes importantes para a formação de professores é assegurar a compreensão das possibilidades que a ludicidade proporciona na construção da ação simbólica da criança.

No entanto, com base nos dados coletados pela equipe do Projeto de extensão *Ciclo de formação de professores em práticas artísticas e lúdicas*, verificamos que a compreensão dos participantes sobre ludicidade ainda

é restrita à questão do prazer da criança na atividade brincante ou na aquisição de conteúdos programáticos da escola. Visando elucidar tais concepções, destacamos algumas categorias de análise sobre a importância do lúdico para a aprendizagem, a partir das reflexões de professores do Ensino Fundamental da cidade de Amargosa - Bahia.

2.1 O lúdico como atividade prazerosa

Concernentes às possibilidades em se trabalhar com o lúdico, encontramos diversas formas de compreensão e de trabalho lúdico desenvolvido pelos professores. A afirmação que esteve mais presente nos textos foi de que *a ludicidade contribui para o desenvolvimento integral* da criança, conforme se destaca no depoimento a seguir: “Eu sou uma professora lúdica porque eu acredito que o lúdico contribui para o desenvolvimento integral da criança, além de tornar a aprendizagem mais prazerosa” (Professora 1).

O posicionamento desta professora chama a atenção para o fato de que a atividade lúdica promove um tipo de aprendizagem prazerosa, pois envolve o sujeito como um todo de modo integral. Com base nisso, salientamos que o processo formativo de caráter lúdico não deve ser

mecânico e sem sentido para os educandos, nem estar ligado à obrigatoriedade de dar uma resposta “correta” de determinado conteúdo trabalhado em um jogo.

Advertimos que não basta aplicar atividades lúdicas em sala de aula, é importante que tais atividades estejam articuladas às necessidades reais e à liberdade de ação da criança no momento do jogo. Por outro lado, verifica-se, de certo modo, a restrição da compreensão do lúdico à questão do prazer. A visão de que o lúdico causa prazer à criança é bastante recorrente nos discursos pedagógicos, porém é uma questão que deve ser analisada com base em reflexões cuidadosas, no que se refere ao desenvolvimento infantil. Vigotsky tece críticas contundentes a este tipo de concepção, a o afirmar que:

Definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como, por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como, por exemplo, predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante (VIGOTSKY, 2007, p. 107).

Complementando tal questão, Vigotsky exemplifica sua afirmação com os jogos esportivos, nos quais

somente os resultados positivos dão prazer à criança, porém, o seu processo foi repleto de buscas, desafios, erros e acertos, fundamentais ao convívio social da criança. Assim, afirmamos a necessidade de ampliação sobre os benefícios da atividade lúdica na infância. Nesse sentido, o autor sinaliza as faculdades intelectuais da criança que avançam em seus estágios de desenvolvimento, afirmando que "todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos" (p. 108). Nessa perspectiva, os avanços nos estágios de desenvolvimento serão acentuados na medida em que a criança entrar em contato com objetos, atividades e situações que despertem seu interesse pelo seu significado implícito e não meramente pelos conteúdos selecionados pelo professor como "importantes" para a sua aprendizagem.

Para Ausubel (2006), a aprendizagem é significativa na medida em que novos conteúdos são incorporados às estruturas de conhecimento de um educando, atribuindo sentido e significado para ele a partir da relação com o conhecimento já sedimentado. Quando o conteúdo escolar a ser aprendido

não dialoga com algo já conhecido, ou mantém-se distante do horizonte de necessidades cognitivas da criança, essa é uma aquisição mecânica de informação. Nesse contexto, a atividade lúdica deve dialogar com as peculiaridades da criança, ressaltando a observação da criança em seu ato de jogar, pois, apesar do caráter livre da brincadeira, essa deve ser contextualizada no processo formativo pessoal e social da turma.

2.2 O jogo e a aprendizagem escolar

Outra categoria bastante recorrente no discurso dos professores é a de que o lúdico contribui para a *aprendizagem* (escolar), vislumbrando o lúdico como ação significativa na apreensão de conceitos, habilidades e atitudes, conforme observa-se no seguinte depoimento: *"O lúdico é uma atividade que desperta a auto-estima dos alunos, principalmente os que têm mais dificuldade na aprendizagem, fazendo com que alguns alunos deixem de ser tímidos. E também prende a atenção dos mais dispersos."* (Professora 2). Percebemos que esta professora utiliza o lúdico apenas como um mecanismo de envolvimento dos alunos na sua prática pedagógica, não considerando-o como propulsor do desenvolvimento integral da criança, nas dimensões cognitivas, emocionais,

corporais e sociais. Mais uma vez, percebe-se que o lúdico ainda vem sendo reduzido aos recursos didáticos, restringindo as ricas possibilidades de ampliação cultural nos processos formativos escolares.

Contudo, após a intervenção da pesquisa-ação, por meio da realização de oficinas lúdicas do referido projeto de extensão, os professores participantes afirmaram que o lúdico ativa a relação social e afetiva entre os alunos, a interação com o corpo e pode contribuir para o estabelecimento do diálogo, enquanto forma de mediação de conflitos sociais. Verifica-se, em certa medida, a ampliação da compreensão sobre a importância do lúdico em sala de aula, reforçando a necessidade de maior investimento na formação lúdica de professores. Porém, salientamos que a necessidade da formação docente está imbuída de saberes e de práticas lúdicas, de modo contínuo, visto que ninguém se apropria do universo lúdico, a partir de uma experiência única e isolada no seu processo formativo.

3- Aspectos e condições básicas no trabalho lúdico

A pesquisa apontou outras questões pertinentes ao debate em questão, que ultrapassa o âmbito da

formação docente. Ao ampliar a compreensão sobre a importância da prática lúdica nas escolas, os professores ressaltaram aspectos e condições básicas a serem considerados no trabalho com ludicidade, tais como: formação insuficiente e permanente do professor, pouco tempo para a realização de estudos, pesquisas, levantamento de atividades lúdicas e de planejamento, por conta da extensa carga horária em sala de aula. Outros aspectos ressaltados foram: a estrutura física precária, a grande quantidade de alunos por turma e a falta de material didático suficiente para a ação docente. Sobre essa questão, uma das professoras sinalizou que *“sabe-se que o espaço é inadequado, a indisciplina de alguns alunos inviabiliza a ação educativa e a falta de materiais concretos são algumas dificuldades encontradas para o melhor desenvolvimento de aulas lúdicas”*. (Professora 3). Salienta-se, no depoimento, a denúncia sobre as condições precárias do trabalho pedagógico, que se refere à organização escolar. Esses, certamente, são fatores que influenciam diretamente na ação pedagógica que vise propiciar momentos lúdicos e culturais na

aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Durante os encontros formativos, foi possível observar o envolvimento e a preocupação dos professores participantes do projeto de extensão no que se referia ao aprimoramento de sua prática em sala de aula, tendo como perspectiva a promoção de experiências lúdicas em sala de aula. A disponibilidade do educador para a produção criativa tende a apontar caminhos para a superação de barreiras que impedem uma ação pedagógica promotora de aprendizagens significativas. As atividades lúdicas propostas, bem como as discussões acerca da teoria trabalhada, promoveram a atenção em relação ao cotidiano da escola, desmistificando-a como uma realidade imutável e incapaz de transpor caminhos de emancipação social.

Dessa maneira, compreendemos que, ao se possibilitar a formação docente de cunho lúdico, o professor passa a criar alternativas para um outro modo de educar, reconhecendo-se como sujeito promotor de mudanças e de busca pela construção da escola como um lugar de formação intelectual, corporal, sensível e cultural. Nesse processo de aprendizagem docente, o educador passa a conceber a criança como ser

ativo e único no ato de aprender. Assim, Sônia Kramer (2006) situa a criança como ser ativo, investigativo e criador, compreendendo a cultura lúdica como forma de produção de saberes e práticas sociais:

Interessadas em brinquedos e bonecas, atraídas por contos de fadas, mitos, lendas, querendo aprender e criar, as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que de pedagogos bem intencionados. A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo). (KRAMER, 2006, p. 16).

Com base nesse posicionamento, é importante salientar a necessidade de inclusão dos saberes da cultura lúdica infantil no currículo oficial escolar, bem como no âmbito da formação inicial e continuada de professores. Participando de atividades lúdicas e tecendo reflexões sobre a sua contribuição para a aprendizagem infantil, o professor vai construindo competências no que se refere ao trabalho docente. Para isso, é importante afirmar a ludicidade como campo de conhecimento cultural relevante para as práticas formativas de professores, de modo a possibilitar a compreensão das crianças como

seres produtores de saberes e de culturas, visto que:

As crianças, em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de ser úteis. Na ação infantil, vai se expressando, assim, uma experiência cultural na qual ela atribui significados diversos às coisas, fatos e artefatos. (KRAMER, 2006, p. 16).

Assim, com base nos depoimentos orais de diversos professores, o projeto promoveu o reconhecimento das particularidades infantis e estimulou a atuação dos educadores na aplicação das atividades lúdicas aprendidas em suas escolas de origem. O depoimento de uma professora ilustra esta questão “Os momentos de formação foram muito significativos, porque estou levando a ludicidade para sala de aula; aprendo e aplico na minha escola. As crianças adoram e participam corporalmente e aprendem mais através do lúdico” (Professora 1). É interessante notar que o aspecto corporal da criança foi observado pela professora em associação com a aprendizagem, concebendo-a como ser integral, portadora de afetividade, percepções, expressão, sentidos, reflexão crítica e criatividade. Referente a isso, Deheinzelin salienta que “cada criança tem uma

singularidade que a torna única assim como uma obra de arte”. (1996, p. 81).

Compreendemos que a ludicidade tem o papel de oferecer alternativas para o trabalho criativo e educativo em sala de aula, no exercício da imaginação, da expressão criativa e da descoberta de novas ferramentas da ampliação da experiência de mundo e da aprendizagem sistematizada. As oficinas lúdicas foram fundamentais para a compreensão de que a criança se desenvolve de forma integral quando a mediação se dá via brincadeiras, conforme aponta o seguinte relato: “O lúdico é importante, pois através das brincadeiras as crianças ficam mais interessadas em aprender. Eu acho que todo curso deveria ser assim, alegre e prazeroso como foi este, porque dá oportunidade da gente aprender como ensinar” (Professora 2).

A partir da fala dessa professora, reforçamos a necessidade de fomento à experiência lúdica e cultural no espaço de formação docente, articulando saberes pedagógicos com as possibilidades de atuação com a experiência aguçada pela ludicidade. Afirmamos que a mediação lúdica pode ser compreendida como uma habilidade a ser desenvolvida pelo educador em

seu processo formativo e na sua atuação em sala de aula. Com esse tipo de metodologia desenvolvida no projeto, é possível entender que as atividades lúdicas, quando bem planejadas, experimentadas primeiramente pelo professor e aplicadas por ele na escola, fomentam o desenvolvimento pessoal e social da criança.

Participando de atividades lúdicas, o professor poderá compreender os modos de produção da criança em relação ao aprendizado de conteúdos de forma lúdica, bem como a incorporação e o respeito a regras e limites, proporcionado pelo jogo. O professor, na atividade lúdica, tende a investigar os modos de descoberta do mundo e interação da criança com as pessoas ao redor, por meio da ação brincante. Em consonância com tais reflexões, Negrine (1994) destaca que:

As atividades lúdicas possibilitam fomentar a “resiliência”, pois permite a formação do autoconceito positivo, desenvolvendo a criança integralmente, já que através destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente. [...] brincar é uma necessidade básica assim como a nutrição, a saúde, a habitação e a educação. (NEGRINE 1994, p. 27).

A ludicidade proporciona a realização de atividades que desenvolvam a afetividade da criança, pois ao brincar, ela aprende a conviver socialmente com seus pares, a experimentar novas situações, descobrir e inventar formas de pensamento e de expressão destes e constrói habilidades diversas para a atuação no meio social. Assim, o lúdico além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem e do pensamento infantil. Sobre esse aspecto, Vigotsky anuncia que:

Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. (...) A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual- ou seja, entre situações no pensamento e situações reais. (VIGOTSKY, 2007, p. 124).

Com base no exposto, consideramos que o incentivo à participação lúdica de professores contribui para a ampliação da compreensão do ser criança, como produtora de saberes e como ela ativa a relação entre pensamento e linguagem nas situações reais e imaginárias. Uma formação que não considere as condições de vida e a

natureza da infância torna-se obsoleta e fadada à reprodução de práticas educativas distantes do horizonte de expectativas e de necessidades infantis.

3. Saberes culturais e lúdicos na formação docente

Historicamente, diversos estudos têm apontado que a formação inicial e continuada de professores não tem dado conta de uma abordagem voltada para a preparação integral dos profissionais para atuarem com crianças oriundas de diferentes contextos socioculturais. O campo de trabalho docente implica na construção de diferentes habilidades e competências para o processo educativo. Ressaltamos que o atual cenário educacional, marcado pelas inúmeras e constantes mudanças requer a reestruturação do processo de ensino – aprendizagem, tanto na compreensão do papel político da escola, quanto na sua forma didático-pedagógica.

Do ponto de vista da teoria sobre a ludicidade, salientamos que a formação de professor deve ter como prisma a compreensão do educador como ser histórico e social, que produz culturas e que o trabalho com a ludicidade refere-se, especificamente, ao trato com a cultura infantil. Além

disso, no itinerário formativo contemporâneo, é importante ressaltar a relação teoria e prática num cenário em que aprenda a pensar e a fazer, estabelecendo vínculos culturais e produzindo o conhecimento profícuo para a reflexão e atuação docente.

Se levarmos em considerações estudos de Brougère (2001) sobre as relações entre jogo e cultura, compreenderemos que a ludicidade apresenta qualidades específicas que possibilitam a integração entre o participante do jogo ou da brincadeira com a sua história e modos de construção cultural. Neste sentido, reforça-se a necessidade de assegurar uma formação docente pautada na construção de uma educação cidadã que dê respaldo técnico, teórico e metodológico para enfrentar os desafios postos na educação contemporânea. Esta formação, segundo Kishimoto (1996), deve abranger desde os aspectos de diferentes correntes educacionais, tendo como referência a história, a legislação do ensino e as diretrizes curriculares, até as atuais possibilidades metodológicas do fazer pedagógico.

No bojo destas preocupações, o Projeto de Extensão *Ciclo de formação de professores em práticas artísticas e lúdicas* foi concebido de modo a

ampliar espaços de discussão e de troca de conhecimentos e experiências educativas entre professores do ensino fundamental. Tal troca se deu com base na vivência em atividades lúdicas que dão subsídios para a construção de metodologias de ensino inovadoras com vistas à aprendizagem significativa e contextualizada socialmente. Foram trabalhadas brincadeiras livres, jogos dramáticos infantis (ou jogos de faz-de-conta), cantigas de roda da cultura nordestina, jogos de desinibição, sensibilização e criação individual e coletiva. Em cada oficina, foram aplicados jogos e brincadeiras da cultura popular, de forma intercalada com os estudos teóricos sobre ludicidade, infância, cultura infantil e aprendizagem.

Com base nas experiências, compreendemos a necessidade de possibilitar o conhecimento dos elementos lúdicos aos educadores, pois esse tipo de conhecimento é pouco tratado na esfera de sua formação inicial. A formação lúdica apresenta-se enquanto expansão dos meios disponíveis para a atuação escolar, tendo em vista o fomento ao desenvolvimento da expressão criativa e a construção de conhecimentos de crianças. Acreditamos que a vivência em jogos e o oferecimento de atividades lúdicas em sala de aula

consistem em estratégias de um fazer pedagógico desafiador, interativo e inventivo, fundamental para a aprendizagem da criança na escola. Dessa forma, concordamos que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, p. 22).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, apresenta diretrizes do trabalho docente, apontando o brincar como uma perspectiva de mediação pedagógica, por considerar a interação social, a valorização da imaginação da criança e a socialização do seu pensamento como atributos importantes da preparação da criança para a vida. Além disso, tal documento faz referência ao trabalho com a identidade infantil, desencadeado pela brincadeira coletiva de cunho imaginativo. Além disso, a brincadeira

favorece a aprendizagem sobre a vida social, de modo concreto e vivencial, valorizando as experiências culturais e científicas, pois:

Educação e pedagogia dizem respeito à formação cultural – o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas e como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus. Essa visão do pedagógico ajuda a pensar sobre a creche e a escola em suas dimensões políticas, éticas e estéticas. A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana. (KRAMER, 2006, p. 19).

Nesse sentido, ao brincar, a criança é impelida à ação de criar, relacionando-se com outras crianças no meio social. Neste processo criativo e inventivo, o educando entra em contato com valores, regras e símbolos construídos historicamente pelo ser humano. A noção de história e cultura pode ser vivenciada e interpretada pela criança, por meio da sua interação com objetos, com os espaços e com outros sujeitos. Por essa razão, reforçamos a necessidade da formação lúdica de professores, com vistas à ampliação do campo de experiências e de descobertas de espaços e meios de aprendizagem,

que possam aguçar a sua visão de mundo e de educação.

4. Considerações finais

Com base nos depoimentos de professoras participantes do referido projeto de extensão desenvolvido no *Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*, podemos constatar que o lúdico ainda é relegado a momentos estanques no espaço pedagógico; além disso, os professores ainda enfrentam muitos desafios para inclusão do trabalho lúdico no espaço educativo escolar. Apesar do desejo de trabalhar com atividades lúdicas em sala de aula, falta ao professor o conhecimento teórico e metodológico sobre as características primordiais do lúdico e sobre a sua contribuição para o enriquecimento do ambiente escolar, bem como o desenvolvimento de aspectos sociais e culturais do indivíduo.

Por essa razão, emerge a necessidade de uma formação docente pautada na compreensão desses aspectos como fundamentais ao desenvolvimento completo do ser humano. Por isso, a necessidade de se compreender, disseminar e ampliar o papel ético, político e pedagógico do

professor para com a formação do sujeito.

Para tanto, faz-se necessário a quebra da crença do profissional pronto e acabado. A profissionalização docente precisa ser revista a todo o momento, testando novas habilidades, motivações e compreensão do seu papel enquanto formador de opiniões, mas principalmente a consciência de profissional que precisa cumprir satisfatoriamente suas atribuições. Podemos refletir que é fundamental que o professor se organize e planeje as ações pedagógicas, científicas e culturais, visando a ampliação das capacidades intelectuais, emocionais, corporais e sociais das crianças.

Com isso, situamos a ludicidade como um tipo de conhecimento fundamental para a formação docente, por potencializar a interação social e a reflexão sobre novas formas de ver e agir no mundo, ampliando as ferramentas disponíveis no ato de educar. Assim, o projeto de extensão

em questão ofereceu a possibilidade do educador entrar em contato com técnicas participativas de educação, envolvendo-se, de forma ativa e reflexiva, em atividades de integração, criação e socialização de pensamentos.

Diante do exposto, inferimos que a incorporação de jogos e brincadeiras numa perspectiva pedagógica da educação pode ser efetivada com base em um planejamento da ação didática que tenha um lugar especial para a ação lúdica. Com isso, consideramos a necessidade de revisão constante das concepções de mundo e de infância, do professor, situando o lúdico como centralidade da sua ação social e pedagógica. Por fim, enfatizamos que a proposta de construção de um ambiente lúdico proporciona a conquista de autonomia nas atividades, desinibição, autoconfiança, expressão, criatividade, indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem.

5. Referências utilizadas

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 5ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL, Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MIRANDA, Simão de. **Do fascínio do jogo à alegria de aprender nas séries iniciais**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

MOREIRA, Marco Antonio. MASINI Salzano F. Elcie. **Aprendizagem Significativa: A teoria de David Ausubel**, Rio de Janeiro: Centauro, 2006. p. 17 a 24.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

PORCHER, Louis. **Educação Artística: Luxo ou necessidade?** Tradução de MICHAELSKI, Yan. São Paulo: Summus, 1982.

PORTO, Bernadete de S.; CRUZ, Silvia H. V. **Uma pirueta, duas piruetas... Bravo! Bravo! A importância do brinquedo na educação das crianças e de seus professores**. In: Silvia H. V. e PETRALANDA, Mônica (orgs.) Linguagem e educação da Criança. Fortaleza: UFC, 2004.

SOARES, Ilma Maria Fernandes; PORTO, Bernadete de Souza. **Se der a gente brinca: crenças das professoras sobre ludicidade e atividades lúdicas**. Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.15 n.25, jan./jun., 2006.

SOUZA, Rita de Cássia Almeida. SANTANA, Maísa Ribeiro de. **Investigando a escola: o lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental, no município de Amargosa**. In: GODINHO, Luís Flavio Reis. SANTOS, Fábio Josué S. Recôncavo da Bahia: educação, cultura e sociedade. Amargosa, Bahia: ED. CIAN, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Contribuições Jornalísticas para a Educomunicação: O Jornal Escolar

Journalistic contributions to Educommunication: The School Journal

Autores:

Carlos Ribeiro

Prof. da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Laura M. Magalhães de Oliveira

Discente do Curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Resumo:

Este artigo apresenta os resultados e detalha a experiência do projeto **Noções jornalísticas como apoio na prática textual escolar**, contemplado pelo Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEX) 2010, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que esteve em vigor de no período de Agosto de 2010 a Julho de 2011. Este texto, pois, relembra o projeto, detalha atividades desenvolvidas e, principalmente, discute a relação entre Jornalismo e Educação, ponto essencial refletido durante a execução das atividades.

Palavras-chave

Jornalismo; Jornal Escola; Educomunicação.

Summary:

This article presents the results and details the experience of the project understanding how journalistic textual support in the practical school, contemplated by the Institutional Scholarship Program University Extension (PIBEX) 2010, Federal University of Bahia Recôncavo, which was in force for the period August 2010 to July 2011. This text, therefore, recalls the project, detailing activities and mainly discusses the relationship between journalism and education, reflected key point during the execution of activities.

Keywords

Journalism, Newspapers School; Educommunication.

A Educomunicação

A educomunicação é um conceito presente no pensamento de Mário Kaplún¹, na década de 80, com base na filosofia educacional de Paulo Freire, pautada como neologismo (Educommunication) pela UNESCO nos anos oitenta e ampliada através de estudos e pesquisas realizadas no Brasil e na América Latina pelo Professor Dr. Ismar de Oliveira Soares² no Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP).

No livro *Educomunicação – O conceito, o profissional, a aplicação*, Ismar de Oliveira Soares (2011) justifica o termo a partir de dois axiomas: o primeiro diz que a educação só é possível enquanto “ação comunicativa” (já que a comunicação está presente em todos os modos de formação do ser humano) e o segundo diz que toda comunicação é, em si, “ação educativa”. Em síntese, o autor

acredita que os dois campos, simultaneamente e cada um a seu modo, educam e comunicam. Posto isso, para o autor, a educomunicação configura-se presente em distintos âmbitos da prática educativa: na escola, na mídia, no terceiro setor, na família ou mesmo em uma empresa.

Para o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da USP, de onde partiram as primeiras pesquisas e concentra a maioria de investigações na área, a educomunicação é

O conjunto das ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, desta forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas. (SOARES, 2011, p. 36)

Todavia, existe uma divergência de concepção entre dois importantes pesquisadores da área em relação ao objeto em questão. Para a socióloga Maria Cristina Castilho Costa a educomunicação é interdisciplinar, enquanto para Ismar de Oliveira Soares trata-se de um campo emergente de intervenção na realidade e na pesquisa acadêmica.

O conceito de educomunicação traz consigo uma dimensão complexa e que talvez não mais se explique apenas apontando determinados nexos ou interfaces que imantam

¹ Mário Kaplún era filósofo da educação, nascido na Argentina e radicado no Uruguai, falecido em 1998.

² Ismar de Oliveira Soares é professor titular da USP e assessorou, na mesma faculdade, a Licenciatura em Educomunicação.

comunicação e educação. Trata-se de reconhecer, agora, a existência de um campo inter e transdisciplinar, cujos lineamentos deixam de ser dados, apenas, pelos apelos, certamente necessários, de se introduzirem os meios e as novas tecnologias na escola, e se expandem, sobretudo, para um ecossistema comunicativo que passou a ter papel decisivo na vida de todos nós, propondo valores, ajudando a constituir modos de ver, perceber, sentir, conhecer, reorientando práticas, configurando padrões de sociabilidade. (CITELLI, COSTA, 2011, p. 7)

Neste trabalho segue-se a linha de pensamento proposta por Soares, por identificar que a educomunicação tem lógica própria, diferente da que se teria caso concebesse o conceito como objeto transdisciplinar, visto que deste modo afasta-se a possibilidade de confundi-la com um preceito puramente didático ou com uma de suas áreas de atuação, a exemplo da educação para a comunicação. A origem do conceito, pois, é transdisciplinar, mas o seu desenvolvimento o faz um campo novo.

Apesar das divergências, todas as duas definições de educomunicação falam sobre o ecossistema comunicativo, que é um termo primeiramente discutido por Martín Barbero, filósofo colombiano, que o definiu como o entorno que nos envolve, caracterizado por ser “difuso” e “descentrado”. Para o autor apud Soares

(2011, p. 43), “o desafio que o ecossistema comunicativo coloca para a educação não se resume apenas à apropriação de um conjunto de dispositivos tecnológicos (...), mas aponta para a emergência de uma nova ambiência cultural”.

Ao utilizar a noção do ecossistema comunicativo para a elaboração do conceito Educomunicação, Ismar de Oliveira Soares reestrutura o significado, estabelecendo-o como algo a ser construído como sistema complexo, dinâmico e aberto, em que indivíduos e instituições podem pertencer e atuar, simultaneamente, em distintos ecossistemas comunicacionais, exercendo influências uns sobre os outros:

Diferentemente dos que, como Martín Barbero, empregam o conceito para designar a nova atmosfera gerada pela presença das tecnologias às quais cada um de nós e a própria educação estaríamos compulsoriamente conectados, preferimos usar o termo como uma figura de linguagem para nomear um ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias. (SOARES, 2011, p. 44)

Para que a educomunicação atinja o seu objetivo de construir ecossistemas comunicativos abertos e criativos, ela precisa se guiar por parâmetros que levem à execução das

práticas educomunicativas, o que Soares denomina por “áreas de intervenção”. São elas: 1) Educação para a comunicação; 2) Expressão comunicativa através das artes; 3) Mediação tecnológica na educação; 4) Pedagogia da comunicação; 5) Gestão da comunicação e 6) Reflexão epistemológica.

A *Educação para a comunicação* é a mais antiga modalidade utilizada para atingir a educomunicação -media education- preocupando-se com o estudo do lugar dos meios de comunicação e o seu impacto na sociedade. A *Expressão comunicativa através das artes* volta-se para o potencial comunicativo da expressão artística, concebida como uma produção coletiva. A *Mediação tecnológica na educação* diz respeito aos procedimentos e às reflexões sobre a presença das tecnologias da informação e seus múltiplos usos pela comunidade educativa. A *Pedagogia da comunicação* direciona-se para o ensino formal (escolar), mantendo-se atenta ao cotidiano da didática para que professor e aluno trabalhem juntos, harmonizando o ecossistema comunicativo. A *Gestão da comunicação* é uma área central e indispensável, por ser responsável pelo planejamento e execução de

planos, programas e projetos referentes às demais áreas de intervenção. Por fim, a *Reflexão epistemológica* dedica-se à sistematização das experiências e estudos sobre o conceito.

É interessante observar que a maioria dos estudiosos que se dedicam à prática e à teoria da educomunicação é da comunicação. Creio que isso se deve à própria natureza das áreas, haja vista que a educação é regida por princípios mais resistentes às mudanças, enquanto é da natureza da comunicação dialogar e registrar as transformações sociais. Isto demonstra que a comunicação educativa aprofunda o diálogo com o novo e pode conectá-lo à prática escolar: “A educomunicação pode contribuir para a formação e capacitação dos professores, permitindo maior interação entre a escola e o mundo”, (SOARES, 2011, p. 55).

Deste modo, a criação da licenciatura em educomunicação na USP e a efetivação do educador enquanto profissão não impede que profissionais da comunicação e da educação interessados no conceito continuem exercendo práticas educomunicativas. De acordo com Soares (2011), a

pesquisa do NCE-USP apontou pelo menos quatro gerações de educadores, que são pessoas que em seus âmbitos de atuação (Ongs, escolas, universidades, centros de cultura, mídia, igrejas e empresas) foram capazes de dar um novo sentido ao ato de comunicar, colocando-o a serviço da dialogicidade humana e da educação.

A discussão da Educomunicação enquanto conceito é importante para perceber que não se trata de um objeto desconhecido; a novidade é a reflexão epistemológica e as novas diretrizes que se fundamentaram a partir deste conhecimento. Se se costumava investigar o que era o objeto, agora a preocupação é estudar as maneiras de fazê-lo melhor, de forma cada vez mais consciente.

Antes, por exemplo, da existência do neologismo Educomunicação e da fundamentação de suas áreas de intervenção³, Paulo Freire já idealizava um projeto educacional, com o espanto de quem, para a sua época, estava sendo anacrônico:

³ As áreas de intervenção são, como discutidas no tópico anterior: 1) Educação para a comunicação; 2) Expressão comunicativa através das artes; 3) Mediação tecnológica na educação; 4) Pedagogia da comunicação; 5) Gestão da comunicação e 6) Reflexão epistemológica.

Uma experiência-piloto numa zona chamada periférica da cidade, em que se ampliasse o espaço de liberdade curricular das escolas e se fizesse uma tentativa de esforço conjunto, de pôr juntos o rádio, a televisão, o jornal, o mural, os cartazes... Já pensaste? Tudo isso atuando: as artes plásticas; as crianças e os adultos pintando na rua, contando suas histórias de mal-assombro, o susto que teve de noite, o afogamento de um colega, ou a fome que teve. Sem medo de que a polícia viesse bater à porta da escola; sem medo de que a polícia pensasse que é subversão, de novo. Nada disso! Subversão não é isso! Subversão é a ordem que está aí! Esta que é subversiva. Denunciá-la é um gesto de amor! (FREIRE; GUIMARÃES, 2003. P. 42)

Diante deste exemplo, ainda concebido como idealista, pode-se agora, mediante as sistematizações científicas, postular que para ser considerada educacional, uma ação necessita segundo Soares (2011): 1) Promover o acesso democrático dos cidadãos à produção e difusão da informação; 2) Desenvolver práticas de educação para a recepção ativa e crítica dos meios, 3) Facilitar o processo de ensino-aprendizagem através do uso criativo dos meios de comunicação e 4) Promover a expressão comunicativa dos membros da comunidade educativa.

As novas pesquisas sobre o objeto em questão apontam também para o fato de que embora a Educomunicação geralmente apareça relacionada à escola enquanto espaço concreto,

outros caminhos e territórios são perfeitamente possíveis. O avanço das tecnologias de informação na sociedade contemporânea está por modificar este quadro: “A presença da prática educ comunicativa na mídia, no terceiro setor, na família ou mesmo numa empresa será objeto de outro livro”, explica Soares (2011, p. 18), no livro em que sintetiza anos de pesquisa na área.

Ainda é preciso perceber que mesmo que a Educomunicação não seja novidade enquanto prática social, ela não é coisa simplista ou que exista por si mesma, sem intencionalidade. Para Soares (2011), ela não emerge espontaneamente, é fruto de estudos e projetos, de superação de obstáculos e da consciência de que não se deve resistir às mudanças do processo. Viabilizar a Educomunicação, então, passa pelas políticas públicas de educação, que precisam possibilitar meios para que a população tenha caminhos de se envolver em projetos desta natureza⁴.

Dez desafios para que a Educomunicação se estabeleça na sociedade brasileira:

- 1) Enfrentar a complexidade da construção do campo comunicação / educação como novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes;
- 2) Entender que o campo comunicação / educação não se reduz a fragmentos, como, por exemplo, a eterna discussão sobre a adequação da utilização das tecnologias no âmbito escolar;
- 3) Avançar a elaboração do campo, mostrando comunicação / educação como o lugar onde os sentidos se formam e se desviam (...);
- 4) Conhecer a diversidade de que a multi, inter e transdisciplinaridade estão plenas e reconhecer que o campo só pode ser pensado a partir delas;
- 5) Verificar criticamente que a realidade em que estamos imersos, e que contribuímos para produzir, é sempre uma realidade mediada e mediatizada;
- 6) Compreender que a realidade contemporânea exige que o conceito de campo cultural seja mais difuso (...);
- 7) Conhecer e vivenciar os desafios das novas concepções do tempo e espaço;
- 8) É necessário ir do mundo editado à construção do mundo;
- 9) É fundamental ter clara a diferença entre informação fragmentada e conhecimento;
- 10) Conhecer que comunicação e cultura são inseparáveis, dois lados de uma mesma moeda. (BACEGA, 2011, p. 33 a 41)

Tendo estes desafios em vista, converge neste contexto a convocação apresentada por Soares (2011) para que estes sejam superados: dialogar com o poder público, promover a formação de educadores e fortalecer o Ensino Médio Integrado.

⁴ O Programa Mais Educação é uma estratégia do governo federal para a promoção da educação integral no Brasil contemporâneo, integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A Educomunicação foi instituída como um dos macrocampos.

O Projeto

O projeto “Noções jornalísticas como apoio na prática textual escolar” inseriu uma estudante de graduação em Jornalismo em sala de aula na escola Aurelino Mário de Assis Ribeiro, instituição de ensino pública do município de Cachoeira / BA, para auxiliar o desenvolvimento da disciplina Redação, preparando o estudante para o texto dissertativo do vestibular e incentivando a leitura crítica de textos. O trabalho resultou em duas edições jornal mural da escola, intitulado “Escrever para Vencer”.

Ciente da potencial função social do jornalismo no desenvolvimento intelectual de estudantes, no sentido de ajudar na formação do senso crítico e na descoberta do ser humano enquanto cidadão no espaço público da vida em sociedade, o projeto foi idealizado com a premissa de tornar o estudante sujeito ativo na construção de mensagens, de torná-lo também produtor de conteúdo.

É fato que jovens das classes econômicas c e d, das escolas públicas do Brasil, são muito pouco incentivadas à prática de leitura e por isso tem dificuldade de interpretar os fenômenos sociais e de expressar as suas visões de mundo através da

escrita. Isto esclarece, por exemplo, o pouco interesse pelo jornal impresso, meio de comunicação social que engloba estes dois importantes aspectos – leitura e interpretação da realidade social.

Com este projeto, procurou-se compreender qual o nível de dificuldade que os estudantes enfrentam para interpretar criticamente os fatos sociais abordados pela mídia e deste modo estimularam-se os alunos para a leitura de matérias jornalísticas, como recurso para interpretação de textos nas aulas de português e redação. Tal experiência possibilitou o enriquecimento do vocabulário, a compreensão de textos e o alargamento da visão de mundo, possibilitando ao estudante conhecer e debater assuntos de alcance local, regional e global.

Quando o projeto foi iniciado os dezenove alunos envolvidos estavam na sétima série do ensino fundamental e ao final do percurso, em julho de 2011, estavam na oitava série. Os primeiros seis meses de trabalho foram, apesar das dificuldades, condizentes com a expectativa existente quando se começou a construir o projeto, principalmente porque foi percebido que era possível

alcançar o objetivo final: a produção do jornal mural da escola. De agosto a dezembro de 2010 as atividades correram como era previsto, todavia, sem a segmentação prevista – a escola mostrou-se interessada e confiante no projeto, ao ponto que a bolsista suprimiu etapas, tais como o acompanhamento da professora de redação e monitor da disciplina (atividades do mês de agosto e setembro, respectivamente) e já iniciou ministrando aulas extras: a professora leciona o conteúdo e depois supervisiona a bolsista na sua oficina de redação.

Sem dúvidas, o momento mais importante do projeto aconteceu ainda nos seis primeiros meses de atividades na ocasião da passeata em comemoração ao dia da consciência negra, porque a bolsista fez a cobertura do evento, fotografando e filmando, e depois foi feita a primeira edição do jornal além da edição de um vídeo com os melhores momentos que foi entregue à direção da escola.

No segundo semestre de execução do projeto seguiram-se os debates de textos jornalísticos de mídia impressa e online em sala de aula, cujo principal objetivo foi incentivar as habilidades de questionamento e argumentação para

que se criasse um ambiente favorável à produção textual dos estudantes. Nesses debates o tema “Profissões” foi eleito como tema para a segunda edição do jornal mural e passou a ser o centro das discussões.

Dificuldades também foram encontradas no caminho, mas procurou-se contorná-las e adaptar as metas do projeto à realidade encontrada em campo. A maior dificuldade, do ponto de vista estrutural e físico, foi a falta de computadores na escola para a operacionalização do trabalho. Os estudantes ainda tinham muito pouco contato com a tecnologia e se tornou complicada a tarefa de pesquisa e acesso a sites informativos na internet; muitas vezes a bolsista encontrava um material interessante e não podia compartilhar com os estudantes porque eles não tinham email, e por fim, a edição do jornal tornou-se uma tarefa mais demorada pelo fato de a bolsista precisar digitar os textos dos dezenove alunos.

Do ponto de vista subjetivo, no que diz respeito à resposta da comunidade em relação ao projeto, as dificuldades foram: 1) A diretora e a professora de redação da escola, elas próprias, apresentaram dificuldade com a escrita; isto foi observado no questionário aplicado na fase inicial do

trabalho. A professora de redação, principalmente, não demonstrou aptidão com a disciplina, pois escreve com diversos erros de concordância e ortográficos; 2) Os alunos nunca haviam ouvido sequer falar em dissertação, narração, descrição...nunca tinham escrito um texto que ultrapassasse meia lauda de caderno; 3) No questionário e atividades de sondagem para verificar o estilo de escrita dos estudantes, notou-se um escrita muito primária, não condizente com o seu nível escolar; 4) Há dificuldade de manter os estudantes em sala de aula, mas com o desenrolar do processo isso foi, aos poucos, sendo modificado.

Estas barreiras prejudicaram, pois, a pretensão de trabalhar gêneros jornalísticos como a entrevista, o perfil, a reportagem, a crônica e os diversificados tipos de lead na notícia. Foi mais útil socializar com os estudantes princípios básicos da teoria do jornalismo, fazendo-os refletir sob o papel da comunicação social do que cobrar-lhes textos em formatos ainda muito complexos para eles.

As edições do jornal, portanto, não foram construídas de acordo aos postulados do texto jornalístico (há muita opinião no texto dos escolares), mas serviu como meio de estimular os

estudantes a se dedicarem mais, pois entre vetar a publicação e mostrar aos estudantes que eles podem fazer melhor, optou-se pela segunda opção, por acreditar que assim se cumpriria a atividade extensionista, já que se estava levando o conhecimento para um lugar ao qual dificilmente ele chegaria por outro caminho, daí a razão pela qual se considerou que a experiência esteja condizente com as expectativas: a realidade destes estudantes certamente foi modificada.

Conclusão

Ao fim do projeto acredita-se que a extensão universitária, com o seu objetivo de promover o diálogo e a troca de conhecimentos com a comunidade é um espaço favorável à execução de projetos com atitude educ comunicativa, visto que é um canal para que se apresente à comunidade técnicas de produção midiática para que ela possa produzir o seu próprio conteúdo.

Alunos com possuem a oportunidade de se envolverem com projetos de atitude educ comunicativa se privilegiam do diálogo entre professor e aluno e ganham uma forma de serem introduzidos de forma consciente no mundo tecnológico e dessa fora assegura-se o melhor

entendimento de conteúdos escolares e da vida que está para além dos muros da escola, pois a prática incentiva a expressão criativa dos alunos.

Jovens que participam de projetos educacionais são seduzidos pelas tecnologias da comunicação e informação, que é um dos meios para instigar o jovem a “aprender a aprender” (SOARES, 2011, p. 25).

A razão que faz da Educomunicação um dos modos de aguçar o interesse dos jovens em direção à escola é o potencial de incentivar o espírito questionador comum à maioria dos jovens:

Eles se abrem para a compreensão crítica da realidade social e ampliam seu interesse em participar da construção de uma sociedade justa, confirmando sua vocação pela opção democrática de vida em sociedade. Tudo isso porque a participação os levou a maior conhecimento e a maior interesse pela comunidade local, inspirando ações coletivas de caráter educacional. (SOARES, 2011, p. 31).

É como se os meios de comunicação, através de suas possibilidades de expressão, pudessem dar aos jovens o canal necessário para que primeiramente pais e professores, e depois comunidade e sociedade, pudessem

compreender o que é ser jovem na realidade na qual se vive agora, é a possibilidade de unir gerações para que o seu mundo, de jovem contemporâneo, faça sentido. O importante, então, é que os responsáveis por este espaço, a escola e a mídia, a educação e a comunicação, aproveitem esse interesse para desenvolver

(...) novos modos de dizer, novos modos de narrar, que possam por estas novas sensibilidades. No campo da educação, o que estava faltando era integrar a reflexão entre comunicação e cultura (...). E o estamos fazendo a partir da comunicação, em boa parte. Mas nos faltava essa outra dimensão estratégica, do ponto de vista da formação cidadã, que é a educação. (FÍGARO; BACCEGA, 2011, p. 206.)

Aproveitar os benefícios que as práticas educacionais podem construir em conjunto com a juventude é permitir que os jovens conheçam como os meios de comunicação agem e ensiná-los a desenvolver as suas próprias mensagens, o que passa por duas áreas de intervenção da Educomunicação, a educação para a comunicação e a mediação tecnológica na educação, que significam, respectivamente, o estudo do lugar dos meios de comunicação na sociedade e a instrução necessária para que os jovens sejam capazes de criar as próprias mensagens e conteúdos.

A mediação tecnológica na educação é um caminho mais recente, desenvolvido juntamente com o conceito, pensando em contribuir para a reforma do Ensino Médio, enquanto que a educação para a comunicação constituiu-se como a própria base que deu origem ao conceito, desde a primeira geração de educadores. Muitos estudos já foram realizados nesta linha, abordando como o jornalismo pode contribuir como recurso no processo didático na escola e apontou benefícios como ampliação do vocabulário e repertório cultural; progresso nas possibilidades de comunicação; alargamento da visão de mundo e senso crítico; desenvolvimento de competências para trabalho em grupo e negociação de conflitos, além de

Estimular e criar condições para que os estudantes e professores possam planejar e produzir seus próprios jornais escolar, que podem ter o formato impresso tradicional, ser veiculado pela internet ou como mural, não importa, mais que seja fruto de uma disposição autêntica em produzir um instrumento de comunicação social legítimo e independente. (BOAVENTURA; BAHIA, 2007, p. 183)

Em outras palavras, conclui-se que entre as duas áreas de intervenção aqui relacionadas com a juventude, o importante é perceber que uma leva à outra, ou seja, refletir sobre o conteúdo midiático é incentivar a produção do próprio conteúdo pelo público envolvido, haja vista que a Educomunicação é justamente isso: cria-se uma teia comunicativa que envolve diversas pessoas, cada uma com a sua colaboração, para a emergência da AÇÃO.

Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. *Comunicação / Educação e a construção de nova variável histórica*. In: CITELLI, Adílson Odair, COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). *Educomunicação – construindo uma nova área do conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado, BAHIA, José Pércles Diniz. *Jornal na escola: estratégias de uso para a construção da cidadania*. Revista Faced. Salvador, nº 11, p. 171-187, jan./jun. 2007.

CITELLI, Adilson Odair, COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.) *Educomunicação – Construindo uma nova área do conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

FEIRE, Paulo, GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre Educação (Diálogos)*. 3. ed. Ver. E Ampl. – São Paulo: Paz e Terra, 2003

FÍGARO, Roseli, BACCEGA, Maria Aparecida. *Sujeito, comunicação e cultura: Jesús Martín-Barbero*. In: CITELLI, Adílson Odair, COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). *Educomunicação – construindo uma nova área do conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação – O conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2011.

Coleção Memória Intelectual da Universidade Federal de Minas Gerais: considerações sobre a guarda do Arquivo da Assessoria de Segurança e Informações

Intellectual Memory Collection of the Federal University of Minas Gerais: considering the custody of the Archives and Information Security Advisor

Autores:

Diná Marques Pereira Araújo

Bacharel em Biblioteconomia, Coordenadora da Divisão de Coleções Especiais da Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Aline Rabello Ferreira

Especialista em História da Cultura e da Arte (UFMG)

Resumo

O artigo apresenta a Coleção Memória Intelectual da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) destacando a presença do Arquivo da Assessoria Especial de Segurança e Informações da UFMG (AESI/UFMG). Para isto apresenta o percurso histórico do Arquivo na Universidade e sua contextualização na Coleção que o abriga. O texto destaca as atividades realizadas a partir do Projeto de Extensão, *Livros Raros e Especiais*, fomentado pela Pró-Reitoria de Extensão da UFMG. Parte integrante das atividades do projeto, o Arquivo foi contemplado com práticas de conservação preventiva e sistematização de seu percurso histórico até sua inclusão na Coleção Memória Intelectual da UFMG. A experiência do Projeto foi baseada na indissociação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, isto, além dos benefícios à memória da Universidade, teve relevante destaque para a formação acadêmica dos alunos bolsistas e demais profissionais envolvidos no desenvolvimento do Projeto.

Palavras-chaves: Arquivos Públicos. Universidade Federal de Minas Gerais. Memória.

Abstract

The paper presents the Intellectual Memory Collection of the Federal University of Minas Gerais (UFMG) highlighting the presence of the Archive of the Special Advisor on Security and Information UFMG (AESI / UFMG). For it presents the historical background of the Archive at the University and its context in the home collection. Highlights the activities undertaken from the Extension Project, Rare Books and Special, driven by the Dean of Extension of UFMG. An integral part of project activities, the Archive was awarded preventive conservation practices and systematization of its history until its inclusion in the Memory Collection Intellectual UFMG. Experience Project is based on indissociation teaching, research and extension, ie, beyond the benefits to the memory of the University, was especially relevant to students' academic scholars and other professionals involved in the development of the Project.

Keywords: Public Archives. Federal University of Minas Gerais. Memory.

APRESENTAÇÃO

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), fundada em 1927, possui um rico acervo de obras de arte, raridades bibliográficas, documentos históricos e objetos museais. Tais acervos estão organizados por coleções e alocados em várias unidades acadêmicas e administrativas da Universidade.

Os livros raros e coleções especiais da Universidade foram adquiridos por meio de compras; e doações de livros raros e de bibliotecas particulares por professores, escritores, intelectuais, bibliófilos, políticos e empresários.

Paulo da Terra Caldeira, em 1997, no catálogo da exposição *Galeria Brasileira*, aponta que a formação dos acervos bibliográficos raros e especiais da UFMG

remonta à coleção existente na antiga biblioteca da Reitoria da Universidade de Minas Gerais, localizada no centro de Belo Horizonte. Posteriormente, obras e coleções existentes nas bibliotecas das unidades acadêmicas [...] foram transferidas para a Biblioteca Central, no campus Pampulha. (CALDEIRA, 1991, p. [1]).

Foi na década de 1980 que a Universidade iniciou a reunião desses acervos a partir do envio de coleções e livros das unidades acadêmicas, e

Reitoria, para o prédio da Biblioteca Central (BC). Tal procedimento não impediu que algumas unidades permanecessem com seus acervos raros e/ou criassem acervos especiais e centros de memória como fizeram a Faculdade de Medicina, Faculdade de Letras, Faculdade de Direito e Faculdade de Ciências Econômicas, dentre outras.

Etelvina Lima, no artigo *Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais*, aponta que no 3º andar do prédio novo prédio da BC ficaram concentrados

os serviços técnicos e administrativos: chefia da biblioteca central, coordenação das bibliotecas universitárias, departamento de administração, departamento de processos técnicos, serviço de coleções especiais⁵, depósito fechado. (LIMA, 1972, p. 130).

Com a abertura do prédio da BC, em 1981, os acervos especiais e obras raras ficaram sob a administração do Departamento de Serviços ao Usuário (DSU). Dentre as

⁵As abordagens sobre as coleções especiais da BC enquanto “serviço” não serão abordadas neste trabalho.

propostas de organização dos acervos, recém alocados no prédio, o DSU propôs “um Projeto para reunir o acervo de teses elaboradas pela comunidade universitária da UFMG.” (BORGES, 1987, p.168). Diante da necessidade de reunir, organizar, preservar e disseminar a produção intelectual da instituição o DSU decide

elaborar um projeto para coletar, normalizar, organizar e divulgar não só as teses, mas a produção científica, cultural e informativa da UFMG, no todo, propondo a criação da “Memória Intelectual”. (BORGES, 1987, p. 169).

O Projeto foi instituído por meio da Resolução 01/86 que delegou

à Biblioteca Central competência para desenvolvimento do Projeto, abrangendo identificação, organização e divulgação de: publicações periódicas publicadas na UFMG; teses defendidas na UFMG e fora desta, monografias, relatórios de pesquisa, planos e projetos, artigos de periódicos, produção artística e outros trabalhos produzidos pela comunidade universitária da UFMG. (UFMG, 1987, p. 46-47).

Em 2002 a Biblioteca Universitária (BU) estruturou a Divisão

de Planejamento e Divulgação (DPD) em três setores: Automação, Divulgação e Coleções Especiais. Deste modo, o setor de Coleções Especiais passou a coordenar os seguintes fundos, acervos e coleções: Acervo de Escritores Mineiros; Acervo Curt Lange; Centro Documental Helena Antipoff; Coleção Memória Intelectual da UFMG; e Acervo de Obras Raras.

A doação de novos acervos particulares para a Universidade gerou a ampliação dos espaços de guarda das coleções especiais. Atualmente os acervos, alocados no prédio da BC, estão distribuídos entre os 3º e 4º andar. Tais acervos compreendem os Projetos de Pesquisa – vinculados às unidades acadêmicas responsáveis por sua gestão; e a Divisão de Coleções Especiais gerida pela BU. Os acervos estão estruturados em:

- Projetos de Pesquisa:
 - Acervo de Escritores Mineiros Faculdade de Letras.
 - Acervo Curt Lange Escola de Música.
 - Helena Antipoff Faculdade de Educação.
 - Projeto República Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.
- Biblioteca Universitária – Divisão de Coleções Especiais:

– Coleção Memória Intelectual da UFMG.

– Coleção de Obras Raras: Arduino Bolivar, Brasiliana, Camilo Castelo Branco, Geral, Linhares, Luiz Camillo de Oliveira Netto, Referência, Patrologia.

– Coleções Especiais: Faria Tavares, Francisco Pontes de Paula Lima, Francisco de Assis Magalhães Gomes, José Israel Vargas, Marco Antonio Dias, Orlando de Carvalho, Literaterras.

2. COLEÇÃO MEMÓRIA INTELECTUAL DA UFMG

A Coleção Memória Intelectual da UFMG inicia como projeto e consolida sua existência a partir da Resolução 01/86 – instrumento legal que além de estabelecer sua missão, determina os mecanismos para o seu desenvolvimento.

A história da Coleção comprova que o acervo não se restringiu às teses e dissertações. Seu acervo bibliográfico (teses, dissertações, livros, relatórios, catálogos, manuais, etc.) totalizou 33.873 exemplares em 2011.

Entrementes, a Coleção preserva também fotografias, diplomas, certificados, plantas, medalhas, quadros, togas, mobiliários,

peças decorativas, dentre outros. Em sua essência a Coleção é um centro de memória que abarca acervo bibliográfico, documentos arquivísticos e objetos museais da Universidade.

Desde sua criação a Coleção atende a comunidade interna da UFMG e o público em geral. A maior demanda de consulta é concentrada em teses e dissertações, compreendendo consultas internas e externas à Universidade, inclusive de outros países.

Ao longo dos 26 anos da Coleção, a Reitoria da UFMG é a importante “formadora” do acervo que, com frequência, envia bens de estimado valor documental, histórico e cultural. Dentre estes está o Arquivo⁶ da Assessoria Especial de Segurança e Informações da UFMG (AESI/UFMG).

A Assessoria Especial de Segurança e Informações foi formada durante a ditadura militar do Brasil, no período de 1964 a 1985. No Arquivo AESI/UFMG predominam documentos relacionados à vida administrativa da Universidade que salientando a relação desta com os órgãos governamentais de segurança nacional.

⁶ Nos trabalhos desenvolvidos sobre o AESI/UFMG os autores utilizam os termos “acervo” e “arquivo” ao fazer referência aos seus documentos. Baseados em avaliações de arquivista, adotamos a terminologia *Arquivo da AESI/UFMG* em detrimento do termo “acervo”.

3. PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: LIVROS RAROS E ESPECIAIS

Com o intuito de realizar ações de caráter educativo, cultural, social e científico— sob a perspectiva do ensino, da pesquisa e da extensão — a BU/UFMG implantou no ano de 2009 o Centro de Extensão (Cenex-BU) e no ano seguinte apresentou projetos para a Pró-Reitoria de Extensão da UFMG (PROEX-UFMG).

As ações de extensão na BU são anteriores à implantação do Cenex na unidade. Até o ano de 2008 os projetos de extensão eram realizados em parceria com a Escola de Ciência da Informação da UFMG, nos quais os professores eram os coordenadores e titulares das propostas. Os projetos apresentados à PROEX em 2010, mantiveram o vínculo com o ensino e a pesquisa, contaram com a presença de professores da Escola de Ciência da Informação (ECI), Faculdade de Letras (FALE) e Escola de Belas Artes (EBA). Entretanto os projetos apresentados foram propostos e coordenados por servidores técnico-administrativos da BU, neste caso, as bibliotecárias chefes da Biblioteca Central e da Divisão de Coleções Especiais.

A Divisão de Coleções Especiais da BU submeteu o projeto *Livros Raros e Especiais* ao Edital Proex/2010. A

proposta contou com a participação de professores da FALE, ECI e EBA e teve como escopo realizar:

- estudo de livros raros do setor sob o ponto de vista da Bibliologia;
- estudo de coleções;
- práticas de conservação preventiva no acervo;
- visitas orientadas;
- aulas presenciais de disciplinas afins ao acervo;
- exposições temáticas
- produção de catálogos e artigos sobre as ações desenvolvidas.

Por meio de fomento da PROEX foi possível a participação de 02 alunos bolsistas. O projeto contou ainda com 05 voluntários da comunidade interna da UFMG e 01 voluntário da comunidade geral. A proposta foi coordenada pela bibliotecária da Divisão de Coleções Especiais da BU— Diná Marques Pereira Araújo.

No ano de 2011 foi realizada a primeira fase do projeto, um dos objetos de trabalho destacados para esse período foi o tratamento de conservação e estudo histórico do Arquivo da AESI/UFMG. Neste módulo, as atividades foram divididas em: Conservação Preventiva e Contextualização do Arquivo AESI na Divisão de Coleções Especiais da BU.

3.1 Conservação Preventiva

Tendo como foco a preservação do Arquivo, o processo de *conservação preventiva* iniciou-se a partir do diagnóstico do estado de conservação dos documentos, no qual foi evidenciado que as caixas de acondicionamento prejudicavam a integridade dos documentos devido às implicações físico-químicas causadas pelo material utilizado (caixa de papel ácido e sacos plásticos). Como agravante desta situação havia ainda a presença de cliques, grampos, fitas adesivas, poeira e restos de alimento⁷. Com base no diagnóstico do Arquivo foram estabelecidas as ações e procedimentos:

- a. Higienização
- b. Acondicionamento
- c. Armazenagem adequada dos documentos.

As imagens a seguir exemplificam o processo de conservação preventiva aplicado ao Arquivo AESI/UFMG.



Arquivo AESI-UFMG - Etapas de Conservação Preventiva: higienização, acondicionamento e armazenamento

Figura 01: Etapas da conservação preventiva

1. Limpeza com pó de borracha.
2. Limpeza à seco com trincha em mesa de higienização.
3. Retirada de etiquetas adesivas identificadoras para guarda adequada em papel filifold
4. Armazenamento definitivo dos documentos (posição horizontal) em estante deslizante (ambiente climatizado).
5. Invólucro para acondicionamento de brochura.
6. Invólucro para acondicionamento de brochura (caixa aberta).
7. Acondicionamento anterior de fichas de descrição dos documentos do Arquivo.
8. Acondicionamento atual das fichas em caixa adequada (proteção superior com poliéster).
9. Acondicionamento anterior (material inadequado para conservação).
10. Limpeza à seco com trincha em mesa de higienização.
11. Acondicionamento de gravadora (toca-fitas).
12. Gravadora, fita-cassete e microfone.
13. Acondicionamento atual do Arquivo em caixas na horizontal, separados por fólhos de papel filifold.
14. Organização do material higienizado para envio definitivo ao ambiente climatizado.

⁷ Conforme documentado no item 3.2.

3.2 O Arquivo AESI na Coleção Memória Intelectual da UFMG

Apesar de existirem artigos acadêmicos relacionados à AESI-UFMG, não identificamos um histórico específico e sistematizado sobre a inclusão do Arquivo na Coleção Memória Intelectual da UFMG, com

informações que privilegiem os estados de organização e conservação dos documentos. Deste modo, a intenção foi estabelecer o percurso histórico do Arquivo, tanto o histórico de criação da Assessoria em si quanto de sua trajetória como memória da UFMG. Esse histórico poderá ser utilizado tanto pela equipe de trabalho da Divisão de Coleções Especiais, quanto como um instrumento a mais para o pesquisador. O estudo sobre o Arquivo AESI/UFMG foi estruturado em:

- a. Conferência do Arquivo da AESI documento por documento.
- b. Estudo da história da Assessoria desde sua criação até a extinção;
- c. Estudo da história do Arquivo AESI, ou seja, a trajetória dos documentos desde que a AESI foi fechada e seus arquivos guardados na Reitoria da UFMG até a posterior transferência para a BU.

4. ASSESSORIA ESPECIAL DE SEGURANÇA E INFORMAÇÕES – AESI

4.1 Histórico do órgão na UFMG

As informações desse capítulo foram retiradas principalmente do artigo *Os olhos do regime militar brasileiro nos campi: as assessorias de segurança e informações das universidades*, de Rodrigo Patto Sá Motta, do Departamento de História da FAFICH/UFMG. No artigo o autor analisa algumas características das diversas AESIs que surgiram pelo Brasil durante os anos da Ditadura Militar, entre elas, a AESI/UFMG.

Assim, o objetivo deste item é descrever como a AESI/UFMG foi criada e quais seus objetivos enquanto órgão da Universidade. De modo que este trabalho não visa problematizar a criação ou as funções da AESI dentro da UFMG nem discutir seu cumprimento.

As Assessorias Especiais de Segurança e Informações foram criadas em universidades de todo o Brasil, a partir de 1971 e eram diretamente ligadas à Divisão de Segurança e Informações (DSI) do Ministério da Educação (MEC).

Na UFMG a documentação indica que houve alguma indefinição no momento de criar a AESI. De início, a Reitoria nomeou um professor para o cargo (16/3/1971), porém, poucos meses depois (junho de 1971) foi indicado o Procurador Jurídico da Universidade como responsável, sob a alegação de que o primeiro desistira para realizar pós-graduação no exterior. No início de 1973 foi nomeado um técnico da área jurídica da UFMG para chefiar a AESI, pois o Procurador não poderia mais acumular os dois cargos. Este funcionário, cuja nomeação a DSI levou quatro meses para liberar (1/4/1973), permaneceria à frente do órgão até sua extinção. (MOTTA, 2008, p.35).

A AESI/UFMG posteriormente teve seu nome alterado para Assessoria de Segurança e Informações – ASI/UFMG, porém manteve, entretanto, as mesmas funções desde seu início, descritas no ofício-circular nº 2/SI/DSIEC/71⁸, que eram, essencialmente: produzir informações necessárias às decisões dos reitores; produzir informações para atender às determinações do Plano Setorial de Informações; encaminhar à DSI as informações por ela requisitadas.

Apesar de a AESI ter sido oficialmente criada só em 1971, os documentos do Arquivo AESI remontam aos primeiros dias da ditadura, ainda em 1964. Pelas informações contidas nos documentos, verificamos que, tão logo a ditadura instalou-se em nosso país, o novo governo tratou de travar linhas de informação com todos os órgãos do governo e setores da sociedade. São inúmeras as cartas e comunicados entre o MEC e a Universidade, e também desta última com o Exército. Provavelmente, quando essa comunicação entre a Reitoria da UFMG e os ministérios nacionais foi institucionalizada através da criação da AESI, os documentos anteriores a 1971 passaram a fazer parte do arquivo de informações do novo setor. O Arquivo AESI/UFMG contém documentos gerados após a criação do órgão, bem como documentos datados desde 1964.

O processo de extinção da AESI perdurou de 1979 a 1986, porém o arquivo da UFMG contém documentos até o ano de 1982. A UFMG recebeu o primeiro ofício da DSI, nº 009/3000/79 – SNM/DSI/MEC, em 08 de maio de 1979 que comunicava a extinção da AESI. Em 21 de outubro de 1981, no entanto é decretado o Ofício nº 0236/81/20/DSI/MEC que informa a

⁸ Localização: Caixa 16, maço 03.

desativação e não a extinção do órgão. Os últimos documentos guardados no Arquivo AESI datam de 1982, e já não registram nenhuma menção ao órgão universitário, mas tratam dos mesmos assuntos e temas administrados pela AESI anteriormente.

Dentre os materiais e documentos guardados pelo Arquivo há listas com nomes, endereços, pedidos de busca, cartas de denúncia, além de cartazes e folhetos de protesto apreendidos, todos compreendidos entre as datas de 1964 e 1982. A UFMG é uma das poucas universidades do país que manteve seus arquivos relacionados à Ditadura. Só na área do MEC havia 43 AESI em funcionamento durante a ditadura. Esses documentos são uma pequena, porém significativa mostra do poder e da ação do estado autoritarista em nossa sociedade. Certamente ainda há muito a ser descoberto sobre este período da nossa história a partir da pesquisa deste acervo, e por isso preservá-lo é de extrema importância, não só para a história da UFMG, mas também, e principalmente, para a história do Brasil.

4.2 Histórico do Arquivo da AESI na UFMG

Como dito anteriormente, a Assessoria Especial de Segurança e Informações passou por um processo de extinção que começou com o Ofício nº 009/3000/79 – SNM/DSI/MEC de 08 de maio de 1979, e terminou com o Decreto nº 93.314 de 30 de setembro de 1986 que dispunha “sobre a extinção das instituições federais de ensino superior vinculadas ao Ministério da Educação”⁹.

De acordo com a carta GR380/89, de 07 de dezembro de 1989¹⁰, dirigida ao então Reitor, professor Cid Veloso, dois arquivos de aço contendo documentação da AESI/UNI ficaram guardados na reitoria de 1986 a 1989, a espera de procedimentos.

Em 1986, por nomeação do reitor Cid Veloso, a historiadora Maria Efigênia Lage Resende inventariou e organizou o arranjo dos documentos.

Em 1989 o arquivo foi novamente inventariado e organizado

⁹ Há várias cópias desse decreto nas duas caixas com documentos de referência, uma delas está no maço 1 da caixa Listagem Geral – Termo de Transferência.

¹⁰ Carta original, assinada pela Prof. Maria Efigênia Lage de Resende, contém três páginas e pertence ao primeiro maço da caixa Listagem Geral – Termo de Transferência. A sigla GR faz referência a Gabinete do Reitor.

pela servidora Anna Thereza Gutierrez Horowitz e, posteriormente, transferido para guarda na Biblioteca Central (BC). O processo de transferência visou, sobretudo, a preservação da memória da Universidade, deste modo, o Arquivo AESI/UFMG foi incorporado ao acervo da Coleção Memória Intelectual da UFMG.

A organização feita em 1989 foi documentada e guardada juntamente ao Arquivo. Assim, foi a partir dos documentos de inventário e transferência produzidos nessas circunstâncias que foram conferidos os documentos da AESI.

Como mantivemos a organização de 1989, podemos confirmar que o Arquivo AESI ainda é atualmente formado por 39 caixas que, separadas por ano – de 1964 a 1982 –, apresentam os documentos guardados pela UFMG relativos a essa Assessoria.

Todavia, temos registros de que os documentos do arquivo, ou pelo menos parte dele, já possuíam uma organização arquivística anterior a essa de 1989. Dentro da caixa *Listagem Geral – Termo de Transferência* há em um dos maços uma apostila com o título “Arquivo de Expedientes Confidenciais”. É um documento não datado que descreve a forma de organização dos documentos

da AESI. Complementando esse registro, encontramos em diversos maços das outras caixas do Arquivo, tiras de papel com algumas informações-chave datilografadas relativas a um ou mais documentos. Muitas vezes encontramos mais de uma tira por maço, o que comprova que essa organização não foi mantida, mas sim modificada de acordo com as intenções da organização de 1989.

Somam-se às 39 caixas que contém os documentos da AESI outras duas que guardam documentos relacionados à transferência do Arquivo AESI para a Coleção Memória da UFMG, e nas quais está a lista de inventário e organização do acervo, entre outros documentos relacionados às normas de acesso e pesquisa aos documentos.¹¹

Além das caixas, outros objetos também fazem parte do Arquivo, e estão descritos separadamente em um documento cujo original é manuscrito à caneta em folha de papel almaço. Neste documento estão referidos livros, plantas arquitetônicas das escolas da UFMG, cartazes, panfletos, formulários, carimbos, gravador, microfone, revistas e jornais, catálogos

¹¹ Sobre a organização dessas duas caixas de referência ver: A conferência do conteúdo do arquivo AESI, no Relatório do Projeto Livros Raros e Especiais/2011.

e fichas, guardados em caixas box de poliondas de polionda de cor amarela, juntamente com outros documentos relacionados à AESI que não foram descritos nos documentos de referência. Os únicos materiais descritos no documento que não estavam nas caixas box foram as plantas arquitetônicas. Algumas dessas caixas box não estavam identificadas como parte do Arquivo AESI e por isso não foram tratadas no processo de higienização e acondicionamento. Foi o trabalho de conferência e contextualização do Arquivo que permitiu a identificação dessas caixas, evitando, desta forma, a dissociação daquela documentação¹².

Na mesma carta da Reitoria, já referida anteriormente, é citada, entre os procedimentos de inventário e transferência do arquivo, a feitura de cópias de preservação dos documentos. Realmente há várias caixas com cópias do Arquivo AESI, e elas não estão claramente organizadas como os originais. É importante notar que em alguns maços que deveriam conter somente os documentos originais, os mesmos foram visivelmente substituídos pelas suas cópias, e não há qualquer

registro do motivo pelo qual esse procedimento foi feito. Os documentos-cópia presentes nas caixas dos originais estão devidamente identificados na lista de dados complementares¹³.

Ao final da carta, a autora, Prof^a Maria Efigênia Lage de Resende – Chefe de Gabinete à época, sugere, no que se refere ao acesso aos documentos, “[...] que as solicitações sejam encaminhadas para parecer dos órgãos competentes da instituição e que possíveis solicitações de *habeas-data* nos termos do Artigo 5º, inciso LXXII da Constituição vigente sejam encaminhadas à Procuradoria Jurídica da Universidade para orientação quanto aos procedimentos adequados.”¹⁴

Na caixa *Documentos Administrativos sobre AESI* há vários maços com informações – requerimentos de autorização, cartas e comunicados oficiais – referentes à liberação dos documentos para consulta ou pesquisa. Existem também, em outros maços da mesma caixa, impressos vários, decretos federais e leis institucionais referentes à consulta aos documentos da ditadura, período de

¹² A documentação identificada será devidamente tratada *a posteriori*.

¹³ Ver Relatório do Projeto Livros Raros e Especiais/2011

¹⁴ GR 380/89, de 07 de dezembro de 1989, p.02. Caixa “Listagem Geral”.

sigilo e modo de acesso aos documentos. No maço 063.5-AESI/Pasta 3 há o Boletim UFMG de 29 de julho de 1998, que contém um encarte com as resoluções institucionais estabelecidas naquele ano. A Resolução 06/98, de 28 de maio de 1998 dispõe sobre o acesso aos arquivos da extinta Assessoria Especial de Segurança e Informações (AESI), posteriormente denominada Assessoria de Segurança e Informações (ASI), o documento determina no Art. 1º que os

arquivos da extinta Assessoria Especial de Segurança e Informações (AESI/UNI) [...] ficarão sob a guarda e responsabilidade da Biblioteca Central, que deverá adotar medidas necessárias à preservação do acervo. (UFMG, 1999, p. 22).

A Resolução estabelece ainda as condições de acesso e institui a Comissão Permanente de Acesso aos Arquivos da AESI.

De modo geral, os documentos da caixa acima citada têm datas que registram até a primeira década do século XXI e são relativos tanto a pedidos de consulta do Arquivo quanto de diversos outros assuntos relacionados ao mesmo. No maço

063.51-AESI Pesquisas/Pasta 1, encontramos entre outros, documentos relativos à construção da Base de Dados AESI. Além desses documentos há também uma tabela intitulada “Total de folhas por caixa”. Essa tabela é uma lista impressa com anotações de conferência à lápis. Apesar de não ter data, possui o nome do Professor Rodrigo Patto Sá Motta (um dos responsáveis pelo projeto da Base de Dados), e por estar junto aos documentos relacionados à criação da base, entendemos que ela seja de alguma conferência recente. Assim, utilizamos essa lista também como base para conferência das caixas.

No final da década de 90, a Reitoria criou a Comissão de Gestão do Arquivo AESI. A organização do Arquivo AESI/UFMG foi um dos objetivos que compunham o Projeto República (Liberdade, 2004). A organização do arquivo previu a constituição de uma base de dados – o processo de catalogação perdurou de 2002 a 2007. As informações foram registradas no programa WinISIS e podem ser consultadas somente na Divisão de Coleções Especiais da BU. Devido ao caráter sigiloso da documentação o acesso a esta base de dados não pode ser, ainda, disponibilizada no sistema *online*.

Em 2008 foi registrado no sistema Pergamum do Sistema de Bibliotecas da UFMG (SB-UFMG) somente uma descrição geral do Arquivo AESI¹⁵:

Título

[AESI/ASI/UNI : documentos], 1964-1982

Dimensão/Suporte

12. 606 documentos textuais 39 caixas-arquivo

Nível Descrição

Os documentos estão acondicionados em 39 caixas-arquivo anti pó, protegidos com invólucros plásticos e etiquetas indicativas do assunto, contendo 1.393 maços que formam 1.393 conjuntos de documentos entre avulsos, encadernados de formatos e tamanhos especiais, numerados continuamente em cada caixa em ordem cronológica. Fundo

Acesso

Com restrição. Alguns documentos foram classificados como "confidencial e secreto".

Âmbito e Conteúdo

Resumo: Contém documentos variados, desde simples folhetos de propagandas produzidos pelo Governo até exemplares de jornais e outras publicações da UFMG que haviam sido apreendidas. Fichas contendo informações sobre alunos que pertenciam ao movimento estudantil ou sobre professores considerados de esquerda, ou, ainda, sobre docentes que assumiam cargos na administração da Universidade, listas de livros proibidos, ofícios de reitores resistindo às ingerências da Aesi.

Reprodução

Acesso conforme regulamento da Biblioteca.

Procedência

Gabinete do Reitor; Transferência. 1989.

Hist. Administrativa

AESI/UNI, órgão instituído pelas Portarias Ministeriais nºs 360-BSB e 361-BSB, datadas de 27.06.73 e posteriormente denominada ASI/UNI por Portaria Ministerial de 12.05.76. O processo de extinção das AESI/ASI nas universidades brasileiras prolongou-se de 1979 a 1986 conforme ofícios 009/3000/79-SNM/DSI/MEC de 08.05.1979 e 0236/81/20/DSI/MEC de 21/10/81 e o Decreto 93.314 de 30/09/86.

Hist. Arquivística

Documentos produzidos pela extinta Assessoria de Segurança e Informação - ASI, ligada diretamente à Divisão de Segurança e Informação - DSI, do Ministério da Educação e Cultura e subordinada hierarquicamente ao Serviço Nacional de Informação - SNI. Órgão existente em todos os órgãos federais, inclusive nas universidades. O arquivo da AESI permaneceu lacrado e guardado na Imprensa Universitária da UFMG até 1989, quando uma arquivista do MEC foi transferida para a Universidade. O arquivo foi inventariado e seu conteúdo ficou em sigilo até o final daquele ano, quando o trabalho foi entregue à Biblioteca Universitária, com a finalidade de integrar o acervo de documentos relativos à memória da instituição e que já se constitui de fato em um Núcleo de Memória da UFMG. Os documentos foram primariamente classificados como "confidencial e secreto" devido à natureza especial do arquivo. O tratamento visou compatibilizar o interesse de preservação da memória institucional com a eficácia e proteção dos direitos e garantias individuais, bem como de preservação da memória política e administrativa do país e do seu sistema universitário. (UFMG, 2010).

¹⁵ Catalogação realizada pela bibliotecária Marlene de F. Vieira Lopes. Chefe da Divisão de Coleções Especiais da BU no período.

O Arquivo AESI presente no acervo da Coleção Memória Intelectual da UFMG está disponível para pesquisa de acordo com as regras de acesso aos documentos estabelecidos na Resolução 06/98.

3.4 Conferência do conteúdo do Arquivo AESI em 2011

A conferência documental do Arquivo AESI foi iniciada em julho de 2011 e finalizada em outubro do mesmo ano, sendo cumprida na medida em que as caixas de documentos iam sendo liberadas do ateliê de conservação, após higienização, acondicionamento e reparos necessários. Ao total foram 39 caixas conferidas. As caixas estão numeradas de 01 a 39, e identificadas com o ano dos documentos que guarda.

Nenhum documento foi retirado do maço em que estava no ato da conferência, exceto se estivesse claro que estava fora da ordem de organização que foi considerada (a do inventário de 1989).

Conforme explicitado no capítulo anterior, além das 39 caixas, outras duas foram criadas após o fechamento da AESI e contém documentos de referência relacionados ao Arquivo AESI:

- a caixa “Listagem Geral – Termo de Transferência”, que já estava formada quando iniciamos a conferência do arquivo; e
- a caixa “Documentos Administrativos sobre AESI”, que foi montada ao final da conferência documental, a partir de duas pastas-arquivo que estavam no Arquivo Permanente da Divisão de Coleções Especiais da BU, e foram posteriormente higienizadas e incluídas no Arquivo.

Não mudamos a organização das pastas, só as deixamos divididas em envelopes de filifold, na mesma ordem em que estavam acondicionadas anteriormente.

Ao relatório de atividades do projeto *Livros Raros e Especiais/2011* está anexo documento com os detalhes da conferência dos documentos, como números de maço por caixa, folhas faltantes ou que têm o número repetido, folhas não numeradas e outras observações necessárias para facilitar o processo: o pesquisador poderá consultar os documentos e o funcionário conferi-los após a consulta sem que nenhum deles tenha dúvidas sobre as características específicas de cada caixa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa sobre o Arquivo AESI/UFMG não foi analisar o acervo, mas descrever alguns dados relevantes sobre sua história, com o intuito de esclarecer sua contextualização para os pesquisadores, bem como para os profissionais que forem lidar com este Arquivo.

As trocas entre docentes, discentes e profissionais no projeto *Livros Raros e Especiais/2011* possibilitou a vivência de conhecimentos acadêmicos de forma pragmática, evidenciando a indissociação entre o ensino, a pesquisa e a extensão na execução da proposta. Os resultados alcançados, como o devido tratamento do Arquivo AESI/UFMG, são dilatados pela experiência adquirida em sua realização por parte da equipe envolvida.

O resultado da pesquisa sobre o que foi a AESI, e, principalmente, sobre sua formação não fez mais que redescobrir o tesouro que é o Arquivo para a memória e a história, da UFMG

e da sociedade brasileira. Esta é a importância em mantê-lo preservado. As ações de conservação desenvolvidas no Arquivo foram essenciais para garantir sua preservação, ao garantir o acondicionamento em invólucros e caixas adequadas; o armazenamento em estantes apropriadas e em manter o Arquivo em ambiente com controle climático. Apesar do acesso restrito aos documentos, devido a seu caráter sigiloso, a possibilidade de permanência dos documentos no decorrer dos anos, garante para a sociedade do futuro as fontes primárias necessárias para pesquisas.

Registramos a responsabilidade dos centros de memória em relação à devida gestão de documentos sigilosos do ponto de vista de seu acesso, reprodução, controle e preservação. Para o Arquivo AESI/UFMG ainda é necessário estabelecer parâmetros de segurança à informação do ponto de vista de sua digitalização para preservação, contudo, isto será uma temática discutida em outra oportunidade.

6. REFERÊNCIAS

CALDEIRA, Paulo da Terra. As coleções especiais da UFMG. In: PAIVA, Marco Elizio. *Galeria Brasileira*. Belo Horizonte:Universidade Federal de Minas Gerais, 1997. [16] p. Catálogo de exposição, 19 jun. – 08 ago. 1997. Galeria da Escola de Belas Artes.

BORGES, Stella Maris. Produção científica cultural das instituições de ensino superior - "Memoria intelectual da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG". SEMINARIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS, 5., 1987, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: UFRGS/BC, 1987. v.1, p. 167-175.

LIBERDADE, ESSA PALAVRA. Documentos inéditos (des)caminhos da ditadura.Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, set. 2004. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/liberdade/descaminhosdeditadura.htm>>. Acesso em: 06 ago. 2010.

LIMA, Etelvina; BARROS, Marcio Pinto de; CASTELO BRANCO, Alipio Pires. Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte, v.1, n.2, p. 128-131, set. 1972.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Os olhos do regime militar brasileiro nos campi: as assessorias de segurança e informações das universidades. *Topoi: revista de história*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 16, p.30-67, jan.-jun.2008. Disponível em: <http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi16/topoi16a2.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Secretaria dos Órgãos de Deliberação Superior. *Resolução n. 01/86*, de 28 de fevereiro de 1986.Institui o Projeto “Memória Intelectual da UFMG”, destinado a coletar, preservar e divulgar a produção intelectual dos corpos docentes, discente e técnico e administrativo da UFMG. Belo Horizonte: Imprensa Universitária da UFMG, 1987. 82 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Secretaria dos Órgãos de Deliberação Superior. *Resolução n. 06/98*, de 28 de maio de 1998.Dispõe sobre o acesso aos arquivos da extinta Assessoria Especial de Segurança e Informações (AESI), posteriormente denominada Assessoria de Segurança e Informações (ASI), e dá outras providências. Belo Horizonte: Imprensa Universitária da UFMG, 1999. 121 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Sistema de Biblioteca Universitária. *Pergamum*. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://www.bu.ufmg.br>>. Acesso em 17 jul. 2010.

Ações em Saúde ocupacional no Grupo Cata Renda Ambiental do município de Cruz das Almas – BA¹⁶

Occupational Health Actions in Cata Renda Ambiental Group of the Cruz das Almas - BA city

Autores:

Gabriel Ribeiro

Prof. Me. da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) -. fta_gabrielribeiro@ufrb.edu.br.

Nelyane da Silva dos Santos

Discente do curso de Ciências Biológicas da UFRB - nelyanebio@hotmail.com

Vinícius Pereira Vieira

Discente do curso de Ciências Biológicas da UFRB - viniciusvieira16@hotmail.com

Carolina Barreto Teles

Discente do curso de Ciências Biológicas da UFRB - carolbarreto.biologia@hotmail.com

Tatiana Ribeiro Velloso

Prof^a Ma. da UFRB - tatiana@ufrb.edu.br

Resumo

O trabalho dos recicladores de resíduos sólidos envolve altos níveis de repetição de movimentos e adoção de posturas inadequadas, dentre outros fatores, que estão diretamente associados ao desenvolvimento de lesões ocupacionais. Em análise da situação, o objetivo deste trabalho foi promover melhorias na saúde ocupacional, através da aplicação de exercícios de ginástica laboral e adequação do espaço produtivo, utilizando como referencial para as intervenções, avaliações relacionadas às condições de trabalho no Grupo Cata Renda Ambiental, que integra sete mulheres que realizam a coleta seletiva de matérias recicláveis no município de Cruz das Almas – Bahia. A análise dos resultados mostrou que 100% dos empreendedores reclamam do ruído externo ao ambiente de trabalho, sendo este o principal fator que atrapalha o desenvolvimento laboral. Além do ruído, a temperatura e a ventilação também interferem no desenvolvimento das atividades, fato relatado por 85% das entrevistadas. A observação das posturas das trabalhadoras durante o trabalho de triagem do material e a aplicação do “*The Low Back Pain Disability Oswestry Questionnaire*” orientaram a execução de duas ações: (1) construção de uma mesa de triagem para adequação do espaço de produção e (2) instituição de sessões de ginástica laboral, duas vezes por semana, com duração de 2 horas, por um período 3 meses. Acredita-se que a modificação nas condições ergonômicas do ambiente de trabalho associada à exercícios de ginástica laboral pode promover melhorias na saúde ocupacional.

Palavras-chave: *Reciclagem. Ambiente de Trabalho. Saúde Ocupacional. Ginástica Laboral.*

¹⁶ Este trabalho é parte do Projeto - Ações ergonômicas e de reestruturação produtiva para promoção de saúde e desenvolvimento de trabalhadores vinculados a empreendimentos solidários da Bahia - Projeto financiado pelo Ministério da Educação (MEC) EDITAL PROEXT 2010 - Edital n° 05

Abstract

The work of recycling of solid waste involves high levels of repetition of movements and postures inadequate, among other factors, which are directly associated with the development of occupational injuries. In analyzing the situation, the objective was to promote improvements in occupational health, through the application of gymnastics exercises and adequacy of production space, using as a reference for the interventions, assessments related to working conditions in the Cata Renda Ambiental Group, which consists of seven women who perform the selective collection of recyclable materials in Cruz das Almas - Bahia. The results showed that 100% of the entrepreneurs complain about the noise outside the workplace, this being the main factor that hinders the development work. Besides noise, temperature and ventilation also interfere with development activities, a fact reported by 85% of respondents. The observation of the postures of the workers during the work of sorting the material and the application of The Oswestry Low Back Pain Questionnaire Disability guided the execution of two actions: (1) construction of a sorting table to ensure adequate space for production and (2) institution gymnastics sessions, twice a week, lasting 2 hours, for a period of 3 months. It is believed that the change in the conditions of the ergonomic work environment associated with exercises of gymnastics can promote improvements in occupational health.

Key-words

Recycling. Work Environment. Occupational Health. Gymnastics.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento tecnológico, aliado as grandes transformações ocorridas no mercado de trabalho, provocou impactos consideráveis na estrutura social e econômica da sociedade. A partir da década de 90, o mercado de trabalho sofreu crises econômicas, adotando modelos de produção excludentes a partir do capitalismo, propiciando assim, o aumento significativo dos índices de desigualdade e de pobreza.

Os trabalhadores excluídos na tentativa de reverter à situação das drásticas reduções de emprego e da precarização do trabalho desenvolveram formas de organizações de trabalho coletivas, como o cooperativismo, associativismo e outras formas para geração de trabalho e de renda. Essas organizações pretendem não só a inclusão no mercado de trabalho de forma organizada, mas também o resgate da autoestima e a construção da cidadania, com o exercício da cooperação e da participação, na busca de alternativas de inclusão social e econômica.

Estas formas de organizações estão compreendidas no campo da Economia Solidária, a qual é regida

por princípios como participação democrática, liberdade individual, além da posse, por igual, de todo o capital produzido e da distribuição das riquezas geradas (SINGER, 2002). O entendimento dos princípios da economia solidária justifica a iniciativa de entidades sociais e a crescente multiplicação de políticas públicas de apoio, como os programas: de incubação de empreendimentos solidários, de finanças solidárias com formação de fundos, de apoio às iniciativas de bancos comunitários e de cooperativas de crédito, de formação de Centros Públicos de Economia Solidária, de apoio as iniciativas de organização de catadores e recicladores de resíduos sólidos, entre outros.

Segundo Rutkowski (2008), os empreendimentos de economia solidária visam à produção construída a partir de princípios multidimensionais permitindo um equilíbrio dinâmico entre as fontes de recursos de mercado, seja ele ecológico, cultural, político ou social, como também se constituem de uma sociabilidade comunitária pública regida pela democratização das medidas adotadas nas decisões internas.

O processo de incubação de empreendimentos da economia solidária busca integrar a universidade como um dos sujeitos que pode contribuir e ter contribuição na construção de um modelo de desenvolvimento de inserção social e econômica, combatendo a exclusão social, com alternativas de geração de trabalho e renda, no sentido de promover a extensão universitária integrada com o ensino e a pesquisa, com o envolvimento direto de docentes, técnicos e de discentes de graduação e de pós-graduação. O envolvimento das universidades no campo da economia solidária possibilitam as trocas de saberes tendo em vista às demandas tanto dos trabalhadores, diretamente, bem como da própria comunidade acadêmica no processo de construção do conhecimento (VELLOSO et al., 2008).

Em 2008, a INCUBA – Incubadora de Empreendimentos Solidários da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia inicia as atividades de acompanhamento e de formação com o grupo Cata Renda Ambiental, a partir de ações de estruturação física e de capacitação dos catadores de resíduos sólidos no município de Cruz das Almas, em

parceria com a Prefeitura Municipal de Cruz das Almas.

Os trabalhadores vinculados aos empreendimentos econômicos solidários participam da organização, da produção e do trabalho, o que determina a diminuição de fatores de riscos psicossociais causadores de lesões ocupacionais, como a ansiedade, medo, forma de percepção do trabalho e autoestima (SALDANHA, et al. 2007). Porém, os indivíduos que trabalham dentro dos empreendimentos de economia solidária podem ser submetidos a altos níveis de repetibilidade dos movimentos manuais, a adoção de posturas inadequadas no manejo de cargas, e a outros fatores, que podem resultar em lesões do sistema músculo-esquelético, reconhecidas segundo a instrução normativa do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) pela expressão LER/DORT, derivada dos conceitos lesão por esforço repetitivo (LER) e Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT). Essa possibilidade está diretamente ligada a necessidade de informações e de acompanhamentos na temática de saúde do trabalhador, que, portanto, faz parte do processo de incubação de empreendimentos econômicos solidários.

No contexto dos empreendimentos de reciclagem de resíduos sólidos, Bazo et al. (2011) verificaram a presença de queixas musculoesqueléticas em todos os recicladores, os quais relataram um aumento das dores após o início desta atividade.

Uma das medidas adotadas para a prevenção das lesões no ambiente de trabalho é a adoção da ginástica laboral, que é um conjunto de exercícios realizados antes, durante ou após a jornada de trabalho. Candotti et al. (2011) sugerem que a ginástica laboral é uma ferramenta capaz de produzir efeitos positivos sobre a dor nas costas de trabalhadores.

A utilização da ginástica laboral quando associada a alterações ergonômicas no ambiente de trabalho, pode proporcionar alívio dos sintomas musculoesqueléticos e maior disposição para pessoas que lidam com resíduos sólidos.

Neste contexto, o objetivo deste trabalho foi promover melhorias na saúde ocupacional de trabalhadoras do Grupo Cata Renda Ambiental do município de Cruz das Almas - Bahia, através da aplicação de exercícios de ginástica laboral e da adequação do espaço de produção, utilizando como referencial para as intervenções,

avaliações relacionadas às condições de trabalho.

METODOLOGIA

Avaliação das Condições de Trabalho

As ações desenvolvidas fazem parte do projeto de extensão “Ações Ergonômicas e de Reestruturação Produtiva para Promoção de Saúde e Desenvolvimento de Trabalhadores vinculados a Empreendimentos Solidários da Bahia” financiado pelo Ministério da Educação (MEC), edital PROEXT 2010, vinculado ao núcleo INCUBA/UFRB.

As atividades foram integradas ao processo de incubação do grupo Cata Renda Ambiental, a partir das reuniões semanais de formação com a integração de uma equipe multidisciplinar da INCUBA/UFRB. Antes da aplicação das sessões de ginástica laboral, foram feitas as análises do ambiente de trabalho do Grupo Cata Renda Ambiental, através de fotografia (figura 1), filmagem e questionário.

O questionário, estruturado em três sessões, foi destinado a todas trabalhadoras. A primeira seção foi composta pelos seguintes itens: temperatura, ventilação, ruído/barulho, iluminação do local de trabalho, relação com os colegas e

independência na realização do trabalho. Estes itens foram avaliados através da gradação “bom”, “regular” e “ótimo”. A segunda sessão relacionou-se ao nível de esforços repetitivos, sendo classificada através da escala, “pouco”, “intermediário” e “muito”. A terceira sessão foi composta pelo domínio desconforto/dor durante a execução das atividades laborais, nos seguimentos corporais mãos, braços, costas, pernas, pés e pescoço. A avaliação desta sessão foi feita através da gradação “pouco”, “médio” e “muito”.

Para complementar a análise das condições do trabalho e avaliar a dor lombar (segmento bastante comprometido em catadores, segundo Bazo *et al.* 2011), de modo a mostrar o quanto as atividades da vida diária são comprometidas, foi aplicado um questionário intitulado de “*The Low Back Pain Disability Oswestry Questionnaire*”, que foi adaptado e validado por Vigatto (2006), em sua tese de mestrado. Este questionário é composto por 10 seções, cada seção possui seis afirmações, que variam sua pontuação entre 0 e 5, sendo o resultado avaliado em uma escala de 0% a 100%. Escores de 0% a 20%

representam incapacidade mínima, isso indica que os indivíduos deste grupo podem realizar a maioria das atividades da vida diária. De 20% a 40%, indica uma incapacidade moderada, ou seja, os indivíduos sentem mais dor e convivem com problemas ao sentar, levantar objetos e ficar em pé. Escores de 40% a 60% indicam uma incapacidade grave onde a dor se torna o principal problema e as atividades da vida diária são afetadas. Valores de 60% a 80% representam um grupo de pacientes onde a dor lombar influencia gravemente todos os aspectos da vida dos mesmos. De 80% a 100%, os resultados apontam pacientes presos a cama e com sintomas exagerados.

Estas ações tiveram a intenção de avaliar as condições físicas do ambiente laboral e os segmentos corporais mais sobrecarregados nas atividades, a fim de direcionar os exercícios da ginástica laboral para as necessidades específicas das trabalhadoras do grupo Cata Renda Ambiental e propor alterações ou implementações na estrutura física do ambiente de trabalho, como formação e orientação a partir do processo de incubação.



Figura 1. Ambiente de trabalho do grupo Cata-Renda.

Sessões de Ginástica Laboral

As sessões foram aplicadas a um grupo de sete mulheres, integrantes do Grupo Cata Renda Ambiental, que realizam a coleta seletiva de materiais recicláveis no município de Cruz das Almas – BA. As mulheres, por serem todas donas de casa, trabalham no galpão de reciclagem apenas no turno da tarde, realizando a triagem do material recolhido.

Após a etapa de avaliação das condições de trabalho, foram agendadas sessões de ginástica laboral, as quais aconteceram duas

vezes por semana, com duração de 2 horas, por um período 3 meses. Para o acompanhamento das sessões, foi distribuída para cada uma das mulheres uma cartilha sobre ginástica laboral com seis diferentes sessões de exercícios. Algumas das seqüências estão ilustradas na figura 2.

O questionário intitulado de “*The Low Back pain Disability Oswestry Questionnaire*” descrito no item anterior foi aplicado antes (pré-teste) e após (pós-teste) as sessões de ginástica laboral, com o objetivo de avaliar o impacto desta ação sobre a coluna lombar das trabalhadoras.



Figura 2. Sessões de ginástica laboral desenvolvidas com as trabalhadoras do grupo Cata Renda.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Avaliação das Condições de Trabalho

A análise dos resultados do questionário avaliativo, referente às condições do ambiente de trabalho e das condições físicas das trabalhadoras, mostrou que 100% dos empreendedores reclamam do ruído, sendo este o principal fator ambiental que atrapalha o desenvolvimento do trabalho comprometendo, provavelmente, a saúde das trabalhadoras e a produção. É importante considerar que esse ruído não está vinculado ao processo produtivo, mas ao galpão que foi disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Cruz das Almas, localizado ao lado de uma empresa que emite ruídos constantes que afetam o ambiente de trabalho do grupo Cata Renda Ambiental. Segundo Kroemer e Grandjean (2005), as ondas sonoras geram impulsos nervosos transmitidos para toda a esfera consciente do córtex cerebral, fazendo com que a excitação do sistema nervoso pelos sinais acústicos forme uma espécie de alarme que interfere no estado de consciência dos indivíduos, atrapalhando o sono, reduzindo a concentração, quando acordados, e/ou produzido outros sintomas de desconforto. No estudo

realizado por Cordeiro et al. (2005) foi verificado que indivíduos submetidos a ruídos intensos estão mais sujeitos a acidentes de trabalho.

Além do ruído, a temperatura e a ventilação também interferem no desenvolvimento das atividades laborais, fato relatado por 85% das entrevistadas. Para Kroemer e Grandjean (2005), a sensação de desconforto pode aumentar de um simples desconforto, até a dor, de acordo com a intensidade em que o equilíbrio do calor é alterado. Desta forma, sugere-se que no futuro galpão, onde as trabalhadoras serão instaladas, seja considerada a inclusão dos seguintes pontos, descritos por Servilha et al. (2010)

Sistema de ventiladores e exaustores - os ventiladores fazem a circulação do ar ambiente, melhorando a sensação térmica. Para que a ventilação seja eficiente o sistema deve ser projetado para realizar, no mínimo, 20 trocas de ar por hora. Revestimento de teto com cerâmica, resina e aplicação de polipropileno, para evitar o aquecimento do ar interno resultante da ação dos raios solares sobre o telhado e que o mesmo transfira o calor para dentro do ambiente.

Em relação à iluminação, 57,1% das empreendedoras afirmaram ser boa para a realização das atividades, 42,9% dizem ser regular. Acredita-se

que estes escores foram melhores que os anteriores, porque as atividades são realizadas, unicamente, no período diurno, assim como no estudo de Bazo et al. (2011), com recicladores da cidade de Londrina no Paraná. A distribuição das luminâncias de grandes superfícies no ambiente visual é de crucial importância tanto para o conforto visual quanto para a visibilidade (KROEMER e GRANDJEAN, 2005).

O grau de satisfação referente à relação entre os indivíduos, dentro do ambiente de trabalho, foi considerado ótimo por 42,9% das entrevistadas, bom por 42,9% e regular por 14,3%.

Quando questionados sobre a independência na realização das tarefas dentro do empreendimento, 42,9% responderam que era ótimo, mesmo resultado constatado para aqueles que a consideraram como bom, e uma porcentagem de 14,2%, afirmou ser regular. Com relação à repetitividade do trabalho realizado pelas empreendedoras, 28,6% disseram ser pouco repetitivo, 42,8% consideraram intermediários e 28,6% acham o trabalho muito repetitivo.

A análise das condições físicas das empreendedoras revelou que os locais do corpo em que estas sentem mais desconforto/dor são as pernas e

as costas. O desconforto/dor nas pernas foi apontado como muito intenso por 57,1% das entrevistadas e 42,9%, afirmaram que a região mais sobrecarregada eram as costas. Estes resultados corroboram com os achados de Bazo *et.al* (2011), que trabalhou com recicladores da Associação Reciclar Reciclando a Vida (RRV) da cidade de Londrina, Paraná. Essa sobrecarga musculoesquelética é, provavelmente, proveniente da adoção de posturas incorretas no momento da triagem do lixo (figura 1), sendo intensificada pela falta de estruturas ergonomicamente adequadas.

Sessões de Ginástica Laboral

A análise antes das sessões de ginástica laboral (pré-teste) do “*The Low Back Pain Disability Oswestry Questionnaire*” mostrou que as mulheres do Grupo Cata Renda, apresentaram escore médio de 23,5%, se inserindo, portanto, na faixa de 20% a 40%, indicando assim, que os indivíduos que pertencem a este grupo apresentam dificuldades ao sentar, levantar objetos e ficarem em pé. Aspecto que se correlaciona com a avaliação das condições físicas das trabalhadoras, que demonstrou maior dor/desconforto nas pernas. Depois de

cinco meses foi feito o pós-teste com as trabalhadoras e o resultado mostrou que as mulheres apresentavam escore de 9,8%, se encaixando, portanto, no escore de 0 a 20%, o qual indica que os indivíduos apresentam incapacidade mínima na realização de seus trabalhos.

Construção de uma mesa de triagem

A produção da mesa triagem foi idealizada, como medida permanente para os problemas posturais das catadoras. Para a construção das bancadas foram usados os dados observados na aplicação dos questionários, pois dessa forma, a mesa poderia atender a maioria das necessidades dessas mulheres. O design da mesa de triagem desenvolvida para o Grupo Cata Renda foi baseada em modelos já aplicadas no país, levando-se em consideração referências estruturais encontradas no site Kubitiz: soluções sociais e ambientais (2011).

Utilizou-se para a confecção da

mesa, alumínio como material, que por ser leve, facilita a sua locomoção pelo galpão. O fundo foi criado em formato de grade, assim os resíduos orgânicos não acumulam na mesa, evitando ocorrência de odor desagradável. A altura da peça foi pensada para que as mulheres pudessem trabalhar tanto sentadas quanto de pé, sem prejudicar a postura e a posição dos braços. Os pés da mesa foram projetados para que as trabalhadoras pudessem colocar os pés em diferentes posições ao trabalharem sentadas, proporcionando melhor conforto. A figura 3 mostra a mesa de triagem elaborada.

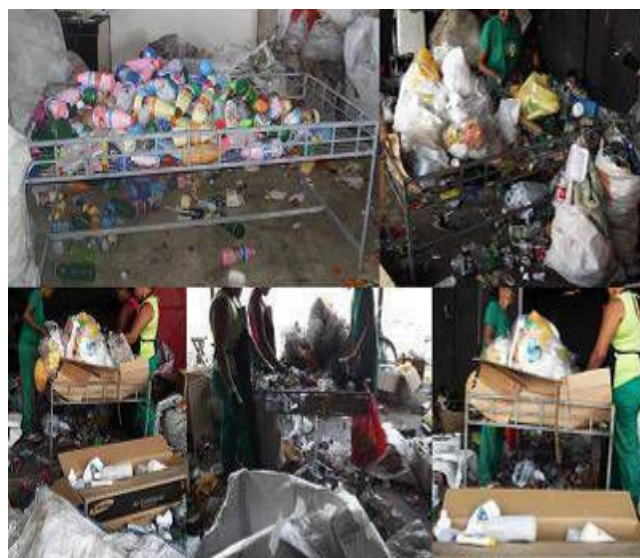


Figura 3. Mesa de triagem construída para as trabalhadoras do Grupo Cata Renda.

CONCLUSÃO

A análise dos resultados dos questionários e das observações confirma que as mulheres do Grupo Cata Renda Ambiental estão sujeitas às lesões ocupacionais, decorrentes de diversos fatores como ventilação, iluminação, adoção de posturas inadequadas por um período de longa duração e ausência de equipamentos ergonomicamente adequados para o desenvolvimento do trabalho. A diferença no pré-teste e pós-teste do “*The Low Back Pain Disability Oswestry Questionnaire*” não pode ser atribuída, exclusivamente, a ginástica laboral, pois o estudo foi realizado com apenas sete pessoas, sem um grupo controle e randomização. No entanto, se a ginástica laboral for realizada regularmente, esta pode contribuir para prevenção das lesões ocupacionais. Esse fato foi evidenciado pelas falas das trabalhadoras que relataram ter

significativas melhorias na qualidade de vida.

Os impactos da mesa de triagem não foram mensurados, pois esta foi desenvolvida após as sessões de ginástica laboral, mas acredita-se que a modificação nas condições ergonômicas do ambiente de trabalho associadas a ginástica pode promover melhorias na saúde ocupacional neste grupo de trabalhadoras.

É importante considerar que os problemas relacionados com a estrutura do galpão serão em médio prazo resolvidos com a mudança para outra área, a partir de construção específica e adequada do ambiente para a coleta e a reciclagem de resíduos sólidos por parte do poder público municipal. E que as questões de postura foram trabalhadas no contexto da incubação com orientações e acompanhamentos específicos na parte da saúde da trabalhadora, com enfoque preventivo.

REFERÊNCIAS

BAZO, M. L.; STURION, L.; PROBST, V. S. Caracterização do reciclador da ONG RRV em Londrina-Paraná. **Fisioter. mov.**, Curitiba, v. 24, n. 4, dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010351502011000400004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 maio 2012.

CANDOTTI, C. T.; STROSCHEIN, R.; NOLL, M. Efeitos da ginástica laboral na dor nas costas e nos hábitos posturais adotados no ambiente de trabalho. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, set. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132892011000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 maio 2012.

CORDEIRO, R. et al. Exposição ao ruído ocupacional como fator de risco para acidentes do trabalho. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 3, jun. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102005000300018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 maio 2012.

INCUBA: Economia solidária (Blog). Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/incuba/empreendimentos_parceiros.php>. Acesso em 22 de fevereiro de 2012.

KUBITZ: Soluções sociais e ambientais. Disponível em: <<http://www.kubitz.com.br/?i=6&cat=10>>. Acesso em 20 de setembro de 2011.

KROEMER, K.H.E. e GRANDJEAN, E. **Manual de ergonomia: adaptando o trabalho ao homem**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Bookman, 2005.

RUTKOWSKI, J.E. Sustentabilidade de empreendimentos econômicos solidários: Como garantir?. In: XXVIII Encontro de Engenharia de Produção – A integração de cadeias produtivas com a abordagem da manufatura sustentável. **Anais do XXVIII Encontro de Engenharia de Produção**. Rio de Janeiro, 2008. p. 1-16.

SALDANHA, M.C.W., et al. Ocorrência de LER/DORT em rendeiras de bilro do Núcleo de Produção Artesanal de Ponta Negra em Natal – RN: as razões do não adoecer. In: XXVII Encontro de Engenharia de Produção – A energia que move a produção: um diálogo sobre a integração, projeto e sustentabilidade. **Anais do XXVII Encontro de Engenharia de Produção**. Foz do Iguaçu, 2007. p. 1-11.

SERVILHA, E.A.M.; LEAL, R.O.F.; HIDAKA, M.T.U. Riscos ocupacionais na legislação trabalhista brasileira: destaque para aqueles relativos à saúde e à voz do professor. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.**, São Paulo, v. 15, n. 4, dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342010000400006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 maio 2012.

SINGER, P. **Introdução a economia solidária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

VELLOSO, T. R., et. al. **Programa de desenvolvimento territorial solidário – PRODETES: estruturação e fortalecimento de empreendimentos de economia solidária do Recôncavo da Bahia**. Cruz das Almas – BA: UFRB/ MEC-SESU-PROEXT, 2008.

VIGATTO, R. **Adaptação cultural do instrumento “The Low Back Pain Disability Oswestry Questionnaire”**. Dissertação (Pós- Graduação em Ciências Médicas). Campinas - SP: Universidade Estadual de Campinas, 2006.

Aplicação do Programa de Treinamento de Pais em um grupo de mães em Santo Antônio de Jesus- BA: desenvolvimento de habilidades sociais em crianças idade escolar.

Implementation of Parent Training Program in a group of mothers in Santo Antonio de Jesus, Bahia: the development of social skills in children of school age.

Autores:

Veronica Santos da Silva

Discente do Curso de psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPq. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Saúde, Educação e Desenvolvimento SAED-UFRB. - s.s.veronica@hotmail.com

Gérson Silva Santos Neto

Discente do Curso de psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPq. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Saúde, Educação e Desenvolvimento SAED-UFRB - gereson.s.s.neto@gmail.com

Patrícia Martins de Freitas

Prof^a. Dra. da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Saúde, Educação e Desenvolvimento-SAED-UFRB - pmfrei@gmail.com

Resumo

Problemas de aprendizagem e comportamento nas escolas públicas são sempre demandas reprimidas provocando altos índices de fracasso escolar. Para lidar com tais questões o Grupo de pesquisa Saúde, Educação e Desenvolvimento- SAED realiza projetos de pesquisa e extensão, oferecendo serviços de avaliação e intervenção cognitiva e comportamental, que contemplam as queixas expressas por pais e professores sobre as dificuldades das crianças no contexto escolar. O objetivo do estudo foi diminuir os problemas de comportamento das crianças em fase escolar através do modelo da co-terapia e do Programa de Treinamento de Pais (PTP), estimulando a aquisição e generalização de habilidades sociais no repertório comportamental das crianças. Participaram do estudo 6 mães de crianças com idade entre 6 e 11 anos que obtiveram desempenho significativamente divergente da média das crianças avaliadas através do Child Behavior Checklist [CBCL-6/18] para pais durante o projeto de “Avaliação das Funções Psicolinguísticas, visoespaciais e comportamentais em crianças de 4 a 8 anos da cidade de Santo Antônio de Jesus-BA, caracterizando indícios de déficits nas habilidades sociais. Os resultados encontrados, considerando os relatos das cuidadoras, demonstram diferenças qualitativas significativas, tanto no padrão comportamental das crianças (redução dos comportamento inadequados) quanto das mães no que se refere a aquisição de habilidades sociais como assertividade e empatia.

Palavras-chave

Programa de Treinamento de pais. Problemas de Comportamento. Intervenção Cognitiva.

Abstract

Learning and behavior problems in public schools are always repressed demands causing high rates of school failure. To deal with these issues the Group Health Research, Education and Development-SAED performs research and extension projects, offering assessment and intervention and cognitive behavioral, which consider the complaints expressed by parents and teachers about the plight of children in the school context . The study objective was to reduce the behavior problems of children in school age through the model of co-therapy and Parent Training Program (PTP), encouraging the acquisition and generalization of social skills in the behavioral repertoire of children. Participants were six mothers of children aged between 6 and 11 years performed significantly divergent from the average of the children through the Child Behavior Checklist [CBCL-6/18] to parents during the project "Assessment of Psycholinguistic functions, and visuospatial behavior in children 4-8 years of the city of Santo Antonio de Jesus, Bahia, featuring evidence of deficits in social skills. The results, considering the reports of caregivers, show significant qualitative differences in both the behavioral patterns of children (reduction of inappropriate behavior) and the mothers regarding the acquisition of social skills such as assertiveness and empathy.

Key- words

Training Program for parents. Behavior Problems. Cognitive Intervention.

Introdução

O contexto social e econômico de Santo Antônio de Jesus-BA limita os serviços de psicologia para classes com menos desvantagens. Assim problemas de aprendizagem nas escolas públicas são sempre demandas reprimidas provocando altos índices de fracasso escolar. Para lidar com tais questões o Grupo de pesquisa Saúde, Educação e Desenvolvimento- SAED realiza projetos de pesquisa e extensão, direcionados a comunidade santo-antoniense com objetivo de oferecer serviços de avaliação e intervenção cognitiva e comportamental. Esses projetos contemplam as queixas expressas por pais e professores sobre as dificuldades das crianças no contexto escolar. Baseado na experiência de tais projetos o presente relato tem com objetivo apresentar os resultados iniciais da intervenção aplicada com grupo de mães para a diminuição dos problemas de comportamento das crianças em fase escolar, através do programa de treinamento de pais e consequentemente da aquisição e generalização de habilidades sociais no repertório comportamental das crianças com indícios de déficits nas

habilidades sociais avaliadas através do Child Behavior Checklist [CBCL-6/18] para pais.

Referencial Teórico

O Programa de Treinamento de Pais (PTP) baseia-se nos conhecimentos de que os déficits nas habilidades sociais/problemas de comportamento estão associados a disfunções pessoais, familiares, sociais e ao âmbito acadêmico. Deste modo a presente estratégia interventiva ao ser associada à intervenção comportamental, realizada com as crianças, busca promover a generalização dos comportamentos aprendidos no ambiente terapêutico para o ambiente familiar no qual a criança esta inserida através dos conceitos da neuropsicologia cognitiva.

A neuropsicologia é uma área interdisciplinar constituída de várias disciplinas da área de saúde e da educação para investigar as bases neurológicas do comportamento com o intuito de desenvolver métodos de diagnóstico e intervenção que possibilitem a educação e promoção da qualidade de vida de indivíduos com déficits funcionais ou estruturais bem como de seus familiares (Feinberg & Farah, 1997). Os déficits

funcionais podem ser caracterizados por alterações cognitivas que interferem no desempenho do indivíduo em atividades sociais (Teeter & Clikeman, 1997). Desta forma, a identificação de crianças com comprometimentos nas habilidades sociais cria um campo de pesquisa com o objetivo de demonstrar a eficácia de mecanismos de reabilitação neuropsicológica (Etchepareborda, 1999; Flecher, Lyons, Fuchs, Barnes, 2009).

A reabilitação, também conhecida como intervenção, é um processo que envolve o trabalho colaborativo entre os profissionais da intervenção, os professores e a família (Ginarte-Arias, 2002). A modificação das formas de interação das crianças com a família é um dos fatores mediadores do sucesso da reabilitação. Esse modelo denominado de triádico consiste no envolvimento de no mínimo três pessoas no processo terapêutico, e tem como pressuposto principal a co-terapia, sendo esta definida como uma função que torna pessoas do próprio ambiente da criança como pais, professores, colegas de classe, capazes de agir buscando a modificação do comportamento de forma sadia para ambas as partes (Barkley, 1997b).

Modelo da Co-terapia

A co-terapia vincula-se ao pressuposto que através da mudança do comportamento dos pais são desenvolvidas e implantadas novas contingências e conseqüentemente o comportamento das crianças é alterado (Marinho & Silvaes, 2000). Por essas razões, os pais são, usualmente, os principais agentes de mudança no processo terapêutico de seus filhos, atuando como mediadores entre a orientação profissional e a implementação de contingências favoráveis à mudança da criança em seu ambiente natural (Mestre & Corassa, 2002; Silvaes, 1995 apud Coelho & Murta 2008).

O trabalho com pais está fundamentado na premissa de que a falta de habilidades parentais é, pelo menos parcialmente, responsável pelo desenvolvimento ou manutenção de padrões de interação familiar perturbadores e, conseqüentemente, de problemas de comportamento nos filhos (Marinho, 2005 apud Coelho & Murta 2009). Nessa linha de raciocínio, Dockrell e McShane (2000) apontam que a situação familiar, tanto em sua dimensão física quanto na relacional, mostra-se como um dos principais fatores de determinação de problemas

de ordem socioafetiva e educacional em crianças.

O conceito proposto procura sistematizar o repertório comportamental emitido por pais e mães em relação ao manejo da conduta de seus filhos com base no princípio de educação assertiva, na medida em que abrange formas de interação não-coercivas e pró-sociais (Bolsoni-Silva e Marturano, 2002, apud Labertucci & Carvalho, 2008).

A importância dos estudos dos itens relativos às habilidades sociais presentes no *Children Behavior Checklist* (CBCL) e a realização de práticas interventivas relacionadas ao treino de habilidades sociais têm consolidado-se como ações de relevância social devido à existência da correlação entre os déficits de habilidades sociais e a variedade de problemas psicológicos como o desajustamento escolar, delinquência juvenil, dentre outros (Del Prette & Del Prette, 2009). Pesquisas conduzidas por diversos autores (Patterson, Reid & Dishion, 1992; Rutter, 1997; Simons, Chão, Conger & Elder, 2001) indicam que o comportamento anti-social parece ser a evolução de uma característica que se desenvolve cedo na vida e, pode ter consequências negativas sobre o desenvolvimento do

jovem. Esses autores argumentam que crianças agressivas e opositivas são frequentemente educadas em ambiente em que as práticas parentais são inadequadas.

Diante destes aspectos entende-se que quando a falta de habilidades sociais é crítica, as relações sociais podem se tornar restritas e conflitivas, interferindo de maneira negativa no grupo em que o indivíduo está inserido, e, sobretudo, em sua saúde psicológica (Del Prette & Del Prette, 2001 apud Del Prette & Del Prette, 2005). A infância é um período crítico para a aprendizagem das habilidades sociais. Forness e Kavale (1991 apud Del Prette & Del Prette, 2009) entendem que grande parte dessa aprendizagem se dá de maneira viciaria as crianças observam os comportamentos sociais de seus pais e passam a imitá-los. Gomide (2003) relaciona práticas parentais educativas inconsistentes e agressivas a problemas no desenvolvimento cognitivo e social e no desempenho acadêmico dos filhos. Os pais modelam tais comportamentos ao reagirem diferentemente às manifestações de habilidades dos filhos e ao fornecerem instruções específicas para isto. Deste modo o repertório de comportamentos

apresentados pelas crianças são, em grande parte, determinados pelas relações estabelecidas com o ambiente no qual estão inseridos e consequentemente com os seus cuidadores tendo em vista que estes são os principais fornecedores de experiências e modelos de aprendizagem.

O programa de Treinamento de Pais nas Habilidades Sociais (THS) se desenvolve através da perspectiva na qual se entende que os pais não são apenas modelos para muitos comportamentos sociais, mas também organizam-se como um sistema de regras, punindo ou recompensando o desvio ou a adequação das crianças aos padrões. Segundo Del Prette e Del Prette (2009) o Treinamento das Habilidades Sociais (THS) pode ser definido como um “método de tratamento, cujo refinamento conceitual depende, dos resultados práticos e teóricos de sua aplicação na superação de déficits e dificuldades interpessoais e na maximização do repertório de comportamentos sociais”.

Programa de Treinamento de Pais

O THS é composto por modelos teóricos que fazem parte da sua formação na medida e caracterizam-se pela busca de hipóteses explicativas

sobre os problemas e estratégias de intervenção, a saber: Assertividade, percepção social, aprendizagem social, cognição e teoria dos papéis. (Hidalgo e Abarca 1992, apud Del Prette e Del Prette, 2009). O modelo da assertividade proposto do Wolpe tem como um dos seus focos a consideração das dificuldades de desempenho social como consequência do controle inadequado de estímulos no encadeamento de respostas sociais. (Eisler, Miller & Hersen, 1973 apud Del Prette e Del Prette, 2009). Tal vertente aponta para a necessidade de se estruturar as intervenções de THS como um arranjo de contingências ambientais necessárias para a aquisição, manutenção e fortalecimento de comportamentos interpessoais.

O conceito de percepção social que compõe o Treino de Habilidades Sociais foi proposto por Argyle e é definido de forma simplificada referindo-se à leitura do ambiente social para assim identificar como o individuo deve se comportar, deste modo o desenvolvimento das habilidades relativas à percepção social é tido como parte dos objetivos das intervenções em THS. O modelo de aprendizagem social trabalha com aprendizagem e desempenho através

da perspectiva na qual as consequências reforçadoras são entendidas como fator motivacional do desempenho de comportamentos já aprendidos, deste modo as consequências positivas teriam um papel informativo de sinalizar comportamentos aceitos no contexto social. Sendo assim a inserção do conceito de aprendizagem social no THS justifica-se devido ao fato de grande parte das habilidades sociais é aprendida através da observação, num processo de assimilação mental dos modelos bem sucedidos.

Metodologia

Participantes: Os participantes do estudo foram seis os mães de crianças com idade entre 6 e 11 que obtiveram desempenho significativamente divergente da média das crianças avaliadas através do CBCL no projeto de “Avaliação das Funções Psicolinguísticas, visoespaciais e comportamentais em crianças de 4 a 8 anos da cidade de Santo Antônio de Jesus- BA”.

Encontros: Os encontros eram

realizados semanalmente, às segundas-feiras no horário das 13:30hs, em uma sala disponibilizada pela Escola Madre Maria do Rosário III, Santo Antônio de Jesus. **Instrumento-** Utilizou-se como instrumento para esta intervenção o Programa de Treinamento de Pais, composto por dez passos.

Estrutura da sessão: As sessões eram estruturadas da seguinte maneira: 10 min.: Acolhimento; 10 min.: apresentação do tema do dia; 30 - 40 min.: trabalhar com o tema; 5 min.: conclusões positivas (resgatar o que aprendeu); 5 min.: apresentação do tema da próxima sessão.

Conteúdo da sessão: O PTP é composto por dez passos sendo cada um destes realizado em uma sessão. Cada sessão trabalhou os temas previamente definidos, sendo que em algumas ocasiões, diante das demandas trazidas pelo grupo, houve manejo da estruturação do tema e do tempo dedicado a cada etapa, buscando contemplar as demandas emergentes.

Apresenta-se abaixo programa de intervenção sistematizado:

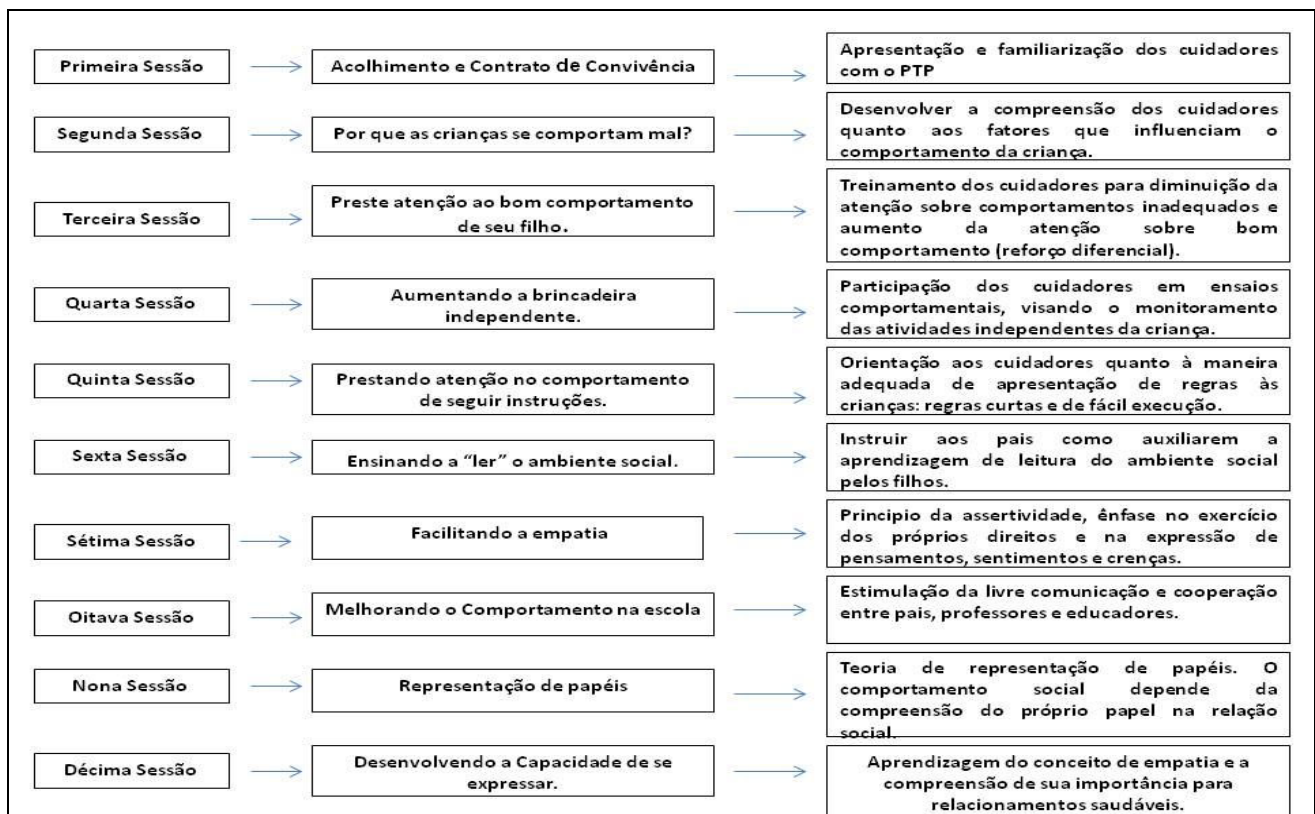


Figura 1: Esquematização da estrutura-sessão do Programa de Treinamento de Pais

Intervenção

No que se refere ao processo interventivo foram expostos os principais elementos que compõem o Treino de Habilidades Sociais, a exemplo de tarefas voltadas ao entendimento do ***“Por que as crianças se comportam mal?”***, através das quais as mães desenvolveram a compreensão sobre os fatores que influenciam o comportamento da criança. Tal aspecto foi colocado em prática através das tarefas de observação e descrição de comportamento (elaboração de uma ficha registro);

permitindo as cuidadoras o entendimento dos comportamentos desadaptativos e pró-sociais na família e de como esses comportamentos são controlados pela atenção que recebem, mesmo quando a punição é utilizada (física, verbal ou castigos-proibição de atividade desejada).

Outro aspecto implementado no PTP referia-se ao conceito de reforço diferencial. Tal conceito foi posto em prática através do passo ***“Preste atenção no bom comportamento de seu filho”***. As mães foram instruídas a diminuir a atenção sobre certos

comportamentos inadequados e a aprenderem a prestar atenção e a reforçar o bom comportamento de seus filhos (reforço diferencial). Este conceito foi posto em prática através da **técnica do “recreio especial”**, onde as mães reservaram de 15 a 20 minutos por dia (de acordo com suas atividades diárias) para o momento do “recreio” no qual a criança deveria escolher alguma brincadeira de sua preferência para ser realizada com a mãe (a mãe deveria dedicar-se unicamente a esta tarefa durante o período de tempo reservado). Nesta ocasião a mãe deveria prestar atenção apenas ao bom comportamento da criança reforçando-o quando fosse apresentado, o que contribuiu para desconstruir o ambiente familiar e aumentar o envolvimento das, mas com a criança.

O conceito de empatia foi trabalhado com as cuidadoras, tendo em vista sua importância no que se refere ao treino e manutenção das habilidades sociais e na manutenção de relacionamentos saudáveis. Tal conceito foi abordado, através do passo **“Facilitando a empatia”**, onde as mães foram instruídas a prestarem atenção aos sinais que a criança emite quando está vivenciando algum problema (mudança na fisionomia,

postura, fala, etc.); a ouvir de maneira atenta o que a criança tem a dizer; colocando-se em seu lugar e oferecendo um comportamento de acolhimento (modelo de comportamento empático; expressão verbal de compreensão e apoio. Posteriormente tais instruções também foram postas em prática através do treino diário de manifestações empáticas oferecidas a criança.

Por fim outro postulado que obteve significativa adesão referiu-se ao **desenvolvimento da capacidade de se expressar**, tema que foi abordado através do **treino da assertividade**. Neste sentido as mães realizam exercícios com ênfase na expressão de pensamentos, sentimentos e crenças de forma não agressiva, aproximando-se, portanto do comportamento assertivo. As cuidadoras ainda realizaram exercícios a fim de adquirirem habilidades para utilizarem ou promoverem contingências ambientais favorecedoras para o fortalecimento e a manutenção de comportamentos assertivos das crianças.

Resultados e Discussão

Obteve-se como resultado principal a percepção geral, por parte do grupo de mães, das mudanças

qualitativas presentes nos repertórios comportamentais das crianças, e em especial nos seus próprios repertórios. As mães indicaram redução significativa de comportamentos desadaptativos recorrentes e alteração do padrão comportamental no que se refere à aquisição de habilidades mais assertivas pelas crianças. Os cuidadores também relataram a percepção de modificações no seu repertório comportamental no que se refere à atenção direcionada ao filho e a adequação dos comportamentos de forma a tornarem-se mais eficazes no controle dos comportamentos inadequados e na manutenção dos bons comportamentos. Tais resultados podem ser evidenciados a partir da fala dos seguintes indivíduos:

P⁴: *Ele tá bem melhor. Antes eu tinha que falar com ele mais de “cem” vezes e L.H (inicias da criança) tava nem aí, fingia que nem ouvia. Eu xingava e gritava e ele continuava fazendo, só parava quando queria ou eu batia. Agora ele ainda desobedece, mas é menos, e eu grito menos também. Até a vizinha falou que eu “tô” mais calma.*

P¹: *Eu aprendi a conversar melhor com meu filho, parei de falar gritando com ele.*

P²: *Acho que melhorou comigo por que eu mudei com ele. Ele mesmo dizia que não fazia as coisas pra mim por causa de como eu dava ordens a ele. Eu xingava; gritava. Agora parei mais. Ele falava “você ficava me xingando manhia”.*

P³: *Ele tá me obedecendo mais, antes tinha que ficar falando que ia falar, com a avó e com o pai. Agora eu falo e ele faz.*

Outro aspecto destacado pelas mães refere-se ao comportamento das crianças na escola. As mães afirmaram que a principal mudança está na forma como elas procuram a escola e realizam o monitoramento das atividades escolares de seus filhos, tanto no que se refere às atividades realizadas na escola (assunto e ensino em classe), como também a realização da tarefa (inspeção de cadernos e outros materiais). Outro aspecto observado foi o comportamento da criança com os professores e demais colegas. As mães afirmaram que neste sentido a principal mudança refere-se à maneira atual de realização deste monitoramento do comportamento escolar da criança, que reconheceram estarem realizando de forma inadequada.

P¹: *Antes sempre que eu “buscava ele” na escola e tinha queixa eu dizia que ia bater, mas só xingava a gritava. Dizia para o pai ele, aí ele só respeitava o pai. Quando o pai viajava, ele fazia o que queria, hoje eu mesmo resolvo.*

P²: *Ele melhorou, mas é danado. Mas agora não fico mas ameaçando ele mesmo chega dá escola e diz: “eu me comportei bem hoje, não foi mainha?”, aí eu digo foi. “Aí mãe dá beijo.”*

Os resultados iniciais indicam uma melhora significativa nos padrões de comportamentos relativos às habilidades sociais, corroborando as referências literárias que indicam que através da mudança do comportamento dos pais são desenvolvidas e implantadas novas contingências e conseqüentemente o comportamento das crianças é alterado (Marinho & Silveiras, 2000).

Referências Bibliográficas:

ACHENBACH, T. M. **Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile**. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry. (1991).

BORSA, C. J. & NUNES, T. L. M.. Concordância parental sobre problemas de comportamento infantil através do CBCL. *Paidéia*, 2008, 18(40), 317-330. Disponível em: www.scielo.com.br/paidea.

CAMPBELL, S. B. (1995). Behavioral problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(1), 113-149.

COELHO, V. M. & MURTA, G. S.. Treinamento de Pais em Grupo: Um relato de Experiência. *Estudos de Psicologia I Campinas I* 24(3) I 333-341. julho-setembro 2007.

DEL PRETTE, A. & DEL PRETTE, Z. (Orgs.). (2009). *Psicologia das Habilidades Sociais* Campinas, SP: Alínea.

LAMBERTUCCI, R. M. & CARVALHO de. W. H. Avaliação da efetividade Terapêutica de um programa de treinamento de Pais em uma comunidade carente de Belo Horizonte. *Contextos Clínicos*, 1(2):106-112, julho-dezembro 2008 by Unisinos.

PINHEIRO, S. A. M. & GUIMARÃES, M. M. & Serrano, E. M.. A eficácia de treinamento de pais em grupo para pacientes com transtorno desafiador de oposição: um estudo piloto. *Rev. Psiq. Clín.* 32 (2); 68-72, 2005.

PINHEIRO, S. I. M.; HASSE, G. V.; PRETT, D. A.; AMARANTE, D. L. C & PRETT, D. P. A. Z. Treinamento de Habilidades Sociais Educativas para Pais de Crianças com Problemas de Comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2006, 19 (3), 407-414. Disponível em: www.scielo.br/prc

Formação continuada para alfabetizadoras: Um espaço de múltiplos discursos¹

Continuing education for literacy:
An area of many speeches

Autores:

Patrícia Moura Pinho

Prof.^a Ma. da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – patriciamourapinho@ig.com.br

Criziane da Silva Madruga

Discente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) –
criz_sm@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar os discursos presentes na área de alfabetização e letramento, que circulam em um curso de formação continuada para professores e quais os efeitos que são produzidos a partir dos discursos acadêmicos que circulam e constroem resultados sobre a alfabetização. Dessa forma, este trabalho foi uma análise em que os discursos sobre alfabetização estão presentes, nas escritas dos professores e, com isso, entender algumas discussões relacionadas ao termo alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Discursos.

ABSTRACT

The present subject has been likes to analyze the discourses present in the the word literacy and literacy of the area, that has been used in the continuous' course for teachers. What effects are produced from the academic discourses that circulate and build results in the word literacy. Thus, this study was an analysis where the discourses on literacy are present in the writings of teachers, and with it, understand some discussions related to the term in the word literacy and literacy early years of teaching fundamental.

Keywords: The word literacy. Literacy. Discourses.

¹ Pesquisa realizada a partir de curso de extensão financiado pelo Edital PROEXT – Unipampa de 2011 para formação continuada de professores da educação básica.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização e o seu chamado “fracasso” é ainda grande foco de pesquisas, tanto em relação aos sujeitos que passaram pela escola, como em relação àqueles que nunca nesta ingressaram. No discurso midiático, o analfabetismo vem sendo considerado em nosso país como uma “grande chaga”, “a escuridão em que muitos brasileiros estão imersos”. E isso pode ser percebido também em relação àqueles sujeitos que concluíram o ensino fundamental e médio, pois quando ingressam para o ensino superior, podem apresentar ainda algumas dificuldades, como erros ortográficos na escrita. Esse é o nosso caso, por exemplo, na Unipampa – Campus Jaguarão, em que muitos estudantes chegaram à universidade com problemas de correção linguística e sem uma estrutura de texto necessária para a incorporação do estilo acadêmico, além de dificuldades de compreensão na leitura.

Com o debate sobre o Ensino Fundamental de nove anos, os documentos oficiais do Ministério da Educação (BRASIL, 2005, p.5) expressaram os objetivos dessa mudança na organização curricular: proporcionar maiores chances de

aprendizagem para as crianças, assegurando assim, maior tempo de escolarização; oferecer condições para que a criança consiga alcançar maior nível de escolarização, ingressando mais cedo na escola, legitimando e integrando-a no ambiente escolar.

Segundo os documentos oficiais (BRASIL, 2005), ao ingressar na escola mais cedo, a criança poderia expressar formas de aprendizagens diferentes, interagindo por um tempo mais longo de convívio escolar e com “novos” conhecimentos, o que exigiria também uma mudança na estrutura e na organização pedagógica da escola. Essa mudança significaria um tempo de “transição” entre a educação infantil e o ensino fundamental, não exigindo que a criança se alfabetize em apenas um ano, mas um ano a mais poderia fazer “toda a diferença” na consolidação desse processo.

Com todas as questões acima centradas na melhoria do ensino, pressupõem-se a valorização dos profissionais através de projetos para a formação inicial e continuada dos professores. Com essa ênfase, a Lei nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assinala a importância e apoio para uma

formação continuada de professores dos anos iniciais:

Art. 61º – A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

[...]

Art. 63º – Os institutos superiores de educação manterão:

[...]

III – programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis.

[...]

Art. 67º – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

Parágrafo II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...]
(BRASIL. Lei nº 9.394, 1996, fl. 22-23).

Para os professores que trabalham com os anos iniciais, seria considerado essencial assegurar-lhes um curso de formação continuada, para que consigam atender às

demandas da alfabetização e do letramento, e posteriormente a esta etapa também. Nessa perspectiva, o trabalho docente requereria um contínuo processo de formação, para contemplar as necessidades dos envolvidos. Entretanto, cabe salientar que não existem formação e práticas pedagógicas definitivas, mas métodos constantes para a produção de “novos” conhecimentos. (BRASIL, 2004, p. 25).

Para Galindo e Inforsato (2008), a importância de reconhecer as propostas de ações para a formação de professores se faz indispensável, para a superação de modelos de práticas pedagógicas atualmente consideradas inadequadas. A legitimação dos princípios que os documentos apresentam para a formação continuada pode constituir um salto qualitativo para este tema, do mesmo modo as parcerias e responsabilidades das Secretarias junto às Universidades, para a execução de cursos dessa modalidade.

O curso de extensão que é o objeto de estudo nesta investigação nomeia-se ALFAGRUPOS: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE 1º E 2º ANOS DAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO DE JAGUARÃO E ARROIO GRANDE E ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA.

Este curso foi proposto sob a coordenação da Professora Mestre Patrícia Moura Pinho, submetido e contemplado pelo Edital PROEXT 01/2011- Programa de Apoio a Ações de Formação Continuada, com ênfase nos estudos atuais na área da alfabetização (psicogênese da língua escrita - consciência fonológica - letramento). As atividades sistemáticas dos encontros são relatos orais e escritos sobre as práticas desenvolvidas, análise de recursos didáticos, estudo de caso e análise de produções escritas das crianças, tendo 120 participantes inscritos e uma carga horária de 20 horas (cinco encontros de quatro horas). O problema que desencadeou a elaboração desse artigo é entender de que maneira os estudos acadêmicos na área da alfabetização circulam e produzem sentidos em um curso de formação continuada para professores de 1º e 2º anos da rede municipal de Jaguarão.

Cabe destacar que o fato de que o sentido seja dado pela linguagem não implica que a realidade se reduza à mesma. Assim, procuramos salientar o caráter circunstancial e contingente dos discursos e de seus efeitos, situando-os em meio a tramas de sentidos, que

se configuram em uma conjuntura específica (PINHO, 2006).

Consideramos o curso como um conjunto de discursos – de condições de existência, no sentido foucaultiano (FOUCAULT, 1987), e de restrições a sua própria produção, na perspectiva de Maingueneau (2000) – que atribuem sentidos, instituem crenças e constituem saberes. Ao nos propormos a analisar discursos, estamos olhando para um espaço de trocas entre vários discursos conveniente e interessadamente escolhidos, o que configura a chamada interdiscursividade. (Maingueneau, 2000).

2. O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As mudanças curriculares que o ensino fundamental de nove anos vem provocando trouxeram várias contribuições para a educação, sendo uma delas a ressignificação da formação continuada de professores.

A respeito da formação continuada de professores, estabelecem-se entendimentos que não há formação e práticas pedagógicas definitivas, mas propostas de reflexão no aprender para ensinar, ensinar para aprender,

legitimando seu modos de pensar e agir nas práticas educacionais. Portanto, uma formação continuada para os profissionais que atuam na educação visaria à transposição didática entre teoria e prática, um efeito reflexivo.

Com todas as mudanças que ocorreram no ensino fundamental de nove anos, o MEC pretende proporcionar às instituições uma construção de políticas e de transformações que sejam significantes para o desenvolvimento da escola e bem-estar dos professores e alunos, tanto nas reorganizações de tempos e espaços, como nas formas de ensinar, de aprender e não podendo deixar de falar o sistema de como avaliar, corroborando para que se tenha novas concepções de currículo.

A questão é de adaptação sobre novos sistemas, requerendo organização, parceria com as mantenedoras e consciência do ingresso de crianças com seis anos de idade na escola, para que surjam espaços para uma formação continuada para os docentes que atuam com os anos iniciais do ensino fundamental. De um modo geral, Pinho e Pinheiro (2008, p. 55) mostram que “a organização do

currículo através de planos de estudos, marca o rompimento com o caráter burocrático das tradicionais listagens de conteúdos e grades curriculares, determinados pela mantenedora”.

A ampliação do ensino fundamental precisa ser vista como mais uma oportunidade na educação brasileira, porém as escolas teriam que trabalhar em prol de atender as demandas da comunidade escolar. Portanto, ao ingressar na escola, a criança vem com sua cultura e sua convivência com a leitura e escrita. Quando a criança ingressa na escola o aprendizado deveria ser flexível, entrelaçado com a ludicidade, porque muitas crianças nesta idade têm o simbolismo como representação em suas vidas.

Embora a proposta seja mais um ano do ensino fundamental, isso não quer dizer que seja obrigatório alfabetizar no primeiro ano, o aluno terá um tempo para apropriar-se da língua escrita e falada, sem a reprovação.

Antes de a criança ser alfabetizada, ela pode percorrer os caminhos do letramento, até chegar ao domínio do código escrito. Considerando estas trajetórias não tão intensas em relação às crianças das

classes populares, no ensino do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos já não havia reprovação, sendo o processo de avaliação dos alunos expresso por parecer descritivo nesse primeiro ano.

Compreendo que os Seminários do Programa de Progressão Continuada na Alfabetização e Letramento dos Alunos do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental, promovidos pela Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC), no primeiro semestre de 2011, vieram provocar o aprofundamento da ideia de progressão, a partir da Resolução do CNE nº 07/2010, substituindo o termo “automática” por “continuada”, com o intuito de se olhar para este novo ciclo de alfabetização e letramento que se configura na rede estadual de ensino, a partir do princípio da continuidade.

Com o passar dos anos, muitas foram às transformações acerca da concepção sobre o que é ser um professor, seus saberes e suas práticas, pois as organizações curriculares têm sido modificadas a partir das leis que estruturavam o ensino no Brasil acarretando diversas exigências e concepções sobre o saber e o ensinar.

As concepções subjacentes às Leis 11.114/05 e 11.274/06, bem como a recente Resolução nº 07/2010, vem apontando para uma visão de criança que já vem para a escola com muitos saberes. Por isso, o professor precisaria estar sempre atualizado em seus conhecimentos pedagógicos, incluindo-se também a questão das mídias, os acontecimentos do entorno da sua comunidade, para conseguir trabalhar com o que as crianças já sabem, e fazer as relações com o que vão aprender. Portanto, tudo isso demanda da escola estratégias de trabalho e organização. Para Tardif e Gauthier (2001, p. 186), “[...] todo processo do conhecimento é plural, mutável com dimensões sociais e éticas diferentes e que constroem relações e questionamentos determinantes sobre o saber dos professores”.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 cada sistema passou a ter mais autonomia em suas organizações educacionais e, com isso, as propostas pedagógicas das escolas também deveriam estar sendo reelaboradas, bem como seus planos de estudos, conforme o Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 323/1999, que trata das diretrizes

curriculares do ensino fundamental e do ensino médio para o sistema estadual de ensino. Assim, “entre o projeto pedagógico e o plano de trabalho do professor se situa o plano de estudos, como elemento ordenador, do ponto de vista pedagógico, do currículo da escola” (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RS) [Parecer nº 323], 1999, p. 26). As escolas também elaboram coletivamente o seu Projeto Pedagógico ou Proposta Político Pedagógica, que trata especificamente das finalidades, objetivos e metas que a comunidade escolar elege para atingir. O plano de trabalho refere-se ao planejamento de cada professor/a, a partir do qual serão elaborados os seus planos diários de aula.

Contudo, a formação de professores da educação básica tem sido considerada muito complexa, especialmente no processo inicial de educação das crianças. Segundo Nörnberg e Pinho (2009, p.69), em alguns sistemas de ensino, aparece mais visível e precária a formação inicial, tendo como aliada a falta de uma política mais objetiva e contínua.

Com a implantação da Lei nº 11.114/2005 que torna obrigatório o ensino de nove anos do ensino fundamental, com o ingresso das

crianças a partir dos seis anos de idade, começou surgir a necessidade de uma assessoria na alfabetização dos alunos, portanto a formação continuada dos professores da educação básica serviria, de um modo geral, para ajudar os alunos e também suprir as necessidades dos próprios professores ao trabalhar com uma turma de alfabetização. Muitos são os problemas que influenciam o fracasso escolar, pois a alfabetização é um “processo complexo” (SOARES, 2008, p.14), dependendo de um conjunto de habilidades e modos para que a criança domine a leitura e escrita.

Quando os sistemas educacionais sofrem mudanças, acontecem inúmeros estranhamentos a respeito dessas transformações, tanto na escola, no currículo e em relação aos professores e aos alunos. Tardif e Gauthier (2001, p.188) ainda apontam que cada docente tem sua própria forma de ensinar, pois cada um teve conhecimentos anteriores adquiridos e construídos dentro da sala de aula “fixados de forma diferente”.

Todo o ser tem sua cultura, e isso não é diferente na leitura e escrita, toda criança tem a presença da leitura ou escrita em sua vida social, algumas mais do que as outras,

mas as culturas orais e escritas fazem parte do meio em que os seres humanos estão inseridos. (BRASIL, 2007).

A prática do professor tem sido descrita atualmente como necessariamente reflexiva, ao se considerar as crianças com vivências e culturas diferentes. Uma boa prática de investigação sobre as turmas de alfabetização são as entrevistas sobre o convívio do aluno com a leitura e escrita, em que se colhem os dados, trabalha-se a partir das experiências de cada um. Portanto cabe ao professor diagnosticar e analisar estes dados sobre a sua turma para selecionar suas estratégias metodológicas para alfabetizar, procurando elaborar um planejamento contextualizado e diversificado, de acordo com as demandas encontradas nesse processo de investigação do contexto social dos alunos.

Alfabetizar e letrar implicam um agrupamento de habilidades e saberes, por isso cabe ao professor planejar e replanejar, tendo como princípios a investigação dos momentos de aprendizagens dos alunos, a flexibilidade e a diversidade. Além disso, segundo a Resolução CNE/CEB nº 7/2010:

[...] Cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades.

3. UMA “NOVA”(?) ORDEM DISCURSIVA PARA UM “NOVO”(?) ENSINO FUNDAMENTAL: ALFABETIZAR LETRANDO/LETRAR ALFABETIZANDO

Em relação à leitura e à escrita, dois processos estão sendo apontados como necessários e indissociados: alfabetizar e letrar. Autores como Soares (2003), Kleiman (1995) e Moraes (2006), ainda que com dissonâncias em suas posições, consideram tais processos – a alfabetização e o letramento – como distintos, porém inseparáveis na aquisição da linguagem oral e escrita, desde a educação infantil, ou antes, mesmo do ingresso da criança em um ambiente escolar, salientando-se a importância da faceta sociocultural da escrita – letramento – aliada ao entendimento de como se constrói este objeto cultural pelas crianças, através de suas hipóteses, através das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999).

Aprender a ler, escrever e contar é um direito humano fundamental. Isso porque, em um mundo centrado na escrita, o acesso a bens materiais e imateriais, à cultura, ao conhecimento e à saúde, assim como o usufruto dos demais direitos humanos, se dá, em grande parte, a partir do domínio dessas habilidades. (HENRIQUE *et al*, 2006, p.13)

“Alfabetizar letrando” se torna um desafio permanente (BRASIL, 2007). Considerando a faceta sociocultural, a avaliação e o planejamento tornam-se aspectos centrais no intuito de que os alunos consigam se apropriar do código escrito e falado mais apropriado de seu contexto social. Já na faceta cognitiva da alfabetização, o educando não pode ser um mero codificador, mas sim um construtor do seu próprio conhecimento. A faceta linguística reconhece a importância do conhecimento fonêmico para a apropriação do código escrito.

Nesse entendimento de que a alfabetização seria composta por três facetas, vale ressaltar as diversas modificações que os estudos sobre a alfabetização vêm sofrendo até os dias atuais, sendo que destacaremos três estudos ou discursos produzidos no âmbito acadêmico: psicogênese da língua escrita, letramento e consciência fonológica.

Com relação aos estudos elaborados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999, p. 17), que nos anos 80 ampliou o conceito sobre a visão da alfabetização, emerge o entendimento sobre as formas as quais as crianças aprendem a ler e a escrever. Estas autoras demonstraram que a criança, desde cedo, têm hipóteses sobre a leitura e a escrita, que necessitam ser conhecidas pelo professor e abordadas através de um planejamento que vá ao encontro dessas hipóteses. A passagem de um nível a outro, no processo de alfabetização, origina-se da tomada de consciência pelo aluno da insuficiência das hipóteses até então por ele formuladas para explicar a leitura e a escrita.

Em relação aos estudos sobre letramento, Kleiman (1995, p.18) comenta que “[...] muitas crianças são letradas em seu contexto social, tendo costumes diretos de leituras e escritas, portanto possuem táticas orais antes de serem alfabetizadas”.

O letramento está na experiência de vida de cada um com os materiais escritos, porque a criança aprende sobre as práticas de leitura e escrita muitas vezes ao ver seus próprios pais lendo jornais, revistas, escrevendo bilhetes, e-mails etc.

Portanto, Kleiman (1995, p.20) deixa claro que “o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”.

Nessa perspectiva, cabe destacar que não se dá o processo de letramento somente dentro da escola e sim no contexto em que a criança está inserida, junto da família, amigos, enfim com a comunidade. Pinho (2006, p.134) salienta:

Assim, com a circulação dos discursos sobre letramento, no final século do XX, que vêm redirecionando os olhares sobre alfabetização, é colocado um “novo” desafio para a escola: não importa apenas saber ler e escrever, mas principalmente saber fazer uso das práticas sociais de leitura e de escrita.

Tão importante quanto ensinar as crianças a ler e a escrever é fazer com que as crianças entendam o seu significado, ou seja, que essa aprendizagem seja compreendida em sua plenitude. Nesse sentido, Soares (2005, p.15) afirma que “o acesso inicial à língua escrita não se reduz ao aprender a ler e a escrever no sentido de aprender a grafar palavras e decodificar palavras”. É importante e indispensável no acesso ao mundo da

escrita, mesmo sendo o acesso inicial a esse mundo, o aprender a fazer uso da leitura e da escrita.

Com relação à faceta linguística da alfabetização, a consciência fonológica propõe que a criança interaja com os sons da fala, o que, nessa perspectiva, seria um instrumento facilitador na aprendizagem da escrita (FREITAS, 2005).

De acordo com Freitas (2005), consciência fonológica é a aptidão que o ser humano tem de pensar conscientemente sobre os sons da fala, e esse processo seria construído ao trabalhar com os grafemas e fonemas. A consciência fonológica faz parte do conhecimento metalinguístico, o que faria com que o aluno reconhecesse que as palavras são constituídas de diferentes sons.

É importante destacar que a consciência fonológica não é adquirida somente na escola, mas sim ao longo de sua vida, são habilidades que vão se construindo ao desenvolver-se.

É de suma importância a consciência fonológica na aquisição da escrita, quando utilizada na reflexão sobre os sons da fala, os fonemas e sílabas para compreender a notação escrita, o que não significa treino mecânico e repetitivo de sons. A partir

de diferentes textos, podem-se retirar palavras e explorá-las com as crianças, a fim de que estas percebam que são formadas por sons ou grupos de sons. (COSTA, 2003).

Trabalhar com a alfabetização inicial de crianças, tanto no passado como nos dias atuais, nunca foi um assunto acabado, sempre se exigiu cada vez mais pesquisas sobre esse trabalho. Portanto, a formação continuada se torna um instrumento de possibilidade de viabilização da incorporação desses estudos à prática pedagógica. A intenção de ter um curso de formação continuada como objeto de análise, nesta pesquisa, vem ao encontro do que destaca Soares (2003, p.24):

Finalmente, tudo o que foi dito nos permite concluir que a formação do alfabetizador - que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil - tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguísticas) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos), [...]

Após a ênfase nas modificações do currículo, a formação de professores é agora um aspecto focado com prioridade, no âmbito escolar, tanto no aspecto cognitivo quanto na produção profissional dos

sujeitos, portanto o saber fazer correlacionado com a articulação de saberes estabelece formas de poder no papel de professor. Contudo, o processo de formação pode ser visto como um conjunto de informações que constituem um grande desenvolvimento na definição do próprio saber. E, portanto: “Ensinar é agir com outros seres humanos: é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor, etc”. (TARDIF, 2002, p. 13).

Cabe destacar também, o saber fazer como um processo histórico, social e cultural do docente, como prática reflexiva sobre seu próprio ser, na qual haja espaço para a problematização sobre os conhecimentos que permeiam estes discursos.

Para Tardif e Gauthier (2001, p.188), seria preciso ficar claro qual é o “saber” desses professores, quais são esses saberes, no sentido de que há conhecimentos anteriores que influenciam e interpelam no “saber ensinar”.

Conforme Santos (2008), em 2005, o MEC oficializa um documento com o nome “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores

da Educação Básica: Orientações Gerais”, que tem como finalidade o desenvolvimento intelectual e profissional dos docentes, contribuindo para uma interação entre seus conhecimentos e suas práticas dentro da sala de aula.

O que pensamos ser necessário considerar também é que a formação inicial e continuada de professores não é suficiente ou garantia de melhores resultados nas aprendizagens das crianças, pois isto envolve outros fatores (sociais, econômicos, políticos etc.).

4. SOBRE OS PERCURSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa qualitativa, descritiva, da qual resultou esse artigo, foi desenvolvida através da observação participante e da análise documental de atividades realizadas pelas professoras e as fichas de avaliação (anexos) para um delineamento discursivo sobre o curso de formação continuada para alfabetizadoras da rede municipal de Jaguarão.

A intenção foi vislumbrar os discursos na área da alfabetização presentes nas situações diversas que emergem no curso, analisando os seguintes objetos empíricos: relatos

sobre as atividades realizadas pelas professoras em suas salas de aula e as fichas de avaliação qualitativa dos encontros. A reflexão sobre os objetos empíricos pode nos trazer os sentidos que estão sendo atribuídos pelas professoras aos discursos acadêmicos do campo da alfabetização que ali estão sendo abordados: psicogênese da língua escrita, letramento e consciência fonológica. No decorrer do curso, as vinte e sete professoras participantes estavam em contato com visões diferentes de suas colegas, da ministrante do curso e dos teóricos abordados, sendo interpeladas então por sujeitos com identidades, culturas diferentes, que geram modos de ser e agir, como alfabetizadoras, também distintas.

Essas “diversidades” podem ser capturadas pela análise do discurso (MAINGUENEAU, 2000), propiciando delinear os diferentes sentidos acerca do curso, através do contexto linguístico e pedagógico dos professores, que são desafiados a partir de atividades realizadas no curso e transpostas didaticamente para a sala de aula.

Segundo Soares (2009, p. s/n), as crianças “vão criando seus conceitos sobre a língua escrita e falada, e as funções do ler e escrever,

seus conhecimentos de letras e números”, porque começam a ter diferentes contatos com diferentes gêneros textuais, tornando-se “agentes” ativos no processo de aquisição do conhecimento sobre a escrita.

5. OLHARES PROVOCADOS PELOS ALFAGRUPOS: ANALISANDO AS FICHAS DE AVALIAÇÃO

Os efeitos que a alfabetização (ou a falta dela) traz, vem fazendo com que professores discutam mais sobre os estudos sobre tal assunto, buscando compreender assim o desenvolvimento que uma criança perpassa até ser efetivamente alfabetizado. As professoras manifestam o interesse por esse discurso pela alfabetização, como no exemplo abaixo, em que a professora dá uma sugestão de tema para o próximo encontro:

Abordagem sobre os níveis de alfabetização e atividades adequadas para cada nível.

Ao se falar de níveis, é possível ir além desta questão e fazer uso a respeito do letramento, pois as práticas sociais que as crianças já trazem para dentro das salas de aula, muitas vezes são importantes objetos de conhecimentos, havendo inúmeras possibilidades que a criança seja capaz

de registrar ou aprender, o que está escrito ou sendo lido (TRINDADE, 2010, p. 16). “Na perspectiva da Psicogênese, da Língua Escrita, deve-se oportunizar espaço para os alunos, para adquirirem a língua escrita, “passando por estágios”, constroem respostas “pré-silábicas”, “silábicas”, e “alfabéticas”, chegando a aproximações da escrita.

Como destaca Moll et al (2005, p. 45), “para dar conta da construção do conhecimento de todos os alunos, sabendo que há diferentes tempos e estilos para esse processo, há uma necessidade de intervenção adequada para a qualificação dos processos de alfabetização”. Segundo estes autores, deve-se viabilizar a inclusão do aluno na condição de sujeito, respeitando assim o seu tempo e espaço.

Ainda sobre a valorização da psicogênese da língua escrita pelos professores, destaco um trecho retirado de uma avaliação, em que a professora comenta sobre o que aprendeu no encontro daquele dia:

A questão da psicogênese na leitura e na escrita e também as didáticas trabalhadas e mostradas pela Patrícia no 1º encontro. Aprendizagem-> que devemos se colocar no lugar do aluno e perceber se o que estamos trabalhando está fazendo algum sentido aos alunos.

Inquietações-> o aprendizado precisa ser valorizado não importando as diferenças.

A psicogênese da língua escrita torna-se acima uma referência no campo da alfabetização, pois estudos sobre os níveis desencadearam concepções favorecendo a aquisição do código escrito e falado. Portanto, Ferreiro e Teberosky (1999) mostram que as crianças já trazem hipóteses para dentro da sala de aula e salientam que para as crianças se apropriarem do código escrito, o professor tem que mediar este processo.

Os discursos sobre a alfabetização, Trindade (2008, p. 111) define como “conjunto de enunciados” que se apoiam em concepções discursivas, sendo acentuados em uma determinada “condição de existência”, ganhando “identidades múltiplas” (TRINDADE, 2008 p.112), quando localizados em diversos espaços, por diferentes saberes.

Portanto no cotidiano cultural e social, o interagir faz a diferença transformando nossas identidades e concepções sobre a docência alfabetizadora: enxergar com outros olhos, escutar outros sujeitos e os conhecimentos das crianças são processos constituídos por um conjunto de saberes diferentes. Os discursos sobre alfabetização fazem com que os professores busquem

metodologias a respeito do saber fazer para depois saber ensinar. Por isso, Soares (2008, p. 15) ressalta que “alfabetização é um processo contínuo”, não se esgotando na aprendizagem da leitura e da escrita.

Quando as docentes começam a interagir e perceber que há uma retomada de conceitos sobre o processo de educação para os anos iniciais, percebe-se uma progressão pedagogicamente nas escritas das professoras, de uma forma subjetiva, atribuindo sentidos para os discursos que circularam no curso, como vemos no trecho abaixo:

Sei que o objetivo do curso não é oferecer “receitas” de alfabetização, mas acho que foi bom dar pelo menos alguns exemplos de atividades e, fundamentalmente, explicar como proceder, como foi os jogos das sílabas, e consciência fonológica: é preciso experimentar para depois poder ensinar corretamente.

A consciência fonológica é um processo de “metaconhecimento”, ou seja, metalinguístico, a capacidade de pensar a linguagem e de atuar sobre ela. (Costa, 2003 p.139).

Quando a criança não está na escola, ela poderá até brincar com os sons, mas sem ter ideia que cada palavra emite sons representados por grafemas e fonemas. Freitas (2005,

p.186), ressalta que “não se pode pensar em consciência fonológica como algo que a criança têm ou não, mas sim como habilidades apresentadas umas mais cedo, outras mais tarde”. Para Cagliari (2007, p.11) a alfabetização “é o saber interpretar, ou seja, é uma mensagem que deve ser entendida, precisando ter inúmeras habilidades, mas até chegar a estas habilidades é preciso percorrer um grande percurso”.

Pode-se então dizer que não há receitas prontas para um processo de alfabetização, e sim que cada professor pode selecionar metodologias para alfabetizar, com contextos diferenciados e concepções sobre a linguagem de forma variada. Nesse sentido, uma professora destaca que:

Acredito que tudo foi significativo, no último encontro percebi o quanto as concepções de alfabetização mudam de professor para professor. Pois no meu estágio de séries iniciais não era indicado usar figuras nas atividades (relacionando a letra) e o aluno deveria interagir a todo o momento.

As diferenças das demandas para a alfabetização variam conforme o contexto em que estão inseridos os sujeitos: não há uma fórmula única e sim diferenciações no processo de alfabetização. Trindade (2010, p.17) enfatiza que “não há como alfabetizar e letrar, não importa a ordem na escola, sem o uso de múltiplos

métodos, que contemplem de ensino e de aprendizagem, isto é, de aquisição (codificação e decodificação) e usos da língua escrita”.

Sobre a questão da transposição didática dos discursos acadêmicos, como a psicogênese da língua escrita, cabe destacar o comentário abaixo da professora sobre os materiais didáticos utilizados nos encontros:

Considero importante as sugestões das atividades, a abordagem sobre a Psicogênese da Língua Escrita, que às vezes é banalizada por muitos e até desconhecida. Achei muito legal e interessante a caixa com as atividades para servir de subsídios.

Muitos conhecimentos são necessários para trabalhar com a alfabetização, porém o interesse em ter uma produção gratificante com seus alunos, é de suma importância do docente, tanto em planejar, intervir, dialogar. No entanto com a formação continuada consegue-se compreender certas inseguranças dos professores. Cagliari (2007, p.16) destaca que “o professor deve ter formação bem estruturada, que lhe dê instrumental teórico e prático para conduzir o processo de alfabetização, pois como tudo a competência técnica faz a diferença”. Uma professora destaca em sua ficha de avaliação:

Acredito que todo o professor alfabetizador deve participar de cursos como este que foi realizado, frequentemente, pois eu particularmente tenho ansiedade no que diz respeito à alfabetização e acredito que seja uma grande responsabilidade, e devemos estar sempre procurando melhorar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos que emergiram no curso de formação continuada ALFAGRUPOS podem ter trazido diversas contribuições para o entendimento do processo de domínio do código escrito e da sua prática social. Entendemos que, para que haja avanços na prática alfabetizadora, é preciso que os alfabetizadores estejam em constante formação, ou seja, atualizando saberes, para assim trabalhar dentro da sala de aula. A partir desta pesquisa pudemos perceber a relevância que um curso de formação continuada de professores pode ter, submetendo-se a novas experiências e problemáticas acerca de temas que muitas vezes não são dominados pelos próprios docentes e, principalmente, para ouvir os saberes de seus pares e ser ouvido.

Foram analisados os resultados das atividades realizadas com as

professoras e, a partir daí, observou-se os sentimentos presentes na realização das tarefas, as angústias que foram aparecendo no decorrer dos encontros

No processo de formação continuada, pensamos que o professor deve submeter-se a uma condição de aluno, se colocar no lugar do outro. As falas dos participantes demonstram a importância da construção do conhecimento social e cultural presentes nas salas de aula, ou na vida social de cada aluno, as modificações que se dão a partir de um conjunto de relações sociais, vendo, escutando e discutindo a visão do outro.

Além disso, percebemos os sentidos que os professores atribuíam aos discursos acadêmicos, os quais circulavam no decorrer do curso de formação continuada.

Nas análises pudemos delinear os discursos sobre a alfabetização que emergem em um curso de formação continuada para professores de 1º e 2º anos da rede municipal de Jaguarão, descrevendo e analisando as tramas interdiscursivas que surgiram nos relatos escritos e nas fichas de avaliação das professoras participantes do curso.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, Miguel. Entrevista. In: PEROZIM, Livia. Prova dos Nove. **Revista Educação**, Ed. 101, 08/09/2005.

BORBA, Ângela. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. BRASIL. MEC/ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Estação Gráfica, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (2006). **Brasil Alfabetizado: caminhos da avaliação** (Org.) HENRIQUE, Ricardo. BARROS, Ricardo Paes de. AZEVEDO, João. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em 26 set. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 22/07/2011.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Determina a obrigação da matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, ano CXLII, nº93, 17 mai. 2005. Seção I, ISSN 1677-7042.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Aprova o Ensino Fundamental de nove anos de duração. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação da área de Saúde**, in: PARECER Nº: CNE/CES 6/2005 - PARECER HOMOLOGADO Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 14/07/2005 - Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf>. Acesso em 15 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância, **Um Mundo de Letras: Práticas de Leitura e Escrita**. Salto para o Futuro. Tv Escola, Abril, 2007.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RS). Parecer nº 323, de 31 de março de 1999. **Diretrizes curriculares do ensino fundamental e do ensino médio para o sistema estadual de ensino**.

COSTA, Adriana Corrêa. Consciência Fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita. **Revista Letras de Hoje**. Porto Alegre. V. 38. Nº 2. p. 1 – 204, junho, 2003.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987. FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Sobre Consciência Fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter (org.). **Aquisição Fonológica do Português**. Porto Alegre: Editora da PUCRS, 2005. p. 179-192.

GALINDO, Camila; INFORSATO, Edson. **Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas**. Revista Interacções. Nº9 (2008), p.80-96.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

MAINGUENEAU, Dominique. **Analisando Discursos Constituintes**. Tradução de Nelson Barros da Costa. Revista Gelne. Nº. 2, 2000. p. 1 – 12.

MOLL, Jaqueline (Org). **Múltiplos Alfabetismos: Diálogos em a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. **Concepções metodológicas de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão dos velhos “métodos”?** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=669Itemid=690>>.

Acesso em: 15 out. 2011.

NÖRNBERG, Marta; PINHO, Patrícia M. Assessoria pedagógica na alfabetização: (re) significando práticas, construindo caminhos In: RAPPAPORT, Andréa. SARMENTO, Dirléia Fanfa. NORNBERG, Marta. PACHECO, Suzana Moreira (Org.), **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

Perrenoud. Philippe., Paquay. Léopold, Altet. Marquerite, Charlier. Èvelyne: **Formando Professores profissionais: Quais Estratégias? Quais Competências?**. Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINHO, Patrícia Moura. **Currículo e alfabetização nos planos de estudos: construções interdiscursivas**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 174f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SANTOS, Sonia Regina Mendes. **A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o Pró- Letramento e os modos de “Formar” os Professores**. Disponível em Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.3, n.2, p.143-148, jul.-dez. 2008. Disponível em <http://www.uepg.br/praxiseducativa>. Acessado em Novembro de 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda(2009). Alfabetização e Letramento na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil** (on line), Nº. 20.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, jan./ fev./ mar./ abr. 2005. p. 05-17.

SOARES. Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 33-42.

TRINDADE, Iole Maria F. Não há como alfabetizar sem método. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER. Maria Luisa M. **Alfabetizar: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 13-24.

TRINDADE, Iole Maria Faviero (org.) **Múltiplas alfabetizações e alfabetismos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. 231 p.

Reverso Online: uma experiência de webjornal laboratório no Recôncavo da Bahia

Reverso Online: a laboratory web newspaper experience in Recôncavo da Bahia

Autora:

Rachel Severo Alves Neuberger

Prof^a Ma. da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) - rachel@ufrb.edu.br

Resumo

Apresenta-se, neste artigo, a experiência do webjornal laboratório Reverso Online (www.ufrb.edu.br/reverso) do curso de Comunicação Social/Jornalismo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), na disciplina de Jornalismo Online, ministrada pela professora Rachel Severo Alves Neuberger. Para tratar adequadamente de todas as nuances práticas, busca-se expor, também, um breve panorama da evolução da comunicação, com ênfase na fase atual, mostrando as potencialidades da web 2.0 para o ensino e a prática do jornalismo nas universidades, demonstrando como um recurso de experiência laboratorial pode aproximar o estudante dos mais complexos conceitos específicos de sua área de atuação, além de valorizar aspectos como a responsabilidade social ao prestar um serviço de interesse público e ao compartilhar informações com a sociedade e valorizar a cultura do local onde reside e/ou estuda.

Palavras-chave: Comunicação. Jornalismo. Internet. Webjornal. Bahia

Abstract

It is presented in this article, the experience of the laboratory web newspaper Reverso Online (www.ufrb.edu.br/reverso) of the course of Social Communication / Journalism at the Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), in the discipline of Online Journalism, given by Professor Rachel Severo Alves Neuberger. To express correctly about all nuances of practice, we seek to expose, too, a brief overview of the evolution of communication, with emphasis on the current phase, showing the potential of Web 2.0 for teaching and practice of journalism in universities, demonstrating how with a resource laboratory experience the students can approach the most complex concepts specific to their area of expertise, and value aspects such as social responsibility to provide a service to the public interest and share information with the society and enhance the culture of where they live and/or study.

Key-words: Communication. Journalism. Internet. Web newspaper. Bahia

Introdução

O processo de comunicação é uma atividade inerente ao ser humano, pois, vivendo em sociedade, estabelece uma dinâmica permanente de contatos sociais. Para tanto, cria estratégias de comunicação a fim de garantir que as informações sejam compartilhadas entre seus pares e permita, com isto, a garantia de liberdade de expressão e até a busca por uma coesão social, o que é realizado, geralmente, por meio dos veículos de comunicação como jornais, revistas, televisão, rádio e, mais recentemente, a web 2.0.

Mais do que uma atividade profissional de lidar com notícias, o Jornalismo, neste âmbito, tem um compromisso social com a verdade e deve manter esta responsabilidade ética independentemente do suporte utilizado para transmitir informações ou, o que é mais adequado recentemente, compartilhar conhecimentos por meio das novas tecnologias de comunicação.

No ambiente ciberespacial¹⁷, o que muda não é o jornalismo, mas as possibilidades de relacionar-se com os co-autores do processo comunicativo, a partir de intervenções interativas, hipermidiáticas e hipertextuais, em tempo real ou não.

Assim, é importante conhecer as características do meio e suas ferramentas a fim de construir um diálogo caleidoscópico, dada a sua organização em rede, e proporcionar uma atmosfera digital propícia ao desenvolvimento de uma ciberdemocracia real, cujo caminho pode ser traçado, também, com o fortalecimento do webjornalismo cada vez mais cidadão.

Deste ponto de vista, o jornalismo, ao contrário do que apregoam alguns estudiosos da comunicação, não sofre negativamente os efeitos da nova lógica participativa no processo de construção do saber, mas pode

17

□ Para Pierre Lévy (1999, p.17), o ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge pela interconexão mundial de computadores. “O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”.

remodelar-se e crescer com as possibilidades de ir além do habitual, com a intervenção direta da sociedade na construção do conhecimento.

Com este compromisso, foi criado em agosto de 2009 o webjornal laboratório O Porto (<http://www.ufrb.edu.br/oporto>), que em agosto de 2010 passa a ser substituído pelo Reverso Online (www.ufrb.edu.br/reverso) a fim de criar uma identidade maior com outros produtos laboratoriais do curso de Comunicação Social / Jornalismo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), tais como Reverso (jornal impresso) e Rádio Reverso (antes Vozes do Recôncavo), também disponibilizados por meio do Reverso Online.

Apresentar a estrutura do webjornal, a dinâmica de produção, os compromissos, além de discutir o avanço da comunicação por meio das novas tecnologias, levando-se em consideração as possibilidades para o jornalismo, mais especificamente no campo laboratorial, são alguns dos compromissos apresentados por este artigo.

A comunicação como socialidade e sociabilidade

A comunicação é um processo intrínseco ao ser humano em sua vida

social; não há como existir em sociedade sem comunicação, já que é no contato com o outro que criamos a nossa própria identidade e o sistema que nos permite viver em conjunto. Tendo em vista esse entendimento, a comunicação serve “para que as pessoas se relacionem entre si, transformando-se mutuamente e a realidade que as rodeia”, conforme afirma Bordenave (1982, p.36).

O conceito de comunicação é tão abstrato, apesar de tão real nas relações humanas, que não é facilmente descrito, a não ser por um conjunto de situações que dão uma ideia aproximada do que vem a ser o termo. Desta forma, nota-se que a comunicação é subjetiva, mas ao mesmo tempo concreta, pois acontece a todo momento e gera consequências, resultados.

O próprio verbo *communicare* dá uma ideia desta complexidade, já que significa, em latim, participar, fazer, saber, tornar comum; assim, comunicação, comunhão, comunidade, no caso, são palavras que têm a mesma raiz e estão relacionadas à ideia de algo compartilhado.

Enfim, pensar em comunicação pode levar a várias direções, já que é possível caracterizá-la em termos de oralidade ou escrita, comunicação

não-verbal, visual, direta ou indireta, formal ou informal, vertical ou horizontal, social ou institucional, comunicação de massa ou entre pares, seja de forma presencial ou mediada, entre outros.

Na sua multiplicidade, os processos de comunicação se dão de forma a afirmar, tendo como base Maffesoli (1987), a nossa sociabilidade e a nossa socialidade, tendo que:

A “socialidade” dá conta de elementos referentes ao cotidiano e aos agrupamentos contemporâneos (como as tribos urbanas), excluindo as avaliações sociais rígidas, que têm uma ordem incorporada mas não imposta, que exige controle externo, enquanto a “sociabilidade” é mais institucionalizada e formal. (MAFFESOLI apud NEUBERGER, 2005, p.15).

Esta pequena introdução à comunicação nos dá uma ideia de como este processo é importante e inevitável, daí a relevância de se estudar e aprender sobre como incrementá-lo em um mundo que se tornou cada vez mais interligado por redes digitais de compartilhamento e de relacionamento, como é o caso da internet e da web, respectivamente, tendo em vista que “a internet permitiu conectar os computadores, colocando-os em rede; a web permitiu conectar os próprios conteúdos dos

computadores”, como afirmam Pisani & Piotet (2010, p.9).

O universo digital

Ao longo da trajetória da vida em sociedade, as formas de comunicar foram se tornando cada vez mais elaboradas e dão um “salto quântico” com o surgimento da estrutura binária da linguagem digital, surgida nas últimas décadas do século XX. Nesta nova realidade, as potencialidades da comunicação foram tomando proporções antes inimagináveis. Até a era digital, comunicar por meio dos veículos de comunicação de massa, cujo modelo de transmissão é etnocêntrico, ou seja, de um para muitos, era o que havia de mais moderno, mas a história muda completamente de perfil com a lógica da comunicação em rede, possível por meio do intercâmbio de dados entre computadores.

Atualmente, a maior rede de computadores existente é conhecida como Internet e conecta computadores de todas as partes do mundo. Esta união permite que haja o intercâmbio de dados entre todas as máquinas em rede e, desde o início, causou uma mudança radical na maneira como a comunicação estava se dando até a década de 1970, quando foi criada uma primeira rede chamada Arpanet.

Antes restrita a governos e instituições de ensino superior, a Internet tornou-se comercial a partir da década de 1990 e permitiu que qualquer pessoa que tivesse condições de ter um computador fosse conectada a este universo de informações disponíveis em qualquer parte do mundo.

O momento mais importante neste processo foi o surgimento da *World Wide Web*, que é uma das maiores aplicações possíveis por meio da Internet, já que conecta os conteúdos dos computadores sob várias formas, possibilitando consultar páginas contidas em sites e criando uma nova lógica de acesso a conteúdos diversos. Mas engana-se quem pensa que a revolução é pura e simplesmente tecnológica, já que o mais importante não é a tecnologia em si, mas o uso que a sociedade dá a estas novas ferramentas.

Entre as características da web atual estão: multimídia/ convergência; interatividade; hipertextualidade; personalização; memória; e atualização contínua. De acordo com Palacios (2002), a multimídia está intrinsecamente relacionada à convergência dos formatos das mídias tradicionais que são: imagem; texto; e

som. “A convergência torna-se possível em função do processo de digitalização da informação e sua posterior circulação e/ou disponibilização em múltiplas plataformas e suportes, numa situação de agregação e complementaridade” (PALACIOS, 2002, p.3).

Para Palacios (2002), a interatividade é a capacidade de fazer com que as pessoas sintam-se parte do processo de construção do conhecimento por uma série de mecanismos como e-mails, enquetes, fóruns, comentários, etc., o que pode ser feito entre as pessoas e a máquina, entre as pessoas e o próprio hipertexto, entre as pessoas e os autores primários, e até entre todas as pessoas que interagem com aquele conteúdo.

A hipertextualidade é o que permite a interconexão de textos através de *links* e a própria leitura não linear, enriquecida no ambiente virtual por meio de recursos multimidiáticos, que buscam complementar o conteúdo textual.

No que tange à customização do conteúdo, também chamada de personalização ou individualização, diz-se que é a configuração dos conteúdos de acordo com os interesses de cada um. Atualmente,

busca-se oferecer, cada vez mais, o conteúdo de acordo com o perfil do “usuário”. Em exemplo de personalização, oferecido por muitos sites jornalísticos, é o Google News¹⁸, que seleciona na web o conteúdo que mais interessa a cada pessoa e oferece um serviço rápido de acesso, sem que seja necessário “navegar” por muitos sites. Naquela página, é possível selecionar os assuntos de interesse e, sempre que voltar, será oferecido o acesso às notícias atualizadas.

Em termos de memória, tem-se que a web acumula informações, já que seu espaço, ou não-espaço, conforme Lemos (2002), é ilimitado e, pela própria característica da web, é possível relacionar conteúdos postados em qualquer momento.

Para finalizar, vale citar a instantaneidade ou atualização contínua, o que quebra com a lógica das mídias tradicionais, que trabalham com periodicidade, exceto em momentos muito raros, em que a programação é interrompida para entrar uma notícia de muita relevância em plantões, como é o caso de rádio e da televisão. “O webjornal não deverá

ter periodicidade. A atualização é constante e os destaques de primeira página estão em constante mutação. Se os acontecimentos não têm periodicidade, as notícias também não.” (CANAVILLAS, <s.d.>, p.6-7).

As potencialidades colaborativas da web 2.0

A segunda geração www ou atual é conhecida como web 2.0 e possibilita um ambiente online mais dinâmico, onde o “usuário” passa a colaborar para a organização e geração de conteúdo. Aqui está a verdadeira revolução da comunicação na atualidade, já que as pessoas passam de um *status* de consumidor de mídia para uma posição de “co-autor” de conteúdos por meio das novas tecnologias. Nesta lógica, entra-se em uma fase chamada por Shirky (2010) de cultura da participação, que tem um caráter muito mais social, na sua visão, do que individual, já que não se trata de produzir conteúdo puro e simplesmente, mas de compartilhar estas vivências. “Não só a mídia social está em novas mãos – as nossas – como também, quando as ferramentas de comunicação estão em novas mãos, elas assumem novas características” (SHIRKY, 2010, p.38).

18

¹⁸ Google News - <http://news.google.com.br/>

Para Briggs (2007), a web 2.0:

(...) tem tudo a ver com abertura – com software do tipo código aberto, que permite aos usuários maior controle e flexibilidade de sua experiência na Web, bem como uma maior criatividade online. Os editores da Web estão criando plataformas ao invés de conteúdo. Os usuários estão criando conteúdo. Esse é o movimento que levou a revista Time a declarar “Você”, como sendo a personalidade do ano. “Em 2006, a Web mundial tornou-se um instrumento que reúne pequenas contribuições de milhões de pessoas e as torna importantes”, explicou a Time. (BRIGGS, 2007, p.28)

Como se pode notar, o valor desta revolução está na potencialidade que a ferramenta possibilita para a comunicação humana. Isso é verificável facilmente, pois as pessoas, em geral, não querem saber como uma ferramenta funciona, mas o que ela permite para potencializar as relações. Um exemplo básico pode ajudar a esclarecer esta lógica; quando alguém compra um celular, tendo-se em vista a sociedade como um todo e não necessariamente um técnico, o que importa é que o aparelho tecnológico tenha recursos que permitam a relação entre as pessoas. Mesmo quando há muita tecnologia agregada neste tipo de suporte, que hoje é dos mais avançados que existem, de vídeos,

áudios, edição, etc., o mais importante é a capacidade que o aparelho tem de compartilhar estes dados entre as pessoas. Para Pisani & Piotet (2010, p.55), “A falta de interesse dos jovens pela tecnologia e a importância que dão a seus colegas, a forma que utilizam para ficar conectados entre si evidenciam a perfeita compreensão intuitiva daquilo que a web faz de melhor.”

Com as possibilidades da web 2.0, ou seja, da web social, se antes o verbo usado na rede era “surfear”, atualmente o que descreve melhor a atividade de estar conectado ao mundo é “participar”. Não se trata, portanto, de entrar na Internet e verificar o que há, mas de interagir, produzir, colaborar, compartilhar informações de todos os tipos, incluindo a audiovisual.

De acordo com Pisani & Piotet (2010, p.27), “o importante é que a web, como a vemos hoje, é produto de efeitos de rede que surgem quando grande número de internautas realiza boa parte de suas atividades nela, utilizando sua dimensão colaborativa e interativa.”

Este universo do ciberespaço abriu as portas para a cultura da convergência, onde as mídias tradicionais e alternativas se cruzam,

dando ao antes chamado “usuário” a condição de “web ator”. Para Jenkins (2009, p.30), “a convergência não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham a ser. A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com os outros”. Ainda segundo o autor:

Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando (JENKINS, 2009, p.29).

Segundo Shirky (2011, p.18), “os usos sociais de nossos novos mecanismos de mídia estão sendo uma grande surpresa, em parte porque a possibilidade desses usos não estava implícita nos próprios mecanismos”. O que ele quer dizer é que as novas formas de comunicação que existem por meio da rede se dão de acordo com o uso social que está sendo feito da ferramenta.

O aparato em si não foi pensado para servir a este fim. De

qualquer maneira, serve e as diferentes culturas estão usando deste espaço para interagir, afirmar a si mesma ou mesmo transgredir, estabelecendo o que o francês Pierre Lévy (1999) chama de universal sem totalidade, ou seja, uma pluralidade de culturas fazendo parte do mesmo espaço, ou mesmo “não-lugar”, como afirma Lemos (2002). Nesta lógica, não basta mais termos acesso à web, apesar da ciência de que ainda é um desafio garantir este *status* de pertencimento a todos, mas proporcionar o sentido de participação a seus atores.

Neste momento, o importante não é só capacitar os jovens, futuros profissionais, até por que eles é que estão moldando os novos padrões comunicacionais *online*, o que os denomina *early adopters* (usuários de primeira hora) ou mesmo nativos digitais, mas de trabalhar o conceito de responsabilidade e ética nas ações comunicativas por meio da Internet, ao se valorizar a busca pela verdade, a livre expressão do pensamento, a diversidade e a pluralidade da sociedade, valorizando os costumes, os valores, ou seja, as diferentes culturas existentes.

Pensando na qualidade das interações que se dão por meio do

ciberespaço, tendo como foco o universo dos jovens, que já nasceram sob a égide digital, faz-se necessário não exatamente ensinar a “usar” as ferramentas e explorar suas possibilidades, mas de favorecer um ambiente crítico a respeito desta realidade. Busca-se, portanto, promover a capacitação para a produção audiovisual com parâmetros culturais e de valorização da dignidade humana por meio de um reconhecimento primário e secundário, ou seja, de seu próprio entorno e da sociedade como um todo, no sentido de defender o desenvolvimento sócio-político e econômico por meio de ações de participação digital.

O Jornalismo na era digital participativa

Desde meados de 1990, a web já passou por três fases básicas, de acordo com Mielniczuk (2003): o webjornalismo de primeira geração, onde os produtos oferecidos eram reproduções de partes dos grandes jornais impressos, que passavam a ocupar o espaço na Internet; o webjornalismo de segunda geração, que já busca explorar as potencialidades do novo ambiente com *links*, e-mail, fóruns, hipertexto e até últimas notícias; e o webjornalismo de terceira geração, em que é possível

observar uma produção específica para o meio, com recursos multimídia, interatividade (com chats, enquetes, fóruns, etc.), personalização – que é a configuração do produto de acordo com os interesses pessoais de cada pessoa –, hipertexto e atualização contínua.

Esta última fase é possível por meio da web 2.0, que permite a emergência da cultura da participação digital. Dentro da lógica da convergência citada anteriormente, encontram-se produções jornalísticas que não só fazem uso do mais recente ambiente midiático, mas tomam novas formas à medida que avançam em termos de co-autoria com seu “público”.

De toda sorte, é preciso entender o jornalismo como atividade que independe do suporte utilizado, apesar do webjornalismo proporcionar novas experiências para a prática profissional. Kovach & Rosentiel (apud SILVA, 2011, p.41) acreditam que “a finalidade do jornalismo é fornecer às pessoas a informação de que precisam para serem livres e se autogovernarem”. Afinal, a finalidade do jornalismo não é definida pela tecnologia ou por técnicas jornalísticas, mas pela função que desempenha na vida das pessoas.

Neste contexto, Salaverría (apud SILVA, 2011, p.23) define o “ciberjornalismo” como a “especialidade do jornalismo que emprega o ciberespaço para investigar, produzir e, sobretudo, difundir conteúdos jornalísticos”.

Para Silva (2011, p.22):

A par de um novo modelo comunicativo, de novos participantes e de novos produtores de informação e opinião, a Internet potenciou o desenvolvimento de novas linguagens, de novas narrativas convergentes (multimédia) e de novas formas de recuperação e reutilização da informação, tudo isto à vertiginosa velocidade do “instante”, já não local, mas sim mundial

Silva (2011, p.49) ainda defende a separação dos tipos de jornalismo:

a) Ciberjornalismo Profissional (tradicional, credenciado). Aqui entra o ciberjornalismo acadêmico, feito nas universidades¹⁹, a Ciberinformação institucional, feita por assessores e agências, e “os chamados *Watchdogs*, os vigilantes do jornalismo, que refletem, opinam e discutem, normalmente em blogs e redes sociais, sobre o que os jornalistas profissionais

(não) vão fazendo”; b) Ciberjornalismo Participativo (também designado Colaborativo - colaboração entre profissionais e amadores). Internautas participam em votos, comentários; c) Ciberjornalismo Cívico (ou Cidadão, de Base, Amador, Comunitário, *Grassroots journalism*). Possível por meio da web 2.0, “Digging” (exibição e votação em matérias/informações colocadas ou destacadas pelos utilizadores de ferramentas como o Digg¹⁰), “Tagging” (partilha de páginas selecionadas e etiquetadas pelos utilizadores de ferramentas como o Delicious¹¹) e o “Microblogging” (partilha de mensagens instantâneas num máximo de 140 caracteres escritas por utilizadores de ferramentas como o Twitter).

Nota-se, portanto, que ao jornalismo, cabe, cada vez mais, por meio do que a web 2.0 proporciona, estabelecer um vínculo cada vez maior com os co-autores do processo comunicativo. Desta maneira, define-se jornalismo online ou mais adequadamente, webjornalismo, como uma prática profissional que envolve todas as exigências de responsabilidade social que o jornalismo de mídias tradicionais possui, mas cuja construção é constantemente realizada também por

19

□ “Muito mais próximas do jornalismo profissional, estão as experiências de sites noticiosos (cibermeios) feitos por estudantes de jornalismo, normalmente dirigidos, coordenados e/ou editados pelos seus professores, muitos deles portadores de Carteira Profissional de Jornalista.” (SILVA, 2011, p.41).

atores que, anteriormente, não tinham como participar do processo de construção da notícia e, conseqüentemente, do próprio processo comunicativo da sociedade.

Por ser um domínio de competência nova, de menos de duas décadas, já que teve início no Brasil em 1996 de forma muito incipiente, e por estar em constante mutação devido às próprias características do universo digital, o conhecimento desta prática não se encerra em análises das teorias que fundam as bases do webjornalismo, mas constitui-se como um espaço de experiências novas, libertadoras, colaborativas, ciberdemocráticas, principalmente no âmbito da universidade, cuja função é, muito além de ensinar, promover mudanças e desenvolvimento social.

Vale dizer que uma das primeiras instituições no Brasil que instituiu o ensino do jornalismo digital foi a Universidade Federal da Bahia (UFBA), o que ocorreu em 1995, quando a Internet comercial foi instaurada no Brasil. Atualmente, a inclusão de disciplinas de Jornalismo Online, Jornalismo Digital ou mais especificamente Webjornalismo já é uma realidade nos currículos dos cursos de Comunicação e são, geralmente, de cunho teórico-prático, ou seja, visam estudar as bases teóricas e realizar uma reflexão acerca da nova instância

jornalística no contexto cibercultural, mas também colocar em prática a dinâmica do jornalismo possível por meio do ciberespaço, o que acontece, naturalmente, por recursos laboratoriais.

Webjornalismo laboratorial na UFRB

Nesta perspectiva de webjornalismo participativo, é desenvolvido o projeto Reverso Online (www.ufrb.edu.br/reverso); blog colaborativo de práticas jornalísticas vinculado à disciplina de Jornalismo Online, do Curso de Comunicação Social / Jornalismo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), ministrada pela professora Rachel Severo Alves Neuberger. O projeto é desenvolvido por meio de uma plataforma livre, chamada WordPress, e que permite a publicação de conteúdo multimidiático (textos, vídeos, fotos, etc.) de forma gratuita na web.

Por meio deste canal, os estudantes produzem matérias sobre as mais diversas áreas do conhecimento e que tenham vínculo direto com o Recôncavo da Bahia, carente de veículos de comunicação impresso - apesar de já ter sido berço de inúmeras publicações - e com apenas duas rádios, uma FM comercial e outra FM comunitária, além de um serviço de rádio poste,

para suprir as necessidades de informações, notícias, entretenimento e compartilhamento dos mais diversos interesses.

Assim, o principal objetivo do Reverso Online é, além de proporcionar aos estudantes da UFRB a prática do webjornalismo, tendo como base o universo informativo cultural, político e social do Recôncavo da Bahia, servir como um canal de comunicação com as pessoas da região, que também passam a ser protagonistas de suas próprias histórias. Neste processo colaborativo entre estudantes e comunidade, valorizam-se as notícias e os personagens da região, cujo valor é inestimável, e que nem sempre recebem o espaço necessário em mídias de grandes centros, como é o caso de Salvador e Feira de Santana.

O trabalho é desenvolvido como parte da disciplina de Jornalismo Online durante o segundo semestre de cada ano letivo, mas funciona como projeto de extensão no primeiro semestre de cada ano, a fim de que haja uma continuidade do processo de cobertura jornalística e, o mais importante, para que não se perca o vínculo com a sociedade, que já conta com o Reverso Online na cobertura de suas demandas sócio-político-sociais.

Ao ser desenvolvido como parte prática da disciplina, o blog conta com cerca de 40 a 50 estudantes de Jornalismo, sendo que, ao ser desenvolvido como extensão, conta com, no máximo, dez estudantes que já tenham cursado a disciplina de Jornalismo Online, a fim de se otimizar a produção.

Os assuntos abordados são discutidos semanalmente entre professor, estudantes e monitores da disciplina ou mesmo estudante-coordenador das atividades. Neste momento, é pensada pauta a ser coberta no Recôncavo da Bahia, as abordagens e quem ficará responsável pela elaboração das matérias, que, geralmente, contam com fotografias, muito mais do que com vídeos e áudio. Esta carência multimídia se dá em função da disciplina ser ministrada no quarto semestre do curso, sendo que Radiojornalismo e Telejornalismo são ministradas a partir do quinto semestre, o que causa uma lacuna em termos de capacitação para o audiovisual. Outro motivo para as matérias contarem mais com textos e fotos somente se dá em função da dificuldade de banda larga na região, o que dificultaria o acesso ao conhecimento e, consequentemente, de participação social.

No processo de produção, os estudantes sugerem pautas, discutem as abordagens com a professora da disciplina, entram em contato com as fontes²⁰, fazem fotos – em alguns casos vídeos ou áudios – redigem o texto e postam online para posterior edição por parte da professora, que também faz a liberação da matéria na página do blog. Este mecanismo de acompanhamento visa fortalecer a qualidade do ensino, já que são feitas orientações sobre melhorias e mudanças necessárias antes de se tornar público o material jornalístico produzido pelos jovens estudantes. O processo de construção do conhecimento de forma laboratorial não permite, necessariamente, uma atualização em tempo real, mas, com certeza, não há uma periodicidade pré-estabelecida, conforme as características da web, pois, é atualizado diariamente, a qualquer momento.

A relação/interação com a comunidade se dá desde a formulação de pautas, já que muitos estudantes recorrem às pessoas da comunidade

para saber o que está acontecendo. Além disso, elas são entrevistadas para a produção da notícia e ainda podem participar por meio de comentários, que garantem um caráter mais aproximado com o público da região, já que as pessoas têm a chance de tirar dúvidas, criticar, elogiar, propor matérias, sugerir mudanças, etc.. Ademais, é possível compartilhar os conteúdos por meio de redes sociais digitais diversas, o que garante um fluxo comunicacional, cujo caráter aleatório gera uma repercussão social sem precedentes. Esta participação social é crescente, à medida que o blog se torna mais conhecido e também conforme avança o acesso à rede em cidades do interior, como é o caso do Recôncavo da Bahia.

O Reverso Online também está no Twitter (@reverso_online), onde busca estabelecer um contato ainda mais direto com os co-autores do processo comunicativo e convidá-los a participar do blog Reverso Online através de chamadas com títulos das principais matérias e *links* que levam ao conteúdo completo.

O conteúdo do Reverso, produzido na disciplina de Imprensa I e II, em versão PDF está disponível no

20

□ Pessoas que fornecem dados em *off* (sem gravar ou aparecer na matéria jornalística) ou mesmo concedem entrevistas.

blog por meio do Issuu²¹, que permite a visualização do jornal na íntegra, como se estivessemos folheando o papel. O portal de visualização é gratuito, assim como as outras ferramentas utilizadas pelo Reverso Online. Seguindo esta lógica de disponibilizar o conteúdo produzido em outras disciplinas, a fim de se criar um banco de dados, ou memória da produção laboratorial do curso de Jornalismo da UFRB, conforme características da web, estão disponibilizados os áudios com produções da disciplina de Radiojornalismo. Lá é possível encontrar boletins, radiojornais e até radiodocumentários.

Em termos de hipertextualidade, o Reverso Online busca contextualizar as suas notícias com outras postadas no próprio site e indicadas como “matérias relacionadas” e até com *links* externos para instituições, vídeos no Youtube, etc., a fim de que o conteúdo possa ser assimilado na sua complexidade, com possibilidades de uma contextualização necessária ao

pleno conhecimento dos assuntos de interesse. A hipertextualidade também se dá através da não hierarquização do conteúdo, que segue a lógica da informação mais recente estar em destaque. O conteúdo do webjornal laboratório pode ser lido conforme os assuntos ou categorias de interesse, como é o caso de Saúde, Esportes, Sociedade, entre outros.

No que se refere à personalização, acredita-se que seja o ponto menos trabalhado pelos responsáveis primários do blog, ou seja, professor e estudantes, que não utilizam ferramentas de individualização do conteúdo, mas a personalização também pode ser entendida como uma leitura por caminhos próprios, tal como a hipertextualidade, e, neste sentido, não há impedimentos para esta característica da web 2.0.

Para finalizar, vale dizer que, além de objetivar-se como prestador de serviços, o Reverso Online visa valorizar os contextos sócio-econômicos e culturais do Recôncavo, o que pode ser amplamente conferido nas mais de 400 matérias encontradas até o presente momento neste blog de jornalismo laboratório participativo.

21

□ Issuu - <http://issuu.com/> .
Primeira edição lançada no portal:
http://issuu.com/reverso/docs/jornal_reverso_1



FIGURA 1 – Página principal de acesso (*homepage*) do Reverso Online²²

22

□ Nota-se que há uma notícia em destaque, sendo que o parâmetro para estabelecimento deste papel de evidência é a ordem de postagem, ou melhor, a última notícia do dia. Logo abaixo seguem as outras notícias. Também é possível encontrar notícias por editorias (Cultura, Saúde, Esportes, etc.), ou mesmo por data de postagem – como é possível constatar ao lado direito da página principal. Acompanhar o Reverso Online por meio do Twitter também está garantido, como é possível notar no ícone à direita. Vale informar, também, que nesta página de abertura há páginas (abaixo do logotipo) que levam à produção do Rádio Reverso (produzido na disciplina de Radiojornalismo, ministrada pela Profa. Rachel Severo Alves Neuberger, e para o Reverso (jornal impresso disponibilizado em PDF), cuja responsabilidade é dos professores Robério Marcelo Ribeiro e Péricles Diniz.

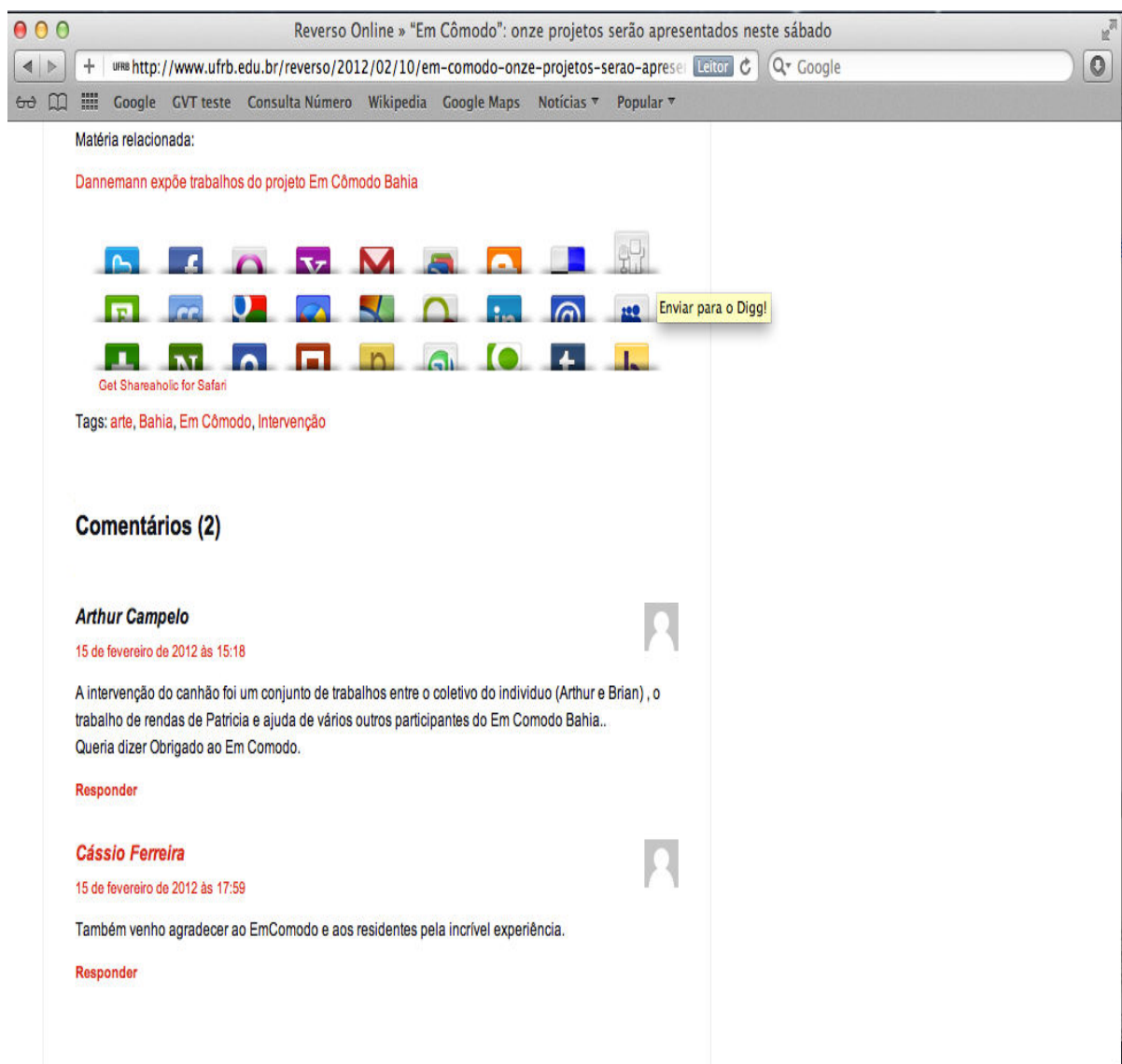


FIGURA 2 – Comentários da comunidade²³

23

□ Estes comentários estão postados na matéria “Em Cômodo: onze projetos serão apresentados neste sábado”, de Bárbara Rocha, postada no dia 10/02/2012, nas editoriais Cachoeira e Cultura. Além de demonstrar a participação da população, mostra as diferentes redes sociais digitais pelas quais é possível compartilhar as informações de maior interesse com os amigos. Bem acima também é possível verificar uma matéria relacionada, o que garante o percurso hipertextual, inclusive dentro do próprio Reverso Online. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/reverso/2012/02/10/em-comodo-onze-projetos-serao-apresentados-neste-sabado/#comment-382>



FIGURA 3 – Reverso Online no microblog Twitter²⁴

Conclusão

A comunicação é um recurso básico para a vida em sociedade e toma formas diferenciadas conforme novas tecnologias são incorporadas nas dinâmicas sociais. Atualmente, a web 2.0, possível por meio da Internet, tem cumprido um papel essencial nas relações humanas, ao permitir, além da criação de conteúdos multimídiaicos, o compartilhamento de dados entre as pessoas.

Este ambiente é muito propício ao desenvolvimento do jornalismo, cujo objetivo maior é prestar um serviço público ético e responsável, o que se torna cada vez mais “fiscalizado” pela sociedade como um todo, já que a web reverte a lógica da emissão centralizada das mídias tradicionais para uma rede realmente colaborativa.

Assim, o webjornalismo só pode ser realmente considerado completo se permitir uma participação efetiva dos “co-autores” no processo comunicativo. Este é o foco do webjornal laboratório da UFRB, Reverso Online, que busca servir como instrumento de formação e informação, mas também como ambiente de troca e de valorização cultural.

24

□ O Microblog Twitter (@reverso_online) é utilizado para dar maior visibilidade ao Reverso Online, já que naquele espaço é postado o título da matéria e é criado o link para que o co-autor do processo comunicativo possa conhecer mais a fundo o conteúdo e participar do processo de construção da sua realidade.

Referências

- BORDENAVE, J. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BORGES, J. **Webjornalismo**: política e jornalismo em tempo real. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.
- BRIGGS, M. **Jornalismo 2.0**: como sobreviver e prosperar. Disponível em: http://knightcenter.utexas.edu/Jornalismo_20.pdf Acesso em: 2009.
- CANAVILLAS, J. **WEBJORNALISMO**: considerações gerais sobre o jornalismo na web. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/canavilhas-joao-webjornal.pdf> Acesso em: 2008.
- CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2002.
- FERRARI, P. **Jornalismo Digital**. São Paulo: Contexto, 2010.
- JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.
- LE MOS, A. & LÉVY, P. **O Futuro da Internet**. Em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: [Editora Paulus](#), 2010.
- LE MOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos. O declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- MIELNICZUK, L. **Sistematizando alguns conhecimentos sobre jornalismo na web**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/gtjornalismocompos/estudos2003.htm> Acesso em: 2005.
- NEUBERGER, R. **Comunidade virtual: a experiência do portal “Comunique-se”**. Dissertação de Mestrado. Marília, 2005. Disponível em: <http://www.unimar.br/pos/trabalhos/arquivos/a4b1ec531476154a556716539d312fb4.pdf>
- PALACIOS, M. **Jornalismo Online, Informação e Memória: Apontamentos para debate**. Disponível em: http://www.eca.usp.br/pjbr/arquivos/artigos4_f.htm Acesso em: 2008.
- PISANI, F. & PIOTET, D. **Como a web transforma o mundo**: a alquimia das multidões. São Paulo: Editora Senac, 2010.
- PRADO, M. **Webjornalismo**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- RODRIGUES, C. (org.). **Jornalismo On-line**: modos de fazer. Rio de Janeiro: Sulina, 2009.
- SHIRKY, C. **A Cultura da Participação**: criatividade e generosidade no mundo conectado. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- SILVA, F. A contextualização no ciberjornalismo. Tese de doutoramento (2011). Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57280/2/zamith000148443.pdf>. Acesso em: jan. 2012.



Resenha de livro

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo, Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos/ Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. –Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

Autora:

Maria Graciele Carneiro da Silva

Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do recôncavo da Bahia (UFRB), bolsista PIBEX (Programa Institucional de Bolsas de Extensão) e voluntária do projeto de pesquisa da UFRB:

Memórias Literárias e Culturais do Vale do Jiquiriçá-BA em Foco.

A resenha em questão pretende discorrer sobre a compreensão dos assuntos expostos no livro *“Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos”*, de Ibiapina, que vem nos apresentar as abordagens em torno da pesquisa colaborativa e seus significados, sendo esta tratada como um tipo de investigação que preza duas dimensões da pesquisa em educação, que é a produção de saberes e a formação contínua de professores.

A autora apresenta a perspectiva da emancipação para compreender que no mundo da pesquisa colaborativa em educação, o que deve ser levado em consideração é que na prática de pesquisa um dos princípios é investigar a própria ação educativa desenvolvida no seu contexto geral e específico da sala de aula, para que com uma percepção mais apurada das necessidades poder intervir. Nesse sentido é que pesquisador e professores se tornam aliados e autoconscientes das situações reais em que estão inseridos, para que colaborativamente possam encontrar a solução de tais problemas.

Na investigação-ação emancipatória, o professor fica no centro da investigação, não como mero objeto de estudo, mas como agente ativo e fundamental do processo de investigação da pesquisa. Nesse contexto, nota-se a importância da colaboração empreendida pelos pesquisadores e professores, pois por meio desta o objetivo de melhorar e modificar determinada realidade que aflige o contexto da qualidade de ensino.

A pesquisa colaborativa implica em práticas que se voltam para a resolução de problemas sociais, envolvendo tanto pesquisadores quanto professores nos processos de produção de conhecimento, em que os sujeitos envolvidos produzem saberes, compartilhando colaborativamente estratégias que promovam o desenvolvimento profissional. Nesse processo, para a organização da pesquisa colaborativa, deve-se evitar a simplificação do processo de investigação, entendendo que deve haver verdades além daquelas que os sujeitos envolvidos deixam transparecer em seus discursos e na sua prática.

Ibiapina (2008) vem nos propor que para que esse tipo de pesquisa flua como o esperado, é preciso que haja condições de troca e intercâmbio na ação colaborativa entre pesquisador e professores, tendo como objetivo comum encontrar soluções que possibilitem a transformação da real decadência que assola a qualidade de ensino e que dê subsídios para os professores melhorarem suas práticas em sala de aula.

Conforme a autora aprofunda seus estudos no ramo da pesquisa colaborativa, esta apresenta algumas ferramentas consideradas importantes para a realização da pesquisa, entre estas aparece a linguagem, que segundo a autora, tem um papel, importante para a construção de reflexões dos processos de coleta de dados e construções de práticas futuras.

Dentre as demais ferramentas apresentadas pela autora, encontra-se a entrevista, que fornece subsídios importantes para o levantamento de dados e a teorização dos mesmos; a observação colaborativa, que contextualiza o ambiente e as práticas que cercam o contexto escolar; a confecção e observação de vídeos, que implica na qualidade e quantidade das informações que podem ser coletadas, para a percepção da ação didática que o professor tem da sua prática em sala de aula; e a narrativa autobiográfica como instrumento de investigação, bem como procedimento de formação.

Por último, apresenta-nos os resultados que podem ser esperados através dessa modalidade de pesquisa, que é a construção de textos acadêmicos e os desafios e possibilidades de produzir colaborativamente. Para tanto, segundo a autora “(...) o pesquisador não dirige olhar narrativo e exterior ‘sobre’ o que fazem os docentes, mas procura, com eles, compreender as teorias que regulam a prática docente, de forma a favorecer o desenvolvimento da capacidade de transformar reflexivamente e discursivamente a atividade desenvolvida por esse profissional”. (IBIAPINA, 2008, p. 116).

Percebo, portanto, que é indispensável e de certa forma urgente à inclusão da pesquisa colaborativa nos métodos de investigação existentes, pois esta pode ser uma forte aliada para a compreensão de fatores que emergem a sociedade em que vivemos, como é o caso da lacuna que ainda existe para descobrir o próximo “passo” para se obter uma educação de qualidade para todos, além de proporcionar aos professores o alto-reconhecimento de sua importância no processo da pesquisa, onde deixam de ser apenas meros reprodutores de conteúdos prontos e passam a ser críticos das próprias ações desenvolvidas.



Relatos de Experiências

A contribuição da odontologia na equipe multidisciplinar na promoção de saúde a pacientes com paralisia cerebral

The contribution of dentistry in the multidisciplinary attendance team in the health promotion for patients with cerebral palsy

Autores:

Lia Silva de Castilho

Prof^a. Dra. da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - liasc@ufmg.br

Ana Cláudia Pereira de Barros

Discente do Curso de Odontologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Gabriela Luíza Nunes Souza

Discente do Curso de Odontologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Débora Carolina Lacerda

Discente do Curso de Odontologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Eduardo Emílio Maia Marques

Discente do Curso de Odontologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Eliton Botelho dos Santos

Discente do Curso de Odontologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Marcela Queiroz Reis

Discente do Curso de Odontologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Priscila Aguiar Silva

Discente do Curso de Odontologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Sara Oliveira Lisboa

Discente do Curso de Odontologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Vera Lúcia Silva Resende

Prof^a. Dra. da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

RESUMO

Este trabalho descreve a experiência intersetorial de promoção de saúde de pacientes com paralisia cerebral, destacando o papel do cirurgião dentista dentro da equipe multidisciplinar. O projeto é uma parceria entre a Faculdade de Odontologia da UFMG, a Associação Mineira de Reabilitação (AMR) e a Escola Estadual João Moreira Sales (uma escola para crianças especiais), iniciada em 1998. As ações de promoção de saúde bucal oferecidas pelo setor de odontologia são concatenadas a um projeto maior da AMR denominado Sistema Integrado de Reabilitação – SIR que envolve o trabalho com uma equipe multidisciplinar. Seus objetivos são a promoção de saúde bucal dos pacientes desta instituição e proporcionar ao estudante de odontologia a oportunidade do trabalho com esta população. A abordagem integral ao portador de deficiência neuromotora inclui um programa de escovação

supervisionada, restaurações, raspagens supra e sub-gengivais, controle de placa e educação para a saúde com pacientes, pais, cuidadores, funcionários e equipe de assistência multidisciplinar. As sessões de atendimento clínico abordam aconselhamento dietético, aplicação tópica de fluoretos quando necessário, restaurações plásticas diretas e exodontias. Os estudantes da Faculdade de Odontologia da UFMG também executam pesquisas e publicam vários artigos científicos. Os resultados obtidos revelam que 65% dos pacientes de 0 a 12 anos de idade encontram-se livres de cárie. Indivíduos que ingressaram na instituição apresentaram história pregressa de cárie foram controlados após o atendimento. Observa-se uma significativa contribuição deste projeto em promover a saúde e a inclusão social destes pacientes especiais.

Descritores

Pessoas com deficiência. Odontologia Comunitária. Promoção de Saúde

ABSTRACT

This paper describes the intersectorial experience of health promotion to patients with cerebral palsy, highlighting the role of the dental surgeon in a multidisciplinary team. The project is a partnership between School of Dentistry of the Federal University of Minas Gerais-Brazil, the Associação Mineira de Reabilitação (AMR) and one school for special children (Escola Estadual João Moreira Salles), since March 1998. The actions of oral health promotion are concatenated to a larger project of the AMR: the Integrated Rehabilitation System (Sistema Integrado de Reabilitação) - SIR. The SIR also involves the work of the multidisciplinary attendance team. The objectives of this project are to promote patients' oral health of this institution and provide to dental students the opportunity of working with this population. This assistance includes a program of supervised tooth brushing, restorations, supra and sub gingival scaling, plaque control and health education involving patients, parents, careers, employees, teachers and multidisciplinary attendance team. The sessions of clinical assistance carried out diet advice, application of topical fluoride, when required, plastic direct restorations and tooth extractions. The students from the School Dentistry of UFMG also execute and publish many research papers. The results show that 65% of patients 0-12 years old are caries free. Conclusion: The obtained data reveal a significant contribution of this project to health promotion and social inclusion of the special needs patients.

Uniterms

Disabled persons. Community Dentistry. Health Promotion.

INTRODUÇÃO

Os pacientes portadores de necessidades especiais demandam educação especial e instruções suplementares temporárias ou definitivas (ABREU *et al.*, 2001). A partir de informações do censo 2000, 24,6 milhões de pessoas ou 14,5% da população possuíam algum tipo de deficiência, no Brasil (BRASIL, 2011).

A deficiência neuromotora, resultante da paralisia cerebral, significa imobilidade de uma parte ou de todo o membro devido a uma lesão nos nervos motores do cérebro. Não é propriamente um distúrbio no músculo, mas sim uma falha na resposta motora por interrupção do impulso nervoso (FOURNIOL, 1998).

A paralisia cerebral é caracterizada por diferentes condições clínicas. A paralisia cerebral espástica refere-se a pacientes que apresentam rigidez muscular e movimentação involuntária. As paralisias cerebrais não espásticas compreendem a ataxia (ausência de coordenação motora) e a atetose (caracterizada por incessantes movimentos involuntários) e condições mistas. Os danos ao tecido cerebral podem resultar em paralisia parcial ou generalizada dos membros. A tetraplegia refere-se a paralisia de todos os quatro membros, a

hemiplegia refere-se a uma redução do movimento de um dos lados do corpo e a diplegia refere-se à paralisia de dois membros correspondentes. No consultório odontológico, crianças com paralisia cerebral do tipo espástico possuem maior dificuldade de cooperar devido à sua alta sensibilidade ao contato físico e resposta neuromotora a estímulos não usuais como barulho, luz artificial e posição na cadeira odontológica. Os diversos tipos de paralisia cerebral não servem como preditores para melhor ou pior saúde bucal quando comparados entre si. De maneira geral, a necessidade de tratamento odontológico nos diversos quadros de paralisia cerebral é alta e está relacionada a um baixo estado socio-econômico e a um alto consumo de alimentos sacarizados (CAMARGO e ANTUNES, 2007).

A Faculdade de Odontologia da UFMG (FO-UFMG) juntamente com a Associação Mineira de Reabilitação (AMR), uma entidade sem fins lucrativos, e com a Escola Estadual de Ensino Especial João Moreira Salles, realiza um programa de assistência odontológica a crianças, adolescentes e adultos portadores de deficiências neuromotoras (causadas principalmente por Paralisia Cerebral),

desde 1998. A AMR é uma entidade que trabalha a reabilitação motora e a inclusão social do seu público alvo. A abordagem odontológica, além de contribuir para essa inclusão, tem resolvido satisfatoriamente os problemas de urgência que dificultam especificamente o trabalho da fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional e o desenvolvimento do paciente (ABREU *et al.*, 2001).

Em 2002 o consultório odontológico da AMR foi construído e começou a funcionar, graças ao esforço do grupo de voluntários. Uma parte dos equipamentos e instrumentais foram doados pela FOUFMG e a outra parte foi adquirida por doação da AMR. O material odontológico de consumo, material de escritório é fornecido pela AMR. A Atendente de Consultório Dentário também é funcionária desta instituição. A FOUFMG contribui com os professores, com a participação dos alunos (uma média de 11 alunos/ano) e com duas bolsas (Pró-reitoria de extensão) PROEX.

Este trabalho descreve a experiência intersetorial de promoção de saúde de pacientes com paralisia cerebral, destacando o papel do cirurgião dentista dentro da equipe multidisciplinar

METODOLOGIA

O atendimento com anestesia local se dá no ambulatório da AMR nas segundas e quartas feiras no período da tarde e nas sextas no período da manhã. Ali, não são realizados tratamentos odontológicos sob anestesia geral. O paciente que o necessitar tem seus responsáveis orientados sobre como se dá a inscrição para o atendimento no Hospital Odilon Behrens através do Sistema Único de Saúde. Somente a rede pública pode fazer a referência para esta unidade hospitalar.

Seguindo a diretriz de interdisciplinaridade, este projeto está inserido em um programa mais amplo da AMR (Sistema Integrado de Reabilitação – SIR) que busca concatenar as ações de fisioterapia, fonoaudiologia, neurologia, odontologia, ortopedia, psicologia, serviço social e terapia ocupacional visando a inclusão social destes pacientes carentes. Atualmente, o projeto atende também os participantes do programa Esporteterapia da AMR (de 12 a 18 anos de idade) no qual os pacientes são assessorados por professores de educação física em atividades lúdicas visando o seu desenvolvimento físico e mental. Os alunos da referida escola

(que funcionou durante alguns anos nas dependências da AMR e agora funciona fora das dependências da Instituição) possuem idades mais avançadas e representam, atualmente, um pequeno percentual do total de indivíduos atendidos anualmente. Atualmente, o Público alvo do referido projeto é de aproximadamente 810 indivíduos.

O estudante recebe um ou mais pacientes que ficam sob sua responsabilidade, tanto em relação ao tratamento odontológico quanto em relação à sua manutenção. Para a abordagem do paciente suas ações devem ser planejadas em congruência com as ações desenvolvidas pelo restante da equipe multidisciplinar.

RESULTADOS e DISCUSSÃO

O presente projeto, ao integrar o SIR, proporciona ao graduando em odontologia, a possibilidade de vivenciar uma abordagem multidisciplinar do portador de deficiências neuromotoras, em cenário extra-muros, incluindo a convivência com graduandos de outras instituições de ensino. O aluno também tem a oportunidade de conhecer a realidade operacional de uma organização sem fins lucrativos (terceiro setor), vivenciar uma parceria

Universidade/Organização autônoma voltada para o interesse coletivo e participar de um projeto intersetorial em resposta à uma demanda social específica. Neste processo, o graduando em odontologia compreende a importância de considerar o paciente como sujeito e não como objeto de intervenção que participa ativamente da identificação dos seus problemas e para eles busca soluções.

Além do atendimento odontológico em si, o graduando tem a oportunidade de conhecer o planejamento organizacional proposto anualmente, considerando metas de atendimento, planejamento de consumo de material odontológico, de escritório, possibilidades de expansão, novos projetos assumidos, entre outros quesitos que a FO-UFMG em conjunto com a AMR e demais parceiros se propõem a abarcar. Finalmente, o estudante vivencia a oportunidade de avaliar o seu desempenho, o desempenho do projeto em comparação com as metas estabelecidas no início do ano e comparar seus dados com os dados alcançados pela organização como um todo.

Como o aluno inicia o seu trabalho no projeto como voluntário e

não como bolsista da PROEX, ele tem a oportunidade de incorporar à sua experiência formativa o trabalho voluntário, valorizando-o. O graduando coloca o seu tempo e a sua experiência a serviço do interesse coletivo.

Moretti et al., (2010) ponderam que a ação intersetorial é uma importante forma de enfrentamento de problemas para a reorganização da atenção em saúde (não só no nível básico) por privilegiar o conceito de cuidado como eixo de orientação do modelo assistencial. A visão ampliada da saúde, com fundamentação em determinantes socio-ambientais, é o caminho privilegiado para o estabelecimento de ações eficazes para a promoção de saúde. A elaboração de ações intersetoriais estimula a compreensão das necessidades da comunidade de uma maneira mais ampla e permite o enfrentamento das demandas de forma mais resolutiva. A prática da intersectorialidade ao ser abraçada por gestores e por profissionais de saúde, não permite que estratégias de promoção de saúde se tornem reproduções de modelos conhecidos e pouco efetivos na melhoria das condições de saúde da população.

No presente projeto, a intersectorialidade criou a oportunidade ao aluno de odontologia de se inserir numa equipe de trabalho, cujo objetivo principal é a reabilitação do deficiente neuromotor. Esta rica experiência de troca de conhecimentos não seria possível se ocorresse estritamente dentro da FO-UFMG.

Entre os procedimentos realizados neste projeto de extensão, destacam-se aqueles relativos à atenção odontológica básica com ênfase nas atividades promotoras de saúde bucal (aplicação tópica de flúor para indivíduos que apresentem sinais iniciais da doença, manutenção preventiva, orientação dietética e de higienização) numa abordagem contínua com pais e cuidadores (ABREU *et al.*, 2001; ABREU *et al.*, 2002). Na faixa etária de 0 a 12 anos (correspondente à maioria da população atendida) o maior agravo à saúde bucal é a cárie dentária. Já entre indivíduos acima desta idade, a doença periodontal é mais freqüente. Tendo em vista esse quadro, a produção de restaurações plásticas mensais e raspagens supra e sub-gengivais é proporcional à das clínicas da Faculdade de Odontologia da UFMG.

Entre os anos de 1998 e 2011, 750 pacientes foram atendidos pelo referido projeto. Atualmente, 462 encontram-se em tratamento e/ou manutenção. Por ano, uma média de 67 novos pacientes é incorporada, aproximadamente 472 atendimentos são realizados, 317 altas são dadas e cerca de 1311 procedimentos curativos e/ou preventivos são realizados. Estes atendimentos são realizados entre os meses de fevereiro a primeira quinzena de julho e de agosto a primeira quinzena de dezembro. Graças ao enfoque de promoção de saúde bucal, o percentual de indivíduos livres de cárie está acima dos 65%, média superior àquela apresentada pela população brasileira na mesma faixa etária e que não apresenta a deficiência neuropsicomotora (RESENDE *et al.*, 2007). Este impacto positivo é, sem dúvida, a maior contribuição do projeto, em relação à diretriz de impacto e transformação da sociedade para a extensão universitária. Para que um indivíduo se torne saudável em sua totalidade, é preciso tornar os hábitos saudáveis as escolhas mais fáceis. Quando são conseguidas pequenas modificações na dieta, por exemplo, estimulando o consumo de alimentos mais saudáveis por todos os

que fazem parte do convívio do paciente, incluindo a merenda escolar, não só o padrão de incidência de cárie dentária se altera: ganhos para a saúde geral do paciente e sua família são visíveis e incontestáveis (CASTILHO *et al.*2002a).

Ainda norteado pela diretriz de impacto e transformação e pela indissociabilidade da tríade ensino-pesquisa-transformação, o presente projeto busca elaborar um modelo preditivo de cárie dentária para a população alvo, através de constantes pesquisas (veiculadas através de artigos científicos, participações em congressos, defesa de dissertação e de monografias de especialização). Os graduandos têm contato com a aplicação de métodos simples estatísticos e sua aplicação em epidemiologia. Entre os trabalhos publicados, estudou-se o uso de índices que facilitam a detecção de grupos mais vulneráveis às doenças bucais (CASTILHO *et al.*2000), o papel da escola (CASTILHO *et al.*2002b) e da merenda escolar (CASTILHO *et al.*2002a) na saúde bucal do portador de necessidades especiais, as principais causas de paralisia cerebral entre os participantes do projeto (CASTILHO *et al.*2002c), o papel da profissão e escolaridade maternas na

saúde bucal destes pacientes (CASTILHO *et al.*2002d), o traumatismo dentário na bateria labial anterior diferenciando os indivíduos que caminham e os cadeirantes (SILVA *et al.* 2002), a influência da prematuridade ao nascer na cárie dentária (SILVA *et al.* 2003), o grau de independência para as atividades de vida diária e suas relações com a cárie dentária (CABRAL *et al.*2003), relação entre o bruxismo e o uso de chupeta (MACEDO *et al.* 2006), influências da mamadeira (RESENDE *et al.*2007), da higienização, do refluxo gastroesofágico no desenvolvimento da cárie dentária (ROBERTO *et al.*, 2011) e descrição de casos clínicos sobre as síndromes de Möebius (SCARPELLI *et al.*2008), Rubstein-Taybi (TELLES *et al.*2009) e Cornelia Lange(SCARPELLI *et al.*2011). Estes trabalhos foram publicados em revistas científicas nacionais e internacionais, nos Anais dos Congressos da Sociedade Brasileira de Pesquisas Odontológicas, Semana de Iniciação Científica da UFMG e em vários Congressos de Extensão (RESENDE *et al.*2004; RESENDE *et al.*2005), incluindo o Congresso Ibero-Americano de Extensão e o 5º Congresso Brasileiro de Extensão em 2011. Os alunos da graduação têm

ainda a oportunidade de trabalhar com pós-graduandos desenvolvendo projetos de pesquisa de alta qualidade (ABREU *et al.*2002; SCARPELLI *et al.*,2008; SCARPELLI *et al.*,2011). No caso dessa população específica a mamadeira (RESENDE *et al.*, 2007) e a inadequada higiene bucal (ROBERTO *et al.*, 2011) são os principais fatores causadores da cárie dentária. Quando se analisam os trabalhos em que são citados, percebe-se que a experiência do projeto é possível de ser aproveitada no desenvolvimento de programas odontológicos para indivíduos especiais e também para indivíduos que não apresentam tais deficiências. A experiência deste projeto de extensão já foi repassada, ainda, à Prefeitura Municipal de Belo Horizonte através do sistema de videoconferência nos anos de 2007 e 2011, no sistema de teleconferência do Nescon/Medicina UFMG em 2008, no informativo da PROEX de 31/03/2009 (<http://www.ufmg.br/proex/mostraNoticias.php?codigo=299>) e mereceu destaque no programa Conexões da Rádio 104,5 Educativa UFMG no ano do 2008.

A interação dialógica com a sociedade se dá através das

avaliações que são apresentadas periodicamente à PROEX, ao Conselho Administrativo da AMR e à comunidade assistida (através de questionários). As avaliações feitas pela comunidade envolvida sempre são enfocadas no que se refere às modificações realizadas periodicamente. Os responsáveis e as próprias crianças são estimulados a relatarem suas experiências no desmame (o consumo da mamadeira se estende até os 3 anos) (RESENDE *et al.*, 2007), na retirada da chupeta, na introdução de frutas e legumes na dieta e na construção do hábito da escovação diária. Relatos curiosos, práticos e facilmente exequíveis são frequentemente conseguidos e repassados a outros pais e responsáveis como relatos de experiências de sucesso.

O usuário e seus pais e responsáveis também têm a oportunidade de se posicionar em relação ao tratamento odontológico recebido e quais são as alternativas que podem ser consideradas. Como resultado, a lógica da política social, normalmente proposta para este grupo, é modificada de uma visão de carência e solução de necessidades, para aquela de direito aos cidadãos a uma vida digna e de qualidade. O

processo de planejamento não é por si, a ação intersetorial. Ele deve abranger a avaliação e o monitoramento das ações, visando resultados que efetivamente melhorem a qualidade de vida do cidadão. Sem monitoramento e avaliação de resultados não se trabalha em uma perspectiva de processo. Neste contexto a criatividade e a compreensão por parte de todos os atores sociais envolvidos são mais importantes do que a certeza e a predição (JUNQUEIRA, 2004).

Para Fleury-Teixeira *et al.* (2008), de maneira sucinta, o termo “Promoção de Saúde” poderia ser entendido como toda a atuação cujo objetivo fosse a melhoria de saúde das pessoas. Basicamente, nas últimas décadas, a Promoção de Saúde tem se delimitado em um campo institucional que abrange um conjunto mais ou menos específico de atuação. No estudo de Promoção de Saúde avançou-se sobre o reconhecimento de que existem determinações genéricas incidentes sobre as causas das doenças. Neste aspecto, o contexto social embasa o padrão sanitário de um povo da mesma forma que a posição social de cada indivíduo é um dos determinantes para a sua própria saúde. A Promoção de Saúde

é uma estratégia para a ampliação do controle dos indivíduos e da sociedade sobre a sua própria saúde. Considerando-se os eixos das ações promotoras de saúde, pode-se sublinhar a autonomia como categoria estruturante destas estratégias. A ampliação da autonomia individual e

social é o princípio do empoderamento individual e coletivo.

Portanto, quando a família e o paciente são envolvidos no tratamento odontológico, os resultados apresentados são mais efetivos, pois envolvem o compromisso entre serviço e cliente no controle da doença e na manutenção da saúde.

Quadro 1- Trabalhos científicos produzidos pelo Projeto de extensão “Atendimento Odontológico a Pacientes Portadores de Necessidades Especiais”

Autores	Ano	Título
Abreu MHNG, Castilho LS, Resende VLS	2001	Assistência Odontológica a indivíduos portadores de deficiências: o caso da Associação Mineira de Reabilitação e Escola Estadual "João Moreira Salles".
Abreu MHNG, et al.	2002	Mechanical and chemical home plaque control: a study of brazilian children and adolescents with disabilities
Cabral JCM, Castilho LS, Resende VLS	2003	Determinantes sociais e comportamentais de doença bucal em crianças portadoras de necessidades especiais.
Castilho LS et al.,	2000	Utilização do INTO para Triagem de Grandes Grupos Populacionais.
Castilho LS, Resende VLS, Marinho KC.	2002	Analysis of the diet in patients with neuropsychomotor deficiencies.
Castilho LS, Ruas RO, Resende VLS.	2002	The role of the school in the buccal health in patients with disability.
Castilho LS, Resende VLS, Apolonio ACM.	2002	Principais causas de deficiências neuropsicomotoras X promoção de saúde.
Castilho LS, Resende VLS, Cabral JCM.	2002	Profissão e escolaridade maternas x saúde bucal do paciente especial.
Macedo WS, Castilho LS, Resende VLS, Maciel KF, Moreira KM, Rosental VS.	2006	Cárie, bruxismo, tipo de respiração e suas relações com gênero, idade e uso de chupeta em pacientes especiais.
Resende VLS, Castilho LS, Viegas CMS, Soares MA.	2007	Fatores de Risco para a Cárie em Dentes Decíduos de Portadores de Necessidades Especiais.
Resende VLS, Castilho LS, Viegas CMS, Soares MA.	2004	Atendimento odontológico a pacientes especiais.

Resende VLS, Castilho LS, Souza ECV, Jorge WV	2005	Atendimento odontológico a pacientes especiais.
Roberto LL, Machado MG, Resende VLS, Castilho LS, Abreu MHNG.	2011	Fatores associados à cárie dentária na dentição decídua de portadores de necessidades especiais.
Scarpelli AC <i>et al.</i>	2008	Moebius syndrome: a case with oral involvement.
Scarpelli AC <i>et al.</i>	2011	Cornelia de Lange syndrome: A case report of a Brazilian boy
Silva CPE, Sans FMM, Resende VLS, Castilho LS.	2003	Cárie dentária em pacientes especiais: influências da idade, prematuridade e escolaridade materna.
Silva CPE, Cabral JCM, Castilho LS, Resende VLS.	2002	Traumatismo dental anterior em portadores de deficiências neuropsicomotoras.
Teles CG, Almeida CEF, Castilho LS, Resende VLS.	2009	Síndrome de Rubinstein-Taybi: revisão da literatura e descrição de conduta odontológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado apresentado em relação à promoção de saúde bucal (65% dos pacientes livre de cárie) é a principal característica de eficiência deste projeto. Em segundo lugar, o tempo decorrido desde a sua implantação até agora (14 anos de funcionamento na AMR) demonstra que as instituições parceiras, equipe multidisciplinar, alunos e comunidade beneficiada estão satisfeitas com os resultados apresentados. Em terceiro lugar, o volume de publicações apresentadas pelo projeto durante os

anos, demonstra a seriedade e o compromisso com os quais o trabalho de extensão é levado pelos alunos e professores envolvidos. A divulgação tanto os resultados significativos quanto aqueles que não apresentaram associação com os eventos estudados é a contribuição do projeto para outros esforços semelhantes em outras partes do país. Finalmente, o sorriso pronto e espontâneo das crianças da AMR é o resultado mais subjetivo, porém mais gratificante que uma equipe de saúde poderia receber.

REFERÊNCIAS

1. ABREU, M.H.N.G., CASTILHO L.S., RESENDE V.L.S. Assistência Odontológica a indivíduos portadores de deficiências: o caso da Associação Mineira de Reabilitação e Escola Estadual "João Moreira Salles". **Arquivos em Odontologia**, v. 37, n.2, p.153-162, jul/dez., 2001.
2. ABREU, M.H.N.G., et al. Mechanical and chemical home plaque control: a study of brazilian chidren and adolescents with disabilities. **Spec Care Dentistr.**, v. 22, p.59-64, 2002.
3. BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Comunicação Social, 2005.
http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=438&id_pagina=1 [acessado em 14 de maio de 2011].
4. CABRAL, J.C.M., CASTILHO, L.S., RESENDE, V.L.S. Determinantes sociais e comportamentais de doença bucal em crianças portadoras de necessidades especiais. **Pesquisa Odontológica Brasileira**, v. 17, p.42-42, 2003.
5. CAMARGO MAF, ANTUNES JLF. Untreated dental caries in children with cerebral palsy in the Brazilian context **International Journal of Paediatric Dentistry**, v. 18, p. 131–138, 2008.
6. CASTILHO, L.S., CARVALHO, C.F., TOSO, F.P., JACOB, M.F., ABREU, M.H.N.G., RESENDE, V.L.S. Utilização do INTO para Triagem de Grandes Grupos Populacionais. **REVICROMG**, v. 6, p:195-9, 2000.
7. CASTILHO, L.S., RESENDE, V.L.S., MARINHO, K.C. Analysis of the diet in patients with neuropsychomotor deficiencies. **Jounal of Dental Research**, v. 81, p. B112, 2002 a.
8. CASTILHO, L.S., RUAS, R.O., RESENDE, V.L.S. The role of the school in the buccal health in patients with disability. **Jounal of Dental Research**, v. 81, p. B112, 2002 b.
9. CASTILHO, L.S., RESENDE, V.L.S., APOLONIO, A.C.M. Principais causas de deficiências neuropsicomotoras X promoção de saúde. **Arquivos em Odontologia**, v. 38, p. 62, 2002c.
10. CASTILHO, L.S., RESENDE, V.L.S., CABRAL, J.C.M. Profissão e escolaridade maternas x saúde bucal do paciente especial. **Arquivos em Odontologia**, v. 38, p. 63, 2002 d.
11. FLEURY-TEIXEIRA, P. et al . Autonomia como categoria central no conceito de promoção de saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, v.13, supp.2, p.2115-2122, 2008.
12. FOURNIOL, A. Deficiência neuromotora, p. 377-393. In: FOURNIOL FILHO, A. **Pacientes especiais e a odontologia**. São Paulo: Santos, 1998. 471p.
13. JUNQUEIRA, L.A.P. A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. **Saúde e Sociedade**, v.13, n.1, p.25-36, jan-abr 2004

14. MACEDO, W.S., CASTILHO, L.S., MACIEL, K.F., MOREIRA, K.M., RESENDE V.L.S., ROSENTHAL, V.S. Cárie, bruxismo, tipo de respiração e suas relações com gênero, idade e uso de chupeta em pacientes especiais. Anais da XV Semana de Iniciação Científica da UFMG, 2006.
15. MORETTI, A C et al. Intersetorialidade nas ações de promoção de saúde realizadas pelas equipes de saúde bucal de Curitiba (PR). **Ciênc. saúde coletiva** , v.15, suppl.1, p. 1827-1834, 2010.
16. RESENDE V.L.S., CASTILHO, L.S., VIEGAS, C.M.S., SOARES, M.A. Atendimento odontológico a pacientes especiais. Anais do 7º Encontro ExtensãoUFMG2004. www.ufmg.br/proex/arquivos/7Encontro/saude32.pdf
17. RESENDE V.L.S., CASTILHO, L.S., SOUZA, E.C.V., JORGE, W.V. Atendimento odontológico a pacientes especiais. Anais do 8º Encontro ExtensãoUFMG2005.www.ufmg.br/proex/arquivos/8Encontro/Saude-10pdf14.
18. RESENDE, V.L.S., CASTILHO, L.S., VIEGAS, C.M.S., SOARES, M.A. Fatores de Risco para a Cárie em Dentes Decíduos de Portadores de Necessidades Especiais. **Pesquisa Brasileira Odontopediatria e Clínica Integrada**, v. 7, n.2, p. 111-117, maio/agosto 2007.
19. ROBERTO, L.L., MACHADO, M.G., RESENDE, V.L.S., CASTILHO, L.S., ABREU M.H.N.G. Fatores associados à cárie dentária na dentição decídua de portadores de necessidades especiais. **Arquivos em Odontologia**, v. 47, p.14, 2011.
20. SCARPELLI A.C.*et al.* Moebius syndrome: a case with oral involvement. **The Cleft Palate-Cranio Facial Journal**, v. 45, p. 319-324, 2008.
21. SCARPELLI A.C.*et al.* Cornelia de Lange syndrome: A case report of a Brazilian boy. **The Cleft Palate-Cranio Facial Journal**, v.48 (on line) 2011.
22. SILVA, C.P.E., CABRAL, J.C.M., CASTILHO, L.S., RESENDE, V.L.S. Traumatismo dental anterior em portadores de deficiências neuropsicomotoras. Resumos da XI Semana de Iniciação Científica da UFMG. Belo Horizonte : UFMG, 2002.
23. SILVA, C.P.E., SANS, F.M.M., CASTILHO, L.S., RESENDE, V.L.S. Cárie dentária em pacientes especiais: influências da idade, prematuridade e escolaridade materna. **Pesquisa Odontológica Brasileira**, v.17, p.84, 2003.
24. TELES, C.G., ALMEIDA, C.E.F., CASTILHO, L.S., RESENDE, V.L.S., Síndrome de Rubinstein-Taybi: revisão da literatura e descrição de conduta odontológica. **REVICROMG**, v. 10, p. 16-21, 2009.

Popularização da Neuropsicologia e dos Transtornos de Aprendizagem: um relato de experiência

Popularization of Neuropsychology and Learning Disorders: one experience report

Autores

Jacqueline Miranda Pereira

Graduanda do Curso de Psicologia, bolsista PIBEX/UFRB do CCS/UFRB - jacquedja@yahoo.com.br

Zelma Freitas Soares

Graduanda do Curso de Psicologia, bolsista PIBIC/CNPq do CCS/UFRB - soareszelma@gmail.com

Raiane de Jesus Abreu

Ensino médio completo - raianenovaes@hotmail.com

Patrícia Martins de Freitas

Prof^a. Dr^a. da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – pmfrei@gmail.com

Resumo

A presença de uma dificuldade de aprendizagem pode desencadear impactos importantes a nível psicossocial assim como, prejuízos na qualidade de vida de crianças e de seus responsáveis. As Dificuldades de Aprendizagem tornou-se uma área crescente de interesse da Neuropsicologia, portanto, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de Estudantes do curso de Psicologia em trabalho conjunto com uma Estudante do Ensino Médio atuando na popularização da Neuropsicologia bem como dos Transtornos de Aprendizagem. A partir de discussões em seminários sobre os Transtornos de Aprendizagem, foi desenvolvida gradualmente uma cartilha educativa sobre essa temática. Posteriormente, foram realizadas mini-palestras para diversos Estudantes do Ensino Médio, onde foram distribuídas as referidas cartilhas. As mini-palestras contaram com discussões entre o público alvo e a equipe executora e os resultados quantitativos foram controlados por respostas dadas à um questionário pelo público antes e depois da mini-palestra. A partir da análise dos questionários e do envolvimento do público nas mini-palestras foi possível perceber que o presente trabalho contribuiu para diminuir dúvidas a respeito da temática, principalmente no que diz respeito a diferenciação entre uma dificuldade de aprendizagem e um Transtorno de Aprendizagem. Além disso, o público teve a oportunidade de conhecer de maneira panorâmica a Neuropsicologia, como mais um campo da Psicologia.

Palavras - chave:

Neuropsicologia; Transtornos de Aprendizagem; divulgação científica.

Abstract

The presence of learning disability can trigger significant psychosocial impacts as well as, worst quality of life from children and their parents. The learning disorders have become a growing area of great interest in neuropsychology, therefore, the present work aims to report the experience of psychology undergraduate student and a high school student working for popularization of neuropsychology and learning disorders. A booklet about learning disorders was created after discussions in lectures. After that, lectures were held to high school students, and the booklets were distributed. The lectures relied on discussions between the audience and the team and the quantitative results were found through answers on questionnaire applied before and after the lecture. Analyzing the questionnaire answers and the audience involvement made it possible to notice that this work has helped to reduce doubts about the subject, especially about difference between learning disability and learning disorders. Besides all these, the audience had also the opportunity to meet the neuropsychology in a general way, as a new field of psychology.

Key-words:

Neuropsychology. Learning Disorders. Popularization of science

Introdução:

O presente trabalho apresenta a experiência de alguns estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em trabalho conjunto com uma Estudante do Ensino Médio. Este relato é fruto da participação desses acadêmicos no projeto de pesquisa e extensão “Aplicação da Neuropsicológica Comportamental para Intervenção nos Transtornos de Aprendizagem”. O projeto foi realizado por uma parceria entre o Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UFRB e escolas da rede pública da cidade de Santo Antônio de Jesus–BA, tendo o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). O objetivo deste trabalho é relatar experiência de atividades voltadas para a popularização da Neuropsicologia, bem como dos Transtornos de Aprendizagem, a partir da produção e distribuição de cartilhas educativas sobre essas temáticas. O público alvo foram estudantes do ensino médio considerando que os mesmos poderiam ter duas aplicações para as informações oferecidas pelo projeto: uma conhecer as alterações da aprendizagem, suas implicações e

possibilidades de enfrentamento; e o interesse pelo estudo da Psicologia, assim como da Neuropsicologia.

Revisão da Literatura

A neuropsicologia é uma área interdisciplinar que investiga as bases neurocognitivas do comportamento, com a finalidade de desenvolver métodos de diagnósticos e intervenção de indivíduos com déficits funcionais ou estruturais (PONTES & HÜBNER, 2008). É uma ciência que tem contribuído significativamente para o conhecimento de como trabalha o cérebro, bem como as alterações do seu funcionamento (GINARTE-ARIAS, 2002).

A Neuropsicologia Cognitiva investiga modelo de processamento da informação, isto é, das diferentes operações mentais que são necessárias para a execução de determinadas tarefas (GAZZANIGA, IVRY & MANGUN, 2002), portanto, envolvem tomar uma representação como um *input*, executar algum tipo de processamento sobre esse *input*, e então produzir uma nova representação, o *output* (CAPOVILLA, 2007). Segundo Ellis & Young (1997) a Neuropsicologia Cognitiva tem dois principais objetivos, onde o primeiro

busca explicar modelos de desempenho cognitivo, preservado e alterado, de pacientes com lesão cerebral, e, o segundo, procura tirar conclusões sobre os processos cognitivos normais, preservados, em comparação a modelos de capacidades deficitárias e preservadas em pacientes com lesão cerebral.

A Neuropsicologia Comportamental, por sua vez, concilia as bases da estimulação cognitiva com a aplicação de técnicas comportamentais desenvolvendo programas de intervenção caracterizados como Reabilitação Neuropsicológica (PONTES & HUBNER, 2007; TEETER & CLIKEMAN, 1997; FEINBERG & FARAH, 1997).

Uma área crescente de interesse da Neuropsicologia é o estudo dos Transtornos e das Dificuldades de Aprendizagem. A presença de tais fatores pode desencadear impactos importantes a nível psicossocial e prejuízos na qualidade de vida de crianças e de seus responsáveis (TEETER & CLIKEMAN, 1997). Nesse sentido é bastante relevante saber distinguir uma dificuldade de aprendizado de um transtorno de aprendizagem, pois embora ambos interfiram no

desempenho escolar, são coisas diferentes e possuem causas distintas. Uma criança que tem dificuldade em aprender não necessariamente pode estar com um transtorno de aprendizagem.

Os Transtornos de Aprendizagem procedem de alterações neurológicas, geralmente já existentes ao nascimento e, muitas vezes hereditárias que causam déficits nas funções cognitivas ocasionando dificuldades de aprendizagem (FLETCHER, LYONS, FUCHS, & BARNES, 2009). Caracterizam-se por resultados abaixo do esperado para idade cronológica, escolaridade e nível de inteligência, nas áreas de leitura, expressão escrita e matemática (DSM-IV, 2002). Por outro lado, nas Dificuldades de Aprendizagem não há alterações orgânicas envolvidas e são causadas por circunstâncias psicológicas ou ambientais, por muitas vezes de origem pedagógica, que ao serem corrigidas as crianças voltam a aprender normalmente (COPETTI, 2011; PEREIRA, SIMÕES, SIQUEIRA & ALVES, 2011).

Considerando a importância de contribuir para o esclarecimento dessas questões, realizou-se uma parceria com escolas, onde foi realizada divulgação científica, por

meio de mini-palestras e distribuição de cartilhas, tendo como público alvo Estudantes do Ensino Médio. Esta parceria visou tanto beneficiar a comunidade escolar no sentido de compreenderem melhor os transtornos de aprendizagem, suas consequências e formas de evitar o fracasso escolar, bem como a Neuropsicologia e suas contribuições para a ciência e para a sociedade. Além disso, as ações geradas por esta rede suscitaram uma popularização do conhecimento científico, produzido no ambiente acadêmico.

Metodologia

A partir de seminários realizados por Estudantes de Psicologia e uma Estudante do Ensino Médio integrante do projeto na condição de bolsista de Iniciação Científica Júnior (IC Jr.) foram realizadas discussões a respeito dos Transtornos de Aprendizagem, tendo como referencial teórico a Neuropsicologia, e, portanto foi desenvolvido gradualmente pela referida estudante de ensino médio uma cartilha a respeito da temática, sob orientação da coordenadora do Projeto.

Os referidos seminários eram abertos à comunidade acadêmica e

ocorriam semanalmente em uma sala disponibilizada pela Universidade. Eram organizados pelos Estudantes de Psicologia, integrantes do projeto, que tinham a responsabilidade de apresentar o tema e mediar as discussões.

A cartilha foi desenvolvida no Grupo de Pesquisa Saúde, Educação e Desenvolvimento (SAED), localizado no Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A divulgação científica constitui-se na distribuição das cartilhas e breve mini-palestras sobre o tema. O público alvo foi constituído de 860 estudantes do Ensino Médio de escolas públicas na cidade de Santo Antônio de Jesus. Estas mini-palestras ocorreram nas salas de aula em períodos matutino e vespertino, com duração de cerca de 20 minutos e foram realizadas pela Estudante do Ensino Médio que confeccionou a cartilha, com o apoio dos sete estudantes do curso de Psicologia, integrantes do projeto. Nas mini-palestras foi abordado de forma breve a respeito do que são os Transtornos de Aprendizagem (TA's), o que os diferenciam das Dificuldades de Aprendizagem (DA's), os impactos que podem causar na vida das crianças nos distintos contextos, bem

como estratégias que podem ser adotadas para lidar com tais questões.

A experiência contou com a avaliação, realizada a partir de um questionário. O método utilizado foi o de pré e pós-teste, ou seja, foi realizada uma avaliação antes da mini-

palestra e da distribuição da cartilha e outra após, para verificar o efeito das discussões para público. Posteriormente, os resultados foram digitalizados e foi feita uma análise descritiva dos dados.

Resultados e Discussões

A partir da análise descritiva comparando os dados do pré e pós-teste foi possível obter os resultados quantitativos que indicam aumento das informações sobre a temática da aprendizagem e suas alterações.

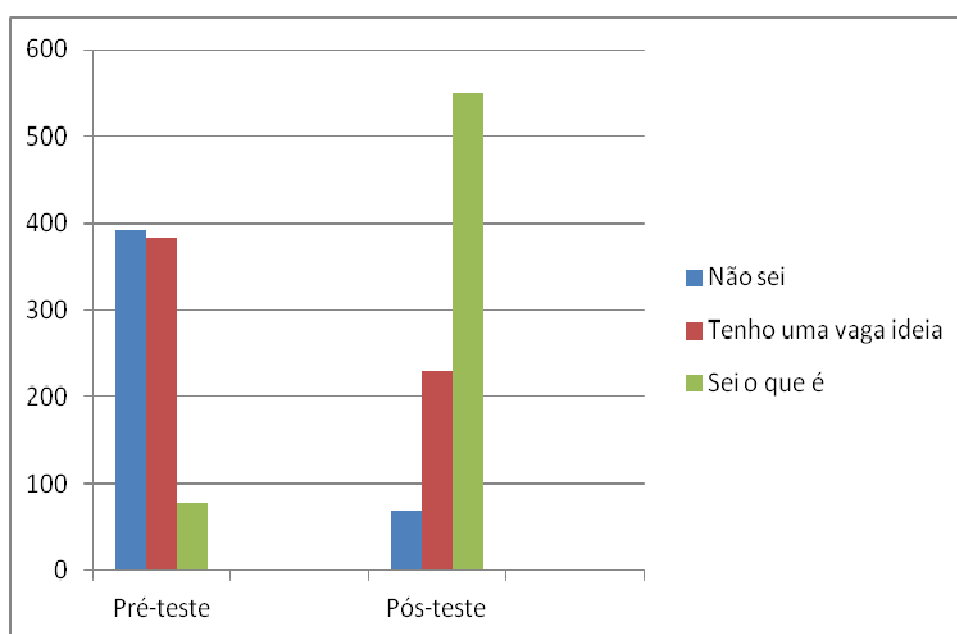


Figura 1: Respostas dos estudantes no pré e no pós-teste sobre o que é um Transtorno de Aprendizagem.

Na pergunta do questionário referente à saber o que é um TA, a maioria dos discentes responderam que não sabiam. Entretanto, após a mini-palestra tivemos um quadro de resposta que demonstra um aumento das informações sobre os transtornos, pois a maioria afirmou que sabia o que é um TA (Vide Figura 1).

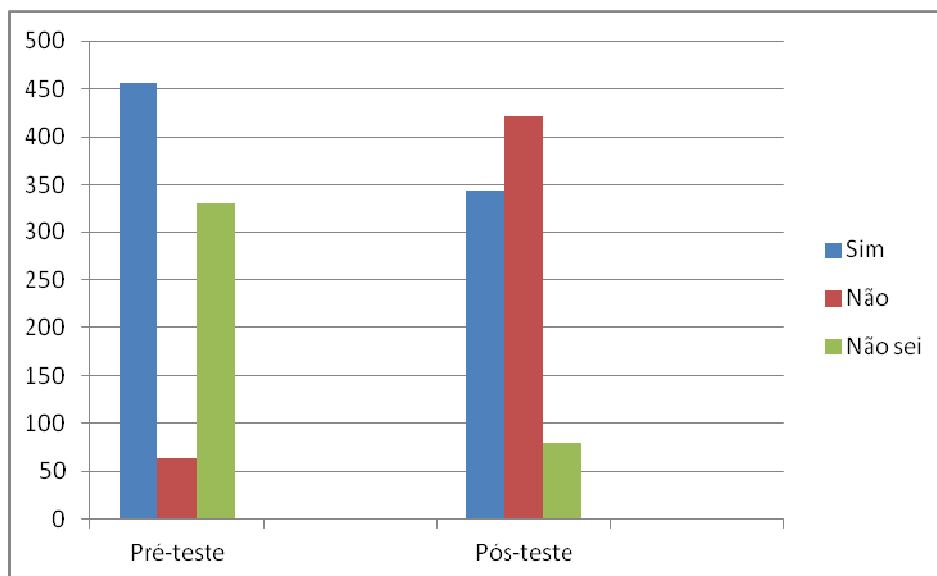


Figura 2: Respostas dos estudantes no pré e no pós-teste sobre a cura dos Transtornos de Aprendizagem.

Em relação a pergunta que se refere a cura dos TA's, pode-se observar que antes da mini-palestra a maioria disseram que os TA's têm cura, enquanto que muitos não sabiam. Depois da mini-palestra houve uma redução tanto de resposta afirmativas em relação a cura dos TA's, quanto a quantidade de discentes que se declaram não saber a respeito (Ver Figura 2).

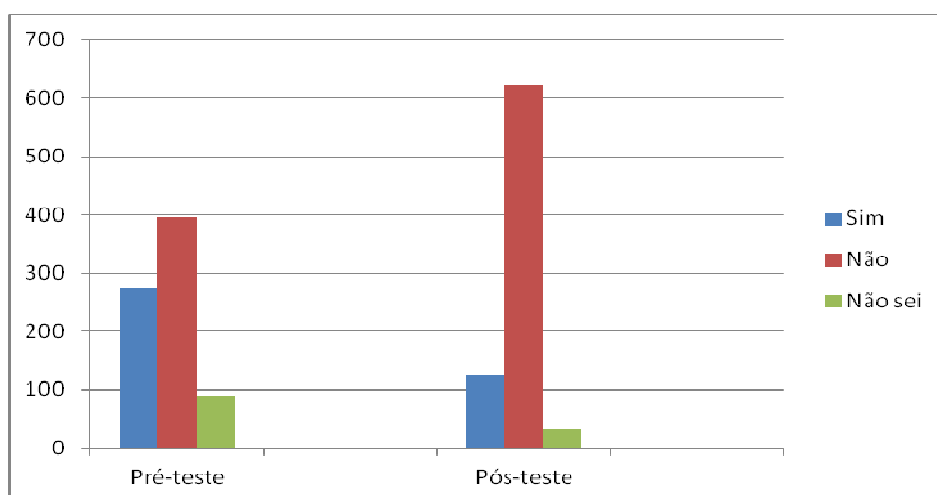


Figura 3: Respostas dos Estudantes no pré e no pós-teste sobre a diferenciação entre Transtorno de Aprendizagem e Dificuldade de Aprendizagem.

No item onde é questionado se TA é a mesma coisa de Dificuldade de Aprendizagem (DA) uma grande quantidade de discentes disseram que sim e muitos outros não sabiam. Porém, no segundo momento, após a mini-palestra pode-se notar que houve um aumento de respostas afirmando que TA não é a mesma coisa de dificuldade. Foi possível notar também que o número de discentes que não sabiam foi reduzido (Ver Figura 3). Sabe-se que, de forma generalizada têm-se aplicado o termo distúrbio de aprendizagem, de modo indiscriminado, para uma grande variedade de casos (ZORZI, 2004) e, portanto, informações de tal natureza, que instrumentalize para essa discriminação é de suma relevância para evitar rotulações (ROCHA, MENZEN & NASCIMENTO, 2008)

A divulgação científica demonstrou ser uma forma efetiva de extensão na qual atuam todos os envolvidos com objetivo criar canais de comunicação entre a universidade e a comunidade, respondendo às demandas necessárias. Na presente experiência serviu para que os estudantes agregassem maiores conhecimentos sobre os Transtornos e as Dificuldades de Aprendizagem, bem

como ter conhecimentos mínimos para saber distingui-los. Além disso, a produção de uma cartilha educativa, na qual os indivíduos atuam efetivamente no processo de desenvolvimento do material, revelou-se ser eficaz na condução de alcance do objetivo proposto, estimulando assim novas estratégias educativas (TORRES *et. al.*, 2009). Portanto, ter conhecimento dos fatores envolvidos nas dificuldades de aprendizagem possibilita que os discentes observem se as propostas pedagógicas estão sendo favorável ou desfavorável a aprendizagem (PEREIRA, *et. al.*, 2011).

Diante da popularização de tais conhecimentos, espera-se que ocorra uma diminuição nos rótulos que muitas crianças recebem sem ao menos serem avaliadas de forma adequada por profissionais qualificados.

Considerações Finais

Ao oferecer a comunidade escolar a oportunidade de conhecer diretamente o que se produz dentro da universidade estamos contribuindo para fortalecer o papel de compromisso social da Universidade. Ao realizar atividades que contribuam para ampliar os conhecimentos da

população a respeito dos Transtornos e das Dificuldades de Aprendizagem, podemos visar também por uma melhor qualidade de vida da população e a possibilidade de que os próprios Estudantes percebam as dificuldades. Além das informações sobre os problemas da aprendizagem a divulgação enfatizou as possibilidades de lidar com esses problemas e, portanto diminuir as possibilidades de fracasso escolar ocasionado por tais condições.

A produção e divulgação das cartilhas sobre os Transtornos e as Dificuldades de aprendizagem, sob a ótica da Neuropsicologia, motivaram Estudantes e Docente, em trabalho conjunto, à realizarem estudos mais aprofundados na área. A cartilha também contribuiu para a popularização da ciência, no momento em que buscou incluir divulgação do conhecimento científico, incentivando assim a participação de outros Estudantes do Ensino Médio em

projetos de pesquisa. O uso de cartilhas educativas favorece a consolidação dos benefícios do procedimento realizado, pois esse instrumento poderá ser acessado posteriormente, garantindo que as informações sejam acessíveis.

Durante a aplicação dos procedimentos foi observado um grande envolvimento dos participantes. Esse processo demonstra que a discussão dessa temática é de suma relevância no contexto atual, onde a partir dos resultados foi possível perceber que o presente trabalho contribuiu para diminuir dúvidas a respeito da temática, principalmente no que diz respeito a diferenciação entre uma Dificuldade de Aprendizagem e um Transtorno de Aprendizagem. Além disso, o público teve a oportunidade de conhecer de maneira panorâmica a Neuropsicologia, como mais um campo da Psicologia.

Referências

ANDRADE, V. M.; DOS SANTOS, F. H. & BUENO, O. F. A. Neuropsicologia Hoje. São Paulo: **Artes Médicas**, 2004.

CAPOVILLA, A. G. S. Contribuições da neuropsicologia cognitiva e da avaliação neuropsicológica à compreensão do funcionamento cognitivo humano. Cad. psicopedagogia. v.6 n.11, São Paulo, 2007.

CIASCA, S. M. Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar. 2a ed. São Paulo: **Casa do Psicólogo**, 2004.

COPETTI, J. **Dificuldades de aprendizado: manuais para pais e professores**. Jordano Copetti, 2ª Ed. Curitiba: Juruá 2011.

DSM-IV-TR™ – **Manual diagnóstico de transtornos mentais**. Trad. Cláudia Dornelles; -4.ed.rev.-Porto Alegre: Artmed, 2002.

ELLIS, A. W., YOUNG, A. W. **Human cognitive neuropsychology: a textbook with readings**. Hove, UK: Psychology Press, 1997.

FEINBERG; FARAH. Behavioral neurology and neuropsychology. New York: McGraw-Hill, 1997.

FLECHER, J. M.; LYONS, G. R.; FUCHS, L. S. BARNES, M. A. **Transtornos de aprendizagem: da identificação à intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAZZANIGA, M. S., IVRY, R. B. & MANGUN, G. R. **Cognitive neuroscience: The biology of the mind**. New York: W. W. Norton & Company, (2002).

GINARTE-ARIAS, Y. **Rehabilitación cognitiva. Aspectos teóricos y metodológicos**. REV NEUROL, 2002. p. 870-876.

PEARPOINT, J.; FOREST, M.; OBRIEN, J. MAP's, Círculos de amigos e PATH: instrumentos poderosos para ajudar a construir comunidades protetoras. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PEREIRA, L.V., SIMÕES, M. G. SIQUEIRA, C.M. & ALVES, L. M. Estudo investigativo sobre o conhecimento da dislexia em educadores da rede pública e privada dos municípios de Belo Horizonte e de Nova Lima. Revista Tecer - Belo Horizonte – vol. 4, nº 6, maio 2011.

PERRENOUD, P. **A Pedagogia na escola das diferenças**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PONTES, L.M.M.; HÜBNER, M.M.C. A reabilitação neuropsicológica sob a ótica da psicologia comportamental **Rev. Psiqu. Clín** 35 (1); 6-12, 2008.

ROCHA, C. R., MENZEN, E & NASCIMENTO, S. F. **Diferenciando e reconhecendo as dificuldades e os transtornos de aprendizagem**.

Psicopedagogia em Debate. Série Pesquisa em Ciências Humanas Frederico Westphalen, pp. 42-55, outubro de 2008.

SANCHES PERES, R. & SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em psicologia. **Interações [online]**. 2005, vol.10, n.20, pp. 109-126. ISSN 1413-2907.

SANTOS, F. H. Reabilitação neuropsicológica infanto-juvenil. In: ABRISQUETA-GOMEZ, J. SANTOS, F. H. **Reabilitação Neuropsicológica: da teoria à prática**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

TEETER, A. P. & CLIKEMAN, M. S. **Child Neuropsychology**. Boston: Allyn and Bacon, 1997.

TORRES, H.C., CANDIDO, N.A., ALEXANDRE, L.R. & PEREIRA, F.L. (2009). O processo de elaboração de cartilhas para orientação do autocuidado no programa educativo em Diabetes. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, 62(2), 312-316.

ZORZI, J. L. Os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios específicos de leitura e da escrita. **Rev. CEFAC**, São Paulo, 2004.

Planejamento participativo na gestão de extensão e pesquisa: A experiência de um Centro de Ciências da Saúde em uma Universidade Pública

Participatory planning in management of research and extension: the experience of one Centre of Health Science in a Public University

Autores

Mariluce Karla Bomfim de Souza

Prof^a. Dra. da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) - marilucejbv@yahoo.com.br.

Adriana Cristina Boulhoça Suehiro

Prof^a. Dra. da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) - dricbs@yahoo.com.br.

RESUMO

O ato de planejar faz parte da história do ser humano, pois o desejo de transformar sonhos em realidade objetiva é uma de suas preocupações mais marcantes. Nesse sentido, o enfrentamento cotidiano de situações que necessitam de planejamento, nem sempre é delineado em etapas concretas da ação, uma vez que tais situações pertencem à rotina de cada indivíduo e se constituem como atividades constantes. Entretanto, para a realização de atividades que não estão inseridas nesse processo cotidiano, há que se lançar mão de processos racionais que possibilitem alcançar o que se deseja. Um dos caminhos que se mostra profícuo para o alcance da qualidade e da construção conjunta é a gestão participativa. Essa mudança gerencial tem se pautado em uma perspectiva mais dialógica em torno da construção de um projeto de qualificação da assistência que tem como característica importante a ênfase na gestão participativa em todos os níveis, a partir do conceito de cogestão. Apesar da relevância desse novo olhar para uma construção e estruturação organizacional mais eficaz, a implantação de sistemas de cogestão demanda, necessariamente, uma mudança de mentalidade por parte dos membros que compõem a instituição e só pode ser avaliada pelo efetivo engajamento de todos nas decisões comuns. Portanto, faz-se preciso reconhecer que o processo de gestão participativa é sempre algo inacabado e em constante construção, que esbarra em limites que vão para além dos desejos dos gestores, quais sejam, a experiência reduzida das pessoas no que se refere à democracia; a mentalidade que atribui apenas aos gestores a capacidade de gerenciar e, portanto, o autoritarismo que impregnou o homem e sua maneira de tradicionalmente liderar. Considerando os aspectos ressaltados, bem como o desejo de tornar a gestão participativa mais efetiva no Centro de Ciências da Saúde (CCS) de uma Universidade Pública da Bahia, as recém-gestoras de Pesquisa e Extensão propuseram uma reunião com todos os docentes da instituição para verificar sua percepção quanto à realidade de pesquisa e extensão na qual se encontram inseridas e realizarem um planejamento participativo, que culminasse na construção de um plano de ações. Dentre os presentes, os problemas relatados foram desde a avidez dos alunos para participação em pesquisas com o intuito de obter certificados até a falta de adesão de docentes e discentes nos eventos realizados pelo CCS; a pouca visibilidade das ações e a falta de identidade do Centro na comunidade em geral; o envolvimento dos alunos em múltiplas atividades *versus* alunos sem qualquer envolvimento. Diante dos problemas relatados, foram apresentadas e discutidas estratégias e

ações para seu enfrentamento. A experiência aqui relatada nos possibilitou refletir sobre alguns desafios que emergem e precisam ser superados no processo de gestão e que não se concretizam de um dia para o outro, pois envolvem o desenvolvimento de uma consciência crítica, o envolvimento, a participação e a cooperação de todos.

Palavras-chave

gestão democrática e participativa; cidadania; autonomia; plano estratégico; cooperação.

ABSTRACT

The act of planning is part of the history of man, as the desire to turn dreams into reality is an objective of its most striking concerns. In this sense, coping daily situations that require planning, is not always practical steps outlined in the action, since these belong to the routine situations of each individual and are listed as activities. However, to carry out activities that are not included in this process daily, we must make use of rational processes that make it possible to achieve what you want. One way that proves fruitful for the achievement of quality and construction joint is participative management. This change management has been ruled by a more dialogical approach to the construction of a project for upgrading care has the characteristic is its emphasis on participatory management at all levels, from the concept of co-management. Despite the relevance of this new building and look for a more effective organizational structure, the deployment of co-management requires, necessarily, a change of mentality on the part of members of the institution and can only be evaluated by the effective engagement of all decisions in common. Therefore, it is necessary to recognize that the process of participatory management is always unfinished and always under construction, which runs into limits that go beyond the wishes of the managers, namely, the limited experience of individuals with regard to democracy; mentality that attaches only to managers the ability to manage and therefore authoritarianism that impregnated the man and his way of traditional leadership. Considering the aspects highlighted, as well as the desire to make more effective participatory management at the Center for Health Sciences (CCS) of the Public University of Bahia, the newly-management Research and Extension proposed a meeting with all teachers of the institution for determine their perception of reality of research and extension in which they are inserted and conduct participatory planning, which culminated in the construction of an action plan. Among those present, the problems have been reported since the students' eagerness to participate in research in order to obtain certificates of membership to the lack of teachers and students in events held by the CCS, the poor visibility of the actions and lack of identity in the Center community in general, the involvement of students in multiple activities versus students without any involvement. Given the reported problems were presented and discussed strategies and actions to face them. The experience reported here allowed us to reflect on some challenges that emerge and need to be overcome in the management process and that do not materialize from one day to another, because they involve the development of a critical consciousness, the involvement, participation and cooperation of all.

Keywords

democratic and participatory management, citizenship, autonomy, strategic plan; cooperation.

INTRODUÇÃO

O planejamento participativo é fundamental no processo de gestão considerando que todos os sujeitos devem ser envolvidos no processo enquanto pessoas que tomam decisões para atendimento às próprias demandas e necessidades e que praticam e sofrem a ação de modo corresponsável. O processo de gestão, segundo Barreto *apud* Souza (2007), é o lado criativo das organizações, pois através da junção de cientificidade e da criatividade os gestores conseguem ler as demandas contextuais e esforçam-se para adaptar as suas organizações a contextos voláteis. A gestão é uma habilidade artesanalmente construída, que permite aos artífices desse conhecimento conceber, elaborar e conduzir. Para o processo de gestão, os requisitos do gestor são ter conhecimento técnico metódico e comprovado e ser criativo, dado que a gestão envolve um aparato de instrumentos gerenciais e exige do gestor uma complexa habilidade em manejá-los.

Se por um lado, Paula (2005) apresenta duas das três dimensões que considera fundamental para a construção de uma gestão pública democrática, quais sejam, a dimensão

institucional-administrativa, que abrange as dificuldades de planejamento, direção e controle das ações e a dimensão sócio-política, que envolve os direitos dos cidadãos e sua participação na gestão pública. Por outro, a gestão autoritária se caracteriza por práticas antidemocráticas, cuja organização é hierarquicamente rígida e com poder excessivamente centralizado, logo esta forma de gerir afasta-se do caráter da cogestão como modo de administrar participativo que inclui o pensar e o fazer coletivo, e caracteriza-se pela centralização do poder sobre o processo decisório (BRASIL; ASSIS *apud* ANUNCIAÇÃO, 2010).

Partindo da reflexão sobre tais assertivas, ao assumirmos a gestão da Extensão e da Pesquisa no Centro de Ciências da Saúde (CCS), decidimos adotar estratégias participativas de gestão de modo a utilizar o diálogo, a escuta e a participação da comunidade acadêmica para a discussão e tomada de decisões sobre ações e atividades extensionistas e de pesquisa. Este relato de experiência descreve a utilização do planejamento participativo na gestão de extensão e pesquisa de um centro de ciências da saúde em uma universidade pública federal brasileira.

METODOLOGIA

No dia 27 de fevereiro de 2012 aconteceu uma reunião com docentes do Centro de Ciências da Saúde, cuja programação foi feita com antecedência e de acordo com o cronograma de reuniões mensal do referido centro, que tem como dia reservado para as reuniões a segunda-feira. No convite feito aos docentes, via e-mail, apresentamos como pauta única a “construção do plano de trabalho 2012 para a Extensão e Pesquisa no Centro de Ciências da Saúde da universidade”. Inicialmente, apresentamos a proposta metodológica de construção do plano de trabalho em que pretendíamos um planejamento participativo, considerando os convidados como sujeitos partícipes e responsáveis pela execução das ações e estratégias que seriam traçadas no momento da reunião.

O Centro de Ciências da Saúde tem hoje pouco mais de cem docentes distribuídos nas cinco áreas de conhecimento, a saber: Humanidades; Ciências Básicas da Saúde; Ciências dos Alimentos; Práticas de Cuidado em Saúde e Saúde Coletiva. Participaram da reunião, que durou aproximadamente uma hora e meia,

cerca de 10% dos docentes representados por todas as áreas.

Vale destacar que o ano de 2012 para a universidade em que se desenvolveu tal dinâmica começou de forma atípica, visto que o semestre letivo correspondia ao semestre 2011.2, atraso justificado por motivo de uma paralisação estudantil que se prolongou por mais de um mês. Acrescenta-se a este fato, a superposição de demandas, visto a descontinuidade das atividades acadêmicas, em particular, as de ensino que sobrecarregaram a comunidade acadêmica como um todo. A atipicidade do semestre também foi demarcada pela greve dos servidores técnicos que antecedeu a paralisação dos alunos.

DISCUSSÃO

A partir da participação dos sujeitos envolvidos no processo de extensão e pesquisa na universidade em que tal experiência foi vivenciada, pretendíamos construir coletivamente um plano de ações. Matus (1991, p.28) afirma que “o plano é o produto momentâneo do processo pelo qual um ato seleciona uma cadeia de ações para alcançar seus objetivos”, caracterizando-se, portanto, pelo

“cálculo nebuloso” e sustentado na “compreensão da situação, ou seja, da realidade analisada na particular perspectiva de quem planifica”. Na prática, poderíamos relacionar a situação à delimitação do problema, entendendo este enquanto a diferença entre a situação atual e a situação desejada.

Nesse sentido, sugerimos o levantamento de problemas aos presentes na reunião, os quais apontaram os seguintes: avidez dos alunos para participação em pesquisas com o intuito de obter certificados; falta de estrutura física para o desenvolvimento de atividades e eventos de ensino, pesquisa e extensão; disponibilidade de horários para realização de atividades extensionistas e de pesquisa; falta de adesão de docentes e discentes nos eventos realizados pelo CCS; falta de laboratórios para o desenvolvimento de pesquisas; pouca visibilidade das ações do CCS; falta de identidade do Centro na comunidade em geral; envolvimento dos alunos em múltiplas atividades *versus* alunos sem qualquer envolvimento; pouca socialização na apresentação dos resultados dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

O levantamento de problemas enquanto estratégia por nós utilizada para o planejamento se aproxima do que Matus (1991) chama de Planejamento Estratégico Situacional (PES), o qual, segundo ele, centra seus esforços em problemas e em operações, os quais deverão ser desencadeados no seu enfrentamento. A estratégia por nós utilizada para o planejamento também converge com o entendimento de Teixeira (1999) ao afirmar que, no âmbito da saúde, **não diferente de outros setores** (grifo nosso) o planejamento participativo se constitui num imenso desafio para o planejamento e a gestão. Portanto, a proposta de planejamento participativo, não obstante tenha um cunho instrumentalizador, propõe a incorporação da população (FEKETE, 2001), ou do grupo ao qual será destinado e sofrerá as ações tanto na organização quanto na execução das ações.

Segundo Vieira (2010, p. 1566), “o planejamento assume papel vital para o direcionamento de ações a fim de que se atinja ou alcance o resultado previamente escolhido”. Assim, diante da utilização do planejamento participativo, também foram apresentadas e discutidas estratégias e ações para o enfrentamento dos

problemas de extensão e pesquisa levantados. Foram as seguintes: construir e atualizar um banco do aluno que contenha informações sobre a inserção deste no ensino, pesquisa e extensão; realizar sessões de pesquisa orientada para diálogo, construção e discussão; incluir no calendário acadêmico do CCS uma semana fixa para apresentação dos trabalhos produzidos (sendo obrigatória a participação e apresentação dos bolsistas de extensão e pesquisa); realizar encontros quinzenais de diálogos acadêmicos com temas diversos; resgatar o Projeto “IntegrAção”; utilizar o *facebook* para divulgação das atividades desenvolvidas pelo CCS/UFRB; incluir no cronograma/calendário/planejamento acadêmico do CCS as reuniões dos Grupos de Pesquisa; incluir nas bancas de avaliação dos TCC’s os professores dos diferentes cursos do CCS; implantar uma revista do CCS que agregue resultados da extensão e pesquisa; realizar semestralmente a semana ou período de apresentação dos TCC’s dos quatro cursos de acordo com as temáticas e não separadamente por cursos; e utilizar o espaço e momento de um determinado

evento permanente para além do acolhimento dos calouros.

A apresentação das estratégias e ações levantou variadas discussões. Tomando como exemplo de evidência da utilização do planejamento participativo na realidade apresentada - *a proposta de realização da Semana de Defesas dos TCC’s*, enquanto uma proposta de articulação do ensino, da produção de pesquisa e como atividade/evento extensionista - caberia definir a responsabilidade para o desenvolvimento desta junto aos Colegiados dos Cursos e Comissões de TCC. De acordo com as sugestões dos presentes, esta semana deveria ser realizada por eixo temático em cada sala, por exemplo: Saúde da Mulher. Nesta sala, seriam apresentados todos os trabalhos que se aproximassem de tal eixo. Tal proposta também se configura como uma estratégia de selecionar o público interessado naquele eixo temático e oportunizar o conhecimento, considerando os quatro cursos e a falta de estrutura física do Centro.

Portanto, diante de tal proposta a ser incorporada no cotidiano do CCS, decidimos coletivamente pela solicitação aos coordenadores de Colegiado dos respectivos cursos a inclusão de tal proposta como ponto

de pauta da próxima reunião. Tal estratégia foi utilizada a fim de levar e ampliar a discussão para todos os representantes do colegiado (docentes e discentes) e requerer destes um posicionamento de modo que tal decisão implicaria na (re) construção de práticas, visto que a Semana de Defesas de TCC demandaria organização e programação para a sua execução semestral e permanente.

Segundo Raupp (1999), uma proposta de planejamento participativo poderia constituir-se em lócus para o exercício de uma práxis estratégica e comunicativa, o que contribui para o desenvolvimento de grupos e sujeitos mais críticos e criativos, reconstruindo saberes, práticas e solidariedades. Nesta perspectiva, é possível conceber o planejamento participativo no nível local como um sistema de fala e de diálogo entre os saberes, podendo ser compreendido como uma ação comunicativa e como processo educativo constituído por sujeitos mediados pelo conhecimento da realidade onde se dá esta relação.

Assim, a proposta de trabalho tomada como exemplo caracteriza a possibilidade de comunicação e interação dos sujeitos no processo de discussão sobre uma prática que

demandará a participação de todos e levará a alteração no cotidiano de práticas no CCS. Segundo Vianna (1986) o planejamento participativo envolve a reflexão e o trabalho coletivo de todos os que atuam no contexto, desse modo, planejar coletivamente exige o conhecimento prévio e um esforço conjunto para que sejam propostas ações que respondam efetivamente às necessidades. Nesse sentido, a proposta de planejamento participativo propõe um novo agir caracterizado pela interação e engajamento das pessoas, com interesses e objetivos comuns.

O caminho, por nós utilizado, para levantar os problemas como modo de resgatar a realidade prática e traçar estratégias de ações a partir dos sujeitos envolvidos coaduna com a afirmação de Chorny (1998) de que planejar consiste basicamente em se tomar decisões antecipadas acerca daquilo que será feito no intuito de mudar condições insatisfatórias no presente ou evitar que condições adequadas venham a deteriorar-se no futuro.

Portanto, o processo de planejar participativamente implica o diálogo e a discussão que precedem a ação. Ele pode ser mais estratégico ou mais comunicativo, na dependência da qualidade do diálogo, da forma de tomada de decisão e dos métodos

empregados na construção compartilhada (RAUPP, 1999). Na experiência relatada, foram apontadas necessidades para aproximar a situação desejada e propostas de ação com vistas à melhoria das situações apresentadas, considerando para isso a viabilidade da execução e a tomada de decisão pelos sujeitos envolvidos. Entretanto, mesmo sendo o planejamento participativo uma proposta de mudança da gestão, sabe-se que na prática as dificuldades são muitas especialmente no processo de execução do planejamento e avaliação das ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estratégia que adotamos para a identificação dos problemas e ações para seu enfrentamento caracteriza-se pela forma aberta aos espaços de participação para a construção coletiva. Ao contrário do planejamento normativo que, com licença do uso do termo, a nosso ver, é individual, solitário e centralizador, de modo que tende a não atender os anseios da comunidade, aqui, acadêmica, visto que não se constrói a partir da contribuição e reflexão do grupo.

Entendemos que a reunião se constituiu em um espaço para a “práxis estratégica e comunicativa” de modo que o envolvimento dos sujeitos, docentes do CCS, gerou a discussão de

estratégias e ações para o enfrentamento dos problemas relacionados à extensão e à pesquisa, bem como a reflexão sobre os desafios no processo de gestão e planejamento participativo. Ademais, a identificação dos responsáveis para o desenvolvimento de tais ações também evidenciou a necessidade da interação dos sujeitos para a tomada de decisões relacionadas ao seu cotidiano.

Isto posto, em que pese as limitações, há que se ressaltar a inclusão da proposta apresentada como ponto de pauta para a próxima reunião de Colegiado de três dos cursos do CCS, uma vez que em um dos cursos a formatação do trabalho de conclusão é diferenciada. Destacamos a importância de que outros momentos como o aqui relatado sejam realizados a fim de que as estratégias planejadas possam, de fato, ser colocadas em prática e gerem novas demandas e estratégias mais eficazes. Outro ponto importante que merece destaque é o fato de que, embora façamos críticas contundentes ao modelo de planejamento normativo, fica claro que ainda precisamos aprender a nos colocar e a lidar com esses novos espaços, nos quais as demandas por construções conjuntas se fazem cada vez mais crescentes e necessárias.

REFERÊNCIAS

ANUNCIAÇÃO, F. C. **Análise do processo de construção de um plano municipal de saúde**. 97 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Enfermagem) - Centro de Ciências da Saúde. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Santo Antônio de Jesus-Ba, 2010.

BARRETO, E. F. **Estilos gerenciais e o impacto das organizações**. 141 f. Tese (Doutor em Administração) - Núcleo de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia. Salvador-Ba, 2003.

CHORNY, A. H. Planificación em salud: viejas ideas em nuevos ropajes. **Cuadernos Médico Sociales**, Rosário, v. 73, p. 5-30, 1998.

FEKETE, M. C. **Bases Conceituais e Metodológicas do Planejamento em Saúde**. In Brasil. Ministério da Saúde Gestão Municipal de Saúde: textos básicos. Rio de Janeiro : Brasil. Ministério da Saúde, 2001.

MATUS, C. O Plano como Aposta. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 5, n. 4, Outubro-Dezembro, 1991, p. 28-42.

PAULA, A. P. P. de. **Por uma nova gestão pública**: limites e possibilidades da experiência contemporânea. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

RAUPP, B. **Educação e planejamento participativo em saúde**: estudo comparativo de duas experiências em serviços de saúde comunitária - Porto Alegre e Montevideu. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

SOUZA, M. K. B. **Gestão do SUS municipal no contexto da descentralização**: perspectiva de enfermeiras. 109f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade Federal da Bahia, Salvador-Ba, 2007.

TEIXEIRA, C. F. Epidemiologia e planejamento de saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, 1999.

VIANNA, I. O. A. **Planejamento participativo na escola**: um desafio ao educador. São Paulo : EPU, 1986.

VIEIRA, F. S. Avanços e desafios do planejamento no Sistema Único de Saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php> >. Acesso em: 10 de fevereiro de 2010.

A relação Universidade e Mundo Social: o caso do projeto Realidade Brasileira na UNIFAL-MG

The relationship between the University and the Social World: the case of the project "Brazilian Reality" in UNIFAL-MG.

Autores

Bruno José Rodrigues Durães,

Prof. da Unifal-MG e Prof. Colaborador do Centro de Artes Humanidades e Letras –(UFRB).
bjduraes@gmail.com

Ana Thereza Reis Magalhães,

Discente do Curso de Ciências Sociais e bolsista PROBIC-UNIFAL-MG. tetê_m26@hotmail.com

Resumo

O projeto "Ciclo de Debates: Realidade Política e Social Brasileira" teve como objetivo criar um espaço de discussão, através de módulos temáticos e seminários, a respeito da realidade brasileira. Essa proposta tinha como iniciativa fomentar ideias críticas como força propulsora para se pensar numa sociedade diferente. Assim, reuniu diversos movimentos sociais da cidade de Alfenas e região, no Sul de Minas Gerais, para juntos realizarem encontros mensais na própria Universidade. O projeto possibilitou aos participantes um rico momento de aprendizagem e construção de visões críticas de mundo. Ou seja, propôs uma troca de conhecimento não hierarquizada entre os movimentos sociais (MST, sindicatos, associações e conselhos municipais) e o universo acadêmico, em um processo de construção do conhecimento na interface saber acadêmico e a realidade social.

Palavras-chave

Extensão. Movimentos Sociais. Universidade.

ABSTRACT

The project "Cycle of Debates: Brazilian Political and Social Reality" aimed to create a place for discussions, through thematic modules and seminars about the Brazilian reality. This was proposed as an initiative to foster critical ideas as the driving force to think in of a different society. Thus, many social movements gathered in the city of Alfenas and region in southern Minas Gerais, to jointly conduct monthly meetings in the University. The project allowed the participants a rich time of learning and building critical views of the world. That is, the project proposed a non-hierarchical exchange of knowledge between social movements (MST, unions, associations and municipal councils) and the academic world, in a process of knowledge construction in the interface between academic knowledge and social reality.

Keywords:

Extension. Social movement. University.

Introdução

O mundo social é o campo por excelência de estudo das Ciências Sociais. Tal campo é construído e transformado por todos que dele fazem parte. Dessa maneira, tal ciência não é possível a não ser com aliança entre a teoria e prática. Contudo, percebe-se no mundo acadêmico hoje um distanciamento do que é visto na sala com o que realmente acontece na vida. Nota-se o afastamento do que se pensa diante da possibilidade de intervenção no mundo e do que significa o próprio mundo vivido. Muitos intelectuais que refletem sobre o mundo social ficam apartados dos fenômenos sociais. Faz-se isso, boa parte das vezes, de maneira individualista, reproduzindo parte do discurso da sociedade capitalista ou, em outras situações menos graves, terminam justificando esse distanciamento como parte da suposta *neutralidade científica*, como se o ato de pensar existisse em abstrato – fora de bases sociais. Assim, terminam, na maioria dos casos, apenas engrossando o coro do conformismo e da acomodação.

O Projeto *Ciclo de debates: realidade política e social brasileira*, desenvolvido no 2º semestre de 2011,

na Universidade Federal de Alfenas, Unifal-MG, por um conjunto de professores e alunos, vinculados ao Instituto de Ciências Humanas e Letras, procurou atuar em outra direção. Buscou-se unir reflexões teóricas com experiências práticas dos movimentos sociais. O projeto contou com apoio institucional da Pró-Reitoria de Extensão. Formou-se uma *Comissão Organizadora*, composta por Professores/as (Adriano Santos, Bruno Durães, Cristiane Xavier e Lucas Cid) e alunos/as (Ana Thereza, Eloíse Iara, Larissa Goulart, Tuíra Tule, de ciências sociais e Dérik, de ciências biológicas).

Este projeto foi inspirado em ações similares realizadas em Universidades Federais do Brasil, as quais normalmente vinculam a produção científica a uma possibilidade real de atuação na sociedade, vinculam o saber à formação de sujeitos críticos. Espera-se que uma sociedade constituída por sujeitos críticos possa resultar em uma sociedade melhor. É nessa linha que esse projeto se inscreveu, procurando estabelecer a via de ligação entre o conhecimento “acadêmico” e o “popular”, fazendo um caminho duplo,

onde o saber científico não ficasse preso aos muros da Universidade.

O projeto atuou com um público flutuante de cerca de 70 pessoas, dentre estudantes e militantes de movimentos sociais diversos de Alfenas e Região. Além disso, o projeto realizou dois grandes seminários temáticos (em três dias) sobre movimentos sociais, com cerca de 350 participantes em cada.

Nossa inspiração nasceu da demanda de pelo menos *três grupos*. Primeiro, representou o anseio de lideranças do MST da região Sul de Minas, especificamente, do Assentamento Primeiro do Sul (em Campo do Meio). Lideranças deste Assentamento solicitaram atividades formativas com um viés político/social. O segundo grupo que manifestou interesse foi a comunidade de alunos de cursos de Humanas da Unifal-MG. Por fim, a terceira ordem de justificativas decorreu da “vontade” dos docentes da Unifal-MG envolvidos, nove professores de Humanas, que se incomodaram com a existência de desigualdades de acesso ao próprio conhecimento formal. Ademais, como a extensão é parte da atuação docente, então, foi neste âmbito que foi construído o projeto. Os professores propuseram socializar o

conhecimento que possuíam, defendendo a ótica de que o conhecimento acadêmico deve ser compartilhado, afinal, ele é *apenas mais uma forma de compreensão do mundo*, que, ao entrar em conexão com outros indivíduos do universo externo ao meio acadêmico, pode enriquecer-se ainda mais. Não se partiu de uma compreensão de que exista uma hierarquia entre as formas de interpretações do mundo, ao contrário, defendemos uma via que permita uma interação entre âmbitos diversos do ato de “conhecer” o mundo. Vale ser dito que, em qualquer dessas formas de conhecimento (dito científico ou popular), levamos em consideração um elemento como estruturador de toda concepção do projeto, a saber, o elemento da *crítica*. Dessa maneira, não consideramos um conhecimento que se quer “neutro”, pelo contrário, nossa fundamentação é a compreensão das coisas por suas partes obtusas, procurando indagar o que está posto no mundo, refletindo e intervindo.

O projeto ocorreu na seguinte lógica: seleção inicial dos alunos que participariam através da comissão organizadora do projeto; convite aos movimentos sociais; realização de dois seminários abertos no início e

encerramento do projeto; realização de cinco módulos temáticos aos sábados e visitas ao assentamento rural Primeiro do Sul e a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), em

Guararema-SP. Os 5 (cinco) módulos temáticos, parte principal do projeto, foram divididos em autores do pensamento social brasileiro, como mostra o quadro abaixo.

Eixos	Área do Conhecimento	Tema	Pensador	Professores/as
1º/ 2º	Educação	Educação Libertadora	Paulo Freire	Cristiane Xavier e Geovania Santos
3º	Ciências Sociais	Formação da Sociedade Brasileira e Trabalho	Caio Prado Júnior e Florestan Fernandes	Bruno Durães e Adriano Santos
4º	Filosofia e teoria social	Racionalidade, Cultura e Sociedade	José de Souza Martins, Marilena Chauí e Álvaro Vieira Pinto	Romeu Adriano, Paulo Denisar e Lucas Cid
5º	Ciência Política	Formas de Representação, noções de Estado, Hegemonia e Democracia Participativa	Wanderley Guilherme dos Santos, Luiz Werneck Vianna	Gleyton Trindade e Sandro Amadeu

Apresentação dos movimentos sociais

Dentre os movimentos sociais convidados, já tínhamos proximidade com três. O primeiro deles é o Movimento dos Sem-Terra (MST). Tivemos no projeto uma estudante que participava do MST, Tuira. Tal movimento se apresenta no Sul de Minas de maneira organizada e com uma história de luta, já tendo conquistado assentamentos. Outro movimento que possuíamos contato é o Núcleo de Consciência Negra de Alfenas (NCNA). Tal núcleo tem uma história de luta para demarcação do espaço (cultural, social e político) do

negro na cidade. O terceiro foi o movimento Gay de Alfenas, que possuía uma parceria recente com a Universidade. Tal movimento realiza na cidade um trabalho político em prol da equidade de gênero.

Os outros movimentos sociais que participaram do projeto podem ser divididos em duas esferas: conselhos e sindicatos. Os conselhos funcionam como uma reunião entre as diversas associações da cidade, sejam elas de bairro, religiosas ou de outro caráter, junto à prefeitura, para que assim discutam questões relacionadas à vida social, levando suas demandas para o poder público. São eles: o conselho da

Mulher, do *Idoso*, da *Saúde* e da *Habitação*. Eles são diferentes entre si, pois o do idoso e o de saúde possuem caráter mais assistencialista. Já o da Mulher tem engajamento político, é articulado, como também realiza diversos eventos. O Habitacional tem uma formação diferente, é oriundo do movimento dos sem teto da cidade, que conseguiram articulação com a prefeitura para o comando do programa de moradia popular. Não vamos nos ater em descrições desses espaços, mas sabemos de sua complexidade, inclusive, é possível que alguns funcionem apenas como local de controle do executivo.

Já os Sindicatos são formados de modo diferente. Como Weber (2008) utiliza em sua abordagem sobre classes, esses seriam a ação em sociedade de uma classe que se organiza na tentativa de modificação de sua situação. Citando também Marx (2006), ressaltamos a consciência de classe e a luta que tais organizações deveriam travar com relação ao capital. Ou seja, eles se caracterizam, majoritariamente, por serem compostos por pessoas que trabalham ou estão numa mesma situação perante o mercado e se juntam para assim lutarem pelos seus interesses (salários, benefícios, direitos sociais).

Foram convidados o Sindicato dos Metalúrgicos (ligado à CUT), o dos professores da Unifal (Adunifal), dos funcionários da Unifal (SINT-Unifal), dos funcionários públicos municipais (Sempre Alfenas) e dos professores da rede estadual (Sind-ute).

O contato inicial com tais movimentos se deu de maneira receptiva. Os integrantes de tais movimentos ressaltaram que ações como essas deveriam ser mais executadas.

Durante os seminários e os módulos, o público predominante foi dos conselhos e de pessoas ligadas ao PT (Partido dos Trabalhadores), mas contou também com integrantes dos outros movimentos, sendo pouca a participação dos sindicatos, talvez devido à incompatibilidade de horário. Os encontros presenciais (dos módulos) foram construtivos, os presentes faziam perguntas e ocorria um profícuo debate, demonstrando a própria vontade da comunidade externa em refletir e ocupar novos espaços. Houve, portanto, uma *construção do saber*. O projeto conseguiu trazer *novos personagens* para dentro do espaço (físico e cultural) universitário para construir coletivamente formas de interpretação do mundo (da realidade social),

trocando experiências. A universidade foi *estendida* para outros indivíduos. Para os professores e alunos foi também um momento valioso de aprendizagem, pois os participantes faziam relatos sobre experiências nos movimentos, traziam novos olhares.

Referencial Teórico das Ações

A base teórica que perpassou as ações do projeto foi o pensamento crítico, portanto, um conjunto de autores que procuraram compreender o mundo e, acima de tudo, transformá-lo, ainda que com a força da teoria. Como diz Marx: “[...] a teoria em si torna-se também uma força material [prática/efetiva, uma “arma”] quando se apodera das massas” (1975, p.14), é quando os seres humanos compreendem seu próprio mundo e passam a atuar com consciência de classe.

As intencionalidades das ações executadas tentaram desvendar parte do próprio real ou pôr em evidência a essência dos fenômenos estudados. Procurou-se fazer a crítica à “pseudoconcreticidade” (Kosik, 2002, p.11) do mundo, a sua forma aparente que, geralmente, é seguida sem reflexão. Como diz Kosik (Ibid, op.cit.): “O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e

engano”. Caberia a um método que pudesse romper com esse emaranhado de verdades e mentiras, que oculta a verdadeira história dos fatos, seria o método dialético. Leandro Konder (2004, p.08) define a dialética da seguinte forma: “[...] é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreender a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”.

Procurou-se também refletir sobre a formação histórica do Brasil, como o caso da formação do capitalismo desde o período colonial, no capitalismo dito comercial, em que o Brasil servia para o enriquecimento da Metrópole. Nossa intenção foi apresentar como que elementos históricos influenciam na estrutura do país. Existem desigualdades de longo prazo. A questão dos negros é um exemplo disso. Eles foram alijados do processo inicial de desenvolvimento do Brasil, excluídos das melhorias na Nação que se formava. Seguimos a direção posta por autores como Florestan Fernandes e Caio Prado Junior. Como diz Florestan, a respeito da história da formação da sociedade brasileira:

O mundo dos brancos foi profundamente alterado pelo surto econômico e pelo desenvolvimento social, ligados à produção e à exportação do café, no início, e à urbanização acelerada e à industrialização, em seguida. O mundo dos negros ficou praticamente à margem desses processos [...] (Fernandes, 1972, p.85).

Segundo Florestan (1976, p.03/04), é preciso compreender os elementos novos e velhos que conformaram o capitalismo brasileiro, em uma investigação histórica ampla, percebendo elementos internos ao país e outros imputados de fora (imperialismo).

Almejou-se também fazer a crítica à educação bancária, mecânica e que pouco contribui para formação do ser humano no sentido universal e humanístico. Nessa via, seguimos a proposta do educador Paulo Freire, que defendia uma “educação problematizadora” [libertadora] (Freire, 1987, p.75), cuja base seria a tomada de consciência, por parte dos indivíduos envolvidos, de sua situação e o constante processo de indagação das coisas. Esta educação, todavia, deveria ocorrer de forma coletiva. Diz Freire: “Esta busca do *ser mais*, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade [...]” (Ibid., op. cit.). Nesta nova educação, diz

Freire, “[...] o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação” (p.75), por isso, “[...] educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, supera também a falsa consciência do mundo” (Id., ibid., op. cit.). O autor pensa nessa educação para libertar os oprimidos (as classes menos favorecidas) da opressão e diz que o opressor jamais “[...] suportaria que os oprimidos todos passem a dizer: ‘Por quê’?” (Id., ibid., op. cit.).

Desenvolvimento do Projeto

Após o primeiro contato com os movimentos e algumas atividades administrativas do projeto, os integrantes da comissão organizadora firmaram uma parceria com o Centro Acadêmico de Ciências Sociais para que estes ajudassem em algumas atividades.

O seminário de abertura foi dividido em dois dias e intitulado: “Movimentos Sociais e Realidade Brasileira: história, política e desafios”. As palestras do primeiro dia se centraram na fala do Prof.^o Edilson Graciolli (da Universidade Federal de Uberlândia-MG) que, a partir de um

histórico dos movimentos sociais como também da sociedade brasileira, traçou uma perspectiva do que esses significavam na realidade atual. Também incitou o papel da Universidade diante dos movimentos, indagando se a ciência construída é neutra, não sendo, a quem ela atende e a quem deveria atender. A segunda fala do dia foi da Prof.^a cubana Lourdes González. Ela trouxe consigo a marca do período revolucionário em seu país. Sua exposição se concentrou na forma de organização cubana pós-revolução e do sentimento que possuía de pertencimento a sua nação. Disse que sua sociedade realmente não possuía luxo, mas que ela garante o mínimo possível de condições de vida aos cidadãos. Após as falas abriu-se o debate ao público que centraram as perguntas nas formas como os palestrantes enxergam a realidade brasileira atual.

Já o segundo dia do seminário, centrou-se em militantes (um representante do movimento negro, Prof.^o Luiz Carlos Junior; dois representantes dos estudantes da Unifal, Rodolfo e Alex Cristiano; um representante do MST Estadual, Sr.^o Silvio Neto; e, uma professora da Unifal-MG, Prof.^a Ana Rute). As falas concentraram-se no papel da

universidade junto aos movimentos sociais, de que maneira ela pode atuar para fortalecer tais grupos, cumprindo parte de seu papel, que é a formação de sujeitos críticos. Por fim, os alunos chamaram atenção para a necessidade dos estudantes se unirem de maneira que consigam atingir seus interesses dentro da Universidade, como também possam atuar na sociedade.

O seminário de encerramento trouxe o Prof.^o Carlos Rodrigues Brandão. Iniciou com uma apresentação do *Madrigal Renascentista* da Unifal-MG, seguida da apresentação de *moda de viola* do estudante Rafael Marin, de ciências sociais. O Professor começou sua apresentação falando da arte, da beleza e da não valorização dela nos dias atuais. A partir disso, sua explanação se concentrou na relação do mundo moderno com o conhecimento e com a pressa na qual a vida se faz hoje, disse: “Não paramos para olhar a Lua, nem o céu, pois não temos tempo, sempre temos que responder e-mails, fazer ligações, mandar mensagens, ficar conectado [...]”. Discorreu também sobre a educação medida em números na mesma forma que outras esferas da vida. Finalizou sua fala se referindo à

mudança do mundo, que deve ser feita por nós. Foi aplaudido de pé pelo auditório lotado, causando no público um sentimento de reflexão e admiração. As perguntas giraram em torno de como produzir uma educação mais humanista, que respeite tanto os educadores como os alunos e de como o conhecimento será produzido a partir desse diálogo. Discutiu-se também sobre qual o papel da educação hoje, seria função da educação dar conta de um mundo desigual e ambientalmente devastado? Essa era uma das perguntas suscitadas por Brandão, que, inclusive, trouxe um título provocador para sua apresentação: “Educar quem? Em nome do quê? Para ser quem? Para viver como? Alguns dilemas e alguns possíveis caminhos da educação hoje no Brasil”.

Um segundo momento do projeto se deu com as visitas ao Assentamento Primeiro do Sul (MST) e a Escola Nacional Florestan Fernandes. Na primeira, tivemos inicialmente uma “roda de conversa” com Tiãozinho, líder local, na qual ele demonstrou grande noção sobre a realidade brasileira como também o conhecimento em agronomia, economia e direito e qual seria a pretensão da luta atual do movimento. Apresentou aos estudantes o

sentimento de que estavam aprendendo de forma prática, algo que não encontrariam em livros. Após a conversa, saímos para conhecer os acampamentos e conversar com os integrantes do movimento, acampados em barracos de *lona preta*. A dura realidade dos mesmos, em contrapartida com a nítida consciência que possuíam de sua luta, deixaram todos impressionados. Estavam ali por acreditarem na conquista da terra. Deixaram evidente também o significado que aquela abertura da Universidade possuía, pois demonstrava, em certa medida, que a sociedade estava voltando o olhar para suas lutas. Em suma, essa etapa do projeto significou o enfrentamento direto com a realidade e a luta pela qual os movimentos sociais passam, com a ideia de mudar a realidade. A segunda visita foi mais no sentido exploratório, voltada para conhecer as atividades gerais da escola, com palestras e conversas gerais.

Além desses momentos, aconteceram também os eixos temáticos de discussão aos sábados. Esse espaço foi o de maior construção de discussões das questões sociais. Construiu-se debates e foram apontados motivos para as injustiças da atualidade. Apesar de serem professores fazendo exposições, o conhecimento foi construído de forma compartilhada através de diálogos,

como também com a utilização de vídeos. Outro momento interessante e que estava além do saber acadêmico foi o lanche que ocorria nos intervalos dos encontros, foi feito de maneira solidária, cada um trazia um pouco. Durante esse momento, foram trocadas conversas, brincadeiras e possíveis relações que se estenderão para situações posteriores.

No projeto aconteceu uma troca de conhecimento que está além do que pode ser escrito, pois está relacionado com a troca simbólica e com uma aproximação que, mesmo que não seja de todos, com certeza, construirá uma relação posterior. Construção que traz consigo o caráter de articulação de ideias para a própria militância social na cidade. Ou seja, são em pequenos momentos como esses que acontecem interações fundamentais para a própria continuidade da ação proposta. São instantes simples, mas que possuem um sentido maior, pois permitem a aproximação de pessoas e isso é uma coisa que não se ensina em livros, simplesmente se apreende na dinâmica social.

Considerações Finais

O impacto da inserção dos militantes dos movimentos na Universidade com os acadêmicos trouxe

consigo estranhamento, mas também reflexão. Os acadêmicos se depararam com uma esfera, muitas vezes, distante simbolicamente da sua, provocando indagações, dúvidas e busca por novas perspectivas.

Os movimentos sociais também tiveram esse momento reflexivo ao terem contato com outros militantes – que possuem outro embasamento – e com os próprios estudantes e professores. Refletiram como as demandas estão, de alguma forma, interligadas na lógica capitalista e de como eles poderiam relacionar seus horizontes e pensar em alternativas conjuntas, além é claro da construção para todos (alunos, professores e militantes) de novas visões.

Essa experiência trouxe também para universidade discussões amplas e a ideia de que não é apenas a teoria que irá resolver, mas a junção da teoria com as experiências, com as práticas que são sentidas no âmbito individual, apesar de serem construídas de forma coletiva. Enfim, tal projeto significou um momento inicial para que questões como essas sejam mais discutidas. A Universidade deve pensar seu papel na formação de indivíduos não apenas para o mercado, mas, principalmente, para a vida.

Referências Bibliográficas

DURÃES, Bruno J. R.; XAVIER, Cristiane F. Ciclo de debates: Realidade política e social brasileira. Projeto de extensão. Alfenas: ICHL/UNIFAL-MG, 2011.

FERNANDES, F. O negro no mundo dos brancos. SP: Divisão Européia do Livro, 1972.

_____. Circuito Fechado. São Paulo: Hucitec, 1976.

Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KONDER, Leandro. O que é dialética. 28.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARX, K. ; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Global, 2006.

MARX, K. Para crítica da Filosofia do direito de Hegel (Introdução). Tradução de Artur Morão, S.l: s.n., 1975.

WEBER, M. Ensaios de Sociologia. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

Relações Públicas e produção cultural: o projeto de ampliação e reforma da Casa Getúlio Vargas, em São Borja, Rio Grande do Sul²⁵

Public Relations and cultural production: the project of enlargement and reconstruction of the museum 'Casa Getúlio Vargas', in São Borja, Rio Grande do Sul state

Autores:

Josenia Austria

Discente do Curso de Relações Públicas – ênfase em produção cultural – da Universidade Federal do Pampa – (UNIPAMPA) - joseniaaustria@hotmail.com

Marcela Guimarães e Silva

Prof.^a. da Universidade Federal do Pampa – (UNIPAMPA), Doutoranda em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria, RS – (UFSM) - marcelasilva@unipampa.edu.br

Tiago Costa Martins

Prof. da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Doutorando em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul, RS – (UNISC) - tiagomartins@unipampa.edu.br

Resumo

O relato de experiência apresenta as ações extensionistas realizadas no museu Casa Getúlio Vargas, no município de São Borja, Rio Grande do Sul. São Borja é o município de origem do estadista Getúlio Dornelles Vargas. O espaço cultural existe desde 1982 e no ano de 2011 foi desenvolvido um projeto de ampliação e reforma do local. Neste relato, apresenta-se a experiência do curso de Relações Públicas – ênfase em produção cultural – da Universidade Federal do Pampa, no apoio técnico ao diagnóstico institucional do museu. As atividades realizadas demonstram uma conexão entre ensino, pesquisa e extensão com perspectiva intervencionista no projeto de ampliação e reforma do espaço, voltadas às atividades de Relações Públicas e produção cultural.

Palavras-chave: Museu. Cultura. Comunicação.

ABSTRACT

This experience report presents the extension acts carried out in the museum 'Casa Getúlio Vargas, in São Borja municipality, Rio Grande do Sul state. São Borja is the hometown of the Brazilian statesman Getúlio Dornelles Vargas. This cultural space has been opened since 1982 and, in the year of 2001, it was developed a project of enlargement and reconstruction of it. In the current paper there is the experience of the course of Public Relations, with emphasis on cultural production, at Federal University of 'Pampa', in technically supporting the institutional diagnosis of the museum. The activities carried out show a connection among teaching, research and extension with an intervention perspective in the enlargement and reconstruction project directed to activities of Public Relations and cultural production.

Key words: Museum. Culture. Communication.

²⁵ Projeto de Extensão desenvolvido com apoio do Programa de Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico (PBDA) da Universidade Federal do Pampa.

Introdução

O relato de experiência que segue apresenta as ações extensionistas realizadas no projeto de ampliação e reforma do museu “Casa Getúlio Vargas”, no município de São Borja, Rio Grande do Sul. São Borja é a terra natal do ex-estadista brasileiro e o museu foi sua residência antes de se tornar presidente da República. Atualmente, a casa é um museu que procura mostrar os aspectos históricos da vida de Getúlio Dornelles Vargas. Por ocasião da formação de uma parceria entre o poder público local e outras instituições privadas para projetar a ampliação e reforma do local, a Universidade Federal do Pampa, através do curso de Comunicação Social, Relações Públicas – ênfase em produção cultural, foi convidada a participar do projeto como apoiadora nas ações de Relações Públicas e produção cultural.

Assim, no ano de 2011, o curso de Relações Públicas elaborou uma proposta de atuação que contemplasse as primeiras ações necessárias para a montagem do projeto. Nessa perspectiva e diante da tramitação legal do projeto junto a Lei de Incentivo à Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, o apoio concentrou-se na realização do

diagnóstico institucional. O objetivo pretendido consistia em suprir as instituições envolvidas com informações sobre a organização interna do museu, o perfil e práticas dos visitantes e a visibilidade midiática apresentada nos meios de comunicação impressos do município.

No entanto, para validar a ação extensionista através da relação entre ensino e pesquisa, o projeto desenvolvido pelo Curso de Relações Públicas realizou, em um primeiro momento, uma discussão teórica com os discentes envolvidos. Na sequência das atividades, buscou-se um diálogo com outras disciplinas do Curso e, por fim, executou-se a construção do diagnóstico institucional. Dessa forma, o relato de experiência a seguir apresenta uma discussão pertinente na associação entre ensino, pesquisa e extensão, por meio do diálogo entre os conceitos de Relações Públicas, produção cultural e museus, resultando numa ação extensionista de apoio à comunidade local.

Conceitos fundamentais

A articulação entre conceitos tão polissêmicos nas ciências sociais poderia distorcer a proposta de atuação na extensão. Desta forma, a

primeira ação empreendida no projeto consistiu em definir uma conceituação básica para Relações Públicas, produção cultural e museus.

A atividade de Relações Públicas foi regulamentada em 11 de dezembro de 1967 pela lei federal nº 5.377. Dentre suas várias definições, é entendida como:

Processo de gestão das ações administrativas e de comunicação, deliberadas e permanentes, de uma entidade pública ou particular, interessada em estabelecer e manter diálogo, entendimento, solidariedade e colaboração com os grupos sociais a ela vinculados direta e indiretamente, para firmar o seu conceito público, que irá respaldar, facilitar e dar legitimidade aos seus objetivos socioeconômicos (FORTES, 2003, p. 15).

Através desta definição, é possível dizer que a atividade de Relações Públicas está centrada no processo de gestão das políticas de relacionamento e de comunicação das instituições. A abrangência do termo e a necessidade manifesta na grande maioria das instituições, independente do seu fim, de manter relacionamentos, coloca em evidência a viabilidade de associar Relações Públicas com o Museu Casa Getúlio Vargas.

Por outro lado, os aspectos sociológicos da definição de produção

cultural contribuem com igual importância teórica na ação extensionista. Para este ensaio, entende-se produção cultural como o processo de “produção, circulação e consumo da significação na vida social” (CANCLINI, 2009, p. 41).

Essa definição traz consigo o estudo das relações entre os complexos de indivíduos e as instituições que condicionam a produção simbólica. Ou seja, abarca a relação entre o processo artístico (autor-obra-intermediário-público) e a sociedade, como sugere Canclini,

As chaves sociológicas do objeto estético e de sua significação no conjunto de uma cultura não se encontram na relação isolada da obra com o contexto social; cada obra é o resultado do terreno artístico, o complexo de pessoas e instituições que condicionam a produção dos artistas e interferem entre a sociedade e a obra, entre a obra e a sociedade: os editores, marchands, críticos, censores, museus, galerias e, evidentemente, os artistas e o público (1979, p. 31).

Assim, se por um lado tem-se o exame dos produtos culturais como representações, sendo preciso levar em consideração os processos produtivos, o conhecimento ou a representação, por outro lado, na definição apresentada por Canclini, também se torna evidente a compreensão das estruturas sociais:

“instituições dedicadas à administração, renovação e reestruturação do sentido” (1983, p. 29).

Na conjuntura atual, não está só no artista, na obra ou no público o processo de construção de significado. As ‘estruturas de campo’, ‘estruturas dos grupos ou instituições’, dentre outras, são estruturas mediadoras presentes na lógica da produção cultural.

Existe uma organização material própria para cada produção cultural e que torna possível a sua existência (as universidades para a produção de conhecimento, as editoras para a produção dos livros, etc.). A análise destas instituições e das condições sociais que elas estabelecem para o desenvolvimento dos produtos culturais é decisiva para a interpretação destes produtos (CANCLINI, 1983, p. 32).

Tanto ou mais importante do que a produção e o consumo cultural é a circulação. Chega-se a situação na qual produção e consumo não se encontram, “não por ausência da primeira ou desinteresse do segundo, mas simplesmente por falta de canais de distribuição adequados” (REIS, 2007, p. 111). Desta forma, apresenta-se o último conceito apropriado ao projeto de extensão: museu.

Os museus são os principais canais de distribuição cultural.

Segundo o Conselho Internacional de Museus – ICOM, esse espaço é entendido como uma:

Entidade permanente sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberta ao público e que adquire, conserva, pesquisa, comunica e expõe, para fins de estudo, educação e lazer, evidências materiais de povos e seu ambiente (ICOM *apud* REIS, 2007, p. 112).

Assim, o museu Casa Getúlio Vargas constitui um espaço cultural que resgata um ambiente cultural e histórico da vida de São Borja e do Brasil. Ele funciona como um meio de preservação e distribuição do patrimônio tangível e intangível que o ex-presidente Getúlio Dornelles Vargas representa no Brasil.

Casa Getúlio Vargas

Getúlio Dornelles Vargas nasceu no município de São Borja, no dia 19 de abril de 1882. Sua vida foi marcada pela política: deputado estadual por quatro vezes consecutivas; deputado federal; ministro da fazenda; governador do Rio Grande do Sul; e presidente da República. Entre 1934 e 1937, foi presidente constitucional, eleito indiretamente pela Assembleia Constituinte. Nos anos de 1937 a 1945, empreendeu o chamado Estado Novo.

Em 1951, é empossado novamente presidente, desta vez eleito através de voto direto. Porém, nesse período, enfrentou forte oposição e, após um atentado contra Carlos Lacerda, seu principal inimigo, a pressão para renunciar a presidência aumenta. Em 24 de agosto de 1954, ocorre seu suicídio, findando-se a “Era Vargas”.

Como gestor, público algumas de suas contribuições foram a criação do Banco do Estado do Rio Grande do Sul, do Ministério da Educação e Saúde Pública e do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Também promulgou o Novo Código Eleitoral, que estabeleceu o voto secreto, o direito de a mulher votar e a implantação da Justiça Eleitoral. Além disso, Getúlio Vargas regulamentou a Justiça do Trabalho, os direitos do trabalhador - como a Carteira do Trabalhador, criando o direito a aposentadoria, jornada de oito horas diárias de trabalho e o salário mínimo.

Com o intuito de preservar e fomentar essas e outras tantas contribuições na história do Brasil, em 19 de maio de 1982 foi criada a “Associação Cultural Getúlio Vargas” por Lutero Sarmanho, filho de Getúlio Vargas. A associação foi instalada no centro da cidade de São Borja, na

casa que serviu de residência à família Vargas²⁶.

Figura 01 – Fachada do museu “Casa Getúlio Vargas”



Fonte: Disponível em: <http://www.acisbrs.com.br>. Acesso em: jan. 2012.

O espaço cultural é aberto para visitas, possibilitando conhecer objetos pessoais e documentos que contam a história de Getúlio Vargas. O resgate histórico está distribuído nas 11 peças da casa, constituindo acervo histórico da instituição. Inicialmente, era mantido por doações. Com o passar dos anos e a escassez dos recursos, foi necessário que a administração municipal viesse a tomar o espaço como patrimônio público cultural, recebendo, em 1995, o registro estadual de Museu.

²⁶A residência foi construída entre 1910 e 1911. Foi residência da família no período de 1911 a 1922. Após esse período, o são-borjense tornou-se deputado federal, fixando residência no Rio de Janeiro.

Figura 02 – Mostra do espaço interno da “Casa Getúlio Vargas”



Fonte: Disponível em: <<http://www.acisbrs.com.br>>. Acesso em: jan. 2012.

O Museu recebe, segundo as responsáveis pelo espaço, diariamente, de 20 a 90 pessoas e chega a cerca de 130 pessoas nos meses de abril e agosto, por ser aniversário de nascimento e morte de Vargas. Todas as atividades desenvolvidas visam proporcionar aos munícipes e demais visitantes o conhecimento sobre a trajetória de vida, preservação e divulgação dos fatos que marcaram a história de Getúlio Vargas e do Brasil. Assim, a Casa Getúlio Vargas constitui um espaço de interpretação da história, representa um meio de difusão da cultura brasileira e pode servir como um meio de comunicação auxiliar nos processos de ensino.

A pesquisa como extensão

O diagnóstico foi realizado através da análise da estrutura de funcionamento, da realização de uma pesquisa de opinião e da análise do *clipping* das notícias em jornal impresso local.

A compreensão do funcionamento e estrutura da Casa Getúlio Vargas consistiu na realização de uma pesquisa interna realizada em duas etapas: uma no início do primeiro semestre de 2011 e outra no fim do mesmo ano. A necessidade de realização de uma segunda etapa foi constatada devido à mudança na estrutura funcional do espaço cultural que, por exemplo, deixou de estar vinculado à Secretaria de Educação e Cultura, passando à Secretaria de Turismo e Eventos, o que trouxe,

como consequência, diferentes aspectos posteriormente descritos.

Na primeira etapa da pesquisa, constatou-se que sua estrutura funcional era formada por cinco servidores municipais, um responsável pela limpeza do local e os demais responsáveis pelo atendimento ao público, visitas dirigidas, manutenção do acervo e programação. Estes possuíam formação na área da educação (professores) e estavam aptos para atuação no museu através de capacitação realizada por museólogos.

Diferentemente, no seguinte momento, foi apontada a ausência de uma capacitação específica para os novos servidores. Segundo informações coligidas, a capacitação passou a ser oriunda daqueles servidores que já trabalhavam no local, que transmitiam as orientações básicas necessárias.

Neste sentido, foi possível compreender que há uma forte preocupação com as atividades e ações da Casa. Segundo relatos, muitas das ações de preservação do acervo são realizadas de forma precária e improvisada. Por exemplo, existem alguns álbuns de fotos que correm o risco de serem perdidos por haver manutenção inadequada, como

documentos referentes ao Departamento de Imprensa e Propaganda - DIP, criado por Getúlio Vargas.

No que tange as relações com os públicos, na primeira fase da pesquisa foi mencionado que a principal forma de divulgação se dava através do direcionamento de informações para o jornal Folha de São Borja (local), o jornal Correio do Povo (estadual) e a rádio Cultura (local). O material de divulgação era elaborado, em sua maioria, pelos servidores da Casa ou pelo Departamento de Assuntos Culturais - DAC. No segundo momento, foi relatado que as notas publicadas são provenientes da prefeitura ou da Secretária de Turismo.

Ações programadas são voltadas especificamente para as escolas. O fluxo de visitantes está concentrado, assim, na presença de estudantes.

O diálogo com a prefeitura foi mencionado como pífio, sendo o necessário para a manutenção da casa. No entanto, a articulação com os demais museus locais²⁷ foi vista como profícua, em diálogo constante na troca de informações e

²⁷ Em especial com o Memorial Casa João Goulart e Museu Municipal Aparício Silva Rillo.

conhecimentos. Ademais, não há qualquer tipo de parceria com outras instituições.

No que tange às relações com o público visitante, verificou-se que em ambos os períodos foram mencionados não haver qualquer tipo de ação planejada de contato posterior. Assim, nota-se uma ausência de política de relacionamento voltada para a pós-visita. Não há a utilização de mídias sociais (*Orkut*, *Facebook*, *Twitter*), distribuição de *Newsletter*, dentre outros, em especial por não haver servidores suficientes para realização destas atividades. Há, sim, a distribuição de cartão de visitas e *folders* elaborados pelos funcionários do período anterior.

Essas informações foram repassadas aos responsáveis pelo projeto, no intuito de criar uma política de comunicação e relacionamento com os visitantes.

Por seu turno, a etapa seguinte consistiu na realização de uma pesquisa de opinião junto aos visitantes do museu²⁸. A pesquisa teve

por objetivo definir o perfil do público visitante do Museu Casa Getúlio Vargas, além de identificar as principais dificuldades no acesso a casa e as deficiências na comunicação²⁹.

A pesquisa pôde comprovar que a faixa etária dos visitantes está concentrada entre os 07 e 17 anos de idade, correspondendo a 58% dos visitantes do museu, sendo a maioria estudantes do ensino fundamental e no ensino médio.

O perfil “estudante” vai destacar que a forma como o visitante vai a Casa Getúlio Vargas está ligada à atuação das escolas. Por consequência, questionados sobre os motivos que o levaram a visitar o Museu, a grande maioria destacou a questão dos estudos e ações escolares (41%) e a história de Getúlio Vargas e do Brasil (40%). Nesse sentido, é inegável dizer que a procura do visitante pelo Museu está calcada em ações de ensino e extensão das escolas, que buscam agregar conhecimento, através de técnicas pedagógicas diferenciadas.

²⁸ A pesquisa foi realizada em conjunto com a disciplina de “Pesquisa de Opinião Pública”, sob orientação do Professor Valmor Rhoden. A partir dos objetivos estabelecidos, os integrantes do projeto de extensão elaboraram um questionário com proposições mínimas de compreensão. A pesquisa foi aplicada e tabulada pelas acadêmicas Bruna Karina Gonçalves, Marcelli Renata Oliveira, Márcia Gabrielle Lopes e Mariana Rocha.

²⁹ Metodologia: Foram aplicados 207 questionários (de um universo de 700 pessoas que, em média, visitam o museu mensalmente) para o público que visitou o museu Casa Getúlio Vargas no período de 16 de novembro de 2011 a 16 de dezembro do mesmo ano. A margem de erro é de 6%.

Contrastando a ida ao museu Casa Getúlio Vargas e a vinda ao município, notam-se alguns dados reflexivos. A maior incidência de respostas foi para o turismo (33%), seguido pela ação específica de visitar a Casa Getúlio Vargas (32%), o que, diga-se de passagem, também é interpretado como ação turística (ambas somariam 65%). Fatores como estudo e trabalho respondem por 35%.

Na tentativa de mencionar algum índice de retorno ao local, perguntou-se ao visitante se a visitação ocorria pela primeira vez. 69% responderam como afirmativo. No entanto, o percentual de 31% como sendo de visitantes que retornavam ao local foi significativo. Cerca de 57% já haviam visitado a Casa por duas vezes e 43% já haviam ido três ou mais vezes.

Para uma ação de planejamento, esses dados podem ser pensados no sentido de alertar quanto à necessidade de dar enfoques variados de acordo com a faixa etária ou ano de ensino, tornando o retorno do estudante mais atrativo.

Por fim, no que tange à forma como a casa se tornou conhecida ao visitante, em cerca de 64% dos casos, as pessoas ficaram sabendo da casa através da Escola. Ademais, destaca-

se a interação social através da comunicação interpessoal por meio de amigos (14%) e a comunicação midiática (11%).

O espaço da Casa Getúlio Vargas

O último tópico de análise foi direcionado à tentativa de compreender o que atraía a atenção do visitante e quais os pontos positivos e negativos do espaço cultural. Assim, perguntou-se o que mais chamou a atenção no museu como motivo para visitar o espaço. O destaque maior foi dado à própria história de Getúlio Vargas e seu contexto no Brasil (52,5%). Em seguida, foi mencionada a oportunidade da escola nas ações de estudo e demais atividades (32%). Outros aspectos destacados foram curiosidade, trabalho e conhecer pontos turísticos (15,5%).

Questionados quanto à expectativa no que tange a Casa, a maioria dos entrevistados informou que a Casa Getúlio Vargas não atendeu as expectativas (95%). A constatação é oportuna, levando-se em conta que o perfil do visitante é constituído de estudantes.

Evidentemente, por ter a pesquisa um cunho quantitativo, não foi possível abarcar, de forma mais abrangente, quais os motivos que

levaram os visitantes a chegar a essa conclusão. No entanto, ao definirem alguns pontos negativos, é possível observar que o espaço, os recursos audiovisuais e a conservação do local são alguns desses elementos, conforme percentuais do quadro abaixo.

Quadro 01 – Pontos negativos na opinião dos entrevistados

Pontos negativos	Percentual
Espaço (insuficiente)	56
Sala de vídeo e/ou vídeo pouco atraentes	33
Má conservação do local	11
Total	100

Fonte: Gonçalves, B. et al. (2011).

Ademais, a equipe responsável pela pesquisa observou que a falta de divulgação do espaço constitui um dos maiores problemas da Casa Getúlio Vargas. A análise das matérias em jornais impressos corrobora com a afirmação. Durante todo o ano de 2011, observou-se que os artigos publicados eram sobre datas comemorativas e concentravam-se nos meses de abril, aniversário de nascimento de Getúlio Vargas, maio, relativo à “Semana dos Museus” e agosto, aniversário da morte do ex-presidente. Nos demais meses, eram escassas ou inexistentes as publicações referentes à instituição,

algumas delas já cogitando a ampliação e reforma que está prestes a ocorrer.

Tais constatações foram apresentadas ao diagnóstico institucional com vistas ao projeto de ampliação e reforma da Casa Getúlio Vargas. As ações inéditas do diagnóstico propiciaram aos docentes e discentes envolvidos a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, por uma ação intervencionista prática no projeto de reforma e ampliação do espaço cultural.

Apontamentos finais

O projeto de extensão foi executado durante o ano de 2011. Seu objetivo consistia em respaldar as ações voltadas à comunicação e às relações com os públicos. A prática de diagnóstico nas Relações Públicas foi seguida com afinco, no intuito de respaldar a ação intervencionista de ampliação e reforma da Casa Getúlio Vargas.

O trabalho apresentou, como resultado, inúmeras proposições aos agentes envolvidos com a manutenção do espaço cultural, especialmente no que diz respeito ao descontentamento com vários aspectos do museu. Sobre essas críticas os pesquisadores construíram algumas recomendações:

- conservação: o museu necessita passar por uma reforma/restauração;
- qualificação: os servidores devem ser constantemente treinados ou atualizados em ações específicas, como de museologia, ou amplas, como atendimento ao público;
- utilização do espaço: a Casa precisa ter seu espaço otimizado, para melhor adequar o acervo e acomodar seus visitantes. A sala de apresentação do vídeo apresenta a necessidade de ser mais espaçosa e com cadeiras mais confortáveis;

- vídeo institucional: o vídeo deve ser modernizado, pois, dado o perfil do visitante, se torna longo e cansativo. O vídeo mostra apenas o suicídio de Getúlio e como o País reagiu a ele;
- potencializar o uso de mídias: a divulgação deve ser reestruturada, potencializando os recursos já existentes, tais como jornal impresso, rádio e materiais publicitários. No entanto, é preciso uma inserção midiática nos espaços virtuais que, dentre as inúmeras ações, possibilitem a manutenção do contato com os visitantes do museu.

Equipe participante

Extensão: acadêmicas Josenia Austria (bolsista), Elana Weber, Bruna Gonçalves, Mariana Rocha e professores Marcela Guimarães e Silva e Tiago Costa Martins.

Pesquisa: acadêmicas Bruna Karina Gonçalves, Marcelli Renata Oliveira, Márcia Gabrielle Lopes e Mariana Rocha e professor Valmor Rhoden.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO COMERCIAL E INDUSTRIAL DE SÃO BORJA (ACISB). Disponível em: <<http://www.acisbrs.com.br>>. Acesso em: jan. 2012.

CANCLINI, Néstor García. **A produção simbólica**: teoria e metodologia em sociologia da arte. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

_____. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados** – mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

FORTES, Waldyr Gutierrez. **Relações Públicas**: processo, funções, tecnologia e estratégias. São Paulo: Summus, 2003.

REIS, Ana Carla Fonseca. **Economia da cultura e desenvolvimento sustentável**: o caleidoscópio da cultura. Barueri: Manole, 2007.

Macroinvertebrados bentônicos como bioindicadores de qualidade de água: experiências em educação ambiental e mobilização social

Benthic macroinvertebrate bioindicators of water quality: experiences in environmental education and social mobilization.

Autores:

Juliana S França

Bióloga da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - jsfranca@yahoo.com.br

Marcos Callisto

Professor Associado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - callistom@ufmg.br

Resumo

Iniciativas em educação ambiental baseiam-se em princípios universais de sustentabilidade na utilização de recursos naturais, garantia de serviços ecológicos e divulgação de resultados técnico-científicos, onde diferentes segmentos sociais devem ter acesso garantido aos conhecimentos acerca de qualidade de água e biodiversidade aquática. No âmbito das pesquisas realizadas pelo Laboratório de Ecologia de Bentos/UFMG os pesquisadores utilizam abordagens de educação ambiental desde 1999 junto a estudantes, professores e membros de comitês de bacias. O papel ecológico dos macroinvertebrados bentônicos como bioindicadores de qualidade de água, sua participação em cadeias alimentares e cadeia de detritos, adaptações e características em termos de organismos sensíveis, tolerantes e resistentes a atividades antrópicas fazem parte de um acervo de informações utilizadas em atividades de divulgação científica. Estas atividades são oferecidas desde 2005 a comunidades extramuros da UFMG, e conta com a parceria de um projeto proposto por médicos com um enfoque transdisciplinar no desenvolvimento de metodologias de pesquisa, diagnóstico e promoção de mobilização social. As atividades abrangem elaboração e divulgação de materiais educativos e científicos, enfocando a importância de preservação de ambientes aquáticos continentais e estudos com macroinvertebrados bentônicos. Ao longo destes seis anos nossas metodologias abrangeram em torno de 13.900 pessoas, de diferentes formações e faixas etárias, sendo divididas em cursos e treinamentos (adultos) e visitas a eventos e escolas, utilizando abordagem lúdica (crianças e jovens). Através da pesquisa e desenvolvimento de metodologias de conservação de ecossistemas aquáticos continentais, procuramos conscientizar a população sobre a preservação ambiental, buscando inferir sobre qualidade de água e impacto de atividades antrópicas nos ecossistemas aquáticos.

Palavras-chave: Divulgação científica. Ecossistemas aquáticos. Conservação da biodiversidade.

Financiamento: Projeto Manuelzão/UFMG, FAPEMIG, CNPq, CAPES.

Abstract

Initiatives in environmental education are based on universal principles of sustainability in the use of natural resources, ensuring ecological services and dissemination of technical and scientific results, where different segments of society must have guaranteed access to knowledge on water quality and aquatic biodiversity. As part of research conducted by the Laboratory of Ecology of Benthos / UFMG, researchers use approaches to environmental education since 1999 with students, teachers and members of watershed committees. The ecological role of benthic macroinvertebrates as bioindicators of water quality, their function in the food detritus chains, their adaptations and characteristics in terms of organisms that are sensitive, tolerant and resistant to human activities, are part of a collection of information that is used in activities towards popularization of science. These activities are offered since 2005 to the university extramural communities in partnership with some of the university medical doctors in charge of conducting a project on a transdisciplinary approach for the development of methodologies for research, diagnosis and promotion of social mobilization. The activities include preparation and dissemination of educational and scientific materials, emphasizing the importance of preservation of freshwater ecosystems and studies with benthic macroinvertebrates. Over the last six years we have worked with approximately 13,900 people from different backgrounds and age groups, and the employed methods can be divided into short courses (adults) and recreational activities during visits to schools or events (children and young people). Through research and development of methods for conservation of freshwater ecosystems, we raise awareness about environmental preservation, trying to infer about water quality and the impact of human activities on aquatic ecosystems.

Keywords: Scientific communication. Freshwater ecosystems. Biodiversity conservation.

Financiamento: Projeto Manuelzão/UFMG, FAPEMIG, CNPq, CAPES.

Nas últimas décadas, a industrialização e a urbanização têm crescido de forma acentuada e os ecossistemas aquáticos têm sofrido impactos ambientais crescentes. A descarga de resíduos tóxicos provenientes de efluentes industriais, os processos de drenagem agrícola, os derrames acidentais de lixos químicos e os esgotos domésticos lançados em cursos d'água contribuem para a contaminação dos ecossistemas aquáticos com uma ampla gama de agentes prejudiciais (TUCCI, 2008).

Devido à complexidade dos problemas sócio-ambientais, a educação hoje compõe um grande desafio, que implica em utilizar novas estratégias de ação e novos padrões de conduta que se baseiam em novos princípios éticos, com enfoque ambiental e com a meta de transformar as relações entre homens e grupos sociais a que pertencem (PHILIPPI-JR & PELICIONI, 2002).

Segundo ALBAGLI (1996), o uso de processos e recursos técnicos para a comunicação da informação científica e tecnológica ao público em geral, a chamada divulgação científica, é uma forma de traduzir a linguagem especializada para a leiga, visando atingir um público mais amplo. Assim, a ligação entre ensino e pesquisa tem

uma função transformadora, na qual a comunidade escolar passa a se portar como co-responsável na promoção do desenvolvimento sustentável (JACOBI, 2005).

Com o objetivo de integrar ensino e pesquisa, através de uma abordagem teórico-prática, a extensão é defendida como função acadêmica da universidade, incorporando as práticas didáticas, e partindo para o atendimento das necessidades sociais das camadas populares (JEZINE, 2004).

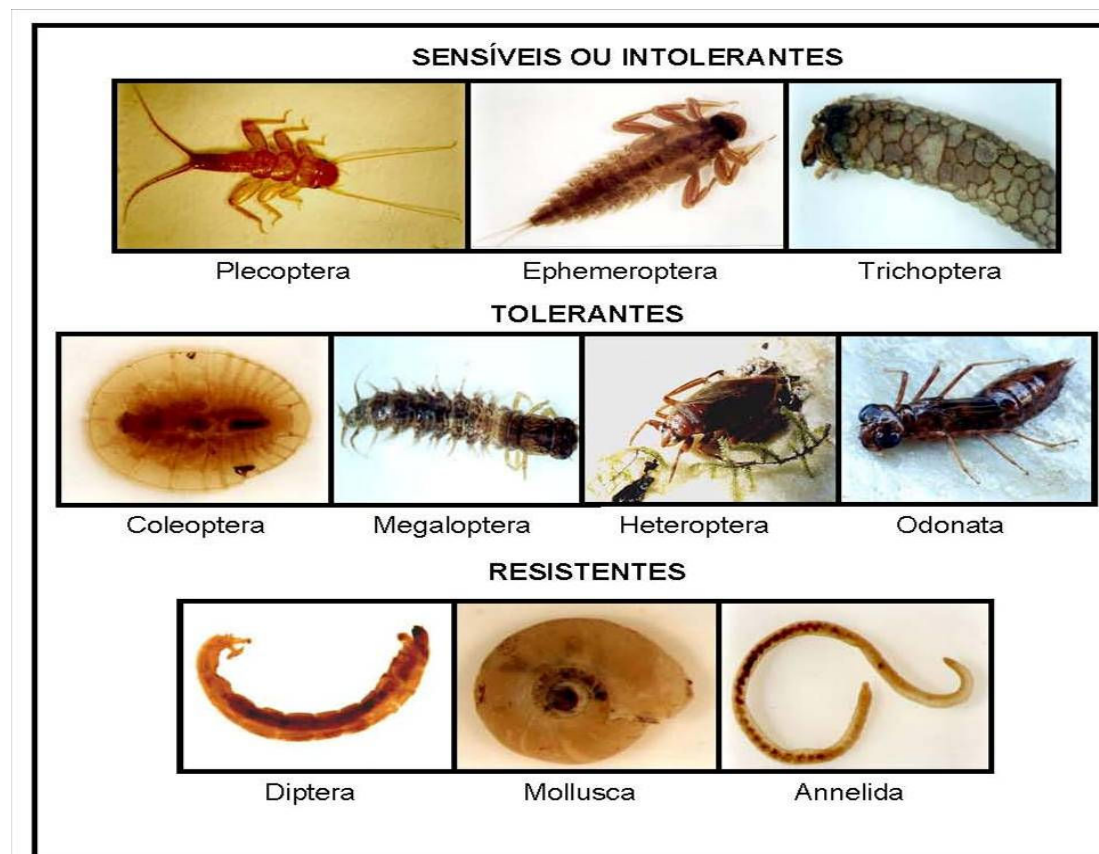
O Laboratório de Ecologia de Bentos do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais desenvolve desde 1999 um programa de extensão intitulado “Bioindicadores de Qualidade de Água” nos moldes da divulgação científica, visando fomentar o elo entre ensino, pesquisa e extensão (universidade comunidade).

Segundo a Agenda 21 para delegar o manejo dos recursos hídricos ao nível adequado é preciso treinar pessoal capacitado em todos os planos, dando ênfase à introdução de técnicas de participação pública, inclusive com a intensificação do papel das comunidades locais. Naturalmente, há diferentes

abordagens, envolvendo desde programas de conscientização à partilha de conhecimentos técnicos adequados (BUSS, 2008). Há exemplos de programas de biomonitoramento utilizando insetos aquáticos como bioindicadores de qualidade de água em diversos países e regiões do Brasil (MORENO & CALLISTO, 2010; BUSS *et al.*, 2003).

A proposta de utilização dos bioindicadores como ferramenta para avaliar a qualidade de água chama a atenção dos alunos para a importância da preservação de rios e lagos. Os macroinvertebrados bentônicos¹ bioindicadores são adaptados a um

conjunto de características físicas e químicas (p.ex. temperatura, oxigênio, transparência), relacionadas à qualidade e nível de preservação de condições ecológicas dos ecossistemas aquáticos. Entre os macroinvertebrados bentônicos existem organismos *sensíveis* à poluição, os indicadores de águas limpas, de boa qualidade; os *tolerantes* a mudanças ambientais e que, portanto, estão presentes em um grande número de ambientes aquáticos; e os *resistentes* à poluição – os indicadores de má qualidade de água (Figura 1).



Fotos: Laboratório de Ecologia de Bentos/UFMG

Figura 1 – Esquema simplificado do gradiente de tolerância de macroinvertebrados bentônicos como bioindicadores de qualidade de água.

Através de um programa de biomonitoramento² podemos avaliar se os organismos são adaptados às condições ecológicas e se são capazes de viver em águas com características distintas. Em trechos de rios bem preservados onde as condições são naturais, é possível encontrarmos organismos sensíveis à poluição e indicadores de águas de ótima qualidade. Por outro lado, em rios poluídos, que recebem esgotos domésticos sem tratamento, lixo e efluentes industriais, vivem organismos capazes de viver em águas contaminadas. Essas características permitem caracterizar comunidades de organismos bentônicos em um gradiente de tolerância à poluição. O ideal é que encontremos uma ampla variedade de organismos, desde sensíveis a tolerantes e resistentes. O problema começa quando os organismos sensíveis desaparecem e, depois, também desaparecem os tolerantes, e então restam apenas os resistentes.

Estudando os bioindicadores que vivem no fundo dos rios, temos um excelente laboratório ao ar livre, onde é possível aprender muito sobre a qualidade da água. Assim, podemos contribuir para a preservação de nossas águas e ajudar as pessoas a evitar

doenças. Crianças e jovens em escolas públicas e particulares têm incorporado esta abordagem ecológica em seu cotidiano, através de iniciativas de mobilização social para conservação da biodiversidade.

Atividades de divulgação científica em uma abordagem transdisciplinar utilizam metodologias de pesquisa em associação a diagnósticos de qualidade ambiental, em paralelo a iniciativas de mobilização social. As atividades abrangem elaboração e divulgação de materiais educativos e científicos, focando a importância de preservação de ambientes aquáticos continentais e estudos com macroinvertebrados bentônicos na perspectiva de bioindicadores de qualidade de água. Palestras, feiras, exposições e cursos de curta e média duração têm sido realizados em comitês de bacias e junto à centros de educação ambiental em parceria com empresas potencialmente impactantes ao meio ambiente. Assim, temos investido no somatório de esforços e articulações político-ambientais.

Estas atividades são oferecidas para estudantes, professores e comunidade e, desde 2005, contam com a parceria do

Projeto Manuelzão/Faculdade de Medicina/UFGM, um projeto proposto por médicos, com o intuito de lutar por melhorias nas condições ambientais e promover qualidade de vida, rompendo com a prática predominantemente assistencialista.

A metodologia empregada envolve um conjunto de atividades desenvolvidas para diferentes faixas etárias e amplo público alvo, conforme organograma abaixo (Figura 2).

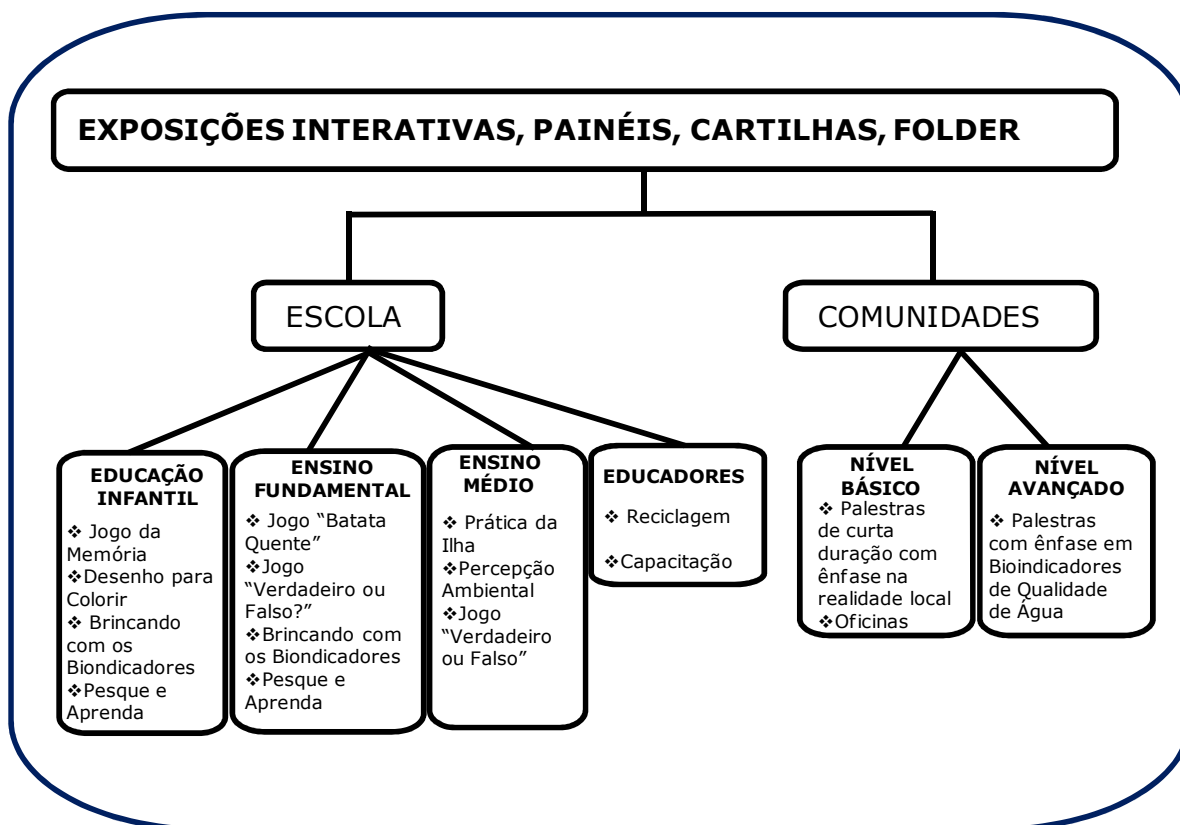


Figura 2 - Diagrama do trabalho desenvolvido pela Equipe do Programa "Bioindicadores de Qualidade de Água", através do projeto de transmissão de conhecimentos para jovens (ensino médio e fundamental) e adultos (educadores e comitês de sub-bacias).

São oferecidos aos adultos (professores e membros de comitês de sub-bacias) cursos e treinamentos com duração de 8 horas que apresentam como programação, uma palestra, aulas práticas em laboratório e campo. Nestas atividades as bases ecológicas da

conservação da biodiversidade e resultados práticos de programas de biomonitoramento de bacias hidrográficas têm sido discutidos e incorporados à vivência de novos parceiros.

Para crianças e adolescentes realizamos visitas a escolas que incluem exposição interativa (exposição teórica, coleção itinerante de macroinvertebrados bentônicos e jogos lúdicos). Visitas a comunidades ribeirinhas e a participação em eventos de meio ambiente utilizam uma unidade móvel, dividida em três estandes: importância da água, geografia e problemas de uma bacia hidrográfica e o biomonitoramento com macroinvertebrados e peixes.

Ao longo destes seis anos da parceria do Laboratório de Ecologia de Bentos com o Projeto Manuelzão nossas metodologias abrangeram em torno de 13.900 pessoas, de diferentes formações e faixas etárias, durante os

curiosos e treinamentos para adultos e visitas a eventos e escolas, utilizando a abordagem lúdica junto a crianças e jovens. Gradativamente temos vivenciado uma nova consciência ambiental e a incorporação de informações técnico-científicas às discussões extra-muros da UFMG.

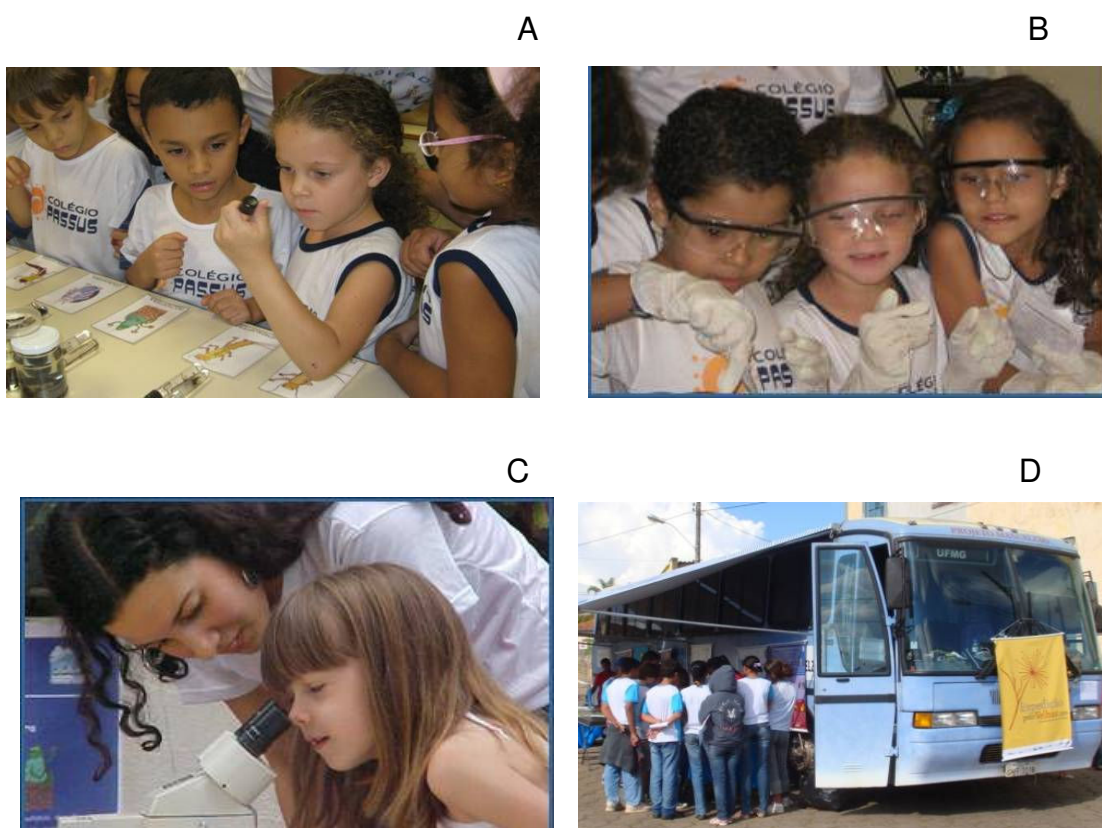
Durante os cursos de treinamento são aplicadas “Fichas de Acompanhamento” como forma de avaliação e direcionamento das atividades. Um total de 686 pessoas participaram destes cursos, das quais 98,4% avaliaram as atividades como produtivas e com satisfatório atendimento às suas expectativas (Figura 3).



Figura 3 – Cursos de treinamento para adultos, onde: A) atividade teórica; B) atividade lúdica; C) prática em laboratório e D) prática em campo.

As visitas a escolas, comunidades e eventos foram oferecidas a 13.171 crianças e jovens do ensino público e privado, desde 2005. Abrangendo a Região Metropolitana de Belo Horizonte e mais 35 municípios da bacia do rio das Velhas (MG), foco de trabalho do Projeto Manuelzão/UFMG. Estudantes de 119 escolas tiveram a oportunidade

de conhecer e discutir os problemas relacionados à sua região e conhecer pesquisas realizadas para avaliar qualidade de água. As participações em eventos foram realizadas a convite principalmente de parques, Secretarias de Meio Ambiente e ONGs (Figura 4).



Fotos: Laboratório de Ecologia de Bentos/UFMG

Figura 4 – Visitas à escolas e eventos para crianças e jovens, onde: A) exposição interativa; B) prática em laboratório; C) observação em microscópio estereoscópio e D) unidade móvel.

Através do desenvolvimento de metodologias com enfoque em divulgação científica temos como meta a transformação da realidade sócio-política-ambiental, trabalhando

conceitos ecológicos das relações homem/natureza e a busca da qualidade de vida pela promoção do conhecimento científico e educação para pessoas que vivem os

problemas ambientais. Considera-se, para tanto, a importância da transdisciplinaridade na intervenção social e da comunicação como processo de mobilização e participação comunitária. O trabalho em equipe e a integração com a sociedade extra-muros tem oferecido oportunidade de formação de estudantes de graduação e de pós-graduação em um ambiente positivo de troca de experiências.

A discussão da transversalidade tem levado a novos rumos para a Educação Ambiental, com significativos avanços nos últimos anos. À medida que a metodologia de inclusão transversal da Educação Ambiental é desenvolvida através da transdisciplinaridade, há uma maior participação da sociedade. As questões ambientais são avaliadas conjuntamente, fortalecendo parcerias e a busca por soluções de problemas em uma abordagem de sustentabilidade.

Assim, atividades de extensão têm sido desenvolvidas pelo Laboratório de Ecologia de Bentos em parceria com o Projeto Manuelzão, com apoio da Pró-reitoria de Extensão/UFMG. A população de Belo Horizonte em escolas, comitês de sub-bacias e ONGs

têm hoje melhor embasamento técnico-científico sobre as condições ecológicas e biodiversidade aquática. Serviços ecológicos, mobilização social e transdisciplinaridade têm contribuído para a formação de graduandos e pós-graduandos através da aplicação de conhecimentos técnico-científicos junto à sociedade extra-muros. Assim, as atividades de extensão caracterizam-se como uma eficiente complementação à fundamentação teórica e prática aprendida em sala de aula na UFMG. Portanto, bases teóricas de Ecologia Aquática são utilizadas em atividades de extensão, possibilitando formação de pessoal em uma abordagem inovadora e atual e promovendo ganhos qualitativos para pesquisas futuras na UFMG. Entendemos que a pesquisa e a extensão são atividades fundamentais e indissociáveis na formação de pessoal de graduação e pós-graduação e contribuem decisivamente à geração de conhecimentos visando a conservação da biodiversidade aquática em bacias hidrográficas urbanas.

Referências Bibliográficas

ALBAGLI, S. Divulgação Científica: informação científica para a cidadania? *Ciência da Informação*, Brasília, v.25, n.3, 1996, p.396-404.

BUSS, D. F.; BAPTISTA, D.F.; NESSIMIAN, J.L. Bases conceituais para a aplicação de biomonitoramento em programas de avaliação da qualidade da água de rios. *Cadernos. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.19, n.2, 2003, 465-473.

BUSS, D. F. Desenvolvimento de um índice biológico para uso de voluntários na avaliação da qualidade da água de rios. *Oecologia Brasiliensis*, Rio de Janeiro, v.12, n.3, 2008, 520-530.

JACOBI, P.R. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.2, 2005, p.233-250.

JEZINE, E. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. In: *Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária e 3º Encontro Nacional de Avaliação Institucional de Extensão Universitária*, Belo Horizonte, 2004.

MORENO, P. & CALLISTO, M. Insetos Aquáticos indicam saúde de cursos d'água. *Scientific American Brasil*, v. 99, 2010, p. 72-75.

PHILIPPI-JR, A & PELICIONI, M.C.F. Alguns pressupostos da Educação Ambiental. In: PHILIPPI-JR, A & PELICIONI, M.C.F. (orgs). *Educação Ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos*, São Paulo, Signus Editora, 2ª edição, 2002, p.2-5.

TUCCI, C.E.M. "Águas Urbanas". *Estudos Avançados*, v.2, n.63, 2008, 97-112.

A experiência do Agrovida com o Projeto Uniater: novo caminho de fortalecimento da Agricultura Familiar.³⁰

The experience of the Project Agrovida Uniater: new way to strengthen family farming

Autores:

Bruna Maria Santos de Oliveira

Discente do Curso de Agronomia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); membro do Agrovida - Movimento de Apoio a Agricultura Familiar e Agroecologia - agrovida_ufba@yahoo.com.br; bruna_barreiros02@hotmail.com.

José Ivo Oliveira de Aragão

Discente do Curso de Agronomia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); membro do Agrovida - Movimento de Apoio a Agricultura Familiar e Agroecologia.

Ademilde Silva dos Reis

Discente do Curso de Agronomia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); membro do Agrovida - Movimento de Apoio a Agricultura Familiar e Agroecologia.

André Santos de Oliveira

Discente do Curso de Agronomia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); membro do Agrovida - Movimento de Apoio a Agricultura Familiar e Agroecologia.

Isabel de Jesus Santos

Estudante de pós-graduação em Extensão Rural e Desenvolvimento Local da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Martins Batista dos Santos

Engenheiro Agrônomo, membro do Agrovida

Resumo

A Agricultura Familiar no Brasil constitui em um importante componente de reprodução econômica e principal referência de identidade social. Em 2009 como estratégia de fortalecimento o Governo implantou o Programa Universalização da Assistência Técnica e Extensão Rural – UNIATER, com base na Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER). As principais ações do UNIATER são: incentivar e apoiar a elaboração de Planos Municipais Territoriais de ATER; qualificar o quadro técnico executor das ações de ATER em metodologias participativas e agroecológicas. Neste contexto este trabalho tem o objetivo de relatar a experiência da Agrovida como entidade prestadora de ATER realizada por meio do Projeto UNIATER, voltado

³⁰ Este trabalho é parte do Projeto - Ações ergonômicas e de reestruturação produtiva para promoção de saúde e desenvolvimento de trabalhadores vinculados a empreendimentos solidários da Bahia - Projeto financiado pelo Ministério da Educação (MEC) EDITAL PROEXT 2010 - Edital n° 05

para geração e ocupação de renda para os Territórios de Identidade do Recôncavo e Baixo Sul da Bahia no período de Setembro de 2010 a Janeiro de 2012, com intuito de proporcionar assessoria técnica e extensão rural através da metodologia de agentes multiplicadores agroecológicos formados por jovens e mulheres, gerando ocupação, renda e cidadania para agricultores familiares com base nos princípios agroecológicos. A partir de metodologias participativas com ferramentas do Diagnóstico Rápido Participativo e a valorização do conhecimento técnico/científico de profissionais comprometidos com o desenvolvimento rural sustentável.

Palavras-Chave: Juventude do campo, Extensão rural; Agroecologia; Política Públicas de ATER.

Abstract

The family farming in Brazil is an important component of economic reproduction and main reference for social identity. In 2009 as a strategy for strengthening the Government implemented the Universal Programme of Technical Assistance and Rural Extension - UNIATER, based on the National Policy on Technical Assistance and Rural Extension (PNATER). The main actions of UNIATER are: to encourage and support the development of Municipal Plans for Territorial ATER; qualify the technical executor of actions ATER in agroecological and participatory methodologies. Therefore, this work aims to report the experience of the entity providing such Agrovida ATER performed by UNIATER Project, aimed at generating employment and income for the Territories and Identity Recôncavo Southern Bahia in the period September 2010 to January 2012, aiming to provide technical assistance and rural extension through the methodology of multipliers agroecological formed by young and women, generating employment, income and citizenship for farmers based on agroecological principles. From participatory methodologies with tools of Participatory Rapid Diagnosis and enhancement of technical / scientific professionals committed to sustainable rural development.

Keywords: Youth Field, Extension rural Agroecology; Public Policy ATER.

A Agricultura Familiar no Brasil compõe um universo numericamente significativo e bastante diverso de famílias rurais para as quais a agricultura constitui importante componente de sua reprodução econômica e principal referência de identidade social. No entanto, esses agricultores enfrentam problemas de oportunidades desiguais ao longo de sua história de acesso e exploração da terra e de apropriação dos frutos de seu trabalho, até os dias de hoje.

O papel fundamental, dos agricultores familiares, na produção de alimentos e na geração de empregos, como marco de reconhecimento deste setor foi instituída a partir da Lei da Agricultura Familiar (lei 11.326, de 24 de julho de 2006), que estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. A Lei 11.326 considera agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, inclusive assentamentos da reforma agrária, comunidades rurais tradicionais, extrativistas, ribeirinhos,

quilombolas. E atende, simultaneamente, aos seguintes requisitos: a área do estabelecimento ou empreendimento rural não excede quatro módulos fiscais; a mão de obra utilizada nas atividades econômicas desenvolvidas é predominantemente da própria família; a renda familiar é predominantemente originada das atividades vinculadas ao próprio estabelecimento e o estabelecimento ou empreendimento é dirigido pela família.

Segundo Censo Agropecuário, 2006 a agricultura familiar representa a maior parte de trabalhadores ativos do campo brasileiro. São cerca de 4,3 milhões de estabelecimentos, dos quais 50% desses estabelecimentos estão no Nordeste. Estes segmentos detêm 24% das terras, mas respondem por 38% do valor bruto da produção, indicando um uso mais intensivo da terra (MDA, 2009).

Tendo em vista que a assistência técnica insuficiente e inadequada é um dos principais entraves ao desenvolvimento da Agricultura Familiar, o Governo do

Estado em 2009 implantou o Programa Universalização da Assistência Técnica e Extensão Rural – UNIATER. Com base na Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER), construída em parceria com as organizações sociais, foi instituída pelo Governo Federal a partir de 2003. Em 11 de Janeiro de 2010 a partir da revogação da Lei Nº 12.188, foi instituída a “nova” Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária - PNATER e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária – PRONATER.

As principais ações do UNIATER são: incentivar e apoiar a elaboração de Planos Municipais Territoriais de ATER; qualificar o quadro técnico executor das ações de ATER em metodologias participativas e agroecológicas; aprimorar, desenvolver e divulgar experiências de elaboração participativa de planejamento comunitário; credenciar e supervisionar as entidades públicas e organizações sociais na execução de projetos de ATER (FAVARETO, 2009).

Conforme Favareto (2009) as organizações sociais têm sido parceiras do Estado e estão levando a assistência técnica ao campo através do Programa Universalização da Assistência Técnica, que tem como base uma metodologia que vai além de uma simples intervenção no meio rural, busca dinamizar a produção e a rentabilidade das propriedades rurais, a partir do acesso sistemático às informações tecnológicas e ao crédito.

O projeto UNIATER foi idealizado a partir do protagonismo de um grupo de estudantes de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que fazem parte da Agrovida - Movimento de Apoio a Agricultura Familiar e Agroecologia, que em 2009 firmou um convênio com a EBDA - Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola LTDA, através da SUAF - Superintendência da Agricultura Familiar com a construção do Projeto UNIATER: Projeto de ATER voltado para geração de ocupação de renda para os Territórios de Identidade do Recôncavo e Baixo Sul da Bahia. Cujas metas principais são proporcionar assessoria técnica e

extensão rural através da metodologia de agentes multiplicadores agroecológicos formados por jovens e mulheres, gerando ocupação, renda e cidadania para agricultores familiares com base nos princípios agroecológicos.

Neste contexto este trabalho tem o objetivo de relatar a experiência da Agrovida como entidade prestadora de ATER realizada por meio do Projeto UNIATER.

Metodologia utilizada

Para a execução deste projeto utilizou-se as metodologias participativas com ferramentas do Diagnóstico Rápido Participativo (DRP), a exemplo do FOFA (fortalezas, oportunidades, fraquezas e ameaças). O princípio básico do DRP consiste em favorecer a troca e a aprendizagem entre todos (as) os (as) participantes das atividades coletivas que possuem cunho sócio-educativo e político, tais como: (diagrama de VENN, caminhada na propriedade e FOFA), aliado ao método com dinâmicas de grupo para estimular a interiorização pessoal, levando o indivíduo ao

reconhecimento de suas limitações, suas deficiências e seus hábitos. Esta técnica permite a dinamização de um grupo, colocando-o em plano de trabalho em equipe, ou na busca do senso comum a respeito da cooperação.

O método trabalhado privilegiou um processo de construção de conhecimento com a interação de conhecimentos teóricos e práticos da universidade e da comunidade combinando assim a formação e a experimentação das partes envolvidas, por meio de estratégias e ações com base na busca do empoderamento dos (as) agricultores (as) e suas organizações, sendo sujeitos do próprio desenvolvimento. Por meio da participação de Cursos para Formação de Formadores - CFF, palestras, dia de campo, oficinas, reuniões, intercâmbios baseado nos princípios agroecológicos, diversificação da produção, segurança alimentar e nutricional, redução de insumos externos, bem como o envolvimento em eventos de articulações de políticas públicas na busca do desenvolvimento sustentável das comunidades.

Ações desenvolvidas e principais resultados alcançadas

Desenvolvido nos Territórios do Baixo Sul e Recôncavo da Bahia, especificamente em sete municípios (Cruz das Almas, Maragogipe, São Felipe, São Felix, Santo Amaro, Taperoá e Valença) em 58 comunidades rurais somando assim um total de 1180 famílias que foram atendidas no período de setembro de 2010 a janeiro de 2012.

O projeto UNIATER, foi composto por uma equipe técnica composta por: dois Engenheiros Agrônomos responsáveis pela equipe técnica e jovens multiplicadores; cinco técnicos agrícolas contratados para executar as atividades do projeto; colaboração de estudantes das ciências agrárias da UFRB atuais membros do Agrovida responsáveis pela gestão do projeto; um coordenador técnico geral atuando nos dois territórios, com a função de coordenar as ações de planejamento, operação, monitoramento e avaliação do desempenho da equipe técnica; apoio de professores da UFRB parceiros da Agrovida, e 58 Agentes Multiplicadores Agroecológicos (AMA), jovem agricultor indicado

pela comunidade, que possui habilidades para desenvolver ações técnicas e políticas, desempenhando o papel de multiplicador de conhecimentos, estes receberam uma bolsa e uma ajuda de custo para implantação de uma unidade demonstrativa agroecológica em sua propriedade que servisse de modelo na comunidade de caráter científico/produtivo.

Foi a partir desta equipe técnica multidisciplinar formada por profissionais egressos e atuais do Agrovida, jovens do campo filhos de agricultores familiares, com embasamento teórico-metodológico voltado para ATER com enfoque agroecológico, que dentro de um ano e cinco meses de execução do projeto, as metas propostas fossem alcançadas. Como podemos perceber a partir das ações descritas a seguir.

Diagnóstico participativo das propriedades participantes do projeto – Marco Zero, ATER para 1180 famílias de agricultores, organizados em redes associativas em 7 municípios e 58 comunidades, mais 6 oficinas de artesanato (foto1).



Foto 1: oficina de artesanato no Território do Baixo Sul, com grupo de mulheres.

Foram realizadas também 24 oficinas temáticas que contribuíram no processo de formação e elaboração das demandas da comunidade: nesta atividade foi feito um panorama geral sobre planejamento territorial, políticas públicas e metodologias participativas, onde a comunidade a partir das ferramentas adotadas participou desde o levantamento das informações referentes aos problemas enfrentados como também meio para solucioná-los, como base no manejo agroecológico.

No decorrer da assistência técnica prestada pelo Agrovida foi incentivado e aplicadas as práticas

de análise do solo e posteriormente adubação e correção obedecendo aos critérios da agroecologia por meio de métodos como: compostagem (foto 2), o uso de adubos verdes, plantio em curva de nível, a prática da produção de alimentos visando a segurança alimentar e nutricional a partir de quintais produtivos, controle alternativo de pragas e doenças, e incentivo a comercialização em grupos.



Foto 2: Compostagem na Unidade demonstrativa do AMA.

Como também a realização de dois intercâmbios (foto 3) entre os jovens da AMA nos dois territórios e consequentemente a implantação de 58 unidades demonstrativas agroecológicas, custeados por meio de uma ajuda de custo no valor de quatrocentos

reais, como forma de incentivo as questões de soberania alimentar e nutricional da família, bem como uma fonte de renda para os jovens rurais, isso fez com que eles perceberem que é possível morar no campo e acessar as políticas sociais, bem como gerar renda.



Foto 3: Intercâmbio entre Agentes Multiplicadores Agroecológico.

A partir do projeto de Assistência Técnica e Extensão Rural em Convênio com a EBDA, foi possível uma maior atuação do AGROVIDA com jovens do campo. Nessa perspectiva, o AGROVIDA pode possibilitar inserção dos jovens e mulheres do campo em espaços sociais com maior participação nas associações, cooperativas e grupos informais.

Também houve uma participação da juventude rural no envolvimento político com intervenção na família, sendo assim, possibilitou maior formação crítica sobre as questões política e maior interesse destes em compreender as relações sociais que gira em torno do “ser jovem rural”.

Pode-se observar que as atividades realizadas com os (as)

agricultores (as) – visitas individuais, dia-de-campo, oficinas, seminários e encontro - uma maior sensibilização sobre a necessidade de organização social, acesso as políticas públicas e valorização dos sujeitos do campo. Nas questões relacionadas às práticas e manejo da produção agropecuária, a sensibilização foi sobre os riscos no uso dos agrotóxicos, onde foi por meio dessas ações que os agricultores despertaram interesse sobre a agroecologia, valorização dos sujeitos do campo e necessidade de passar a adotar novas práticas de manejos, mas baratas e sustentáveis.

Foi realizado também um encontro entre os agricultores dos dois territórios para apresentação das atividades desenvolvidas o “V Encontro sobre agricultura familiar e agroecologia” como a temática: A Extensão como Protagonista do Desenvolvimento Rural Sustentável, por compreensão que o momento é de potencialização das políticas de formação e orientação para o campo. A programação contou com palestras, debates e mesas redondas com a temática Juventude do Campo.

Os associados do Movimento de Apoio a Agricultura Familiar e a Agroecologia participaram das ações do projeto, sendo assim possível desenvolver um processo de aprendizagem na gestão coletiva participativa com os diretores de forma integrada com a equipe do projeto e representantes de associações e cooperativas das comunidades. É importante considerar esse aspecto porque a compreensão da forma integrada das ações permitiu a experimentação de metodologias de ATER com estudantes, professores, técnicos, gestores públicos, agricultores familiares e com ampla participação da juventude. Além das ações diretamente relacionadas com o projeto, foi possível publicações de trabalhos científicos em eventos acadêmicos, e a realização de estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso, a partir da vivência geradas no UNIATER/AGROVIDA.

Para atingir as ações com êxito no decorrer do projeto diversas instituições foram parceiras com base nas limitações e potencialidades de cada uma, com intuito de fortalecimento das causas

trabalhadas e desenvolvimento local das comunidades tais como: Conselho Gestor do Território do Recôncavo - CODES, UFRB, Secretaria de Agricultura, Meio Ambiente e Educação e Associações dos municípios envolvidos no projeto, Base de Serviço do Território do Recôncavo, Sindicato de Trabalhadores (as) Rurais - STRs, Cooperativa de Fomento Agrícola de Valença LTDA - COOFAVA, Central de Associações da Agricultura Familiar de Valença e Região Baixo Sul da Bahia – CAAF, Federação de Associações Agricultores de Jequiçá em Valença, Instituto Federal Baiano, Núcleo de Desenvolvimento Social – NDS em Valença, Incubadora de Empreendimentos Econômicos e Solidários- INCUBA/UFRB, Professores da UFRB, Cooperativa da Agricultura Familiar do Território do Recôncavo da Bahia – COOAFATRE e Pró Reitoria de Extensão da UFRB.

Considerações finais

Tendo em vista os resultados apresentados nas atividades desenvolvidas nesse Projeto conclui-se que a experiência de ATER do Agrovida, vem de fato consolidando seu principal desafio e pretensão de unir as ações de ATER com as pesquisas realizadas na universidade. O Agrovida com o Projeto Uniater veem valorizando o conhecimento construído no processo de fortalecimento da Agricultura Familiar e Agroecologia, com o compromisso de formar profissionais comprometidos com o desenvolvimento rural sustentável priorizando, sobretudo as pessoas e seus conhecimentos. Fortalecido devido ao apoio e a injeção do Agrovida na UFRB, o que tem sido aberto um leque de possibilidades no âmbito da agroecologia e extensão rural e universitária, possibilitando condições de pensar e concretizar ações voltadas para extensão, ensino e pesquisa.

Referências

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Lei no 11.326, de 24 de julho de 2006, estabelece as diretrizes para a formulação da política nacional da agricultura familiar e empreendimentos familiares rurais.** Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2012.

FAVARETO, A. **“Retrato das políticas de desenvolvimento territorial no Brasil”**. Documento de Trabajo N° 26. Programa Dinámicas Territoriales Rurales. Rimisp, Santiago, Chile. 2009.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural.** MDA/SAF/DATER. Brasília/DF, 2004.

_____. **Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural-PRONATER.** DATER/SAF/MDA; Brasília/DF, 2006.

MDA/SAF/DATER. **Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural.** Junho, 2007. Brasília-DF. 26p. MDA/SAF/D.

_____. **Programa UNIATER Superintendência da Agricultura Familiar.** Disponível em: <http://www.seagri.ba.gov.br/programas.asp?qact=viewprogram&prgid=70>

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **A agricultura familiar no Brasil e o Censo Agropecuário de 2006.** Brasília: MDA, 2009. 9p.

VERDEJO, M. E. **Diagnóstico Rural Participativo.** Brasília: MDA/Secretaria da Agricultura Familiar, 2006, p. 65.

Educação, Filosofia e Cinema: Integração Ensino, Pesquisa e Extensão

Education, Philosophy and Cinema: Integrating Teaching, Research and Extension

Autores:

Denise Bianca Maduro Silva

Co-coordenadora da ação de extensão; Técnica em assuntos educacionais _ PROEX/UFMG; mestre em Educação pela FLACSO /AR - denisebianca@reitoria.ufmg.br

Rosemary Dore

Coordenadora da ação de extensão; professora do Programa de Pós Graduação em Educação – FaE/UFMG. - rosemary.dore@pq.cnpq.br

Vitor Lino

Assistente de coordenação da ação de extensão; mestrando em Educação pela FaE/UFMG - vitor.ferreira.lino@gmail.com

Resumo

O cinema é uma fonte inesgotável de sensibilização e fruição estética. Diante dessa riqueza, o *Sétima Arte* – Grupo de Educação, Cinema e Audiovisual da Universidade Federal de Minas Gerais, tem desenvolvido há seis anos atividades com cinema, com o objetivo de propiciar aos estudantes e à comunidade momentos de sensibilização e reflexão, buscando, por meio da perspectiva educacional, possibilitar a elevação do simples senso comum, forma desagregada de se conceber a si e a realidade, à concepção mais integrada do mundo. É na condição de uma arte que envolve várias linguagens que o cinema tem colaborado para que alunos de graduação e pós-graduação, professores da Educação Básica e demais interessados no tema possam se aproximar, colaborar, formar e transformar.

Palavras chave: Cinema. Educação. Filosofia. Universidade.

Abstract

Cinema is an endless fount of sensations and statics growth. Facing this qualities, the *Sétima Arte* – Education, cinema and audio visual group of UFMG has been developing during the past six years activities with cinema, with the objective of bringing sensitive and reflection moments to students and to the community, aiming, through an educative view, to elevate common sense, disaggregated way of conceiving the self and the reality, to a more global view of world. It's under the condition of an art that involves several levels of expression that the cinema has collaborated to graduation and post-graduation studies students, Basic Education teachers and other parties of interest approach, collaborate, form and transform.

Key Words: Cinema. Education. Philosophy. University

O cinema nos faz ficar tristes e nos faz ficar alegres. Incita-nos à reflexão e nos livra das preocupações. Alivia o fardo da vida cotidiana e serve de alimento à nossa imaginação empobrecida. É um amplo reservatório contra o tédio e uma rede indestrutível para os sonhos. (Hugo Mauerhofer, 1966)

A extensão universitária se realiza no âmbito da sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa. Essas dimensões interligadas do fazer universitário requerem a aquisição de habilidades para saber elaborar conceitos, refletir sobre o mundo, socializar conhecimentos e transformar a realidade. São trajetórias epistemológicas e sociais, construídas historicamente para abordar o fenômeno ou problema social em sua complexidade, para agir sobre ele. São ações que se realizam dentro de uma universidade pública comprometida eticamente com o desenvolvimento social, a superação de desigualdades e a formação integral do ser humano. Com esse horizonte a ser alcançado, contribuem a associação entre filosofia, educação e cinema. É nessa perspectiva que o relato a seguir torna visível a experiência de seis anos do grupo Sétima Arte, da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

O objetivo do grupo Sétima Arte é o de contribuir para o desenvolvimento de capacidades humanas, em meio à complexidade do mundo moderno, buscando a superação do senso comum, uma forma desagregada e incoerente de se pensar e agir, de modo a alcançar uma visão mais orgânica e integrada da realidade, mais crítica e reflexiva. O cinema é uma linguagem complexa que, possibilitando a reflexão e a experimentação estética, constitui um enriquecimento do fazer universitário.

A ideia de que o cinema pode ajudar a superar o senso comum se inspira na reflexão do pensador italiano Antonio Gramsci, quando este propôs a elevação do simples senso comum ao pensamento coerente e sistemático. Sua preocupação era a de propiciar às classes subalternas uma formação que lhes possibilitasse vir a ser dirigentes, pensando a criação de uma nova hegemonia, fundada numa proposta de igualdade social. Com esse propósito, ele se concentrou na seguinte questão: como desenvolver capacidades de compreensão do mundo, de abstração, de julgamento, enfim, o raciocínio lógico? Debatendo o problema, ele assinala que o pensamento lógico não é espontâneo, não é inato. A técnica de pensar, a

“arte de operar conceitos”, é adquirida, é uma “qualificação”, uma “especialidade”. Por isso, ela depende da educação. No Brasil, estudantes e professores trazem, em sua formação, as marcas dos problemas que acompanham a escola básica e a formação no ensino superior. Um dos principais – e mais graves – déficits criados pela cultura contemporânea, reforçado e não superado pela escola básica, refere-se à formação do pensamento e ao desenvolvimento de atitudes, à capacidade de organizar racionalmente os fragmentos de informações e de buscar o seu sentido. A técnica de pensar, que Gramsci considera essencial aos programas didáticos e pedagógicos, não tem sido adequadamente desenvolvida. Faltam instrumentos intelectuais para analisar a realidade, que permitam ir além de impressões meramente empíricas e superficiais, buscando-se identificar a complexidade que sustenta as aparências. Atualmente, o lidar com as múltiplas e variadas informações que os estudantes podem obter a partir de diferentes recursos *telemáticos* tornou-se um grande desafio para os professores: como desenvolver a capacidade de sistematizar, organizar, relacionar e interpretar informações,

transformando-as em conhecimento? É no âmbito da reflexão sobre a exigência de se desenvolver o pensamento sistemático que se justifica a proposta de recorrer ao cinema como mais uma linguagem capaz de enriquecer as experiências dos estudantes do curso de Pedagogia, assim como oferecer a professores do Ensino Médio, momentos de formação continuada, apresentando possibilidades de se trabalhar com o cinema para enriquecer as aulas de Filosofia. E essa orientação teórica nos afasta da ideia de utilizar o filme apenas como um substituto do texto didático ou de aula expositiva ou mesmo como ilustração para dar credibilidade ao assunto estudado. Trata-se, sim, de utilizá-lo dentro da perspectiva de transformar a informação em conhecimento, o que depende de orientações para construir e reconstruir o significado do filme e suas múltiplas relações com a reflexão sobre a vida, historicamente organizada e sistematizada em diferentes campos do saber. É nesse contexto que o grupo Sétima Arte se propôs a desenvolver, juntamente com professores de Filosofia do ensino médio, metodologias para ter o cinema como uma nova linguagem, não

textual, no sentido de fomentar experiências capazes de integrar sensibilidade e razão.

Mobilizar nossas emoções, convidar-nos a compreender o mundo, através da reflexão e da experimentação sensível, alimentar nossa mente com imaginação e sonhos, que podem se realizar, eis no que consiste a riqueza do cinema.

A trajetória do grupo Sétima Arte:
ensino, pesquisa e extensão em percurso.

O relato que se segue tem por intuito contar a trajetória do grupo Sétima Arte da Faculdade de Educação –FaE- da Universidade Federal de Minas Gerais. Uma trajetória que articula no fazer e pensar o Ensino, a Pesquisa e a Extensão universitária.

Desde o segundo semestre de 2006, os filmes são parte integrante da disciplina Filosofia da Educação, ministrada pela professora Rosemary Dore da FaE/UFMG. A metodologia desenvolvida buscava conectar a bibliografia da disciplina com filmes que discutissem questões presentes nos textos. Assim, eram ministradas aulas expositivas, os alunos liam os textos e os discutiam, com base em roteiros que buscavam problematizar

os conceitos e as categorias neles presentes. Em seguida, os estudantes assistiam os filmes em casa e liam as análises que aproximavam interpretações de filmes e conceitos de filosofia. De volta à sala de aula, a professora e os estudantes realizavam um seminário – a partir de recortes de cenas – considerando os aspectos mais expressivos dos filmes em sua conexão com conceitos, temas e categorias abordados nos textos. Finalmente, realizavam uma avaliação escrita, na qual os textos e filmes deviam ser relacionados, a partir da própria perspectiva desenvolvida pelo estudante depois de passar pelo processo de aquisição de um “novo olhar” sobre cinema e filosofia.

Ainda em 2006, foram exibidos para os alunos filmes como *O carteiro e o poeta (Il postino)*, Michael Redford, Itália, 1994) para discutir o conceito de *filosofia, senso comum e intelectual*, segundo Antonio Gramsci, e o filme *Billy Elliot (Billy Elliot)*, Stephen Daldry, Inglaterra, 2000), para discutir os conceitos de *disciplina e educação*, a partir de reflexões realizadas pela professora da disciplina em um de seus artigos (DORE, 2002). A experiência representou uma novidade para os alunos, em termos de abordagem da relação entre ensino e

cinema, que se sentiam mais envolvidos pela discussão dos temas por meio dos filmes. No ano seguinte, a metodologia relacionando conceitos e cinema continuou a ser realizada, contando com a colaboração de estudantes que desenvolviam, sob orientação da professora, análises de filmes que constituíam referência para a disciplina. A partir dos anos seguintes, que os “Roteiros de Análise de Filmes” foram elaborados de maneira a contemplar aspectos conceituais e estéticos dos filmes.

Em 2008, o projeto de ensino intitulado “Técnica de Pensar e Tecnologias da Informação e Comunicação: Cinema e Educação, Cinema e Filosofia da Educação”,³¹ coordenado pela Profa. Rosemary Dore, foi contemplado com uma bolsa de estudos, no âmbito do Programa Especial de Graduação da Pró-Reitoria de Graduação –PROGRAD– da UFMG. O objetivo de tal projeto era o de analisar filmes e selecionar cenas a serem discutidas em seminários na disciplina de Filosofia da Educação, associando filmes e textos a problemas reais da educação e

questões pertinentes ao plano pessoal e coletivo de existência dos alunos, gerando, assim, um *ambiente de significação coletiva*³².

Também em 2008, a professora organizou um grupo de estudos e debates sobre a relação entre cinema e educação, do qual participavam o bolsista do referido Projeto de Ensino e aproximadamente seis outros

³² Para Duarte (2009), a significação de filmes não se dá de forma exclusivamente individual, mas de forma coletiva, na qual o discurso das outras pessoas que assistem ao filme constitui as nossas ideias e opiniões tanto quanto o nosso próprio discurso. A autora diz que os espectadores de cinema, cinéfilos ou não, sabem que os sentidos dos filmes nunca são dados neles próprios e não são aprendidos individualmente. Duarte considera que os filmes não trazem impressos em seus fotogramas os conceitos de “bom”, “ruim”, “comercial”, “denso”, “popular” etc. Diferentes “categorias” de espectadores constroem coletivamente modos de interpretação, formas de analisar o filme com embasamento em critérios compartilhados, o que permitirá enquadrar o filme em determinados sistemas classificatórios. Segundo a autora, a opinião da “comunidade interpretativa”, entendida como grupos de pessoas que têm em comum determinadas práticas de uso da mídia, prevalece no processo de produção de significados. Aos códigos produzidos pela prática de cada grupo se associa o discurso dos especialistas, o endereçamento do filme para determinado grupo, o modo como ele foi recebido, a opinião da crítica e assim sucessivamente. Tais características comporiam o que a autora chama de *ambiente de significação coletiva* (DUARTE, 2009, p.62-63). Na experiência pedagógica do uso de filmes no curso de graduação em Pedagogia, o ambiente de significação coletiva pode ser entendido como o momento no qual são feitas as discussões de aspectos estético-simbólicos, filosóficos, políticos do filme, conceitos dos textos abordados pela disciplina e reflexões, impressões e comentários dos estudantes e dos palestrantes, na Oficina de Análise de Filmes.

³¹ Esse projeto vigorou nos anos de 2008 e 2009, tendo sido reformulado sob o título de “Educação, Cinema e a Técnica de Pensar”, continuando até a presente data.

estudantes de graduação em Pedagogia, um estudante do doutorado em Educação, todos da FaE/UFMG, e uma estudante de mestrado em Ciências Sociais. Durante os anos de 2007, 2008 e 2009, os integrantes do grupo realizaram análises de filmes como *A excêntrica família de Antonia*, (*Antonia's line*, dirigido por Marleen Gorris, Holanda/Bélgica/Inglaterra, 1995), *Adeus Lênin!* (*Good By Lenin*, dirigido Wolfgang Becker, Alemanha, 2003), *Adeus minha concubina* (*Ba wang bie ji*, dirigido por Kaige Chen, China/Hong Kong, 1993), *Dogville* (*Dogville*, dirigido por Lars Von Trier, Reino Unido/ Dinamarca, 2003) e *O leopardo* (*Il gattopardo*, dirigido por Luchino Visconti, Itália/França, 1963).³³

Para melhor compreender as concepções de outros professores da Faculdade de Educação sobre Educação e Cinema, buscando também novas referências sobre o assunto, foram realizadas pelo grupo, em 2008, entrevistas com os professores, buscando identificar suas

percepções sobre o cinema, suas bases estéticas e conceituais, bem como o modo como utilizavam o cinema em suas práticas pedagógicas universitárias.

No ano de 2009, o grupo foi reorganizado, tendo em vista a realização do projeto de extensão “Contribuições didático-pedagógicas ao ensino de Filosofia na escola média: ação extensionista do grupo cinema e educação (CINEDUC)”, proposto pela professora Rosemary Dore. O projeto tinha por objetivo possibilitar a professores de Filosofia do ensino médio a construção de metodologias de ensino de Filosofia, tendo o cinema como nova linguagem para enriquecer a atividade pedagógica. O projeto envolveu a participação de estudantes dos cursos de Pedagogia e Filosofia, sendo contemplado com três bolsas: uma da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UFMG e outras duas do Programa de Bolsas Sócio-educacionais da Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP).

O apoio didático e pedagógico a professores de Filosofia da escola média também se articulava ao projeto de pesquisa sobre a evasão escolar na escola técnica de nível médio, também coordenado pela professora Rosemary

³³ Este último filme foi utilizado na disciplina Processos e Discursos Educacionais III: Gramsci o Estado e a Escola, do Curso de Pós Graduação em Educação, também ministrada pela professora Rosemary Dore.

Dore, intitulado “Educação Profissional no Brasil e Evasão Escolar”, apoiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES-, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico –CNPq- e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais -FAPEMIG-. O foco dessa pesquisa é o abandono da escola, que resulta de um processo no qual estão envolvidos diversos fatores, tanto institucionais como pessoais. Contudo, uma de suas manifestações é a perda de pontos de referência cognitivos por parte do estudante, levando-lhe a ter problemas de aprendizagem, o que enfraquece a sua autoestima e pode levar ao abandono escolar, em vista do risco do fracasso. Como, então, encorajar os estudantes a reconquistar a autoconfiança, a superar seus problemas e a encaminhar questões racionais sobre sua própria identidade como indivíduos que têm liberdade de pensamento? Como contribuir para que os estudantes se questionem e consigam encontrar a si mesmos, numa atitude filosófica? Qual seria o enfoque didático e pedagógico que os professores poderiam adotar para ajudar os estudantes a lidar com os problemas que constantemente

invadem seus pensamentos? Como ajudá-los a superar os enfoques puramente emocionais para encontrar respostas racionais para lidar com os problemas do mundo que lhes atingem? O encaminhamento de respostas a essas questões, na perspectiva da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. (UNESCO, 2007), viria do ensino de Filosofia na escola, pois os problemas abordados por essa disciplina são os da vida e da existência dos homens, como seres sociais. No ensino de Filosofia, reside uma das principais forças para treinar a faculdade de julgamento, de crítica, de questionamento e de discernimento. No entanto, para alcançar esses fins, o ensino de Filosofia precisa ser assegurado por professores que tenham formação tanto em Filosofia como em didática do ensino de Filosofia. Essa não é, entretanto, a realidade que vivemos hoje no Brasil, principalmente a partir da obrigatoriedade do ensino de Filosofia nas três séries da escola média, instituída pela Lei n.º 11.684/08, que altera o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 20 de dezembro de 1996. Segundo o diretor de educação básica da CAPES em 2008, Dilvo Ristoff

(DCI, 2008), seriam necessários 107.680 docentes de Filosofia para atender às 24 mil escolas de ensino médio no Brasil. Atualmente, os cursos de filosofia formam em média 2.884 professores por ano. Assim, diante da situação do ensino de Filosofia nas escolas de nível médio, nas quais a maior parte dos professores não tem uma formação filosófica ou cuja experiência com a Filosofia é limitada ao que aprenderam na escola média, o projeto de extensão buscou oferecer contribuições de caráter didático e pedagógico através de uma estratégia de utilização do cinema para a assimilação de conceitos filosóficos e para a experimentação estética.

Conscientes do problema social e diante da produção metodológica do grupo, buscou-se interlocução com os sujeitos daquele contexto escolar: professores de Filosofia e alunos do ensino médio³⁴, para que fossem articuladas as ações do projeto. Foram realizados com os professores momentos de estudos sobre o cinema como meio de socialização e análise didática de filmes, culminando na “Oficina sobre Cinema, Filosofia e

Educação”, na qual foram abordados aspectos como a psicologia do cinema e a relação entre conceitos escritos e conceitos visuais dos filmes.

Um dos principais produtos do grupo CINEDUC foi finalizado em 2009, com o lançamento de um sítio³⁵ próprio, alocado na página da Faculdade de Educação. Neste, foram disponibilizados textos sobre educação e cinema, análises produzidas pelo grupo, além de outros materiais teórico-metodológicos sobre o tema.

As atividades do grupo foram bastante enriquecidas com a defesa de uma monografia de conclusão de curso Graduação em Pedagogia (LINO, 2010), que analisou algumas relações entre educação, cinema e filosofia nas práticas de uso de filmes no curso de Pedagogia. Esta era mais uma realização prevista no projeto de ensino, aprovado pela PROGRAD com uma bolsa de estudos, para o ano de 2010. Um dos aspectos para o qual esse estudo chamava a atenção referia-se à recepção do cinema nas aulas do curso de Pedagogia. Os estudantes declararam que os

³⁴ Neste ano foram envolvidas cinco escolas de ensino médio, sendo uma federal e quatro estaduais, contando com novos professores de Filosofia.

³⁵ O sítio do CINEDUC foi apresentado com o link <www.cineducfaeufmg.wordpress.com>. Com a mudança do nome do grupo para Sétima Arte, em 2010, o site foi reorganizado e ampliado, tendo como endereço <www.setimaartefaeufmg.wordpress.com>.

conceitos discutidos nas disciplinas que utilizavam filmes, como a de Filosofia da Educação, tornaram-se mais claros, demonstrando, assim, os ganhos da prática pedagógica com cinema (LINO, 2010). O estudo mostrou também que os estudantes com baixa renda familiar freqüentavam pouco as salas de cinema, tendo mais contato com filmes em suas próprias residências.

Buscando ampliar a participação no grupo de cinema, bem como envolver áreas como música, vídeo, fotografia, o grupo passou a se chamar Sétima Arte, a partir de 2010³⁶.

Em 2011, contando novamente com o apoio da PROEX e FUMP, com a concessão de três bolsas de Extensão, o grupo deu continuidade aos estudos sobre educação, filosofia e cinema, acrescentando ao seu referencial conceitual leituras sobre as orientações governamentais para a disciplina de Filosofia no ensino médio, estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia (PCN) e definidas no Conteúdo Básico Comum de Filosofia (CBC), além de

leituras e discussões sobre condição e trabalho do docente.

Em 2011, o grupo optou por focalizar o trabalho dos Professores de Filosofia no ensino médio, com base na premissa de que a formação do aluno é um resultado indireto do trabalho realizado pelos docentes. Nesse sentido, os estudantes de graduação que participam do grupo realizaram observações das aulas dos professores de Filosofia, com o objetivo de identificar dificuldades e demandas de suas práticas. Outra atividade que teve lugar em 2011 foi a realização de quatro oficinas, destinadas à formação de professores e bolsistas, focalizando temas importantes no sentido de compreender tanto a linguagem do cinema, para adotá-la como referência na disciplina de Filosofia, quanto as diretrizes estabelecidas para o ensino de Filosofia no nível médio. Assim, foram construídas oficinas como “PCN e CBC de Filosofia: limites e possibilidades”; “Cinema como elemento social”; “História do Cinema”; “Identidade Filosófica”; “Estética através do cinema” e “Análise didática de filmes”. Tais oficinas, com duração de cerca de quatro horas por encontro, ocorriam nos sábados à tarde, tendo elevado grau de qualidade,

³⁶ Nesse momento foi identificada a existência de outro grupo com o nome CINEDUC, situado na cidade do Rio de Janeiro, somando mais de quarenta anos de atividades (<http://www.cineduc.org.br/>).

considerando-se a qualificação dos professores convidados e o debate possibilitado nessas ocasiões. Em duas das oficinas, foram exibidos os filmes *Fonte da vida* (*The Fountain*, dirigido por Derren Aronofsky, Estados Unidos, 2006) e *Fantasia* (*Fantasy* da equipe de Walt Disney, Estados Unidos, 1940). O primeiro filme foi exibido com o objetivo de, além de proporcionar a fruição estética, mostrar possibilidades de relação entre conceitos, como os do filósofo Arthur Schopenhauer sobre vida e morte, com filmes. O segundo filme, célebre produção de Walt Disney, foi exibido com o objetivo de proporcionar uma experiência estética aos participantes, considerando que o filme em questão é rico em música e imagens, e discutir a relação entre estética e educação. As discussões foram sistematizadas por professores da UFMG, professores de cinema de centros universitários e de projetos educativos de Belo Horizonte, além de bolsistas de mestrado em Educação.

Contudo, a realização das atividades coincidiu com o período de

greve³⁷ dos professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, gerando nos professores participantes desmotivação e evasão frente às atividades de extensão.

Na atualidade, o projeto conta novamente com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão, que concedeu de três bolsas de estudo. As atividades foram reformuladas, tendo em vista, agora, atuar no espaço das próprias escolas nas quais estão os professores. Propõe-se, assim, realizar oficinas com técnicas de edição de cenas e construção de roteiros para a análise de filmes, como fonte de discussão de conceitos e sensibilização dos alunos para as questões filosóficas. Como produção bibliográfica, objetiva-se elaborar um Caderno de Educação, Cinema e Filosofia, composto por temas concernentes à ação de extensão, já pesquisados e apresentados pelo grupo durante as fases anteriores. O material será organizado em parceria com os professores do ensino médio.

Conclusões

³⁷ Tal greve se deu pela luta por cumprimento da Lei do Piso Salarial Nacional da Educação negado pelo governo do Estado de Minas, segundo o movimento sindical, e se estendeu por mais de dois meses, envolvendo vários setores da sociedade.

Não obstante as dificuldades que têm acompanhado as atividades do Grupo Sétima Arte, de resto comuns a qualquer grupo em consolidação, é inegável o seu impacto sobre a formação discente na Faculdade de Educação, o que tem marcado profundamente a sua trajetória. As atividades desenvolvidas têm proporcionado a ampliação do universo dos estudantes universitários e o contato direto com importantes problemas sociais, permitindo o enriquecimento da experiência acadêmica em termos teóricos e metodológicos.

Refletindo sobre a trajetória do Grupo Sétima Arte, percebe-se que ela também trouxe enriquecimento científico e cultural para os professores de Filosofia e produziu novos conhecimentos. A ação do Grupo tem proporcionado a aprendizagem de conceitos filosóficos, potencializada pela experiência sensória que o

cinema permite, gerando significados e sentidos para os sujeitos envolvidos. O fazer parte de uma ação significativa como essa, por exemplo, levou os alunos do curso de graduação a tomar consciência dos problemas do ensino de Filosofia e, diante disso, buscar atuar junto aos professores da rede pública para aprimorar uma formação essencial ao desenvolvimento de uma consciência crítica e participativa. O conhecimento gerado nessas experiências acadêmico-científicas e ao mesmo tempo teórico-práticas não se restringe à universidade e aos envolvidos diretamente na ação, mas se amplia para um público cada vez mais abrangente, a partir da realização de eventos, divulgação de propostas nos sítios de cinema, elaboração de monografias e artigos, além de outras formas de divulgação, preocupação que caracteriza o grupo e está presente no seu potencial educativo, objetivo-fim de qualquer ação universitária.

Referências

DORE Soares, Rosemary. **Ensino e novas tecnologias: situação atual e novas perspectivas** In: Caminhos da história. Montes Claros, v. 6, n. 6, 2001, p. 69-98.

DUARTE, R. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LINO, V. F. **Leituras de mundo na tela**: o cinema e o desenvolvimento da Técnica de Pensar na formação docente em Pedagogia. Monografia de Conclusão do curso de Pedagogia. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Jul/2010.

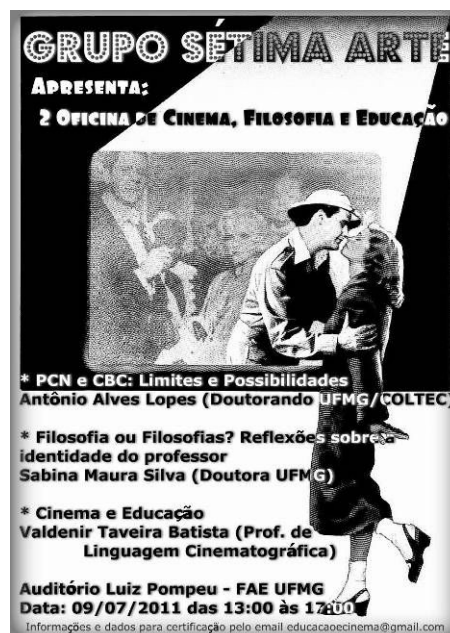
MAUERHOFER, H. **A psicologia da experiência cinematográfica**. Tradução de Teresa Machado. In: XAVIER, Ismail (Org). A experiência do cinema: antologia. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO **Philosophy: a school of freedom: teaching Philosophy and learning to philosophize**. Paris: 2007. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173e.pdf> . Acesso em: mar/2012.

Diário Indústria e Comércio. DCI. **Número de professores especializados tem de ser 20 vezes maior**. Disponível em: <http://www.dci.com.br/numero-de-professores-especializados-tem-de-ser-20-vezes-maior-id154611.html> . Acesso: julho/2008.

Anexo

Cartazes de divulgação das Oficinas do Grupo Sétima Arte





Normas de submissão

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 visais; 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 etnicorraciais; 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.

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, 1998.

Revista
extensão

PROEXT
Pró-Reitoria de Extensão

UFRB
Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

