EXTENSÃO EM FOCO

Reitor
Zaki Akel Sobrinho

Pró-Reitora de Extensão
Elenice Mara Matos Novak

Diretor da Editora UFPR
Gilberto de Castro

Extensão em Foco
Publicação semestral da Pró-Reitoria de Extensão em Cultura da UFPR
extensãoemfoco@ufpr.br
http://www.proec.ufpr.br/extensaoemfoco/index.htm

Editora: Luciana Panke

Conselho Editorial: Ana Maria Petraitis Liblik (UFPR); Ana Maria Costa e Silva (University of Minho); Geysa Abreu (UDESC); José Sariol Bonilla (Universidad de Granma); Julio Pérez López (Universidade de Murcia – Espanha); Suely Scherer (UNERJ); Fernando Oliveira Paulino (UNB).

Conselho Consultivo: Alexander Welker Biondo, Aloísio Leoni Schmid, Araci Asinelli da Luz; Hugo Melo, Luis Allan Künzle, Mariluci Alves Maftum, Sandra Regina Kirchner Guimarães, Vera Karam de Chueiri.

Sistema Eletrônico de Revistas - SER
Programa de Apoio à Publicação de Periódicos da UFPR
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
www.prppg.ufpr.br

O Sistema Eletrônico de Revistas (SER) é um software livre e permite a submissão de artigos e acesso às revistas de qualquer parte do mundo. Pode ser acessado por autores, consultores, editores, usuários, interessados em acessar e obter cópias de artigos publicados nas revistas. O sistema avisa automaticamente, por e-mail, do lançamento de um novo número da revista aos cadastrados.

EXTENSÃO EM FOCO

N.º 5 - JAN./JUN. 2010

Editora UFPR

Editora UFPR
Rua João Negrão, 280 - Centro
Caixa Postal: 17.309
Tel.: (41) 3360-7489 - fax: (41) 3360-7486
80010-200 - Curitiba - Paraná - Brasil
www.editora.ufpr.br
editora@ufpr.br

Coordenação editorial: Daniele Soares Carneiro

Revisão dos textos em português: Patricia Domingues Ribas

Revisão dos textos em inglês: Patricia Domingues Ribas

Projeto gráfico: Glauco Pessoa Salamunes

Editoração eletrônica: Patricia Domingues Ribas

Projeto gráfico da capa: Eliane Ribeiro Campos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS
BIBLIOTECA CENTRAL. COORD. PROCESSOS TÉCNICOS

Ficha catalográfica

EXTENSÃO EM FOCO / Universidade Federal do Paraná. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, Coordenadoria de Extensão; editora Luciana Panke, n. 1, 2008- [Curitiba] : Editora UFPR, 2008. (Revista da UFPR, n. 247)

n. 5, jan./jun. 2010
Semestral
Textos em Português, Inglês e Espanhol
Inclui bibliografia e notas

ISSN: 19824432

1. Educação - inclusão social. 2. Pedagogia - formação continuada. 3. Ensino - saúde; infância e adolescência.
I. Universidade Federal do Paraná. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. Coordenadoria de Extensão. II. Panke, Luciana. Série.

CDD 22.ed. 341.48

Samira Elias Simões CRB-9 /755

Série Revista da UFPR, n. 247
ISSN 1982-4432
Ref. 607

PRINTED IN BRAZIL
Curitiba, 2010

PEDE-SE PERMUTA
WE ASK FOR EXCHANGE

Apresentação

A Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Paraná tem a honra de trazer ao público o Dossiê Educação, organizado pela Dra. Glaucia da Silva Brito. Além dos artigos criteriosamente selecionados para tratar o tema, o leitor poderá conhecer os trabalhos desenvolvidos pelos autores que participam da sessão Demanda Contínua.

Primeiro, temos o artigo preparado pelo Dr. Paulo Roberto Figueira Leal, Rafael do Nascimento Grohmann e Rodrigo Souza Silva, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Os autores descrevem as ações desenvolvidas em prol da politização de adolescentes em bairros periféricos da cidade.

Depois, Beatriz Trinchão Andrade, Caroline Mazetto Mendes, Dyego Rogher Drees, Alexandre Vrubel, Olga Regina Pereira Bellon e Luciano Silva, da Universidade Federal do Paraná, narram a iniciativa de desenvolver um museu virtual interativo e com acesso pela internet.

Aproximar a filosofia da comunidade é a proposta apresentada pelo grupo da Univali, de Santa Catarina, Tiago Mendonça dos Santos; Bruna Manuela Adriano e José Everton da Silva.

O texto seguinte é da professora Izabella Mendes Sant'Ana, da Universidade Federal de São Carlos, e dos professores da PUC/Campinas Antonio Euzébios Filho e Raquel Souza Lobo Guzzo, que abordam a importância do psicólogo no ambiente escolar.

Em seguida, temos o relato sobre os frequentadores do Parque Massairo Okamura, localizado em Cuiabá (Mato Grosso), produzido pelo bacharel Jorge Luiz de Arruda e pelo Dr. Josué Ribeiro da Silva Nunes, professor da Universidade de Cuiabá e da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Para encerrar, trazemos o artigo da Dra. Debora Cristina Lopez, Jean Carlos Prado de Souza e Francieli Aparecida Traesel, da Universidade Federal de Santa Maria, que relata a experiência do projeto Estação Cesnors.

Desejamos uma boa leitura a todos!

Sumário

Dossiê: Educação

13 Apresentação do dossiê

15 Diversidade sexual e gênero na escola: uma experiência de extensão no Rio de Janeiro
Gender and sexual diversity in schools: an experience of extension in Rio de Janeiro
Diversidad sexual y género en la escuela: una experiencia de extensión en Rio de Janeiro
Luan Carpes Barros Cassal e Luciana Patrícia Zucco

25 A extensão universitária e a promoção da responsabilidade socioambiental: relato do Pisc em Santa Maria (RS)
University extension and social-environmental responsibility promotion: report from Pisc, Santa Maria (RS)
La extensión universitaria y la promoción de la responsabilidad socioambiental: relato del Pisc en Santa Maria (RS)
Maria Ivete Trevisan Fossá, Luciana Carvalho, Patrícia Milano Pérsigo e Camila Reck Figueiredo

35 Formação continuada de professores: experiências da extensão
Continuing education of teachers: experiences of extension
La formación continua del profesorado: experiencias de extensión
Diego Jorge Ferreira e Maria de Fátima de Paula

45 Pedagogia e saúde: um caminho para a inserção social
Pedagogy and health: a way towards social insertion
Pedagogía y salud: un camino hacia la inclusión social
Maria Cláudia Almeida Orlando Magnani

51 Possibilidades e limites da brinquedoteca hospitalar
Possibilities and limits of the hospital playroom
Posibilidades y limitaciones de la jugueteria en el hospital
Janira Siqueira Camargo e Leila Pessoa Da Costa

59 Projeto “FALA MULHER!”: uma proposta interdisciplinar de educação em saúde
Project "WOMEN SPEAK!": an interdisciplinary proposal in health education
Proyecto "LA MUJER HABLA!": un proyecto interdisciplinario educación para la salud
Raffaelle Pedroso Pereira

63 Orientações da Unesco para as políticas públicas brasileiras na proteção ao direito à infância e à adolescência na década da educação (1997-2007)
Unesco Orientations for the Brazilian public policies on the protection of the right to infancy and to adolescence in the decade of education (1997-2007)
Orientaciónes de la Unesco para las políticas públicas brasileñas en la protección al derecho a la infancia y la adolescencia en la década de la educación (1997-2007)
Caroline Mari de Oliveira e Maria Aparecida Cecílio

Demanda Contínua

75 A extensão universitária a serviço da politização de adolescentes de bairros periféricos: o caso da oficina de cultura política em projeto da UFJF
The university extension at the service of the politicization of teenagers from suburbs: the case of the workshop of political culture in the UFJF project
La extensión universitaria a servicio de la politización de los adolescentes de los suburbios: el caso del taller de la cultura política en el proyecto de UFJF
Paulo Roberto Figueira Leal, Rafael do Nascimento Grohmann e Rodrigo Souza Silva

87 Preservação digital de acervos naturais e culturais na UFPR: iniciativas do Grupo Imago para a construção de modelos 3D realísticos e museu virtual interativo acessível pela internet
Digital preservation of cultural and natural assets at UFPR: initiatives of the Imago Group on the generation of realistic 3D models and interactive virtual museum accessible through the internet
Preservación digital del patrimonio natural y cultural en la UFPR: iniciativas del Grupo Imago para la generación de modelos reales 3D y museo virtual interactivo disponible en la internet
Beatriz Trinchão Andrade, Caroline Mazetto Mendes, Dyego Rogher Drees, Alexandre Vrubel, Olga Regina Pereira Bellon e Luciano Silva

101 Grupo de estudos Paideia: uma proposta de formação humanista na Univali
Paideia study group: a proposal for humanistic formation at Univali
Grupo de estudios Paideia: una propuesta de formación humanista en Univali
Tiago Mendonça dos Santos, Bruna Manuela Adriano e José Everton da Silva

111 O psicólogo escolar no ensino fundamental: referência para uma intervenção preventiva
The school psychologist in the Elementary School: reference for a preventive intervention
El psicólogo educativo en la escuela primaria: referencia para una intervención preventiva
Izabella Mendes Sant'Ana, Antonio Euzébios Filho e Raquel Souza Lobo Guzzo

121 Perfil socioeconômico dos frequentadores do Parque Estadual Massairo Okamura, 2007
Socio-economic profile of visitors of the State Park Massairo Okamura, 2007
Perfil socioeconómico de los usuarios del Parque Estatal Massairo Okamura, 2007
Jorge Luiz de Arruda e Josué Ribeiro da Silva Nunes

131 Assessoria de imprensa e rádio: a experiência do projeto Estação Cesnors
Press assistance and radio: the experience of Estação Cesnors project
Asesoría de prensa y radio: la experiencia del proyecto Estação Cesnors
Debora Cristina Lopez, Jean Carlos Prado de Souza e Francieli Aparecida Traesel

Resenha

143 Alfabetização tecnológica do professor
The teacher's technological learning
Alfabetización informática del profesor
Vanessa do R. G. Garrett Belão

DOSSIÊ:
Educação

Organizadora:
Glaucia da Silva Brito

Apresentação do dossiê

A área temática para a extensão universitária deste dossiê é a educação. Quando nos referimos à educação, queremos expressar nosso entendimento de que ninguém escapa a ela. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, está sempre imbricada: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar, para saber, para fazer ou para conviver, e isso se reflete nos artigos aqui apresentados, pois expõem a imbricação entre vida e educação de uma forma indissociável do ensino e da pesquisa.

Abrimos o dossiê com o texto *Diversidade sexual e gênero na escola: uma experiência de extensão no Rio de Janeiro*, que apresenta o relato de professores a partir do trabalho extensionista desenvolvido na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

No artigo *A extensão universitária e a promoção da responsabilidade socioambiental - Relato do Pisc em Santa Maria (RS)*, os autores refletem sobre a importância da inserção da universidade, por meio de práticas sociais e de comunicação, na agenda da responsabilidade socioambiental. Fazem um relato de experiência do "Programa de inclusão social dos catadores de materiais recicláveis do Município de Santa Maria/RS pela geração de trabalho e renda em economia solidária (Pisc)", que é desenvolvido por professores e alunos da UFSM como extensão universitária, em conjunto com outras instituições na cidade de Santa Maria.

No terceiro artigo, *Formação continuada de professores: experiências da extensão*, os autores fazem a ligação dos programas de formação de professores com a universidade/extensão, partindo da análise de diretrizes como a capacidade propositiva dos setores de extensão universitária nessa área, bem como a expressão do compromisso social da universidade diante dos anseios do professorado, tendo em vista as dificuldades apontadas na formação inicial de professores das séries iniciais.

No quarto artigo, lemos um relato da experiência do projeto de extensão "Pedagogia e saúde: um caminho para a inserção social", que aconteceu de março a novembro de 2007 no Núcleo de Reabilitação Nossa Senhora da Saúde do Hospital Nossa Senhora da Saúde, em Diamantina, Minas Gerais.

No artigo *Possibilidades e limites da brinquedoteca hospitalar*, a interdisciplinaridade entre educação e saúde continua em discussão. Os autores analisam as possibilidades e limitações do trabalho pedagógico em uma brinquedoteca hospitalar a partir da organização das atividades do projeto de extensão intitulado "Intervenção pedagógica junto à criança hospitalizada".

E, fechando a sequência de saúde e educação, o artigo *Projeto "FALA MULHER!" Uma proposta interdisciplinar de educação em saúde* nos apresenta um trabalho que tem como objetivo a promoção à saúde e prevenção, buscando envolver as participantes em discussões que despertem sua autoestima, o cuidado pessoal e reforcem as noções de cidadania e direito. A equipe deste projeto é interdisciplinar, formada pela assistente social residente e por acadêmicos das áreas de serviço social, enfermagem, medicina e psicologia, tornando, assim, as discussões muito mais ricas.

Para finalizar o dossiê, escolhemos o artigo *Orientações da Unesco para as políticas públicas brasileiras na proteção ao direito à infância e à adolescência na década da educação (1997-2007)*, que debate o papel da Unesco como agência de intervenção internacional nas políticas educacionais no Brasil na garantia da proteção ao direito à infância e adolescência.

Glaucia da Silva Brito - organizadora

Diversidade sexual e gênero na escola: uma experiência de extensão no Rio de Janeiro

Gender and sexual diversity in schools: an experience of extension in Rio de Janeiro

Diversidad sexual y género en la escuela: una experiencia de extensión en Rio de Janeiro

Luan Carpes Barros Cassal[1]
Luciana Patrícia Zucco[2]

RESUMO

Este artigo apresenta a análise dos relatos de professores da rede pública e privada de educação da região metropolitana do Rio de Janeiro sobre diversidade sexual e gênero na escola, a partir da experiência do projeto de extensão "Diversidade sexual na escola", da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O método utilizado teve como base a pesquisa qualitativa e, como instrumento de coleta de dados, a observação das ações de extensão, no transcorrer de abril de 2007 a abril de 2008. Os dados foram registrados em diário de campo e codificados a partir da análise temática. Os núcleos de sentido identificados abarcam duas discussões: gênero, tendo como significado predominante a essencialização do feminino e do masculino; e a representação do homossexual, contemplando as características simbólicas do homossexual e sua essencialização. Conclui-se que a escola produz discursos sobre a sexualidade sob a chancela do interdito e da norma, a partir do padrão heterossexual. A partir desse entendimento, os professores esperam dos alunos comportamentos sociais e sexuais adequados ao sexo biológico. Experiências que fujam dessa compreensão são denominadas "inadequadas" ou, ainda, "desviantes", como a bissexualidade e a travestilidade, não sendo, portanto, consideradas na realidade escolar. Nesse sentido, políticas públicas de formação inicial e continuada para a educação podem colaborar na construção e promoção de relações sociais mais igualitárias entre os sujeitos.

Palavras-chave: experiência de extensão; diversidade sexual; gênero; orientação sexual; escola.

ABSTRACT

This article presents an analysis based on the experiences of teachers in both public and private education networks in the metropolitan region of Rio de Janeiro, about gender and sexual diversity in schools. The project started from the Extension Project "Sexual diversity in school", in Federal University of Rio de Janeiro. The method employed is based on quality research and observation. The data were collected during the planning and execution of the method's procedures, from April 2007 through April 2008, and registered in the procedure's diary and codified by thematic analysis. The identified meaningful core comprehends two debates: gender, having as its prevalent meaning the "essentialization" of feminine and masculine; and the representation of the homosexual, with its symbolic features and its "essentialization". It was concluded that schools produce discourses about sexuality under the token of interdiction and rules, based on the commonsense standards of heterosexuality. In this trend, the teachers expect the students to behave appropriately from social and sexual viewpoints, as is biologically imposed. Behaviors that go astray from this

[1] Mestrando do Programa de Pós Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Assistente de Coordenação do Projeto Diversidade Sexual na Escola da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: luancassal@yahoo.com.br

[2] Doutora em Ciências da Saúde pelo Instituto Fernandes Figueira/Fiocruz. Professora Adjunta da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do Curso de Extensão Diversidade Sexual e Identidades de Gênero na Escola da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rua Bartolomeu Portela, 36, n. 202, Bairro Botafogo. Rio de Janeiro. CEP: 22.290-190. E-mail: lpzucco@uol.com.br

conception are regarded as inadequate and even as unnatural; bissexuality and transvestism are seen as contrary to schools' reality. In this sense, public policies of early and continued formation and education come together for the construction and promotion of normal and equal social relationships.

Keywords: extension experience; sexual diversity; gender; sexual orientation; schools.

RESUMEN

A partir de la experiencia del Proyecto de Extensión "Diversidad Sexual en la Escuela", de la Universidad Federal de Rio de Janeiro, este artículo presenta un análisis de relatos de profesores del sistema público y privado de educación de la región metropolitana de Rio de Janeiro sobre diversidad sexual y género en la escuela. El método usado tuvo como base la investigación y observación cualitativos. Los datos fueran recogidos durante la planificación y ejecución de las acciones, entre abril de 2007 y abril de 2008, registrados en diario de campo, y codificados desde un análisis temático. Los núcleos de sentido identificados comprenden dos discusiones: género, teniendo como significado predominante la "esencialización" de lo femenino y de lo masculino; representación del homosexual, con sus características simbólicas y su "esencialización". Se concluye que la escuela produce discursos sobre sexualidad bajo el sello de lo entredicho y de la norma, desde un estándar heterosexual. Se sigue a eso que los profesores esperan de los alumnos comportamientos sociales y sexuales adecuados al sexo biológico; experiencias que no se encajen en esta comprensión son "inadecuadas" o "descarriadas", como la bisexualidad y el travestismo y, por ende, están fuera de la realidad escolar. En este sentido, políticas públicas de formación inicial y continuada para la educación pueden ayudar en la construcción y promoción de relaciones sociales más equitativas entre los sujetos.

Palabras-clave: experiencia de extensión; diversidad sexual; género; orientación sexual; escuela.

1. Introdução

> No meu ensino fundamental, os professores ficaram boquiabertos que fui a única a tirar 10 no provão e na olimpíada de matemática. Alguns alunos até brincavam: "ah, é viado. Mas o viado tirou 10, quanto você tirou?" (Larissa)

Este artigo apresenta a análise dos relatos de professores da rede pública e privada de educação da região metropolitana do Rio de Janeiro sobre diversidade sexual e gênero na escola, a partir de uma experiência de extensão universitária. Todos os professores participaram de atividades do projeto de extensão intitulado "Diversidade sexual na escola"[3], integrado ao Programa "Papo Cabeça", promovido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A extensão universitária é aqui compreendida como processo articulador do ensino e da pesquisa às demandas postas pela sociedade. Nesse sentido, a extensão passa a ser dimensionada como ação política, estratégia democratizante do conhecimento e metodologia voltada aos problemas sociais, capaz de assessorar e colaborar na organização dos novos movimentos sociais. Seu objetivo é, portanto, intervir na solução de problemas de relevância social e técnica para a sociedade. Tal definição é oriunda do Fórum de Pró-Reitores de Extensão em seu I Encontro Nacional, em 1987, sendo prevista na Constituição de 1988, em seu artigo 207, e reafirmada, em 1999, no Plano Nacional de Extensão.

Discutir a temática da diversidade sexual e identidade de gênero na ação extensionista justifica-se pelos alarmantes dados de casos de exclusão, violência e discriminação

[3] O projeto de extensão "Diversidade sexual na escola" é coordenado pelo comunicador social Alexandre Bortolini, e é financiado desde 2007 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC), a partir do edital de Formação de Profissionais da Educação para a Promoção da Cultura de Reconhecimento da Diversidade Sexual e da Igualdade de Gênero, como cumprimento do programa "Brasil sem homofobia". Disponível em: <http://www.papocabeca.me.ufrj.br/diversidade>.

sofridos por lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT[4]). Carrara e Ramos (2004) identificaram que 58,5% da população LGBT do Rio de Janeiro entrevistada na Parada do Orgulho de 2003 sofreu discriminação por conta de sua orientação sexual. Estes casos de violência foram pouco notificados às autoridades, pois apenas 8,8% entraram em contato com a polícia, e um número ainda menor acionou outras instituições, como, por exemplo, as organizações de direitos humanos. Mott, Cerqueira e Almeida (2007) apontaram, ainda, que 132 homossexuais foram assassinados por crimes de ódio em 2001, número este provavelmente subnotificado.

Para Abramovay, Castro e Silva (2004), a escola aparece em terceiro lugar como local ou contexto de discriminação por orientação sexual (27% dos casos) e mantém a mesma posição como espaço onde acontecem as agressões e outras violências (10%), atrás apenas do ambiente familiar e do grupo de amigos e vizinhos. Os autores indicam também que 15% dos estudantes e 16% dos educadores consideram a homossexualidade uma doença. Assim, a escola distancia-se da sua função social de educar e proteger e se apresenta como mais um espaço de relevante segregação social. Diante do apresentado, algumas indagações chamam a atenção: que concepções de feminino e masculino pautam as práticas profissionais dos educadores? Os discursos dos professores sobre diversidade sexual na escola estão ancorados nas concepções de gênero? Estas visões de mundo poderiam reproduzir formas de discriminação aos alunos supostamente LGBT?

Para explicitar as questões acima, primeiramente serão apresentados o caminho de investigação percorrido, a descrição dos dados construídos e, posteriormente, a discussão do material obtido à luz das categorias teóricas de gênero e de diversidade sexual. A análise colabora para a compreensão de como a diversidade sexual e as relações de gênero são produzidas e reproduzidas no ambiente escolar a partir dos relatos profissionais dos educadores.

2. Caminho metodológico

Considerando que a fala dos professores se refere a elementos subjetivos da realidade e está em um nível que não pode ser quantificado, adotou-se como abordagem o estudo qualitativo (MINAYO, 1995) e, como instrumento de coleta de dados, a observação das ações extensionistas de formação de professores no ambiente escolar. Foote-Whyte (1990) oferece algumas pistas de como trabalhar a observação, sendo uma delas participar da realidade do grupo social de maneira imparcial, mas sempre de forma autêntica. Minayo (1995) soma a tais indicações alguns aspectos ao afirmar que "o observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com o observado. Nesse período ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contato" (p. 59).

Ressalta-se que a configuração do *corpus* é um momento da análise e, de fato, a primeira imersão no trabalho de operacionalização. Neste são estabelecidos limites, recortes e um movimento constante que remete da teoria ao *corpus* e à análise e vice-versa, sendo, portanto, uma construção do próprio pesquisador. Destarte, os sujeitos da pesquisa foram professores do ensino fundamental e médio, e graduandos que participaram das atividades do projeto "Diversidade sexual na escola".

Nesse sentido, durante o período de abril de 2007 a abril de 2008 foram coletados

[4] O uso da sigla LGBT atende às recomendações da Associação Brasileira de *Gays*, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) de dar maior visibilidade ao segmento de lésbicas no ativismo brasileiro e está em consonância com as tendências internacionais, ao projetar a atuação das lésbicas na superação da ideologia patriarcal e de dominação masculina.

dados por meio da participação no planejamento e nas ações desenvolvidas. Isso possibilitou a construção de um diário de campo com relatos oriundos de aproximadamente 35 encontros, nos quais foram discutidos os temas de diversidade sexual, gênero e orientação sexual nas escolas, e suas implicações para a prática educacional. Cabe destacar que os registros não tinham roteiro preestabelecido, embora as categorias teóricas anteriormente mencionadas servissem de referência para a escolha do que se constituiria como dado de análise. Outro instrumento utilizado foi gravação em fita K7, apenas em algumas atividades, que também serviram como fonte de registro.

Para a construção dos dados, primeiramente realizou-se uma leitura flutuante do material e, em seguida, foram selecionados os relatos que traziam casos sobre a temática em discussão. No segundo momento, fez-se o trabalho de codificação a partir das categorias previamente selecionadas e daquelas advindas com o empírico (relatos) para, então, identificar os núcleos de sentidos.

De acordo com Minayo (1995, p. 70), o trabalho de classificação de categorias: "significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito". Ao final, as interpretações foram realizadas à luz da discussão teórica, o que possibilitou responder às questões surgidas com a observação participante e apontar novas indagações. Ressalta-se, também, que as falas utilizadas no estudo não apresentam identificação dos sujeitos, sendo fictícios todos os nomes citados.

3. Resultados

A construção dos dados permitiu identificar na fala dos professores dois núcleos temáticos centrais, com seus sentidos. Estes foram assim organizados: o primeiro núcleo temático se refere ao gênero, tendo como sentido predominante a essencialização do feminino e do masculino; o segundo, a representação do homossexual, com identificação de dois sentidos: as características simbólicas do homossexual e sua essencialização. Tais resultados podem ser compreendidos como diferentes dimensões do fenômeno social, indicando, além do contexto, o lugar que os professores ocupam e suas produções subjetivas[5].

3.1. Gênero: a essencialização do feminino e do masculino

Os relatos dos professores demonstram conflitos em relação às compreensões de feminino e masculino que estão à margem das normas de gênero. Essas representações são igualmente associadas a uma orientação sexual *não convencional*. Cabe destacar que o fato de os alunos destoarem da norma faz com que sejam marcados por suas características *transgressoras*.

> Uma aluna batia nos meninos, brigava com os meninos, todo mundo pensava que era lésbica e, de repente, ela apareceu grávida, e depois disse que não, nunca gostou de mulheres. (professora 1)

[5] A subjetividade é aqui referenciada segundo o pensamento de Guattari (1996), que a define como construção de sujeitos – masculinos e femininos – em relação, atravessados, dentre outros elementos, pela história e pela sociedade, o que acaba por produzir efeitos na maneira como os sujeitos se relacionam entre si e consigo mesmos. Nessa perspectiva, pode-se entender que os encontros entre profissionais e alunos contribuem para a produção de subjetividades.

> Uma vez chamei um aluno, conversei, ele falou que queria ser homem, engrossou a voz, conversei com a turma que não queria mais problema. No ano seguinte, veio todo feminino... (professora 2)

> Uma aluna fazendo uma bagunça, perturbando, perturbando, perturbando, aí chegou uma hora em que não aguentei mais e fiz assim "porque para com isso, que saco, vê se isso fica bem, uma menina agindo dessa forma!". E aí a turma virou e falou assim: "professor, é um menino"... (professor 3)

Tal entendimento implica uma construção que coloca a orientação homossexual feminina como negação da possibilidade do sujeito de exercitar as ditas características do gênero feminino. Uma compreensão similar ocorre com a orientação homossexual masculina, que destitui o sujeito da sua condição de homem. Assim, a lesbianidade e o *gay* ocupam o lugar no imaginário daquele que não produz continuidade de existência, segundo uma visão essencialista e biologizante.

Na visão dos professores, os alunos precisam ser *(re)normatizados* à sociedade. Os discursos, portanto, demonstram a estreita determinação do sexo biológico para a construção do gênero e, consequentemente, da prática sexual. Identifica-se, desse modo, a reprodução de uma lógica unilateral que cerceia as subjetividades, sendo ela própria uma construção da sociedade moderna.

Segundo diferentes estudos (HITA, 2002; HEILBORN, 1999; LOURO, 2007; 1996; LOYOLA, 1999; 1998; SIMÕES; FACCHINI, 2009), os sujeitos passam a organizar seus modos de existência e relações tanto a partir das dimensões que envolvem sexualidade, sexo e gênero, como de suas representações. Esse conjunto de elementos atravessa as relações instituídas em sociedade, com destaque à concepção de gênero, que interfere na forma como sexualidade e sexo são experimentados pelos sujeitos.

Na cultura ocidental, cobra-se uma forma bastante fixa de ser homem e de ser mulher, como polos opostos e excludentes (LOURO, 1996), e modelo legítimo. A mulher é construída como aquilo que não é o homem, com características voltadas ao cuidado e ao mundo privado; por sua vez, os predicados masculinos privilegiam a provisão e a vivência do espaço público. Destoar da imagem do masculino, dominante, e do feminino, dominado, ao se apresentar de outras formas é, em alguma medida, uma ofensa ao reconhecido socialmente como "normal".

Além disso, as representações de gênero são tomadas como valores que se espraiam pelas instituições sociais, sendo a escola um dos espaços de formação, de produção de subjetividades e de institucionalização das normas (FOUCAULT, 1999). No caso da adoção das noções do feminino e do masculino pelos professores, identificam-se sentidos em seus discursos que remetem a uma compreensão naturalizada do gênero. Cabe destacar que a compreensão binária de gênero e de prática sexual não é heteronormativa[6] por acaso. Segundo Foucault (1999), ela possibilitou a produção de corpos, de sexualidades e de uma organização social, a partir do disciplinamento e da manutenção das relações sociais e de poder instituídas.

3.2. A representação do homossexual

Este núcleo temático agrega discussões de gênero e de orientação sexual que não são tomadas como padrões pela sociedade, mas que são produzidas no interior dela e referenciam subjetividades. Analogamente à discussão de gênero, em que feminino e masculino são construídos em oposição nas relações, também as

[6] Esse termo é utilizado para designar que as relações afetivas e sexuais ocorrem entre sexos diferentes, ou seja, a norma tem como referência a orientação heterossexual. De modo geral, na sociedade ocidental é partilhada uma imagem de que todas as pessoas são heterossexuais até que algo declare o contrário, o que coloca outras orientações sexuais e identidades de gênero como periféricas ao padrão.

orientações sexuais "periféricas" se constituem em referência e oposição às orientações heterossexuais. Desse modo, ao se tratar de orientação heterossexual, está-se, de alguma forma, dialogando com os demais modos de existência e de desejo sexual. Cabe ainda destacar que, nos discursos dos professores, ao tratar da diversidade sexual, dois sentidos foram preponderantes sobre a representação do homossexual: as características simbólicas e um entendimento ancorado numa leitura essencialista. Tais sentidos estão intrinsecamente articulados e referenciados pelas concepções de gênero.

Características simbólicas da homossexualidade

Este núcleo de sentido versa sobre determinada estética e modo de expressão esperados dos homossexuais, segundo as falas dos professores. Aponta, portanto, para três considerações.

A primeira abarca os discursos que remetem a uma aparência homossexual compartilhada socialmente. Recorrendo à mitologia grega, pode-se entender que a representação do *gay* estaria associada à transição de *Ares, deus da guerra*, símbolo de força e masculinidade, representado pelo escudo e pela lança, para *Afrodite, deusa do amor e da beleza*, representada, por sua vez, por um espelho. Nesse sentido, permanece a ideia do homossexual identificada por Fry e MacRae (1993), na década de 1990, qual seja: a do *gay* como subvertendo a condição masculina e migrando para uma identificação feminina.

A segunda consideração trata da ênfase dada pelos professores à homossexualidade masculina em detrimento da feminina. Isso leva a pensar o quão paradigmática é a figura do masculino na sociedade, e como é temida sua retirada do lugar de referência nas relações sociais. Para Uziel (2002), a expressão masculina de sexualidade é o modelo hegemônico de nossa sociedade e, portanto, é a norma pela qual as mulheres, e quaisquer outras expressões de gênero, são julgadas.

Ademais, a autora diz que as práticas excludentes são invisíveis para aqueles que estão dentro do padrão hegemônico, sendo notadas apenas pelos excluídos, quando não podem ter acesso a direitos. Por outro lado, a transgressão feminina da sexualidade talvez não se dê em relação à orientação homossexual, mas à vivência do desejo corporal e sexual. Fry e MacRae (1993) apontam que o maior desvio do feminino seria a exacerbação do prazer, tomada representativamente pela prostituição.

Como última consideração deste núcleo de sentido, tem-se a indissociabilidade entre sexo, gênero e orientação sexual. Essa associação pode gerar confusão sobre o conteúdo de cada termo, bem como produzir tensões como a citada abaixo.

> Trabalhei numa escola em que era proibido usar brinco. Eu entrei e usava brinco, os alunos vieram quase chorando porque eu podia e eles não, porque a diretora disse que era coisa de viado. Falei com a diretora e ela disse que eu podia porque já era formado. Perguntei que moral eu teria, os alunos me perguntariam se sou viado também, não é? (professor 17)

> Tinha um menino afeminado, e nenhum aluno discriminava, era o xodozinho da turma... O professor da turma gritava mais alto que os outros pra ele: "ô homo, ô homo, senta aí homo sapiens". (professora 19)

Para além do espaço escolar, tal constatação foi apontada por Fry e MacRae (1993) e Kulick (2008) ao estudar a sociedade brasileira. Ou seja, a fala dos professores alude a apreensões coletivamente partilhadas sobre o que é o sexo biológico e como este determina a materialização social do feminino e do masculino, e de suas orientações sexuais. Desse modo, os sujeitos estão fadados às suas características genéticas e biológicas. Estas passam a direcionar os modos

de ser e de viver o sexo, o gênero e a orientação sexual, explicitando uma visão essencialista da heterossexualidade, também presente na visão da homossexualidade.

A essencialização do homossexual

Assim como a construção do feminino e do masculino ganha historicamente um *tom natural de essência*, a representação da orientação sexual passa por processos similares, identificada nos corpos e em seus comportamentos. Destarte, as normas sociais ultrapassam a lógica heteronormativa, pois carregam em si prescrições para as identidades sexuais consideradas periféricas. Ou seja, há um modo, se não aceito, no mínimo naturalmente esperado de ser *gay* e *lésbica*.

A expressão da homossexualidade é popularmente referenciada por uma imagem do *gay* efeminado e da lésbica masculinizada, que não está distante das falas encontradas no *corpus* do estudo.

> Eu tinha *um aluno que nunca tinha se assumido, mas tinha trejeitos*. Os colegas implicavam, ridicularizavam, e ele reclamava. Eu conversei com ele e falei que ele não tem que dar satisfação da sua vida, você que sabe de si. Ele conseguiu se formar, encontrei ele hoje advogado e assumido. (professora 18)

> Quando você trabalha com um aluno ao longo do ano, quando chega lá no terceiro bimestre, o menino senta mais com as meninas, fica de tititi, *esse menino que tem indícios de homossexualismo e vai se tornar gay* tem uma postura diferente, faz fila [de meninos] e fica olhando. (professor 26)

Os relatos citados são representativos dos demais coletados nas ações de extensão, e nenhum traz práticas sexuais homoeróticas. Centraram-se nas expressões de gênero presentes nos comportamentos dos alunos no ambiente escolar. Essas expressões eram entendidas como indicativos daquela orientação homossexual posta como algo constitutivo dos sujeitos.

A primeira citação descreve, conforme a professora, um aluno efeminado que não se assumiu, mas que dispunha de potencial para tanto. De modo similar, na segunda, o professor lista características compreendidas *a priori* como definidoras e comuns aos homossexuais. Esses relatos exemplificam a visão dos professores sobre a conduta dos alunos, e eles podem ser entendidos tal qual a figura de um *iceberg*. Ou seja, existe "algo" a mais nos comportamentos dos alunos que não é dito, mas está presente.

Logo, ter um determinado comportamento social significa ser homossexual, não pelo ato sexual em si, mas pelas representações a ele associadas. O relato de um dos professores exemplifica essa reflexão: "um [aluno] hetero passou a mão na bunda do outro, o diretor viu e quase expulsou os dois. *Não importa ser ou não ser, importa parecer*" (professora 6). Os dados trazem uma profusão de discursos que, concomitantemente, nomeiam e cristalizam os modos de ser homossexual como inerentes exclusivamente ao seu universo e a nenhum outro, e que estão estreitamente relacionados a características simbólicas.

4. Considerações finais

A escola, como as demais instituições, está inserida num contexto social referenciado por normas e valores coletivamente partilhados. Como espaço dedicado à formação e produção de cidadãos (BRASIL, 1998), ela tanto reproduz tais preceitos quanto pode ser responsável pela produção de mudanças culturais significativas. Essa dinâmica marca a fala dos professores ao tratarem das questões que envolvem a diversidade sexual e de gênero, embora a tendência de manutenção e de perpetuação tenha prevalecido sobre a possibilidade de alteração do instituído.

Nos posicionamentos dos professores, as discussões de gênero, além de estar institucionalizadas, atravessam as múltiplas dimensões da vida de seus alunos. As falas são referenciadas pelo que historicamente se construiu como masculino e feminino, creditando como periféricas as expressões que não correspondem ao sexo biológico. Associadas a esse entendimento estão as orientações sexuais, igualmente designadas como periféricas.

Para Louro (1996), as categorias universais servem para legitimar aqueles que já estão legitimados, tornando os outros "invisíveis" e sem referências: "o reconhecimento de diversas categorias (classe, etnia, gênero, geração, orientação sexual, religião...) nos conduz, também, a perceber e a conceitualizar de outro modo as relações de poder" (p. 16). Há complexa rede de relações dominante/dominado que se constroem por essas inúmeras categorias, algumas de forma velada, talvez porque se dão na esfera do privado ou porque se tornaram habituais, por estarem introjetadas.

Os professores, por vezes, acreditam fazer o melhor por seus alunos, agindo "pedagogicamente", ao tentar adequar seus comportamentos "desviantes". Isso acaba por constituir um rol de alunos marcados, quando não excluídos ou evadidos do ambiente escolar. Paradoxalmente, quanto mais os professores lidam com a diversidade sexual na escola, mais ela é identificada e ganha visibilidade. A produção de discursos para renormatizar e eliminar a existência dos excluídos tem como efeito identificar novos excluídos. A existência da norma implica sujeitos que não se adaptam a ela, estabelecendo relações de poder permanentes em um processo que se autoalimenta. Destarte, o encontro da escola com a temática da diversidade sexual é inevitável e permanente.

Entretanto, a dificuldade reside na restrita compreensão da diversidade, assentada nas características anatômicas e fisiológicas, bem como na lógica binária de sexo. No depoimento dos professores, esse fato levou ao relato de situações homossexuais, mas à ausência de outras expressões e comportamentos sociais e sexuais, como a bissexualidade, a transexualidade e a travestilidade. Logo, a produção de discursos sobre as diferentes práticas sexuais e seus sentidos é reproduzida, como se dá prevalentemente, sob a chancela do interdito, e, desse modo, reafirmam-se e intensificam-se as relações hierárquicas entre os gêneros na sociedade. O movimento de repressão da sexualidade impede falas, mas também produz subjetividades nas práticas, na organização institucional e como critério de separação dos sujeitos.

Ademais, na escola, a sexualidade aparece com destaque por causa das resistências em se lidar com o tema, pelo fato de serem adolescentes, e porque algumas famílias se mostram contrárias ao debate. Como, então, tornar a escola um espaço de construção coletiva da cidadania? E, mais, de que forma transformar a escola pública em universal e laica, de fato?

Ações de formação podem colaborar nesse sentido. Os profissionais de educação se sentem despreparados para o encontro com tais temáticas. Dessa maneira, a inclusão de disciplinas como gênero e sexualidade na grade curricular e em cursos de pós-graduação se mostra fundamental, inclusive para a implantação do Tema Transversal da Orientação Sexual, previsto nos PCN (BRASIL, 1998), pois a formação e capacitação continuada dos professores pode ser um dos elementos que assegurem a mobilidade que a educação representa na vida dos sujeitos.

Os PCN preveem professores atentos ao mundo e capazes de absorver o que o mundo lhes traz, para exercer suas funções de problematizadores e orientadores. Soma-se a isso a necessidade de elaboração de materiais didáticos que contemplem as discussões de gênero e da diversidade sexual, além da ampliação destas na rede educacional pública e privada. Abordando de forma transversal tais temáticas, por meio de várias linguagens – artes, música, teatro,

literatura, ciências exatas e biológicas, línguas – promove-se a construção de uma sociedade mais igualitária. Nessa perspectiva, a inclusão da orientação sexual nos currículos escolares possibilita trabalhar com os adolescentes as relações de gênero, o desenvolvimento do respeito a si e ao outro, bem como à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes na sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. *Juventude e sexualidade*. Brasília: Unesco Brasil, 2004. 426 p.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Temas transversais. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Ensino Fundamental, 1998. 42 p.

CARRARA, S.; RAMOS, S. Política, direitos & sexualidade (Parada Gay Rio de Janeiro 2003). *Boletim Segurança e Cidadania*. Ano 2, n. 1. Rio de Janeiro: Cesec-Ucam, 2004. p 1-16.

FOOTE-WHYTE, William. Treinando a observação participante. In: GUIMARÃES, Alba Zaluar (Org.). *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990. p. 77-86.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I*: A vontade de saber. 13. ed. São Paulo: Graal, 1999. 152 p.

FRY, Peter; MAC RAE, Edward. *O que é homossexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 1993. 125 p.

GUATTARI, Felix. *Micropolítica* – Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

HEILBORN, Maria Luiza (Org.). Construção de si, gênero e sexualidade. In: _____. *Sexualidade*: o olhar das Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 40-58.

HITA, Maria Gabriela. Igualdade, identidade e diferença(s): Feminismo na reinvenção de sujeitos. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; COSTA, Rosely Gomes; RAMÍREZ, Martha Celia; SOUZA, Érica Renata de (Orgs.). *Gênero em matizes*. Bragança Paulista: Coleção Estudos CDAPH, 2002. p. 319-352.

KULICK, Don. *Travesti*: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008. 279 p.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*: pedagogia da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 176 p.

_____. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, Marta Julia Marques; MEYER, Dagmar Estermann; WALDOW, Vera Regina (Orgs.). *Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 7-18.

LOYOLA, Maria Andréa. A sexualidade como objeto de estudo das ciências humanas. In: HEILBORN, Maria Luiza (Org.). *Sexualidade*: o olhar das Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 31-39.

_____ (Org.). Sexo e sexualidade na antropologia. In: _____. *A sexualidade nas ciências humanas*. Rio de Janeiro: UERJ, 1998. p. 17-47.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 80 p.

MOTT, L.; CERQUEIRA, M.; ALMEIDA, C. *O crime anti-homossexual no Brasil*. Disponível em: <http://www.ggb.org.br/crime.html>. Acesso em: 09/12/2007.

SIMÕES, Júlio Assis; FACCHINI, Regina. *Do movimento homossexual ao LGBT*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009. 196 p.

UZIEL, Anna Paula. Da intenção ao direito. Homossexualidade e adoção no Brasil. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; COSTA, Rosely Gomes; RAMÍREZ, Martha Celia; SOUZA, Érica Renata de (Orgs.). *Gênero em matizes*. Bragança Paulista: Coleção Estudos CDAPH, 2002. p. 153-176.

Texto recebido em 13 de novembro de 2009

Texto aprovado em 15 de janeiro de 2010

A extensão universitária e a promoção da responsabilidade socioambiental: relato do Pisc em Santa Maria (RS)

University extension and social-environmental responsibility promotion: report from Pisc, Santa Maria (RS)

La extensión universitaria y la promoción de la responsabilidad socioambiental: relato del Pisc en Santa Maria (RS)

Maria Ivete Trevisan Fossá[1]
Luciana Carvalho[2]
Patrícia Milano Pérsigo[3]
Camila Reck Figueiredo[4]

RESUMO

O presente artigo reflete sobre a importância da inserção da universidade, por meio de práticas sociais e de comunicação, na agenda da responsabilidade socioambiental. É feito um relato de experiência do "Programa de inclusão social dos catadores de materiais recicláveis do Município de Santa Maria (RS) pela geração de trabalho e renda em economia solidária (Pisc)". O programa é desenvolvido por professores e alunos da UFSM como extensão universitária, em conjunto com outras instituições na cidade de Santa Maria. Com metodologia e avaliação participativas, busca-se a conscientização dos catadores e da sociedade de um modo geral quanto à importância da destinação adequada do lixo. Além do resgate da cidadania de parte dessa população, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão na universidade e o envolvimento da instituição universitária com outros setores da sociedade promove, a longo prazo, a formação de uma consciência ambiental. Ao mesmo tempo, ajuda a legitimar o papel da universidade como promotora de responsabilidade social.

Palavras-chave: responsabilidade social; desenvolvimento sustentável; inclusão social; extensão universitária.

ABSTRACT

This paper aims to reflect about the importance of inserting the University, through social and communication practices, in the agenda of social-environmental responsibility. This study made a report about the experience of "Programa de inclusão social dos catadores de materiais recicláveis do Município de Santa Maria (RS) pela geração de trabalho e renda em economia solidária (Pisc)". The program is developed by *Universidade Federal de Santa Maria*'s professors and students as a university extension and works together with other institutions of Santa Maria city. Through a participatory methodology and evaluation, this study seeks the awareness of scavengers and society about the importance of an adequate destination of garbage.

[1] Graduada em Comunicação Social e Administração pela UFSM. Mestre em Comunicação pela Umesp e Doutora em Administração pela UFRGS. Professora da UFSM, lotada no Departamento de Comunicação e com atuação na graduação em Comunicação Social e nos programas de pós-graduação em Comunicação e em Administração da UFSM. Curso de Comunicação Social, prédio 21, cidade universitária/UFSM – Camobi, Santa Maria/RS. Cep: 97015-900. Fone: (55) 3320-8491. E-mail: fossa@terra.com.br. Programa financiado pelo Fundo de Incentivo à Extensão (Fiex)/UFSM.

[2] Graduada em Comunicação Social, habilitação Jornalismo pela UFSM. Especialista em Projetos Sociais e Culturais pela UFRGS e em Comunicação Midiática pela UFSM. Mestre em Comunicação Midiática pela UFSM. E-mail: lucianamenezescarvalho@gmail.com

[3] Graduada em Comunicação Social, habilitação Relações Públicas pela UFSM. Especialista em Marketing e Recursos Humanos pela Fames. Mestre em Comunicação Midiática pela UFSM. Professora substituta na Faculdade de Comunicação Social da UFSM. E-mail: patriciapersigo@gmail.com

[4] Graduada em Publicidade e Propaganda pela Unifra. E-mail: camilareckf@hotmail.com

Besides the rescue of citizenship by this population, the articulation among teaching, researching and extension at the University and the involvement of this institution with other society sectors promote, in a long term, the formation of an environmental awareness. At the same time, it helps to legitimize the University role as a promoter of social responsibility.

Keywords: social responsibility; sustainable development; social inclusion; university extension.

RESUMEN

Este artículo reflexiona sobre la importancia de incluir la universidad, a traves de las prácticas sociales y la comunicación, en el programa de responsabilidad social y ambiental. Hizo un informe la experiencia de "Programa de la Inclusión Social de Los Recolectores de Materiales Reciclables de la ciudad de Santa Maria (RS) por el trabajo y la generación de ingresos en la Economía Solidaria (Pisc)". El programa es desarrollado por profesores y estudiantes de la UFSM como extensión universitaria, junto con otras instituciones de la ciudad de Santa Maria. A través de la metodología y la evaluación participativa, tiene por objeto aumentar la conciencia de los colectores y la sociedad en general acerca de la importancia de destino adecuada de basura. Además de la recuperación de una parte de la ciudadanía de población, el vínculo entre educación, investigación y extensión en universidad y la participación de la institucións adaémica con otros sectores de la sociedad promueve la formación de largo plazo una conciencia ambiental. Mismo tiempo, contribuye a legitimar el papel de la universidad como promotora de la responsabilidad social.

Palabras clave: responsabilidad social; desarrollo sustentable; inclusión social; extensión universitaria.

1. Introdução

Apenas há algumas décadas a sociedade passou a debater as consequências dos usos inadequados dos recursos naturais e a buscar soluções para o problema do lixo que produz. Por serem essas questões relativamente recentes, as organizações, sejam públicas ou privadas, ainda carecem de reflexões acerca de práticas sustentáveis que busquem um equilíbrio entre o desenvolvimento econômico e a preservação do meio ambiente.

Em muitos casos, são desenvolvidas ações isoladas, impulsionadas mais pelo modismo do tema da responsabilidade social. Faz-se necessária uma perspectiva interinstitucional e interdisciplinar que envolva os possíveis beneficiados na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos projetos. A universidade, tendo no tripé ensino, pesquisa e extensão a base de sua missão na sociedade, e na articulação de diferentes campos de conhecimento um de seus pressupostos, configura-se como uma instituição-chave para o desenvolvimento de projetos que resultem na transformação de cenários. Com a ação de instituições de ensino, pode-se trabalhar em direção a mudanças de hábitos e atitudes, fomentando a formação de atores multiplicadores de uma consciência de responsabilidade social (FELIX, 2007).

A necessidade de legitimação da instituição universitária hoje passa por estratégias comunicacionais que justifiquem e expliquem perante a sociedade o seu papel de agente transformador por meio da conciliação de conhecimentos e da intervenção no ambiente. Ela tem a responsabilidade de agenciar as demandas e as propostas de soluções que circulam em seu entorno, pautando-se em práticas dialógicas permanentes entre a comunidade universitária e a sociedade de um modo geral. À universidade cabe, ainda, o desafio de ajudar a romper com as críticas de instituição defasada, descompassada em relação ao ritmo das mudanças sociais. Para Berger e Luckmann,

> [...] o significado de uma instituição baseia-se no reconhecimento social desta instituição como solução "permanente" de um problema "permanente" da coletividade dada (1985, p. 98).

Em função disso, as práticas interdisciplinares e interinstitucionais são as mais adequadas para o êxito das propostas de extensão das instituições de ensino.

O presente artigo reflete sobre a importância da inserção da universidade, por meio de práticas sociais e de comunicação, na agenda da responsabilidade socioambiental que tem pautado as organizações. Faz um relato de experiência do "Programa de inclusão social dos catadores de materiais recicláveis do Município de Santa Maria/RS pela geração de trabalho e renda em economia solidária (Pisc)" (FOSSÁ, 2006). O programa de extensão universitária é desenvolvido por docentes e discentes dos Cursos de Graduação em Comunicação Social – Relações Públicas, Publicidade e Propaganda e Jornalismo, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia da Produção e Ciência da Computação da Universidade Federal de Santa Maria, em parceria com a Prefeitura Municipal de Santa Maria/RS e a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Sul (Emater/Ascar-RS).

O programa tem como objetivo promover a inserção social dos catadores de materiais recicláveis de Santa Maria/RS a partir da melhoria das condições de trabalho, geração de trabalho e renda e redução da insegurança habitacional, alimentar e nutricional. O Pisc também abrange a questão da identidade desses trabalhadores, que, ao não se reconhecerem como cidadãos, carecem de capital social para lutar contra a situação de exclusão na qual se encontram. A participação no programa dá aos beneficiários a possibilidade de transformar seu lugar simbólico na sociedade, por meio de uma mudança cultural. A identidade pode ser considerada

> [...] o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado (CASTELLS, 1999, p. 22).

O Pisc promove a integração de seus participantes, levando-os a uma atuação em uma práxis cotidiana voltada a interesses e responsabilidades sociais mais amplas. Essas pessoas "acabam inseridas num processo de educação informal que contribui para a elaboração-reelaboração de culturas populares e a formação para a cidadania" (PERUZZO, 2002, p. 1). Dessa forma, em âmbito institucional, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão pela universidade possibilita um enriquecimento na formação dos futuros profissionais. Além disso, potencializa a consciência socioambiental dos participantes do programa, promovendo visibilidade às ações que a instituição promove no intuito de aproximar-se cada vez mais da sociedade da qual faz parte.

2. Percurso metodológico

O *Programa de inclusão social dos catadores de materiais recicláveis do Município de Santa Maria (RS) pela geração de trabalho e renda em economia solidária* (Pisc) tem como percurso metodológico a pesquisa-ação para a realização das ações extensionistas. O programa leva em consideração a realidade local, bem como os interesses e necessidades relatados pelos catadores, pois

> a pesquisa ação torna-se possível e eticamente sustentável quando estão reunidas condições tais como: a iniciativa de pesquisa parte de uma demanda de pessoas ou grupos que não ocupam as posições de topo de poder, os objetivos são definidos com autonomia dos atores e com mínima interferência de membros da estrutura formal; todos os grupos sociais implicados no problema escolhido com o assunto da pesquisa são chamados para participar do projeto e de sua execução e todos os grupos têm liberdade de expressão (THIOLLENT, 1988, p. 23).

A pesquisa-ação, por meio de práticas extensionistas, permite a construção compartilhada do conhecimento em que os participantes, com o processo ensino-aprendizagem e saberes diferentes, trocam experiências, aprendem e ensinam por meio de práticas dialógicas. Peruzzo (2002) endossa a relevância dessa construção compartilhada, dizendo que é a partir da socialização do conhecimento individual e, também, acumulado com a prática cotidiana, que se promove a educação para a convivência social, a cidadania e para a formação de uma consciência de direitos e deveres.

A pesquisa avaliativa permeia todo o desenvolvimento das ações que vão sendo realizadas, com a participação das instituições e atores envolvidos e também dos beneficiários – no caso, os catadores. Domingos (2000) enfatiza, argumentando que a participação de todos é de grande importância, contribuindo para atingir mais eficientemente os objetivos propostos, seja buscando a qualidade de vida ou a promoção da cidadania em setores específicos.

Com esse processo é possível repensar as situações vivenciadas, identificar os limites e reorientar as ações no sentido de se aproximar de uma prática compartilhada do conhecimento, o qual ocorre pelas relações estabelecidas entre os sujeitos sociais. A pesquisa avaliativa permite que a realidade vá, aos poucos, e com a inclusão de novos olhares, tomando novos contornos e se apresentando cada vez mais complexa. Essa necessidade de repensar o diagnóstico realizado refletiu-se na interdependência entre a identidade desses indivíduos e a sua prática em relação à transformação de sua realidade.

Berger e Luckmann (1985) argumentam que a relação entre o homem, como produtor, e o mundo social, como produto dele, é e permanece sendo uma relação dialética, uma vez que um atua reciprocamente sobre o outro. Ainda nessa mesma ideia,

> A sociedade é uma realidade objetiva. O homem é um produto social. Torna-se desde já evidente que qualquer análise do mundo social que deixe de lado algum desses três momentos será uma análise distorcida (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 87-88).

Assim, Durkheim (*apud* KANAANE, 1994) evidencia a complexidade de se conhecer o todo, uma vez que os indivíduos associam-se formando a base da sociedade, cada um a partir de sua consciência individual, fundamentada em valores, normas e experiências. Daí advém a dificuldade, mas ao mesmo tempo a necessidade de explicar os fenômenos produzidos pelo todo a partir das características dessa totalidade, ou seja, do conhecimento dos fatos sociais pela sociedade.

Com essa consciência, o programa de extensão Pisc realizou reuniões com os diversos setores da sociedade que se envolvem com a temática urbano-social, propiciando uma articulação entre organizações e lideranças da comunidade, de entidades e de projetos que atuam com objetivos comuns, e do Poder Executivo Municipal, com a determinação de transformar a realidade social vivida pelos catadores. Parte-se do pressuposto que a responsabilidade pelo ambiente em que se vive é de todos; independentemente se indivíduos, organizações privadas ou públicas, a consciência social primeiramente deve partir e concretizar-se nas ações de cada cidadão, implicados em uma coletividade. Dessa forma, foram definidos alguns objetivos para o Pisc, como:

- realizar uma campanha institucional sobre coleta seletiva do lixo;
- organizar os catadores em associações ou cooperativas;
- desenvolver blocos de vedação, empregando garrafas *pet*, para a reutilização deste material em construção de moradias populares e comercialização pelas associações;

• incentivar a prática de separação do lixo em condomínios, empresas (indústria, comércio e serviços), instituições de ensino, entidades de classe, clubes de serviços e outros;

• incentivar instituições beneficentes e famílias de catadores a desenvolver artesanato a partir de resíduos sólidos;

• promover a educação ambiental em escolas de ensinos fundamental e médio;

• fabricar um protótipo de um carro não motorizado para a coleta e a separação do lixo, ergonomicamente adequado à coleta seletiva e às condições de trafegabilidade do município de Santa Maria;

• desenvolver cursos de inclusão digital;

• promover maior integração entre a UFSM, esse segmento de público e as instituições participantes do programa;

• desenvolver nos alunos de graduação e pós-graduação a capacidade de identificar problemas relevantes à sua volta, avaliar diferentes posições quanto a esses problemas, conduzir sua postura de modo consciente e atuar na sociedade de forma transformadora.

3. Relato de uma prática participativa

Antes do início da intervenção extensionista, foi necessário verificar como se processava a dinâmica envolvendo os membros da comunidade. Primeiramente, realizaram-se algumas reuniões para conhecer melhor essa comunidade e para apresentar o motivo que levava aquelas pessoas a participar do programa. Esse momento também foi uma oportunidade para a comunidade manifestar seu interesse em questionar problemas comunitários e buscar alternativas para eles.

Após o conhecimento das demandas comunitárias, os extensionistas realizaram contatos com algumas lideranças municipais e todos foram convidados a participar do programa e de sua execução. Os participantes do Pisc, juntamente com a comunidade atendida, definiram objetivos fundamentados nos problemas levantados e em ações para a viabilização das demandas sociais. A consciência da responsabilidade social se deu a partir do compartilhamento de saberes e experiências; os participantes relacionaram-se e atuaram na comunidade e sociedade visando a um bem-estar coletivo. O método de trabalho compartilhado e a percepção de que estavam participando de um processo de mútuo aprendizado foram fundamentais para a integração do grupo e o estabelecimento de objetivos.

Um permanente processo de avaliação constituiu parte essencial do desenvolvimento da experiência. A pesquisa participante exige um compromisso muito grande com as ações realizadas, pois cada atitude deve ser bem pensada e ter, de fato, um sentido. Estar atento a cada passo significou adotar uma atitude ética que sustentou todo o processo educativo, já que

> a metodologia requerida para desenvolver a pesquisa aplicada deve oferecer subsídios para identificar e resolver problemas, inserir o conhecimento dos indivíduos e grupos na elaboração do conhecimento coletivo (THIOLLENT, 1988, p. 23).

À medida que o grupo, em face dos problemas levantados, sentia a necessidade de novos tipos de informações e outros conhecimentos técnicos, novos participantes foram sendo convidados para ingressar nesse processo. Acabou-se criando uma rede de solidariedade mútua, à qual cada ator social dedica seu tempo, seu conhecimento, suas expectativas e sua esperança de mudança em prol de uma ação social mais duradoura.

Destaca-se que essa integração de atores e saberes só se tornou possível a partir de uma automudança, rompendo com certos estereótipos que os faziam adotar uma postura elitista

e sem possibilidade de enxergar os interesses da população excluída. Estudos indicam que a participação dos indivíduos deve ser construída dentro de uma dinâmica social mais ampla, visando a um desenvolvimento social, e que

> tem o potencial, uma vez efetivada, de ajudar a mexer com a cultura, a construir e reconstruir valores, contribuir para maior consciência dos direitos humanos fundamentais e dos direitos de cidadania [...]. Revelam-se assim, como espaço de aprendizado das pessoas para o exercício de seus direitos e a ampliação da cidadania (PERUZZO, 2002, p. 9).

De acordo com alguns depoimentos, foi grande a satisfação pessoal com o trabalho de extensão, já que possibilitou a aplicabilidade das teorias aprendidas em sala de aula e a visualização dos resultados dos esforços investidos de forma mais direta e objetiva. Envolveu a pessoa com a realidade circundante, o que beneficia os envolvidos no programa não só pessoalmente como profissionalmente.

A interação entre as entidades e a comunidade resultou também em um aprendizado mútuo. Essa opção de método de trabalho teve como resultado o compartilhamento das responsabilidades sociais implícitas em qualquer projeto de educação e a vivência de possibilidades e situações clarificadoras do conceito de co-responsabilização de todos no processo de construção de uma nova ordem social que emerge atualmente.

4. Discussões

4.1. Articulação entre ensino, pesquisa e extensão

Por meio de discussões conjuntas, estudantes de graduação dos cursos de Comunicação Social – Relações Públicas, Publicidade e Propaganda e Jornalismo, Ciência da Computação, Artes Visuais, Desenho Industrial, Engenharia Mecânica e Engenharia Civil e de acadêmicos da pós-graduação dos Mestrados em Engenharia da Produção, Administração e Comunicação tiveram a oportunidade de não somente atuar junto a docentes em sua área específica. Destacou-se também a possibilidade de participarem de um trabalho interdisciplinar, na tentativa de compreender uma outra realidade e buscar soluções. Tal experiência certamente contribuiu para transformar uma realidade de saber compartimentado que muitas vezes caracteriza o meio acadêmico, no qual

> há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas e por outro lado, realidades ou problemas cada vez polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transacionais, globais, planetárias (MORIN, 2001, p. 13).

Os discentes e docentes da UFSM envolvidos no programa passaram a entender que o desenvolvimento disciplinar das ciências provoca não apenas a "ignorância e a cegueira", mas o *expert* perde a aptidão de conceber o global e o fundamental, assim como o cidadão perde o direito ao conhecimento (MORIN, 2001, p. 15). Pode-se complementar dizendo que a universidade

> não deve preocupar-se apenas em capacitar bons profissionais, pois concomitante a essa função deve ter o compromisso de proporcionar aos acadêmicos uma formação humanística habilitando-os como pessoas capazes de gerar transformações coerentes com a sua realidade de forma responsável e comprometida, ampliando, ao mesmo tempo, a sua visão e capacidade de reflexão (FOSSÁ; CARVALHO, 2004, p. 296).

A ação interinstitucional entre Prefeitura Municipal de Santa Maria, por meio das Secretarias de Gestão Ambiental e de Cultura, Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural Emater/Ascar-RS e UFSM demonstra que as organizações, sozinhas, pouco podem fazer em face do crescente número de problemas sociais, mas, quando unidas por objetivos comuns, podem transformar situações adversas. A mobilização de diversas frentes de atuação e diferentes competências possibilita a ampliação do debate sobre a responsabilidade social, porporcionando maior visibilidade e impulsionando os meios de comunicação a mover a opinião pública, impulsão que se caracteriza pelo direito social à informação e à participação dos indivíduos (FLETA, 1995).

Da mesma forma, agrônomos, técnicos agrícolas, engenheiros civis, comunicadores e administradores envolvidos no programa perceberam que a interdisciplinaridade é o caminho para a construção de uma nova ordem social que emerge neste início de século. A interação entre as instituições e a comunidade envolvida resultou em diversas vantagens, proporcionou um aprendizado mútuo, possibilitou diferentes olhares sobre a realidade e a possibilidade de exercer atividades diferentes daquelas realizadas no cotidiano. Além de contribuir para o desenvolvimento de novas habilidades, a interdisciplinaridade favoreceu o desenvolvimento de redes de informações, o fortalecimento de relações interpessoais e o intercâmbio de conhecimentos técnicos e humanos.

Uma das realizações deste trabalho foi o desenvolvimento de blocos plásticos a partir de garrafas *pet*, com emprego da mão de obra dos próprios catadores na coleta das garrafas e na manufatura dos blocos.

Outra proposta realizada foi a inclusão digital dos catadores: cinquenta pessoas participaram de curso básico de informática (Windows, Word e Internet), com duração de 20 horas, ministrado pelos alunos do Grupo PET do Curso de Ciência da Computação da UFSM.

4.2. A comunicação assumindo seu papel social

Uma campanha de comunicação social foi planejada com o intuito de dar maior visibilidade ao problema do lixo em Santa Maria, promover a mudança de comportamento da sociedade e criar condições para a melhoria do trabalho do catador. Nesse sentido, buscou-se uma articulação com os meios de comunicação, os quais, por meio de seu papel social, podem contruibuir construindo significados e atuando na formação dos sujeitos sociais.

As ações foram desenvolvidas em dois bairros da cidade, que foram escolhidos por estarem na vizinhança da Associação dos Selecionadores de Materiais Recicláveis (Asmar). A realização da campanha envolveu atividades como planejamento e criação da identidade visual do Pisc (camisetas, *flyers*, cartazes, crachás, *folders*, ímãs de geladeira, banner, bonés), mascote do programa, certificados, *jingle*, comercial e vídeo institucional. A partir da criação da marca e dos materiais, foram realizadas palestras sobre a separação e a coleta seletiva do lixo em escolas de Ensino Médio, Fundamental e Superior.

Outra sugestão do programa foi a inclusão dessa temática no plano de ensino e a previsão de realização de oficinas de qualificação para os professores da rede pública de ensino sobre a problemática dos aterros sanitários, a falta de espaço para o lixo produzido diariamente, a coleta seletiva e a inclusão social dos catadores, a compostagem, a incineração e a geração de energia. Ao mesmo tempo, foram realizados contatos com empresas, sensibilizando os empresários para a consciência ambiental. Os condomínios residenciais também foram sensibilizados por meio de panfletos entregues pelos próprios catadores da Asmar ajudando a divulgar a campanha.

5. Considerações finais

São diversos os fatores que apontam para uma sociedade em crescente transformação, seres humanos cada vez mais desenvolvidos intelectualmente, a ciência em constante evolução, um número maior de bens e serviços ofertados priorizando o conforto e o bem-estar. Mas, paradoxalmente a essa "imagem" da evolução, assiste-se à produção de grandes quantias de lixo e resíduos, que a sociedade ainda não sabe como tratar adequadamente.

Segundo Morin e Kern (2003, p. 79), "o mito do desenvolvimento determinou a crença de que era preciso sacrificar tudo por ele." No entanto, os recursos naturais não podem mais ser vistos como meros objetos à disposição do ser humano. É importante perceber que essa problemática demanda, não só do poder público, mas de todos os cidadãos, a adoção de uma postura mais ativa e consciente de suas responsabilidades quanto aos hábitos de consumo. Sabe-se que essa problemática não é nova e o Pisc veio reforçar a necessidade de se pensar na reciclagem e na coleta seletiva como alternativas viáveis para superar-se a tradicional e simples prática do descarte.

No Brasil, a questão da desigualdade social não pode ser ignorada quando se trata de encontrar alternativas para um melhor aproveitamento dos recursos naturais, dos resíduos produzidos pelos próprios cidadãos e da mudança para um comportamento mais responsável socialmente. Tendo como suporte a metodologia da pesquisa-ação, buscou-se resgatar a emancipação social, produtiva e sustentável de um grupo de pessoas em situação de vida vulnerável e elevá-las a protagonistas de uma nova história e de um modelo social mais inclusivo.

Sabe-se que o atual cenário político, econômico e empresarial aponta para novos estilos de gestão, mais flexíveis e democráticos, o que, consequentemente, contribui para novas relações de trabalho. Portanto, a proposta que se lança é a de um novo modelo de distribuição de trabalho, renda e inclusão social, com vistas à sustentabilidade e melhoria da qualidade de vida de todos os cidadãos.

O programa também mostrou sua importância ao promover uma atuação integrada entre diferentes setores da sociedade e da universidade. A ação interdisciplinar, tendo como eixo um programa de extensão, mostrou o quanto esse tipo de intervenção pode ter um papel importante na legitimação social da instituição universitária como promotora de bem-estar social.

Em outra ponta, ocorreu uma mobilização comunitária por meio da cooperação entre os sujeitos da transformação que se buscava. Toda a sociedade envolveu-se nesse inter-relacionamento, de forma solidária e organizada, possível graças à identificação entre indivíduos que têm uma história comum de problemas (GUSTIN, 2005). Afinal, uma sociedade que busca desenvolvimento não poderia fazê-lo em meio a uma massa de excluídos e não cidadãos (FERNANDES, 2000).

Por este relato de um projeto de extensão, denominado Pisc, pretendeu-se refletir acerca do papel que as instituições têm de estimular o acesso às informações e ao conhecimento, possibilitando a construção conjunta da realidade e a formação de cidadãos conscientes de sua responsabilidade plena, tendo como primeiro passo a consciência e o respeito ao meio ambiente.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DOMINGOS, Armani. *Como elaborar projetos?* Guia prático para elaboração e gestão de projetos sociais. Porto Alegre: Tomo, 2000.

FELIX, R. A. Z. Coleta seletiva em ambiente escolar. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande do Sul, v. 18, p. 56-71, 2007.

FERNANDES, Ângela. *Responsabilidade social e a contribuição das relações públicas*. Disponível em: <http://www.portal-rp.com.br/bibliotecavirtual/responsabilidadesocial/0098.htm#_edn5>. Acesso em: 02/05/2009.

FLETA, Luis Solano. *Fundamentos de las relaciones públicas*. Madri: Sínteses, 1995.

FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. *Inclusão social dos catadores de materiais recicláveis do Município de Santa Maria/RS/ Brasil pela geração de trabalho e renda em economia solidária*. Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às políticas públicas – PROEXT 2005 – MEC/ SESu/DEPEM, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

_____; CARVALHO, Clarissa Oliveira de. Comunicação, comprometimento e responsabilidade social na universidade. In: BARRICHELLO, Eugenia Mariano da Rocha (Org.). *Visibilidade midiática legitimação e responsabilidade social*. Santa Maria: Facos/UFSM, 2004.

GUSTIN, Miracy B. S. Resgate dos direitos humanos em situações adversas dos países periféricos. In: CONGRESSO DE FILOSOFIA DE DIREITO E FILOSOFIA SOCIAL, 22. *Anais...* Granada, 2005.

KANAANE, Roberto. *Comportamento humano nas organizações* – O homem rumo ao Século XXI. São Paulo: Atlas, 1994.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. *Terra-pátria*. 4. ed. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PERUZZO, C. M. K. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. *PCLA, Pensamento Comunicacional Latino Americano* (Online), São Paulo, v. 4, n. 1, p. 1-10, 2002.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

Texto recebido em 13 de novembro de 2009.
Texto aprovado em 15 de janeiro de 2011.

Continuing education of teachers: experiences of extension

La formación continua del profesorado: experiencias de extensión

Diego Jorge Ferreira[1]
Maria de Fátima de Paula[2]

RESUMO

Este artigo tem relação com os programas de formação continuada dos professores em sua ligação com a universidade/extensão, a partir da análise de diretrizes como a capacidade propositiva dos setores de extensão universitária nessa área, bem como a expressão do compromisso social da universidade diante dos anseios do professorado, tendo em vista as dificuldades apontadas na formação inicial de professores das séries iniciais. Espera-se um movimento diferenciado por parte da universidade, em função do seu papel crítico e formador. Analisamos três convênios entre universidades/setores de extensão e órgãos públicos. Verificou-se o grande potencial das universidades como lócus de formação. Todavia, constatamos a necessidade de articulação entre os setores da universidade como forma de atender a algumas esperanças em relação à formação, hoje relacionadas à formação continuada.

Palavras-chave: universidade; extensão; formação continuada de professores; capacidade propositiva; compromisso social.

ABSTRACT

This article is related to the programs of continuing education of teachers in their connection with the university / extension from the analysis of guidelines such as the involvement of university extension in this area, and the expression of social commitment of the university in relation to the expectations of teachers, in view of the difficulties pointed out in the initial training of teachers in the initial series. We expect a differential motion from the university, according to its critical training role. We've analyzed three agreements between universities / areas of extension and public bodies. There is great potential of universities as a locus of training; however, we've found the need for coordination among the sectors of the university as a way to meet some expectations of continuing education of teachers nowadays.

Keywords: university; extension, continuing education of teachers; involvement; social commitment.

[1] Mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e doutorando pela mesma instituição. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (Nepes - UFF) e os grupos de pesquisa "Extensão universitária: políticas e práticas" e "Formação de professores: abordagens múltiplas e alternativas", ambos na UERJ. Endereço: Rua Uruguai, 380, Bl "E", Ap 701, Tijuca – Rio de Janeiro (RJ). Cep: 20510-060. Tel. (21) 8886-3595. E-mail: diegojorge@gmail.com - Financiado pela Capes.

[2] Doutora em Sociologia/USP/École des Hautes Études en Sciences Sociales. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da UFF. E-mail: mfatimadepaula@terra.com.br

RESUMEN

Este artículo está relacionado con los programas de educación continua de los docentes en su relación con la universidad y la extensión. Se analizaron las directrices como: la participación de la extensión universitaria en este ámbito, y la expresión de compromiso social de la universidad frente a las expectativas de los docentes, en vista de las dificultades señaladas en la formación inicial de los profesores que actúan en los primeros años de la escuela. Esperamos un movimiento diferencial de la universidad, de acuerdo a su función crítica. Se analizaron tres acuerdos entre las universidades y zonas de extensión y los organismos públicos. Hay un gran potencial de las universidades como un lugar de formación, sin embargo, que se encuentra la necesidad de coordinación entre los sectores de la universidad como una forma de satisfacer algunas expectativas de la formación, hoy el dia relacionada con la educación continua de los docentes.

Palabras-clave: universidad; extensión, educación continua del docente; participación; compromiso social.

Introdução

Quase sempre convocadas a colaborar nos programas de formação, as universidades, especialmente via extensão universitária, não têm se refutado à tarefa. Nesse sentido, é necessário aprofundar em que aspectos têm atuado na formação continuada de professores como instâncias privilegiadas capazes de repensar novos caminhos para responder aos desafios interpostos.

Buscamos verificar a capacidade propositiva e o compromisso social da universidade, por meio da extensão universitária, no campo da formação continuada de professores. Analisamos, entre outras coisas, de que forma as ações de formação são organizadas, quais têm sido os seus principais objetivos e se há diretrizes, no âmbito institucional, que orientam a implantação de tais programas. Esperamos, também, verificar se tais propostas atendem, minimamente, diante da situação da extensão hoje, a alguns princípios para uma formação continuada de professores de qualidade.

Universidade, extensão e formação continuada de professores

Não é possível negar o fato de que a universidade, em especial as públicas, por meio dos seus setores de extensão, tem se envolvido, frequentemente, em programas de formação continuada de professores. No Brasil, há grande quantidade de recursos alocados para a formação continuada de professores e esse movimento segue uma escalada vertical. Reforçando esse quadro, o Ministério da Educação (MEC) lançou nos últimos anos diversos "empreendimentos" para a formação continuada de professores. Primeiro, com a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e recentemente, seguindo a tendência de investimentos na formação docente, o plano nacional de formação de professores.

A partir de solicitações estatais envolve-se, em especial, o segmento extensionista. Em geral, é este o setor responsável por criar e oferecer cursos de formação continuada de professores. Normalmente é celebrado um acordo entre uma universidade pública, por meio de seu setor de extensão, com as secretarias estaduais e/ou municipais de educação para o oferecimento de cursos de capacitação dos professores.

Tendo em vista esse envolvimento, colocamos em questão dificuldades que parecem evidentes nos atuais empreendimentos de formação continuada via universidade/extensão. Um primeiro ponto que nos preocupa tem relação com a cultura acadêmica que, hierárquica, competitiva e individualista, tem suplantado o discurso que veicula, no qual se propaga a imagem de instituição que prioriza a colegialidade, a colaboração, o trabalho em equipe e a interdisciplinaridade (FERREIRA, 2008). Assim, percebemos, há pouca articulação entre as esferas da pesquisa, ensino e extensão, o que,

consequentemente, faz com que o conhecimento produzido pelas atividades de ensino e pelas pesquisas no campo da formação docente não chegue à extensão como meio de aprimorar as ações que a própria extensão universitária oferece às redes. Como esse isolamento tem ocorrido? Há consequências para os "programas" de formação continuada de professores? A partir destas e de outras questões, esperamos, com este trabalho, minimamente, levantar o debate sobre aquelas que são as possibilidades da universidade/extensão e o que, de fato, tem apresentado como "produto" neste campo.

Mesmo diante das contradições prepostas, a universidade está posta como revestida de possibilidades no sentido de intervenção social profunda. O crédito depositado na universidade, assim como a partir de onde surgem as críticas em relação a ela, parece advir de seu grande potencial no campo da pesquisa, ensino e extensão. Num determinado momento, encontramos um autor defendendo este ou aquele segmento como o "orientador" privilegiado das ações universitárias, mas um norte parece-nos comum, o da universidade como orientadora da aprendizagem lúcida, crítica e para a transformação social.

Demo (2004) defende a pesquisa como algo central, devendo ser uma atividade a moldar os diversos segmentos da universidade. Para o autor, a extensão tem de refletir uma postura crítica e ligada à pesquisa, não apenas socializando em larga escala o conhecimento produzido na universidade, mas convocando os pares à reflexão crítica sobre os temas propostos no âmbito da formação de professores ou fora dele.

Luckesi *et al*. (2005) defendem que as diferentes ações da universidade terão importância ao fomentarem o processo de pesquisa, a investigação crítica, o trabalho criativo, no sentido do aperfeiçoamento do conhecimento e da capacidade crítica das pessoas. No campo da formação continuada de professores, parece ser este o desafio da extensão universitária: o de transformar os encontros com os professores numa experiência de construção/formação coletiva rica e crítica.

Talvez essas referências também expliquem tanta importância atribuída à universidade para a formação continuada de professores. Há esperança de que esse espaço na vanguarda do conhecimento contribua para a sedimentação de uma sociedade mais crítica, elemento essencial na transformação, equilíbrio e/ou melhorias das condições de vida das grandes massas. Qual é o papel da extensão nesse movimento? Que ações tem empreendido no campo da formação continuada de professores e com que reais objetivos as tem realizado? Antes de debater sobre as possibilidades da extensão para os programas de formação continuada de professores, parece-nos fundamental discutir a organização do setor de extensão no Brasil.

Nos últimos anos, são três os aspectos constantemente debatidos nos encontros do Fórum de Pró-Reitores de Extensão: conceituação, institucionalização e financiamento da extensão. A primeira preocupação do Fórum foi a de gerar um conceito que, no Plano Nacional de Extensão Universitária, é definido como "processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade" (RENEX, 2007). A institucionalização, diz o documento, pressupõe a retirada da extensão da "terceira função". Necessita-se que a extensão seja dimensionada como filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, "sinalizando para uma universidade voltada para os problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções através das pesquisas básica e aplicada, visando realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo, intervindo na realidade concreta" (RENEX, 2007). Nesse sentido, o documento propõe a articulação da pesquisa e do ensino com a extensão.

> Com relação à pesquisa, reconhece-se um leque bastante diversificado de possibilidades de articulação do trabalho

> realizado na universidade com setores da sociedade. Assume interesse especial a possibilidade de produção de conhecimento na interface universidade/comunidade, priorizando as metodologias participativas e favorecendo o diálogo entre categorias utilizadas por pesquisados e pesquisadores, visando à criação e recriação de conhecimentos possibilitadores de transformações sociais, em que a questão central será identificar o que deve ser pesquisado e para quais fins e interesses se buscam novos conhecimentos. Quanto ao ensino, discute-se e aprofunda-se um novo conceito de sala de aula, que não se limite ao espaço físico da dimensão tradicional, mas compreenda todos os espaços, dentro e fora da universidade, em que se realiza o processo histórico-social com suas múltiplas determinações, passando a expressar um conteúdo multi, inter e transdisciplinar, como exigência decorrente da própria prática (RENEX, 2007).

Com tudo isso, para a ocorrência de um movimento de transformação na extensão brasileira, em observância aos ideais da Renex, alguns pontos merecem especial atenção. Sousa (2000), por exemplo, também coloca em questão a venda de serviços por parte das universidades, afinal, "a prestação de serviço não deve ser assumida como um serviço em si, mas deve representar um momento de produção do conhecimento e mesmo de distribuição do conhecimento produzido" (p. 125-127). Se essa autora coloca em relevo a associação da extensão com a pesquisa, Tavares (2001) chama nossa atenção para a necessidade de uma ampla discussão conceitual sobre a extensão universitária como trabalho social:

> trabalho social porque é uma ação deliberada que se constitui a partir da realidade e sobre esta realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social. Como um trabalho, a extensão pressupõe a participação tanto da universidade como da sociedade organizada por meio de movimentos sociais, sindicatos, associações etc., em que a busca de objetos de pesquisa, para realizar a construção do conhecimento novo ou para reformular verdades existentes, resulta de acordos entre as partes interessadas (p. 79).

Como em geral atribui-se à universidade[3] o oferecimento de cursos de formação continuada de professores e como a extensão acaba assumindo a frente na organização e oferecimento das "capacitações em serviço", verificamos nesta instância da universidade – na extensão – grande centralidade em função de levar a cabo grande conscientização sobre os fatos sociais, políticos, econômicos e culturais que envolvem os professores, o alunado, a sociedade em geral. No caso deste estudo, fazendo uma analogia com Tavares (2001), o trabalho social da extensão poderia, pelo menos em parte, ser expresso por meio dos cursos[4] de formação continuada de professores, já que tem participado na construção e oferecimento destes às centenas de professores de diversas redes públicas do país. Queremos dizer que algumas condições estão postas, cabe-nos verificar até que ponto a extensão tem sido capaz de atender aos desafios que lhe são apresentados na formação continuada de professores.

Reportamos-nos à possibilidade de uma extensão que faz interagir o professor/escola com o acadêmico/universidade. Pensamos na extensão como fomentadora de construção de saber coletivo sobre o contexto escolar. Valorizar o professor, bem como o saber de sua experiência, parece o ideal para legitimar a reflexão crítica sobre o currículo e as questões sociais dentro e fora da escola. Nisso a universidade ocupa papel central e a extensão pode ser um poderoso braço dessa contribuição social para os atores escolares e sociais.

[3] Vide as últimas políticas públicas para a área de formação inicial e continuada de professores, algo já citado neste trabalho.

[4] No Brasil, a consecução de cursos que se caracterizam por serem esporádicos, descontínuos e sem avaliação de impacto nas redes inviabiliza a classificação das experiências de formação continuada de professores como programas, porque não se estabelecem como políticas públicos, porque têm início, mas não têm prosseguimento.

Formação continuada de professores: o que justifica os investimentos nesta área?

Para analisar programas de formação continuada de professores no Brasil e as ações da universidade/extensão universitária, é preciso considerar os processos que justificam, em nossa realidade, tais ações. Por que há investimento de dinheiro público nessa área? Quais são as críticas à formação inicial dos professores? O que se discute sobre a formação continuada dos professores?

Primeiro precisamos informar que, tendo em vista a grande possibilidade de atuação no magistério e os limites impostos à viabilidade de um trabalho acadêmico, foi necessário limitar nossa análise aos professores do 1º segmento do ensino fundamental. Pensando nesse grupo de profissionais, faremos uma breve referência à formação desses professores no Brasil, buscando situar sua formação continuada e a consequente relação da extensão com esse universo.

No Brasil, as primeiras escolas normais apareceram no século XIX. Apesar disso, não construímos um sistema igualitário de formação de professores. Já tivemos escolas normais diferentes para homens e mulheres, diversas tentativas de colocar a formação dos professores de séries iniciais em nível superior, abandonamos e retomamos, ainda que parcialmente, essa ideia. Temos hoje um sistema de formação dos mais heterogêneos e, portanto, com múltiplas possibilidades de formação para um mesmo objetivo: o magistério nas séries iniciais. Pérez Gómez (1992) coloca que os cursos formadores das massas de professores, no caso brasileiro os reanimados[5] cursos normais, limitam-se a oferecer ao professor um repertório limitado de técnicas para a resolução de problemas instrumentais, desencadeando uma prática profissional que vai se resumir à "correta" escolha e implementação de procedimentos e meios disponíveis em conjunto de ações.

Com esse quadro na formação inicial dos professores, seria natural esperar que os programas de formação continuada de professores avançassem para além de ensinar técnicas de como ensinar isso ou aquilo. Poderíamos esperar, para os professores, contato com fundamentos específicos para uma prática baseada na investigação. Isso seria possível, já que os professores estariam em contato com formadores que têm um corpo de conhecimentos sólidos em pesquisa. Poderíamos esperar, mesmo que utopicamente, o alcance de objetivos que valorizariam a profissão docente e sua autonomia intelectual. Poderíamos e, na verdade, podemos esperar outras coisas da formação continuada.

Atento à agenda da formação dos professores, Tardif (2008) explicita o que seriam os caminhos ideais para que se efetivem programas de qualidade no âmbito da formação continuada dos professores. Nesse sentido, a universidade, outras instituições, as equipes técnicas das secretarias de educação e até os professores, de forma organizada, poderiam se apropriar dessas indicações como caminho alternativo aos programas, em geral, circunscritos à instrumentalização técnica.

Em primeiro estágio, o autor – Maurice Tardif – sinaliza que, num programa de formação de qualidade, sobretudo dentro da universidade, a abordagem deve ser integrativa, observando-se "as finalidades, atividades de aprendizado, formadores e estudantes, conhecimentos e conteúdos, recursos, cursos, estágios, avaliações, etc." (2008, p. 21). As parcerias com o meio escolar são também apontadas pelo autor como diretamente ligadas às experiências formativas de qualidade. No entendimento do autor, a formação direcionada a adultos (professores ou professorandos) não pode estar ancorada num modelo centralizador, ao contrário, a formação

[5] Estes cursos tiveram sua morte anunciada (SOBREIRA, 2008) quando surgiram os Institutos Superiores de Educação e quando foi instituída a década da educação, que durou de 1996 a 2006. Os cursos foram reanimados com a admissão de que a formação mínima para o exercício do magistério nas séries iniciais seria o Normal em nível médio.

do adulto deve ser uma co-formação. Em concordância com tal paradigma, penso não ser, de fato, possível imaginar um modelo de formação não interativo, no qual os "especialistas" têm algo a ensinar e os professores a aprender. Adverte ainda sobre a centralidade no estabelecimento de avaliação sistemática. O sentido desta, entre outros, é o de possibilitar a melhoria das propostas, fortalecendo os profissionais, individual e coletivamente. A construção de um profissional do ensino tem o sentido de um desenvolvimento competente, que atenda aos seguintes aspectos: longa formação universitária, base própria de conhecimentos, autonomia na gestão de atividades; capacidade de deliberar as práticas, reconhecimento de que suas próprias práticas devem ser aprimoradas; conhecimento sobre o

> caráter ao mesmo tempo provisório e incompleto de seus próprios conhecimentos e competências e admissão da necessidade de continuar, após o fim de sua formação inicial, seu próprio desenvolvimento profissional por diversos meios (p. 34).

Essa formação, compartilha o autor, deve relacionar estreitamente bases teóricas/científicas e formação didático-pedagógica.

Experiências de formação e extensão universitária: exercício propositivo efetivo?

Tendo em vista as esperanças que envolvem a formação continuada de professores, perguntamo-nos: Qual é o papel da extensão nesse movimento? Que ações tem empreendido no campo da formação continuada de professores e com que reais objetivos as tem realizado? Quais aprimoramentos surgem como necessários nessas ações?

Em função de refletir sobre os limites e ações da extensão universitária no âmbito da formação continuada de professores, seu comprometimento com a formação de um professor crítico, atendendo aos princípios para uma formação de qualidade propostos por Tardif (2008), analisamos três convênios entre universidades públicas federais, localizadas no Estado do Rio de Janeiro, e órgãos públicos: Universidade, Ministério da Educação (MEC) e Secretaria Municipal de Educação (SME) (Convênio 1); Universidade e Secretaria Municipal de Educação (Convênio 2); Universidade e Secretaria Estadual de Educação (Convênio 3). Esses três convênios foram selecionados por terem sido ações de grande abrangência entre os professores cursistas.

O estudo priorizou aspectos qualitativos. Analisamos experiências individualmente e tentamos verificar, comparativamente, algumas semelhanças e diferenças entre elas. Realizamos, primeiramente, uma revisão da bibliografia e logo após fizemos um levantamento e análise de fontes documentais relacionadas aos convênios entre as universidades investigadas e os órgãos envolvidos nos programas de formação continuada de professores. Realizamos, também, entrevistas semiestruturadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33). Foram realizadas, no total, 21 entrevistas, das quais 5 com formadores[6] de cada universidade, selecionados aleatoriamente a partir do universo que participou das propostas de formação; uma entrevista com os coordenadores de cada uma das três universidades pesquisadas; e uma entrevista com cada gestor das três secretarias de educação envolvidas nos convênios. Entrevistar os coordenadores das universidades e os gestores das secretarias de educação foi fundamental para sabermos que concepções e práticas tais instituições têm em relação à formação continuada de professores. Conversar com os formadores foi importante para verificar como tais ações, pensadas e organizadas pelas universidades, MEC e Secretarias de Educação, são executadas na prática. Outro fato importante refere-se à maior aproximação

[6] No caso do Convênio 1, isso representou 100% dos formadores; no caso do Convênio 2, isso representou 25% dos formadores, representados por membro de cada equipe envolvida no convênio; e no caso do Convênio 3, isso representou cerca de 75% da equipe envolvida.

desse elemento aos professores e suas expectativas sobre a formação continuada pela qual estavam passando. Os formadores puderam fornecer elementos relacionados aos interesses, demandas e frustrações dos professores com relação à experiência vivida.

Tendo em vista a centralidade dos professores, tivemos como foco inicial a sua participação na elaboração das propostas. No que se refere a esse ponto, a entrevista realizada com a coordenadora do Convênio 1 revela que a participação de profissionais da educação é limitada já na universidade, sendo a equipe de trabalho quase solitária nesse caso.

> Havia anteriormente uma equipe de profissionais, não eram docentes, mas eram experientes. Eram pessoas com mestrado, doutorado, ou seja, uma equipe muito interessante. O tempo foi passando, algumas pessoas foram se aposentando, outras fizeram concurso para docente [...] hoje, só eu permaneço.

Essa limitação da equipe não impediu, segundo os formadores, certo nível de participação dos professores alfabetizadores que seriam formados pelo grupo. Estes tiveram, pelo menos, a oportunidade de opinar sobre os encontros quando os formadores preenchiam os relatórios que eram levados para os encontros de planejamento realizados com a coordenadora.

Na universidade vinculada ao Convênio 2, a equipe total é maior, são 12 profissionais que produzem material didático e cursos de formação continuada de professores para estados e prefeituras de todo o país. Embora o gestor/SME parceiro considere a parceria como bem-sucedida, a sua atuação ficou limitada à definição de qual seria o "pacote" escolhido para os professores de sua rede.

A coordenadora ligada ao Convênio 3 indica que a participação dos professores é muito importante, mas que, infelizmente, na elaboração dessa proposta não foi possível que participassem, porque o curso foi uma encomenda da secretaria. Dessa forma, embora as iniciativas do próprio núcleo de extensão, em encontros com os professores, tivessem fomentado a realização de um curso destinado a tais profissionais, estes não foram reunidos para debater sobre a proposta de formação que seria desenvolvida. "Infelizmente não houve participação".

Os formadores entrevistados, dos três convênios, disseram que os professores vieram fazer o curso porque tiveram esse desejo, não o fizeram por obrigação. Para uma formadora do Convênio 3, os professores chegaram bastante entusiasmados, com interesse em participar, pois os que ali estavam o faziam por vontade própria. Essa entrevistada relatou, no entanto, que já tinha participado de outros cursos aos quais os professores foram obrigados a comparecer.

> Foram dois dias somente em Seropédica e vinham de vários municípios e eles estavam muito revoltados porque o curso tinha sido imposto de cima para baixo, ou seja, foram obrigados a fazer só a parte pedagógica e muitos professores precisavam de conteúdos específicos de formação continuada.

Outra entrevistada confirma que os professores apontavam o desejo de estudar e discutir. Aqueles professores que estavam ali estavam querendo discutir, "refletir sobre o seu espaço cotidiano para poder tentar atuar de uma forma mais segura". Devemos pontuar, mais uma vez, o desejo de ser ativo na tomada de decisões sobre os processos relativos à sua formação e ação profissional. A universidade/extensão, nesse sentido, reúne condições de maior aproximação da escola, dos professores, em função de atender às demandas que estes têm por crescimento e aperfeiçoamento profissional.

Para que tenha uma prática transformadora, a extensão universitária deve estar aliada aos demais papéis da universidade, ensino e pesquisa, para que não seja apenas um espaço

secundário destinado a angariar recursos adicionais, mas se consolide como instrumento de emancipação social e de desenvolvimento do potencial crítico dos atores de nossa sociedade.

A coordenadora do Convênio 1, embora não tenha feito pesquisa específica, disse ter realizado alguns debates com os professores cursistas. Mesmo sem apresentar elementos concretos sobre tal assunto, a coordenadora do Convênio 2 sinalizou que há uma relação entre o ensino e a pesquisa, mas não forneceu elementos suficientes para embasar tal colocação. A coordenadora do Convênio 3 disse que, pelo fato de todos os formadores terem experiência em sala de aula, eles levavam as experiências desenvolvidas no curso para as aulas de graduação em que atuam. Pode-se até destacar tal convênio como tendo maior aproximação com o ideal de interação entre ensino, pesquisa e extensão. Apenas no Convênio 3 há um ensaio de articulação dentro da própria universidade em prol de uma ação extensionista mais próxima de uma construção crítico-reflexiva da ciência produzida e da comunidade a ser contemplada pelo trabalho docente.

A não valorização da participação do professor na elaboração dos programas de formação continuada de professores, algo comum e que verificamos nas experiências analisadas, é um equívoco que se tem repetido. Para Tardif (2008), o envolvimento dos professores na elaboração das propostas é um dos pressupostos para uma formação de qualidade e, a partir das análises realizadas, não foi possível encontrar esse movimento "qualitativo" nos núcleos de extensão em questão.

Outro aspecto não observado nos programas diz respeito à não avaliação sistemática das propostas. Não há nenhuma avaliação de impacto sistematizada em relação aos programas de formação continuada de professores desenvolvidos e tudo indica que essa tem sido uma máxima nesse tipo de programa/convênio. Há dificuldades na própria concepção dos programas, que não têm dedicado espaço à avaliação pós-curso, o que também contradiz as indicações de Tardif (2008) para uma formação de qualidade.

Em geral, o professor, sem espaço para pensar, individual e/ou coletivamente, sobre os temas estudados, apenas acumula algumas novas técnicas. A capacidade crítica de reconstruir os procedimentos didático-pedagógicos diante de situações adversas não é algo refletido e trabalhado.

Nas experiências analisadas, os professores aprenderam técnicas, que poderão ou não funcionar, dependendo de diversos fatores, havendo preponderância de uma racionalidade técnica e instrumental, não crítico-reflexiva. Os formadores envolvidos nos três convênios consideram que muito precisa ser aprimorado e que a universidade, por meio da extensão universitária, necessita expressar mais explicitamente a sua capacidade propositiva.

Nos convênios estudados, as maiores críticas à universidade foram expressas pelas coordenadoras dos grupos de extensão. Para as entrevistadas, a universidade deve ter forte atuação, mostrando a sua capacidade com resultados ligados às demandas da coletividade professoral e do alunado por ela atendido. Os seus depoimentos criticam a universidade por fazer menos do que poderia fazer. "A universidade precisa sair dessa situação 'feijão com arroz' em que ela vive" (coordenadora do Convênio 1). Mas também criticam o poder público:

> um programa de formação demandado por uma secretaria séria prevê a disposição de mais professores nas redes para que outros possam ser liberados para os encontros de concepção e execução das propostas de formação (coordenadora do Convênio 2).
>
> A universidade tem muitas iniciativas, mas eu sempre fico com a sensação de precariedade, de que falta alguma coisa, de que está improvisado, de que tinha que ter mais professor, de que a discussão sobre os conteúdos tinha que ser melhor elaborada e próxima das secretarias e das pessoas que estão lá. Sempre fica essa sensação (coordenadora do Convênio 3).

De acordo com o entendimento de outras entrevistadas, os grupos de extensão precisam se articular mais com as outras instâncias da universidade e se constituir num espaço de parcerias com os órgãos públicos, o que vai de encontro com o entendimento de Renex (2007), Sousa (2000) e outros já citados neste trabalho. A universidade terá grande projeção social se o seu setor de extensão puder dispor toda a sua capacidade propositiva no campo da formação continuada de professores. Para tanto, como diz Santos (2000), a extensão deve, articulada aos processos de investigação da universidade, destacar as humanidades e ciências sociais na distribuição dos saberes universitários. De modo geral, o que percebemos em relação às instituições reporta-nos a atitudes de hierarquização dos saberes produzidos pela universidade em detrimento dos saberes experienciais dos professores (TARDIF, 2005).

As secretarias, que geralmente se envolvem como gestoras dos programas, colocando-se mais como financiadoras do que como parceiras, têm vislumbrado a universidade como tendo um conhecimento legitimado que não pode ser questionado. Já o setor de extensão universitária considera que a secretaria é a mais indicada para apresentar as demandas de sua localidade e de seu professorado. Não se trata de desvalorizar o conhecimento acadêmico, mas este tem condições de se aproximar das redes escolares, construindo, em conjunto com elas, conhecimentos sobre o contexto de sua futura atuação, bem como propostas coletivas para atacar de frente as dificuldades verificadas.

O compromisso social da universidade poderia se realizar por meio de uma nova extensão universitária, que deveria ser parte integrante da investigação e do ensino (SANTOS, 2000, p. 223). Não priorizando essas questões, a universidade permanece alheia à construção de uma práxis docente autônoma, quando se repete em ações que apenas dispõem ao professor um repertório técnico-instrumental de tarefas executáveis.

Para os coordenadores de extensão das universidades investigadas, a sua atuação é tímida, embora acreditem no potencial das instituições que representam. Tendo em tela a grande expressão social dos cursos de graduação e pós-graduação, das pesquisas realizadas, dos programas e cursos de extensão, não é possível desconsiderar a experiência acumulada das universidades. Assim, elas podem ter uma postura propositiva e inovadora com relação às propostas e programas de formação continuada e trazer alguma contribuição para que o professor tenha uma formação continuada de qualidade, que avance as limitações técnicas tão criticadas na formação inicial dos professores.

No caso das universidades pesquisadas, ressaltamos a urgência de que suas experiências sejam aprimoradas para que o questionamento do status quo seja uma constante. É imperioso que a universidade, por meio da extensão universitária, assuma o desafio social de integrar a comunidade, reformulando os conceitos e estratégias que determinam as verdades existentes (TAVARES, 2001; RENEX, 2007). Se quisermos uma sociedade capaz de analisar, avaliar, compreender e enfrentar as mudanças pelas quais passamos, não podemos prescindir da extensão que a universidade pode oferecer à comunidade, tendo por referência o ensino de qualidade, a pesquisa por ela produzida e o abarcamento das experiências dos profissionais da educação envolvidos com a complexidade das questões sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade como um todo.

A dificuldade presente no âmbito das universidades em realizar projetos institucionais contínuos, não esporádicos, de formação continuada de professores, nos fez perceber que elas necessitam aprimorar a sua preocupação com a efetividade de programas de formação que tenham condições de transcender à racionalidade técnica e instrumental, e, por conseguinte, os limites reclamados da formação inicial dos professores em nível médio ou que a ele não tiveram acesso.

Os depoimentos dos formadores não apontaram para a formação de um professor que

pesquisa, que é um intelectual crítico e que tem condições de participar nas instâncias decisivas da escola, ou seja, não há avanços em relação às reclamações apresentadas sobre a formação inicial dos professores. Pensamos que, somente com um conhecimento técnico-instrumental, o educador não terá condições suficientes de fomentar o questionamento do *status quo* dentro da escola e fora dela.

Diante dos esforços empreendidos, dos recursos dispensados, das pessoas envolvidas, não é possível afirmar uma inoperância da universidade e da extensão para a formação dos professores. Entretanto, acreditamos que a significativa capacidade da universidade será potencializada quando as experiências formativas forem abertas à construção coletiva, avaliação, suporte e análise de impacto. Urge que as universidades/setores de extensão realizem uma maior reflexão e análise dos caminhos políticos e metodológicos com que vêm formulando as suas propostas para a formação continuada de professores, estabelecendo, por exemplo, equipes próprias para esse fim[7]. As secretarias, por sua vez, precisam se reconhecer como elemento mais ativo na formulação e execução dos programas de formação, não atuando apenas como meras gestoras/financiadoras.

Superar a fragmentação e a desarticulação que tem marcado a formação continuada de professores ainda é um desafio que a universidade, como elemento articulador, terá de enfrentar. Fazer forte o exercício profissional do magistério ainda é uma tarefa a ser desempenhada pela universidade como forma de, adicionalmente, contribuir para a autonomia dos professores e seu profissionalismo. Para tal, concorrem maiores investimentos do poder público na educação e outras esferas sociais, assim como amplos acordos entre as universidades, secretarias, escolas e professores. Nesse sentido, a extensão universitária necessita concretizar de forma aprimorada os objetivos propostos para a sua área, de ampla articulação com os diversos setores da universidade e da comunidade, em função de aliar o seu potencial propositivo a um efetivo compromisso social.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERREIRA, Fernando Ilídio. *A universidade e a formação continuada dos professores no contexto das reformas educativas contemporâneas*. Minho: Universidade do Minho, 2008.

LUCKESI, C. *et al*. *Fazer universidade*: uma proposta metodológica. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

REDE NACIONAL DE EXTENSÃO. *Plano Nacional de Extensão Universitária 2000/2001*. Disponível em: <http://www.renex.org.br/arquivos/pne/index2.htm>. Acesso em: 12/3/2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice*: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2000.

SOBREIRA, Henrique Garcia. *A formação de professores no Brasil*: de 1996 a 2006. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

SOUSA, Ana Luiza Lima. *A história da extensão universitária*. Campinas: Alínea, 2000.

TARDIF, M. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (Endipe), 14., 2008, Porto Alegre. Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas, CD 2 – Livros. Porto Alegre: PUCRS, 2008. p. 17-46.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Os múltiplos conceitos de extensão. In: FARIA, Doris Santos de (Org.). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: UnB, 2001. p. 73-84.

Texto aprovado em 18 de novembro de 2010.

[7] Os formadores, em todas as propostas, eram profissionais contratados, externos à universidade, para lecionar aos professores das redes.

Pedagogia e saúde: um caminho para a inserção social

Pedagogy and health: a way towards social insertion

Pedagogía y salud: un camino hacia la inclusión social

Maria Cláudia Almeida Orlando Magnani[1]

RESUMO

O presente texto tem por objetivo relatar a experiência do projeto de extensão "Pedagogia e Saúde: um caminho para a inserção social", que aconteceu de março a novembro de 2007 no Núcleo de Reabilitação Nossa Senhora da Saúde do Hospital Nossa Senhora da Saúde, em Diamantina, Minas Gerais. O projeto foi proposto pela professora Maria Cláudia Almeida Orlando Magnani, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), em parceria com Andréa Morato Monteiro Fernandes, da Fundação Educacional Do Vale do Jequitinhonha da Universidade do Estado de Minas Gerais (Fevale/UEMG). O projeto desenvolveu oficinas pedagógicas e de lazer por meio de atividades lúdicas, artísticas e artesanais com os usuários do Núcleo de Reabilitação Nossa Senhora da Saúde da cidade de Diamantina, coordenadas pelos alunos monitores das instituições envolvidas, criando um fórum de formação permanente com reuniões periódicas, seminários teóricos abertos à comunidade e constante avaliação.

Palavras-chave: educação; lazer; saúde; inserção social.

ABSTRACT

The aim of this text is to report the experience of the extension project "Pedagogy and health: a way towards social insertion", which happened between March and November of 2007 at the rehabilitiation centre "Nossa Senhora da Saúde" at the Nossa Senhora da Saúde hospital, in Diamantina, Minas Gerais. This project was proposed by Professor Maria Cláudia Almeida Orlando Magnani, from Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), in a partnership with Andréa Morato Monteiro Fernandes, from Fundação Educacional Do Vale do Jequitinhonha da Universidade do Estado de Minas Gerais (Fevale/UEMG). This project developed pedagogic and leisure workshops through artistic activities and handcrafts with patients of the rehabilitation centre "Nossa Senhora da Saúde" in Diamantina, which were monitored by students from the institutions involved in the project, creating a forum of constant discussion with periodic meetings, theoretical seminars open to the community and constant assessment.

Keywords: education; recreation; health; social insertion.

RESUMEN

El presente texto tiene por objeto relatar la experiencia del proyecto de extensión "Pedagogía y Salud: un camino para la inserción social", realizado entre marzo y noviembre de 2007 en el Núcleo de Rehabilitación Nuestra Señora de la Salud, del Hospital Nuestra Señora de la Salud, en Diamantina, Minas Gerais. El proyecto fue propuesto por la profesora María Claudia Almeida Orlando Magnani , de la UFVJM (Universidad Federal de los Valles del Jequitinhonha y Mucurí), en conjunto con Andrea Morato Monteiro Fernandes, de la Fevale / UEMG (Fundación Educacional del Valle del Jequitinhonha, de la Universidad del Estado de Minas Gerais). El proyecto desarrolló talleres pedagógicos y de recreación mediante actividades lúdicas, artísticas y artesanales con los usuarios del Núcleo de Rehabilitación Nuestra Señora de la Salud,

[1] Mestre em História das Ciências da Saúde pela Fiocruz, especialista e bacharel em Filosofia pela UFMG, com formação clínica em psicanálise pelo Campo Lacaniano de Belo Horizonte. Professora da UFVJM. Endereço: Rua Nações Unidas, 79. Fátima. Diamantina. CEP 39100-000. MG. Telefones: (38)3531-3761 e (38) 99731801. E-mail: magnani@citel1.com.br

de la ciudad de Diamantina, coordinadas por los alumnos instructores de las instituciones involucradas, creando una comisión de formación permanente con reuniones periódicas, seminarios teóricos abiertos a la comunidad y evaluación permanente.

Palabras-clave: educación; recreación; salud; inserción social.

Apresentação

A proposta deste projeto[2] surgiu por meio de uma demanda específica do Núcleo de reabilitação Nossa Senhora da Saúde do Hospital Nossa Senhora da Saúde de Diamantina, em Minas Gerais.

A Irmandade Nossa Senhora da Saúde é uma associação de utilidade pública de fins caritativos beneficentes e de assistência à saúde, sem cunho lucrativo. É gerida por órgãos de caráter deliberativo, administrativo e fiscal, composto por voluntários, representantes da comunidade local. Há 105 anos, esta irmandade vem prestando grandes serviços à região do Vale do Jequitinhonha, em especial a assistência médico-hospitalar, por meio do Hospital de Nossa Senhora da Saúde. Mesmo com todas as dificuldades causadas pelos escassos recursos financeiros, foi implantado nesta instituição o Núcleo de Reabilitação Nossa Senhora da Saúde (de agora em diante referido aqui como "núcleo"). Funciona em Diamantina, no Hospital Nossa Senhora da Saúde, sendo um núcleo de atenção secundária, de referência para 83 municípios (a maioria no Vale do Jequitinhonha), que tem como proposta a reabilitação física e psicossocial dos usuários. Com uma equipe multiprofissional, o núcleo oferece órteses e próteses, além do atendimento de ortopedia, fisioterapia, nutrição, terapia ocupacional, otorrinolaringologia, fonoaudiologia, psicologia e serviço social.

Os usuários são atualmente mais de 900 pessoas de Diamantina e região, adultos, crianças e adolescentes com diagnósticos diversos, e também 700 pacientes sendo atendidos no setor auditivo. Em sua maioria, as pessoas atendidas não moram em Diamantina e passam todo o dia no atendimento, que é feito pela equipe multiprofissional. Todos esses usuários, antes de passarem pela intervenção dos diferentes profissionais da equipe, têm inescapavelmente um tempo ocioso entre os atendimentos. O preenchimento desse tempo ocioso por meio de atividades pedagógicas e de lazer foi demandado à universidade pela coordenação do núcleo.

Nas últimas décadas têm ocorrido mudanças nas propostas político-educacionais do governo federal e, consequentemente, isso se reflete no papel desempenhado pelo pedagogo na sociedade. As propostas educacionais atuais orientam-se na perspectiva da inclusão social. As diretrizes do curso de pedagogia, portanto, vêm se abrindo para espaços sociais que transcendem a escola, já que a necessidade da ação educativa se faz sentir, inegavelmente, em lugares diversos.

É assim que, na área da saúde, a presença do pedagogo já é uma demanda real, tanto na atenção primária quanto na secundária ou na terciária. Por resolução do Ministério da Saúde, por exemplo, o pedagogo já integra a equipe mínima dos serviços substitutivos de saúde mental.

Ao mesmo tempo, o lazer tem sido compreendido cada vez mais como uma necessidade humana no mundo contemporâneo, como fator de equilíbrio diante das angústias e do enfrentamento dos problemas complexos próprios do nosso tempo.

É preciso considerar, no entanto, que, em vários períodos da história, as abordagens práticas sobre a relação entre lazer e saúde são recorrentes, sendo utilizadas diversas aplicações de técnicas de animação sociocultural em processos de tratamento, apesar da escassa publicação de estudos sobre o tema.

Vale mencionar que as atividades relacionadas à animação hospitalar, em geral, devem

[2] Este projeto contou com financiamento da Fapemig.

buscar a interação dos pacientes. No entanto, em muitas ocasiões, diante das especificidades clínicas, apenas uma parcela dos pacientes consegue obter a satisfação das necessidades lúdicas. Ainda assim, quaisquer atividades da animação hospitalar devem ser livres e espontâneas, conforme os princípios conceituais do lazer.

Diante disso, o projeto desenvolveu oficinas pedagógicas e de lazer por meio de atividades lúdicas, artísticas e artesanais a partir de uma parceria entre os cursos de Turismo e Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (que trabalham especificamente com lazer), o curso de Pedagogia da Fevale/UEMG e o Hospital Nossa Senhora da Saúde, com financiamento da Fapemig.

Justificativa

Segundo a coordenação do núcleo, a espera ociosa entre os atendimentos gera nos usuários constante irritabilidade e, por vezes, resistência ao tratamento. As oficinas pedagógicas e de lazer, por meio de atividades lúdicas, artísticas e artesanais, se justificam como um recurso facilitador do processo de reabilitação. Nesse sentido, as atividades nas oficinas são compreendidas como ação recreativa, mas também terapêutica, uma vez que, de acordo com a orientação da equipe e ocupando o tempo ocioso, os usuários reduzem o estresse, aprendem espontaneamente, desenvolvem as habilidades artísticas e artesanais, a criatividade e a afetividade em um ambiente alegre que contribui para o tratamento e, ao mesmo tempo, propicia a sociabilidade, pois se torna uma rica oportunidade de convivência.

Nesse sentido, os futuros profissionais não podem perder de vista o duplo aspecto educativo do lazer, no qual ora a educação pelo lazer (que considera as atividades como veículo de educação) deve ser desenvolvida para trabalhar valores, condutas e comportamentos, ora a educação para o lazer (que tem como preocupação os processos de mediação cultural) deve buscar ampliar o olhar critico dos indivíduos diante das opções ofertadas, contribuindo para que os participantes compreendam que podem existir diversas linguagens para o usufruto do lazer cotidiano.

Portanto, este projeto de extensão estreita a relação entre comunidade e universidade, de forma a beneficiar ambas as partes, pois, atendendo a uma necessidade específica da comunidade, contribui para a formação dos alunos.

Objetivos

Objetivo geral

• Desenvolver oficinas pedagógicas e de lazer por meio de atividades lúdicas, artísticas e artesanais para os usuários do Núcleo de Reabilitação Nossa Senhora da Saúde da cidade de Diamantina.

Objetivos específicos

• Oferecer aos alunos dos cursos de pedagogia, turismo e educação física subsídios teóricos e práticos para a promoção da integração efetiva entre educação, saúde e lazer;

• Criar um fórum de formação permanente com reuniões semanais, seminários teóricos, avaliação, possibilitando a interface entre a comunidade e o ensino, a pesquisa e a extensão universitários;

• Propiciar aos usuários do Núcleo a vivência de diversas atividades que os auxiliem na reabilitação física e psicossocial;

• Elaboração teórica da experiência para futura publicação.

Metodologia

O primeiro passo para a execução do projeto foi a seleção de alunos monitores. A professora Andréa Morato selecionou dois acadêmicos do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina, da Fevale/UEMG, que coordenaram as oficinas e tiveram bolsas financiadas pela Fapemig. Este órgão financiou ainda o trabalho de coordenação da professora e o material utilizado nas oficinas. A professora Maria Cláudia Almeida Orlando Magnani selecionou, por meio de prova escrita, análise de currículos e entrevista, dez alunos, cinco do curso de Turismo e cinco do curso de Educação Física da UFVJM. Os alunos selecionados foram organizados em duplas, ficando cada dupla responsável pelas atividades das oficinas em um dia da semana. Esta professora e seus alunos trabalharam de forma voluntária no projeto.

Foi então proposto um estudo sistemático, a partir da revisão de literatura referente à temática e aos objetivos do projeto. Em função da existência de grande número de crianças com necessidades especiais, a educação especial foi um tema privilegiado nesta pesquisa. O estudo culminou em seminários teóricos com presença obrigatória dos alunos selecionados para o projeto e abertos à comunidade em geral, apresentados ao longo do ano, que serviram de fundamentação para as atividades desenvolvidas nas oficinas. Foram apresentados dois seminários pela professora Maria Cláudia Almeida Orlando Magnani, um sobre a *Transferência em Freud e Lacan*, outro sobre a *Invenção e desaparecimento da infância*. A professora Andréa Morato apresentou um seminário sobre *Educação inclusiva*, e a professora colaboradora Virgínia Martins Fonseca, do curso de Turismo da UFVJM, apresentou um seminário sobre *Lazer*. Houve ainda a colaboração do professor Gilbert de Oliveira Santos, do curso de Educação Física da UFVJM, que participou das reuniões com os alunos e contribuiu com instruções e sugestões sobre atividades de lazer.

O cronograma de atividades das oficinas foi definido em reuniões semanais com a participação da professora proponente, da coordenadora pedagógica, dos alunos bolsistas e voluntários e de professores colaboradores. As atividades lúdicas, artísticas e artesanais foram flexíveis e desenvolvidas respeitando a rotina de atendimento do núcleo e a diversidade dos pacientes (desde crianças até idosos). Dentre elas, podemos destacar: jogos (em grupos e individuais), brincadeiras, atividades de colorir, pintar, desenhar, colar, teatros, mímicas, músicas, histórias, brincadeiras de faz-de-conta, noções básicas de higiene e profilaxia, sucatas, bordado, trabalhos artesanais, grupo de discussão, dinâmicas de grupo, modelagem, tapeçaria, dentre outros.

As oficinas foram realizadas em todos os dias da semana, em um espaço provisório – uma sala de estar cedida pelo Hospital Nossa Senhora da Saúde. A avaliação dessas oficinas foi feita, também, em reuniões semanais, facilitando os ajustes para a proposição dos cronogramas seguintes. Os alunos bolsistas cumpriram uma carga horária de trabalho correspondente a 20 horas por semana, dividida em estudos sistemáticos, reuniões com os orientadores e com a equipe multiprofissional do núcleo, seminários, elaboração do cronograma semanal e preparação das atividades pedagógicas e desenvolvimento das oficinas.

Os professores orientadores foram os responsáveis pela orientação permanente dos alunos bolsistas e voluntários durante toda a execução do projeto e contaram com a colaboração dos professores acima citados.

Foram realizadas reuniões mensais dos coordenadores e monitores do projeto e a equipe multiprofissional do núcleo para avaliação permanente e sugestões de atividades, de acordo com demandas específicas dos profissionais.

Os professores orientadores e os alunos elaboraram relatórios parciais mensais e relatório final relativos aos resultados do projeto. E, como atividade prevista nos objetivos, foi feita uma produção escrita apresentada em Seminário de Pesquisa e Extensão da UEMG.

Avaliação e resultados

A avaliação do projeto foi extremamente positiva. Tanto no que concerne à provedoria do Hospital Nossa Senhora da Saúde e à coordenação do núcleo quanto aos seus usuários, do ponto de vista da comunidade favorecida. Da mesma forma, do ponto de vista acadêmico, professores e alunos envolvidos no projeto o avaliaram positivamente. Os pontos especialmente apontados como ganhos importantes para os usuários do núcleo foram:

*A diminuição do estresse;

*A maior aceitação do tratamento por parte das crianças, que esperavam ansiosas pelas oficinas;

*A socialização e a possibilidade de convivência e troca de experiências entre os usuários de todas as idades;

*A melhoria do atendimento em geral, em função do aproveitamento do tempo ocioso dos usuários, que gerava problemas adicionais;

*A melhoria da autoestima pela aprendizagem de atividades novas e descoberta de habilidades pessoais, dentre outros.

A avaliação feita formalmente pelos alunos por meio de elaboração de texto ao final do projeto foi 100% positiva.

A coordenação avaliou positivamente o projeto em todos os sentidos. No que concerne à formação dos alunos, foram apontados:

*Aquisição de conhecimento;

*Aquisição de experiência;

*Interação com o ensino e possibilidade de continuidade de trabalho de pesquisa;

*Enriquecimento pessoal;

*Enriquecimento do currículo, dentre outros.

Críticas e considerações finais

Os objetivos do projeto foram alcançados satisfatoriamente para todas as partes envolvidas. O projeto enriqueceu a vivência dos alunos, ampliando para eles as possibilidades de trabalho e produção do conhecimento. A metodologia dialógica e transdisciplinar do projeto mostrou uma nova possibilidade de compreensão da ciência e dos trabalhos extensionistas, para além da simples prestação de serviço e transcendendo a concepção tradicional de que a universidade deve levar o saber pronto à comunidade. Para os professores, a experiência foi extremamente positiva, no entanto, alguns problemas foram identificados, para abordagem em um trabalho futuro: apesar da perceptível contribuição do projeto para os alunos, em sentido geral, nenhum deles conseguiu apontar em sua avaliação em que medida o projeto alterou sua formação profissional ou como ampliou a sua possibilidade de atuação profissional. Provavelmente pelo envolvimento emocional em um trabalho efetivamente tocante, associado à juventude e pouca experiência dos alunos, os textos de avaliação foram voltados, em sua maioria, para o relato do enriquecimento pessoal e da humanização como resultados da participação neste trabalho. Em uma próxima oportunidade, será prioridade levar os alunos a perceber também a importância do projeto no que concerne à produção de saber, à ampliação das possibilidades de trabalho e ao aprimoramento técnico e científico. O projeto não teve continuidade no ano seguinte, pois, em função do crescimento do atendimento no Núcleo de Reabilitação, o espaço das oficinas está sendo utilizado para a clínica. No entanto, o prédio definitivo está em construção, o que permitirá, após a sua conclusão, a continuidade deste trabalho.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES - MESES/2007

Atividades	04	05	06	07	08	09	10	11
1- Coleta de informações gerais – Usuários do Núcleo de Reabilitação N. S. da Saúde. Seleção de monitores	X							
2- Estudo sistemático / Elaboração das atividades	X	X	X	X	X	X	X	X
3- Seminários teóricos / Reuniões semanais. Reuniões com a equipe multiprofissional do núcleo	X	X	X	X	X	X	X	X
5- Elaboração de cronograma de atividades lúdicas, artísticas e artesanais / Avaliação	X	X	X	X	X	X	X	X
6- Desenvolvimento das oficinas pedagógicas e de lazer no Núcleo de Reabilitação N. S. da Saúde	X	X	X	X	X	X	X	X
7- Seminários e palestras promovidos em parceria com a equipe do núcleo		X		X		X		
8- Relatório parcial – Avaliação	X	X	X	X	X	X	X	
9- Relatório final – Avaliação final: resultados								X
10- Produção escrita / publicação / Apresentação em congressos e/ou seminários								X

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S. O jogo no ensino de conceitos a pessoas com problemas de aprendizagem: uma proposta metodológica de ensino. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 9, n. 1, p. 79-108, 2003.

ARAGÃO, R. M.; Azevedo, M. R. Z. S. O brincar no hospital: análise de estratégias e recursos lúdicos utilizados com crianças. *Estudos de Psicologia*, p. 33-42, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. *Temas em educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 2001.

CAMARGO, L. O. L. *O que é lazer?* São Paulo: Brasiliense, 1989,

LIMA, Priscila Augusta. *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo: Avercamp, 2006.

MARCELLINO, N. C. *Lazer e humanização*. Campinas: Papirus, 1983.

MARCHESI, Álvaro. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, César *et al*. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOTTA, A. B.; ENUMO, S. R. F. Brincar no hospital: estratégia de enfrentamento da hospitalização infantil. *Estudos de Psicologia*, Maringá, v. 9, n. 1, jan./abr. 2004.

PINTO, G.; GÓES, M. C. R. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 1, jan./abr. 2006.

ROCHA, Moira Sampaio. Perspectivas atuais em educação especial: da exclusão à inclusão. In: ROCHA, Moira Sampaio *et al*. *Educação especial inclusiva*. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão*: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VICTOR, S. L. Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com síndrome de down. In: MARQUEZINE, M. C. *et al*. (Orgs.). *Educação física, atividades motoras e lúdicas, e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais*. Londrina: UEL, 2003.

WERNECK, C. L. G.; STOPPA, E. A.; ISAYAMA, H. F. *Lazer e mercado*. Campinas: Papirus, 2001.

Texto recebido em 06 de junho de 2010.
Texto aprovado em 18 de novembro de 2010.

Possibilidades e limites da brinquedoteca hospitalar

Possibilities and limits of the hospital playroom

Possibilidades y limitaciones de la juguetería en el hospital

Janira Siqueira Camargo[1]
Leila Pessoa da Costa[2]

RESUMO

Este texto tem por objetivo analisar as possibilidades e limitações do trabalho pedagógico em brinquedoteca hospitalar a partir da organização das atividades do projeto de extensão intitulado "Intervenção pedagógica junto à criança hospitalizada", realizado na brinquedoteca do Hospital Universitário da Universidade Estadual de Maringá. Aponta, ainda, que tais limitações e possibilidades não se originam nas atividades desenvolvidas dentro da brinquedoteca, mas são consequências da condição da formação do profissional da educação para o trabalho a ser efetivado no âmbito hospitalar, da condição da criança hospitalizada e de sua família, da condição da relação com os demais profissionais no hospital e da condição da organização da brinquedoteca em ambientes hospitalares, incluindo-se espaço físico e materiais.

Palavras-chave: brinquedoteca hospitalar; brincar; trabalho pedagógico.

ABSTRACT

This work aims at analyzing possibilities and limitations of the pedagogical performance in the hospital playroom of the University Hospital of State University of Maringá. It remarks that these possibilities and limitations do not originate in the activities developed in the playroom, but they are a result of the condition of the hospitalized child and their family, of the condition of the relation with other professionals in the hospital and of the condition of the playroom organization inside the hospital, including physical space and materials, but mainly of the condition of the professional formation in education for the work developed in the hospital scope.

Keywords: hospital playroom; to play; pedagogical work; formation of education professionals.

RESUMEN

Este artículo se propone explorar las posibilidades y limitaciones de la jugueteria en el hospital de las actividades de la organización Proyecto de Extensión titulado "La intervención educativa con niños hospitalizados", desarrollado en la sala de juegos del Hospital Universitario de Maringá. También señala que tales limitaciones y posibilidades no se originan en las actividades emprendidas en el juguete, sino como resultado de la condición de la formación de los profesionales de la educación al trabajo en el hospital, la condición del niño hospitalizado y su familia, la condición de relación con otros profesionales en el hospital y la condición de la organización de la sala de juegos en el hospital, incluido el espacio físico y los materiales.

Palabras-clave: hospital de juguete; juguete; el trabajo educativo.

[1] Mestre em Psicologia da Educação pela PUC de São Paulo. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. Endereço residencial: Rua José Clemente, 151 ap. 102 CEP 87.020-070 – Maringá – PR. Fone: (44) 3224-2012. E-mail: janirascamargo@gmail.com

[2] Mestre em Semiótica, Tecnologia da Informação e Educação pela UBC. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. Endereço residencial: Rua Tabaeté, 222, bloco B apto 702 CEP 87005-140 – Maringá – PR. Fone: (44) 3031-0257. E-mail: lpcosta@uem.br

Introdução

De acordo com Cunha (2005, p. 13, grifos da autora), "*brinquedoteca é o espaço criado com o objetivo de proporcionar estímulos para que a criança possa brincar livremente*". Para tanto, deve oferecer brinquedos, jogos e outros materiais que permitam a expressão dos mais variados sentimentos, conhecimentos, conceitos e preconceitos, valores culturais e ideológicos de seus frequentadores. Por isso, a necessidade de uma brinquedoteca é imperativa em locais onde crianças se fazem presentes, independentemente do motivo de sua presença nesse local.

Para Cunha (2005, p. 14), o trabalho desenvolvido na brinquedoteca tem por objetivo:

> . proporcionar um espaço onde a criança posa brincar sossegada, sem cobranças e sem sentir que está atrapalhando ou perdendo tempo;
>
> . estimular o desenvolvimento de uma vida interior rica e da capacidade de concentrar a atenção;
>
> . estimular a operatividade das crianças;
>
> . favorecer o equilíbrio emocional;
>
> . dar oportunidade à expansão de potencialidades;
>
> . desenvolver a inteligência, criatividade e sociabilidade;
>
> . proporcionar acesso a um número maior de brinquedos, de experiências e de descobertas;
>
> . dar oportunidade para que aprenda a jogar e participar;
>
> . incentivar a valorização do brinquedo como atividade geradora de desenvolvimento intelectual, emocional e social;
>
> . enriquecer o relacionamento entre as crianças e suas famílias;
>
> . valorizar os sentimentos afetivos e cultivar a sensibilidade.

A partir do ano de 2005, a Lei no. 11.104/2005 estabeleceu que todos os hospitais com atendimento em pediatria são obrigados a organizar uma brinquedoteca como "espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar" (BRASIL, 2005), de modo que possibilite a elas externar seus medos e ansiedades, resgatar sua autoestima e favorecer sua recuperação.

Desta maneira, o objetivo deste texto é analisar as possibilidades e limitações do trabalho pedagógico em brinquedoteca hospitalar a partir da organização das atividades do projeto de extensão intitulado "Intervenção pedagógica junto à criança hospitalizada", desenvolvido na brinquedoteca do Hospital Universitário da Universidade Estadual de Maringá. Aponta, ainda, que tais limitações e possibilidades não se originam nas atividades desenvolvidas dentro da brinquedoteca, mas são consequências da condição da formação do profissional da educação para o trabalho desenvolvido no âmbito hospitalar, da condição da criança hospitalizada e de sua família, da condição da relação com os demais profissionais no hospital e da condição da organização da brinquedoteca em ambientes hospitalares, incluindo-se espaço físico e materiais.

A importância do brincar

Mesmo que rapidamente, é importante diferenciar brinquedo, brincadeira e jogo. Brinquedo é todo objeto utilizado pela criança e ao qual ela atribui diferente significado daquele instituído socialmente. A brincadeira se refere à ação sobre o objeto, implicando conceitos de significado (atribuídos pelo social) e sentidos (atribuídos pelo sujeito), além de signos (media-

dores da atividade interna) e instrumentos (mediadores da atividade externa). O jogo, por sua vez, diz respeito às regras da ação sobre o objeto, da brincadeira com o brinquedo. Mesmo que a ação não tenha regras *a priori*, implicitamente, comporta as regras sociais na utilização daquele determinado objeto (KISHIMOTO, 2005). Por essa razão, Vygotsky afirma que a criança não é livre ao brincar e nem sempre vivencia sensações prazerosas, uma vez que aprende a controlar seus desejos para poder compartilhar e conviver com outras crianças, apropriando-se das regras sociais à medida que se submete às regras explícitas ou implícitas nas brincadeiras (CAMARGO, 1996).

O brincar, segundo Leontiev (1988), é a atividade principal desenvolvida pela criança, não por ser a mais importante ou a predominante em sua vida, mas aquela que proporciona situações de aprendizado e, por conseguinte, deve ser priorizada nas relações infantis. O brincar possibilita a inserção no mundo social e a apropriação de conhecimentos necessários à manipulação de objetos, à linguagem necessária para a comunicação e à partilha e compreensão da cultura de seu grupo.

Winnicott (1985) argumenta que o brincar é fundamental na formação da personalidade humana, visto que proporciona episódios nos quais a criança precisa rever seus sentimentos e imergir na cultura para poder constituir-se como sujeito singular e integrado em seu grupo ao mesmo tempo. Tanto valoriza o brincar que ressalta a importância de o adulto também vivenciar situações lúdicas, o que, muitas vezes, está presente no jogo de palavras e no senso de humor diante das vivências próprias e do outro. Para ele (1975, p. 63):

> [...] é a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros.

Dentro de um procedimento psicopedagógico clínico, o brincar pode ser instrumento tanto de diagnóstico quanto de intervenção, por permitir que seja externado o modo como internamente o sujeito se apropria da realidade. É possível diagnosticar problemas no processo de aprendizagem e constituir um planejamento para buscar saná-los (CAMARGO, 1995).

Da Costa *et al*. (2008) consideram que é pela brincadeira que a criança interpreta, recria e estabelece relações com e no mundo e o brincar é um instrumento que a criança tem para nele ser e estar. Dessa forma, a brincadeira caracteriza-se como uma atividade vital para o seu desenvolvimento.

Ante essa constatação, o brincar se configura como instrumento importante na lide com crianças em quaisquer circunstâncias e torna-se imprescindível caso estejam hospitalizadas, já que, no hospital, vivenciam situações de sofrimento: a enfermidade em si (dor, procedimentos longos e cansativos) e o distanciamento de sua cotidianidade (incluindo-se pessoas, brinquedos, roupas, dentre outros objetos do seu dia a dia). Ao brincar, elaboram os conflitos da variedade de sentimentos que a doença provoca, tais como medo, raiva, insegurança e culpa, podendo desempenhar papéis que lhes permitam vivenciar tais sentimentos.

De acordo com Mittempergher (2005),

> uma brinquedoteca aparece como um facilitador para o enfrentamento das dificuldades inerentes à doença e ao tratamento, que incluem, além do sofrimento físico, sentimentos de angústia, solidão, isolamento e tédio.

Benefícios da brinquedoteca hospitalar

Vários são os trabalhos que apontam os benefícios do lúdico na recuperação de crianças hospitalizadas. Muitos conhecem não só o trabalho desenvolvido pelo Projeto Doutores da Alegria, como destacam os resultados de sua intervenção, dimensionados pelo depoimento de internos e seus acompanhantes e de profissionais que atendem a eles.

Em pesquisa realizada com familiares de pacientes infantis de oncologia, Mittempergher (2005) afirma que, em 68% dos 60 casos analisados, os acompanhantes disseram que não tinham dificuldades em trazer as crianças para realizar o tratamento no hospital por dois motivos: pela compreensão dos benefícios do tratamento em si e pelos atrativos da brinquedoteca. Segundo a autora,

> a possibilidade de brincar devolve um caráter de "normalidade" à vida dos pacientes, ao alívio das tensões e do tédio da espera e à distração proporcionada pelo brinquedo e pelas possibilidades de interação social (MITTEMPERGHER, 2005).

A brinquedoteca hospitalar é um dos espaços de trabalho do pedagogo, atuando como mediador entre a criança e o brincar, de maneira a facilitar o período de estadia no hospital, tão penoso para ela e sua família. Durante o período em que se encontra hospitalizada, a criança fica distante, inclusive, da escola e, dependendo do tempo durante o qual ficar ausente, maiores serão as chances de um fracasso quando de seu regresso. No entanto, o objetivo primeiro da brinquedoteca não deve ser a preocupação com os conteúdos programáticos nem didatizar o brincar, mas permitir que a criança escolha o que e com que deseja brincar, cabendo ao pedagogo propiciar recursos, estimular, argumentar, enfim, instrumentalizá-la para que ela possa se expressar.

Com certeza, a brinquedoteca é fundamental na recuperação de crianças hospitalizadas, mas é importante salientar que a atividade pedagógica ali desenvolvida se mostra muito diferente daquela que ocorre dentro da escola.

Limites da brinquedoteca hospitalar

Como participantes do projeto de extensão "Intervenção pedagógica junto à criança hospitalizada" no Hospital Universitário da Universidade Estadual de Maringá, tínhamos uma visão idealizada desse tipo de atendimento, apesar de respaldadas pela discussão teórica apresentada anteriormente. À medida que procuramos nos aprofundar um pouco mais sobre as possibilidades da atuação do pedagogo nesse contexto, percebemos que as ações não aconteciam da maneira como havíamos planejado, nem do modo como foram idealizados a figura do aprendiz e o uso dos instrumentos de intervenção pedagógica, tais como se construíram em nossa jornada como educadoras. Constatamos que o trabalho dentro do hospital se distanciava da maneira como era vislumbrada a relação professor-aluno.

A constatação foi possível pela análise de relatos informais de acadêmicos e professores participantes do projeto, bem como ao refletir sobre nossa vivência nas atividades nele desenvolvidas.

Um dos entraves apontados foi com relação à rotatividade dos pacientes, uma vez que alguns permanecem apenas um ou dois dias, impedindo o planejamento, o desenvolvimento e a continuidade de atividades, prejudicando uma ação mediadora como possibilidade de auxiliar na recuperação de crianças hospitalizadas. Acreditamos que, em hospitais em que o período de internamento seja mais prolongado, talvez essa situação se diferencie.

No projeto, são atendidas crianças de diferentes faixas etárias, que necessitam de oferta de atividades específicas a cada uma delas. Associada às diferenças de idade está certa diversidade de interesses, a qual pressupõe uma intervenção individualizada por parte dos integrantes do projeto com os pacientes, o que, muitas vezes, torna-se inviável se considerados o espaço físico, material disponível, participantes do projeto, entre outros aspectos.

Esta é uma das questões que diferenciam o trabalho pedagógico no ambiente hospitalar do ambiente escolar: as crianças dificilmente se dispõem a interagir umas com as outras. Por vezes, é possível realizar uma atividade com a participação de duas ou mais crianças, mas são exceções; em geral, elas circulam nesse espaço em momentos alternados, dificultando a concretização das propostas elaboradas. A cada dia, é como se o projeto estivesse começando, porque, quase sempre, novas crianças se fazem presentes.

Outro fator a ser analisado é a presença de acompanhantes, mãe ou familiares, que tendem a superproteger e tornar-se permissivos, na tentativa de compensar a criança pelo desconforto da enfermidade. Em alguns casos, a relação da família tende à sublimação de um sentimento inconsciente de culpa, por se ver como provocadora do sofrimento no filho (por não ter conseguido proteger do acidente, por transmitir a doença geneticamente, por não dar as condições de vida a fim de evitar a doença, dentre outros motivos).

Há casos em que os acompanhantes utilizam os serviços da brinquedoteca como "babá", e aproveitam o tempo em que a criança está sob os cuidados de alguém para realizar outras atividades (tomar banho, fazer telefonemas, sair para fumar). Lembramos de um episódio em que uma menina de cinco anos, internada por cinco dias com broncopneumonia, fez o seguinte comentário quando a mãe se ausentou para banhar-se: "Vocês têm que cuidar de mim porque eu tô sozinha". Isso evidencia a concepção que existe no ambiente hospitalar e incorporada por todos: a de que a criança precisa ser "cuidada", "olhada", mesmo que isso já não faça mais parte de sua rotina em casa, já que a situação diminui sua autoconfiança, tão necessária nesse período.

Muitas vezes, os acompanhantes acorrem à brinquedoteca com o objetivo de assistir à televisão, o que acaba prejudicando o andamento das atividades, uma vez que as crianças se distraem ou se dispersam, abandonando o que estavam fazendo. É comum que a televisão esteja ligada e ninguém esteja assistindo, mas, quando desligamos, somos questionados. A presença da televisão é um dos impeditivos de um trabalho pedagógico mais efetivo, porque os programas assistidos nem sempre são adequados para as crianças ou para sua exploração do ponto de vista educativo. Mesmo sabendo das potencialidades do trabalho pedagógico com multimídias, ela é vista como uma possibilidade de lazer e não pedagógica.

Outro aspecto a ser apontado é que o projeto dá atendimento no período da tarde, e a brinquedoteca fica aberta das 6 às 22 horas e os materiais ali disponíveis são de uso livre. Em decorrência disso, muitos brinquedos se perdem ou são destruídos; peças de jogos são perdidas; folhas de papel e lápis de cor são usados indiscriminadamente e a manutenção do espaço se torna onerosa, sendo necessárias campanhas com empresários, professores da universidade e acadêmicos para a aquisição de novos materiais. Paula (2008) relata dificuldades semelhantes na manutenção do espaço da brinquedoteca hospitalar por ela estudada, inclusive o fato de que muitas crianças levam brinquedos para a sua casa após a alta.

O fato de a brinquedoteca ficar aberta por um período maior do que o atendimento oferecido pelo projeto inviabiliza os cuidados com a higiene dos objetos ali existentes e manipulados pelas crianças, a fim de evitar contaminação. Um exemplo é o uso dos lápis de cor, que ficam em um porta-lápis sobre as mesinhas da brinquedoteca e são de acesso livre, tornando-se praticamente impossível sua higienização a cada

utilização. Uma alternativa seriam pequenos kits de lápis disponibilizados e recolhidos, após o uso, para higiene. No entanto, tal procedimento exigiria a presença constante de pessoas na manutenção da brinquedoteca.

Além disso, as limitações do trabalho do pedagogo no espaço hospitalar também têm relação com a condição da criança, restringida pelo desconforto provocado pela dor e pelas medicações e intervenções médicas que a impossibilitam de realizar determinados movimentos. Por isso, aprender a lidar com a dor e o sofrimento do outro é aspecto imprescindível na formação do profissional da educação para o exercício em ambiente de saúde. Tendemos a uma formação "maternalista", com afirmações de que, para ser professor, primeiro, é preciso amar crianças. Por outro lado, ao vislumbrarmos a dor alheia, sentimentos são mobilizados e afloram, impedindo, por vezes, que uma ação correta seja efetivada.

A necessidade de uma preparação atenciosa do pedagogo que irá atuar dentro do hospital é condição *sine qua non* para o exercício profissional no âmbito hospitalar. Taam (2004, p. 71) destaca questão semelhante:

> os professores não possuem conhecimentos específicos para atuar junto à criança hospitalizada, cujas condições físicas e emocionais, assim como o ambiente com o qual a criança interage têm características bem diversas do contexto escolar.

Considerando as questões apontadas anteriormente, há ainda aquela relacionada com a quantidade de profissionais que acorrem ao paciente para: ministrar medicação (pessoal da enfermagem), verificar seu estado físico no que se refere à sua patologia (pessoal médico), fornecer alimentação específica, dependendo de sua enfermidade e de seu estado (pessoal da cozinha) e higienizar e manter a assepsia do local (pessoal da limpeza).

No nosso caso, por se tratar de um hospital-escola, somam-se a estes profissionais estagiários de vários cursos (Psicologia, Serviço Social, Enfermagem e Técnico de Enfermagem, dentre outros), que desenvolvem trabalhos no local. Esse trânsito de pessoas dificulta o estabelecimento de um vínculo mais efetivo entre a criança e o pessoal da Pedagogia.

Além dessas questões, existem aquelas que dizem respeito à forma como os demais profissionais da saúde recebem o profissional da educação.

> Nesse ponto, é de fundamental importância que a equipe de uma brinquedoteca integre de maneira efetiva a equipe multidisciplinar do hospital. Isso se justifica pelo fato de que é na brinquedoteca que a criança "acontece", ou seja, é nela que podemos observar como a criança brinca e como interage de maneira espontânea e quais são seus interesses. É muitas vezes nesse espaço que se identificam alterações de comportamento cujo conhecimento, obtido através da observação por profissionais especializados em desenvolvimento humano e que conhecem os pacientes através do contato cotidiano, pode ser de grande importância para a equipe. Por esse motivo, esse conhecimento deve ser compartilhado sempre que houver oportunidade, inclusive em reuniões formais com outros membros da equipe multidisciplinar para discussão de casos. Assim sendo, uma brinquedoteca hospitalar não deve olhar apenas para si mesma, para sua organização e higiene, caso pretenda ser considerada terapêutica. Sua atuação deve ir além, assumindo o seu papel dentro da equipe, pois somente assim contribuirá para a construção da tão importante visão global do paciente, como parte integrante do seu tratamento e com um conhecimento específico a ser compartilhado (MITTEMPERGHER, 2005, p. 3).

Como

> o brincar traz em seu bojo a concepção do lúdico, do prazeroso e do irresponsável, a qual se opõe frontalmente ao

> conceito do que seja trabalho e responsabilidade, negativizando o papel da brincadeira na formação humana e em especial ao desenvolvimento da criança (DA COSTA *et al*., 2008, p. 3),

é necessário que haja uma discussão com os profissionais da saúde para que o trabalho desenvolvido na brinquedoteca hospitalar seja mais um instrumento na recuperação de crianças hospitalizadas.

Considerações finais

Brincar é tão importante e necessário para a criança como o trabalho para o adulto, por lhe possibilitar a ressignificação de seu contexto sociocultural por meio das relações estabelecidas com os adultos e seu entorno. Por isso, a brinquedoteca hospitalar é importante e o lúdico deve ser o eixo no qual se assentam as atividades ali desenvolvidas, permitindo que a criança hospitalizada ressignifique o momento pelo qual está passando.

Contudo, apenas a existência da brinquedoteca não garante a oferta dos benefícios que este espaço pode proporcionar. Faz-se necessária a intervenção do pedagogo com uma formação pedagógica específica para essa realidade, a fim de que possa lidar com as situações que ocorrem sem comprometer a si, aos pacientes, ao local e ao próprio nicho de trabalho pedagógico no ambiente hospitalar.

As limitações de ordem material existem, mas aquelas relacionadas com os padrões idealizados que construímos do que seja uma intervenção pedagógica são mais difíceis, porque são subjetivas. Dessa maneira, repensar a formação do profissional da educação é condição para sua inserção em espaços não escolares de aprendizagem, rompendo com visões estigmatizadas e cristalizadas de atuação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei no. 11.104/2005* – Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Brasília: MEC, 2005.

CAMARGO, J. S. O brincar como técnica psicodiagnóstica e psicoterápica. *Cadernos de Metodologia e Técnica de Pesquisa*, Maringá, UEM, v. 5, p. 189-199, 1995. (Suplemento Psicologia).

_____. O papel do brinquedo no desenvolvimento da criança, segundo Vygotsky. *Apontamentos*, Maringá, UEM, n. 48, p. 9-16, ago. 1996.

CUNHA, N. H. da S. A brinquedoteca brasileira. In: SANTOS, S. M. P. dos. *Brinquedoteca*: o lúdico em diferentes contextos. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 13-22.

DA COSTA, L. P.; LAZARETTI, L. M.; SILVA, M. C. A.; BARBARA, R. B. S. A brincadeira e a formação humana: elementos para discutir a criança na Educação Infantil. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 3.; JORNADA DE GESTÃO EDUCACIONAL, 1.; SEMANA DE PEDAGOGIA, 15. Pedagogia 35 anos: História e Memória, 2008, Maringá. *Anais*... Maringá: HUMA Multimídia, 2008.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e brincadeira: usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, S. M. P. dos. *Brinquedoteca*: o lúdico em diferentes contextos. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 23-40.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-142.

MITTEMPERGHER, R. de C. R. O papel da brinquedoteca na aderência ao tratamento oncológico. *Prática hospitalar*, ano VII, n. 42, nov./dez. 2005. Disponível em: <http://www.praticahospitalar.com.br/pratica%2042/pgs/materia%2005-42.html>. Acesso em: 19/11/2009.

PAULA, E. M. A. T. de. Educação popular em uma brinquedoteca hospitalar: humanizando relações e construindo cidadania. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – ANPED, 31. Caxambu: 2008. *Anais*... p. 1. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT06-4201--Int.pdf>. Acesso em: 19/11/2009.

TAAM, R. *Pelas trilhas da emoção*: a educação no espaço da saúde. Maringá: UEM, 2004.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

Texto recebido em 06 de junho de 2010.
Texto aprovado em 15 de dezembro de 2010.

Projeto "FALA MULHER!": uma proposta interdisciplinar de educação em saúde

Project "WOMEN SPEAK!": an interdisciplinary proposal in health education

Proyecto "LA MUJER HABLA!": un proyecto interdisciplinario educación para la salud

Raffaelle Pedroso Pereira[1]

RESUMO

O Projeto FALA MULHER! é um trabalho que privilegia a metodologia de educação em saúde por meio de grupos que se reúnem, uma vez por semana, na enfermaria Medicina de Mulheres do HU/UFJF, como um espaço de socialização de informações sobre o processo de saúde da mulher, envolvendo as usuárias internadas e suas acompanhantes. Tem como objetivo a promoção à saúde e prevenção, buscando envolver as participantes em discussões que despertem sua autoestima, autocuidado e reforcem as noções de cidadania e direito. A equipe é interdisciplinar, formada pela assistente social residente e por acadêmicos das áreas de serviço social, enfermagem, medicina e psicologia, tornando, assim, as discussões muito mais ricas. Esse é um espaço de cuidado com o outro, em que é estabelecida uma relação de confiança, vínculo e responsabilidade.

Palavras-chave: educação em saúde; prevenção; cidadania; interdisciplinaridade.

ABSTRACT

Project WOMEN SPEAK! is a work that focuses on the methodology for health education through groups that gather once a week at the Women's Medical ward HU / UFJF as a forum for information on the socialization process of women's health, involving the users hospitalized and their companions. Its aim is to promote health and prevention, seeking to involve participants in discussions that enhance their self esteem, self care and the concepts of citizenship and law. The team is interdisciplinary, formed by the resident of social work and students from areas like social work, nursing, medicine and psychology, thus making the discussions very rich. This is an area of care about the other, establishing a relationship of trust, bond and responsibility.

Keywords: health education; prevention; citizenship; interdisciplinarity.

RESUMEN

El proyecto HABLA MUJER! es un trabajo que se centra en la metodología de educación para la salud por grupos que se producen una vez a la semana en el pabellón médico de la Mujer HU / UFJF como un foro de información sobre el proceso de socialización de la salud de la mujer, con la participación de los usuarios hospitalizados y sus acompañantes. Tiene por objeto promover la salud y la prevención, buscando involucrar a los participantes en los debates que captura su autoestima, la autorregulación y mejorar los conceptos de ciudadanía y el derecho. El equipo es interdisciplinario, formado por el residente de trabajo social y áreas académicas de trabajo social, enfermería, medicina y psicología, por lo que los debates muy ricos. Esta es un área de atención con la otra, se establece una relación de confianza, relación y responsabilidad.

Palabras clave: educación para la salud; la prevención; la ciudadanía; la interdisciplinariedad.

1 Coordenadora técnica do projeto em 2008 no HU/UFJF – residência em Serviço Social pelo Hospital Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora HU/UFJF, especialista em Políticas e Pesquisas em Saúde Coletiva do Nates/UFJF e mestranda em Serviço Social pela FSS/UFJF – Endereço pessoal: Rua Catulo Cearense, 10, Centenário, Juiz de Fora, MG, CEP: 36045-160. E-mail: raffaellejf@yahoo.com.br. Fone: (32) 9138-2664.

Introdução

Historicamente, a atenção à saúde no Brasil foi desenvolvida com ênfase na prestação de serviços médicos individuais com enfoque curativo a partir de uma procura espontânea aos serviços. Esse tipo de atenção foi debatido até a consecução do conceito ampliado de saúde que requereu um redirecionamento das práticas de saúde pautado na integralidade do atendimento. Houve uma transformação no discurso sobre a saúde pública, em que vários determinantes da saúde dos usuários assistidos passaram a ser valorizados, considerando os âmbitos socioculturais, psicológicos, biológicos e suas experiências de vida. Com essa mudança progressiva, passamos de um modelo assistencial centrado na doença para um modelo de atenção integral em que foram incorporadas ações de promoção à saúde e de prevenção, ao lado daquelas de recuperação propriamente ditas. A mudança no pensamento científico põe como desafio a busca da amplitude, "valorizando a compreensão da interação entre as partes na direção da unidade e da totalidade" (CZERESNIA, 2003, p. 41).

O princípio da integralidade concebe a necessidade de acesso universal aos serviços de saúde; assim, devem ser ofertadas ações de promoção, prevenção e recuperação da saúde nos diferentes níveis de atenção que devem estar articulados e integrados em todo o sistema de saúde (PINHEIRO; MATTOS, 2003). O que podemos visualizar é que as ações de prevenção e promoção à saúde costumam ficar muito restritas às Unidades Básicas de Saúde, já que estas são as principais promotoras dessas ações. Entretanto, a atenção secundária e a terciária podem e devem trabalhar com ações que promovam a saúde e previnam doenças, visto que as pessoas atendidas nesses níveis de atenção se encontram em uma fase de maior fragilidade, principalmente quando estão internadas, podendo ser este o momento em que estão mais atentas para o cuidado de si. Contudo, para que ações desse tipo sejam implementadas nesses níveis de atenção, o papel do hospital deverá ser redefinido e, permanentemente, revisto.

Ainda hoje, é possível perceber que sobrevive o pensamento hegemônico de que o hospital não é espaço para promoção da saúde, educação em saúde, criação de vínculos ou que deva trabalhar com humanização no atendimento. Ainda não são todos os espaços hospitalares públicos que vêm construindo novas práticas assistenciais que colaborem para a implementação dos princípios do Sistema Único de Saúde em sua plenitude para cada cidadão, tendo a integralidade como princípio articulador para se alcançar o acesso aos serviços e a qualidade do atendimento prestado.

Neste artigo, apresentarei uma das atividades do setor de Serviço Social do Hospital Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora (HU/UFJF) de promoção à saúde e de prevenção. Este setor vem aplicando, por meio de projetos de extensão, a estratégia de educação em saúde no espaço hospitalar. Assim, o hospital conta com vários projetos de extensão no ambulatório e na internação que visam a levar ao espaço do hospital público ações sob a perspectiva de um cuidado mais integral que ultrapassem o aspecto curativo.

Neste relato de experiência, vou me ater ao Projeto "Fala Mulher! Uma proposta interdisciplinar de educação em saúde", que é um dos projetos executados no HU/UFJF (hospital de internação), pois atuei na coordenação deste projeto durante o ano de 2008 como assistente social residente da saúde da mulher.

Desenvolvimento

O projeto "Fala Mulher!" é um projeto de extensão registrado desde 1991 em órgão competente da UFJF, atualmente locado na Pró-reitoria de Extensão e Cultura Universitária (PROEXC), tendo a coordenação geral de uma

docente da Faculdade de Serviço Social da UFJF, que presta supervisão à residente de primeiro ano (R1), que exerce a coordenação técnica do grupo e é responsável por sua execução.

O projeto "Fala Mulher!" é um trabalho que privilegia a metodologia de educação em saúde por meio de grupos que se reúnem, uma vez por semana, na enfermaria Medicina de Mulheres do HU/UFJF, como um espaço de socialização de informações sobre o processo de saúde da mulher, envolvendo as usuárias internadas e suas acompanhantes. Tem como objetivo a promoção à saúde e prevenção de doenças, buscando envolver as participantes em discussões que despertem sua autoestima, autocuidado e reforcem as noções de cidadania e direito à saúde.

A equipe é interdisciplinar, formada pela assistente social residente e por acadêmicos das áreas de serviço social, enfermagem, medicina e psicologia, tornando, assim, as discussões muito mais ricas. A equipe do projeto "Fala Mulher!" escolhe uma temática, a cada semana, a partir das falas das participantes, de suas sugestões ou das demandas mais recorrentes na enfermaria. As temáticas selecionadas são apresentadas pela equipe nas semanas seguintes.

O grupo, geralmente, é iniciado com um exercício de interação que possibilita a apresentação da equipe e das usuárias, propiciando um diálogo mais descontraído. Após esse exercício, a coordenadora do grupo inicia a discussão perguntando para as participantes o que elas sabem ou entendem por aquele tema trabalhado, estimulando a sua participação. O projeto busca sempre escutar as dúvidas, ansiedades e saberes das participantes, pois é a partir das falas delas que se possibilita a troca de experiências, durante a qual privilegiamos o saber popular, permitindo o diálogo entre todos.

A construção do conhecimento nos grupos de educação em saúde é um processo que envolve o usuário não como objeto que deva ser transformado, mas sim como sujeito consciente e participante que se coloca como sujeito histórico, social e político. Acerca desse processo de socialização de informações, Vasconcelos (1997, p. 166) esclarece:

> [...] na medida em que o profissional cria possibilidades dos usuários se colocarem neste processo, articulando as informações, o conhecimento que possuem sobre o que estão se perguntando (seja pela sua experiência de vida, seja por acesso a informações de diferentes formas), o conhecimento que o profissional traz vem acumular com o que já foi possível produzir a partir dos recursos dos próprios integrantes do processo.

Assim, o conhecimento levado pela equipe se torna um instrumento de indagação e reflexão que possibilita a criação de alternativas de organização e enfrentamento coletivo das situações.

No final de cada grupo é sempre feito um exercício de devolução, em que, de alguma forma, seja por meio da fala, desenhos ou escrita, as participantes devolvam aquilo que foi trabalhado para a equipe. Geralmente, gostamos de usar um exercício de produção de desenhos, em que pedimos para as participantes desenharem o que "ficou" do grupo para elas, e, posteriormente, falar do desenho que fizeram. Assim, a equipe consegue perceber se a temática trabalhada ficou clara e compreensível para as participantes de modo que possa contribuir para seu processo de saúde.

A equipe do projeto "Fala Mulher!" se reúne semanalmente para planejamento do novo grupo, avaliação do que foi feito e discussão de textos que sejam relevantes para o grupo. Essas reuniões são importantes para a capacitação e para o amadurecimento da equipe e do projeto, pois é nelas que podemos perceber as falhas e os acertos, além de propiciar um entrosamento da equipe, que é interdisciplinar, logo, cada área envolvida traz as suas especificidades, que não devem ser anuladas e sim compartilhadas.

Conclusão

Avaliando os documentos deixados pelas outras residentes e por trabalhos escritos sobre o projeto desenvolvido na Enfermaria Medicina de Mulheres, podemos perceber que o "Fala Mulher!" foi sempre muito elogiado pelas usuárias e suas acompanhantes. Sendo positiva a avaliação do projeto, acreditamos que ele traga conhecimentos e reflexões a respeito dos temas que são discutidos, colaborando para a prevenção, promoção à saúde e o acesso à informação, além de ser um espaço que privilegia a troca entre estudantes, usuários e profissionais, favorecendo um diálogo aberto em que todos se colocam livremente. O grupo vem contribuindo para a superação do caráter biologicista e disciplinador que ainda se insinua nas ações de saúde, com o objetivo de atingir ações humanizadas em que se possa traduzir a integralidade no cuidado.

Atuamos com a promoção à saúde por meio deste trabalho, que integra um processo político e pedagógico em que se busca a reflexão crítica, permitindo pensar a realidade e buscar posições transformadoras que levem as pessoas a sua autonomia e libertação, como sujeitos capazes de decidir sobre o seu cuidado e de sua família. O grupo "Fala Mulher!" reforça questões de direito e cidadania, contribuindo para que os usuários percebam que o posicionamento diante das instituições de saúde deve ser pautado no acesso a um direito e não a um favor. Ao se discutirem os direitos dos usuários no grupo e a organização do sistema de saúde, as participantes assumem uma postura mais ativa. Desse modo, o grupo proporciona não só o fortalecimento da prevenção, mas também da promoção à saude, estimulando a autonomia e a construção coletiva da cidadania.

REFERÊNCIAS

CZERESNIA, D. O conceito de saúde e a diferença entre prevenção e promoção. In: _____; FREITAS, C. M. (Orgs.). *Promoção da saúde*: conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p. 39-53.

PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. (Orgs.). *Construção da integralidade*: cotidiano, saberes e práticas em saúde. Rio de Janeiro: UERJ/IMS: Abrasco, 2003. 228 p.

VASCONCELOS, A. M. Serviço social e prática reflexiva. *Revista Em Pauta*, Rio de Janeiro, UERJ, n. 10, p. 131-180, 1997.

Texto recebido em 03 de março de 2010.
Texto aprovado em 21 de outubro de 2010.

Orientações da Unesco para as políticas públicas brasileiras na proteção ao direito à infância e à adolescência na década da educação (1997-2007)

Orientations of the Unesco for the Brazilian public policies on the protection of the right to infancy and to adolescence in the decade of education (1997-2007)

Orientaciónes de la Unesco para las políticas públicas brasileñas en la protección al derecho a la infancia y la adolescencia en la década de la educación (1997-2007)

Caroline Mari de Oliveira[1]
Maria Aparecida Cecílio[2]

RESUMO

O presente texto resulta da investigação acerca dos objetivos e orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), publicados na década da educação, 1997-2007, para a proteção do direito à infância e à adolescência. Nosso objeto é o papel da Unesco como agência de intervenção internacional nas políticas educacionais no Brasil na garantia da proteção ao direito à infância e à adolescência. O objetivo do estudo foi analisar a profusão de valores oferecidos por meio de programas e documentos. No Brasil existem ações na orientação legal que pretendem, principalmente, agir sobre dificuldades de a população viver plenamente os seus direitos. Enfrentam, no fim do século XX e início do século XXI, a prática cruel do trabalho infantil, o qual é tema discutido no mundo inteiro pelas agências internacionais vinculadas à Organização das Nações Unidas (ONU). Nosso estudo vem ratificar que o trabalho infantil e/ou precoce, independentemente dessas ações, foi e tem sido historicamente formador de diversos tipos de crianças, trazendo graves consequências para o desenvolvimento humano. O processo de desenvolvimento humano é roubado no processo de exploração do trabalho infantil. No entanto, para essa parte da população, o trabalho tem roubado a infância, o tempo de aprendizado, o convívio familiar e o descanso, além de trazer consequências como a evasão escolar, o analfabetismo e a repetência.

Palavras-chave: direitos do cidadão; políticas públicas; Unesco; trabalho infantil.

ABSTRACT

This text results from the investigation of objectives and orientations of the Unesco published in the decade of education, 1997-2007, about the protection of the right to infancy. Our goal, the intervention of international agencies on the educational policies and the United Nations for the Education, Science and Culture, the guidelines of the Brazilian policies on the protection of the right of infancy and adolescence, aiming the profusion of values offered by these organizations through programs and documents. In Brazil, there are several projects for legal orientation whose goal is, mainly, to act upon total difficulties of actually profiting from their rights. They have faced, in the end of the XX century and in the beginning of the XXI century, the mean practice of infant work, which has been a topic discussed worldwide by international agencies

[1] Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: oliveiracaroline29@gmail.com, Telefone (44) 9855-3591, Endereço: Rua Seringueiras, 334 – Parque das Bandeiras, Maringá, PR.

[2] Doutora e professora adjunto da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Departamento de Teoria e Prática da Educação – DTP. E-mail: maacecilio@hotmail.com, Telefone (44) 9813-1617, Endereço: Rua Rio Ligeiro, 849 – Parque Residencial Tuiuti, Maringá, PR.

linked to the United Nations (UN). Our study ratifies that child and/or early labor, independently of these actions, has been historically a trainer of various types of children, causing bad consequences for the human development. Their regular growing process is taken from them in the exploitation of child labor. However, for this part of the population, the work has been stealing their childhood, time of learning, family living and the rest, besides bringing consequences such as school dropout, illiteracy and repetition.

Keywords: Unesco; public policies; rights of the citizen; child labor.

RESUMEN

En este documento se muestran los resultados de las investigaciones sobre los objetivos y directrices de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco, publicado en la década de la educación, 1997–2007, para la protección de los derechos de la infancia y la adolescencia. Nuestro objeto, es el papel de la Unesco como la agencia internacional de intervención en las políticas educacionales en el Brasil, en la garantía de la protección al derecho a la infancia y la adolescencia. El objetivo del estudio fue examinar la profusión de valores ofrecidos por medio de programas y documentos. En Brasil existen acciones en la orientación legal que visa, sobre todo, actuar sobre las dificultades que tiene la población de vivir plenamente sus derechos. Enfrentaron al final del siglo XX y al comienzo del siglo XXI, la cruel práctica del trabajo infantil, lo cual es tema que se discute en el mundo entero por los organismos internacionales vinculados a las Organizaciones de las Naciones Unidas, ONU. Nuestro estudio es el de ratificar el trabajo infantil y / o precoz, independientemente de estas acciones, fue y ha sido históricamente los formadores de los diversos tipos de niños, trayendo graves consecuencias para el desarrollo humano. El proceso de desarrollo humano se roba en el proceso de explotación del trabajo infantil. Sin embargo, para esa parte de la población, el trabajo ha robado la infancia, el tiempo de aprendizaje, la reunión familiar y el descanso, además de traer consecuencias como la deserción escolar, analfabetismo y repitencia.

Palabras clave: derechos del ciudadano; políticas públicas; la Unesco; el trabajo infantil.

Introdução

O bem-estar social está previsto e garantido em leis importantes, como a Constituição Federal de 1988 e, para a educação, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96). No entanto, essas leis estão sendo descumpridas e não as vemos na extensão de todo o território brasileiro e para toda a população. Em países neoliberalistas como o Brasil, a questão econômica é bastante relevante. Em nossa realidade, sofremos os ajustes econômicos e políticos que o país necessita realizar interferindo diretamente ou indiretamente no cotidiano das pessoas. As agências internacionais atuam como fiscalizadoras das políticas de Estado, principalmente as educacionais. Elas traçam estratégias e programas que paulatinamente interferem nas decisões educacionais. Contudo, o Estado brasileiro, pressionado por essas agências para mostrar suas estatísticas educacionais e sociais, não se compromete com a priorização da melhoria do desempenho educacional, mas se compromete em mostrar resultados quantitativos, eliminando a qualidade, que é um direito de todo cidadão. Os resultados dessas ações do Estado são altas taxas de analfabetismo, evasão escolar, exploração sexual, trabalho infantil e exclusão social.

Desenvolvimento

Analisamos a intervenção das agências internacionais nas políticas educacionais de profusão de valores oferecidos ao Estado brasileiro, com ênfase na investigação das orientações rumo à proteção ao direito à infância presentes nas políticas sociais.

Investigamos documentos oriundos das organizações internacionais, estudos e pesquisas para compreender como tais organizações influenciam as políticas educacionais. Destacamos a Organização das Nações Unidas para a Edu-

cação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Banco Mundial e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). São agências independentes, mas ligadas, por conjunção de seus trabalhos, à Organização das Nações Unidas (ONU).

Em 1945, a ONU foi integrada por 51 países, entre eles o Brasil. Na atualidade, conta com mais de 180 países membros, a despeito de o prédio das Nações Unidas localizar-se em Nova York, EUA. As assembleias gerais são instâncias principais da ONU. Têm um caráter deliberativo, representado apenas por países membros. Cada um tem direito apenas a um voto.

Para agir, a ONU depende da boa vontade das grandes potências para evadir um confronto armado.

> Em 1963, por exemplo, não conseguiu evitar que os EUA interviessem na Guerra do Vietnã. Depois da Segunda Guerra Mundial, que devastou dezenas de países e tomou a vida de milhares de seres humanos, existia na comunidade internacional um sentimento generalizado de que era necessário encontrar uma forma de manter a paz entre os países (BAILEY, 1963, p. 59).

Da estrutura da ONU fazem parte programas mantidos por escritórios e fundos que laboram para a melhoria das condições econômicas e sociais da população mundial, entre as quais destacamos a população infantil, a que dedicamos nossa pesquisa. A Unesco visa a colaborar na edificação da capacidade humana e institucional na educação, ciências sociais, cultura e comunicação, fomentando ações para o desenvolvimento de professores, o financiamento de projetos às populações carentes desde a década de 1990.

O Banco Mundial também é uma das agências da ONU, inaugurada em 1° de julho de 1946, por uma conferência com 44 governos participantes em Bretton Woods, New Hampshire, EUA, tendo a incumbência de custear a reconstrução dos países devastados durante a Segunda Guerra Mundial. Para Tommasi (1998), a análise que formula a ação econômica educativa do Banco Mundial é apresentada como resolução para fixar políticas educativas. O Unicef foi fundado no pós-guerra, sua função é preocupar-se com a educação e a saúde de mães e crianças. A Unesco ampara o patrimônio da humanidade e surgiu na conferência realizada na Inglaterra em 1942. Dedica-se à orientação dos povos a favor do próprio desenvolvimento por meio dos recursos naturais e valores culturais, atua na formação de docentes, conta com estratégias de financiamento e a criação de escolas em regiões afastadas ou de refugiados para a educação básica de qualidade a todos, compromisso firmado na Conferência em Jomtien, Tailândia, 1990. Após 10 anos, muitos países não atingiram o objetivo estabelecido pela comunidade mundial e se reuniram novamente em Dacar, Senegal, em 2000, para reiterar o projeto e proporcionar educação para todos até 2015.

Diante da compreensão dessa situação e constatando, com o passar dos dias, a emergência em dar provimento a ações políticas apropriadas, a ONU constituiu uma comissão para elaboração do Relatório Jacques Delors, o qual aponta ações para a educação do século XXI.

No Brasil, foi traduzido sob o título "Educação: um tesouro a descobrir", e o Ministério da Educação e do Desporto registra ser imprescindível a participação do país neste relatório. O documento representa uma posição ímpar em relação à política educacional de todos os países membros.

A elaboração do "Relatório Jacques Delors" iniciou-se em 1993 e foi concluída em 1996. A comissão de elaboração contou com a participação de especialistas da área de políticas públicas do mundo todo.

> As teses defendidas no relatório, da educação básica à universalidade, voltam-se essencialmente para o desenvolvimento humano entendido como a evolução da capacidade de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir do sentido das responsabilidades (DELORS, 1998, p. 9).

O relatório registra uma compreensão do papel dos professores, retratando que são os agentes de mudança e os formadores de caráter e espírito das próximas gerações, por isso têm de ser libertos de preconceitos étnicos e do totalitarismo, não podendo faltar também o destaque ao papel político, porque são de sua responsabilidade a estabilidade, a reforma e a garantia do sistema educacional. Destacando os quatro pilares básicos e essenciais rumo a um novo conceito de educação: aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser[3].

A Unesco tem seu escritório no Brasil desde o ano de 1964. É um dos países mais populosos nos quais a Unesco é ativa em ações prioritárias de desenvolvimento no setor da educação. No Brasil há muitos indícios de crianças trabalhando em vez de frequentar a escola. Para combater tal prática foi criado o Bolsa-Escola[4], que prevê a proteção do futuro dessas crianças, fazendo-as estarem em sala de aula e abdicar do trabalho e de ficar em situação de risco social, variando muito nas regiões brasileiras em que se encontram. A ideia do Bolsa-Escola foi criada e testada a partir de 1995, em Brasília, e se espalhou por outras cidades, inclusive em outros países, como o México, e está em fase de implementação na Bolívia. No total, estima-se que cerca de 20 milhões de crianças são beneficiadas. Entende-se que será um instrumento importante na garantia do direito à infância, considerada a ausência de políticas públicas que atendam a tais carências. No entanto, vale ressaltar que se trata de um serviço social executado por meio de programa.

As seis metas estabelecidas pelo fórum da Educação em Dacar, Senegal, que foram criadas para a melhoria da infraestrutura da educação na infância, garantindo que até 2015 todas as crianças estejam matriculadas nas escolas, melhoria nos índices de erradicação do analfabetismo e melhorias na qualidade da educação. Dos 121 países que participaram do planejamento de metas, apenas 44 cumpriram com o acordo. Antes de o plano de metas para 2015 ser estabelecido, ocorreu uma conferência com as mesmas ideias e o prazo era até o ano 2000[5].

As metas propostas nas declarações dificilmente serão colocadas em prática. As pesquisas na área de políticas públicas e gestão educacional indicam relatórios que descrevem a eficácia dos programas propostos pela Unesco, mas mostram números em vez da qualidade das ações.

No século XXI, 250 milhões de crianças no mundo estão trabalhando. Vivem à margem do atendimento escolar. E essa é a grande questão que buscamos suscitar no artigo, a saber: quais são as orientações da Unesco sobre a educação e suas metas e o que está sendo feito para que possam ser cumpridas?

Em síntese, permanecemos amparados numa assessoria para modificações de nossos sistemas educativos, firmados em uma teoria questionável, mais que isso, a busca produz evidências não conclusivas ou até inversas às próprias hipóteses que conduzem às suas recomendações.

[3] GOMES, Candido Alberto. *Dos valores proclamados aos valores vividos*. Brasília: Unesco, 2001.

[4] Bolsa-Escola - Programa com estratégias mediadoras ao problema de milhões de crianças que trabalham em vez de estudar, propondo incentivos financeiros para as políticas educacionais, efetivando a manutenção e frequência da criança na escola.

[5] Conferência de Jomtien, Tailândia.

Trabalho infantil no Brasil

Proliferou, no final do século XX e início do século XXI, uma prática cruel no Brasil, o trabalho infantil. Este é um tema, atualmente, discutido ao redor do mundo e, no Brasil, essa temática tem conquistado espaço político, na tentativa de combater o trabalho precoce. O combate é intencionado por organismos internacionais como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização Mundial do Comércio (OMC).

O trabalho infantil é uma das formas mais cruéis de exclusão social, compreendendo diversos aspectos que envolvem complexas relações entre as políticas públicas, educação, determinantes socioeconômicos, culturais, pobreza e outros.

No Brasil, há cerca de 3 milhões de crianças trabalhando e este é um dos maiores e principais desafios a serem enfrentados pela nação brasileira. O número alarmante é o resultado do descumprimento dos direitos de todos os cidadãos, sendo alguns: vida digna, liberdade, educação e saúde. Fornecer escolas a todas as crianças é dever do Estado. O *caput* do art. 227 do texto constitucional dispõe de um amplo conjunto de direitos sobre a educação.

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão.

O Art. 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente diz que:

> É dever de o Estado assegurar à criança e ao adolescente:
>
> I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
>
> II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
>
> IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
>
> V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
>
> VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
>
> VIII – atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Entendemos que a conquista dos bancos escolares e o acesso à escola é apenas o primeiro passo para que as famílias pobres conquistem a cidadania. Para compreender a ampla temática que estamos discutindo, começaremos abordando quais são os direitos da criança e por que e como esses direitos são desrespeitados.

Declaração dos Direitos Humanos de 10 de dezembro de 1948:

> Art. VII - Todos são iguais perante a lei e tem direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Compreende-se que o período mais importante da vida de uma pessoa é a infância. É nesse período que o indivíduo tem as primeiras vivências e experiências de sua vida, como: a linguagem, relações afetivas, reconhecimento de seus sucessos e realizações, encorajamento na realização de atividades como correr e saltar, interação com a natureza e sociedade, amizades, relações com o meio, acesso à cultura, entre outros. As crianças precisam de limites e restrições para se sentir seguras, constituindo as duas ordens formuladas pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelecendo como principais objetivos a formação pessoal e social e o conhecimento de mundo.

Todo aprendizado ocorre tanto na escola e nas brincadeiras quanto nas famílias. Em consequência a essa necessidade da criança, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), garante às crianças o direito à vida, à saúde e à liberdade, o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se. A Declaração Universal dos Direitos da Criança assegura às crianças o direito à educação gratuita e ao lazer.

> Art. 27. I – Os Estados Partes reconhecem o direito de toda criança a um nível de vida adequado ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social.

Os "Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil" orientam que é por meio da educação que são atingidas as competências ou capacidades, considerando as habilidades, interesses e atitudes divergentes de cada criança, afirmando a importância das primeiras experiências vividas na infância.

> Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicie o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, étnica, estética, de relação interpessoal e inserção social (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Introdução. Volume I. Brasília, MEC/SEF, 1998, p. 47).

As capacidades afirmadas para a educação infantil são as capacidades de ordem física, que são aquelas que se associam com a possibilidade de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, com o autoconhecimento, com o uso do corpo na expressão das emoções.

As capacidades de ordem afetiva são aquelas associadas à construção da autoestima, de atitudes do convívio social, à compreensão de si mesmo e dos outros. As capacidades de ordem cognitiva são aquelas associadas ao desenvolvimento dos recursos para pensar, ao uso e apropriação de formas de representação e comunicação. As capacidades de ordem estética são aquelas associadas à possibilidade de produção artística e apreciação de produções oriundas de diferentes culturas. As capacidades de relação interpessoal e inserção social são aquelas associadas à possibilidade de estabelecer relações de convívio social e de perceber-se como membro participante de uma comunidade com valores próprios. Contudo, segundo o Art.4º do ECA:

> É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, a dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Em muitos lugares do mundo, a criança não brinca e não estuda; ao contrário desse direito, a criança trabalha. Conforme o "Relatório do Desenvolvimento Humano 2000" das Nações Unidas, 100 milhões de crianças vivem ou trabalham nas ruas. No Brasil, há 2,9 milhões de crianças de 5 a 14 anos trabalhando em regime penoso e braçal. Em conformidade com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1999, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as crianças afetadas são de todas as regiões do país. Não são casos isolados, como muitas pessoas pensam, ou seja, são muitas as crianças que estão sendo afastadas de viver uma vida satisfazendo todos ou boa parte dos seus direitos. A infância desses meninos e meninas está presa a atividades penosas ou nocivas para a saúde.

O direito à vida e à saúde estão assegurados no Art. 7º do ECA, o qual nos traz:

> A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

O direito à vida é o direito fundamental e deve ser respeitado porque dele sucedem todos os outros direitos. A Constituição Federal estabeleceu como direitos sociais a saúde, educação, esporte, cultura, lazer, proteção à maternidade e à infância, que serão brevemente descritos a seguir concomitantemente. Ao direito da saúde, a Constituição certifica o atendimento integral a todos os serviços. Nesse âmbito, os municípios devem reunir condições para proporcionar a implementação e a execução da política de atendimento e dos programas de atenção integral. Os responsáveis pela asseguração da saúde são os municípios, mas os poderes públicos estaduais e federais são sempre corresponsáveis na ausência da função municipal (Art. 23, II, CF).

Essa responsabilidade trata da participação. Portanto, ela não exclui o papel da família, da comunidade e dos próprios indivíduos na promoção, proteção e recuperação da saúde.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê os direitos da criança desde a sua concepção. O direito à vida e à saúde pressupõe o nascimento saudável, atendimento médico desde a gestação, desenvolvimento sadio, políticas públicas que garanta essa proteção em todas as fases de seu desenvolvimento. Os direitos assegurados à gestante (Arts. 8º e 9º, ECA) são o atendimento pré e perinatal, apoio alimentar, se necessitar, condições do aleitamento materno, inclusive para filhos de mães presas.

A área da saúde é de natureza pública. Conforme a Constituição Federal, a saúde é "um direito de todos e dever do Estado". Cabe ao Poder Público (Arts. 11 e 14 ECA) o atendimento médico à criança e ao adolescente. Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, o ECA estabelece, no Art. 58:

> No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura.

Os direitos sociais fundamentais para a criança e para o adolescente têm sido ausentes em muitas localidades do país. De acordo com a ênfase anteriormente citada, a educação deve ser vista como dever do Estado e direito de todos, sendo ricos ou pobres. É esta que habilita a criança, o adolescente, o jovem e o adulto para o pleno desenvolvimento e para o exercício dos seus direitos e a qualificação para o trabalho.

> O conceito de educação é extremamente amplo, pois abrange a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e ensino técnico e superior, além de incluir

> outras práticas extra-escola, como educativas (esporte, cultura e lazer) [...]. A escola é lugar de criança e adolescente e o trabalho precoce prejudica o desenvolvimento dos mesmos. Com respeito ainda à educação, não há lacunas ou desculpas financeiras suficientes que sustentem a realidade da ausência de vagas na escola e a falta de organização ou estrutura para abrigar dignamente os educandos. Essa responsabilidade cabe ao Poder Público e dele deve ser cobrado (CUSTÓDIO; SILVESTRE, 2004, p. 58).

O direito à educação consiste, nos moldes dos Arts. 53 a 59 do ECA, na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; direito de contestar os critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias superiores; direito de organização e participação em entidades estudantis; acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

A falta de cumprimento de todos os deveres é frequente no Brasil. Em decorrência, uma rede de canal aberta, a Record News, exibiu uma reportagem em 25 de outubro de 2008 informando que 66 milhões de crianças no mundo e 21 milhões no Brasil são consideradas crianças e adolescentes que vivem sem seus direitos. De acordo com a reportagem, a questão que incomoda a sociedade é: as leis brasileiras asseguram e garantem muitos direitos, sim, mas como e com que frequência elas têm sido cumpridas?

A infância está sendo cada vez mais roubada e boa parte dessas crianças, onde estão? Essa questão tão intrigante resulta na maior parte dos 2,9 milhões de crianças brasileiras que estão trabalhando na agricultura, no corte de cana-de-açúcar, na colheita de frutas cítricas, folhas de tabaco, café e uma grande variedade de culturas.

Nas cidades, uma parcela faz "bicos", como lavar carros, vender doces nos semáforos, empacotadores de supermercados, outra parcela trabalha em indústrias, fábricas e nas ruas. Uma parcela considerável sofre os riscos contra sua integridade constantemente, por trabalhar em condições extremamente perigosas e insalubres, como nas carvoarias, manguezais, coleta de lixo e de restos de comida e outros. O trabalhador precoce e os produtos que resultam do seu trabalho beneficiam empresas como siderúrgicas, bancos, montadoras, a maioria de capital estrangeiro e o próprio Governo Federal.

> O sistema de produção economicamente desenvolvido retém no setor primário a maioria de nossas crianças e adolescentes, trabalhadores sem escola, sem a proteção da família e do Estado, desempenhando atividades penosas produzindo, não apenas arroz, feijão, açúcar, matéria-prima para carros, laranja para suco, café, pedras, sisal, carvão [...] (CECÍLIO, 2004, p. 27).

Compreendendo os indícios da exploração, perguntamos: com tantas políticas sociais e públicas no Brasil, por que tantas crianças continuam trabalhando em vez de exercerem o direito de estar na escola? Essas crianças e adolescentes não foram abandonados por suas famílias e nem tiveram de se virar sozinhos por quaisquer motivos. A maioria trabalhava juntamente com os pais, ajudando-os em suas atividades, contribuindo para a renda familiar. Muitos podem pensar em como essas famílias são cruéis e que elas poderiam ser indiciadas por violarem as leis estabelecidas e a obrigação que lhes cabe de proporcionar o exercício do direito para que seus filhos possam frequentar a escola. Contudo, para fazer um levantamento de críticas seria necessário que essas mesmas pessoas que formam o chamado "senso comum" conhecessem a realidade dessas famílias, que em sua maioria não vivem, ao menos, com suas necessidades básicas cumpridas por seus salários.

Esse quadro é muito comum em nosso país. Por exemplo, 20,1% da população brasileira[6] ganha menos de um salário mínimo por mês. Para muitas dessas famílias, as necessidades básicas mais urgentes são a alimentação e a habitação. Entre todos esses aspectos, existe a questão da acomodação do trabalhador braçal, justificando a sua falta de esperança na credibilidade do governo no combate aos massacres promovidos nas cadeias produtivas que ocorrem no campo e nas cidades (CECÍLIO, 2004, p. 31).

Acostumadas com a prática, a maioria das crianças e adolescentes que trabalham defendem o trabalho precoce, acreditando que o trabalho educa e gera a disciplina, auxiliando na garantia da sobrevivência de suas famílias. No Brasil, esse ciclo vicioso reporta na pobreza e no trabalho infantil. Os filhos trabalhadores precoces, muitas vezes, não frequentam a escola e, assim, perdem a possibilidade de estudar e futuramente tornar seu trabalho qualificado. Quando essa criança se tornar um adulto, mal saberá ler e escrever. Raras serão as chances de se emancipar politicamente e humanamente. Continuarão trabalhando e mantendo esse ciclo vicioso que sustenta o capital.

A partir do conceito abordado, concretiza-se a ideia de que, no campo e nas periferias das cidades, o trabalho é iniciado antecipadamente. Na consciência dessas crianças e adolescentes, a infância e a adolescência vividas com liberdade, que muitas leis e documentos afirmam como direito, são sonhos impossíveis de serem realizados. Veem o trabalho como uma missão familiar e disciplinadora, justificando que, com o trabalho, não estarão nas ruas praticando atividades criminosas.

A frequência na escola é algo ocasional. O trabalho deixa-os exaustos para estudar. Em consequência, os trabalhadores que chegam aos bancos escolares costumam cursar somente os anos iniciais do ensino fundamental e logo deixam os estudos. Aqueles que persistem nos estudos quase sempre têm baixos rendimentos por causa do cansaço do trabalho. É um fato lastimável com o qual a sociedade brasileira tem convivido. O que nos causa estranhamento é constatar que o governo permanece, mesmo ciente de tantas pesquisas e casos de trabalho infantil, com ações limitadas. O que tem sido feito para evitá-lo? Ou mesmo, por que o Governo ainda insiste em "tampar o sol com a peneira", mostrando números de pesquisas encomendadas para explicar índices de baixa qualidade nas políticas sociais no combate à exploração do trabalho precoce?

Compreendemos que as famílias estão cientes da importância dos estudos, mas, muitas vezes, avaliam que não podem abrir mão de mais um membro da família ajudando no sustento da casa. Nesse impasse, o poder público e empresas privadas têm de desempenhar papéis fundamentais para prover essa carência básica e garantir o acesso de crianças e adolescentes à escola desenvolvendo estratégias que auxiliem as famílias nesse âmbito, fortalecendo a participação da sociedade civil em ações que o Estado deveria desempenhar. O Programa Bolsa-Escola é um exemplo de estratégia acompanhada pela Unesco nessa perspectiva. As ações para erradicação do trabalho infantil são materializadas nas formulações de documentos destinados à proteção da infância e da adolescência. Alguns desses documentos são: Educação para Todos, NEBAS[7], relatórios anuais do Unicef, documentos específicos da Unesco, como primeira infância melhor (PIM), entre outros, Organização Internacional do Trabalho (OIT), programas nos quais o Unicef faz parceria com o governo e na maioria das vezes com empresas privadas para a exclusão da taxa de imposto de renda sobre essas empresas.

[6] Esta porcentagem da população brasileira representa cerca de 34 milhões de pessoas.

[7] Necessidades Básicas de Aprendizagem.

Para evitar as formas de trabalho penoso no Brasil, foi assinado o "Pacto Bandeirante pela Erradicação do Trabalho Infantil", em abril de 1996, elaborado por órgãos públicos, federações de trabalhadores e empregadores, sindicatos, cooperativas e prefeituras municipais.

Em decorrência dos fatos, os benefícios atribuídos às políticas sociais são permeados por limitações. A perplexidade causada pela ciência dessa realidade nos faz pensar sobre a possibilidade de exercício da cidadania, seja por meio dos programas sociais, seja na garantia de trabalho digno, e traduz em dúvidas sobre a eficácia de ações que são avaliadas na intenção de que constituam políticas de estado.

Considerações finais

O Estado deve fornecer aos seus cidadãos as condições para uma existência digna, o que deveria ser feito por meio da aplicação dos impostos pagos pela população. O Brasil está longe de desfrutar da cidadania. Estima-se que pelo menos cerca de 21 milhões de crianças e adolescentes não conhecem e não desfrutam de seus direitos. Não há escolas para todos. O salário mínimo não é suficiente para a sobrevivência, o sistema de saúde é deficiente, não há terras para todos ou não são bem distribuídas, autoridades descumprem as leis, muitos políticos e representantes do povo servem a seus próprios interesses. Um imenso quadro de exclusão social e violação dos direitos, entre os quais o direito à infância se desenha.

Por meio da pesquisa, nos apropriamos das orientações legais para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes, principalmente, sobre as dificuldades de vivência plena de seus direitos. Como foi abordado na pesquisa, o trabalho infantil e/ou precoce foi e tem sido historicamente formador de diversos tipos de crianças no século XXI. A nossa sociedade convive com o trabalho de crianças e adolescentes relacionados, principalmente, com a evasão escolar, analfabetismo e repetência.

REFERÊNCIAS

BAILEY, Sydney D. *A história das Nações Unidas*. Rio de Janeiro: Lidador, 1963.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 18/3/2009.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 18/3/2009.

CECILIO, Maria Aparecida. *Lavrar e brincar*: o trabalho precoce e as conseqüências para o desenvolvimento. Maringá: Massoni, 2004.

DELORS, Jacques. *Educação*: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, MEC: Unesco, 1998.

GOMES, Candido Alberto. *Dos valores proclamados aos valores vividos*. Brasília: Unesco, 2001.

IRELAND, Timothy. *Analfabetismo*: até quando? Unesco, 2008. Disponível em: <http://www.brasilia.unesco.org/noticias/opiniao/artigooutros/analfabetismo-ate-quando>. Acesso em: 25/7/2009.

SILVESTRE, Eliana; CUSTÓDIO, Sueli Sampaio Damin. *Os direitos infanto-juvenis*: pressupostos políticos e jurídicos para a sua concretização. Maringá: Clichetec, 2004.

TOMMASI, Lívia *et al*. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Brasília: Unesco, 1998.

_____. *Marco estratégico para a Unesco no Brasil*. Brasília: Unesco, 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Política educacional no Brasil*: introdução histórica. Brasília: Plano, 2003.

Texto aprovado em 18 de novembro de 2010.

Demanda Contínua

A extensão universitária a serviço da politização de adolescentes de bairros periféricos: o caso da oficina de cultura política em projeto da UFJF[1]

The university extension at the service of the politicization of teenagers from suburbs: the case of the workshop of political culture in the UFJF project

La extensión universitaria a servicio de la politización de los adolescentes de los suburbios: el caso del taller de la cultura política en el proyecto de UFJF

Paulo Roberto Figueira Leal[2]
Rafael do Nascimento Grohmann[3]
Rodrigo Souza Silva[4]

RESUMO

O artigo apresenta os resultados da oficina de Cultura Política desenvolvida no âmbito do projeto de extensão e pesquisa Comunicação para a cidadania, financiado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pela Fapemig e pelo Ministério da Cultura. Nesta oficina, ministrada em 2008 e 2009 a jovens de escolas públicas provenientes de bairros periféricos de Juiz de Fora (MG), buscou-se verificar quais eram os valores políticos dos adolescentes e o quanto dessas visões decorria das informações recebidas por eles da mídia (pressupondo-se que os valores hegemônicos seriam majoritários na circulação midiática e, portanto, estariam presentes nas opiniões). Paralelamente, pretendia-se efetivar com eles discussões temáticas específicas, relacionadas à política, a partir de valores contra-hegemônicos, de modo a levá-los à reflexão crítica e, se possível, à ação efetiva.

Palavras-chave: comunicação; política; extensão.

ABSTRACT

This article presents the results of a Political Culture workshop, placed within a research and extension program called Communication For Citizenship, sponsored by the UFJF, Fapemig and the Brazilian Ministry of Culture. The workshop took place in 2008 and 2009 with adolescents from public schools of distinct

[1] A oficina de Cultura Política integra o projeto Comunicação para a cidadania: tecnologias, identidade e ação comunitária, financiado pela UFJF, Fapemig e Ministério da Cultura.

[2] Doutor e mestre em Ciência Política pelo Iuperj, jornalista pela UFRJ. Professor do Programa de Mestrado em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Autor dos livros Identidades midiáticas (Ed. E-Papers, 2009), Identidades políticas e personagens televisivos (Editora Corifeu, 2007), O PT e o dilema da representação política (Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2005) e Os debates petistas no final dos anos 90 (Editora Sotese, 2004). Endereço: Rua Wantuil Duque de Moraes, 307, Laranjeiras, Valença-RJ, CEP 27600-000; Telefones: (24) 2453-2162; (32) 9114-5186. E-mail: pabeto.figueira@uol.com.br

[3] Mestrando em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP), sociólogo graduado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor da Universidade de Taubaté (Unitau). E-mail: rafael-ng@uol.com.br

[4] Graduando em Comunicação da UFJF; ex-bolsista PET – MEC/Sesu. E-mail: rodsouzas@gmail.com

peripheral neighborhoods in the city of Juiz de Fora (MG). The project aimed at uncovering the political values of those teenagers and assessing how much of these values were motivated by the media (assuming they would emerge during the discussion since hegemonic values are majority in the media). Moreover, there were efforts to discuss specific subjects, related to politics, based on counter-hegemonic values, leading them to develop critical thinking and, if possible, to effective actions.

Keywords: communication; politics; extension.

RESUMEN

El artículo presenta los resultados del taller de la Cultura Política desarrollada en el marco del proyecto de extensión y pesquisa Comunicación para la Ciudadanía, financiado por la UFJF, por la Fapemig y por el Ministerio de Cultura. Este taller, realizado en 2008 y 2009 a los jóvenes de las escuelas públicas de los suburbios de Juiz de Fora (MG), trató de determinar cuáles eran los valores políticos de los adolescentes y lo cuánto estas visiones resultaba de la información recibida por ellos de los medios de comunicación (en el supuesto que los valores hegemónicos serían mayoría en el movimiento de los medios de comunicación y, por lo tanto, estarían presentes en las opiniones). Además, se ha pretendido cumplir con ellos discusiones temáticas específicas relacionadas con la política, desde valores contra-hegemónicos, a fin de someterlos a la reflexión crítica y, si es posible, a la efectiva acción.

Palabras clave: comunicación; política; extensión.

1. Introdução

O presente artigo apresenta os resultados da oficina de Cultura Política ministrada no projeto de pesquisa e extensão *Comunicação para a cidadania: tecnologias, identidade e ação comunitária*, financiado pela UFJF, Fapemig e Ministério da Cultura. O objetivo geral do projeto é contribuir para a democratização da comunicação e para o exercício da cidadania de jovens de bairros periféricos de Juiz de Fora (MG), estudantes de escolas públicas.

A esses jovens foram oferecidas atividades em oficinas, conduzidas por professores da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e seus bolsistas de iniciação científica e de extensão, que procuravam estimular uma maior reflexão dos participantes com relação aos conteúdos midiáticos. Foram seis as oficinas: Novas Tecnologias, Jornal Impresso, Rádio, Fotografia, TV e Cultura Política. É a esta última oficina que este artigo se refere.

A oficina de Cultura Política buscava refletir mais diretamente sobre o contexto político contemporâneo e o significado dessa instância tão pouco compreendida e explorada por parcelas significativas da juventude. Uma das metas da oficina era verificar quais eram, no momento de chegada, os valores políticos desses jovens, e o quanto dessas visões decorreria das informações recebidas por eles da mídia (pressupondo-se que os valores hegemônicos seriam majoritários na circulação dos meios de comunicação de massa e, portanto, estariam presentes nas opiniões dos adolescentes).

Paralelamente, pretendia-se efetivar com eles discussões temáticas específicas, relacionadas à política, a partir de valores contra-hegemônicos, de modo a levá-los à reflexão crítica e, se possível, à ação efetiva: a partir das atividades trabalhadas com os jovens, procurou-se conduzi-los não só a repensar as possibilidades de ação política na comunidade e na escola, entre outros espaços, mas a efetivamente terem condições de implementá-las.

Em 2008, a base territorial trabalhada pelo projeto foi a Escola Municipal Santa Cândida, localizada no bairro homônimo da Zona Leste de Juiz de Fora. As atividades iniciaram-se com 16 adolescentes, entre 14 e 17 anos, cursan-

do entre a quinta e a nona séries, dos quais sete chegaram ao final das atividades, seis meninas e apenas um menino. Segundo Lahni *et al*. (2009), o grande número de desistências se deveu, principalmente, às premências de inserção de muitos deles no mercado de trabalho, já que o projeto não disponibilizava bolsas.

As oficinas foram realizadas na Casa de Cultura/UFJF, entre os meses de agosto e novembro de 2008. Além daquelas relacionadas à comunicação, a Faculdade de Serviço Social também acompanhou o grupo de adolescentes, com encontros quinzenais, nos quais foram trabalhados aspectos socioeducativos juntamente a outros temas delineados pelo projeto.

Já no primeiro semestre de 2009, o projeto *Comunicação para a cidadania* passou a integrar o programa *Educação e Cultura Geracional*, financiado pelo Ministério da Cultura (o que levou à possibilidade de ofertar bolsas para os adolescentes), e 30 jovens dos bairros São Pedro, Santa Cândida e Dom Bosco foram selecionados para frequentar as oficinas – no primeiro semestre, 15 deles iniciaram os encontros de Cultura Política.

Mas, ao chegarem aos primeiros encontros da oficina, que valores políticos tinham os jovens dessas turmas e o quanto dessas visões decorria do consumo midiático? É a discussão que segue.

2. Valores ideológicos e mídia

Berger e Luckmann (1985) sustentam que a percepção que cada um de nós tem da realidade decorre, fundamentalmente, dos processos de socialização e das interações que desenvolvemos com outros indivíduos e instituições – essas relações comunicativas nos oferecem universos simbólicos compartilhados fundamentais para nossa percepção e atribuição de significado às coisas do mundo e a nós mesmos.

Já Goffman (1974) aponta que os enquadramentos (entendidos como modelos de interpretação e seleção que definem ênfases e exclusões utilizadas para organizar o discurso) constituem recortes culturais cruciais para a organização de nossas visões de mundo. Também o sistema contemporâneo da mídia – tão importante como fonte de informação e transmissão de valores para milhões de cidadãos mundo afora – opera a construção de seus discursos por meios de enquadramentos, como observa Gitlin (1980).

Mas quais são as implicações disso na constituição da visão de mundo dos indivíduos? Num contexto em que, a cada dia mais, a esmagadora maioria das certezas não provém da experiência direta, mas de informações mediadas pelo aparato da comunicação de massa, é razoável supor que as valorações (explícitas ou implícitas) majoritárias no discurso da mídia impactam, em alguma medida, as visões daqueles que dependem excessivamente – ou exclusivamente – dessas fontes para formar juízo sobre a realidade.

Em outras palavras, valores ideológicos hegemônicos na mídia podem ser introjetados, em alguma proporção, por indivíduos e grupos. É preciso ressalvar o sentido que aqui se dá à expressão "ideologia". Mais do que mero posicionamento político, trabalha-se com a ideia gramsciana de que "todo homem é filósofo, ou seja, que todo homem manifesta em sua ação – através de sua linguagem, de seu senso comum, de suas crenças, etc. – uma concepção do mundo" (COUTINHO, 1980, p. 83).

No caso específico de visões sobre política que são oferecidas pela comunicação de massa (e que se supõe que possam ser incorporadas por alguns), dada a natureza empresarial dos grandes grupos de comunicação, é razoável afirmar que os valores ideológicos majoritariamente ofertados pelo discurso midiático tradicional encontram-se, do ponto de vista da escala esquerda - direita, mais à direita do que à esquerda.

Vozes mais céticas à validade dessa escala poderiam perguntar: no momento histórico em que vivemos (pós-derrocada da experiência do socialismo real), ainda é possível falar em identidades ideológicas à esquerda ou à direita? Norberto Bobbio (2001) sustenta que sim. Desde a Revolução Francesa, quando as expressões "esquerda" e "direita" se popularizaram no jargão político, a dicotomia expressa, segundo Bobbio, profundas diferenças de valores.

Mesmo que se leve em conta que a distinção comporta numerosas posições intermediárias, há uma clara clivagem ideológica sobre a questão da igualdade entre os homens. A posição típica de esquerda assenta-se na suposição de que não apenas a causa da desigualdade é majoritariamente social como ela pode ser eliminada (crença de que não partilha a direita). As instâncias coletivas – dentre elas o Estado – seriam fundamentais para resolver esses problemas.

Se o discurso hegemônico, portanto, situa-se à direita e se, dentro dele, há uma prevalência da variante liberal, a compreensão da face contemporânea desse discurso engloba fundamentalmente as argumentações teóricas de pensadores liberais do século XX, como Friedrich August Von Hayek (1899-1992). Ele criou um arsenal discursivo baseado, sobretudo, na louvação das ações tomadas por agentes individuais (empresas ou indivíduos), mais eficientes, em sua opinião, do que as tomadas por atores coletivos.

Essa visão de desconfiança em relação às instâncias coletivas – mas também às capacidades de intervenção e de regulação da política em geral – é frequentemente expressa pela grande imprensa. Mas até que ponto ela é assimilada e internalizada (consciente ou inconscientemente) por jovens de regiões periféricas, cujo acesso à informação é fortemente limitado por conta de suas condições socioeconômicas? Eles incorporam os valores presentes nesse discurso de demonização do Estado – e, por associação deste como centro da atividade política, numa visão simplista, de demonização da própria política?

Apesar de serem jovens que, mais até do que outros, demandariam a capacidade de organização coletiva para a solução de problemas, eles manifestam-se próximos de uma visão individualista – tal como preconizado pelo ideário liberal? Tendo em mente essas questões, o projeto consistiu no acompanhamento – por meio da metodologia de observação participante, complementada por entrevistas e questionários – das opiniões políticas de jovens juizforanos que participaram da oficina de Cultura Política.

Em resumo, os pressupostos teóricos iniciais eram: a) Visões de mundo sobre a realidade e valorações ideológicas decorrem dos processos de socialização a que indivíduos são submetidos; b) Os meios de comunicação passaram, na contemporaneidade, a ser cada vez mais presentes nesses processos de socialização, pois constituem a fonte discursiva prioritária (às vezes única) para parcelas da sociedade; c) A mídia representa e vocaliza visões marcadas por valorações ideológicas – e, no caso da grande mídia empresarial, essas marcações encontram-se situadas à direita do espectro ideológico (sobretudo a partir da vertente liberal); d) Na leitura neoliberal, representada pelas ideias, por exemplo, de Hayek, as ações individuais são mais valorizadas que instâncias coletivas; e) Jovens de regiões periféricas de Juiz de Fora – por conta de suas condições socioeconômicas – tendem a depender excessivamente das informações que recebem de veículos de comunicação, sobretudo a TV, para formar suas próprias visões sobre o que seja política; f) Dentre essas visões, imagina-se que há uma predominância de concepções simplistas e negativas da política (derivadas de uma visão negativa das instâncias coletivas e do Estado) e uma predominância de valores individualistas.

Partindo desse circuito lógico como rede de hipóteses, o trabalho da oficina tinha um duplo objetivo: verificar se isso efetivamente

acontecia e, em caso afirmativo, apontar se as discussões ali realizadas – a partir de leituras contra-hegemônicas – poderiam conduzir os jovens à adoção de outras visões e outras práticas no espaço público, mais participativas e colaborativas. Seguem, adiante, resultados que apontam se os pressupostos iniciais foram ou não verificados.

3. A presença da mídia na vida cotidiana e a depreciação da política

Os resultados dos questionários respondidos pelos adolescentes nos primeiros dias da oficina de Cultura Política em 2008 e 2009, com um total de 36 respondentes, referem-se a turmas provenientes de bairros distintos que foram atendidos numa ou noutra oportunidade. Os jovens de São Pedro, Dom Bosco, São Benedito, São Sebastião, Santa Cândida e Granjas Betânia tinham, no momento das respostas, entre 14 e 18 anos (com média de 16 anos).

As famílias de todos eles possuíam, no mínimo, um aparelho de televisão, e uma parcela significativa (27,8%) possuía três aparelhos de TV em cores na residência. Além disso, 97,2% tinham um aparelho de vídeo ou DVD, e a mesma porcentagem dispunha de, ao menos, um rádio.

A televisão ainda detinha crucial importância na vida dessas pessoas, já que 41,7% afirmaram utilizá-la como principal veículo para busca de notícias sobre política. No entanto, como já têm apontado outros estudos, a Internet vem ganhando importância no cenário. Há de se destacar que 11,1% afirmaram não buscar em nenhum lugar notícias sobre política, o que já evidencia, em alguma medida, que a política não instigava a curiosidade de parte significativa desses jovens.

A centralidade televisiva era reforçada pela resposta à questão "horas por dia assistindo à TV": as respostas variaram de 2 a 13 horas, com média de 3,4 horas por dia. Ficava evidente que esse meio de comunicação ocupava um espaço central no dia a dia dessas pessoas. A maior parte delas (86,1%) afirmava gostar do que via, ouvia ou lia, principalmente por ser interessante (27,8%), pelo teor informativo (25%) e pela diversão (22,2%). Há de se enfatizar que, entre os que não gostavam do que viam, muitos apresentavam como motivo o fato de que as notícias eram ruins.

Com relação ao tipo de programa que mais gostavam de ver na televisão, os jovens tinham as seguintes opções: novela, telejornal, esportes, humorístico, desenhos e filmes. A maior parte dos pesquisados (41,7%) assinalou todas ou quase todas as opções – o que evidenciava a preferência por um modelo de TV generalista (WOLTON, 2006) –, mas houve preponderância individual da novela, tendo a preferência de 27,8%.

Sobre o mundo da política, 80,6% dos pesquisados afirmaram não se interessar por política. A justificativa mais usada, por 25% dos jovens, era de que a política seria "chata". Igual fatia de 25% dos respondentes não justificou a sua resposta. Outras justificativas dadas foram: "não gosto", "não entendo", "não voto", "porque é só corrupção". Entre os 19,4% que afirmam se interessar pela área, houve justificativas como: "vou começar a votar", "porque traz conhecimento", "é legal", "é um meio de expressão", "para ver se os políticos cumprem as promessas", "para ver ideias novas".

Foi-lhes pedida uma definição de política: 33,4% não responderam ou não souberam dizer o que ela seria. A definição mais usada era a de política como perda de tempo, em 13,9% dos casos – um bom indicativo do conceito negativo que eles, em sua maioria, tinham sobre o tema. Outras definições: "brigas", "eleição", "corrupção" (que, juntas, somam 22,2%).

Poucos respondentes apresentaram visão dissonante dessa leitura depreciativa. As seguintes citações configuraram exceções: "direito de votar", "organização social", "governo",

"partidos", "partidos eleitorais" (expressão que evidenciava a percepção de que os partidos políticos apenas funcionam em época de eleição), "pessoas com poder de melhorar a vida das pessoas", "relação com a vida cotidiana", "responsabilidade", "saber quem cuida da cidade", "tudo que envolve a sociedade".

Ou seja, por mais que alguns respondentes isolados enxergassem a presença da política na vida cotidiana, a maioria a via apenas na esfera eleitoral, do governo e dos partidos políticos, e não em suas próprias vidas. Política seria algo que não diz respeito a eles próprios nem trataria de coisas positivas. Na verdade, a maioria dos respondentes afirmava, direta ou indiretamente, querer se distanciar dela.

Na parte final do questionário, perguntou-se se eles tinham opinião formada sobre atores políticos como: algum partido, o presidente Lula e o prefeito da cidade de Juiz de Fora (Alberto Bejani, nas primeiras turmas, e Custódio Mattos, na última). Com relação ao partido político, a maioria (77,8%) dizia não ter nenhuma opinião formada ou não respondeu. Os partidos foram mencionados por apenas três pessoas, que citaram PT, PSDB e PTB (sendo o PT considerado por duas pessoas). Dois nomes de políticos (Custódio Mattos e Carla Vidal) apareceram como "partidos políticos" em 11,2% dos casos, o que evidencia, em certo medida, o fenômeno da personalização da política (WATTENBERG, 1991).

Com relação ao presidente Luís Inácio Lula da Silva, o número de casos sem resposta ainda era grande (41,7%), mesmo sendo uma figura com mais visibilidade do que os partidos políticos. O campo semântico ao qual Lula foi mais relacionado era o de "bom presidente", em 30,6% dos casos. Outros casos isolados: "corrupto", "ladrão", "não gosto de Lula", "não é capacitado" ou "precisa fazer mais" poderiam ser colocados em um campo "negativo", com 14% dos casos. Ainda apareceram como respostas "PT" e "é o presidente".

Com relação aos prefeitos da cidade, mais uma vez foi predominante a opinião não formada sobre o assunto, o que ocorreu em 33,3% dos casos. Isso confirmava o distanciamento dos jovens em relação à política, associada a algo negativo. Em relação ao ex-prefeito Alberto Bejani (que foi eleito pelo PTB em 2004, mas renunciou em 2008 por causa de acusações de desvio de recursos), 16,7% dos respondentes identificaram Bejani como "corrupto", 13,9% como "safado, cachorro e sem-vergonha", e 5,6% como "bandido" – corroborando a imagem negativa mostrada pelos jornais.

As últimas perguntas deste questionário inicial, respondido no primeiro encontro realizado pela oficina em cada turma, abordavam a participação dos jovens em alguma associação, seja ela de bairro, religiosa ou estudantil, por exemplo. 86,1% responderam negativamente à pergunta, com alguns justificando a não existência de um espaço como esse em seus bairros. Os 11,1% que responderam "sim" à pergunta participavam de associações religiosas, o que evidenciou a falta de pluralidade de espaços públicos nos bairros de regiões periféricas da cidade.

Em resumo, os dados revelados pelo questionário inicial reforçavam as hipóteses sobre o perfil dos jovens quando começaram as atividades da oficina: desinteressados por política, percebida por eles como algo limitado (e compreendida apenas na sua dimensão de disputa pelo poder do Estado, considerado negativamente) e não relacionada à vida de cada um. Na verdade, as soluções para seus problemas individuais ou os problemas coletivos de suas comunidades, na visão da maioria, não passavam pela política – ao contrário, demandavam sua negação.

Mas essas visões se mantiveram inalteradas ao longo das discussões? Uma vez instados a refletir sobre questões de política a partir de outro enfoque, durante os módulos, houve mudanças nas visões dos jovens? Para responder

a essa questão, um questionário com respostas dissertativas foi aplicado à turma do primeiro semestre de 2008 ao fim das atividades, com perguntas sobre violência urbana, ações políticas e falta de oportunidades culturais e de emprego (o mesmo ocorrerá à frente com as turmas que ingressaram em 2009 no projeto).

As respostas trazem indícios de algum desenvolvimento e maior sofisticação política dos adolescentes. Há de se destacar, no entanto, que somente cinco pessoas responderam às questões, dado o esvaziamento da turma de 2008, que terminou com apenas sete alunos dos 16 que iniciaram o ano.

A primeira questão perguntava se problemas como a violência urbana, a dependência de drogas e a falta de oportunidades culturais e de emprego entre os jovens estariam ligadas a causas políticas. Em caso afirmativo, quais seriam essas causas. Todos responderam afirmativamente, e a ênfase maior foi na questão do emprego: "com a política podem ser criadas leis a favor da população, como o primeiro emprego", "oportunidades que não são dadas a essas pessoas, como um emprego digno, uma moradia", "em uma entrevista para emprego só será selecionada uma pessoa, e as causas são a falta de investimento para poder mudar esses problemas".

Como podemos observar, a falta de verbas e investimentos nessas áreas eram problemas destacados, "fazendo com que as pessoas sejam levadas a arrumar dinheiro de outra forma", "o mundo em que vivemos tem muita corrupção, e os nossos governantes não fazem o que realmente deve ser feito para melhorar e resolver estes problemas, surgindo, assim, a desigualdade e os problemas em comunidades carentes".

Após o diagnóstico desses problemas como causas relacionadas ao mundo da política, a segunda questão indagava: "quais são as ações políticas que podem ser desenvolvidas por você para lutar contra esses problemas?". Eles destacavam o grêmio estudantil, a associação do bairro, eventos culturais, palestras, conscientização sobre os problemas por meio da distribuição de folhetos, palestras, debates entre os jovens, criar uma ONG.

Ressaltavam também a importância do voto e da televisão como formas de protesto. Um dos jovens diz ainda que "não saberia organizar uma ação política", mas via que as pessoas às vezes faziam manifestações, não sabendo ele, no entanto, se os resultados eram positivos. Trata-se do caso mais descrente entre os jovens com relação à ação política. Mas mesmo aí fica clara a percepção do papel estratégico da comunicação nas lutas políticas – e da necessidade de que se desenvolvessem políticas de comunicação capazes de dar vozes a todos.

A terceira questão perguntava em quais espaços de atuação política o jovem poderia se envolver para melhorar sua vida e das pessoas ao seu redor e o que poderia ser feito nesses espaços. A maioria dos jovens apontava a importância da associação de bairro e da escola, por meio do grêmio estudantil, com um exemplo de grupo de jovens para promover espaços culturais, palestras, músicas, debates e festas.

É preciso ressaltar que esse foi o único exemplo prático dado pelos respondentes daquilo que poderia ser feito num espaço de atuação política – os outros apenas explicitaram os locais que podem servir de atuação política. E um dos jovens foi especialmente pessimista: "em nenhum, pois não sei que espaços são esses e não entendo o bastante de política para me envolver em um espaço de atuação para melhorar a vida de outras pessoas".

Ou seja, apesar de a maioria deles ter, ao longo da oficina, percebido que a política está relacionada aos seus problemas cotidianos (e que não se resume à disputa pelo poder do Estado nem deve ser negada), traços ideológicos que reiteravam uma visão de mundo marcada pelo individualismo ainda apareceram fortemente em respostas como essa. Mas as respostas nos questionários talvez sejam insuficientes para dar conta das valorações ideológicas profundas – e

das mudanças ocorridas ao longo da oficina. Abordagens interpretativas da própria relação estabelecida nos encontros constituem evidências úteis para extrair inferências. É o que se segue.

4. Como levar os jovens à reflexão crítica?

Como os encontros da oficina tinham como objetivo discutir com os jovens as várias formas pelas quais poderiam agir politicamente em diferentes âmbitos da sociedade (demonstrando que política não é uma atividade restrita aos governantes), foram escolhidos temas que, de alguma maneira, tivessem relação com o cotidiano de suas comunidades. Foram tratadas questões como violência, racismo, falta de oportunidades, sexualidade, gênero, eleições, participação estudantil, território e espaço público e juventude e sua representação nos meios de comunicação.

Na perspectiva de extrair informações sobre as concepções dos jovens para além daquilo que eles responderiam nos questionários aplicados, os bolsistas do projeto estavam instruídos a observar as reações dos adolescentes enquanto os debates eram feitos, com base nos pressupostos e ferramentas de observação participante. Por causa da complexidade dos temas tratados (e também da resistência que os adolescentes tinham em relação ao tema), optou-se pela diversificação metodológica na condução dos encontros.

Apesar da valorização da produção oral – seja pelas exposições iniciais daquele que eventualmente conduzia a dinâmica, seja pelo estímulo à verbalização dos jovens –, outras atividades foram escolhidas para incentivar a movimentação e otimizar os níveis de participação. A escolha temática atendeu ao critério de trazer à tona assuntos relacionados à vida cotidiana.

Dessa maneira, no primeiro encontro da turma do segundo semestre de 2008, por exemplo, cujo tema era violência, a metodologia escolhida foi a oferta de um vídeo. Dada a existência, entre eles, de uma cultura audiovisual – e a centralidade da TV em suas vidas cotidianas era um indicador disso –, optou-se por exibir um trecho do documentário *Notícias de uma guerra particular*, de João Moreira Salles e Kátia Lund, de 1999.

O filme retrata o cotidiano dos moradores e traficantes do morro da Dona Marta, no Rio de Janeiro, a partir de entrevistas com pessoas que se encontravam, de alguma forma, próximas à rotina do tráfico de drogas. O objetivo era estabelecer comparações entre o que era mostrado pelo documentário e o que os jovens presenciavam no cotidiano, assim como fazê-los refletir sobre a forma naturalizada (e usualmente acrítica) com que viam a violência. Além disso, outras formas de violência, que não a física, foram abordadas, como a violência moral, a violência psicológica e a violência simbólica. Tentou-se, também, estimular uma visão crítica dos meios de comunicação, discutindo sobre como o bairro deles era representado pelos telejornais da cidade.

A participação dos jovens foi surpreendente. Eles relataram várias experiências que tiveram ou que presenciaram em relação aos vários tipos de violência, como brigas, vezes em que foram abordados pela polícia, ocasiões em que sofreram discriminação ao entrarem em lojas. Além disso, disseram gostar bastante de ouvir músicas, principalmente as dos gêneros *funk*, *hip-hop* e *rap*, pois se sentiam representados nas letras.

Assim, no segundo encontro com essa turma, optou-se por abordar o tema "racismo" com duas músicas: um samba, *Canto das três raças*, de Clara Nunes, e um *rap*, *Racismo é burrice*, de Gabriel Pensador. Buscou-se discutir a origem histórica do racismo e a participação política e cultural que os grupos excluídos têm na sociedade, sobretudo no que se refere aos negros. Os jovens refletiram também sobre como o negro é representado pelos meios de

comunicação, principalmente nas novelas, nas quais quase sempre estão em menor número e exercendo papéis secundários. Por fim, a discussão chegou à politização da questão do racismo e do preconceito nas escolas.

O tema do encontro seguinte foi a falta de oportunidades, envolvendo as distintas classes sociais, e as diferenças de empregabilidade. Abordaram-se a educação e a acessibilidade dos jovens em relação às escolas. Para isso, foi escolhido um trecho do documentário *Pro dia nascer feliz*, de João Jardim, como forma de iniciar a discussão. O filme aborda a realidade do sistema escolar brasileiro ao entrevistar alunos de 14 a 17 anos, de diferentes classes sociais, e professores de escolas públicas e particulares.

Procurou-se fazer com que os jovens refletissem acerca de seu próprio ambiente escolar, dos problemas e de como resolvê-los. Além disso, discutiu-se sobre espaços culturais dentro das escolas, como atividades envolvendo música, esportes, e sobre formas de participação dos alunos, como grêmios estudantis.

Os temas "sexualidade" e "gênero" foram abordados em um mesmo encontro. A metodologia escolhida para essa oficina foi o estímulo à produção criativa dos jovens: eles montaram painéis com imagens publicitárias, de forma a estimular a consciência crítica em relação a estereótipos femininos e masculinos em diversos âmbitos que são frequentemente veiculados nos meios de comunicação. Várias imagens relacionadas aos temas foram recortadas de revistas e jornais.

Em seguida, foi pedido que eles escolhessem as imagens que lhes chamassem mais a atenção. Logo após, discutiu-se sobre o que os motivou a escolher tais fotos, problematizando os elementos retratados. Entre os temas discutidos estavam os papéis sociais que são comumente associados ao homem e à mulher, questões envolvendo homossexualidade, preconceito e formas de combatê-lo.

Como política envolve também a questão dos representantes que escolhemos pelo voto e como estávamos em época de eleições para a prefeitura da cidade, o tema do encontro seguinte foi o cenário eleitoral. Depois de responderem a algumas questões, foram exibidos programas de TV do horário de propaganda eleitoral gratuita, de maneira a fazer com que apontassem o que estava proposto pelos candidatos. No entanto, as críticas feitas pelos jovens centraram-se nos próprios programas, considerados "chatos", e não em relação ao conteúdo das propostas.

As opiniões verbalizadas pelos adolescentes sobre os candidatos provieram mais de imagens e informações externas aos programas, como boatos e históricos dos candidatos, do que de alguma reflexão suscitada pelos programas. Os elementos de despolitização e de não percepção das questões ideológicas de fundo revelavam-se mais uma vez: a demonização do poder público foi outro traço perene – bem em conformidade com uma identidade ideológica liberal, reverberada pela mídia, que sistematicamente associa tudo que é público ou estatal à ineficiência.

No encontro que abordou o tema "participação estudantil", foi utilizada outra plataforma de comunicação: a Internet. O objetivo era incentivar os jovens a realizarem pesquisas sobre assuntos diversos e mostrar para eles que a rede tem muitas possibilidades além de *sites* de relacionamento e programas de mensagens instantâneas. Além disso, preferiu-se ampliar a discussão para movimentos sociais, nos quais a participação estudantil estaria incluída. Para tal, algumas palavras foram sorteadas entre os jovens. Entre elas, "movimento estudantil", "movimento negro", "movimento feminista", "movimento dos sem-terra" e "grêmio estudantil".

Os jovens se organizaram em duplas, cada uma dividindo um computador e tendo a meta de pesquisar sobre o movimento que havia sorteado. Após a pesquisa, o grupo se reuniu em uma roda para partilhar a pesquisa realizada, opiniões sobre os movimentos e ideias para a criação de novos grupos para lutar por causas distintas.

Na oficina seguinte, o tema foi "espaço público e privado". Neste encontro, cujo objetivo era a desmistificação da imagem de ineficiência e de mau funcionamento que comumente é associada à palavra "público", debateu-se a necessidade de valorizar a ação coletiva em detrimento de uma perspectiva individualista. Para isso, houve uma breve discussão sobre quais espaços seriam públicos e quais seriam privados, a diferença entre os conceitos, sobre como a sociedade se relacionava com o espaço público, além de possíveis formas de atuação. Os jovens associaram "espaço público" a um lugar onde todos podem entrar, estar, e "privado" como algo pertencente a alguém, só sendo possível a entrada quando permitida.

Posteriormente, eles levantaram questões sobre espaços comerciais e igrejas, refletindo sobre se estes seriam espaços públicos ou privados. Em seguida, foi pedido aos jovens que fizessem cartazes com desenhos, colagens e frases sobre espaços públicos, envolvendo problemas e possíveis soluções. A dificuldade inicial de que eles percebessem a dimensão do que seja público provavelmente revela a marca ideológica mais clara a demonstrar-se como estruturante de suas valorações e visões de mundo: o individualismo.

O último tema abordado foi a relação entre juventude e os meios de comunicação. Propôs-se aos jovens que fizessem um jornal mural para exposição na mostra que finalizaria o projeto. Assim, eles puderam refletir e discutir sobre os mais variados assuntos abordados durante todo o decorrer da oficina, relacionando-os com os meios de comunicação. Foram utilizados trechos de músicas, poesias, imagens, notícias, frases e desenhos. O mural foi exibido durante uma mostra que também expôs os trabalhos desenvolvidos em todas as outras oficinas.

5. Considerações finais

As hipóteses iniciais se confirmaram: uma vez tendo formado juízo sobre política a partir dos enquadramentos dados pela comunicação de massa – que normalmente a associam apenas à disputa pelo poder e aos eventuais escândalos dela decorrentes –, as visões dos adolescentes eram marcadas, ao iniciarem a oficina, por uma leitura simplista e negativa da política. Eles não percebiam as possibilidades de atuação política fora dos espaços eleitorais nem conectavam a política às possibilidades de resolução de seus problemas individuais ou coletivos.

As marcas do individualismo e da demonização das esferas públicas de atuação (em especial do Estado) – traços relevantes da identidade ideológica liberal, hegemônica nos discursos midiáticos – também apareceram com intensidade nas falas e textos produzidos pelos adolescentes, sobretudo nos momentos iniciais.

Contudo, mesmo que longe de um patamar que possa ser considerado ideal, o percurso da oficina oferece evidências de que processos de reflexão e de estímulo à ação no espaço público ali se iniciaram. Além dos indicativos já extraídos das respostas dos jovens nos questionários e de suas participações nos encontros, dados posteriores indicam as potencialidades de ações como esta.

O fato de que algumas adolescentes, a partir da oficina, empreenderam esforços para organizar um grêmio (até então inexistente) em sua escola, ou de que outras tenham tomado a iniciativa de procurar a associação de moradores de seu bairro para instalar uma Comissão de Juventude, aponta para a possibilidade de que muitos jovens tenham caminhado em direção à politização.

Entende-se aqui *politização* por capacidade de reflexão, de escolha autônoma, de organização coletiva e de interferência na realidade. Se essa combinação se impuser e for capaz de oferecer contrapesos à posição hegemônica, cria-se uma potencialidade crítica de reação aos discursos que ocultam suas dimensões ideológicas – e todo discurso é ideológico. Desse modo, a percepção de que a vida no espaço público é capaz de impactar cada vida privada é, em grande medida, um avanço que conduz os jovens à atuação política mais do que à mera replicação de valores naturalizantes do individualismo e da inação.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOBBIO, Norberto. *Direita e esquerda*. São Paulo: Unesp, 2001.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Fontes do pensamento político*. Rio de Janeiro: L&PM, 1980.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004. (Série Princípios).

GITLIN, Todd. *The whole world is watching*: mass media in the making and unmaking of the new left. Berkeley: University of California Press, 1980.

GOFFMAN, Erving. *Frame analysis*: an essay on the organization of experience. New York: Harper and Row, 1974.

HAYEK, Friedrich August Von. *O caminho da servidão*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

LAHNI, Cláudia (Coord.). *et al*. Projeto de Extensão da UFJF trabalha educomunicação com adolescentes de escola pública. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 4., 2009, Dourados (MS). *Anais*... Dourados, 2009.

LEAL, Paulo Roberto Figueira. A construção discursiva da identidade política liberal na contemporaneidade: a incerteza como chave identitária e como argumento de comunicação de massa. In: _____. *Comunicação*: tecnologia e identidade. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 183-195.

WATTENBERG, Martin. *The rise of candidate-centered politics*: presidential election of the 1980s. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

WOLTON, Dominique. *Elogio do grande público*: uma teoria crítica da televisão. São Paulo: Ática, 2006.

Texto aprovado em 18 de novembro de 2010.

Preservação digital de acervos naturais e culturais na UFPR: iniciativas do Grupo Imago para a construção de modelos 3D realísticos e museu virtual interativo acessível pela internet

Digital preservation of cultural and natural assets at UFPR: initiatives of the Imago Group on the generation of realistic 3D models and interactive virtual museum accessible through the internet

Preservación digital del patrimonio natural y cultural en la UFPR: iniciativas del Grupo Imago para la generación de modelos reales 3D y museo virtual interactivo disponible en la internet

Beatriz Trinchão Andrade[1]
Caroline Mazetto Mendes[2]
Dyego Rogher Drees[3]
Alexandre Vrubel[4]
Olga Regina Pereira Bellon[5]
Luciano Silva[6]

RESUMO

A preservação digital é uma área da Ciência da Computação que foca a geração de representações digitais de objetos que têm importância cultural ou científica. Este trabalho tem como objetivo relatar as iniciativas do Grupo de Pesquisa Imago, da Universidade Federal do Paraná, para a preservação digital de acervos naturais e culturais e para a exibição de acervos pela internet. São descritas técnicas utilizadas na geração e visualização de modelos tridimensionais construídos a partir de objetos preservados digitalmente. Os resultados obtidos a partir da aplicação dessas técnicas são apresentados no Museu Virtual 3D do Grupo Imago (http://www.imago.ufpr.br).

Palavras-chave: preservação digital; museu virtual; inclusão digital; computação gráfica; visão computacional.

ABSTRACT

Digital preservation is a Computer Science field that focuses on the generation of digital representation of objects that have cultural or scientific value. This work aims to present the initiatives of the Imago Research Group, from the Federal University of Paraná, on the digital preservation of cultural and natural assets and the exhibition of assets through the internet. It also describes the techniques used in the generation and visu-

[1] Doutoranda em Informática da Universidade Federal do Paraná.
[2] Doutoranda em Informática da Universidade Federal do Paraná.
[3] Mestre em Informática da Universidade Federal do Paraná.
[4] Mestre em Informática da Universidade Federal do Paraná.
[5] Professora Associada da Universidade Federal do Paraná.
[6] Professor Adjunto da Universidade Federal do Paraná.

alization of tridimensional models obtained from digitally preserved objects. The results obtained through the application of these techniques are presented at the Imago 3D Virtual Museum (http://www.imago.ufpr.br).

Keywords: digital preservation; virtual museum; digital inclusion; computer graphics; computer vision.

RESUMEN

La preservación digital es un área de Ciencias de la Computación que se centra en la generación de representaciones digitales de los objetos que tienen importancia cultural o científica. Este documento tiene por objeto informar sobre las iniciativas del Grupo de Investigación Imago, Universidad Federal de Paraná, para la preservación digital del patrimonio natural y cultural de colecciones y la exposición de las colecciones para la Internet. Se describen las técnicas utilizadas en la generación y visualización de modelos tridimensionales de los objetos conservados construidos digitalmente. Los resultados de la aplicación de estas técnicas se presentan en el Museo Virtual 3D del Grupo Imago (http://www.imago.ufpr.br).

Palabras clave: preservación digital; museo virtual; inclusión digital; computación gráfica; visión por computador.

Introdução

A preservação digital de acervos é uma importante área de aplicação da computação gráfica, processamento de imagens e visão computacional. Ela tem por objetivo a geração e disponibilização de representações digitais de objetos que têm importância cultural ou científica.

Entre as formas de representação digital desses objetos, destacam-se os modelos tridimensionais (3D). Esse tipo de representação permite o armazenamento de informações detalhadas sobre a geometria e textura do objeto, e também permite uma visualização realística do resultado da digitalização. Dessa forma, é possível a utilização de modelos 3D em atividades educacionais, culturais, científicas e de entretenimento.

Os modelos 3D de objetos preservados são registros do objeto original, e podem ser utilizados como referência na restauração e na análise de propriedades do objeto. Essas aplicações são importantes no caso de desgaste natural ou acidentes, e na obtenção de informações adicionais sobre o artefato, como sua altura e volume.

Um outro recurso importante oferecido pela preservação digital é a redução da necessidade de transporte de artefatos para exposições ou atividades de pesquisa, o que pode causar danos irreversíveis a eles. A preservação digital permite o acesso virtual aos artefatos com enorme quantidade de detalhes, reduzindo assim a necessidade do transporte e manipulação física.

Como exemplos de projetos relevantes nessa área, destacam-se o Projeto Michelangelo Digital (LEVOY *et al*., 2000) e o Projeto Grande Buda (IKEUCHI *et al*., 2007). O Michelangelo Digital foi um projeto pioneiro na preservação digital 3D de obras de grande porte. Nele foi apresentado o processo de digitalização de algumas das obras do artista Michelangelo, em especial a escultura Davi. No Projeto Grande Buda, foram digitalizadas obras importantes para a cultura japonesa, dentre as quais se destacam a estátua do Buda de Kamakura, no Japão, e as faces do Templo Bayon, no Camboja.

O objetivo deste trabalho é apresentar as iniciativas do Grupo Imago de Pesquisa da UFPR para preservação digital de acervos naturais e culturais, bem como o sistema (Museu Virtual 3D) desenvolvido para que os resultados sejam visualizados de forma simples e interativa, pela Internet e sem a necessidade do uso de computadores ou periféricos sofisticados.

O Grupo Imago da UFPR está cadastrado na plataforma de grupos de pesquisa do CNPq desde 1995. Desde então, o grupo vem atuando nas áreas de visão computacional, com-

putação gráfica e processamento de imagens. Nesse contexto, o Imago tem uma larga experiência na aquisição, processamento e análise de imagens 3D, ressaltando-se aqui as aplicações em preservação digital de acervos naturais e culturais.

Os trabalhos do grupo Imago nessa área foram iniciados em 2002, com o desenvolvimento de um método original para combinar imagens 3D de objetos de valor arqueológicos (SILVA *et al*., 2003; SILVA; BELLON; BOYER, 2004). Em seguida, o Imago coordenou a participação da UFPR em um consórcio entre universidades e instituições de pesquisa brasileiras para desenvolvimento de aplicações para elaboração do Sistema Brasileiro de TV Digital (SBTVD), com apoio da Finep, tendo criado um Museu Virtual 3D para TV Digital (Fig. 1). Uma característica interessante dessa aplicação é que ela foi desenvolvida para ser utilizada em plataformas de *hardware* de baixo custo e com recursos restritos (p.ex., memória e capacidade de processamento). Esta aplicação está disponível na internet em: http://www.imago.ufpr.br/museu3d/pt_mus_sbtvd.html.

FIGURA 1 - IMAGENS DO PROTÓTIPO DO MUSEU VIRTUAL 3D PARA O SBTVD

Com o objetivo de criar um Museu Virtual 3D de aplicação mais genérica e com possibilidade de acesso pela internet, a partir de 2005 iniciou-se o desenvolvimento de um sistema de visualização de modelos 3D com interatividade, com o apoio do CNPq e da UFPR (SOARES *et al*., 2006). Este novo Museu Virtual 3D também se encontra disponível na internet em: http://www.imago.ufpr.br/museu3d/pt_mus_sistema.html.

Para que os modelos 3D a serem visualizados no Museu Virtual pudessem de fato ser aplicados na preservação digital de acervos, o Imago investiu no desenvolvimento de um sistema completo para reconstrução de objetos naturais e culturais, com precisão e realismo (VRUBEL, 2008; ANDRADE, 2009; VRUBEL; BELLON; SILVA, 2009a; 2009b; ANDRADE *et al*., 2011a; SANTOS JUNIOR *et al*., 2011). Os objetos utilizados para criação de acervos de preservação digital pertencem a diferentes instituições. Em parceria com a UNESCO, o grupo está trabalhando atualmente na preservação de esculturas do artista barroco Antônio Francisco Lisboa (conhecido como *Aleijadinho*) (Figs. 2a e 2b). Mais detalhes sobre o processo que está sendo desenvolvido para a preservação destas obras estão disponíveis em Andrade *et al*. (2011b).

Além disso, já foram preservadas obras pertencentes ao Acervo da Reitoria (Fig. 3a), Coleções Biológicas da UFPR (Fig. 3b), Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR (Fig. 3c), Museu Metropolitano de Arte Curitiba (Fig. 3d) e Museu de Ciências Naturais da UFPR (Fig. 8).

(a) (b)

FIGURA 2 - EXEMPLOS DE MODELOS 3D DO ACERVO FEITOS PELO ARTISTA ALEIJADINHO: (a) PROFETA DANIEL; (b) PROFETA JONAS

(a) (b)

(c) (d)

FIGURA 3 - EXEMPLOS DE MODELOS 3D DO ACERVO: (a) ESTÁTUA PRESENTE NO GABINETE DO REITOR DA UFPR; (b) BESOURO; (c) ANTA DE CERÂMICA MANUFATURADA POR ÍNDIOS DA TRIBO WAUJA; (d) OBRA DO ARTISTA CARYBÉ

O restante deste artigo descreve as principais características do Museu Virtual 3D e dos métodos utilizados para a construção de modelos 3D precisos e realísticos. Os trabalhos apresentados foram todos desenvolvidos por professores e alunos (graduação, mestrado e doutorado) da UFPR, com a participação dos responsáveis pelos museus que cederam os objetos.

Geração dos modelos 3D

O sistema desenvolvido pelo Grupo Imago para a geração de modelos 3D precisos é composto por três etapas principais: aquisição de dados; reconstrução da geometria; e geração de texturas de alta resolução. Na primeira, são capturados os dados (imagens) necessários para reconstruir o objeto e sua textura. Na segunda etapa, a geometria do objeto é reconstruída por um processo de integração das imagens obtidas na etapa anterior; e, na terceira, é gerada e aplicada uma textura de alta qualidade ao modelo 3D reconstruído (Fig. 4). Cada uma das etapas é descrita nas próximas seções.

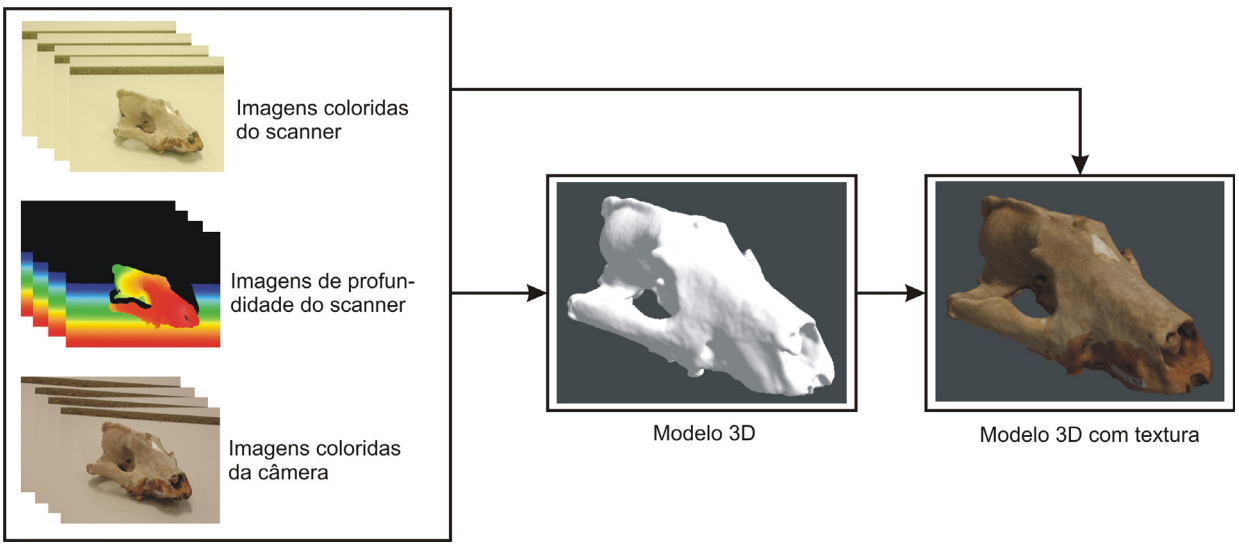


FIGURA 4 - ILUSTRAÇÃO DO PROCESSO DE PRESERVAÇÃO DIGITAL DO FÓSSIL DE UM *PROTOCYON*, ANIMAL QUE HABITOU CAVERNAS NO BRASIL DURANTE O PLEISTOCENO (PERÍODO COMPREENDIDO ENTRE 1.816.000 E 11.500 ANOS ATRÁS)

Aquisição de dados

Nesta etapa são utilizados dois dispositivos de captura para obter imagens que contêm informações sobre a geometria e a textura do objeto. São capturados dois tipos de imagens: imagens coloridas e imagens de profundidade. Imagens de profundidade são medidas de profundidade dispostas em uma grade de amostragem regular, que registram parte da geometria do objeto e do ambiente em que ele está inserido (Fig. 5).

Dessa forma, no processo desenvolvido, as imagens de profundidade são utilizadas para reconstruir a geometria do objeto. A reconstrução do objeto resultará em um modelo 3D, cuja textura é gerada a partir das imagens coloridas capturadas.

O primeiro dispositivo utilizado é um *scanner* a *laser* de alta resolução (Minolta Vivid 910) que captura imagens coloridas e imagens de profundidade. Por causa de limitações do *hardware*, as imagens capturadas pelo *scanner* apresentam resolução máxima de 640 x 480.

Quando são consideradas imagens de profundidade, essa resolução é suficiente para reconstruir a geometria do objeto com um alto nível de detalhes. No entanto, para imagens coloridas, ela não provê informação de cor suficiente para obter texturas precisas.

Assim, são também capturadas imagens de alta resolução (4367 x 2911) do objeto com uma câmera fotográfica profissional (Canon EOS5D). Essas imagens são utilizadas para a geração de texturas realísticas do objeto.

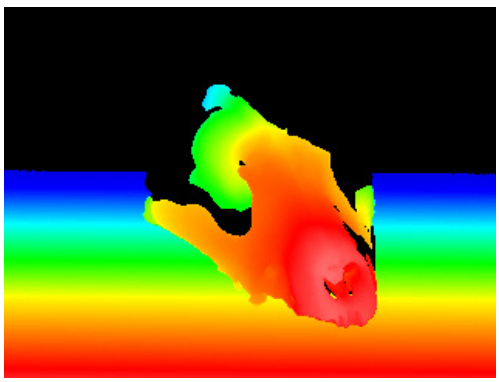
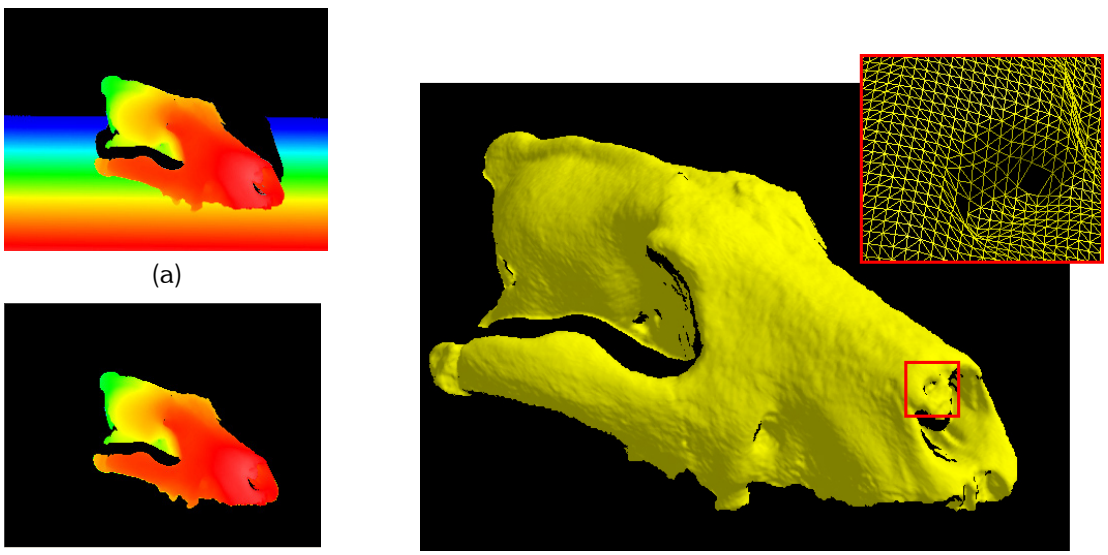


FIGURA 5 - EXEMPLO DE IMAGEM DE PROFUNDIDADE

Reconstrução da geometria

Apenas uma imagem de profundidade não contém informação suficiente para reconstruir integralmente o objeto que será preservado. Assim, considerando um conjunto de imagens de profundidade que registram diferentes regiões de um objeto, é possível integrá-las, de forma a gerar um modelo 3D.

O Grupo Imago desenvolveu um processo de reconstrução 3D que se baseia no alinhamento e na integração de vistas. Uma vista é obtida a partir de uma imagem de profundidade, e representa uma parte da geometria do objeto. Para isso, primeiro é removido da imagem de profundidade o plano utilizado como suporte do objeto (Fig. 6a e 6b), utilizando a técnica descrita em Vrubel, Bellon e Silva (2009a). Uma vista é a imagem resultante, renderizada em uma malha de triângulos (Fig. 6c).



(a) (b) (c)

FIGURA 6 - (a) IMAGEM DE PROFUNDIDADE ORIGINAL; (b) IMAGEM DE PROFUNDIDADE COM PLANO REMOVIDO; (c) VISTA CORRESPONDENTE À IMAGEM DE PROFUNDIDADE DA FIGURA 6b

Assim, de maneira simplificada, dado um conjunto de vistas, estas são alinhadas e integradas, de forma a obter uma malha que corresponde ao modelo 3D do objeto. O processo completo de reconstrução desenvolvido pelo Imago é composto por várias etapas específicas, descritas em Vrubel (2008), Vrubel, Bellon e Silva (2009b) e Santos Junior *et al*. (2011).

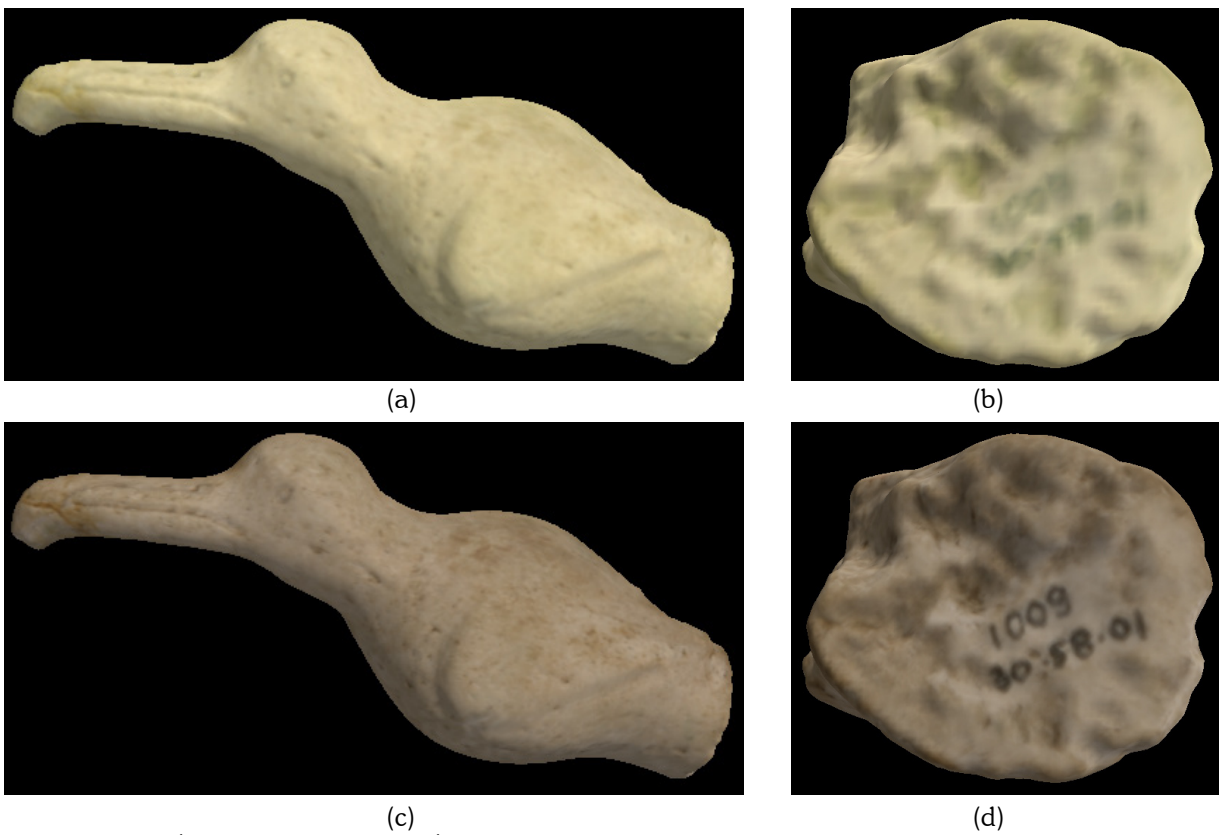
Geração de texturas de alta resolução

Nesta etapa, o objetivo é gerar textura para o modelo 3D, de forma a registrar as informações de cor da superfície do objeto preservado. Essas informações são representadas por mapas de textura, que são estruturas de dados que contêm a descrição da aparência visual do objeto.

O método de geração de mapas de textura adotado inicialmente pelo Imago utilizava imagens coloridas capturadas pelo *scanner* (VRUBEL, 2008; VRUBEL; BELLON; SILVA, 2009b). Conforme foi apresentado, essas imagens não são adequadas para o nível de resolução e realismo desejado para a preservação digital de patrimônios. Nesse tipo de aplicação, é necessário que seja armazenado o maior número possível de informações sobre o objeto preservado, exigindo, assim, um método de geração de texturas com maior resolução e qualidade.

Dessa forma, foi acrescentada uma câmera fotográfica ao sistema de aquisição, e foi desenvolvido um método de geração de texturas para o modelo 3D a partir das fotografias capturadas pela câmera (ANDRADE, 2009; ANDRADE *et al*., 2011a).

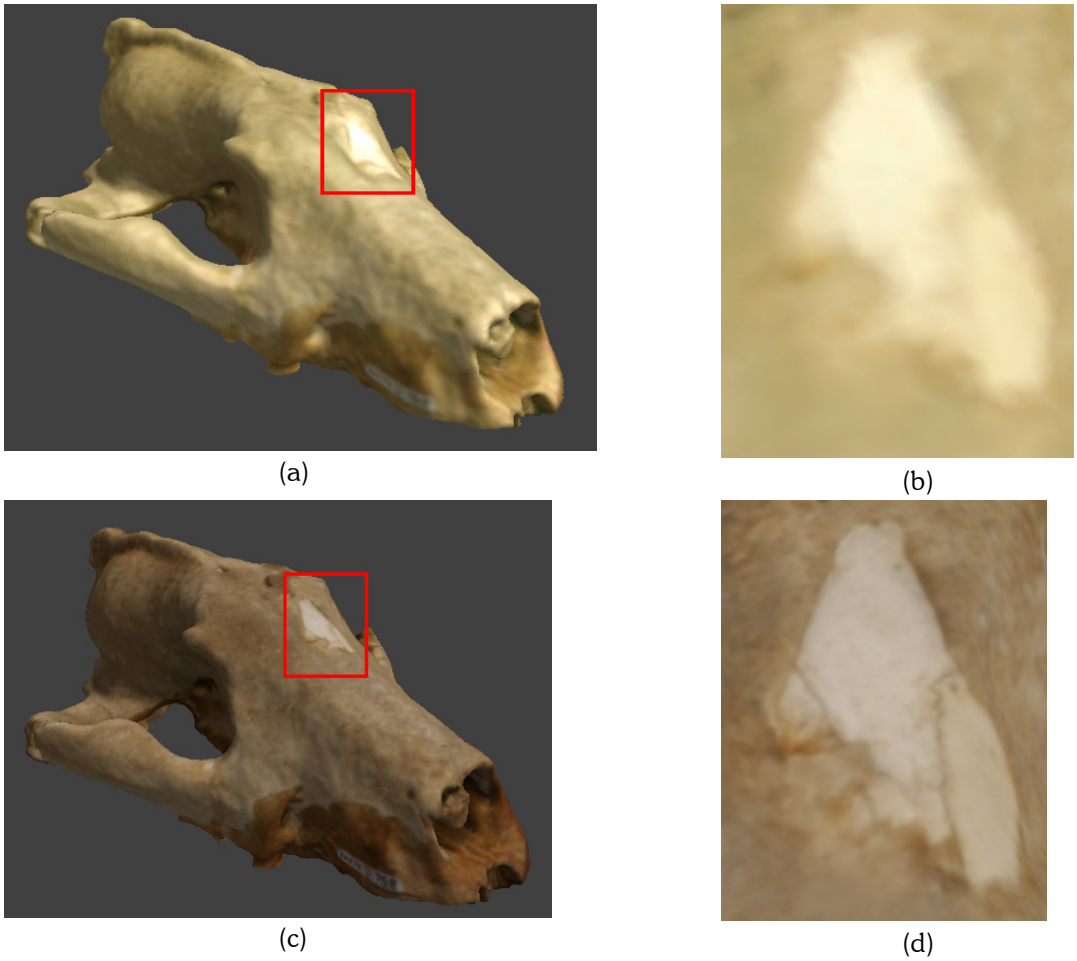
Esse método gera a textura final do objeto a partir da integração de mapas de textura parciais. O mapa de textura parcial é um mapa de textura que contém somente as informações de cor registradas por uma única fotografia. Assim, utilizando uma série de mapas de textura parciais que cobrem a superfície do objeto, estas são integradas, gerando o mapa de textura final. Nas Figuras 7 e 8 são exibidas comparações entre texturas geradas utilizando imagens do *scanner* e imagens da câmera em diferentes objetos preservados.



(a) (b)

(c) (d)

FIGURA 7 - PÁSSARO FEITO POR ÍNDIOS COM OSSO DE BALEIA: (a) E (b) MODELO E DETALHE RENDERIZADOS COM IMAGENS DO *SCANNER*; (c) E (d) MODELOS E DETALHE RENDERIZADOS COM IMAGENS DA CÂMERA



(a) (b)

(c) (d)

FIGURA 8 - *PROTOCYON*: (a) E (b) MODELO E DETALHE RENDERIZADOS COM IMAGENS DO *SCANNER*; (c) E (d) MODELOS E DETALHE RENDERIZADOS COM IMAGENS DA CÂMERA

Disponibilização dos modelos 3D

Os museus virtuais apresentam uma nova forma de acesso ao conhecimento na qual pessoas podem visitar, a qualquer momento, um museu do mundo que esteja disponível na *web*. Com o advento da realidade virtual, museus que possuem obras de arte, como esculturas, podem disponibilizá-las de forma interativa, na qual pessoas podem visualizar detalhes e ângulos variados das obras, o que não é permitido em visitas físicas.

O Museu Virtual 3D do Imago tem um sistema de visualização de modelos 3D (DREES; MENDES, 2007; DREES *et al*., 2007; MENDES *et al*. 2010) que pode ser acessado a partir de um navegador *web*, como mostra a Figura 9, no seguinte endereço: http://www.imago.ufpr.br/Museu. O sistema utiliza uma ferramenta para a visualização 3D chamada *Plugin* Imago, descrita na seção ***Plugin* Imago**.

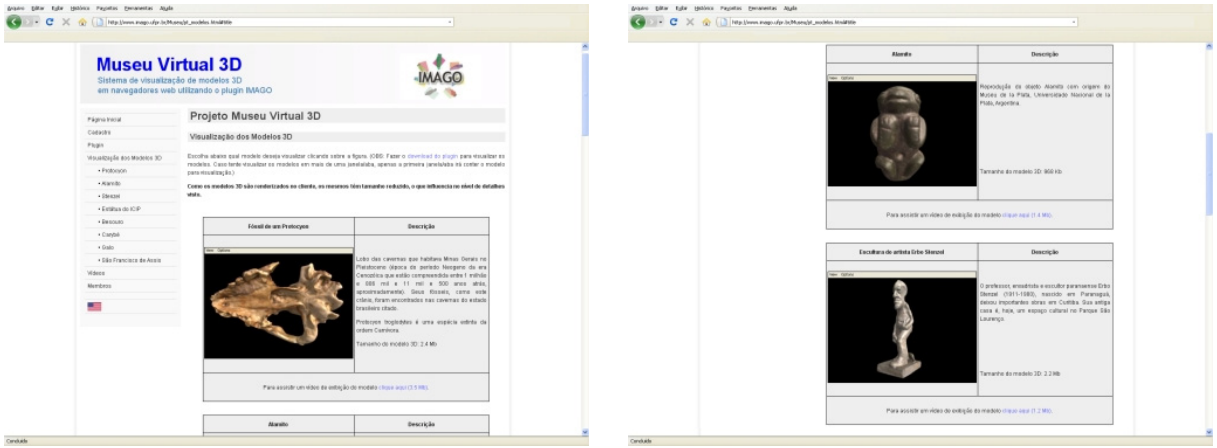


FIGURA 9 - PÁGINA *WEB* DO MUSEU VIRTUAL 3D DO IMAGO

Sistema para visualização de Museu Virtual 3D

Como características desse sistema, podemos destacar a preservação digital de objetos culturais e naturais, a visualização verossímil dos objetos, o alto grau de interatividade na visualização e a segurança no acesso aos modelos 3D digitalizados.

O sistema segue a arquitetura cliente-servidor, mostrada na Figura 10, em que modelos 3D são armazenados em um banco de dados no servidor, e são enviados para o cliente para que seja feita a visualização. O servidor também é responsável pelo cadastramento e autenticação do usuário no sistema.

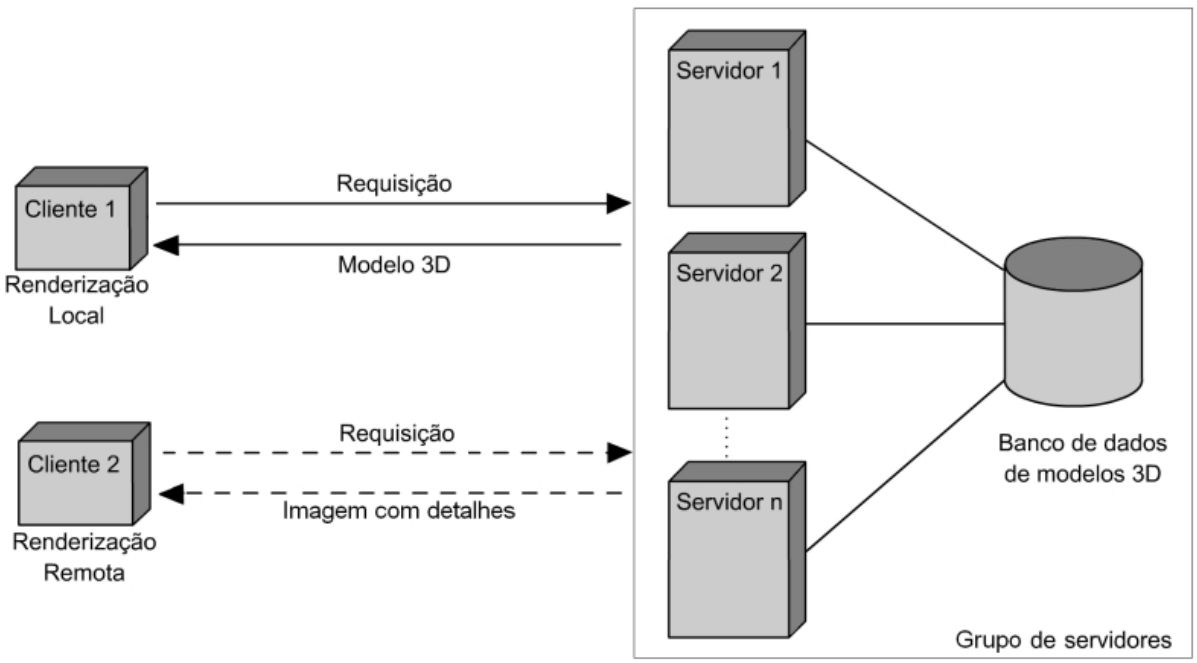
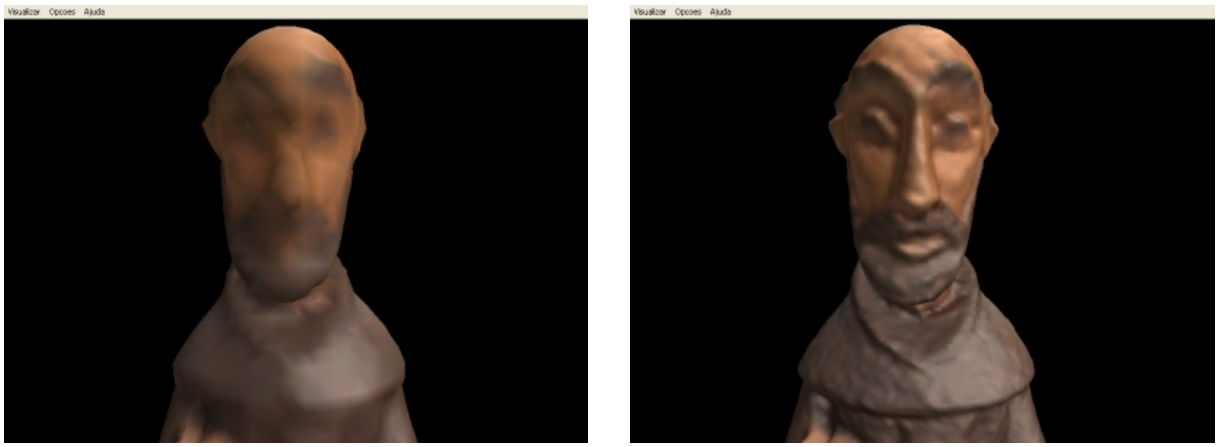


FIGURA 10 - ARQUITETURA UTILIZADA NO SISTEMA PARA VISUALIZAÇÃO DE MUSEU VIRTUAL 3D DO IMAGO. O CLIENTE RECEBE O MODELO 3D DO SERVIDOR PARA VISUALIZAÇÃO, PODENDO TAMBÉM RECEBER IMAGENS COM DETALHES DOS MODELOS 3D

A maioria dos modelos 3D está disponível em baixa resolução, e alguns também em alta resolução. Modelos 3D com alta resolução podem não ser exibidos no cliente por causa da baixa capacidade computacional do computador do usuário. Essa limitação, e o fato de que algumas obras são protegidas por direitos autorais, são os principais motivos para não disponibilizar os modelos 3D com alta resolução.

Para permitir que usuários visualizem mais detalhes dos objetos, está sendo desenvolvido um sistema de renderização remota. Nesse sistema, os usuários poderão interagir com um modelo 3D de baixa resolução e visualizar imagens do mesmo modelo 3D com alta resolução, como mostra a Figura 11. Dessa maneira, o conteúdo do Museu Virtual 3D do Imago será mais acessível para o maior número de pessoas possível.



(a) (b)

FIGURA 11 - EXEMPLO DE VISUALIZAÇÃO COM A TÉCNICA DE RENDERIZAÇÃO REMOTA. (a) MODELO 3D DE BAIXA RESOLUÇÃO. (b) IMAGEM COM DETALHES DO MODELO 3D

Plugin *Imago*

O *Plugin* Imago foi desenvolvido para permitir a visualização de modelos 3D com um navegador *web*. Os testes realizados no Museu Virtual 3D do Imago mostraram que as soluções existentes para a visualização de conteúdo 3D na *web* não atendiam aos requisitos para uma boa visualização, como, por exemplo, interface intuitiva para o usuário e alta interatividade do usuário com os modelos 3D.

A interface intuitiva e simples do *Plugin* Imago torna a visualização mais agradável para o usuário, pois não exige esforço para interagir com os modelos 3D, sendo um atrativo para atividades educacionais. Operações básicas como rotacionar, movimentar, aproximar e afastar o modelo 3D são realizadas de forma prática, utilizando apenas o *mouse* ou com o auxílio do menu e do teclado, como mostra a Figura 12.

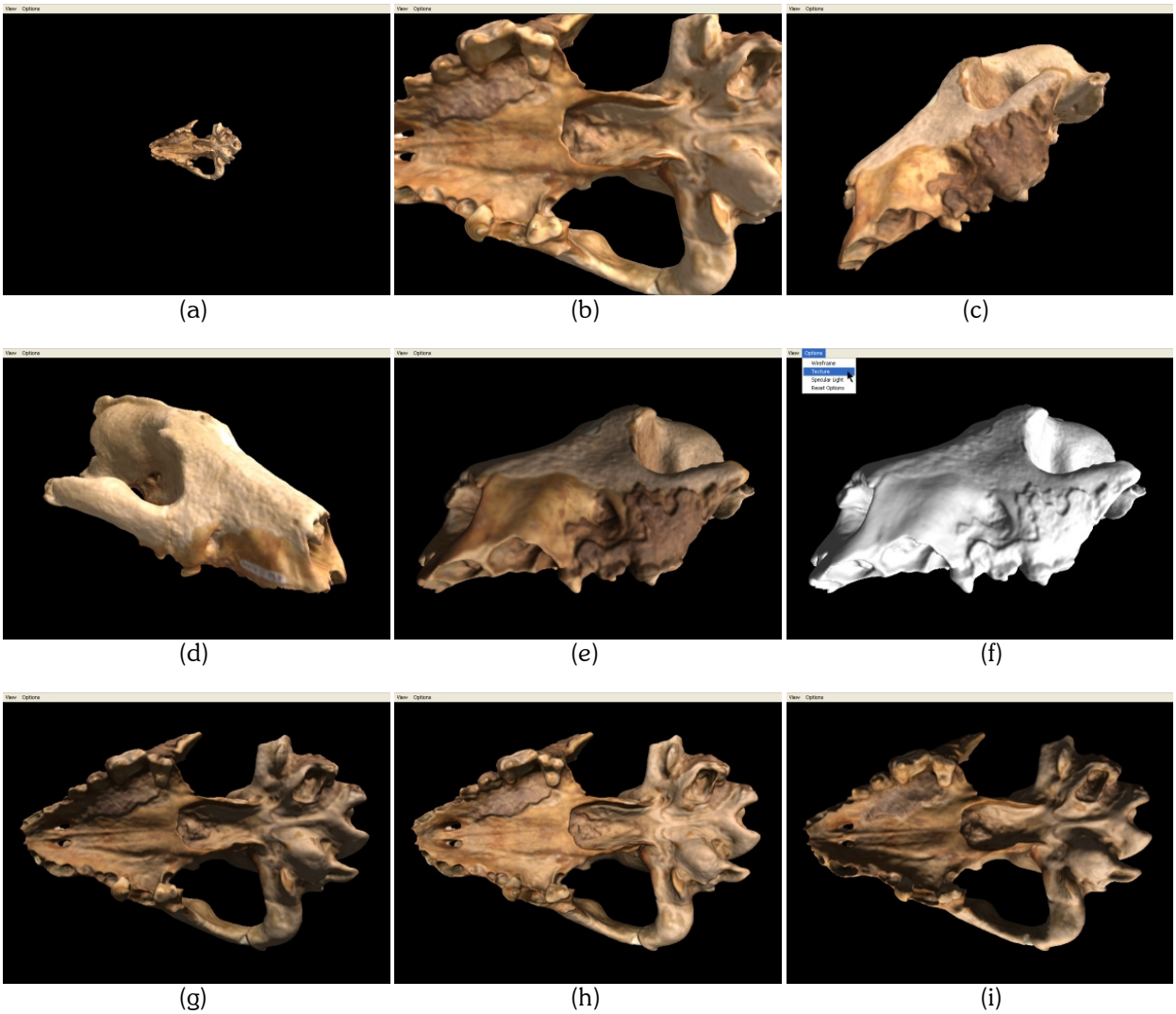


FIGURA 12 - EXEMPLOS DE VISUALIZAÇÃO DO MODELO 3D DE UM FÓSSIL DE UM PROTOCYON. (a) AFASTAR, (b) APROXIMAR, (c) E (d) MOVER O MODELO 3D, (e) MODELO 3D COM TEXTURA, (f) MODELO 3D SEM TEXTURA, (g, h, i) MOVIMENTAR A LUZ NO MODELO 3D

O *Plugin* Imago está disponível na *web* em http://www.imago.ufpr.br/plugin. É compatível com navegadores *web* da família Firefox, como Mozilla Firefox, Iceweasel, Netscape, entre outros, nas plataformas Linux e Windows. A instalação, em ambas as plataformas, pode ser feita automaticamente, com programas instaladores, ou manualmente.

Além do Museu Virtual 3D do Imago, outros museus podem utilizar o *Plugin* Imago para disponibilizar suas obras de arte para uma visualização 3D em seus *sites*. Dessa maneira, os museus aumentam a divulgação do seu conteúdo e tornam a visita mais atrativa. Artistas também podem apresentar a sua arte em seus *sites* pessoais, possibilitando ao seu público interagir com os modelos 3D, assim como os pesquisadores ou professores podem utilizar a visualização 3D para auxiliar os seus estudos.

Para tornar o Museu Virtual 3D do Imago ainda mais acessível, está sendo desenvolvido uma versão do *Plugin* Imago utilizando a linguagem Java, a qual permite portabilidade. Assim, o novo visualizador 3D poderá ser acessado em qualquer navegador *web*, incluindo o Internet Explorer, e qualquer sistema operacional com suporte a Java, como por exemplo Windows, Linux e Mac OS.

Conclusões

Este relato de experiência descreve as iniciativas do Grupo Imago na preservação digital de acervos culturais e naturais, com destaque para a geração e disponibilização de modelos 3D de objetos preservados. Esses modelos são gerados a partir de um processo que tem como objetivo a reprodução de detalhes de geometria e cor com alta resolução, permitindo, assim, o registro de informações detalhadas sobre o objeto preservado.

O sistema de visualização do Museu Virtual 3D auxilia a preservação dos artefatos, ampliando as atividades de pesquisa por meio do acesso remoto. Com o uso do *Plugin* Imago no sistema, tem-se um acesso simples e com alta interatividade aos modelos 3D para o maior número de pessoas. Dessa forma, este projeto contribui para a inclusão digital, pois o acesso remoto pela *web* pode ser feito utilizando computadores de baixo custo. Outros projetos relacionados à preservação digital e museus virtuais também podem utilizar o *Plugin* Imago como ferramenta para visualização do conteúdo 3D, possibilitando a divulgação das suas pesquisas e de objetos artísticos em geral.

Como trabalhos futuros, tem-se a melhoria dos métodos de digitalização de textura, considerando a influência da iluminação durante a captura de imagens do objeto. Além disso, estão sendo desenvolvidas estratégias para tornar o museu mais acessível para os usuários em termos de capacidade computacional. Por fim, novas parcerias serão avaliadas com o objetivo de ampliar o acervo do Museu Virtual 3D do Imago.

Agradecimentos

O Grupo Imago agradece o apoio da Unesco, Iphan, Finep, UFPR, Capes e CNPq e a todos que participaram dos projetos que o Grupo Imago desenvolveu nesta área. Os artefatos preservados foram cedidos pela Unesco/Iphan, pelo Acervo da Reitoria, pelas Coleções Biológicas da UFPR, pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR, pelo Museu Metropolitano de Arte Curitiba e pelo Museu de Ciências Naturais da UFPR.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, B. T. *Utilizando fotografias digitais de alta qualidade na geração de textura para modelos 3D*: uma abordagem prática na preservação digital de acervos culturais e naturais. 2009. Dissertação (Mestrado em Informática) – Programa de Pós-Graduação em Informática, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

_____; BELLON, O. R. P.; SILVA, L.; VRUBEL, A. Digital preservation of Brazilian indigenous artworks: generating high quality textures for 3D models. *Journal of Cultural Heritage* (aceito para publicação), ISSN/ISBN: 12962074, DOI: 10.1016/j.culher.2011.05.002, 2011a.

_____ *et al*. 3D preserving XVIII Century Barroque masterpiece: challenges and results on the digital preservation of Aleijadinho's sculpture of the prophet Joel. *Journal of Cultural Heritage* (aceito para publicação), ISSN/ISBN: 12962074, DOI: 10.1016/j.culher.2011.05.003, 2011b.

DREES, D. R.; MENDES, C. M. *Sistema de visualização de museu virtual 3D*. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Ciência da Computação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

_____ *et al*. Sistema para visualização de museu virtual 3D. In: BRAZILIAN SYMPOSIUM ON COMPUTER GRAPHICS AND IMAGE PROCESSING, WORKSHOP OF UNDERGRADUATE WORK. *Proceedings...* 2007.

IKEUCHI, K. *et al*. The great buddha project: digitally archiving, restoring, and analyzing cultural heritage objects. *International Journal of Computer Vision*, v. 75, n. 1, p. 189-208, 2007.

LEVOY, M. *et al*. The Digital Michelangelo Project: 3D scanning of large statues. *International Conference on Computer Graphics and Interactive Techniques*, p. 131-144, 2000.

MENDES, C. M.; DREES, D. R.; SILVA, L., BELLON, O. R. P. Interactive 3D visualization of natural and cultural assets. *Proceedings of the Workshop on eHeritage and Digital Art Preservation*, 2nd Meeting, ACM, Firenze, p. 49-54, 2010.

SANTOS JUNIOR, J.; BELLON, O. R. P.; SILVA, L.; VRUBEL, A. Improving 3D reconstruction for digital art preservation. International Conference on Image Analysis and Processing, 16. (aceito para publicação). *Proceedings*... Ravenna, Itália, 2011.

SILVA, L.; BELLON, O. R. P.; GOTARDO, P. F. U.; BOYER, K. L. Low-overlap range image registration for archaeological applications. *IEEE Computer Society Conference on Computer Vision and Pattern Recognition, Workshop on Applications of Computer Vision in Archaeology*, v. 1, p. 9, 2003.

SILVA, L.; BELLON, O. R. P.; BOYER, K. L. Computer vision and graphics for heritage preservation and digital archaeology. *Revista de Informática Teórica e Aplicada*, v. 11, n. 1, p. 9-31, 2004.

SOARES, I. J. A. *et al*. Computação na preservação e difusão de patrimônios históricos e culturais. CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, WORKSHOP DE COMPUTAÇÃO E APLICAÇÕES. *Anais*... 2006.

VRUBEL, A. Pipeline *para reconstrução digital de objetos com scanners 3D de triangulação a* laser: aplicação na preservação digital de acervos naturais e culturais. 2008. Dissertação (Mestrado em Informática) – Programa de Pós-Graduação em Informática, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

_____; BELLON, O. R. P.; SILVA, L. Planar background elimination in range images: a practical approach. *IEEE International Conference on Image Processing*, 2009a.

_____. A 3D Reconstruction pipeline for digital preservation. *IEEE Computer Society Conference on Computer Vision and Pattern Recognition*, 2009b.

Texto aprovado em 18 de novembro de 2010.

Grupo de estudos Paideia: uma proposta de formação humanista na Univali[1]

Paideia study group: a proposal for humanistic formation at Univali

Grupo de estudios Paideia: una propuesta de formación humanista en Univali

Tiago Mendonça dos Santos[2]
Bruna Manuela Adriano[3]
José Everton da Silva[4]

RESUMO

O Grupo de Pesquisa e Extensão Paideia é um projeto desenvolvido na Univali que tem por objetivo formar jovens com base no modelo humanista clássico, atualizado às necessidades do mundo de hoje. Para tanto, o Grupo estimula os acadêmicos participantes ao estudo, à pesquisa científica, às práticas de extensão, bem como à inserção no mercado de trabalho. Assim, ao trabalhar com jovens estudantes universitários, acaba beneficiando não somente a eles, mas também a toda a comunidade acadêmica e também à comunidade municipal. As atividades do Grupo Paideia se iniciaram no *campus* de Itajaí da Univali, onde o Grupo já conta com mais de 10 anos, desde quando se iniciou como um Grupo de Estudos da obra *Paideia: a formação do homem grego*, de Werner Jaeger. O presente artigo tem por objetivo relatar as atividades realizadas no projeto de implantação de um Grupo de Estudos Paideia na região da Grande Florianópolis, atingindo os *campi* de São José e Biguaçu e Unidade do Kobrasol, todos da Univali. O projeto foi desenvolvido durante dois anos com fomento da Univali. Nesse período, o Grupo de Estudos se estabeleceu, realizando-se encontros semanais para estudo da *Paideia*. Além disso, foram também realizados eventos internos e externos ao Grupo. Com o término do projeto, ressalta-se que a semente do Grupo Paideia foi plantada, o que possibilitará o desenvolvimento das demais atividades atualmente realizadas com reconhecido sucesso em Itajaí.

Palavras-chave: Paideia; formação; humanismo; indivíduo; sociedade.

ABSTRACT

The Research and Extension Group Paideia is a project developed in Univali that aims to train youngsters based on the classical humanist model, updated to the needs of today's world. In order to do this, the Group encourages participating students to study, do scientific research, perform extension practics and participate in the labor market. So, working with young universitary students ends up benefiting not only themselves but also the entire academic community and also to the community hall. The Paideia Group's activities began on the campus Univali Itajaí, where the Group is already over 10 years old since it started as a Study Group of the Werner Jaeger's book *Paideia: the formation of the Greek man*. This article aims to report the activities carried out to implement Paideia Study Group in the Great Florianópolis Region, reaching the campuses of San Jose and Biguaçu and the Kobrasol Unit, all of Univali. The project was developed during over two years with the encouragement of Univali. During this period, the Study Group

[1] Projeto desenvolvido com auxílio do Programa de Bolsas de Extensão da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

[2] Bacharel em Direito pela Univali. Bolsista de extensão. R: Profa. Cremilde de Oliveira, 285, Jardim Atlântico, Florianópolis, CEP: 88095-560. E-mail: tiagomendonca@univali.br. Telefone: (48) 9631-0004.

[3] Bacharel em Direito pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Bolsista de extensão. E-mail: bruna.adriano@univali.br

[4] Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (Furb). Professor orientador. E-mail: caminha@univali.br

has been established, performing weekly meetings to study *Paideia*. Moreover, events inside and outside the Group werealso conducted. With the end of the project, it is noteworthy that the seed was planted for a Paideia Group, which will enable the development of other activities currently carried out with recognized success in Itajaí.

Keywords: Paideia; formation; humanism; individual; society.

RESUMEN

El Grupo de Investigación y Extensión Paideia es un proyecto desarrollado en Univali cuyo objetivo es formar jóvenes con base en el modelo humanista clásico, actualizado a las necesidades del mundo de hoy. Para ello, el Grupo estimula a los académicos participantes al estudio, a la investigación científica, a las prácticas de extensión, así como a la inserción en el mercado de trabajo. Así, el trabajar con jóvenes estudiantes universitarios acaba beneficiando no solamente a ellos, sino también a toda la comunidad académica y también a la comunidad municipal. Las actividades del Grupo Paideia se iniciaron en el *campus* de Itajaí de Univali, donde el Grupo ya cuenta con más de 10 años desde que se inició como un Grupo de Estudios de la obra *Paideia: la formación del hombre griego*, de Werner Jaeger. El presente artículo tiene por objetivo relatar las actividades realizadas en el proyecto de implementación del Grupo de Estudios Paideia en la región de Grande Florianópolis, alcanzando los *campi* de São José y Biguaçu y la Unidad del Kobrasol, todos de Univali. El proyecto fue desarrollado durante dos años com apoyo de Univali. En este período el Grupo de Estudos quedó establecido, realizándose encuentros semanales para el estudio de *Paideia*. Además de eso, también fueron realizados eventos internos y externos al Grupo. Con el término del proyecto se resalta que la semilla del Grupo Paideia fue plantada, lo que posibilitará el desarrollo de las demás actividades actualmente realizadas con reconocido éxito en Itajaí.

Palabras clave: Paideia; formación; humanismo; individuo; sociedad.

Introdução

O Grupo de Estudos Paideia é um espaço de formação humanista criado dentro da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Constituído junto ao Curso de Direito da Univali – *campus* de Itajaí, em seus quase dez anos de existência, o grupo se expandiu de modo a não somente atender aos acadêmicos de Direito, nem somente aos das Ciências Sociais e das Relações Internacionais (cursos que compõem o Centro de Ciências Sociais e Jurídicas da Univali – Cejurps), mas a toda a comunidade acadêmica do referido *campus*.

Como fruto desse crescimento vertiginoso, que faz com que alunos de diversos cursos da Universidade participem do projeto, tem-se a construção do Grupo de Pesquisa e Extensão Paideia, que, pelo norte fornecido pelo Grupo de Estudos, atua nas áreas da pesquisa científica, da extensão universitária – que, nesse sentido, tem beneficiado jovens de comunidades carentes próximas à Universidade, bem como estudantes da rede pública de ensino com a visão de formação humana do Grupo Paideia – e do incentivo à inserção no mercado de trabalho.

Tendo em vista o sucesso do desenvolvimento deste projeto dentro do *campus* de Itajaí, propôs-se sua expansão para os *campi* de São José e Biguaçu e para a Unidade do Kobrasol da Univali, todos situados na região da Grande Florianópolis.

Deste modo, o objetivo deste projeto de extensão foi, em um primeiro momento, a implantação do Grupo de Estudos Paideia dentro dessa região, a partir do *campus* de São José da Univali, que inclui a Unidade do Kobrasol (situada em um outro bairro do mesmo município), de modo que, com o crescimento do projeto, as demais atividades atualmente elaboradas no *campus* de Itajaí possam vir a beneficiar também toda a comunidade da Grande Florianópolis.

O público a ser alcançado por este projeto, em um primeiro momento, foi a comunidade acadêmica dos *campi* e da unidade aca-

dêmica acima enumerados, envolvendo-se assim os alunos, professores e funcionários da Univali, mas também a toda a comunidade interessada em participar do projeto.

No presente artigo demonstra-se a proposta de formação do Grupo Paideia que se buscou implementar na nova localidade e os primeiros resultados obtidos no processo de sua construção. Trata-se de um breve relato da experiência dos dois bolsistas que desenvolveram o projeto e dos resultados obtidos até o momento.

1. A proposta de formação do grupo de estudos Paideia

O Grupo de Estudos Paideia tem o seu desenvolvimento creditado à constatação por parte do Prof. Dr. Josemar Soares da necessidade de se formar os acadêmicos do Curso de Direito de uma maneira mais completa do que a mera excelência na transmissão dos conhecimentos necessários para a graduação em Ciência Jurídica. Era preciso também preparar os discentes para suas próprias vidas, bem como para a vivência em sociedade, afinal, este é o espírito que deu origem à *universitas*.

Imbuídos do espírito do humanismo clássico grego, um grupo de professores da Univali, dentre estes o Prof. Dr. Josemar Soares e o Prof. MSc. José Everton da Silva, orientador deste projeto, apoiados pelo Instituto Vis[5], criaram um Grupo de Estudos, com a proposta de estudar a obra *Paideia: a formação do homem grego*, do filólogo alemão Werner Jaeger. Os estudos dessa obra duraram mais de três anos, durante os quais, em homenagem à obra, o grupo acabou sendo batizado como Grupo de Estudos Paideia[6].

Todavia, o termo Paideia não é somente a homenagem do Grupo à primeira obra estudada, mas também traduz de maneira precisa qual é sua proposta. Traduzir o termo Paideia para as línguas contemporâneas é uma tarefa extremamente complicada, pois este termo, oriundo do grego clássico, abarca ao mesmo tempo a noção de educação, formação, cultura, literatura e educação, tal como destaca Jaeger[7]. Os romanos traduziram esse espírito por *humanitas*; já na atualidade, o termo que mais se aproxima desta noção é *Bildung*[8], palavra do idioma alemão[9].

Tem-se, assim, que o espírito do Grupo de Estudos é fazer uma Paideia com os seus participantes, formá-los, prepará-los, de maneira integral para os desafios da vida no mundo contemporâneo.

---

[5] Mais informações disponíveis em:<http://www.visconsultoria.com.br>.

[6] Destaca-se que, após o estudo da Paideia em Itajaí, foram também objeto de estudo do Grupo as obras *A república*, de Platão, *Ética a Nicômaco*, *Política*, *Metafísica* e *Arte retórica*, de Aristóteles, e a obra *Confissões*, de Santo Agostinho. No ano de 2009, outros dois grupos de estudos foram criados, o Grupo de Estudos em Literatura e Sociedade e o Grupo de Estudos em Psicologia Organizacional. O primeiro já estudou até o momento as obras: *Hamlet*, de William Shakespeare, *Vidas secas*, de Graciliano Ramos e *Viagem ao centro da Terra*, de Julio Verne. O Grupo de estudos em Psicologia Organizacional, por sua vez, centrou seus estudos na obra *O diário de negócios de Maslow* até o momento.

[7] Conforme Jaeger: "Paideia, *a palavra que serve de título a esta obra, não é apenas um nome simbólico; é a única designação exata do tema histórico nela estudado. Este tema é, de fato, difícil de definir: como outros conceitos de grande amplitude (por exemplo os de* filosofia *ou* cultura*), resiste a deixar-se encerrar numa fórmula abstrata. O seu conteúdo e significado só se revelam plenamente quando lemos a sua história e lhes seguimos o esforço para conseguirem plarmar-se na realidade. […] Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como* civilização, cultura, tradição, literatura *ou* educação*; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os Gregos entendiam por* Paideia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global, e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez*" (JAEGER, 2003, p. 1) (grifos do autor).

[8] Sobre o assunto, considera Jaeger: "A palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa do modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico" (JAEGER, 2003, p. 13) (grifo do autor).

[9] De uma maneira mais aproximativa, preferiu-se traduzir esta riquíssima expressão como formação, tal como adotou o tradutor da obra para a língua portuguesa.

A noção de crise da existência humana começou a ser denunciada pelos filósofos chamados de existencialistas. Kierkegaard (1988) e Nietzsche (1998), considerados os seus precursores, um pelo caminho da religião, outro pela negação desta, consideravam a importância da afirmação do indivíduo como elemento primordial para o sucesso na vida. Após estes, com Heidegger (2005) e, mais ainda, com Sartre (1997), há a denúncia dessa situação em que o ser humano vive, se relaciona, inclusive faz ciência sem ter um objetivo próprio por trás de tudo isso.

O movimento da Psicologia Humanista pode ser destacado como uma frente que buscou dar uma solução a esses dilemas. Autores como Carl Rogers (1990), Rollo May (200?) e Abraham Maslow (199?) buscaram desenvolver uma psicologia que, mais do que se preocupar com os desvios da psique humana (psicanálise) ou entender o comportamento humano (*behaviorismo*), servisse de meio para orientar o indivíduo à sua própria construção.

De fato, esta é uma necessidade na atualidade, até porque inúmeros são os autores que discutem o fenômeno da *pós-modernidade*, podendo-se citar nomes como Gilles Lipovetsky (2005), Jean-François Lyotard (1988), Michel Maffesolii (1998), Anthony Giddens (2000), Ulrich Beck (2006), Zygmunt Bauman (2001), dentre outros tantos. Estes trazem que, no contexto atual, apesar da maior aproximação entre os seres humanos, a crise existencial é cada vez maior. Aquilo que começou a ser denunciado no fim do séc. XIX pelos existencialistas e durante o séc. XX pelos psicólogos humanistas tornou-se a norma corrente em toda a sociedade humana; um fenômeno, portanto, não polarizado apenas nos países considerados mais desenvolvidos, mas que envolve todos os grupamentos humanos no globo terrestre.

Em face deste contexto no qual a ciência, inclusive, não mais consegue dar as respostas que deveria dar à sociedade, pois também se encontra em crise, tal como denunciou Edmund Husserl (2002), o Grupo Paideia se propõe a formar os seus participantes para enfrentarem os dilemas do homem contemporâneo a partir do modelo grego (a *Paideia*), obviamente atualizado com os dilemas da sociedade pós-moderna.

Que espírito humanista grego era esse? Jaeger foi extremamente preciso ao considerar que:

> A sua descoberta do Homem não é a do *eu* subjetivo, mas a consciência gradual das leis gerais que determinam a essência humana. O princípio espiritual dos gregos não é o individualismo, mas o "humanismo", para usar a palavra no seu sentido clássico e originário. Humanismo vem de humanitas. [...] Significou a educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser. Tal é a genuína paideia grega, considerada modelo por um homem de Estado romano. Não brota do individual, mas da idéia. Acima do Homem como ser gregário ou como suposto eu autônomo, ergue-se o Homem como idéia (JAEGER, 2003, p. 14).

De que maneira se dava a Paideia grega? Tal como se encontra relatado nas páginas da obra de Jaeger, bem como nos principais tratados da filosofia clássica grega, como *A república*, de Platão (2001), a pedagogia do homem grego era centrada em dois princípios: o ensino da ginástica e da música, ou seja, o estímulo ao trabalho do corpo e da mente, para que, ao se desenvolverem ambos, tenha-se o trabalho integral do ser humano.

Aristóteles, ao dedicar o último livro da sua obra *Política* (1998) para tratar da formação dos jovens para a cidade, destaca, além do estudo da ginástica e da música, também o da gramática como elemento primordial para a formação humana.

Em vista do que foi aqui tratado, a formação do Grupo de Estudos Paideia se traduz no preparo intelectual dos seus integrantes, tanto

por meio do próprio Grupo de Estudos quanto pelas pesquisas a que cada um dos participantes é estimulado. Além disso, há também o estímulo a que seus integrantes venham a se preparar para sua atuação no mercado de trabalho, bem como ao desenvolvimento do espírito empreendedor dentro de si, tanto pelo desenvolvimento de atividades que revertam em benefício da universidade quanto pela frequência em estágios profissionalizantes ou abertura de um pequeno negócio próprio. Por fim, há ainda o aspecto da responsabilidade social, pois os participantes do Grupo são formados não apenas para construírem uma vida e uma carreira profissional de sucesso, mas para que todo seu crescimento reverta no desenvolvimento da sociedade com um todo, seja no exercício de sua atividade profissional, seja por meio de uma das atividades de extensão promovidas dentro do Grupo.

Conforme Jaeger:

> A idéia de educação representava para ele [o povo Grego] o sentido de todo esforço humano. Era a justificação última da comunidade de individualidades humanas. O conhecimento próprio, a inteligência clara do Grego encontravam-se no topo do seu desenvolvimento [...] E foi sob a forma de Paideia, de "cultura", que os Gregos consideraram a totalidade da sua obra criadora em relação aos outros povos da Antiguidade de que foram herdeiros (JAEGER, 2003, p. 7).

Resta assim devidamente caracterizada a visão de *Paideia* do Grupo, a necessidade de que o participante venha a se autoconhecer para, a partir disso, se lançar a buscar conhecer não somente a si, mas aos outros e ao mundo que o circunda (dimensão intersubjetiva), trabalhando para a contínua melhoria da *civitas* da comunidade de homens reunidos com esse objetivo, viver bem e venturosamente, tal como dissera Aristóteles (1998, p. 221).

Apresentados os pressupostos basilares da proposta de formação do Grupo Paideia, no próximo momento se tratará sobre o projeto de criação do Grupo de Estudos Paideia no *campus* de São José e do modo como ele foi desenvolvido.

2. A criação do grupo de estudos Paideia – *campus* de São José

Conforme se demonstrou acima, todas as atividades que atualmente são executadas no Grupo de Pesquisa e Extensão Paideia têm como ponto de origem o Grupo de Estudos em Filosofia e, a partir de 2009, os dois novos grupos de estudos que foram criados, o Grupo de Estudos em Literatura e Sociedade e o Grupo de Estudos em Psicologia Organizacional.

Em razão desse fato, a proposta deste projeto de extensão foi constituir um Grupo de Estudos de Filosofia, nos moldes daquele criado em Itajaí dentro do *campus* da Univali de São José, de modo que também pudessem ser atendidos nele os acadêmicos do campus de Biguaçu e da Unidade Universitária do Kobrasol[10] em razão de sua proximidade.

Assim, em 2009, iniciaram-se os trabalhos em São José em favor da organização do Grupo de Estudos da obra *Paideia*, desde o contato com as autoridades administrativas da Univali, passando pela a divulgação do Grupo de Estudos dentro da universidade e o convite dos interessados para participarem das reuniões.

Os bolsistas que participaram do projeto tinham em mente o quão difícil seria começar do "zero" um projeto como o Grupo Paideia, que, para tomar o corpo que apresenta atualmente em Itajaí e receber o reconhecimento

[10] Nome de um dos principais bairros do Município de São José.

tanto por parte da instituição quanto por parte dos acadêmicos, foi sendo gestado pelas diversas atividades lá empreendidas ao longo dos seus dez anos de existência.

Em São José, ao contrário, o único registro histórico de atividades foi, no ano de 2007, a apresentação da peça teatral *Agamemnon*, uma interpretação da tragédia de mesmo nome de Ésquilo para o evento Opção Profissional por Área (OPA)[11].

Com exceção deste fato, a outra ligação que havia entre o campus de São José e o Grupo Paideia era um dos professores do corpo docente, que foi integrante do Grupo de Estudos na época em que se estudava a *Paideia*, professor este que inclusive auxiliou na divulgação das atividades que viriam a ser realizadas em São José.

Em 2 de abril de 2009 foi realizado o primeiro encontro do Grupo de Estudos de Filosofia em São José. A essa reunião compareceram três acadêmicos, além da bolsista do projeto e um acadêmico participante do Grupo Paideia de Itajaí. Nessa data foi apresentado o projeto do Grupo Paideia, qual o seu objetivo, o que ele faz, que parcerias realiza e, acima de tudo, a proposta de estudos para o Grupo, apresentando-se aos participantes a obra *Paideia*.

A partir de então, os encontros do grupo começaram a ser realizados todas as quintas-feiras, no período das 18:00 às 19:00[12]. A média de presença nesse primeiro ano variou entre cinco e seis participantes, e durante esse período trilhou-se o caminho do livro primeiro da obra, que principia com a *paideia* dos poetas gregos, passa pela organização das principais cidades gregas, pelo nascimento da Filosofia, até chegar ao período das principais revoluções políticas nas *polis* gregas.

Comentário interessante a ser feito neste momento é sobre o modo como é realizada a abordagem dos grupos de estudos do Grupo Paideia. Na sistemática dos grupos de estudos são levantadas discussões acerca dos temas trabalhados no livro em análise, seguindo a ordem utilizada pelo autor da obra.

Assim, em cada encontro são delimitados os temas de pesquisa acerca dos estudos e é delegada a um dos participantes a tarefa de preparar o material para a discussão no próximo encontro. Desse modo garante-se que todos participem das atividades, bem como se responsabilizem pelo momento de compartilhamento dos conhecimentos adquiridos. Em Itajaí, os professores coordenadores do projeto participam como facilitadores do conteúdo, conduzindo os debates e trazendo os esclarecimentos necessários sobre a temática abordada. Para o projeto do grupo de estudos em São José, este papel de facilitadores ficou a cargo dos bolsistas que conduziram o projeto, que já tinham experiência tanto no conteúdo da obra quanto na participação em grupos de estudos.

Nessa lógica de trabalho, a cada encontro se progredia no texto do livro, às vezes de maneira mais acelerada, outras nem tanto, em razão da discussão de um ponto específico. Importante salientar que o grupo de estudos não é apenas um espaço de formação intelectual, estritamente filosófica. Tendo em vista a visão de formação humana, os textos servem muito mais para incitar à reflexão sobre a situação da nossa vivência no aqui e no agora, no *dasein*, como diria Heidegger, do que simplesmente para compreender o que disse determinado autor.

Portanto, ao se estudar alguma temática da obra, abre-se a discussão sobre de que modo aquele assunto diz respeito à nossa vivência hoje e de que modo se pode então agir da maneira mais adequada em determinada situação. É por esta iniciativa que os grupos de estudos são o primeiro momento em que a *Paideia* do grupo é implementada. Não se traz a linha de interpretação, ou a resposta ao aluno, estimula-se para que este busque saber sobre o fato com o qual

[11] Evento promovido anualmente pela Univali, no qual são divulgados para a comunidade os cursos que oferece.

[12] Horário que antecede as aulas realizadas no período noturno no *campus*, que ocorrem das 19:00 às 22:30.

se depara na existência, a ter uma atitude não somente de conhecer algo, mas de ser alguém que incessantemente busca entender como as coisas são e agir do modo adequado, alguém que aprende a aprender, como disse Demo (1995, p. 30). Neste sentido:

> O aprender faz parte do aprender a aprender. Mas o processo educativo se manifesta caracteristicamente na habilidade de refazer crítica e criativamente o conhecimento disponível, superando a condição de cópia meramente aprendida. Aprender é coisa do discípulo, que tem em vista imitar o mestre. Aprender a aprender é típico de mestre, que busca ser sujeito autônomo e formular proposta própria.

A principal razão de se utilizar a filosofia é que ela permite que o indivíduo possa estender seu ponto de vista para além do que é demonstrado. Conforme considera Alves (1991, p. 91): "[...] a filosofia é uma atividade que se dedica a questionar os cenários, as estruturas categoriais, os pressupostos comumente aceitos sem exame."

Portanto, pela filosofia se fomenta a capacidade crítica como um meio de transformação responsável e coerente, primeiramente de si mesmo e em seguida de tudo aquilo que é relativo ao indivíduo, para que então se possa falar em transformação da sociedade. Assim, conclui Alves (1991, p. 93): "A tarefa filosófica implica duas fases: a primeira, crítica, a segunda, criativa". Portanto, primeiro se adquire a compreensão sobre algo em todas as suas dimensões, para que então se possa deliberar sobre as possibilidades de transformação desse dado que foi apreciado.

O grupo de estudos, apesar de ser o grande objetivo deste projeto, não foi a única atividade realizada durante todo o projeto. Além dos encontros semanais, foram feitas reuniões com a com a Secretaria Municipal de Educação de São José e com a equipe da Comissão do Bem Estar do Menor de Itajaí (Combemi) – Ação para a Juventude[13], entidade privada sem fins lucrativos que há 38 anos atende a jovens e adolescentes do Município de Itajaí, com cursos destinados à qualificação profissional básica.

A aproximação com a Combemi rendeu a realização de quatro eventos no segundo semestre de 2009, denominados "Semana Paideia", o primeiro entre 24 e 28 de agosto, o segundo entre 31 de agosto e 4 de setembro, o terceiro entre 8 e 11 de setembro e a quarta Semana Paideia, entre 14 e 18 de setembro.

Durante esse período, a bolsista do projeto realizou palestras com os alunos do Combemi sobre o mercado de trabalho atual e a importância da formação do jovem para se inserir nele de maneira adequada. As palestras realizadas durante as quatro Semanas Paideia atingiram um número de aproximadamente 50 alunos do Combemi, rendendo um *feedback* muito positivo sobre os resultados obtidos durante os eventos.

Quanto à Secretaria de Educação de São José, apesar de se ter estabelecido contato com o órgão e apresentado um projeto de realização de palestras nos mesmos moldes daquelas realizadas com o Combemi em Itajaí, não houve disponibilidade de horários para a realização do projeto durante o ano de 2009, sendo, portanto um ponto no qual este projeto não alcançou sucesso.

No ano de 2010, por sua vez, em razão de os dois bolsistas que atuaram no projeto estarem em período de conclusão de curso, encarregados com as demais atividades correlatas a esse período, como o trabalho de conclusão de curso, as atividades acabaram se limitando à realização do grupo de estudos semanal.

Nos encontros, a média foi de 7 a 8 participantes por encontro, e durante esse ano a leitura da obra avançou pelos livros segundo e

[13] Mais informações podem ser obtidas no endereço: <http://www.combemi.com.br>.

terceiro da *Paideia*, um compreendendo os principais tragediógrafos e comediógrafos gregos, bem como os sofistas, e o outro sobre Sócrates, alcançando-se até a parte sobre os diálogos menores de Platão, sem entrar na análise sobre a *República* que ocupa, onde se concluiria dito livro.

Além do grupo semanalmente, também eram organizados encontros com os participantes para discutir sobre os seus temas de pesquisa, orientando-os à produção científica e estimulando-os à participação em eventos nesse sentido.

Como resultado desse trabalho, em novembro de 2010 foi organizada a Semana de Iniciação Científica do Grupo Paideia em São José, oportunidade em que os participantes do grupo puderam apresentar os resultados de suas pesquisas individuais ou de seus trabalhos feitos com relação à obra *Paideia*. Este evento contou com a participação e presença de todos os acadêmicos que assiduamente participavam das reuniões do grupo.

Este é o relato das atividades executadas pelo Grupo de Estudos Paideia durante os anos de 2009 e 2010. Com base nessas informações, torna-se possível analisar os resultados do projeto, conforme se fará a seguir.

Considerações finais

O presente artigo teve por objetivo expor os resultados da proposta de ampliação das atividades do Grupo de Pesquisa e Extensão Paideia, até então atuante nos limites do *campus* de Itajaí, para os *campi* e unidades universitárias da Grande Florianópolis.

Cientes de que a simples transposição de tudo aquilo que já existe em Itajaí para o novo espaço não seria a atitude mais recomendada, propôs-se começar as atividades, em São José, do mesmo modo que foi feito em Itajaí, a partir da realização de um grupo de estudos da obra *Paideia: a formação do homem grego*.

Tal como restou demonstrado, dito grupo de estudos foi devidamente organizado com encontros regulares durante esses dois anos de execução do projeto, nos quais, obviamente, não foi possível concluir os estudos de uma obra que conta com mais de 1.500 páginas, mas foi possível avançar muito na leitura e, muito mais do que isso, estimular nos participantes do grupo uma nova atitude em relação às próprias vidas e ao modo de ver o mundo que os circunda.

Portanto, como resultado direto deste trabalho pode-se destacar a realização do grupo de estudos, como se pretendeu desde o início, como meio de se estabelecerem as bases para que novas atividades venham a ser desenvolvidas, beneficiando não somente a comunidade acadêmica da Univali na Grande Florianópolis, mas a própria sociedade de Biguaçu, São José, Palhoça e Florianópolis.

Houve esforços para já se iniciar uma nova fase de execução do projeto, com a implementação de cursos na rede escolar municipal, apesar de terem restado frustrados em um primeiro momento. Contudo, estando organizado o grupo de estudos, certamente os atuais participantes, ou os novos que venham a se tornar bolsistas do projeto, se responsabilizarão por tanto.

Os dois bolsistas envolvidos na execução deste projeto de extensão já concluíram seu curso de graduação em Direito, já se encontram inseridos dentro do mercado de trabalho, mas deixaram uma semente dentro da universidade, uma atividade que não dependerá mais de ambos para ser realizada e que, com certeza, poderá beneficiar tantas outras pessoas do mesmo modo que a eles durante os seus cinco anos de graduação, participando do Grupo Paideia em Itajaí.

Fica o exemplo do projeto de formação do Grupo de Pesquisa e Extensão Paideia não somente para toda a comunidade acadêmica da Univali, mas para todas as instituições de ensino superior que buscam fazer da vida universitá-

ria um momento de preparação daqueles que conduzirão o nosso país à construção de uma sociedade livre, justa e solidária, tal como preconizado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, bem como para aqueles que buscam ver os oito objetivos para o milênio estabelecidos com sucesso (ESPER, 2010).

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 26. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

ARISTÓTELES. *Política*. Tradução de António Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. Lisboa: Vega, 1998. (Edição Bilíngue).

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BECK, Ulrich. *La sociedad del riesgo global*: amor, violencia y guerra. 2. ed. Madrid: Siglo XXI, 2006.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 13/01/2011.

COMBEMI. Disponível em: <http://www.combemi.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=116>. Acesso em: 13/02/2011.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

ESPER, Aulia. O oitavo objetivo do milênio e o papel dos futuros líderes: a importância da criação de um programa de formação de jovens lideranças políticas e sociais. *Revista Filosofia do Direito e Intersubjetividade*, v. 4, 2010. Disponível em: <http://www.univali.br/modules/system/stdreq.aspx?P=1739&VID=default&SID=387085115430999&S=1&A=closeall&C=33258>. Acesso em: 13/01/2011.

GIDDENS, Anthony. *O mundo na era da globalização*. Tradução de Saul Barata. 6. ed. Lisboa: Presença, 2000.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. 15. ed. Tradução de Marica Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2005.

HUSSERL, Edmund. *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascedentale*: per un sapere umanistico. Traduzione di Enrico Filippini. Milano: Net, 2002.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia*: a formação do homem grego. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KIERKEGAARD, Søren. *Diário de um sedutor; Temor e tremor; O desespero humano*. Tradução de Carlos Grifo; Maria José Marinho; Adolfo Casais Monteiro. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os pensadores).

LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio*: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Tradução de Therezinha Monteiro Deutsch. Barueri: Manole, 2005.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos*: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1998. (Ensaio & Teoria).

MASLOW, Abraham. *Introdução à psicologia do ser*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Eldorado, 199?.

MAY, Rollo. *O homem à procura de si mesmo*. Tradução de Aurea Brito Weissenberg. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 200?.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim falou Zaratustra*: um livro para todos e para ninguém. 9. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1998.

PLATÃO. *A república*. 9. ed. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

ROGERS, Carl. *Tornar-se pessoa*. Tradução de Manuel José do Carmo Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

SARTRE, Jean Paul. *Ser e o nada*: ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução de Paulo Perdigão. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

VIS INSTITUTO. Disponível em: <http://www.visconsultoria.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=25&Itemid=36>. Acesso em: 13/02/2011.

Texto recebido em 17 de fevereiro de 2011.
Texto aprovado em 24 de fevereiro de 2011.

O psicólogo escolar no ensino fundamental: referência para uma intervenção preventiva[1]

The school psychologist in the elementary school: reference for a preventive intervention

El psicólogo educativo en la escuela primaria: referencia para una intervención preventiva

Izabella Mendes Sant'Ana[2]
Antonio Euzébios Filho[3]
Raquel Souza Lobo Guzzo[4]

RESUMO

Este trabalho visa a apresentar uma experiência do serviço de psicologia presente em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Campinas. A atuação envolveu a discussão de casos envolvendo crianças em situação de risco psicossocial, a ação em conjunto com órgãos públicos de proteção a crianças e suas famílias, conversas com alunos indicados pelos professores no conselho de classe, a participação nas reuniões de trabalho docente, dentre outras atividades. Conclui-se que a atuação do psicólogo escolar deve estar voltada para o contexto educativo-comunitário, tendo em vista a criação de espaços coletivos de discussão sobre os problemas da escola e da comunidade e a promoção da autonomia e da emancipação dos indivíduos.

Palavras-chave: prevenção; psicologia escolar; contextos educativos e comunitários; emancipação.

ABSTRACT

The aim of this study is to present an experience of the psychological service in an Elementary public school in Campinas. The intervention involved case discussions about children in psychosocial risky situations and the collaborative work with public organizations to assist vulnerable families; talks to students indicated by teachers on the Academic Council; participation in teachers' meetings, and other actions. The conclusions showed that school psychological practices should aim at educative and communitarian contexts to promote group discussion about school and communitarian problems, and to favor the development of autonomy and emancipation of those individuals.

Keywords: prevention; School Psychology; educative and communitarian contexts; emancipation.

RESUMEN

Este estudio tuvo por objetivo presentar una experiencia do servicio de Psicología presente en una escuela pública de Campinas. La intervención consistió en la discusión de casos de niños en situación de riesgo

[1] Pesquisa realizada com apoio financeiro do CNPq.

[2] Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João del Rei-MG.

[3] Psicólogo, Doutorando em Psicologia pela PUC-Campinas

[4] Professora titular da Faculdade de Psicologia da PUC-Campinas.

Agradecemos a participação dos profissionais Adinete Costa, Mara Weber, Fernando Lacerda Junior, Márcia Beckman, Marcela Dechichi, Ana Paula de Sá, Luciana Mariote, Luiz Paiva e a todos os estagiários que colaboraram para a efetivação do projeto "Voo da águia" nas escolas.

psicosocial, la colaboración con instituciones públicas de asistencia a las familias vulnerables, la conversación con los estudiantes seleccionados por los maestros en el Consejo Académico, la participación en reuniones de profesores y otras actividades. Los resultados indican que la acción del psicologo escolar debe estar dirigida para el contexto educativo y comunitario para promover la discusión colectiva de los problemas de la escuela y de la comunidad, así como para desarrollar la autonomía y la emancipación de los individuos.

Palabras clave: prevención; psicología escolar; contextos educativos y comunitários; emancipación.

Introdução

A busca por um olhar integral sobre o desenvolvimento humano levou a psicologia a adotar modelos alternativos diante da hegemonia de um modelo médico e remediativo. Nesse contexto, a perspectiva preventiva na Psicologia Escolar apontou a necessidade de uma participação mais ativa do psicólogo junto a educadores, alunos, famílias e comunidade.

A proposta de prevenção primária no campo da psicologia surgiu nos Estados Unidos a partir da década de 1960, desenvolvida por um grupo de psicólogos que buscavam uma forma de intervenção mais eficaz diante dos problemas sociais verificados nesse país. Essa proposta alternativa de intervenção originou-se a partir da crítica em relação à prática hegemônica existente na psicologia – até então associada ao conceito de doença e ao modelo médico (JOFFE; ALBEE, 1981; ALBEE; GULLOTA, 1997; BLOOM, 1996; DURLAK, 1997; ALBEE, 2000).

No Brasil, o modelo hegemônico de atuação foi amplamente criticado por diversos autores (YAMAMOTO, 1987; PATTO, 1984; 1990; MEIRA, 2000; GUZZO, 2002, dentre outros), que ressaltam o caráter elitista e reprodutor da ordem social por parte da Psicologia, evidenciado por uma prática reducionista e descontextualizada, que desconsidera o indivíduo como ser essencialmente histórico e social.

Nesse sentido, ao focalizar as deficiências numa perspectiva individual, a psicologia reforça o discurso dominante, pois contribui para a individualização dos fenômenos sociais e fragmenta o fenômeno psicológico, estabelecido na relação entre sujeito e sociedade.

Lacerda e Guzzo (2005) destacam que, para se pensar na prevenção primária como modelo de intervenção alternativo, é primeiramente necessário se ter clareza das concepções de indivíduo, sociedade, saúde e doença em um paradigma que suplante as existentes no positivismo e avance para uma perspectiva pedagógica de conscientização popular, tal como proposto por Paulo Freire (1999; 2003) em diversas de suas obras.

Como possibilidade do uso da prevenção no Brasil, Lacerda e Guzzo afirmam, em concordância com o estudo de Potts (2003), que se faz necessário considerar as dimensões interpessoais e históricas, conceber os sujeitos como ativos e geradores de sentido, sendo a prevenção entendida como uma intervenção essencialmente educativa que pode estar associada à ideia de emancipação popular.

Sob essa ótica, Euzébios Filho e Guzzo (2005) apontam que a contribuição da educação emancipadora refere-se ao desenvolvimento de um olhar crítico sobre a sociedade regida pela ordem do capital e de sua análise como sistema pautado na luta de classes. Para os autores, essa proposta necessita ser incluída no contexto da luta da classe trabalhadora a fim de fomentar o avanço da consciência de educadores e da comunidade sobre suas necessidades e condições de vida, com o intuito de desnaturalizar a desigualdade social.

Assim sendo, a perspectiva de prevenção adotada neste estudo/intervenção abrange a adoção de uma postura político-pedagógica para a mudança social. Envolve a compreensão da história e do complexo processo de constituição humana, inserida numa relação dialética, associada à visão de um ser humano capaz de

ressignificar sua realidade e de mudar a sua história para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Essa premissa é relevante, visto que cada vez mais a desigualdade social marca o cotidiano e a vida das pessoas em nosso país. Isso como resultado de um modelo econômico capitalista de orientação neoliberal que intensifica a pobreza e a exploração de uma elite dominante sobre as camadas populares. A perspectiva neoliberal caracteriza-se, dentre outros aspectos, pela primazia da ordem econômica sobre a área social, levando à diminuição dos investimentos nessa última e, consequentemente, à precarização dos serviços públicos (ANDERSON, 1995).

A partir dessas considerações, cabe agora abordar a ação do profissional de psicologia que atua em contextos educativos e comunitários, segundo a perspectiva previamente exposta.

Em primeiro lugar, é importante destacar que, ao estabelecer uma relação entre o contexto educativo e o comunitário, desvenda-se uma concepção acerca do caráter abrangente do âmbito escolar, caráter este que ultrapassa o espaço institucional, uma vez que os alunos e suas famílias inserem-se em uma realidade mais ampla. Essa análise é coerente com a proposta de uma psicologia que procura ampliar seu campo de análise e que intenta, na busca incessante de uma reflexão sobre a natureza do seu objeto de estudo, estabelecer relações entre indivíduo e sociedade, ou entre os contextos micro e macrossocial.

Nessa perspectiva, Martin-Baró (1997) ressalta a importância de uma nova práxis que permita conhecer a realidade das camadas oprimidas a partir de um compromisso ético-político de transformação. Para o autor, faz-se necessário que a Psicologia se coloque a serviço das necessidades das camadas populares, contribuindo para a libertação dessas populações.

A atuação do psicólogo no âmbito educativo-comunitário precisa considerar as demandas coletivas para a melhoria das condições de vida da maioria da população. Além disso, necessita desmistificar concepções preconceituosas e visões descontextualizadas direcionadas às camadas populares que frequentemente culpabilizam os indivíduos (PATTO, 1984; 1990).

A ação desse profissional também inclui a promoção da reflexão crítica sobre a realidade e o cotidiano da escola, por meio do diálogo entre os diversos participantes da escola (GUZZO, 2005), a realização de planejamentos de atuação coletiva sobre as demandas verificadas e um trabalho em torno das relações interpessoais entre os agentes educacionais (ARAÚJO; ALMEIDA, 2005), assim como a construção de espaços de interlocução no trabalho em rede com outros contextos (escola, família e outras instituições sociais) que têm o objetivo de implementar políticas de proteção à criança (PRILLELTENSKY; NELSON, 2002).

Diante dessas considerações, este trabalho tem por objetivo apresentar e discutir uma experiência do serviço de psicologia presente em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de um grande município do interior paulista.

A experiência – contexto e objetivos

Este estudo é fruto de uma proposta de intervenção preventiva do psicólogo escolar denominada "Voo da águia: prevenindo problemas socioemocionais e promovendo saúde", que está inserida num projeto de pesquisa e extensão intitulado "Do risco à proteção: uma intervenção preventiva na comunidade". Este projeto tem por objetivo identificar os fatores de risco e proteção ao desenvolvimento de crianças de comunidades de baixa renda, buscando favorecer a conscientização de crianças, pais, professores e profissionais acerca da realidade em que vivem, isto é, suas condições de vida, a fim de promover uma

maior mobilização e participação dos indivíduos da comunidade mediante o fortalecimento das redes sociais de apoio.

Assim sendo, é uma proposta de trabalho na rede pública em integração com comunidades, baseada na concepção de que as teorias e as práticas psicológicas impactam e são impactadas pela ordem social, pela cultura e pela dinâmica das instituições sociais.

Estrutura, funcionamento e dinâmica da intervenção

O referido projeto foi desenvolvido em duas escolas públicas municipais de Campinas, uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental.A experiência relatada aqui focalizará o trabalho realizado nesta última. A entrada na instituição ocorreu em 2003, a pedido da direção da escola, que se queixava de problemas de indisciplina e violência no espaço escolar. Essa proposta de intervenção foi aprovada no conselho de escola e discutida com todos os segmentos envolvidos (direção, professores, funcionários e comunidade), portanto, contou com o consentimento da comunidade escolar e foi finalizada em 2006.

A escola apresentava um total de 450 alunos, de faixa etária entre os seis e os 17 anos, de primeira a oitava série. A escola funcionava em dois turnos (manhã e tarde), estava inserida em um espaço físico pequeno e em um bairro marcado por profundas desigualdades sociais (GUZZO *et al*., 2002).

É importante mencionar que o serviço de psicologia esteve presente até duas vezes por semana na escola e era composto por profissionais de psicologia (alunos da pós-graduação e um assistente técnico) que eram os responsáveis pelas atividades realizadas nas instituições de ensino, colaborando também na supervisão de alunos do estágio supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional.

Após cada visita institucional, os profissionais e estagiários de Psicologia faziam o registro de suas observações e ações, compondo um diário de campo, o qual servia de base para a discussão, análise e definição de encaminhamentos durante a intervenção.

As atividades realizadas visaram a promover o desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes, fornecer acompanhamento longitudinal às crianças no seu processo de escolarização e vida, integrar família e escola, além de identificar e construir redes de apoio social e afetivo para a comunidade em que as atividades estão inseridas. Para realizar essas atividades, foram usados procedimentos e materiais específicos.

Utilizou-se também um termo de consentimento informado, contendo os objetivos e explicitando outras normas éticas da pesquisa, redigido de acordo com a resolução de dezembro de 2000 do Conselho Federal de Psicologia e o que dispõe a Lei Nacional sobre a pesquisa com seres humanos. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da PUC Campinas.

Tais ações foram planejadas e efetivadas a partir das necessidades e dos problemas evidenciados no cotidiano escolar. Algumas propostas de intervenção foram detalhadas a seguir e analisadas a partir de sua funcionalidade, dificuldades e perspectivas.

Mapeamento geográfico

Como parte da proposta educativo-comunitária, a realização do mapeamento geográfico teve por objetivo identificar a localização das moradias das crianças no entorno da escola, com o intuito de subsidiar atividades de integração comunidade-escola e de promover ações educativas direcionadas à discussão de temas como a identidade dos alunos.

Por meio da leitura dos prontuários de todos os alunos da escola, feita a cada início de ano letivo, a equipe de psicologia pôde obter informações sobre alunos que residem em uma

mesma rua, em relação à estrutura e à distribuição de famílias nos bairros próximos, além de informações referentes à história e ao desempenho escolar dos alunos (como, por exemplo, a defasagem idade-série), aspectos relativos à saúde, adoção, transferências e denúncias no Conselho Tutelar.

Os dados obtidos foram agrupados em gráficos e tabelas e as informações foram apresentadas e discutidas nas reuniões de trabalho docente. Essas informações também foram incluídas nos relatórios de atividades realizadas pelo serviço de psicologia, entregues à escola ao final de cada ano.

A avaliação dessa atividade mostrou que a identificação dos alunos por bairro e por ruas deu maior visibilidade sobre a organização espacial de famílias, gerando subsídios principalmente para as intervenções da equipe de psicologia com os alunos. Aqui vale destacar que, embora estivessem disponíveis aos educadores, essas informações não foram aproveitadas pela maioria dos professores no decorrer da intervenção. Assim, houve pouco interesse desses profissionais em usar os dados como suporte para o planejamento das ações pedagógicas. Esses dados poderiam subsidiar uma intervenção pedagógica que estivesse vinculada à realidade de cada aluno, como também poderia instrumentalizar o educador para uma reflexão, juntamente com os alunos, sobre a realidade vivida e o contexto social e econômico de suas famílias e comunidade.

Acompanhamento de alunos com denúncia no Conselho Tutelar

Esta ação visou a construir espaços de interlocução no trabalho em rede com outras instâncias que têm por objetivo implementar as políticas de proteção à criança, bem como favorecer melhorias nas condições de vida e no desenvolvimento psicossocial das crianças envolvidas e suas famílias.

Foram acompanhados oito alunos, sendo os casos discutidos em reuniões mensais com representantes de diferentes órgãos públicos (Secretaria Municipal de Assistência Social, Centro de Saúde, Conselho Tutelar e Vara da Infância).

As ações dos diferentes agentes envolvidos levaram, em geral, à reversão do quadro de violência e de negligência a que essas crianças estavam submetidas. Todavia, apesar de a proposta de atendimento às famílias ser intersetorial, existiram dificuldades na realização do trabalho em rede, ocorrendo em várias situações a culpabilização das crianças e das famílias. Ademais, cabe frisar que o Conselho Tutelar também pode funcionar como um instrumento que tende a reforçar mecanismos de repressão sobre os mais pobres (SANT'ANA; COSTA; GUZZO, 2008).

O serviço de Psicologia da escola interveio a favor das crianças, debatendo, com a equipe da escola e com os diversos setores, formas de auxiliar essas pessoas. Nesse sentido, constituiu-se como um mediador na relação entre a escola e os outros órgãos que participavam da rede de proteção à infância. Também buscou explicitar as contradições existentes na ação dos diferentes serviços que atendiam as crianças e seus familiares, por meio da desmistificação de rótulos, preconceitos e práticas institucionalizadas que não favoreciam mudanças na forma de os profissionais intervirem com as crianças e suas famílias.

Acompanhamento de alunos indicados no conselho de classe

Nesta atividade, buscou-se analisar e verificar a preocupação apontada pelos educadores em relação aos alunos, conhecer as opiniões e sentimentos das crianças em relação às suas experiências na vida e na escola, assim como desenvolver um trabalho conjunto entre professor, alunos, pais e escola, por meio da criação de espaços de discussão sobre os problemas

apontados e aspectos do desenvolvimento infantil, respeitando o sigilo das conversas individuais.

O intuito aqui era alterar a visão predominante dos educadores, que frequentemente culpam a criança e sua família pelos problemas escolares. A partir da observação na escola, das conversas com os alunos, com os pais ou responsáveis e do contato com a comunidade, a equipe de psicologia buscava conhecer como a criança comportava-se na escola e no bairro, como percebia a escola, o professor e seu processo de aprendizagem, a fim de favorecer a expressão de suas potencialidades e auxiliá-la na superação das dificuldades, caso elas realmente fossem identificadas. As informações foram discutidas com a equipe docente nesses espaços e daí surgiram propostas para dar suporte a essas crianças. Também foram realizadas reuniões devolutivas para os responsáveis.

Pôde-se perceber um alto número de alunos encaminhados (média de 15% do total de alunos), principalmente por causa de uma suposta dificuldade de aprendizagem e de "problemas" envolvendo indisciplina. Contudo, vários alunos que foram encaminhados para a equipe de psicologia não necessitavam do acompanhamento psicológico (ou melhor, clínico-individualista, como queria a maioria dos professores). Notaram-se também contradições e conflitos entre o que alunos e professores relatavam, o que indicou a necessidade de melhoria na comunicação e na relação entre ambas as partes.

Uma sugestão dada pelo serviço de psicologia foi a realização de oficinas de leitura e escrita com o objetivo de favorecer o aprendizado dessas crianças. Tal atividade necessariamente deveria contar com a participação da professora regular, da professora de educação especial e da equipe de psicologia, em busca da construção de um trabalho integrado que, de fato, auxiliasse os alunos. Contudo, por causa da falta de interesse e de diferenças de concepções sobre a prática pedagógica, a proposta das oficinas de leitura e escrita não foi efetivada. Nesse caso, evidenciou-se a fragmentação das ações das educadoras e, como resultado, manteve-se a concepção do fracasso escolar baseada na culpabilização do aluno pelo baixo desempenho. Apesar do esforço da equipe de psicologia em concretizar essa proposta de intervenção conjunta e de algumas ações isoladas da professora de educação especial, que desenvolvia seu trabalho a partir da perspectiva da inclusão, pouco se avançou em relação à superação das dificuldades desses alunos.

Outra sugestão referiu-se à discussão coletiva sobre as regras da escola em cada sala de aula por causa da existência de problemas de descumprimento das regras da escola, e desta vez a atividade foi concretizada.

Levantamento sobre as regras da escola

O objetivo desta atividade foi investigar as opiniões de alunos, professores e funcionários sobre as regras da escola, a fim de dar suporte para a discussão coletiva entre professores e alunos e contribuir para a melhoria das relações interpessoais no contexto escolar. No entanto, somente alunos e funcionários se dispuseram a participar.

Trinta e sete alunos e nove funcionários responderam a um questionário contendo questões sobre as seguintes dimensões: conhecimento acerca das regras da escola, identificação de regras positivas e negativas, sugestões de mudança das regras e vivência de situação de punição (descrição, percepções e sentimentos sobre a situação vivenciada).

Em termos gerais, constatou-se que os alunos menores conheciam as regras da escola, já os mais velhos apontaram conhecer pouco ou desconhecer as regras escolares. Entre os funcionários, todos mencionaram conhecer as regras. Foram apontadas algumas sugestões de mudança que podem fazer parte das discussões em momentos de avaliação e planejamento do projeto pedagógico. Grande parte dos alunos já foi punida na escola e sentiu-se injustiçada e com medo de levar suspensão. Todavia, observou-se

uma variedade de respostas e que, muitas vezes, a presença ou ausência de regras evidencia que falta uma discussão sobre o sentido das regras, como elas afetam a vida de cada um e da coletividade. Os resultados foram discutidos com os educadores e foi apontada a necessidade da construção coletiva a respeito das regras com os alunos. Isso foi feito e produziu algumas melhorias nas inter-relações existentes no contexto escolar.

Participação nas reuniões de trabalho docente, nos conselhos de classe e de escola

A inserção da equipe de psicologia nesses espaços visou a favorecer a construção de um espaço de reflexão sobre os diferentes aspectos e desafios referentes à atuação docente no contexto educativo, buscando discutir questões sobre o desenvolvimento infantil, saúde mental do professor e acerca dos conflitos e problemas verificados no cotidiano escolar; assim como estabelecer relações entre a vida dos alunos e o processo de aprendizagem.

A equipe de psicologia participou da maioria das reuniões e dos conselhos de escola e de classe e também coordenou algumas reuniões, discutindo temas como gênero, comportamento humano, violência, medo, desenvolvimento infantil e regras na escola.

Nesses espaços, o serviço de psicologia procurou estabelecer uma relação entre as informações técnicas do trabalho realizado na escola e as demandas da instituição. Houve avanços em alguns aspectos da relação professor-aluno (por exemplo, as regras da escola), mas alguns aspectos ainda continuavam conflitantes (como, por exemplo, o trabalho com alunos com dificuldade de aprendizagem).

Além disso, cabe destacar que, no turno de trabalho de professores de 5ª a 8ª séries, a presença da equipe de psicologia nas reuniões docentes foi questionada pelos professores, especialmente pela orientadora pedagógica, que apresentou discordância em relação ao trabalho dos psicólogos, argumentando que o pedagógico se separa do psicológico e, portanto, segundo essa concepção, a ação do psicólogo deve se voltar somente para questões do comportamento e da indisciplina dos alunos. Essa situação gerou um conflito que foi discutido nas reuniões de trabalho docente. Notamos um descontentamento dos professores, que reclamavam por algo mais prático que se referia, na maioria das vezes, a uma resposta imediata dos psicólogos e à confirmação da visão de culpabilização do aluno.

Fórum de pais

O intuito dessa atividade foi o de promover espaços de discussão com os pais sobre o contexto de vida das crianças e suas experiências de vida, tendo em vista favorecer a autonomia, ampliar as possibilidades de participação dos pais na escola, bem como integrar família e escola na construção de um projeto pedagógico democrático e emancipador.

A proposta inicial mencionava a realização de encontros mensais com pais e membros da comunidade. Contudo, foram realizados apenas quatro encontros com os pais, em virtude de problemas de comunicação, na distribuição dos convites e da falta de participação da comunidade.

Em termos gerais, como aspectos positivos podem ser destacados: uma maior aproximação com os familiares das crianças acompanhadas nas escolas, o que favoreceu a intervenção do serviço de psicologia com os alunos mediante o conhecimento da realidade em que estão inseridos e também o debate sobre diversos temas (aspectos do desenvolvimento infantil, educação de filhos, violência, medo) apontados pelos pais e responsáveis. Como aspectos negativos, podemos citar: a participação de um número reduzido de pais; a grande rotatividade na formação dos grupos, o que prejudicou de certa forma a continuidade das discussões; além da pouca integração da comunidade na construção do projeto político-pedagógico da escola.

Dentre os aspectos negativos, destacamos a falta de participação dos pais. Esse fenômeno pode ser explicado, dentre outras questões, pela distância entre a escola e a comunidade e pela visão da escola como um espaço descolado dos problemas reais da comunidade (SANT'ANA *et al*., 2007).

Discussão

A proposta de intervenção foi pautada na perspectiva preventiva e emancipadora e foi discutida em vários momentos com os diversos segmentos da escola. Ademais, todas as atividades foram compartilhadas, documentadas e avaliadas pelos pais, professores, estudantes e funcionários (GUZZO *et al*., 2007).

Debatemos a ideia de que o psicólogo inserido em instituições sociais não é um mágico, um leitor de mentes nem o responsável por legitimar a vitimização das crianças ou a individualização dos problemas (SANT'ANA *et al*., 2009). Mas, ao contrário, partimos da compreensão de que o psicólogo escolar é um profissional que atua com a direção, os professores, os funcionários, os alunos, os pais e a comunidade com vistas a contribuir para o desenvolvimento e a emancipação humana, tal como assinala Martin-Baró (1997).

Entendemos que as relações sociais constituem as pessoas e que o processo educativo tem uma importância crucial no favorecimento ou na acentuação de problemas na trajetória de crescimento dos alunos.

A análise do trabalho realizado pela equipe de psicologia aponta para alguns avanços referentes a:

• Construção de espaços de interlocução no trabalho em rede com outras instâncias que visam a implementar as políticas de proteção à criança por meio do acompanhamento de alunos em situação de vulnerabilidade social;

• Criação de espaços de reflexão e discussão com alunos, pais e funcionários sobre a inserção destes no processo educativo e relacionamento interpessoal;

• Discussão sobre a realidade dos alunos com professores por meio da participação nos espaços de trabalho docente;

• Compreensão do fracasso da criança na escola por meio do conhecimento de suas experiências de vida (dentro e fora da escola) e da visão de seus pais, visto que isso fornece subsídios para a definição de estratégias de intervenção;

• Discussão coletiva sobre temas importantes para o desenvolvimento infantil, como sexualidade e regras, além de aspectos sobre a violência na escola e possíveis estratégias de superação.

Por outro lado, destacamos algumas dificuldades e desafios relativos a:

• Diferença de concepções existentes sobre o sentido e a importância do processo educativo, que refletem ações e atitudes na sala de aula geradoras de conflito entre professores e alunos;

• Atendimento às demandas surgidas no cotidiano, o que pressupõe uma construção conjunta de estratégias e ações compartilhadas entre professores e equipe técnica;

• Mudança de expectativa sobre o papel do psicólogo – da visão de que este profissional pode modificar sozinho a realidade, bem como da dificuldade de construir um trabalho sob uma visão de que o pedagógico separa-se do psicológico;

• A inserção do psicólogo na rede – isso não é uma realidade no município, o que contribui para que este profissional não esteja presente no cotidiano das escolas, o que muitas vezes contribui para a falta de clareza dos educadores sobre a prática deste profissional;

• Dificuldade de aproximação dos pais e de uma reflexão que indicasse outra visão sobre a escola, que não aquela que a trata como instrumento de controle.

Em síntese, a atuação do psicólogo escolar deve estar voltada para o contexto educativo-comunitário, a partir da perspectiva preventiva e emancipadora, com vistas à criação de espaços coletivos de discussão sobre os problemas da escola e da comunidade. Todavia, nem sempre os professores aceitavam essa forma de debater as questões apresentadas, pois queriam que o psicólogo legitimasse os problemas como sendo dos alunos, tal como salienta Patto (1990). Ainda assim, essa visão sobre o psicólogo não é fantasiosa, dado que, como destacamos anteriormente, a atuação deste profissional é predominantemente individualista e remediativa. As resistências aparecem; no entanto, o psicólogo que busca atuar em um modelo de intervenção preventiva deve prosseguir direcionando sua prática com base em um compromisso ético-político de transformação social.

REFERÊNCIAS

ALBEE, George.The Boulder model's fatal flaw. *American Psychologist*, v. 51, n. 11, p. 1130-1133, 2000.

_____; GULLOTA, Thomas. *Primary prevention works*. London: Sage, 1997.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARAÚJO, Claisy; ALMEIDA, Sandra. *Psicologia escolar*: construção e consolidação da identidade profissional. Campinas: Alínea, 2005.

BLOOM, Martin. *Primary prevention practices*. London: Sage, 1996.

DURLAK, Joseph. *Successful prevention programs for children and adolescents*. New York: Plennum, 1997.

EUZÉBIOS FILHO, Antonio; GUZZO, Raquel. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. *Escritos em Educação*, v. 4, n. 2,p. 39-48, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GUZZO, Raquel Souza. Novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. In: GUZZO, Raquel (Org.). *Psicologia escolar*: LDB e educação hoje. Campinas: Alínea, 2002. p. 131-144.

_____ *et al*. Um censo comunitário: finalidades, dificuldades e contribuições para o conhecimento da realidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO, 1. *Anais*... São Paulo, 2002.

_____. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTINEZ, Albertina (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas, SP: Alínea, 2005. p. 17-29.

_____ *et al*. Preventive intervention in school: students, parents, teachers an school satff's evaluation (pôster). In: INTERNATIONAL SCHOOL PSYCHOLOGY ASSOCIATION COLLOQUIUM, 29. *Abstract Book*. Tampere, Finlândia, 2007.

JOFFE, Jack; ALBEE, George. Powerlessness and psychopathology. In: JOFFE, Jack; ALBEE, George (Orgs.). *Prevention through political action and social change*. New England: University, 1981. p. 321-325.

LACERDA JUNIOR, Fernando; GUZZO, Raquel. Prevenção primária: análise de um movimento e possibilidades para o Brasil. *Interação em Psicologia*, v. 9, n. 2, p. 239-249, 2005.

MARTIN-BARÓ, Ignacio. O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 2, n. 1, p. 7-27, 1997.

MEIRA, Marisa. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, Elenita; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 35-71.

PATTO, Maria Helena Souza. *Psicologia e ideologia*: uma introdução crítica à psicologia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

_____. *A produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

POTTS, Randolph. Emancipatory education versus school-based prevention in african american communities. *American Journal of Community Psychology*, v. 31, n. 1/2, p. 173-183, 2003.

PRILLELTENSKY, Isaac; NELSON, Geoffrey. *Doing psychology critically*: making a difference in diverse settings. New York: Palgrave Macmilan, 2002.

SANT'ANA, Izabella; COSTA, Adinete; GUZZO, Raquel. Psicologia escolar e psicologia social comunitária: uma possível interface. In: CONGRESSO NORTE E NORDESTE DE PSICOLOGIA, 5. *Anais*... Maceió, 2007.

_____. Escola e vida: compreendendo uma realidade de conflitos e contradições. *Pesquisas e práticas psicossociais*, v. 2, p. 302-311, 2008.

_____; EUZÉBIOS FILHO, Antonio; LACERDA JUNIOR, Fernando; GUZZO, Raquel. Psicólogo e escola: a compreensão de estudantes do ensino fundamental sobre esta relação. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 13, p. 29-36, 2009.

YAMAMOTO, Oswaldo. *A crise e as alternativas da psicologia*. São Paulo: Edicon, 1987.

Texto aprovado em 18 de novembro de 2010.

Perfil socioeconômico dos frequentadores do Parque Estadual Massairo Okamura, 2007

Socio-economic profile of visitors of the State Park Massairo Okamura, 2007

Perfil socioeconómico de los usuarios del Parque Estatal Massairo Okamura, 2007

Jorge Luiz de Arruda[1]
Josué Ribeiro da Silva Nunes[2]

RESUMO

Quando se trabalha com unidades de conservação como o Parque Massairo Okamura, localizado em Cuiabá (Mato Grosso), devem-se estudar também os seus frequentadores e, a partir daí, políticas que possam incrementar o ambiente poderão ser implantados ao longo do tempo. Uma descrição qualitativa e quantitativa foi elaborada com 100 frequentadores do parque e nos trouxe resultados diversos. A localização das residências dos usuários do parque foi eclética, pois foram apresentados moradores dos núcleos habitacionais e de bairros mais afastados, como jardim Vitória, Florianópolis e até mesmo do município vizinho, Várzea Grande. A maioria é constituída de servidores públicos, com nível de escolaridade variando do fundamental incompleto até o superior completo.

Palavras-chave: frequentadores; parque estadual; usuários.

ABSTRACT

When one works with units of conservation as the Massairo Okamura Park, located in Cuiabá (Mato Grosso), its visitors must also be studied, and then it's possible to propose policies that can develop the environment in the long term. A qualitative and quantitative description of 100 visitors of the park was elaborated and showed us various results. The location of the park visitors' residences was eclectic, showing that some lived in the housing nuclei and others came from more distant neighborhoods, such as Jardim Vitória, Florianópolis and even from the neighboring city, Várzea Grande. The majority of the visitors are public workers, and their education level varies from incomplete basic education to undergraduate.

Keywords: visitors; state park; users.

RESUMEN

Cuando se trabaja con unidades de conservación como el Parque Massairo Okamura, que se encuentra en Cuiabá (Mato Grosso), debería estudiar también a sus visitantes, desde allí políticas que puedan mejorar el medio ambiente pueden ser desplegadas en el tiempo. Una descripción cualitativa y cuantitativa fue preparado con 100 visitantes del parque y el nos ha traído resultados diferentes. La ubicación de las residencias de los usuarios del parque es ecléctico, porque no eran residentes de los núcleos y la vivienda, así como los barrios más alejados como Victory Jardín, Florianópolis, y hasta el vecino municipio, Várzea Grande. La gran mayoría está compuesta de funcionarios públicos, con nivel de educación que van desde básico incompleto hasta superior completo.

Palabras clave: visitantes; parque estatal; los usuarios.

[1] Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade de Cuiabá (Unic).

[2] Mestre em Ecologia pela UFSCar, Professor da Universidade de Cuiabá e da Universidade do Estado de Mato Grosso; Doutor em Ecologia e Recursos Naturais (UFSCar, 2010).

Introdução

Quando se trabalha com Unidades de Conservação, como é o caso do Parque Estadual Massairo Okamura, além de identificar os organismos que habitam o local e a dominância fitofisionômica do ambiente, outro fator primordial é a pesquisa de dados dos frequentadores habituais do local (SEGER, 2006).

Conforme Carvalho, Cruz e Nobre (2002), é necessário o desenvolvimento de métodos que permitam a integração e análise de grande número de variáveis, tendo por objetivo a construção de um índice único, ou seja, a construção de um perfil socioeconômico dos frequentadores do parque estadual.

Quando um estudo pretende levantar subsídios como o perfil de usuários, ou seja, de indivíduos da comunidade envolvida, tem de se preocupar com os dados obtidos e sua posterior conclusão (METZ, 2006), pois, em determinado momento, os dados poderão apresentar conflitos que vão do aspecto social até o econômico e, nesse momento, tudo aquilo que é citado poderá recair sobre a equipe de trabalho como pontos conflitantes e determinar a suspeição sobre tudo que já foi realizado até o presente momento (SANTOS; COSTA, 2005).

Por outro lado, a caracterização socioeconômica dos grupos populacionais, além de considerar todas as possíveis informações qualitativas, sociológicas e geopolíticas, pode ser abordada com base em informações amplamente acessíveis, como os indicadores do censo demográfico (CARVALHO *et al*., 1997).

De posse dos resultados de uma entrevista como a realizada dentro do Parque Estadual Massairo Okamura, a compilação e a interpretação exata dos números ofertados nos conduzirão a uma discussão intensa de como vivem e quem são os frequentadores do ambiente. E mais, a reflexão de como é sua percepção em relação a todo o trabalho desenvolvido dentro do parque contribuirá para o mapeamento dos trabalhos que precisam ser melhorados e aqueles que estão sendo apresentados à população de modo correto.

O objetivo deste trabalho foi descrever o perfil socioeconômico dos frequentadores do Parque Estadual Massairo Okamura.

Material e métodos

Foram realizadas entrevistas com os frequentadores do Parque Estadual Massairo Okamura, para caracterização de aspectos como bairro de origem, grau de escolaridade, percepção do parque e de sua limpeza, e conhecimento relativo à educação ambiental dos visitantes e usuários.

Foi utilizado o método estatístico, cujo principal objetivo é fornecer uma descrição quantitativa e qualitativa de uma sociedade (MARCONI; LAKATOS, 2006). O período de entrevistas foi de 16 a 20 de julho de 2007 e delimitado a 100 (cem) frequentadores do parque estadual.

A partir dos dados coletados, podem-se caracterizar os frequentadores e propor políticas públicas para ser implantadas no local para a sensibilização dos frequentadores para a prática da conservação e, principalmente, da educação ambiental.

Resultados e discussão

1. Localização da residência dos entrevistados

Pode-se constatar, neste caso, que existe uma distribuição bem homogênea quanto aos bairros de origem dos usuários do parque estadual, sendo percebida uma maior parcela (20%) de moradores oriundos do bairro CPA II. Outros bairros aparecem com 16%, enquanto o bairro Morada do Ouro vem em terceiro lugar, com 15% (Figura 1).

O bairro CPA II dista cerca de 3 km do parque e seus moradores vão ao parque quase constantemente, isso sem levar em conta os outros moradores de bairros, como Jardim Vitória, Novo Paraíso I e II, que distam ainda mais do parque.

Podemos destacar ainda que, na relação "outros bairros", apareceram moradores do Centro da Capital, do Baú, do Umuarama e inclusive de Várzea Grande. Isso foi verificado a partir das perguntas realizadas aos frequentadores dentro do parque e eles responderam que são servidores públicos estaduais que trabalham no Centro Político Administrativo (CPA) que fica localizado em frente ao parque estadual.

Destaca-se a reconfiguração espacial urbana dos frequentadores do parque e não se pode deixar de lado a herança histórica de um processo de urbanização marcado pela rapidez e pela exclusão social, pois, enquanto alguns alcançaram o sonho da casa própria, por fazer parte de um núcleo social ou político, outros foram excluídos desse sonho (CARVALHO *et al.*, 2001).

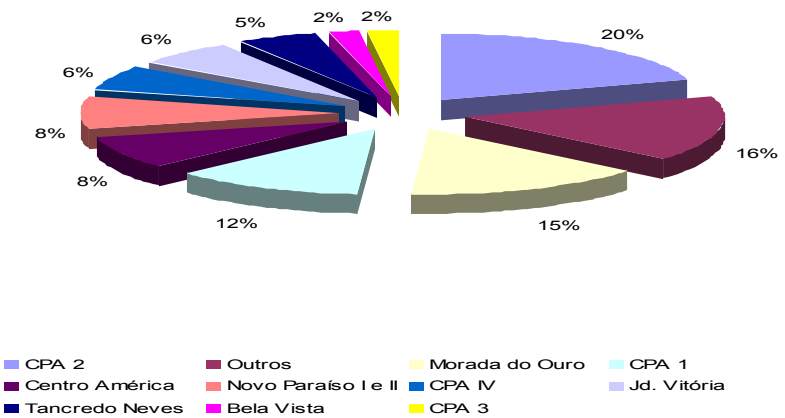


FIGURA 1 - BAIRRO DE ORIGEM DOS FREQUENTADORES DO PARQUE ESTADUAL MASSAIRO OKAMURA

2. Nível de escolaridade dos entrevistados

A entrevista permitiu verificar que os frequentadores são de bairros que ficam mais afastados do parque, como é o caso do Jardim Vitória, Paraíso I e II, Centro América, que também são bairros carentes e de periferia e, portanto, uma grande parcela de seus moradores não completou o ensino fundamental (49%), ou seja, a maioria dos frequentadores são pessoas simples que utilizam o parque como mais um local de lazer e descontração por causa de seu baixo poder aquisitivo e do fato de que seu bairro de origem não conta com áreas de lazer (Figura 2).

Pode-se definir que, dessa grande parcela (49%) que disse ter o ensino fundamental incompleto e completo, alguns se enquadram como analfabetos absolutos ou funcionais, ou seja, são pessoas que nunca estudaram, ou que estudaram, mas não consegue sequer ler (BORGES; PINHEIRO, 2002).

O ensino médio incompleto ou completo aparece com 31%. Podemos destacar, mais uma vez, que tanto os que têm ensino superior quanto médio estão inclusos entre aqueles que citam serem servidores públicos.

Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1995, o Brasil tinha 66 milhões de trabalhadores, dos quais 49 milhões não eram qualificados, ou seja, tinham apenas a 8ª série do ensino fundamental (BARROS *et al*., 1997).

Deve-se destacar que uma boa parcela (24%) são pessoas que iniciaram ou concluíram o ensino superior e isso nos dá um perfil de indivíduos que deveriam ser conscientes no em relação aos temas ambientais em voga e utilizar o parque como um local de práticas esportivas e também como ponto de contato com a natureza.

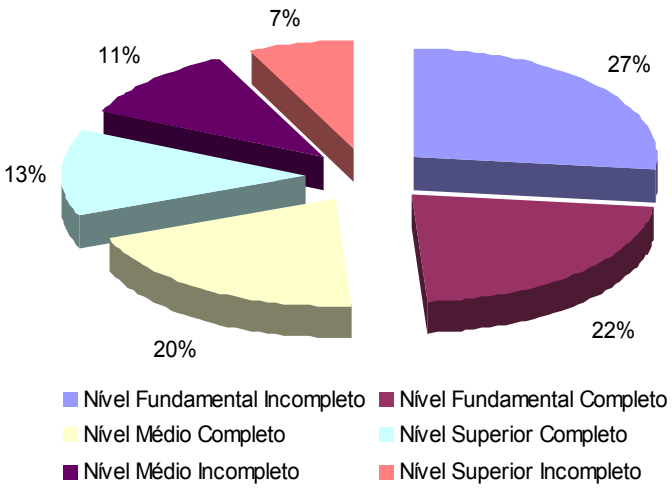


FIGURA 2 - NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS FREQUENTADORES DO PARQUE MASSAIRO OKAMURA

3. Período de frequência de visita ao parque pelos entrevistados

Neste quadro podemos perceber que os usuários do parque, quando são assíduos, passam a frequentá-lo em períodos mais longos, ou seja, de 3 a 5 vezes na semana (69%). Eles vão ao parque para realizar suas atividades, que vão da caminhada até a corrida. Com isso, podemos concluir que essas pessoas têm um hábito saudável que deveria ser seguido por outros frequentadores (Figura 3).

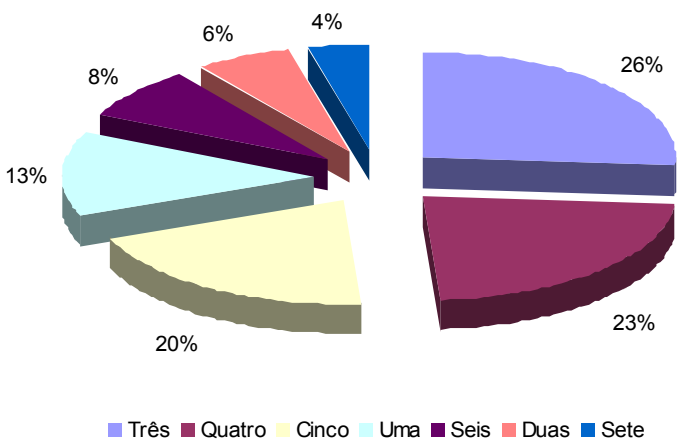


FIGURA 3 - NÍVEL DE FREQUÊNCIA DOS USUÁRIOS DO PARQUE MASSAIRO OKAMURA

4. Rendimento salarial dos entrevistados

Podemos analisar esse quadro da seguinte maneira: a maioria dos entrevistados (40%) estão enquadrados no quesito servidor público, pois a renda mensal verificada nos órgãos públicos encontra-se na faixa que varia dos 2 aos 5 salários mínimos (Figura 4).

Vinte e dois por cento dos entrevistados recebem apenas um salário mínimo e parece que se pode relacioná-los àquelas pessoas que moram nos bairros mais afastados do parque, pois os bairros próximos ao parque são considerados de renda média ou até alta, sendo estes: Morada do Ouro, CPA 1, 2, 3 e 4.

Deve-se destacar, ainda, que rendimentos de até um salário mínimo são recebidos por empregados com carteira assinada, pelos servidores públicos e, principalmente, pelo setor informal (NERI, 1997; FOGUEL, 1997).

Mas o preocupante neste quadro se verifica no tocante ao quesito "sem rendimento", ou seja, 25% dos entrevistados encontram-se sem renda salarial, por mais que nesse quesito se possam encontrar aquelas pessoas que dizem ser estudantes, mas, quando se cruzam as informações obtidas chega-se à conclusão de que esses indivíduos "estudantes" podem estar disfarçando uma situação para não se sentirem menosprezados perante a sociedade. Um triste retrato da situação brasileira atual, na qual a falta de estudo e de qualificação profissional eleva ainda mais o quadro do desemprego no país.

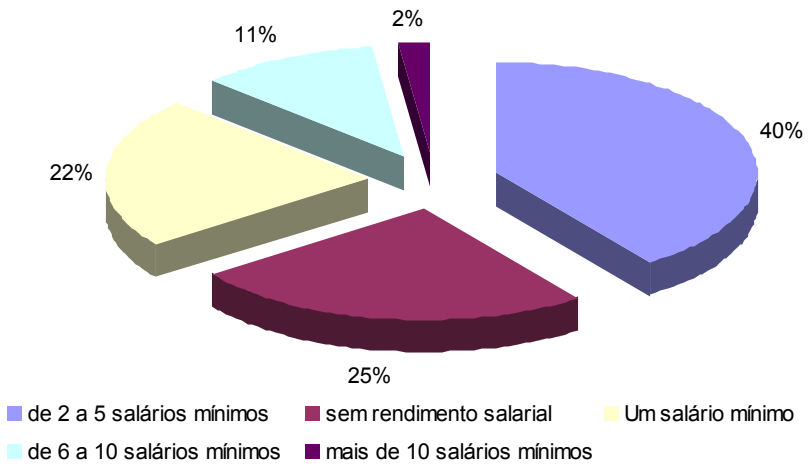


FIGURA 4 - NÍVEL SALARIAL DOS USUÁRIOS DO PARQUE MASSAIRO OKAMURA

5. Categoria profissional dos entrevistados

Neste detalhamento chega-se à conclusão de que os maiores usuários do parque são os servidores públicos (27%) e, fazendo-se uma somatória do nível de escolaridade com a localização da moradia e a renda salarial, pode-se definir com plena certeza que esses indivíduos são dos núcleos habitacionais localizados perto do parque estadual. Historicamente, esses núcleos são habitados, na sua maioria, por servidores públicos das três esferas administrativas (Figura 5).

Em segundo lugar, encontramos a categoria dos estudantes (23%), e mais uma vez temos de destacar que, por vezes, o cidadão não admite ou não responde que esteja desempregado por uma questão cultural que envolve o nosso país, ou seja, toda vez que alguém cita que está desempregado, a maioria dos comentários que seguem confirmam que o indivíduo vive à custa do outro, e assim é bem mais fácil omitir o desemprego e dizer que optou pelo estudo para garantir um futuro melhor. No final da entrevista, encontramos aqueles usuários

que se identificaram como aposentados (3%), mas nesse ponto podemos destacar que a baixa parcela dessa clientela muitas vezes não está na disposição física e mental, e sim nos obstáculos que o parque oferece para essas pessoas, pois as pistas do parque são, em determinados pontos, de difícil acesso para essas pessoas: nelas temos descidas ou subidas muito íngremes. Além disso, no período das chuvas, em certos pontos, as pistas ficam escorregadias, por demais perigosas para idosos ou pessoas portadoras de qualquer deficiência física ou limitação.

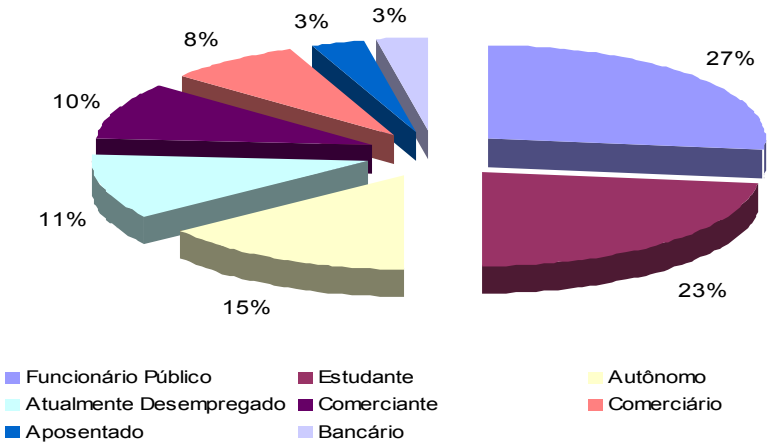


FIGURA 5 - PERFIL PROFISSIONAL DOS USUÁRIOS DO PARQUE MASSAIRO OKAMURA

6. Conhecimento sobre educação ambiental entre os entrevistados

Quanto à questão ambiental, a primeira coisa que vem à mente das pessoas é a natureza, a partir daí torna-se fácil perguntar se já ouviu ou não falar sobre educação ambiental, como se pode constatar na Figura 6: 95% dos entrevistados responderam que sim.

Falar de educação ambiental dentro de um parque estadual é provocar o cidadão ali presente, haja vista que mesmo aqueles que responderam que nunca ouviram falar sobre o assunto (5%) provavelmente já teriam tido alguma experiência com o tema, mesmo que indireta, pois atualmente tudo que é consumido no mundo globalizado passa pelo referencial ambiental, que vai desde a pergunta "se é natural ou transgênico" ou "qual é a sua origem".

Isso se dá principalmente pelo fato de que a educação ambiental está inserida diariamente na mídia eletrônica, sendo assim, aquelas pessoas que dizem que nunca ouviram falar sobre o tema podem estar apenas querendo "fugir das responsabilidades" como agentes conscientes e participativos de uma comunidade. Vale lembrar ainda que, em 1992, o Brasil foi palco da Conferência Mundial do Meio Ambiente, denominada ECO/92 e, a partir desse ano, os termos meio ambiente, educação ambiental, ecologia e transgênico passaram a ser mais conhecidos pela população brasileira de um modo geral.

Conforme Santos (2002), a educação ambiental no Brasil surge como estratégia para superar o paradigma da racionalidade instrumental que operou no Brasil e no mundo, ou seja, busca uma maior participação de todos quanto à emancipação e à diversidade que se encontra no mundo atualmente.

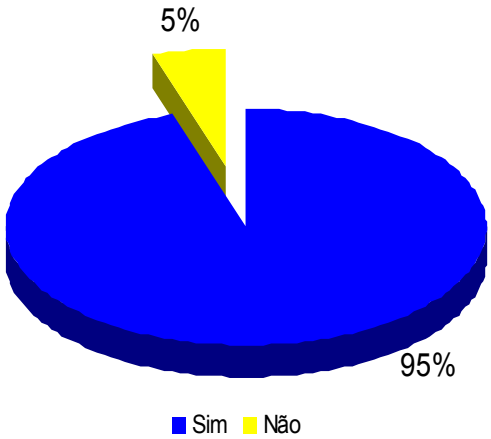


FIGURA 6 - CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DOS USUÁRIOS DO PARQUE MASSAIRO OKAMURA

7. Avaliação dos entrevistados ao Parque Massairo Okamura

Neste ponto, podemos concluir que os usuários do parque optaram por uma nota intermediária, que vai dos 5 aos 7 pontos (62%), por entenderem que o parque precisa de algumas adaptações de ordem estrutural, como adequações nas pistas para receber, principalmente, pessoas idosas ou portadores de necessidades especiais (Figura 7).

Aqueles que dão nota que variam de 8 a 10 (23%), acredita-se serem pessoas que necessitam de um mínimo de conforto e estrutura para se sentirem realizadas, são aquelas pessoas que, quando chegam a algum lugar e o encontram apenas limpo dentro de seu campo de visão, isso já lhes basta, e sobre outros pontos que elas não observaram, não tecem nenhum comentário.

Quanto aos 15% de insatisfeitos com o local, podemos destacar que ou estão fazendo comparação com outro local visitado ou apenas estão dando uma opinião meramente parcial do momento em que se encontravam dentro do parque estadual.

Vale destacar, porém, que as médias das notas dadas ficaram próximas umas das outras, principalmente nos quesitos que vão de 0 a 4 e de 8 a 10. Avaliar o parque com uma nota entre 0 a 4 depende muito da consciência e sensibilidade de cada entrevistado, ou seja, se ele estiver em um bom dia, a avaliação poderá ser outra, se comparada a um dia ruim.

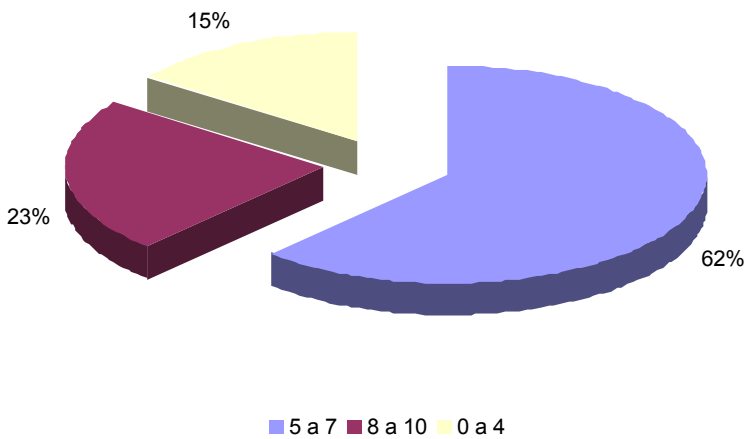


FIGURA 7 - AVALIAÇÃO SOBRE O PARQUE MASSAIRO OKAMURA

8. Avaliação dos entrevistados quanto à limpeza do parque

Quarenta e um por cento dos entrevistados acham o parque estadual limpo, mas que isso pode ser melhorado ao longo do tempo. Essa reflexão vem sempre no período matutino, quando a equipe da limpeza está iniciando as suas atividades e é comum encontrar as pistas sujas, com folhas e sementes que caem das árvores, pois, ao longo do dia, pode-se perceber pouco material jogado no chão, sendo às vezes avistados pneus, embalagens de bolachas e outros artigos, tais como preservativos, dentro da área verde do parque (Figura 8).

Mas não se deve culpar apenas a equipe de limpeza e a direção quanto a esses fatos relatados, e sim a todos os frequentadores do parque, que não contribuem para a limpeza, haja vista que há lixeiras ao longo das pistas para que o lixo possa ser recolhido.

Quanto a pneus velhos e isopores encontrados principalmente dentro das nascentes localizadas no parque, podemos dizer que a consciência e a sensibilidade daqueles que fazem isso está prejudicada por questões sociais ou até mesmo por falta de uma educação familiar, pois, quando citamos educação, não podemos comentar apenas a educação institucional ofertada pelos governantes, mas devemos citar a educação familiar, que é o princípio e a base de todos os cidadãos. Quanto aos frequentadores que responderam que o parque está sujo (35%), o que se conclui é que, em determinado período, talvez o parque tenha ficado sem uma equipe de limpeza por motivos administrativos, e somente após a entrada de uma nova equipe o parque passou a ser novamente limpo, tornando-se adequado para a visitação.

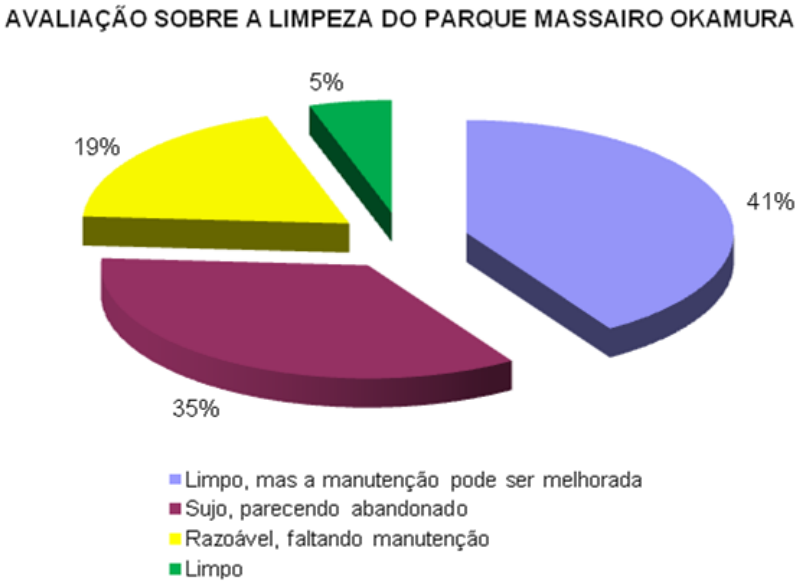


FIGURA 8 - AVALIAÇÃO SOBRE A LIMPEZA DO PARQUE MASSAIRO OKAMURA

Considerações finais

Com os dados obtidos, encontramos um público bem eclético que frequenta o parque estadual, com relação a escolaridade, renda, proximidade do parque, entre outros.

O destaque neste trabalho é dado para a correlação entre os dados, ou seja, pode-se concluir que, além de os frequentadores serem, na sua maioria, moradores dos núcleos habitacionais (CPA I, II, III, IV e Morada do Ouro), eles são servidores públicos, pois estes núcleos habitacionais foram construídos primeiramente

para receber os servidores públicos estaduais que trabalhavam no Centro Político Administrativo (CPA) no final da década de 1970.

Nessa mesma linha, pode-se concluir que, por serem servidores públicos, os frequentadores do parque têm de ter um nível de escolaridade entre o fundamental completo e o superior completo, isto porque a Constituição Federal de 1988 determinou que, para ser servidor público, o cidadão deverá primeiro passar por concurso público e, na sua maioria, esses concursos determinam que o nível de escolaridade deve ser o Ensino Médio Completo ou o Superior Completo.

A grande surpresa da entrevista ficou pelo quesito assiduidade, ou seja, a frequência com que os usuários do parque o visitam, perfazendo entre 3 e 5 dias na semana. Como os profissionais da área da saúde recomendam uma frequência de, no mínimo, 3 vezes por semana, podemos classificar essa habitualidade como excelente.

Quanto à avaliação da infraestrutura do parque pelos entrevistados, pode-se destacar que, para 35% dos entrevistados, o parque estava sujo, mas destacamos que, por causa da ausência da equipe de limpeza no parque (por conta da quebra de contrato da empresa terceirizada), os frequentadores repassaram essa visão de abandono para a entrevista; mas, com o decorrer dos meses, o parque voltou a se apresentar limpo e próprio para as visitações públicas.

Concluímos, com esse resultado, que os frequentadores do parque utilizam-no para as práticas esportivas como caminhada e corrida, para visitações a locais conservados e preservados, para estar em contato com a natureza e os seres vivos que habitam o local, e muitos o frequentam em virtude da baixa renda, pois o parque possibilita a eles e a suas famílias uma oportunidade melhor de realizar uma atividade física em contato com a natureza.

REFERÊNCIAS

BARROS, Ricardo Paes de; FOGE, Miguel; MENDONÇA, Rosane. *Perspectivas para o mercado de trabalho brasileiro ao longo da próxima década*. Rio de Janeiro: Ipea, 1997.

BRASIL, Ministério da Justiça do. *Constituição Federal de 1988*. Brasília: Ministério da Justiça. Disponível em: <http://www.mj.gov.br>. Acesso em: 10/11/2007.

BORGES, Livia de Oliveira; PINHEIRO, José Q. *Estratégias de coleta de dados com trabalhadores de baixa escolaridade*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002.

CARVALHO, Marilia Sá; CRUZ, Oswaldo Gonçalves; NOBRE, Flávio Fonseca. *Perfil de risco*: método multivariado de classificação sócio-econômica de microáreas urbanas os setores censitários da região metropolitana do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública, 2002.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de; ALMEIDA, Paulo Henrique de; AZEVEDO, José Sérgio Gabrielli de. *Dinâmica metropolitana e estrutura social em Salvador*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2001.

FOGUEL, M. *Uma análise dos efeitos do salário mínimo sobre o mercado de trabalho no Brasil*. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Economia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006. p. 93.

METZ, Jaques. *Um modelo de ferramenta para a geração do arquivo SIntegra*. Novo Hamburgo: Centro Universitário Feevale, 2006.

NERI, M. O reajuste do salário mínimo de maio de 1995. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ECONOMETRIA, 19., 1997, Recife. *Anais...* Recife: SBE, 1997.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, 2002.

SANTOS, Rubens da Costa; COSTA, Francisco José da. *As ações de responsabilidade social no varejo brasileiro*: uma análise exploratória. Revista Faces, Belo Horizonte, 2005.

SEGER, Celso Darci. *Utilização dos recursos naturais da paisagem para o planejamento de um circuito de ecoturismo na Reserva Volta Velha – Itapoá – Santa Catarina*. Dissertação (Mestrado em Conservação da Natureza) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

Texto aprovado em 18 de novembro de 2010.

Assessoria de imprensa e rádio: a experiência do projeto Estação Cesnors[1]

Press assistance and radio: the experience of Estação Cesnors Project

Asesoría de prensa y radio: la experiencia del proyecto Estação Cesnors

Debora Cristina Lopez[2]
Jean Carlos Prado de Souza[3]
Francieli Aparecida Traesel[4]

RESUMO

O presente trabalho traz uma análise descritiva do projeto Estação Cesnors, desenvolvido por estudantes de jornalismo da Universidade Federal de Santa Maria – *campus* Frederico Westphalen. A partir de uma análise de seis edições do programa radiofônico, discutimos o uso de estratégias de radiojornalismo em uma ação de assessoria de comunicação. Nesse contexto, discutimos também a relação entre a assessoria e o rádio, principalmente em cidades de interior.

Palavras-chave: assessoria de imprensa; radiojornalismo; Estação Cesnors.

ABSTRACT

This paper presents a descriptive analysis of Estação Cesnors project, developed by students of journalism at the Universidade Federal de Santa Maria - campus Frederico Westphalen. After an analysis of six editions of the radio program, we discuss strategies for the use of radio journalism in an action of press consultancy. In this context, we also discussed the relationship between communication consultancy and the radio, especially in country cities.

Keywords: press assistance; radio journalism; Estação Cesnors.

RESUMEN

Ese artículo haz un análisis descriptivo del proyecto Estação Cesnors, desarrollado por estudiantes de periodismo de Universidade Federal de Santa Maria – campus Frederico Westphalen. A través de una observación de seis ediciones del programa radiofónico discutimos el uso de estrategias de periodismo radial en una asesoría de comunicación. En este contexto, discutimos también la relación entre la asesoría y la radio, principalmente en ciudades del interior.

Palabras clave: asesoría de prensa; periodismo radiofónico; Estação Cesnors.

[1] Este artigo é uma versão revisada do texto "Estação Cesnors: um estudo de caso de assessoria de imprensa no rádio", apresentado no Intercom 2010, em Caxias do Sul.

[2] Debora Cristina Lopez é doutora em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coordena o Grupo de Pesquisa Convergência e Jornalismo (ConJor) e integra o Grupo de Pesquisa Rádio e Convergência.

[3] Jean Carlos Prado de Souza é estudante de Jornalismo na Universidade Federal de Santa Maria – *campus* Frederico Westphalen. É bolsista do Fundo de Incentivo à Extensão (Fiex) 2010 e integra o Grupo de Pesquisa Convergência e Jornalismo (ConJor).

[4] Francieli Aparecida Traesel é estudante de Jornalismo na Universidade Federal de Santa Maria – *campus* Frederico Westphalen.

Introdução

Neste artigo, buscamos apresentar um ponto de vista crítico sobre o projeto de extensão "Estação Cesnors"[5]. Nele, estudantes do curso de jornalismo da Universidade Federal de Santa Maria – *campus* Frederico Westphalen – desenvolvem um trabalho de assessoria de imprensa em rádio para o *campus* Palmeira das Missões da mesma instituição. Por meio da realização de um programa semanal e de atividades mais amplas de comunicação corporativa, os estudantes buscam ampliar a visibilidade da instituição na cidade e região, informar e contribuir para a consolidação de uma imagem próxima e positiva da UFSM na comunidade local.

Neste artigo, buscamos enfocar as atividades desenvolvidas a partir do programa de rádio, veiculado todas as sextas-feiras na Rádio Difusora 92.7 Fm de Palmeira das Missões. Embora o propósito central do programa seja tratar das informações do Centro de Educação Superior Norte do Rio Grande do Sul (Cesnors) da Universidade Federal de Santa Maria em Palmeira das Missões, a produção jornalística abrange também o *campus* de Frederico Westphalen, difunde notícias da Agência Experimental de Notícias Da Hora (da mesma instituição) e radiojornalismo geral, no tocante à cobertura de fatos que interessam à comunidade-sede do programa. Então, optamos neste texto por discutir de que forma a mídia radiofônica atende positivamente a uma assessoria de imprensa, principalmente em localidades interioranas. Também queremos discutir de que maneira é possível adequar, num mesmo produto, a comunicação interna e externa de uma instituição, em vista de públicos diferenciados.

Selecionamos seis edições do programa para explorar de que maneira se utilizam técnicas jornalísticas e/ou de assessoria de imprensa no rádio. Foram analisados os dias seis de novembro e treze de novembro de 2009, oito de janeiro, sete de maio, vinte e oito de maio e nove de julho de 2010, que juntos contemplam todos os quadros do programa. Os quadros que o programa apresenta são explorados de modo flexível durante o ano, conforme a pauta estabelecida. São os quadros: *Fala Cesnors*, *Momento da hora*, *Click vestibular*, *Ligue sucesso*, *A hora do show* e *Ação solidária*.

Assessoria e jornalismo

O Manual de Assessoria de Comunicação da Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj) diz que o "segmento de assessoria está definitivamente consolidado no mercado de comunicação, constituindo-se na área que mais emprega jornalistas" (2007, p. 4). Duarte, um ano depois, afirma que pelo menos 50% dos jornalistas brasileiros atuam em assessorias de imprensa "e o mercado ainda está em expansão" (2008, p. 23).

Esses dados mostram, de certa forma, como a atividade de assessoria de imprensa vem sendo valorizada nos últimos anos. Para Mafei, a necessidade de melhorar o fluxo de informações entre pessoas e instituições ocorre porque "as pessoas têm buscado, cada vez mais, informações particulares sobre organizações com as quais se relacionam" (2007, p. 28).

E, para melhorar esse fluxo de informações, todos os meios de comunicação de massa são alvo de notícias sobre instituições, pessoas, empresas, elaboradas pelo assessor. No entanto, cada veículo carrega características e público próprios, o que interfere consideravelmente nos resultados a que almeja um assessor de imprensa para o seu cliente. Então, é preciso buscar, na atividade do assessor, os seus objetivos e avaliar a contrapartida que o veículo pode oferecer em troca da informação de qualidade ofertada.

[5] Integram o projeto, além dos autores, os estudantes Bárbara Avrella, Giovana de Marchi Castelli e Priscila da Silveira. Nele, os estudantes e a docente desenvolvem atividades de assessoria de comunicação para o Centro de Educação Superior Norte do Rio Grande do Sul (Cesnors), campus Palmeira das Missões, da Universidade Federal de Santa Maria.

A complementaridade que existe entre as funções de um assessor de imprensa e de um jornalista está em admitir objetivos em comum. A autora Maristela Mafei diz que "a matéria-prima desse relacionamento é a informação exata e correta" (2007, p. 28). Segundo ela, assessores trabalham para aumentar o fluxo de informações entre os veículos midiáticos e as pessoas, facilitando aos jornalistas o acesso às fontes. Em contrapartida, o assessor terá o nome da fonte, seu cliente (empresa, pessoa...), em contato com a opinião pública. Isso porque, como jornalista, o assessor de imprensa sabe o impacto que uma noticia pode causar. Para Chaparro (2008, p. 33), "noticiar se tornou a mais eficaz forma de agir no mundo e com ele interagir [...]".

Então, toda informação, mesmo que de vínculo institucional ou pessoal, deve ser pensada para quem vai consumi-la. Chinem chama de público "o conjunto de indivíduos cujos interesses comuns são atingidos pelas ações de uma organização, instituição ou empresa e cujos atos afetam direta ou indiretamente os interesses da organização" (2003, p. 46).

O trabalho do assessor de imprensa, então, é comandar estratégias de melhoramento da imagem de uma instituição ou pessoa, facilitando o acesso dos jornalistas à informação, seja na forma de notícias, seja na forma de entrevistas. O objetivo consiste em otimizar o trabalho dos jornalistas nas redações, em troca de um espaço em que seu cliente apareça. É por isso que assessor de imprensa, no Brasil, em tese, deve ser jornalista: deve conhecer sua matéria-prima, a informação, tanto quanto um repórter conhece.

Assessoria no rádio

O rádio figura hoje como um dos meios de comunicação mais utilizados pelo público brasileiro. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com dados referentes a 2008, o rádio está presente em 88,9% das residências brasileiras.

Por ser um meio ágil, barato e de fácil absorção, este meio de comunicação de massa exerce grande impacto na sociedade atual. O público busca no rádio a informação cotidiana, sucinta e rápida, já que nesse meio tudo deve ser pensado em prol de uma audiência rotativa, que liga e desliga o rádio ou simplesmente troca de emissora em um curto espaço de tempo (JUNG, 2004, p. 62-63). Essa presença constante no dia a dia do público, aliada ao seu característico intimismo com a audiência, faz do rádio uma ferramenta importante para a assessoria de imprensa.

Se por um lado é muito proveitoso fazer com que o assessorado seja retratado com uma boa imagem nas ondas de rádio, por outro, este é um meio de comunicação que exige maiores esforços para concentrar a atenção do ouvinte. Chinem (2003, p. 79) aponta que o comportamento do ouvinte ao consumir um programa radiofônico é estar, muitas vezes, ocupado com outras atividades, com as quais a atenção se dispersa. Desafio para o assessor que, se bem explorado, leva seu assessorado a uma relação mais próxima com seu público – muitas vezes específico.

O rádio em assessoria de imprensa se configura, conforme escreveram Lemos e Gaudio (2008, p. 276), como um veículo "útil para comunicação com públicos específicos". As autoras aconselham que se deve prestar atenção ao formato, à emissora e ao horário em que será disponibilizado o conteúdo. Essas características da audiência do rádio, no entanto, não chegam a ser um empecilho para o investimento da assessoria de imprensa. A "colheita" do que foi plantado pelo assessor para controle do que foi noticiado, entretanto, é que se considera um obstáculo.

Todo o empenho do assessor de imprensa em divulgar o assessorado passa por uma etapa de avaliação, ao final, a partir da coleta de toda informação divulgada pelos veículos interessados. Essa tarefa se denomina *clipping*. Bueno (2008, p. 389) conceitua *clipping* como "o recorte ou gravação de uma unidade informativa (nota em coluna, editorial, notícia,... etc.) que consolida o processo de interação da empresa ou entidade com determinado veículo de comunicação". Esse acompanhamento, por causa do caráter imaterial do som, torna-se mais difícil na produção radiofônica, embora não impossível.

Portanto, parece mais seguro investir em veículos impressos, cuja informação, tal e qual foi interpretada pelos jornalistas, pode chegar às mãos do profissional de assessoria de imprensa. Mas se por um lado o assessor deve averiguar se a publicação saiu como o esperado, em benefício da imagem de seu cliente, e o rádio dificulta esse processo, por outro, o veículo tem a contrapartida de alcançar um público muito amplo, o que pode significar popularidade para o assessorado caso o trabalho do assessor seja bem desempenhado.

Estratégias radiofônicas

A notícia no rádio tem estrutura semelhante a outras mensagens radiofônicas: embora a informação tenha conteúdo e natureza diferentes das demais, está sujeita à linguagem do meio, devendo adequar-se a suas características. E algumas das características do rádio permitem que seja especialmente apto para a transmissão da informação, destacando-se, entre elas, o imediatismo, a agilidade e a mobilidade (ORTRIWANO, 1985, p. 91). O imediatismo do rádio permite que as informações possam ser divulgadas no instante em que ocorrem, de forma dialogal e dinâmica.

Outra característica importante é a agilidade com que o meio leva as informações até o ouvinte. Essa função acaba por se tornar cada vez mais complexa, não só no rádio como também na internet. A informação deve ser transmitida ao ouvinte o mais rápido possível. Este – aliado às possibilidades interativas e à proximidade – é um dos principais diferenciais do rádio em relação aos demais meios de comunicação (JUNG, 2004, p. 82-83).

Já a mobilidade, atribuída ao rádio, está ligada aos equipamentos e à estrutura que as emissoras radiofônicas possuem. Isso também depende da equipe, tanto em termos de qualidade quanto em número de profissionais.

É importante compreender que, desde a transistorização, a compreensão de mobilidade no rádio passou a ser de mão dupla. É móvel quem produz e quem consome a informação. As tecnologias, na verdade, afetam de forma muito marcante as rotinas do radiojornalismo e da fruição de conteúdo em rádio (LOPEZ, 2009). Com aparelhos que podem ser colocados no bolso, como celulares, gravadores e *ipods*, o repórter tem em suas mãos mecanismos para transmissão não só de áudio, mas também de imagens e vídeo. Com o surgimento das mídias digitais, os meios ditos mais tradicionais, como o rádio, veem a necessidade de se adequar a uma audiência cada vez mais exigente.

Uma dessas estratégias para chegar a esse público é a potencialização da entrevista: um dos gêneros mais nobres do jornalismo, muito utilizado pelas emissoras radiofônicas. Essa prática vai muito além de uma conversação entre duas pessoas. Uma entrevista jornalística deve ser pautada pela ética, respeitando os limites do entrevistado e utilizando alguns artifícios ou técnicas para o bom desenrolar da "conversa".

> A entrevista em todos os seus tipos e modelos, é formalmente um diálogo que representa uma das formas mais atraentes da comunicação humana.

> Produz-se uma interação mútua entre o entrevistado e o entrevistador, fruto do diálogo (PRADO, 1989, p. 57).

Com isso, podemos dizer que a entrevista pode ser definida como um diálogo que, acima de tudo, requer técnica do entrevistador para que este obtenha as informações necessárias para a apuração de sua pauta.

Ela pode ser definida em três tipos, embora qualquer situação possa envolver as três categorias. São elas: entrevista informativa, interpretativa e emocional. Na informativa, a função principal é esclarecer o ouvinte. Nesse caso, é possível ocorrer uma discussão prévia com o entrevistado, fazendo com que ele recorde fatos e exponha de maneira simples e direta os fatos quando estiver no ar. Na interpretativa, o entrevistador lança o fato e pede que o entrevistado comente ou explique. O objetivo é testar o poder de análise do entrevistado, para que o público possa fazer o seu próprio julgamento sobre as prioridades deste. Já a entrevista emocional é aquela que procura retratar o estado de espírito do entrevistado, com a intenção de que o ouvinte perceba e também sinta o que ocorre em termos humanos (MCLEISH, 2001, p. 43-44).

A apresentação de notícias é outra técnica jornalística bastante utilizada pelas emissoras de rádio. A notícia é a maneira que os jornalistas têm de relatar os acontecimentos ao público. Cabe a este profissional descrever ao máximo os detalhes, utilizando-se de dados, datas e descrições para facilitar o entendimento desse público. Afinal, o jornalista pode ser definido como um contador de histórias: histórias reais que a sociedade quer e necessita saber.

> Genericamente, podemos considerar que informar "é dar a conhecer um conjunto de mensagens de atualidade (notícias), através dos distintos meios de comunicação. Existe um material de base – fatos, notícias, distintos entre si, mas que, agrupados, constituem o ser da informação, igual para todos os meios. As variações estão na seleção, valorização e técnica de elaboração de acordo com o meio que deve difundi-los" (ORTRIWANO, 1985, p. 89-90).

Cada meio de comunicação requer um tratamento especial dado à notícia, assim como cita a autora. No rádio, isso não é diferente. Por ser um meio de uma audiência rotativa, requer textos curtos, sucintos e lidos com certo ritmo. Principalmente nas rádios comerciais, como é o caso da emissora na qual o Estação Cesnors é apresentado, todo espaço significa dinheiro, já que essas emissoras sobrevivem da venda de espaços comerciais.

A primeira etapa para uma boa apresentação de notícias no ar é o apresentador ter conhecimento do que está lendo. Não há como se obter uma informação clara se o próprio apresentador não captou a mensagem. Ler notícias não é a mesma coisa que falar de improviso. A interpretação, a exploração das características da linguagem radiofônica (BALSEBRE, 1994) e a correta adequação de um texto podem potencializar o caráter conversacional de uma emissão e facilitar o entendimento do ouvinte (MCLEISH, 2001).

Podemos apontar também o entretenimento como artifício na conquista de ouvintes assíduos. As rádios de frequência modulada (FMs) têm em sua programação uma gama de produções bastante variadas. O grande objetivo é a conquista do ouvinte, que cada vez mais necessita de uma programação que leve não só informação como também diversão. Uma das características das emissoras de frequência modulada é utilização de músicas na maior parte de sua programação, reduzindo o espaço destinado ao jornalismo. Faus Belau, citado por Barbosa Filho (2003, p. 74), diz que a informação tem caráter de notícia, mantendo "o ouvinte a par do que acontece de interessante e atual no mundo"; e o entretenimento tem como função

"proporcionar uma companhia, uma distração ao ouvinte". Esses debates sobre o papel, o valor do conteúdo jornalístico como uma estratégia de atração e fidelização da audiência e como elemento fundador da construção da imagem do assessorado por meio do rádio são norteadores das atividades do Estação Cesnors.

Estação Cesnors

Criado em setembro de 2009 por acadêmicos do curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Maria, o Estação Cesnors se configura como um programa de assessoria de imprensa da instituição do Centro de Educação Superior Norte do Rio Grande do Sul (Cesnors). Este é o 9º Centro da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) criado em 20 de julho de 2005 e conta com dois *campi*: Frederico Westphalen e Palmeira das Missões[6].

O programa tem periodicidade semanal desde o segundo mês de produção. É veiculado às sextas-feiras, das 18h30min às 19h na Rádio Difusora 92.7 FM de Palmeira das Missões. O Estação Cesnors é levado ao ar ao vivo e sua produção é preenchida com alguns dos oito quadros existentes. O perfil dos quadros varia, podendo ser sazonais, como o *Click vestibular*, ou fixos, como o quadro informativo principal, o *Momento da hora*. Estes são os dois quadros noticiosos do programa. O segundo se encontra em todas as edições, no segundo bloco, com vinheta e trilha próprias. Já o primeiro é explorado pouco antes das datas do concurso vestibular, com trilha especial. Como, nesta instituição, o vestibular ocorre no mês de janeiro, nossa amostra tem o exemplo da edição do dia oito de janeiro, cujo tema – o vestibular – é exibido em forma de entrevista com a coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico do Cesnors e retrabalhado no quadro *Click vestibular*. Este último é trabalhado em tópicos, em formato de dicas, tal como propõe a vinheta de abertura do programa, com esclarecimentos sobre local, data, documentos, número de candidatos, vagas, cursos, hotéis – tudo relativo ao vestibular.

No *Momento da hora*, apresentado em todas as edições do programa, são retiradas notícias no *site* da Agência Experimental de Notícias Da Hora, do curso de Jornalismo do Cesnors, produzidas pelos próprios acadêmicos da graduação. Antes de serem lidas, as notícias são adequadas para a linguagem radiofônica, que exige textos concisos, simples, com frases curtas e linguagem coloquial. Depois de feitas essas alterações, as notícias são lidas no quadro, intercalando a leitura dos parágrafos entre os locutores, para que a locução não fique cansativa.

Algumas características devem ser evidenciadas para se entender como a linguagem radiofônica se estrutura. Uma delas é a intimidade que o rádio tem com o ouvinte. A partir dessa intimidade, é possível perceber que a sua comunicação deve ser direcionada para cada indivíduo (MEDITSCH, 1999).

As notícias veiculadas no quadro *Momento da hora* não são apenas de caráter institucional. Verificam-se notícias de interesse regional, ou de interesse da população do município de Palmeira das Missões, onde a rádio se situa. No entanto, sinaliza-se ao ouvinte quando se trata de noticias regionais produzidas pela agência ou quando se trata de notícias sobre o Cesnors, também produzidas por graduandos de jornalismo. Acreditamos que a inserção de notícias que tratam de um cenário que vai além

[6] Frederico Westphalen, com aproximadamente 28.428 habitantes (IBGE, 2009), está situada na Região do Médio Alto Uruguai e fica a 434 km da capital Porto Alegre. No município se instalaram os cursos de Agronomia, Jornalismo, Engenharia Florestal, Engenharia Ambiental, Relações Públicas – ênfase em Multimídia e Sistemas de Informação. Palmeira das Missões fica a 60 km de Frederico e a 374 km da capital gaúcha. Tem cerca de 34.225 habitantes (IBGE, 2009). O município situa-se na Região da Produção e conta com os cursos de Administração (diurno/noturno), Enfermagem, Zootecnia, Nutrição, Ciências Biológicas e Ciências Econômicas.

dos portões da universidade permite ao Estação Cesnors aproximar-se de seu público, estar presente de maneira mais direta em seu cotidiano e demonstrar, em certa medida, o estreitamento gradativo da presença da UFSM na comunidade palmeirense.

Esse sistema pode ser encarado como um chamativo para a audiência, pois, embora o programa seja preparado com vistas ao público da instituição, pessoas da comunidade podem se interessar mais, caso o programa demonstre vínculo com a comunidade de onde e com a qual comunica. Como sinaliza Chinem (2003, p. 34),

> A comunidade é um dos públicos que deve ser levado em conta em um programa de atividades em um departamento de comunicação de uma empresa. Os impactos dos programas de responsabilidade social na organização são enormes. Os profissionais de comunicação defendem sempre um canal aberto de diálogo com a comunidade para divulgar o programa e a linguagem adequada, e assim, atingir o público certo.

No quadro *Click vestibular*, esse direcionamento se dá não apenas para um indivíduo, mas para um público-alvo específico: os vestibulandos, que podem ser da comunidade em geral ou acadêmicos que, eventualmente, queiram mudar de curso. Agora, a notícia, informação, perde o vínculo restrito à instituição e se projeta para se relacionar com o ouvinte que está fora dela.

Apresentado no segundo semestre do ano, o quadro busca trazer informações para aqueles que irão prestar vestibular, especificamente na Universidade Federal de Santa Maria. Da mesma forma, são retiradas notícias e informações do *site* da Agência Da Hora, do próprio *site* do Cesnors e da Comissão Permanente do Vestibular (Coperves/UFSM). Basicamente, trazem datas de inscrição, prazos, documentação necessária para a inscrição no concurso vestibular, conteúdos programados e dicas para o momento das provas. Trata-se de um quadro com forte enfoque utilitário e de serviços – reforçando mais ainda o lugar de fala do rádio. Assim, podemos definir que o público-alvo do *Click vestibular* são alunos de terceiro ano que estão saindo do ensino médio para tentar vaga nas universidades públicas, como é o caso da UFSM.

A definição de público no Estação Cesnors é fundamental. Para que o programa atinja seus objetivos, a equipe de produção busca compor a notícia para uma audiência específica. Em assessoria de imprensa, cada notícia é destinada a um público que, primeiramente, pode ser externo ou interno. Geralmente, são criados veículos institucionais especialmente direcionados ao público interno da instituição. O caso do programa analisado mescla informação de interesse desses dois públicos num mesmo produto.

Para Chinem (2003, p. 46), a "comunicação interna e a comunicação externa são os tipos de ações mais importantes na estratégia da empresa. Podem (e têm de) ser exercidas simultânea ou paralelamente [...]". Entretanto, no programa analisado apenas a comunidade de Palmeira das Missões é considerada público externo. Frederico Westphalen, neste caso, é membro do programa no tocante ao público interno: os estudantes da UFSM. Nesse tratamento dado pelo Estação Cesnors às notícias, o programa abre espaço para a opinião do público sobre o tema a ser tratado. Principalmente nas edições do dia sete e vinte e oito de maio, cujas pautas foram o aniversário do município e o 25º Carijó da Canção Gaúcha, respectivamente. Entendemos que, para além de uma assessoria, o grupo responsável pela produção do programa exercita o radiojornalismo nessas edições sob a forma de produção de notícias que envolvem o município (não ficando restrito às leituras de texto adaptado advindos da Agência Da Hora). Há um aprofundamento da notícia e, por vezes uma atualização de dados já na edição do texto dos quadros citados. A opinião do público é registrada pelos acadêmicos no formato de en-

quetes, propiciando uma forma de interação do ouvinte com o programa.

Também na edição do programa sobre 25º Carijó, um estudante de Jornalismo, representando a Agência Da Hora, entra no programa ao vivo, pelo celular, trazendo informações sobre o evento. Mais uma vez, o programa deixa de lado a assessoria de imprensa para atuar no radiojornalismo. Além dessa mescla, então, de tratamento e escolha de pautas, o programa investe no entretenimento. Afinal, o espaço de que dispõe é uma rádio FM, caracterizada por um espaço bastante musical.

Para cumprir com essa função do rádio FM, de entreter o ouvinte servindo de companhia para ele, o Estação Cesnors conta com dois quadros que evidenciam a parte musical: *Ligue sucesso* e *A hora do show*. Nas edições analisadas, o *Ligue sucesso* esteve sempre presente, com uma música ao final de cada bloco. Já *A hora do show* foi explorada nas edições do dia seis e do dia treze de novembro de 2009. Esses quadros também são parte das estratégias adotadas para atrair o público mais jovem, foco tanto da comunicação interna quanto externa da ação de comunicação.

No *Ligue sucesso*, os alunos do Cesnors, tanto de Palmeira das Missões como de Frederico Westphalen, têm a oportunidade de pedir uma música de sua escolha. Os pedidos são gravados com antecedência. Já o quadro *A hora do show* procura contemplar todos os acadêmicos do Cesnors que têm algum talento musical. Estes alunos têm a oportunidade de vir até o programa e demonstrar seu talento ao vivo.

Esse conteúdo de entretenimento é apresentado no programa de maneira a dialogar com o material informativo, sempre apontando, como dito, para o interesse de seu público. Dessa forma, as informações relativas à UFSM nos *campi* citados têm um tratamento voltado à divulgação da instituição como um todo: não do diretor, vice-diretor, algum professor ou aluno. E, como observado, tratar de assuntos da comunidade é uma estratégia para que a população passe a conhecer a instituição e como esta se relaciona com a cidade e seus eventos[7].

Considerações finais

Neste trabalho, avaliamos que o programa Estação Cesnors, quando se propõe a realizar um trabalho de assessoria de imprensa numa rádio FM, trabalha de forma mista para manter o ouvinte interessado. Não apenas o ouvinte interno, ou seja, as pessoas que fazem parte da comunidade acadêmica desses dois *campi* da UFSM, mas também o ouvinte de Palmeira das Missões, aquele cuja identificação com o programa é desejada de forma a serem trabalhados assuntos de interesse externo ao *campus*.

Os assuntos trazidos a cada edição mostram que o programa se pretende mediador do vínculo entre a universidade e a comunidade, principalmente a de Palmeira das Missões, onde o programa é veiculado. A assessoria de imprensa, nesse sentido, tende a conquistar seu objetivo principal: obter da opinião pública simpatia em relação ao assessorado.

Mesclar radiojornalismo com assessoria de imprensa e entretenimento mostra a dificuldade que se tem em trabalhar, num veículo externo, informações que interessem um público maior

[7] Outra ação do projeto Estação Cesnors na busca pela construção da imagem da UFSM na região é apostar em iniciativas com compromisso social. O grupo responsável pelo programa criou, então, o quadro *Ação solidária*, no qual vão se inserindo campanhas envolvendo a instituição com os problemas da comunidade. A primeira campanha, "Uma Palmeira ainda mais bonita", faz parte desse quadro, como mostra a edição do dia nove de julho, em que se noticiou o andamento da campanha para a revitalização de canteiros no centro do município. A campanha, que repercute muito bem na cidade, busca valorizar a cidade de Palmeira das Missões e despertar o orgulho dos moradores. Ao trazer a assinatura da universidade vinculada a essa iniciativa, reflete na relação da instituição com a comunidade. Esse tipo de envolvimento com a comunidade rende bons elogios do público e é de fundamental importância para assegurar uma boa imagem na mídia.

do que aquele que convive diretamente com a instituição. Como o alvo de uma assessoria é a visibilidade do assessorado, quando as relações tanto com o público interno quanto externo estão harmonizadas, o resultado é uma boa divulgação a partir de uma conduta de compromisso com a sociedade.

Os resultados do projeto demonstram que o rádio é um meio com amplos potenciais de utilização em ações de assessoria de comunicação, principalmente para instituições e empresas interioranas. Seu caráter próximo, a conversacionalidade, a atualidade, o imediatismo e a exploração do improviso e da linguagem radiofônica permitem a ampliação da eficácia da ação e o estreitamento da relação entre assessorado e audiência.

REFERÊNCIAS

BALSEBRE, Armand. *El lenguaje radiofónico*. Madrid: Cátedra, 1994.

BARBOSA FILHO, André. *Gêneros radiofônicos*: os formatos e os programas em áudio. São Paulo: Paulinas, 2003.

BUENO, Wilson da Costa. Medindo o retorno do trabalho de assessoria de imprensa. In: DUARTE, Jorge (Org.). *Assessoria de imprensa e relacionamento com a mídia*: teoria e técnica. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

CHAPARRO, Manuel Carlos. Cem anos de assessoria de imprensa. In: DUARTE, Jorge (Org.). *Assessoria de imprensa e relacionamento com a mídia*: teoria e técnica. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

CHINEM, Rivaldo. Assessoria de imprensa: como fazer. 2. ed. São Paulo: Summus, 2003.

DUARTE, Jorge. Assessoria de imprensa no Brasil. In: DUARTE, Jorge (Org.). *Assessoria de imprensa e relacionamento com a mídia*: teoria e técnica. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JUNG, Milton. *Jornalismo de rádio*. São Paulo: Contexto, 2004.

LEMOS, Cláudia; GAUDIO Rozalia Del. Publicações jornalísticas empresariais. In: DUARTE, Jorge (Org.). *Assessoria de imprensa e relacionamento com a mídia*: teoria e técnica. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOPEZ, Debora Cristina. *Radiojornalismo hipermidiático*: tendências e perspectivas do jornalismo de rádio *all news* brasileiro em um contexto de convergência tecnológica. 2009. 301 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2009.

Manual de Assessoria de Imprensa. 4. ed. revista e ampliada. Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ): 2007. Disponível em: <http://www.fenaj.org.br/mobicom/manual_de_assessoria_de_imprensa.pdf>. Acesso em 12/07/10.

MAFEI, Maristela. *Assessoria de imprensa*: como se relacionar com a mídia. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MCLEISH, Robert. *Produção de rádio* – Um guia abrangente de produção radiofônica. São Paulo: Summus, 2001.

MEDITSCH, Eduardo. *A rádio na era da informação*. Coimbra: Minerva, 1999.

ORTRIWANO, Gisela Swetlana. *A informação no rádio*: os grupos de poder e a determinação dos conteúdos. 2. ed. São Paulo: Summus, 1985.

PRADO, Emilio. *Estrutura da informação radiofônica*. São Paulo: Summus, 1989.

Texto recebido em 04 de março de 2011.

Texto aprovado em 29 de março de 2011.

Resenha

Alfabetização tecnológica do professor

The teacher's technological learning

Alfabetización informática del profesor

Vanessa do R. G. Garrett Belão[1]

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. Alfabetização tecnológica do professor. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

A presença das tecnologias no nosso cotidiano provoca novos desafios aos educadores, que se deparam com diversas questões: essa tecnologia deve estar presente na escola? Por quê? Para quê? Qual o conhecimento necessário ao professor? Como lidar pedagogicamente com as ferramentas e sua linguagem a fim de formar cidadãos que atuarão na sociedade tornando-a mais democrática?

A partir dessas inquietações e da preocupação com a formação do professor, as autoras mergulharam no tema da alfabetização tecnológica, o que resultou neste livro, que se encontra na 7ª edição, demonstrando a importância e a necessidade de fazer parte da reflexão dos educadores.

Michel Tardy (1976) descreve algumas das consequências das mudanças ocorridas com a presença da tecnologia no cotidiano das relações: os professores precisam, senão ultrapassar, pelo menos alcançar seus alunos. E a escola, fazendo parte desse mundo cujos referenciais têm se alterado, não pode ignorar todo esse processo. Hoje o professor precisa estar preparado para realizar seu trabalho com competência, sabedor de que há vários meios de se levar ao raciocínio e ao conhecimento, e de que a aprendizagem pode ocorrer de várias formas, além da tradicional aula expositiva.

Dessa forma, as autoras dedicaram este livro ao professor-educador, abordando os seguintes temas: (a) professor e tecnologia – as relações existentes entre professores, ensino e tecnologia; (b) sociedade e tecnologia – as características da sociedade atual segundo vários escritores; (c) conceito de alfabetização tecnológica do professor; (d) a contribuição dos professores – opinião de professores.

No capítulo I, Marisa Narcizo Sampaio e Lígia Silva Leite fazem uma reflexão acerca da necessidade de uma inserção crítica por parte de todos na sociedade tecnológica e também sobre a responsabilidade da escola e do professor para que esse processo seja concretizado. O professor precisa de uma formação que o capacite a enfrentar os novos desafios que a dinâmica da sociedade traz, pois hoje a informação e o conhecimento contam com diversas formas de transmissão e quase todas utilizam tecnologias.

Mas, afinal, como a escola deve se relacionar com as tecnologias presentes na sociedade? Com qual objetivo isso deve ser feito? Como o professor deve ser preparado para atuar pedagogicamente na sociedade tecnológica? Da mesma forma que qualquer outro instrumento, as tecnologias que servem para comunicar e produzir também podem se adequar a diversos objetivos preestabelecidos pela escola ou pelo

1 Graduada em Letras - lic. plena em português/inglês (2004). Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico (2007). Atualmente, é servidora técnico-administrativa da UFPR, atuando na Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância.

sistema educacional. E o professor, ao dominar o saber relativo às tecnologias, criará condições para que o aluno, em contato crítico com as tecnologias da/na escola, consiga lidar com essas tecnologias sem ser dominado por elas.

Sociedade e Tecnologia são os temas discutidos no capítulo II. Vários teóricos das ciências humanas tentaram compreender, definir e também produzir conhecimento sobre os rumos da sociedade, em que há o predomínio da tecnologia. As autoras apresentam uma síntese das opiniões de alguns teóricos, como: Marcuse, Ferkiss, Morais, Fromm, Frigotto, Silva Jr., Lévy, Parente, Borheim e Schaff. Uma preocupação recorrente desses teóricos recai sobre quais ideias humanitárias de justiça social e igualdade fundamentam o uso da tecnologia no mundo.

A tecnologia produz transformações na organização social, no trabalho, no dia a dia. Introduz mudanças no conhecimento, na cultura e nas relações de poder, fazendo com que a sociedade busque formas de inserção e participação na nova realidade. E a educação é um fenômeno social, que influencia e é influenciado pelas demais manifestações sociais. Por isso, a escola da qual a classe dominante espera o preparo de mão-de-obra para o mercado de trabalho, também pode ser a escola que, ao professores tecnologicamente alfabetizados, promove a inserção crítica do aluno na sociedade.

E por que alfabetização tecnológica do professor? Essa questão é discutida no capítulo III, em que as autoras abordam os conceitos de alfabetização e de alfabetização tecnológica do professor. O conceito de alfabetização está diretamente relacionado com o momento histórico em que é produzido, fornecendo, em cada época, a base de propostas do governo para a alfabetização. Com a presença indiscutível da tecnologia na sociedade, tornou-se necessária a definição e a defesa da utilização da alfabetização tecnológica na formação de professores. Pois, segundo Lévy (1993), a tecnologia é como a escrita, uma tecnologia da inteligência, fruto do trabalho do homem em transformar o mundo e ferramenta dessa transformação. Então, entende-se a alfabetização tecnológica do professor como um conceito que envolve o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas.

No capítulo IV, são descritas as opiniões dos professores da rede pública, após a exposição do conceito de alfabetização tecnológica. Foram respondidas questões que obedeciam a um roteiro composto pelos seguintes itens: (a) importância dada pelos professores ao desenvolvimento da alfabetização tecnológica na formação do professor; (b) adequação do conceito à formação de professores e sua abrangência; (c) viabilidade na implementação do conceito de alfabetização tecnológica na formação do professor; (d) momento mais apropriado para o desenvolvimento do conceito de alfabetização tecnológica na formação acadêmica e continuada; (e) conhecimentos necessários para a concretização do conceito de alfabetização tecnológica na formação de professores. Após a análise das contribuições dadas pelos professores, formulou-se o seguinte conceito sobre alfabetização tecnológica do professor: *O conceito de alfabetização tecnológica do professor envolve o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas. Este domínio se traduz em uma percepção do papel das tecnologias na organização do mundo atual – no que se refere a aspectos locais e globais – e na capacidade do professor em lidar com essas diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo*.

Texto recebido em 12 de dezembro de 2010.
Texto aprovado em 14 de fevereiro de 2011.

Extensão em Foco

Critérios de publicação

Extensão em Foco aceita trabalhos que tratem de temas relacionados à extensão com as seguintes especificações:

Artigos inéditos, em português ou espanhol, sob a forma de demanda contínua, temática do dossiê, relatos de experiência e resenha.

Seções:
Apresentação
Editorial
Dossiê Temático: os temas que forem sendo definidos serão anunciados com antecedência.
Artigos: Textos analíticos resultantes de estudos e revisões sobre temas relacionados à extensão universitária.
Relatos de Experiência: Textos descritivos de experiências desenvolvidas nas áreas temáticas estabelecidas para a extensão universitária: 1. Comunicação; 2. Cultura; 3. Direitos Humanos e Justiça; 4. Educação; 5. Meio Ambiente; 6. Saúde; 7. Tecnologia e Produção e 8. Trabalho. Os relatos deverão ter no máximo 15 (quinze) páginas, incluindo os anexos e referências.
Resenhas: As resenhas poderão ter, no máximo, 3 (três) laudas e o título será a referência bibliográfica completa da obra resenhada em áreas desenvolvidas conforme as áreas afins da extensão, de obra publicada nos últimos dois anos. Palavras-chave e resumo não são necessários. Ex.: VIDAL, D. G. *O exercício disciplinado do olhar*: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: USF, 2001.

Apresentação dos Artigos:
✓ Cada artigo deverá ter no máximo, 15 (quinze) páginas, incluindo referências bibliográficas, ilustrações, gráficos, mapas e tabelas.
✓ Título e resumo, na língua do artigo, em inglês e em espanhol, (resumo de no máximo 230 - duzentas e trinta - palavras) logo abaixo do(s) nome(s) do(s) autor(es).
✓ Até cinco palavras-chave na língua do artigo, em inglês e em espanhol.
✓ Os textos devem ser digitados utilizando-se Microsoft Word versão 6.0 ou posterior, seguindo os parâmetros abaixo:

1. Fonte: Arial, tamanho 12, espaçamento 1,5 da entrelinha;

2. Configurações das margens em 2,5 cm para direita, esquerda, superior e inferior em papel A4.

✓ Identificação no alto da página incluindo: título do trabalho (em português, em espanhol e em inglês) – em caso de financiamento da pesquisa, a instituição financiadora deverá ser mencionada em nota de rodapé. Nome(s) do(s) autor(es) – titulação máxima, afiliação institucional à qual se vincula, endereço completo de pelo menos um dos autores incluindo telefone e e-mail, em nota de rodapé.

✓ As notas de rodapé deverão ser utilizadas para esclarecimentos absolutamente necessários. Os autores mencionados no artigo deverão ser citados entre parênteses no corpo do texto, com o ano da publicação da obra e, quando for o caso, com a(s) página(s) citada(s). Ex.: (CALKINS, 1950, p. 161).

✓ Conferências seguirão as mesmas normas dos artigos.

✓ As traduções deverão vir acompanhadas de autorização do autor e do original do texto, além de uma autorização sobre direitos autorais para textos não originais.

✓ Ilustrações, tabelas, gráficos e mapas (digitalizados com 300 DPI) deverão ser enviados já incluídos no corpo do texto e também em arquivos separados (extensão .TIF). Nos casos pertinentes, na parte superior esquerda da figura deve estar seu número e título (ex.: FIGURA 2 – LICEU JANSON). Na parte inferior esquerda, a fonte (ex.: FONTE: COLEÇÃO MARC LE COEUR) e pequeno texto explicativo de no máximo 3 (três) linhas. **Qualquer imagem inserida deve estar em preto e branco (figura, ilustração, tabelas, gráficos)**.

✓ As referências seguem o sistema alfabético e devem ser reunidas no final do texto, exemplos:

Livro

AMADO, Jorge. *Capitães de areia.* Rio de Janeiro: Record, 1991. 233 p.

Obs.: autoria múltipla: dois ou três autores, nomes separados por ponto e vírgula; mais de três autores, utilizar apenas o primeiro e *et al*. Ex.: BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. *Os novos modos de compreender*: a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Paulinas, 1989. 236 p.

Capítulo de livro

BORSOI, Isabel Cristina Ferreira. A saúde da mulher trabalhadora. In: CODO, Wanderley; SAMPAIO, José Jacson Coelho (Orgs.). *Sofrimento psíquico nas organizações.* Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 115-126.

Artigo

PAZ, M. E. da. A educação sócio-econômica do Reino Unido. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 191-202, jan./jun. 1995.

BRITO, Gláucia da Silva. O professor e o computador. *O Estado do Paraná,* Curitiba, 3 mar. 1996.

Obs.: os títulos de periódicos não devem ser abreviados e as primeiras letras devem ser maiúsculas (exceto artigos e preposições que não iniciem o título)

Página na *web* (*home page*)

FALZETTA, R. Navegar é preciso. *Nova Escola*, n. 131, abr. 2000. Disponível em: <http://www.uol.com.br/novaescola>. Acesso em: 27/05/2000.

JORGE, Maria Tereza Soler. *Será o ensino escolar supérfluo no mundo das novas tecnologias?* Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22/09/2002.

Lista de discussão
BIOLINE Discussion List. List maintained by the Bases de Dados Tropical, BDT in Brazil. Disponível em: <lisserv@bdt.org.br>. Acesso em: 14/01/2003.

Correio eletrônico
PINTO, Moreira Artur. *Envio de artigo.* Mensagem recebida por geraldo@yahoo.com.br em 13 mar. 2007.
SILVA, G. *Publicação eletrônica* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por marthaa34@uol.com.br em 26 ago. 2007.

Tese ou Dissertação. Trabalho de conclusão de curso. Relatório
GOUVÊA, F. C. F. *Um percurso com os boletins da Capes*: a contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da Pós-Graduação no Brasil. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
SCHIMIGUEL, Kelli; SKIBA, Luciana. *Relações Públicas em Instituições Educacionais.* 2006. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
CAMPOS, M. H. R. *A universidade não será mais a mesma*. 1984. (Relatório) Belo Horizonte: Conselho de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais.

Legislação
BRASIL. *Lei n. 5.517* – 23 out.1968. Dispõe sobre o exercício da profissão de médico-veterinário e cria os Conselhos Federal e Regional de Medicina Veterinária. Belo Horizonte: Conselho Regional de Medicina Veterinária, 1968. 48 p.
BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1990. 210 p.

Anais
RIBEIRO, A. M.; CASA, M. E. Construção de uma plataforma multiagentes para o ambiente de aprendizagem ILENA. In: WORKSHOP DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM BASEADOS EM AGENTES, 3, 22 nov. 2001, Vitória. *Anais*... Vitória, 2001. p. 7-21.

CD-ROM
Acrescentar ao final da referência: (CD-ROM)
Ex.: SILVA, R. N.; OLIVEIRA, R. M. Os limites pedagógicos do paradigma da qualidade total na educação. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPe, 4, 1996, Recife. *Anais*... Recife: UFPe, 1996. (CD-ROM)

✓ Os textos podem ser enviados para *Extensão em Foco* na seguinte forma:
Apenas por e-mail, para o endereço extensaoemfoco@ufpr.br: uma cópia integral, uma cópia sem o nome dos autores e uma carta direcionada à Revista *Extensão em Foco* autorizando sua publicação, com endereço completo do(s) autor(es) para correspondência. Aguardar confirmação de recebimento via e-mail.

✓ Os textos recebidos serão encaminhados a 2 (dois) pareceristas *ad hoc*. Caso ocorram pareceres divergentes, serão enviados para um terceiro consultor.

✓ Cada artigo/conferência dá direito a 3 (três) exemplares do número da revista em que o texto foi publicado (ou um exemplar por autor, caso o trabalho tenha mais de três autores).

✓ Somente serão apreciados os textos que obedecerem as normas estabelecidas para publicação.

✓ Os originais não serão devolvidos.

✓ *Extensão em Foco* reserva-se o direito de não publicar trabalho(s) de mesmo(s) autor(es) em intervalos menores que 3 (três) edições, salvo em números especiais.

✓ A aceitação da matéria para a publicação implica a transferência de direitos autorais para a revista. Assegura-se a *Extensão em Foco* o direito à divulgação da informação e os direitos editoriais, na forma da Lei. Os conteúdos da matéria são de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

✓ Contato:

Revista Extensão em Foco
Universidade Federal do Paraná
Trav. Alfredo Bufren, 140
CEP: 80020-240
Fone: (41)-3310-2831 ou (41) 3313-2022 - Fax: (41)-3310-2607
Curitiba – PR – Brasil
E-mail: extensaoemfoco@ufpr.br

Coordenadoria
de Pós-Graduação
Stricto Sensu

Revistas Técnico-Científicas da UFPR

Periódicos da UFPR

A Universidade Federal do Paraná instituiu o Sistema Eletrônico de Revistas (**SER**), abrindo um importante canal de interação entre usuários e a comunidade científica. Neste espaço estão listadas as Revistas Técnico-Científicas publicadas com recursos próprios ou com recursos do programa de apoio à publicação instituído pela UFPR.

O **SER** utiliza-se do *Open Journal System, software* livre e com protocolo internacional que permite o envio de artigos e o acesso às revistas de qualquer parte do mundo. Nesse sistema já estão cadastradas 42 revistas da UFPR, abrangendo diversas áreas de conhecimento. O sistema pode ser acessado por **AUTORES**, para o envio de trabalhos, **CONSULTORES**, para a avaliação dos trabalhos, **EDITORES**, para o gerenciamento do processo editorial e **USUÁRIOS**, interessados em acessar e obter **CÓPIAS** de artigos já publicados nas revistas.

O **ENVIO** de artigos é feito por meio eletrônico e o autor poderá fazer o **ACOMPANHAMENTO** do processo de **AVALIAÇÃO** por parte dos consultores até a editoração final do artigo. As **NORMAS** de publicação e demais instruções e os endereços dos editores são encontrados nas páginas de cada revista.

O trabalho de editoração de algumas revistas (*Boletim Paranaense de Geociências, Desenvolvimento e Meio Ambiente, Educar em Revista, Extensão em Foco, História: Questões & Debates, RA'E GA: O Espaço Geográfico em Análise, Revista de Economia* e *Revista Letras*) é supervisionado pela **EDITORA UFPR**, que conta com corpo editorial especializado que se ocupa da revisão final dos volumes de seus respectivos periódicos, dentro dos padrões estabelecidos pela Editora. Findo o processo de editoração, uma cópia (pdf) dos artigos é disponibilizada em meio digital, dentro do Sistema SER, enquanto outra segue para impressão nas gráficas determinadas para cada publicação.

Para enviar um trabalho pela primeira vez será, antes, necessário entrar em **CADASTRO.** Uma vez cadastrado, abre-se uma caixa de diálogo indicando os passos a serem seguidos para o processo de envio do artigo. Desejando apenas consultar trabalhos já publicados, basta acessar **ARQUIVOS** e obter o artigo desejado.

O **SER** oferece ainda o **Public Knowledge Project,** poderosa ferramenta de pesquisa, com acessibilidade global. Para fazer a busca por um tema de seu interesse utilizando essa ferramenta, basta clicar em PKP e, em seguida, digitar uma palavra-chave na caixa de diálogo. Com isso, você acessará artigos sobre o tema de seu interesse publicados em diversas partes do mundo.

Universidade Federal do Paraná
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG)
Rua Dr. Faivre, 405, Ed. D. Pedro II, 1º andar, Centro
80060-140 – Curitiba – Paraná – Brasil
Tel.: (41) 3360-5405/ Fax: (41) 3360-5113
prppg@ufpr.br
ser@ufpr.br

Esta ♦ obra ♦ foi ♦ impressa ♦ na ♦ Imprensa ♦ Universitária ♦ da ♦ UFPR ♦ Curitiba ♦ PR ♦ em ♦ janeiro ♦ de ♦ 2011 ♦ para ♦ a ♦ Editora ♦ Universidade ♦ Federal ♦ do ♦ Paraná ♦