

Metodologia para Projetos de Extensão: Apresentação e Discussão

Targino de Araújo Filho
Michel Jean-Marie Thiollent



Universidade Federal de São Carlos

Maria Stella Coutinho de Alcantara Gil
Reitora em exercício

Maria Luisa Guillaumon Emmel
Pró - Reitora de Extensão

Araújo Filho, Targino / Thiollent, Michel Jean-Marie
Metodologia para Projetos de Extensão: Apresentação e Discussão / Targino de Araújo-Filho; Michel Jean-Marie Thiollent; Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – São Carlos: Cubo Multimídia, 2008.
666 p.
1 Metodologia de projetos 2 Projetos de Extensão 3
Metodologia de pesquisa 4 Metodologias participativas 5
Metodologias de comunicação 6 Métodos de moderação I
Autor II Título

Projeto gráfico e montagem do livro



www.cubomultimidia.com.br

APRESENTAÇÃO

Esta obra constitui-se em um material extremamente valioso para todos os interessados em discutir e refletir sobre as questões metodológicas envolvidas na execução de projetos de extensão. Decorre da realização do VI Seminário de Metodologia para Projetos de Extensão (VI SEMPE), no período de 26 a 28 de agosto de 2008, na UFSCar, e, além de reunir os trabalhos aprovados pela comissão organizadora do evento, inclui as palestras e participações nas mesas-redondas dos convidados que nos encaminharam os respectivos textos, bem como trabalhos oriundos das oficinas e mini-cursos cujos autores se dispuseram a redigi-los.

A opção pelo formato de “e-book” deriva-se dos custos que envolveriam a publicação de todo este conjunto de trabalhos e da expectativa de que por este meio teríamos a oportunidade de oferecer a um público bem maior uma parcela significativa da riqueza que compreendeu o VI SEMPE.

Informações sobre os SEMPEs que se constituem hoje em um espaço privilegiado para a discussão da metodologia de execução de projetos de extensão podem também ser encontradas no “site” <http://www.proex.ufscar.br/sempe>.

Os dois capítulos iniciais, de Michel Thiollent e Roseli Rodrigues de Mello, tratam da questão dos avanços metodológicos e da produção do conhecimento na extensão universitária.

O terceiro capítulo, de autoria do pesquisador e professor canadense André Morin, aborda as tendências da pesquisa-ação e as aplicações da pesquisa ação integral e sistêmica.

No quarto e quinto capítulo tem-se as apresentações da mesa redonda “Da investigação temática à pesquisa-ação: resgate da obra de João Bosco Guedes Pinto (1934-1995)”, de autoria de Laura S. Duque-Arazola e Francisco Ary F. de Medeiros, respectivamente, que deixam evidente o importante papel de João Bosco e sua obra nos desenvolvimentos da pesquisa-ação.

O sexto capítulo traz o texto de Raiane Patrícia Severino Assumpção acerca das vivências do Instituto Paulo Freire – Brasil em processos de Educação Popular. Já o capítulo seguinte, de autoria de Eymard Mourão Vasconcelos, trata da relação Educação Popular e o ensino universitário no campo da saúde.

No oitavo capítulo um grupo de alunos e professores da UFSCar apresenta o trabalho que subsidiou o curso Tertúlia Literária Dialógica, e, no nono, dois professores da UFRJ apresentam o trabalho sobre a oficina de Design Participativo.

Tem-se então os blocos nos quais se agrupou os trabalhos apresentados de acordo com as áreas utilizadas durante o IV SEMPE:

Bloco 1: Concepção, gestão e avaliação de projetos de extensão.

Bloco 2: Metodologia e experiências na área de educação

Bloco 3: Metodologia e experiências na área de saúde e nutrição

Bloco 4: Metodologia para capacitação e gestão hospitalar

Bloco 5: Metodologia e experiências em desenvolvimento local, design e cultura.

Bloco 6: Metodologia e experiências em agricultura.

Bloco 7: Metodologia e experiências em comunicação

Esperamos que esta obra possa contribuir para o aprofundamento das discussões sobre a prática da extensão ao mesmo tempo em que lembramos a VII edição do SEMPE deverá ocorrer, em 2010, na Universidade Federal de Alagoas, por iniciativa de sua Pró-Reitoria de Extensão.

Michell Thiollent & Targino de Araujo Filho

SUMÁRIO

CAP. 1 AVANÇOS DA METODOLOGIA E DA PARTICIPAÇÃO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	1
CAP. 2 METODOLOGIA COMUNICATIVA-CRÍTICA: AVANÇOS METODOLÓGICOS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	8
CAP. 3 TENDÊNCIAS DA PESQUISA-AÇÃO EM DEBATE: CONCEITOS-CHAVE, PRINCÍPIOS E APLICAÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO INTEGRAL E SISTÊMICA	40
CAP.4 DA INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA À PESQUISA-AÇÃO: RESGATE DA OBRA DE JOÃO BOSCO GUEDES PINTO	69
CAP. 5 RESGATE DA OBRA DE JOÃO BOSCO GUEDES PINTO.....	80
CAP. 6 GESTÃO COMPARTILHADA DO CONHECIMENTO, DE PROCEDIMENTOS E DE AÇÕES: REFLEXÕES A PARTIR DE VIVÊNCIAS DO INSTITUTO PAULO FREIRE - BRASIL EM PROCESSOS DE EDUCAÇÃO POPULAR.....	83
CAP. 7 EXTENSÃO, EDUCAÇÃO POPULAR E O MOVIMENTO DE TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO UNIVERSITÁRIO NO CAMPO DA SAÚDE.....	95
CAP.8 TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA E SUA METODOLOGIA: ENCONTRO ENTRE LEITURA DA PALAVRA E LEITURA DO MUNDO.....	118
CAP. 9 DESIGN PARTICIPATIVO: SUBSÍDIOS INTERACIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS EM AMBIENTES SITUADOS	130

BLOCO 1 – CONCEPÇÃO, GESTÃO E AVALIAÇÃO DE PROJETOS DE EXTENSÃO

CAP. 10 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: METODOLOGIAS DE TRABALHO ADOTADAS NA UFMG.....	142
CAP. 11 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: METODOLOGIA DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	153
CAP. 12 FOMENTO DE METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS COM A JUVENTUDE: APONTAMENTOS SOBRE EXPERIÊNCIAS DE INTERVENÇÃO NA BUSCA DA ARTICULAÇÃO ENTRE EXTENSÃO, ENSINO E PESQUISA.....	165
CAP. 13 GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: A CONSTRUÇÃO DE INDICADORES DE QUALIDADE	178
CAP. 14 INTERVENÇÃO JUNTO A PROFESSORES DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL: ABORDANDO OS PAPÉIS DA FAMÍLIA E ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E VIABILIZANDO AÇÕES	192

BLOCO 2 - METODOLOGIA E EXPERIÊNCIAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

CAP. 15 PESQUISA COLABORATIVA E ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE	197
CAP. 16 TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA E SUA METODOLOGIA: ENCONTRO ENTRE LEITURA DA PALAVRA E LEITURA DO MUNDO	210

CAP. 17 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS: AS PRÁTICAS DE SALA DE AULA TENDO COMO FOCO A DIVERSIDADE E A DIFERENÇA.....	222
CAP. 18 CONEXÃO DO SABER: UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA IMPLANTADA NA REDE DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO	235
CAP. 19 HISTÓRIAS INFANTIS COM CONTEÚDO MATEMÁTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	245
CAP. 20 O DESAFIO DO TRABALHO CONSTRUTIVO-COLABORATIVO COM FORMADORES DE PROFESSORES EM UM PROJETO DE EXTENSÃO VIA INTERNET	260
CAP. 21 DO DIREITO À CIDADANIA À CONSCIÊNCIA DE MUDAR O MUNDO: UM OLHAR SOBRE EXPERIÊNCIAS METODOLÓGICAS DE EXTENSÃO DO CURSO DE GEOGRAFIA DO CAMEAM/UERN.....	269
CAP. 22 EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DAS REDES PÚBLICA E PRIVADA DE ENSINO PARA A IMPORTÂNCIA DA POSSE RESPONSÁVEL, NA CIDADE DE GARANHUNS, PERNAMBUCO, BRASIL	279
CAP. 23 ESTUDOS SOBRE A ESCOLA DE VIGOTSKY: METODOLOGIA COLABORATIVA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES	293
CAP. 24 FORMAR-SE E CONSTITUIR-SE PROFESSOR: A EDUCAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTOS DE PESQUISA-AÇÃO	305
CAP. 25 METODOLOGIA DE PESQUISA EM COMUNIDADES DE BAIXA RENDA NO RIO DE JANEIRO.....	317
CAP. 26 A PESQUISA-AÇÃO NORTEANDO O CAMINHO METODOLÓGICO NA CONSTRUÇÃO DE PLANOS DIRETORES PARTICIPATIVOS: UM ESTUDO DE CASO NO SEMI-ÁRIDO CEARENSE.....	323
CAP. 27 SALA DE LEITURA E ESCRITA COM JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE PERIFERIA URBANA NA CIDADE DE SÃO CARLOS (SP)	336

BLOCO 3 - METODOLOGIA E EXPERIÊNCIAS NA ÁREA DE SAÚDE E NUTRIÇÃO

CAP. 28 GRUPO DE MASSAGEM E ESTIMULAÇÃO DE BEBÊS: ESPAÇO DE FORMAÇÃO EDUCATIVA	349
CAP. 29 METODOLOGIA PARTICIPATIVA COM IDOSOS: EXPERIÊNCIA DO CURSO NUTRIÇÃO E TERCEIRA IDADE.....	359
CAP. 30 METODOLOGIA PARTICIPATIVA EM EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL: A EXPERIÊNCIA DO GUIADO (GRUPO UNIVERSITÁRIO INTERDISCIPLINAR E ITINERANTE PELA PROMOÇÃO DA SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL EM PARCERIA COM ADOLESCENTES)	369
CAP. 31 PERSPECTIVA DA EXTENSÃO EM NUTRIÇÃO COMO CAMPO DE PRÁTICA NO TRATAMENTO DA OBESIDADE EM ADOLESCENTES	380
CAP. 32 SAÚDE, CIDADANIA E QUALIDADE DE VIDA: UTILIZANDO O SOCIODRAMA COMO MÉTODO PARA ATUAR JUNTO A ORGANIZAÇÕES POPULARES.....	389

BLOCO 4 - METODOLOGIA PARA CAPACITAÇÃO E GESTÃO HOSPITALAR

CAP. 33 A PESQUISA-AÇÃO COM FOCO NA EDUCAÇÃO PERMANENTE EM ENFERMAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	402
CAP. 34 DEMANDAS DE EDUCAÇÃO PERMANENTE DE TRABALHADORES DE ENFERMAGEM EM UM HOSPITAL UNIVERSITÁRIO: ENFOQUE NA PESQUISA-AÇÃO	411

CAP. 35 DESIGN ASSISTIVO PARA TERCEIRA IDADE – ELABORAÇÃO DE METODOLOGIA PARA NOVOS PRODUTOS423

CAP. 36 EXTENSÃO COM PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO EM UM HOSPITAL PÚBLICO UNIVERSITÁRIO.... 434

BLOCO 5 - METODOLOGIA E EXPERIÊNCIAS EM DESENVOLVIMENTO LOCAL, DESIGN E CULTURA

CAP. 37 ARTICULAÇÃO ENSINO-EXTENSÃO NO CONTEXTO DO CURRÍCULO FLEXÍVEL: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA PÓLO JEQUITINHONHA.....445

CAP. 38 COMUNICAÇÃO POTIGUAR: PRODUÇÃO DE VÍDEOS EM COMUNIDADES DO INTERIOR: O REGISTRO DO PROGRAMA TRILHAS POTIGUARES455

CAP. 39 DESIGN & INOVAÇÃO SOCIAL – PRÁTICAS DE ATUAÇÃO E USO DO DESIGN EM CONTEXTOS LOCAIS.....464

CAP. 40 GESTÃO URBANA E PARTICIPAÇÃO POPULAR – DESAFIOS METODOLÓGICOS E CONCEITUAIS PARA SUA REALIZAÇÃO E A PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO DE UMA AÇÃO SÓCIO-EDUCATIVA474

CAP. 41 INTERVENÇÃO PARTICIPATIVA DO DESENHO INDUSTRIAL EM ASSENTAMENTOS RURAIS: O PROCESSO DE CRIAÇÃO DE UM GRUPO DE ARTESANATO EM PILÕES-PB485

CAP. 42 PROGRAMA TRILHAS POTIGUARES: UMA EXPERIÊNCIA METODOLÓGICA DE AÇÃO E PARTICIPAÇÃO499

BLOCO 6 - METODOLOGIA E EXPERIÊNCIAS EM AGRICULTURA

CAP. 43 A PERSPECTIVA DAS DINÂMICAS PARTICIPATIVAS APLICADAS NA GESTÃO DO CONTROLE CONTÁBIL DO AGRICULTOR FAMILIAR NO SEMI-ÁRIDO BAIANO..... 510

CAP. 44 METODOLOGIA COMUNICATIVA INOVADORA PARA A ASSISTÊNCIA TÉCNICA À CAPRINOVINOCULTURA DO SERTÃO DE PERNAMBUCO.....526

CAP. 45 METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO NA AMAZÔNIA: POSSIBILIDADES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA 537

CAP. 46 O PROJETO EXPERIMENTAÇÃO EM AGROSSILVICULTURA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL: ESTUDO DE CASO EM JOANÓPOLIS/SP541

CAP. 47 UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM ÍNDICE DE BEM-ESTAR RURAL NO CONTEXTO DA TRANSIÇÃO AGROECOLÓGICA A PARTIR DA AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA.....553

BLOCO 7 - METODOLOGIA E EXPERIÊNCIAS EM COMUNICAÇÃO

CAP. 48 A PESQUISA-AÇÃO NORTEANDO OS CONHECIMENTOS SOBRE A MÍDIA RADIOFÔNICA E A RADIOESCOLA NO PROJETO DE EXTENSÃO568

CAP.49 CINEMA DE EXTENSÃO 578

CAP.50 CONSTRUINDO ALTERNATIVAS PARA O FUTURO: O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO EM COOPERATIVAS 587

CAP.51 “INCUBAÇÃO INVERSA”600

CAP.52 METODOLOGIA PARA DESENVOLVIMENTO COLABORATIVO DE INSTALAÇÕES INTERATIVAS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E ARTE ELETRÔNICA	613
CAP.53 O TECELÃO NEGRO: MITOS NA INDÚSTRIA TÊXTIL NO BRASIL	628
CAP.54 SUPORTE DE COMUNICAÇÃO: UM CASO DE ABORDAGEM ESTRATÉGICA DA COMUNICAÇÃO PARA MOBILIZAÇÃO SOCIAL EM PROJETO DE EXTENSÃO	639
ÍNDICE ONOMÁSTICO	651
VI SEMPE: COMISSÃO ORGANIZADORA	655
VI SEMPE: PROGRAMAÇÃO.....	656

Metodologia
para Projetos de Extensão:
Apresentação e Discussão

Palestras e Mesas

Avanços da metodologia e da participação na extensão universitária¹

Michel Jean-Marie Thiollent²

Quando iniciamos o primeiro SEMPE, na década de 1990, a extensão universitária ainda existia de modo desorganizado. Não havia definição bem clara das atividades e modalidades de extensão. A extensão era tudo que não fosse ensino ou pesquisa. Não havia recursos específicos nem avaliação sistematizada dos projetos de extensão.

Nos últimos anos, em particular, graças à atuação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, aos esforços dos grupos de extensão nas universidades e a uma melhor compreensão por parte de órgãos do governo, houve um longo trabalho de estruturação, de avaliação e de consolidação. Assim, hoje, em muitas universidades a extensão se torna um conjunto de atividades bem organizado, recebendo bolsas e outros apoios financeiros. Na esfera de governo, de bastante desconhecida, a extensão passou a ser solicitada como instrumento de política pública, em projetos e programas sociais, principalmente voltados para as populações carentes. Ademais, o Projeto Rondon foi recriado em bases diferentes das da época militar.

Embora ainda esteja faltando muito para se equiparar ao ensino e à pesquisa, a situação da extensão (terceira perna do tripé) melhorou muito nesses últimos anos. A extensão é uma atividade que tende a ser mais respeitada, tanto do ponto de vista acadêmico e educacional, em termos de produção de conhecimento e de divulgação de informações, quanto do ponto de vista social, como forma de interação entre universidade e sociedade, ou universidade e diversas comunidades. Além disso, com a flexibilização curricular, atividades de extensão podem ser incorporadas na grade curricular. Embora amparada na lei, essa possibilidade ainda é pouco aplicada. Todavia, sendo mais bem reconhecida em suas várias modalidades, a extensão consegue mais apoio e se torna capaz de organizar vários congressos e seminários e de promover publicações em *sites*, revistas e livros.

Com esse pano de fundo bastante positivo, podemos considerar que a contribuição da metodologia também foi importante. De fato, muitos projetos são apresentados e

¹ Texto apresentado na mesa-redonda “Avanços metodológicos e produção de conhecimento”, VI SEMPE – São Carlos, 26/08/2008.

² Professor da Coppe/UFRJ, Coordenador de Extensão do Centro de Tecnologia da UFRJ.

executados com explicitação de métodos bem elaborados que, em muitos casos, pretendem ser de tipo participativo. Nosso propósito, constante desde os primeiros SEMPEs, consistiu em refletir sobre os diversos métodos disponíveis em ensino-aprendizagem, em pesquisa, como também em comunicação, planejamento e gestão, e observar como poderiam ser aplicados no contexto particular de projetos de extensão. Em alguns casos, foram destacadas as possibilidades oferecidas pela metodologia participativa e a pesquisa-ação. Também foi cogitada a possibilidade de se construírem métodos específicos e independentes das disciplinas, para as práticas de extensão universitária.

Nesse sentido, a ênfase na questão metodológica da extensão, no início, parecia ser uma preocupação bastante estranha aos olhos de certos colegas e autoridades, já que a extensão era então vista como atividade pouco exigente em termos científicos. O principal objetivo dos SEMPEs tem sido o de contribuir para superar a carência de explicitação e de amadurecimento da metodologia nos projetos de extensão. Em pequena escala e sem grandes recursos, os cinco Seminários até agora organizados, tiveram boa repercussão em várias universidades, principalmente públicas e comunitárias. Vários livros já foram publicados sobre o assunto e muitos projetos e programas de extensão usam hoje metodologias bem definidas e com as quais se apresentam resultados valiosos no plano científico, além de eficazes em termos educativos e comunicativos.

A exigência metodológica se traduziu na adaptação de métodos conhecidos em várias áreas de conhecimento (educação, comunicação, organização, etc.) para serem aplicados em projetos de extensão, levando em conta os constrangimentos institucionais das universidades e as características sociais e culturais das populações a que se destinam.

De acordo com uma visão pluralista e adaptável em múltiplas realidades, os métodos escolhidos podiam ser variados e não necessariamente unificados por determinada filosofia da ciência ou do conhecimento. Também, desde cedo, vislumbrou-se, dentro da metodologia, a possibilidade de se fundamentar a particular adequação dos métodos participativos no quadro da extensão universitária, porque, queiramos ou não, essa área de atividade possui indiscutivelmente propriedades interativas, comunicativas e/ou participativas. Daí, nossa opção preferencial pelos métodos participativos em geral e pela pesquisa-ação em particular, que já possuem

longa tradição em várias áreas de atuação social e educacional e que se aplicam facilmente em extensão universitária.

Hoje, neste VI Sempe, de novo em São Carlos, podemos aproveitar essa evolução recente da extensão no contexto universitário para repensarmos alguns aspectos das metodologias em uso e suas implicações. De fato, se a situação da extensão mudou para melhor, também uma evolução positiva se constata, talvez de modo menos evidente, no que diz respeito à metodologia participativa. Seja como for, uma reflexão metodológica pode mostrar que as implicações do uso da metodologia participativa e da pesquisa-ação são diferentes das que conhecíamos na década de 90.

Naquela década – a da globalização e da volta ao liberalismo –, os métodos participativos eram mal vistos, principalmente no mundo acadêmico. Permaneciam ignorados, quando não condenados. Eram vistos como pouco científicos, subjetivos, militantes em demasia, incompatíveis com a objetividade, com os modelos convencionais de pesquisa científica ou tecnológica, que implicitamente ficavam vinculados ao positivismo e ao espírito burocrático.

Hoje, esses métodos ainda continuam excluídos em vários círculos científicos. Entretanto, ganharam espaço em Ongs e nas universidades mais bem entrosadas com as realidades locais, obtiveram reconhecimento por parte de instituições internacionais, e são, às vezes, tolerados por órgãos de fomento. São mais amplamente aceitos em programas sociais, educacionais, ambientais em que se requer uma explícita participação direta dos interessados.

Na extensão universitária a referência à metodologia participativa e à pesquisa-ação se tornou também mais freqüente. Aparentemente, a nossa preferência por esse tipo de método, já declarada no passado, estaria então bem contemplada. No entanto, esse visível ganho de espaço dos métodos participativos na extensão não significa que sua aplicação sempre esteja correta e amparada em reais contribuições metodológicas. Devemos ficar atentos a possíveis exageros no discurso da participação, permeando as justificativas de projetos, sem obrigatoriamente satisfazer às exigências metodológicas das atividades das pessoas implicadas e dos resultados.

No contexto autoritário do passado, a pesquisa que dava ênfase na participação tinha uma intencionalidade de oposição ao sistema, querendo dar voz às pessoas e grupos oprimidos. No contexto atual, uma vez inserida em políticas públicas, a participação ocorre em contexto diferente. Ela se torna às vezes uma condição formal, um requisito a ser satisfeito para atender a editais de certos programas sociais. Não se trata de “dar voz e vez” aos grupos carentes, mas de justificar, pela sua presença, projetos cujos objetivos e recursos adquirem regras de funcionamento próprio, independente dos referidos grupos assistidos.

Como consequência dessa tendência, a questão metodológica passa para o segundo plano. O que predomina são as exigências institucionais e, com frequência, as articulações políticas necessárias para a obtenção de fundos e a gestão de grandes projetos ou programas. A participação dos grupos tende a funcionar mais como meio de alavancagem institucional do que como condição necessária para a produção e difusão de um conhecimento de conteúdo crítico e diferente daquele que já existe.

Uma questão preocupante é saber se a referência às metodologias participativas na extensão universitária pode levar a uma retórica que facilita a aceitação dos projetos nas instituições de suporte, sem garantir, todavia, uma efetiva participação dos interessados nos projetos e em seus resultados e, também, sem garantir a aplicação de uma metodologia e a produção de um conhecimento emancipatório, adequado para esse tipo de objetivo.

A nossa preocupação é então relativamente diferente daquela da década passada. No início, o objetivo era fazer conhecer e criar espaço para a metodologia participativa. Hoje, uma vez que tal metodologia já ocupa um espaço respeitável, a prioridade seria a de discutir meios de torná-la mais efetiva e de reduzir os riscos de seu uso inadequado, superficial, retórico, criador de falsas expectativas tanto nas ações junto às populações ou comunidades interessadas, quanto na produção de um conhecimento válido no plano acadêmico.

Dentro das limitações das competências universitárias, precisamos definir o escopo de projetos de extensão que estejam ao nosso alcance, isto é, projetos que não tenham objetivos ambiciosos demais, a ponto de se confundirem com as próprias políticas de governo ou com as proclamadas transformações globais da sociedade.

O excesso de vinculação política pode ser prejudicial à produção e distribuição de um conhecimento bem embasado em teorias e metodologias, que seriam então substituídas por um discurso político cujo ciclo de validade pode ser bastante curto, dependendo dos percalços da vida política e dos grupos de influência atuando em dado momento. As teorias e metodologias, mesmo compromissadas, seguem um ritmo diferente.

Na elaboração de grandes projetos, é possível distinguir: a) uma lógica de conhecimento, de construção e de difusão coletiva e aberta, promovendo a interação dos atores sociais; b) uma lógica de poder, principalmente interessada na formação de redes e instituições, com concentração de poder e recursos, justificada pela busca de perenidade, mas por vezes em detrimento à qualidade do conhecimento.

A vontade de poder tem de ser levada em consideração como meio de efetividade das propostas, mas sem rebaixar a importância da lógica de conhecimento ou da metodologia, de modo mais específico. O discurso de articulação política não deve se substituir à metodologia, orientadora da prática investigativa e de tomadas de decisão adequadas para um planejamento efetivo.

No caso particular da pesquisa-ação, algumas considerações devem ser acrescentadas. Tal método enfatiza a ação como condição favorável à geração de um conhecimento dinâmico, apropriado, entrelaçado com as práticas legítimas dos atores envolvidos numa transformação social. Aí, também é necessário sublinhar a diferença que existe entre as condições atuais e as condições das décadas passadas. Quem falava em pesquisa-ação e em transformação social na década de 1970 na América Latina afirmava um posicionamento ou um compromisso então visto como radical e, por isso, se expunha à censura ou à repressão.

A ênfase na ação deve ser rediscutida e reavaliada em cada época. Na época anterior, o conhecimento acadêmico valorizado era, em geral, muito abstrato e distante da prática, mesmo quando favorável ao socialismo. Insistir nos objetivos práticos do conhecimento, como no caso da pesquisa-ação, era uma atitude significativa, engajada, por vezes mal compreendida. Hoje, é diferente, a referência à ação está mais bem aceita, muitas vezes, explicitamente exigida pelas cláusulas de editais de projetos de pesquisa institucionalizada. Em vez de requerer engajamento, a ação de hoje está inserida numa perspectiva empírica, pragmática, de busca de eficácia e eficiência na obtenção de resultados. Nas áreas sociais, a

pesquisa fundamental, a reflexão sobre as bases do conhecimento se tornou secundária diante dos interesses operando na pesquisa aplicada, destinada a resolver problemas concretos, numa perspectiva que se aproxima às práticas de consultoria. A ênfase na ação não surpreende tanto quanto no passado, desde que seja de modo “acomodado”, pois o escopo da ação não é mais o de uma transformação social radical, mas de pequenos ajustes em processos pormenorizados, cujos resultados serão avaliados por séries de indicadores quantitativos. Essa tendência é sem dúvida justificada por exigências institucionais realistas. Todavia, quando levada ao excesso, ela pode desembocar em práticas burocráticas incompatíveis com a participação, a vivência e a emancipação. Recai-se então em um novo tipo de positivismo tardio, cuja metodologia reduz a realidade ou a própria ação a um conjunto de dados numéricos.

As transformações do passado requeriam mudanças nas estruturas do poder e, por isso, estavam expostas a reações fortes. As transformações de hoje, de escopo muito mais limitado, se praticam ocupando os espaços de poder e jogando de acordo com as regras do poder estabelecido sobre uma realidade representada em segmentos muito estreitos. As condições de participação dos atores são bem mais reduzidas e a significação do decorrente conhecimento se afasta da preocupação de mudança histórica.

Nesse contexto, parece-nos importante salientar que a metodologia de pesquisa-ação não deveria ser rebaixada a um procedimento de consultoria ou de planejamento qualquer, nem se agregar às práticas triviais, moldados em interesses, ou visões dos agentes limitados ao óbvio: recursos, vantagens imediatas, etc. A nosso ver, na perspectiva crítica da pesquisa-ação (que nem sempre prevalece), a ação ou a transformação deve ser constantemente relacionada com significações mais amplas de caráter histórico ou existencial e com fundamentos éticos do conhecimento. Isso deveria ficar no centro das preocupações dos pesquisadores e dos extensionistas universitários.

Em conclusão, a afirmação metodológica se justificava nos anos 90 para dar mais consistência científica aos projetos de extensão, e a metodologia participativa, em especial, constituía uma bandeira de abertura e de democratização da universidade. Nos anos 2000, em uma situação mais favorável à extensão, os projetos são de grande importância e podem se vincular a políticas públicas abrangentes destinadas a populações necessitadas. Entretanto, as exigências da metodologia precisam ser

reafirmadas para que os projetos de extensão não se limitem a discursos e a intenções políticas que nem sempre se realizam. De modo complementar, é preciso fortalecer o planejamento, a gestão e a avaliação para melhorar a efetividade dos procedimentos e os impactos sociais da extensão, porém sem engessar as práticas em burocratização excessiva. Por fim, a ética, preocupação que está crescendo na conduta da pesquisa científica, começa a abranger também a extensão, já que também diz respeito a seres humanos. As formas de engajamento dos participantes, as expectativas criadas na população, o respeito à diversidade cultural são alguns dos temas que requerem uma reflexão aprofundada no plano da ética.

Nessa perspectiva, não basta o discurso de satisfação sobre os atuais avanços da extensão universitária, persistem preocupações de ordens metodológica e ética para uma participação mais efetiva.

Metodologia Comunicativa-Crítica: avanços metodológicos e produção de conhecimento na extensão universitária.

Profª. Dra. Roseli Rodrigues de Mello

Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE)

Departamento de Metodologia de Ensino

Universidade Federal de São Carlos

Financiamento: FAPESP e CNPq

Introdução

As idéias e as ações de extensão universitária, no Brasil, remontam à primeira década do século passado, quando, na Universidade Popular Livre de São Paulo, se propôs a difusão de conhecimentos acadêmicos e científicos, por meio de pequenos cursos destinados às camadas populares. Num longo percurso de ações e debates em torno de sua natureza e destino, consolida-se, na Constituição Federal de 1988, a extensão universitária como atividade indissociável das outras duas próprias das universidades brasileiras: a pesquisa e o ensino¹.

Desde sua origem, concepções e escolhas teórico-metodológicas estão na base da extensão universitária, mesmo que de maneira pouco sistematizada, se comparada principalmente ao âmbito da pesquisa. A tarefa de sistematização das bases teórico-metodológicas da extensão universitária tem se intensificado desde a década de 1990 e se consolidado já na primeira década do século XXI.

Na retomada do percurso da pesquisa e da extensão nas universidades brasileiras, nota-se que a primeira é historicamente entendida como o *lócus* da produção de conhecimento científico e a segunda o lugar da difusão desse conhecimento. Uma nova relação entre pesquisa e extensão passou a ser possível via

¹ Não nos dedicaremos, no presente texto, à discussão sobre as especificidades do ensino universitário como âmbito de formação inicial profissional e nem ao necessário e profícuo convívio entre futuros profissionais e profissionais em exercício, fazendo encontrar ensino e extensão numa mesma atividade universitária.

perspectivas teórico-metodológicas de caráter construtivista ou de caráter sócio-crítico.

Mundialmente, na perspectiva sócio-crítica de pesquisa, desde a década de 1940, a pesquisa-ação teve e tem papel decisivo no reposicionamento da ação social nas universidades (extensão universitária), já que lhe deu novo status e tornou metodologicamente possível a indissociabilidade entre pesquisa e extensão.

Buscando aprofundamento e avanços no debate sobre a extensão universitária na relação com a produção de conhecimento científico, o presente texto está dedicado mais especificamente a apresentar a metodologia comunicativa-crítica elaborada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, e desenvolvida no Brasil, desde 2002, pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (ver www.ufscar.br/niase).

A metodologia comunicativa-crítica é entendida pelos membros do NIASE como caminho metódico de compreensão e de ação no mundo. Caminho metódico de estudo cuidadoso da realidade, buscando mirá-la e admirá-la de diversas perspectivas e, neste caso, caminho feito em diálogo entre pesquisadoras(es) e participantes da realidade investigada, para movermo-nos no mundo e transformar a realidade vivida. A teoria dialógica de Paulo Freire e a teoria da ação comunicativa de Habermas são as bases de tal metodologia de pesquisa e de ação social e educativa (extensão).

Para o desenvolvimento do presente texto, três apartados serão apresentados.

No primeiro item, serão retomados momentos importantes da extensão universitária no Brasil, localizando-os sob duas denominações cunhadas por Reis (1995): extensão *inorgânica eventual* e extensão *processual orgânica*. Também serão mencionados os seminários e congressos que se constituíram referências para a reunião e o aprofundamento das discussões sobre a atividade e suas metodologias no país.

A segunda seção estará dedicada à relação entre referenciais teórico-metodológicos de pesquisa e a extensão universitária, focalizando as dimensões ontológica, epistemológica e metodológica das concepções objetivista, construtivista e

sócio-crítica de ciência. Em tal apartado, a pesquisa-ação será destacada dentre as demais modalidades de pesquisa, por ser entendida como a que mais contribuiu para a mudança de paradigma da extensão universitária como atividade indissociável da pesquisa e, portanto, da construção do conhecimento científico.

A metodologia comunicativa-crítica, especificamente, será abordada no terceiro item. Além de apresentar as dimensões ontológica, epistemológica e metodológica desta concepção, estabeleceremos sua relação com a o conceito de comunicação, de Freire (1979), que o propõe em substituição do de extensão. Também remeteremos ao conceito de aprendizagem dialógica, como princípio de convivência e educação com coletivos via extensão universitária.

Nas conclusões do texto, serão retomadas algumas idéias nele tratadas, para se fazer algumas provações às(aos) pesquisadoras(es) das universidades públicas brasileiras sobre o papel da instituição, sobre a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e sobre o rigor na produção e na difusão do conhecimento.

1. A extensão universitária no Brasil

O registro das idéias e das ações de extensão universitária, no Brasil, pode ser encontrado em algumas dissertações e teses, em artigos e livros e, mais frequentemente, em relatórios e cadernos de extensão das universidades brasileiras². A temática vem ganhando maior atenção em escritos e debates a partir da década de 1990, intensificando-se na primeira década do século XXI, por meio da realização de congressos e de seminários específicos, como é o caso dos Congressos Ibero-americanos e Brasileiros de Extensão Universitária, bem como do Seminário de Metodologias para Projetos de Extensão (SEMPE).

² Optamos por não referenciar aqui nenhum texto em específico para não cometer injustiças. Fica a sugestão de se inventariar a produção sobre o tema e disponibilizá-la no site da Rede Nacional de Extensão Universitária (RENEX).

Faremos aqui uma retomada da cronologia da extensão universitária no Brasil, a partir de texto de Reis (1996), no qual ele organiza as ações em torno de duas vertentes: a *eventual inorgânica* e a *processual orgânica*. O que distinguiria as ações de extensão *eventuais inorgânicas* das *processuais orgânicas*, segundo Reis (*ibid.*), seria o tipo de contato entre universidade e comunidade (descontínua ou contínua) e a articulação da extensão com os âmbitos de pesquisa e de ensino. Ao final do texto, nas conclusões, voltaremos aos critérios utilizados por Reis (*ibid.*) para fazer outra proposição. Por agora, ela nos será suficiente.

A extensão universitária, no país, teve sua origem como ações eventuais inorgânicas. De 1911 a 1975, de acordo com Reis (*ibid.*), essa vertente se revelou em ações, manifestos e leis, assim esquematizadas por este autor:

1911/1917 → Universidade Popular Livre de São Paulo, difusão de pequenos cursos às camadas populares;

1920 → Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, Minas Gerais, assistência técnica aos fazendeiros;

1931 → Decreto 19.851 de 11/04/1931, primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras;

1932 → Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova;

1948 → Criação da ACAR e sistema ABCAR, hoje EMATER: assistência técnica a produtores rurais patrocinada pelo Estado, sem participação da universidade;

1961 → Congresso da Bahia (UNE);

1968 → Lei 5540 de 228.11.68. Reforma Universitária;

A partir de 1969 → a experiência dos *campi* avançados e dos Crutac's;

1975 → Plano de trabalho da Extensão Universitária (MEC e DAU).

A partir da década de 1960, embora eventos, ações e documentos veiculassem idéias da extensão na perspectiva *eventual inorgânica*, o Congresso da UNE, realizado na Bahia, a experiência dos Crutac's e o Plano de trabalho da extensão universitária (MEC e DAU) inauguraram, ao mesmo tempo, segundo Reis (*ibid.*), a idéia de extensão *processual orgânica*. Esses três momentos compuseram, dessa forma, período de gestação de uma outra visão de extensão universitária.

Depois desses momentos, uma década depois, tanto a extensão universitária como a perspectiva *processual orgânica* se fortaleceram com a criação, a organização e o funcionamento do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Por fim, a Constituição Brasileira de 1988 consolidou tal vertente na proposição da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão como característica da universidade, no país. A criação, em 1994, de um programa de extensão com financiamento do MEC deu início à busca por um tratamento mais igualitário à extensão universitária, frente às atividades de pesquisa. Reis (*ibid.*) assim esquematiza estes eventos:

1987 → Criação, organização e funcionamento do Fórum Nacional de Pró-Reitores de extensão das Universidades Brasileiras;

1988 → Constituição Brasileira: indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão;

1994/1995 → Programa de Extensão Universitária do MEC/SESU - Proext (Fórum de Pró-Reitores de Extensão -MEC/SESU).

A partir de Reis (*ibid.*), podemos considerar que a extensão universitária chega, no final do século XX, a um momento no qual a vertente *processual orgânica* está amparada e direcionada pela tomada de posição do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão, pela Constituição Brasileira e pelo financiamento do Proext-SESu (financiamento ainda bastante incipiente, vale registrar). Conquista importante, mas a ser efetivada dia após dia.

No sentido de consolidação da conquista, a partir de 1996, os congressos e encontros específicos de extensão universitária vêm desempenhar papel importante, tanto na divulgação das ações desenvolvidas pelas universidades, como pela promoção do debate sobre políticas e metodologias de extensão. É criado o Seminário de Metodologias para Projetos de Extensão Universitária (SEMPE), tendo à sua frente Michel Thiollent, pesquisador que desde a década de 1980, no Brasil, é uma das principais referências em pesquisa-ação. Conforme página web do VI SEMPE:

A idéia de discutir a metodologia de projetos de extensão nasceu em abril de 1996, quando foi criado o primeiro curso/seminário, por iniciativa da área de

Inovação Tecnológica e Organização Industrial da COPPE/UFRJ, com apoio da Sub-Reitoria de Extensão e Desenvolvimento da UFRJ, para auxiliar professores, alunos das universidades e membros de comunidades locais na formulação e avaliação de projetos de extensão. A partir daí já foram realizadas quatro outras edições, sempre com um número crescente de pessoas envolvidas e trabalhos apresentados, com a publicação dos resultados do evento em livros e em parceria com universidades públicas, tais como UFSCar, UFF, UNIRIO, UFPB, etc.

Hoje o SEMPE é um evento consolidado, com reconhecimento e dimensão nacionais, constituindo-se em um profícuo espaço para a discussão de metodologias de pesquisa de caráter aplicado, incluindo-se aí a pesquisa-ação, as metodologias participativas e as metodologias de comunicação e interação. (ver <http://www.proex.ufscar.br/sempe/apresentacao.html>)

Outras iniciativas foram surgindo e se afirmando no final do século XX e nos primeiros anos do século XXI. Ao buscar mais informações sobre idéias e ações de extensão universitária, no site da Rede de Extensão Universitária (ver www.renex.org.br/), pudemos constatar o papel decisivo que o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e os congressos por ele organizados tiveram no estabelecimento da vertente *processual orgânica*, na primeira década do presente século. Informação disponível no site do IV Congresso Brasileiro de Extensão Universitária documenta a centralidade dos congressos neste fortalecimento:

A realização do Congresso Brasileiro de Extensão, como um encontro científico congregando nacionalmente todos os que trabalham na área da extensão universitária, cumpre proposta, gerada no âmbito do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Essa proposta foi fortalecida com a participação de delegação brasileira no *VI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*, em Morelia – México, em 2001, a realização do *VII Congreso* em São Paulo, sob coordenação do Fórum e organização e execução pela Universidade Federal de São Paulo e o *VIII Congreso* no Rio de Janeiro sob a coordenação do Fórum e execução da

Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desta forma ficou consolidada a realização do Congresso Brasileiro a cada dois anos, alternando assim com o *Congresso Iberoamericano*. O 1º. Congresso Brasileiro de Extensão - CBEU aconteceu na Universidade Federal da Paraíba em 2002, o 2º. CBEU se deu na Universidade Federal de Minas Gerais e o 3º na mesma perspectiva dos anteriores foi organizado pelos três fóruns e foi sediado na Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2006. (ver <http://www.ufgd.edu.br/cbeu>)

Ilustra-se, dessa forma, o argumento de que o espaço que a extensão universitária ganhou nas universidades brasileiras, bem como a busca da construção de sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa e sua realização mais processual é confirmado. No entanto, há que se considerar que ações, idéias e financiamentos obedecem à diversidade e à desigualdade de áreas de conhecimento, bem como de regiões do país.

A universidade pública brasileira não é um homogêneo, nem quando se trata de poder público ao qual está vinculada – federal, estadual ou municipal – nem quando se trata de região geográfica onde se localiza: há distribuição desigual de recursos, de status e de tradição de trabalho. Contudo, alguns elementos tornam possível reconhecê-la como uma instituição brasileira única: instituição gratuita – não sem luta e sempre em risco de perder essa característica –; lugar fundamental na geração de conhecimento científico nas diferentes áreas; lugar de análise e de crítica de políticas e rumos estabelecidos no país – poder do qual, muitas vezes, setores ligados ao mercado querem destituí-la –; local de formação de excelência de profissionais. Enfim, dela se espera compromisso com o desenvolvimento do país – com toda a diversidade de sentidos, alguns conflitantes, que isso tem.

A heterogeneidade também está presente no âmbito interno de cada campus universitário. Áreas de conhecimento mais ou menos valorizadas pelo capital ou pelos movimentos sociais refletem os conflitos de interesses entre setores e grupos. Perspectivas teóricas que entendem e defendem diferentes concepções de realidade, de ciência, de conhecimento, colocam-se em tensão permanente – exatamente o que

garante, na universidade pública brasileira, os elementos de validade e relevância dos conhecimentos nela produzidos e/ou sistematizados, via as atividades de pesquisa.

Coerência interna (teórico-metodológica) e coerência externa (sentido social do trabalho) lhes são cobradas - o debate entre acadêmicos é fundamental e o questionamento por parte de outros setores sociais sobre o produzido na universidade é salutar.

O ensino e a extensão universitária, ambos, historicamente processos de difusão do conhecimento produzido pela universidade pública brasileira, estão submetidos aos mesmos elementos e às mesmas tensões que a pesquisa. Mas um agravante se junta à atividade de extensão universitária: há, na própria universidade, quem a reprove como atividade própria da instituição ou de pesquisadores, por vê-la como tarefa que desviaria recursos e esforços que deveriam ser aplicados integralmente em pesquisa. Ademais, critica-se o ativismo, que muitas vezes se tem a impressão de acontecer nas atividades de extensão, duvidando-se da presença do conhecimento científico no contato entre docentes e estudantes universitários com comunidades de base. Assim, rigor científico e investimentos são temas que ocupam, hoje, lugar importante no debate sobre a extensão universitária.

Tais temas têm de ser tomados pelos(as) pesquisadores(as) que se dedicam à extensão universitária como parte orgânica de seu trabalho, para continuar fazendo desta atividade fonte permanente de produção de conhecimento, além de sua difusão, ambos com rigor. Voltar à pesquisa, para entender a extensão universitária faz-se então necessário.

2. A relação entre referenciais teórico-metodológicos de pesquisa e a extensão universitária.

A perspectiva predominante nas universidades brasileiras – herança das universidades européias e estadunidenses - que dicotomiza a produção e a difusão de conhecimento advém da vertente objetivista de ciência. Nesta perspectiva, segundo

Gómez, Latorre, Sánchez e Flecha (2007), a realidade é objetiva e, portanto, independente dos sujeitos que a conhecem e nela agem; coerentemente, a ciência deve construir seus enunciados com base na verificação controlada da realidade objetiva, por meio de metodologias que envolvam quantificação, experimentação e observação imparcial.

O cientista é quem produz o conhecimento; sua difusão, além do âmbito restrito à área de conhecimento específica – via publicações de autoria do(a) pesquisador(a) -, pode se desdobrar em tecnologia e técnica, em ensino – para formação de futuros profissionais - ou em extensão universitária – para formação continuada de profissionais em exercício, ou diretamente para formação de parte da população que precisa ser “esclarecida” ou “educada” para viver melhor. A produção do conhecimento é de domínio do(a) pesquisador(a); sua difusão, todavia, pode ser feita por outros profissionais que não necessariamente produzam o conhecimento, mas que o saibam reproduzir e transmitir.

Assim, a divisão entre docentes que pesquisam, e que têm maior status, e os que ensinam e fazem extensão torna-se possível e justificável mediante essa visão de ciência. Também se torna possível o atual risco da divisão das universidades entre centros de excelência (dedicados à pesquisa) e centros de formação (dedicados ao ensino e à extensão universitária).

Embora tal abordagem tenha nascido e caracterize fortemente as ciências exatas, ela se estendeu às ciências da vida e às ciências humanas e sociais aplicadas³.

De maneira oposta a essa vertente, outra concepção de ciência presente nas universidades brasileiras é a vertente construtivista. Etnografia, fenomenologia, etnometodologia, pesquisas biográficas, narrativas, estudos de caso são as principais modalidades de pesquisa nesta perspectiva.

De acordo com Gómez, Latorre, Sánchez e Flecha (2007), a concepção construtivista compreende a realidade como subjetiva e, portanto, dependente dos sentidos que os sujeitos atribuem ao que vivem. Coerentemente, os enunciados, assim

³ Classificações adotadas da indicação feita pelo CNPq (comitês científicos).

como a realidade, são construções sociais. As metodologias devem, então, buscar o acesso às compreensões que os sujeitos têm de sua realidade, necessitando, para tanto, ser de cunho qualitativo, interpretativo, hermenêutico.

O conhecimento é construído por todos, e o conhecimento científico é apenas uma das modalidades de conhecimento, uma das várias possibilidades de interpretação da realidade, uma das leituras possíveis. Estando o(a) pesquisador(a) em plano de maior igualdade com os(as) participantes de determinado âmbito da realidade, e sendo a vida o campo da construção do conhecimento, construção e difusão de conhecimento se dão a todo momento e são inseparáveis. Coerentemente, nesta vertente, não cabe a divisão entre quem pesquisa, por um lado, e quem faz extensão, por outro, já que todas as atividades são fontes de construção de conhecimento e de sua difusão.

Embora tal abordagem seja fortemente utilizada nas ciências humanas e sociais aplicadas, parecendo, inclusive, incompatível com as ciências exatas e tecnológicas, elas ganham cada vez mais força no Brasil como forma de descrição dos processos tradicionais criados e utilizados por comunidades populares, enquanto técnica e tecnologia. Tais processos têm sido apropriados pelas ciências da terra, pelas ciências da vida e pelas engenharias, por exemplo. Também vale indicar que, ainda que tal abordagem esteja mais visível nas universidades brasileiras nas últimas décadas, sua formulação é bastante antiga (pode-se afirmar que a teoria hegeliana é sua principal fonte - ver a interessante proposição que Hegel faz em sua enciclopédia filosófica).

Por fim, do esquema que nos propusemos a retomar no presente texto, para localizar as diferentes concepções de ciência e, portanto, de base de atuação das universidades, chegamos à terceira concepção. Buscando tomar uma posição mais crítica diante do mundo, denunciando a pretensa neutralidade da vertente objetivista e a insuficiência e ingenuidade da vertente construtivista frente à produção de conhecimento científico, apresenta-se, com bases marxistas, a concepção sócio-crítica.

Na concepção sócio-crítica, segundo Gómez, Latorre, Sánchez e Flecha (2007), entende-se que a realidade é dialética e constituída por estruturas históricas. Assim, o conhecimento científico deve ser produzido dialeticamente, considerando-se os interesses e as contradições sociais.

Pressupondo a realidade sob esta perspectiva, o conhecimento científico deve ser produzido, de maneira crítica, por intelectuais que já se deram conta, via o estudo rigoroso e a tomada de consciência, dos determinantes sociais e das possibilidades de mudanças estruturais. Assim, o(a) pesquisador(a) entenderia melhor a realidade onde se localizam os sujeitos e, com eles comprometido(a), poderia apoiar as mudanças necessárias. Reconhece-se, desta forma, que a pesquisa sempre está comprometida com determinado setor, com determinada direção.

Metodologicamente, a dialética e a praxiologia são os principais elementos da concepção sócio-crítica.

Vale aqui mencionar que, por muitas décadas, pesquisa histórica e pesquisa teórica predominaram nas ciências humanas, na vertente dialética. Embora engajada, esta postura encontrou respeito por parte dos pesquisadores objetivistas, das diferentes áreas do conhecimento, por demandar um comportamento dos colegas que se aproxima do seu (produção do conhecimento sem se dedicar ao convívio com grupos sociais e visão de que é o pesquisador que produz conhecimento esclarecido e de forma rigorosa). Pelo mesmo motivo, tal postura enfrenta a crítica constante da perspectiva construtivista, por reproduzir o mesmo tipo de relação com o processo de produção de conhecimento e com os sujeitos pesquisados, defendida pela perspectiva objetivista. Assim, pode-se entender que, com esta postura, também se pode ver a pesquisa como atividade superior, de domínio apenas de pesquisadores(as), enquanto o ensino e a extensão poderiam ser desenvolvidos por outros(as) profissionais, para os(as) quais bastaria saber reproduzir e transmitir os conhecimentos acadêmicos.

Nesta direção, pode-se dizer que a mudança real de postura, na perspectiva sócio-crítica, ocorreu a partir do surgimento da pesquisa-ação, termo criado por Kurt Lewin, em 1944, na psicologia social, ao se dedicar ao estudo de minorias. Segundo Salazar (1992), Lewin, ao criar o termo:

Descrevia uma forma de pesquisa que podia ligar o enfoque experimental da ciência social com programas de ação social que respondessem aos problemas sociais principais de então. Mediante a pesquisa-ação, Lewin argumentava que se poderiam alcançar, de maneira simultânea, avanços teóricos e mudanças sociais. A pesquisa-ação, para Lewin, consistia na análise da situação, na coleta de dados, na conceitualização, no planejamento, na execução e na avaliação, passos que logo se repetiriam⁴. (p. 14).

Na sequência, outro autor assumiria postura semelhante, agora desde a antropologia: Sol Tax. Sobre o artigo do pesquisador, datado de 1946 e apresentado no livro por ela organizado, Salazar (*ibid.*) comenta:

“No seu artigo, Sol Tax (...) retifica a posição esboçada por ele em 1945 sobre a separação entre o pesquisador que soluciona problemas teóricos e o administrador ou profissional que exerce uma prática para superar problemas específicos, o que conduziria à sobreposição de um ou outro aspecto ao se buscar um ‘antropólogo ativo’. Sua retificação enfatiza a união dos papéis do pesquisador na obtenção de conhecimento sobre o geral e sobre o particular. Segundo ele, a ‘antropologia-ação’ deveria unir os processos de solução de um problema com os referentes à aquisição do conhecimento nos mesmos processos. Não se trataria, portanto, de uma simples aplicação de conhecimentos, mas do esclarecimento dos objetivos de pesquisa e da conciliação dos valores em conflito. Em resumo, a antropologia-ação não seria nem ciência pura, nem simples aplicação de conhecimentos. Para se conseguir uma prática social adequada, o antropólogo deveria participar igualmente na produção de ciência e na prática social.” (p. 29).

Dois outros autores são apresentados por Salazar (*ibid.*) como os que configuraram a pesquisa-ação em suas origens, e mais especificamente como referências na tomada de posição da pesquisa-ação, na América Latina: Rodolfo Stavenhagen, sociólogo mexicano cujo artigo compilado pela autora data de 1971, e Orlando Fals Borda, sociólogo colombiano cujo primeiro artigo sobre pesquisa-ação é

⁴ Este, como os demais excertos retirados de livros e artigos em espanhol, foi traduzido para o presente texto por Roseli Rodrigues de Mello.

datado do final dos anos de 1960. A partir desses dois pesquisadores, e em ambos, Paulo Freire passa a ser aporte constante na pesquisa-ação e na pesquisa participante, com tônica de engajamento político. No Brasil, dois livros organizados por Carlos Rodrigues Brandão (1981 e 1984) foram marco de discussão nesta perspectiva.

Sobre Rodolfo Stavenhagen, Salazar (*op. cit.* 1992) afirma:

“Destacou a necessidade de mudar a natureza e a qualidade da pesquisa, modificando as regras *do que fazer* científico (pesquisar, publicar, ensinar), aceitando que a teoria implica orientações valorativas e fazendo com que o conhecimento dos setores estudados chegue até eles mesmos. Isto significa deselitizar e desmitificar as ciências sociais, com o fim de assegurar seu uso para fins humanitários. O conhecimento produzido pelo cientista social, escreve, *‘pode e deve tornar-se um instrumento para a transformação que, mediante o despertar e o desenvolvimento da consciência crítica criativa, capacite aos que não têm poder, aos oprimidos e colonizados, a questionar primeiro, depois a subverter e modificar o sistema existente. Para tanto, o antropólogo deve passar de ser observador participante para ser ‘observador militante’* ”. (p. 38).

Quanto a Fals Borda, Salazar (*ibid.*) destaca, ao apresentar um de seus artigos escrito em 1981:

“Outros conceitos desenvolvidos por Fals Borda se referem ao compromisso do pesquisador, o antidogmatismo, a devolução sistemática do conhecimento em distintos níveis dirigidos aos setores populares, a relação entre o pesquisador, os quadros e as bases, procurando que surjam ‘intelectuais orgânicos’ das classes trabalhadoras, e a articulação do conhecimento específico ou local com o conhecimento geral mediante o processo de ação-reflexão-ação, no qual participam pesquisador e pesquisados. A incorporação das bases como sujeitos ativos e pensantes na produção do conhecimento e na ação para a transformação se constitui em elemento central para romper a verticalidade entre pesquisadores e pesquisados, própria das ciências sociais tradicionais.” (p. 66).

Conforme ilustramos por meio da retomada feita por Salazar (*ibid.*), esta modalidade de pesquisa abriu possibilidade de junção das atividades de produção e de difusão do conhecimento científico de maneira crítica. Assim, pesquisa e extensão se fazem indissociáveis.

Ao analisarem a situação da pesquisa-ação no início dos anos de 1990, Rahman e Fals Borda (1992) afirmam a longa história e a persistência da pesquisa-ação engajada nos países de terceiro mundo. Indicam, entretanto, que mais recentemente a pesquisa-ação também vinha apresentando uma variância com recorte mais voltado ao *desenvolvimento organizacional* e de *profissionalidades*. Essas variâncias mais recentes tomam a intervenção acadêmica não mais como ação social para a transformação, mas sim apenas com sentido de *mudança* ou de *inovação* organizacional.

Dentro de uma mesma vertente, a pesquisa toma, agora, três sentidos diferentes: a pesquisa predominantemente teórica, a pesquisa engajada e a pesquisa de inovação organizacional.

Sintetizando-se o exposto sobre as vertentes teórico-metodológicas de pesquisa, aqui apresentadas, e sua relação com a extensão universitária, pode-se afirmar que a perspectiva objetivista é a única que entende a pesquisa e a extensão como atividades distintas entre si, atribuindo à primeira a responsabilidade exclusiva pela produção do conhecimento e à segunda um status menos especializado que implica apenas difusão de conhecimento já constituído— tarefa que pode ser assumida por profissionais que não pesquisam, mas que sabem transmitir os resultados das pesquisas.

A vertente construtivista, por sua vez, ao entender o conhecimento científico como mais umas das modalidades de conhecimento, e a função da pesquisa como a de descrever a compreensão do mundo que têm os outros sujeitos, põe em pé de igualdade as diferentes fontes, processos e produtos de conhecimento. Estabelece, assim, igual valor à pesquisa e à extensão, não apenas como atividades, mas como

fontes, processos e produtos de conhecimento. Pesquisa e extensão, nesta perspectiva, são indissociáveis, assim como o ensino.

Por fim, a influência da perspectiva sócio-crítica, principalmente da pesquisa-ação, na constituição do discurso e da prática da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão é inegável. Sua diferença com a perspectiva construtivista, nos parece, é assumir a necessidade instrumental da produção de conhecimento de maneira controlada, como necessidade para a transformação social; a auto-reflexão sobre processo e produto distingue a validade do conhecimento acadêmico e científico dos conhecimentos produzidos nas ações cotidianas. Assim, na perspectiva sócio-crítica, o conhecimento acadêmico tem, funcionalmente, maior impacto na transformação da realidade social desigual.

Passamos, agora, à metodologia comunicativa-crítica, para apresentá-la como alternativa de trabalho na relação entre produção e difusão de conhecimento científico.

3. A metodologia comunicativa-crítica como alternativa de trabalho: pesquisa e comunicação (extensão universitária) entre universidade e coletivos.

Partindo do pressuposto que, no trabalho realizado nas e pelas universidades, concepções sobre realidade, sujeito e conhecimento estão em jogo, e compõem a base dos caminhos escolhidos e das relações estabelecidas, a metodologia comunicativa-crítica é, assim, uma visão de mundo e uma forma de nele agir.

A metodologia comunicativa-crítica - criada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA/UB), e desenvolvida pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos, desde 2002 - tem por base o reconhecimento de que estrutura e agência humana são indissociáveis. A estrutura condiciona a vida dos sujeitos, mas não a determina e nem ao seu comportamento, já que homens e mulheres são capazes de ação, de escolha, de comunicação, de diálogo.

Historicamente, a agência humana produziu as estruturas e, por isso, nelas pode intervir.

A Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e a Teoria da Dialogicidade de Freire são as duas principais referências na elaboração, pelo CREA, da abordagem teórico-metodológica em questão. Os conceitos de mundo da vida e sistema, de realidade composta por três mundos, de linguagem, de ação e de comunicação, em Habermas (1987), e os conceitos de objetividade e subjetividade, intersubjetividade, diálogo e coerência, em Freire (1995), são centrais na dimensão ontológica da concepção comunicativa-crítica.

Habermas (1987) descreve o mundo objetivo como “a totalidade dos estados de coisas que existem ou que se podem apresentar ou ser produzidas mediante uma adequada intervenção no mundo” (Habermas, 1987a, p. 125). O mundo social é o “contexto normativo que fixa quais interações pertencem à totalidade de relações interpessoais legítimas” (ibid., p. 128). O mundo subjetivo é a “totalidade de vivências subjetivas às quais o agente tem acesso privilegiado frente aos demais” (ibid., p. 132).

Ao agir no mundo ou comunicar-se, cada agente o faz simultaneamente nos três mundos, neles produzindo alterações. Assim, linguagem e ação são também indissociáveis e são os meios pelos quais agente e realidade se conectam e se produzem mutuamente. É nesta perspectiva que Habermas descreve os tipos de ação possíveis e exercidas pelos agentes no mundo e os tipos de linguagem que cada qual implica.

Entendendo que na modernidade todo tipo de ação no mundo pressupõe racionalidade, Habermas (1987) descreve os quatro tipos possíveis de ação: a) a ação teleológica, em que um ator escolhe, entre diferentes alternativas, os melhores meios para conseguir um fim no mundo objetivo; b) a ação regulada por normas, em que os membros de um grupo social orientam suas ações segundo normas comuns do mundo social ao qual pertencem; c) a ação dramaturgica, em que as pessoas se comportam como se as outras fossem seu público, havendo a necessidade de encenação, de construção de certa imagem para o(s) outro(s); d) a ação comunicativa, na qual a

interação ocorreria entre sujeitos capazes de linguagem e de ação, com fins de entendimento.

Sobre a concepção de linguagem presente em cada tipo de ação, Flecha, Gómez & Puigvert (2001) nos auxiliam a compreender as proposições de Habermas. Indicam que, na ação teleológica, a linguagem é concebida como um meio a mais de ação; na ação normativa, a linguagem é a transmissora de valores e portadora de consenso de base; na ação dramaturgica, a linguagem é o meio no qual tem lugar a encenação para o(s) outro(s) e, finalmente, na ação comunicativa, a linguagem é o meio no qual se coordena, deliberadamente, a ação com os demais agentes.

Indo diretamente a Habermas (1987.), podemos ver como ele explica o meio lingüístico na ação comunicativa:

“(...) na ação comunicativa, a linguagem é um meio de entendimento, em que falantes e ouvintes se referem, desde o horizonte pré-interpretado que seu mundo da vida representa, simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo, para negociar definições da situação que possam ser compartilhadas por todos”. (Habermas, *ibid.*, p. 137-138).

O conceito de mundo da vida, (conceito que Habermas, 1987, toma de Schütz, apud. Habermas, *ibid.*) ganha importância na maneira de entender os atores sociais:

“O significado desta expressão pode ser esclarecido intuitivamente pela referência àqueles objetos simbólicos que geramos quando falamos e atuamos, desde as manifestações imediatas (como são os atos de fala, as atividades teleológicas, etc.) passando pelos sedimentos de tais manifestações (como são os textos, as tradições, os documentos, as obras de arte, as teorias, os objetos da cultura material, os bens, as técnicas, etc.) até os produtos gerados indiretamente, suscetíveis de organização e capazes de estabilizarem-se a si mesmos (como são as instituições, os sistemas sociais e as estruturas da personalidade).” (Habermas, *ibid.*, p. 154).

Na mesma perspectiva, em Freire (1995), objetividade e subjetividade são indissociáveis, pois homens e mulheres se fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Por ver o diálogo como necessidade e direito, a subjetividade, para Freire

(*ibid.*), é sempre intersubjetividade. Assim, em sua obra (sintetizada no livro aqui citado), Freire supera a noção idealista de consciência, que daria a cada sujeito o poder de construir a realidade a partir de si mesmo e, ao mesmo tempo, critica a visão de consciência determinada pelo meio material.

“Se mecanicistas ou idealistas não podem alterar a dialética consciência/mundo e subjetividade/objetividade, isso não significa que nossa prática idealista ou mecanicista esteja livre de seu erro fundamental. Alcançam rotundo fracasso os planos de ação que se fundam na concepção da consciência como fazedora arbitrária do mundo e que defendem que mudar o mundo demanda, antes, “purificar” a consciência moral. Da mesma forma, projetos baseados na visão mecanicista, segundo a qual a consciência é puro reflexo da materialidade objetiva, não escapam à punição da História”. (Freire, *ibid.*, p. 21).

Sendo a subjetividade intersubjetividade e o diálogo característica do humano, a consciência se faz e refaz constantemente no diálogo. Assim, a compreensão do mundo é ampliada pelo diálogo entre diferentes. Quanto mais diálogo, mais conhecimento sobre o mundo.

“A ‘estrutura vertical’, o mundo social e humano, não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano. A intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico. Daí que a função gnosiológica, por isto mesmo, não encontra seu termo no objeto conhecido. Pela intersubjetividade, se estabelece a comunicação entre os sujeitos a propósito do objeto.” (FREIRE, 1979, p. 65).

A tomada de consciência, segundo Freire (2001, 2003 e 1995), é necessária, porém não é suficiente para transformar a sociedade desigual. Assim, esse teórico volta ao conceito de diálogo, para defender que a ação no mundo tem de ser coerente com o que se diz, tornando a palavra verdadeira. Coerência aparece, então, no diálogo, como outro conceito fundamental.

Tratando-se da dimensão epistemológica, em coerência com a dimensão ontológica, Habermas (1987) afirma que, ao se posicionar ou se expressar sobre um tema, um sujeito o faz dentro das fronteiras do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo (este último constituído a partir dos outros dois). Assim, em cada ação, o conhecimento é constituído simultaneamente pelos agentes nos três mundos e com referência neles.

Ao abordar a questão da racionalidade como forma própria da modernidade conduzir a vida, a racionalidade instrumental, presente no conhecimento científico e técnico, desdobrando-se também em conhecimento estratégico, despreza ou menospreza tanto o mundo social como o mundo subjetivo dos sujeitos, fazendo da ação, frequentemente, ação de colonização sobre os grupos e não ação de emancipação. Por isso, torna-se necessário um outro tipo de racionalidade para a transformação social: a racionalidade comunicativa, que contempla diferentes miradas sobre uma mesma situação.

Já para Freire (1995), a comunicação e a informação são elementos que ultrapassam o suporte (enquanto contexto de inserção dos homens e das mulheres); por meio delas, a humanidade transforma este suporte em mundo e a vida em existência. Para ele:

“A experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. São elementos constitutivos desta: a postura crítica que o diálogo implica; sua preocupação por apreender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos do diálogo.” (*ibid.*, p. 110).

Nesta perspectiva, Freire (1997) afirma que a curiosidade, como capacidade de surpreender-se e necessidade de compreender para explicar, põe os seres humanos em permanente disponibilidade para aprender.

Distingue, no entanto, a curiosidade “desarmada”, que temos no dia-a-dia, da que nos leva ao conhecimento teórico e que envolveria uma curiosidade epistemológica. Esclarece que não se trata do lugar em que cada qual se dá, mas da rigorosidade do método que usamos para conhecer; tal rigorosidade dependeria do distanciamento que se toma do que nos propomos a conhecer. Tal distância não seria

física, mas envolveria uma objetivação. Dessa forma, um momento do contexto diário pode converter-se em momento teórico.

Freire (1997), então, indica a necessidade de estabelecimento de um clima dialógico como favorecedor da curiosidade e da reflexão epistemológicas:

“A experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. São elementos constitutivos desta: a postura crítica que o diálogo implica; sua preocupação por apreender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos do diálogo” (p. 110).

Com relação ao âmbito da pesquisa, como espaço de produção do conhecimento científico, rigoroso, a metodologia comunicativa-crítica respeita tanto a dimensão ontológica, como a epistemológica aqui brevemente apresentadas. Por isso, nela se entende que há uma experiência comunicativa entre falante e ouvinte no processo de investigação. Tal compreensão é evidenciada e aprofundada em dois conceitos presentes na metodologia de investigação comunicativa-crítica: o de *postura realizativa* e o de *ruptura do desnível interpretativo*.

Sobre a postura realizativa, Flecha (2004) explica que na perspectiva comunicativa-crítica entende-se que o(a) investigador(a) toma posição diante dos temas discutidos, não omitindo sua visão, como ocorre na maioria das investigações em ciências sociais. Porém, seu posicionamento não ocupa lugar de destaque ou domínio; sua palavra não é a de um especialista, no sentido de ter valor em si pela posição social ocupada. O(a) investigador(a) está em relação de igualdade com os demais: sua palavra é apresentada e tomada pela validade dos argumentos⁵, como ocorre com todas as falas:

"(...) Estas características não implicam nenhuma renúncia (por parte da pessoa que pesquisa) de seus conhecimentos, mas a sua apresentação e compartilhamento com o grupo. A equipe de pesquisadores(as) tem a

⁵ Habermas diferencia a pretensão de validade da pretensão de poder explicando que no primeiro caso o que vale é a postura de disposição para se chegar ao melhor argumento para a compreensão ou resolução de determinada situação, portanto, a entendimento, e que no segundo caso a motivação e a ação se dão pautadas pelos lugares de poder que ocupam os sujeitos em interação. Isto implica, sob meu ponto de vista, uma escolha por parte do/da pesquisador/a de uma maneira de estar no mundo e de estar com o outro, como diria Freire.

responsabilidade científica de cumprir os critérios estabelecidos pela comunidade científica internacional. A relação igualitária não é entendida no sentido de possuir conhecimentos iguais, mas sim de compartilhar o que cada um possui baseando-se em argumentos e conhecimentos apresentados e não na posição de poder (...)." (Flecha, *ibid.* p. 46).

Quanto à ruptura do desnível interpretativo, trata-se de entender que todas as pessoas são capazes de interpretar e explicar as situações vividas, havendo, porém, diferença de função da interpretação entre participantes e pesquisadores(as).

Habermas (1987) indica que a diferença entre a interpretação dos participantes e a do(a) pesquisador(a) é uma diferença de função, não de estrutura. Explica que os(as) participantes se envolvem na interpretação com a intenção de chegar a um consenso para a coordenação de suas ações no mundo por eles compartilhado, enquanto que o(a) pesquisador(a) se põe na conversação para descrever e interpretar, em busca de decursos de ação simplificados em termos típico-ideais. A compreensão, o entendimento, pressupõe intersubjetividade no próprio cotidiano, já que:

“A geração de descrições de atos pelos atores cotidianos não é algo acessório à vida social e prática em curso, senão que é parte absolutamente essencial da produção dessa vida e dela inseparável, já que a caracterização do que os outros fazem ou, mais exatamente, de suas intenções e das razões que têm para fazê-lo é o que faz possível a intersubjetividade, por meio da qual tem lugar a transmissão do propósito de comunicar-se. E é nestes termos como se tem que entender o *Verstehen* (entendimento): não como um método especial de acesso ao mundo social, que seja peculiar às ciências sociais, senão como condição ontológica da sociedade humana produzida e reproduzida por seus membros.” (Habermas, 1987, p. 154).

Dessa maneira, o âmbito do objeto da sociologia já está constituído antes da intervenção teórica, ou seja,

“O cientista social se encontra com objetos já estruturados simbolicamente, e estes encarnam estruturas de um saber pré-teórico, com o qual os sujeitos capazes de linguagem e de ação constituíram esses objetos. O sentido próprio desta realidade já estruturada simbolicamente, com a qual o cientista social se

encontra quando trata de constituir seu âmbito objetal, está radicado nas regras generativas conforme as quais os sujeitos capazes de linguagem e de ação que aparecem nesse âmbito objetal produzem, direta ou indiretamente, o plexo de sua vida social.” (Habermas, *ibid.*, p. 154).

Sumariando os princípios de postura realizativa e de ruptura do pressuposto de hierarquia interpretativa, a metodologia comunicativa-crítica está ancorada na compreensão de que os processos de entendimento mediante argumentações amparadas por pretensões de validade é que guiam a interlocução e a interpretação nos processos de pesquisa. Trata-se de uma objetividade intersubjetiva das pretensões de validade – o que significa que a visão do(a) pesquisador(a) não se sobrepõe à dos(as) participantes pelo fato de ser ele(a) um(a) especialista; tampouco sua posição se anula frente à posição dos(as) participantes: sua interpretação, como a dos(as) participantes, se sustenta, ou é superada, frente aos melhores argumentos (e está aqui a atitude realizativa do investigador ou investigadora).

Nas palavras de Flecha (2004):

"(...) A interação e a comunicação entre todas as pessoas que formam o grupo podem levar a conclusões consensuadas e diretamente relacionadas com elementos da vida cotidiana. Em qualquer caso, com relação às estratégias de coleta de dados, a importância não recai no fato de serem quantitativas ou qualitativas, mas sim que, sendo quais forem, ocorram sob uma orientação comunicativa." (p. 46-47).

Passando-se ao âmbito operacional da pesquisa, como técnicas quantitativas, podem ser utilizados, por exemplo, questionários e entrevistas rápidas. Como técnicas qualitativas, os princípios da metodologia comunicativa guiam formas de coleta e análise de dados que permitam o exercício da postura realizativa do(a) investigador(a) e a ruptura do pressuposto de hierarquia interpretativa: grupo de discussão comunicativo, relatos comunicativos de vida cotidiana, entrevistas em profundidade e observações comunicativas são meios importantes na investigação de uma temática, sob esta perspectiva. (ver GÓMEZ, LATORRE, SANCHÉZ E FLECHA, 2007, e MELLO, 2006)

A principal preocupação com relação às técnicas de coleta de dados da metodologia comunicativa-crítica é que elas se constituam em espaço de diálogo entre iguais, onde as pretensões de validade, e não as de poder, estejam na base das relações. As interpretações são, assim, construídas comunicativamente. Suas três premissas são:

- “• O estudo do mundo da vida cotidiana se baseia na reflexão dos próprios atores.
- Os atores orientam suas ações dependendo de suas próprias interações, que resultam da interação com os demais.
- Os atores estão permanentemente interpretando e definindo suas vidas a partir de sua situação atual, na relação com os demais e com o seu contexto” (CREA, 1998, p. 70).

Na análise dos dados, além de ela ser feita com a participação efetiva dos sujeitos (e por isso chamados(as) de 'participantes'), há sempre uma perspectiva analítica fundamental: a identificação de dimensões exclusoras e dimensões transformadoras presentes nas práticas e processos investigados.

Se a participação dos sujeitos no âmbito interpretativo traz à pesquisa maior rigor científico, já que auxilia na superação de fragilidades analíticas produzidas pela parcialidade de visão de mundo que tem a(o) pesquisador(a), a presença da categorização dos dados em dimensões exclusoras e transformadoras agrega à pesquisa, em sua intenção e em seus resultados, imediata relevância social. Neste sentido, Flecha (2004) pondera:“(…) *A investigação identifica as barreiras e a maneira de superá-las, de forma que se possa garantir a utilidade social do estudo realizado.*” (p. 47).

Recusando a perspectiva de que as pessoas não são conscientes de suas ações e de suas motivações, adotada por muitas abordagens de pesquisa nas ciências humanas, Flecha, Gómez & Puigvert (2001) afirmam que a questão que deve guiar a atuação das ciências sociais no presente século é: “(…) *em função de que fatores as pessoas e os grupos se aproximam ou se afastam mais de suas intenções?*” (p. 154). Em outras

palavras, defendem que se há de buscar evidenciar quais esforços levam a se atingir mais objetivos perseguidos por sujeitos e por coletivos e quais lhes levam a deles se distanciar.

Tanto o processo quanto o produto de pesquisas desenvolvidas na perspectiva comunicativa-crítica possibilitam ao coletivo participante do estudo elementos permanentemente dialogados que motivam imediatamente acordos, entre os membros deste mesmo coletivo, para mudanças em sua realidade. Essas mudanças são decididas pelos próprios sujeitos, mas possibilitadas pelo diálogo e pela comunicação com o conhecimento científico e acadêmico presente nas argumentações dos pesquisadores e pesquisadoras – assim como reformulações, refutações, criações teóricas são possibilitadas pela comunicação das(os) pesquisadoras(es) com as(os) participantes. Pode-se assim afirmar que investigar aspectos problemáticos de dada realidade social passa a ser ação diretamente conectada à ação social e educativa própria dos coletivos.

Considerando os argumentos, os caminhos e os produtos da pesquisa comunicativa-crítica, tem-se que a extensão universitária, ligada diretamente ao processo de pesquisa, se dá como apresentação dos conhecimentos científicos e técnicos no processo de comunicação entre pesquisadores(as) e participantes, em comunicação e diálogo, para compreender e analisar determinado problema ou aspecto da realidade vivida pelo grupo. Postas no diálogo como argumentação, elas serão comunicativamente analisadas e validadas ou não. Nesta direção, é mais cabível falar-se em ação social, em educação e em comunicação, que em extensão universitária. Recupera-se efetivamente, neste sentido, a antiga idéia de Paulo Freire (1979) que o mais coerente seria denominarmos e praticarmos “comunicação” entre sujeitos e não “extensão” de conhecimentos (ver o livro “Extensão ou comunicação?”), quando tratamos de extensão universitária.

Em processo de pesquisa e de comunicação, incontestavelmente, pesquisadores(as) e participantes aprendem dialogicamente e produzem conhecimento para, além de compreender e entender os elementos excludores de determinada realidade, superá-los; para além de compreender e entender os elementos

transformadores já presentes em dada realidade, potencializá-los. Pesquisadoras e pesquisadores sistematizam tais conhecimentos para torná-los acessíveis a outros grupos, já que o grupo participante tem sempre acesso imediato aos resultados, pois vão sendo produzidos em diálogo com eles próprios. Ao mesmo tempo, os participantes também agem sobre sua realidade já no processo da própria pesquisa, porque vão participando comunicativamente da compreensão da realidade vivida e estabelecendo entre eles(as) consensos para a ação – ação comunicativa. Pesquisa e comunicação são, assim, indissociáveis.

A difusão de conhecimentos e resultados gerados no processo de comunicação e de pesquisa ganha aqui outra potencialidade: ela pode ser feita tanto por pesquisadores(as) como por participantes das pesquisas a outros coletivos cuja temática interessa diretamente, ou a governos que interferem em políticas públicas. Neste processo de difusão, a criação de redes nacionais e internacionais de ação social, para potencialização da transformação social, é uma das características do trabalho (Ex.: rede internacional de educandos(as) de educação de adultos; rede internacional de feminismo dialógico; rede internacional de comunidades de aprendizagem).

Por fim, nesta perspectiva, comunicação e educação são indissociáveis. Portanto, sendo a extensão universitária processo de comunicação ela é ao mesmo tempo processo de formação, de educação:

“A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 1979, p. 69).

Há que se acrescentar que, na perspectiva comunicativa-crítica, a difusão dos conhecimentos produzidos sobre elementos da realidade e sobre processos para superar desigualdades sociais é possível de ser feita de maneira eventual ou de maneira processual, mas sempre organicamente, porque comunicativamente.

Fazê-lo de maneira eventual significa dar acesso a análises e a processos sociais que podem auxiliar diferentes coletivos a se aproximarem mais da realização de seus objetivos de transformação de sua realidade, superando processos excludores e

potencializando processos transformadores que já vivem. Aqui, tomamos a difusão como âmbito de informação.

As formas mais processuais passam a ocorrer por solicitação de grupos ou instituições que, ao terem tido acesso à informação, solicitam o estabelecimento de relação mais prolongada, seja por meio de cursos de curta, média ou longa duração, seja por meio de processos de ação social e educativa, que apóiam esses grupos e instituições até assumirem e desenvolverem, eles mesmos, as ações educativas (no NIASE, Tertúlias Literárias Dialógicas, Comunidades de Aprendizagem, Grupos de Mulheres, Aprendizagem Dialógica na EJA, Formação de Professores nesta perspectiva são exemplos de ações processuais; ver página do Núcleo: www.ufscar.br/niase).

Apenas para mencionar, as relações que se estabelecem nas práticas de ação social e educativa realizadas na perspectiva comunicativa-crítica estão amparadas pelo conceito de *aprendizagem dialógica*, também elaborado pelo CREA e desenvolvido pelo NIASE nos seus projetos de extensão (ver MELLO et. al. 2004a e 2004b). E é dessas longas relações comunicativas nas ações sociais e educativas que muitas pesquisas nascem, a partir de aspectos problemáticos da realidade e que os coletivos querem superar. A título de exemplo, mencionamos a pesquisa que vem sendo realizada pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), em conjunto com as três escolas da cidade de São Carlos que se transformaram em Comunidades de Aprendizagem – o objetivo geral do estudo é identificar aspectos transformadores e os que têm se apresentado como obstáculo nas instituições, para que seus agentes garantam aprendizagem escolar de máxima qualidade para todos(as) os(as) estudantes e convívio na diversidade como valor positivo (ver Mello et all., 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o percurso feito no presente texto, podemos agora retomar alguns de seus pontos para fazer reflexões e lançar desafios ao trabalho das universidades na

elaboração de conhecimento (incluindo-se os sobre processos de comunicação com coletivos sociais) e sua difusão.

Primeiro, é importante, a nosso ver, ressaltar a importância do estabelecimento das denominações criadas por Reis (1995), ao buscar retratar os tipos de relação que a Universidade estabelece com o conhecimento acadêmico e com as comunidades externas a ela. A descontinuidade ou a continuidade das ações e a articulação da extensão com a pesquisa e o ensino seriam os critérios utilizados para se estabelecer uma ação *eventual inorgânica* ou *processual orgânica*. Com base nestes critérios e denominações nos fica evidente o tipo de relação que historicamente a universidade vem estabelecendo via extensão universitária (exclusivamente eventual inorgânica até meados da década de 1960, eventual inorgânica e processual orgânica do final da década de 1960 até meados da década de 1970, e predominantemente processual orgânica a partir da década de 1990).

Contudo, pensamos que exatamente por já nos encontrarmos, há duas décadas, em meio a debates, ações e produções sobre o papel e a necessidade da extensão universitária ser realizada de maneira mais processual orgânica, ao mesmo tempo em que assistimos a um avanço nas metodologias de pesquisa, tais nomenclaturas e critérios tornaram-se restritivos para classificar as ações de extensão universitária.

Ao tomarmos as concepções de ciência, e as metodologias de pesquisa delas decorrentes, bem como buscarmos desdobrar a sua relação com as práticas de extensão universitária, podemos vislumbrar a complexificação do debate.

Na perspectiva de maior tradição de pesquisa, a vertente objetivista parece ser a única a entender a pesquisa e a extensão como atividades distintas entre si: a primeira, lugar da produção do conhecimento controlado e rigoroso e, a segunda, lugar da difusão deste conhecimento, podendo ser assumida por profissionais que não pesquisam, mas que sabem transmitir os resultados das pesquisas. Assim, apenas a esta vertente seria cabível continuar aplicando a nomenclatura de extensão eventual orgânica, mais pela visão de conhecimento e de relação que supõe, que por sua duração.

Na perspectiva construtivista, pesquisa e extensão são igualmente fontes, processos e produtos de conhecimento, bem como de aprendizagem; o conhecimento científico é apenas mais uma das formas de conhecimento, assim, ensino-pesquisa-extensão são indissociáveis. Nesta direção, a extensão seria sempre processual orgânica.

Na vertente sócio-crítica, na modalidade de pesquisa-ação, a produção do conhecimento sobre relações e condições humanas entrelaça-se ao compromisso dos pesquisadores com os sujeitos e, promovendo sua participação e o diálogo entre as partes e a disponibilização das informações e *do que fazer*, busca-se a transformação da realidade (ou a inovação organizacional). Assim, produção de conhecimento e intervenção são indissociáveis. Nesta perspectiva a extensão universitária também seria processual orgânica.

Por fim, na vertente comunicativa-crítica, a produção do conhecimento sobre relações e aspectos da realidade excludores e transformadores se dão na comunicação entre os coletivos e os(as) pesquisadores(as), cabendo aos últimos a sistematização própria do conhecimento científico e aos primeiros a decorrência das ações que vão sendo consensuadas no grupo, durante a interlocução. Pesquisa e ação social são também indissociáveis – com a vantagem de, nesta perspectiva de pesquisa, o drama sempre presente na relação entre universidade e coletivos da diferença dos tempos ser superada: o coletivo não tem de esperar o tempo da sistematização da universidade para poder começar a transformar sua realidade, ele já o vai fazendo no processo mesmo, porque o próprio processo de comunicação já vai produzindo sínteses. Trata-se, assim, de extensão processual orgânica.

Mas ao considerarmos o atual contexto no qual o acesso à informação é fundamental para os grupos e sujeitos tomarem suas decisões e moverem-se no mundo, bem como o processo de democratização que se estabeleceu vem permitindo que coletivos se organizem, explicitem e lutem por seus direitos, buscando, eles mesmos, seus interlocutores, parece-nos que uma nova demanda de relação já está estabelecida: cabe à universidade tornar visível o que faz e o que sabe para que os

coletivos possam procurar seus interlocutores e solicitar acesso a conhecimentos que lhes poderão auxiliar na sua caminhada.

Assim, o que antes se reconheceriam como ações pontuais (difusão de informações em diferentes suportes: palestras, panfletos, etc.), atualmente, além de enriquecidas pelas novas tecnologias de informação e de comunicação (a internet é a expressão máxima disso), garante aos coletivos uma posição de igualdade diante da universidade, já que não se lhes impõe os conhecimentos que a universidade acredita serem a eles necessários, mas se os disponibiliza para que a comunicação possa ter início. Os meios mais antigos de difusão (como palestras e cursos de curta duração, por exemplo) têm, nesse contexto, ainda mais importância que no passado pois, alterada a relação, são eles que garantem acesso a informações e a estabelecimento de possível comunicação junto aos coletivos que ainda estão excluídos do uso das novas tecnologias (maioria da população brasileira).

Estabelecido o contato, se a extensão será mesmo processual orgânica, nos parece, depende muito mais da capacidade de comunicação que tiverem os profissionais da universidade, não como estratégia profissional, mas como comunicação e ação comunicativa efetivas. E é aqui que a metodologia comunicativa-crítica e a aprendizagem dialógica se apresentam como avanço metodológico na pesquisa e na ação social e educativa (extensão universitária e ensino).

Frente a esta síntese que nos foi possível realizar até o momento, fazemos algumas provações com o intuito de contribuir para a continuidade dos avanços do trabalho rigoroso e comprometido que a universidade pública brasileira deve realizar. Fazemos, assim, algumas perguntas.

Embora muitos de nós, professores(as) universitários, estejamos nos dedicando à extensão universitária de maneira processual e indissociável das atividades de ensino e de pesquisa, isso garante que, em si, eles sejam processos mais humanizantes? Estamos realmente estabelecendo comunicação, ou a relação continua sendo a de transmissão e, portanto, de menosprezo aos participantes?

O que dizer de práticas que utilizam a extensão e o ensino como campos de pesquisa sem dá-lo a conhecer aos participantes? Ou, ainda, o que dizer de práticas

que, escolha única de pesquisadoras(es), não colocam no processo de comunicação conhecimentos científicos que os próprios participantes podem avaliar, e dos quais podem se apropriar, para mudar elementos de sua realidade? Para quê mesmo serve a universidade?

Por fim, podemos nós, das universidades públicas, menosprezar a extensão universitária e sua importância se a sociedade tem conhecido nosso trabalho exatamente por meio desta atividade?

Deixamos aqui as perguntas para dar continuidade ao diálogo.

REFERÊNCIAS

- BRANDAO, Carlos Rodrigues (org.). Pesquisa Participante. São Paulo, Editora Brasiliense, 1981.
- _____ (org.). Repensando a Pesquisa Participante. São Paulo, Editora Brasiliense, 1984.
- CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA (Cebeu). <http://www.ufgd.edu.br/cbeu>. Site consultado em 20 de dezembro de 2008.
- CENTRE ESPECIAL DE INVESTIGACIÓN EN TEORÍAS Y PRÁCTICAS SUPERADORAS DE DESIGUALDADES (CREA). **Habilidades Comunicativas y Desarrollo Social**. DGICYT, Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Madrid, 1998a. Mimeo (relatório de pesquisa).
- FLECHA, R., GÓMEZ, J & PUIGVERT, L. **Teoría Sociológica Contemporánea**. Barcelona. Paidós, 2001.
- FLECHA, Ramón. *Investigar desde la igualdad de las diferencias*. In TOURAINE, A., WIEVIORKA, M. FLECHA, R. e otras colaboraciones. **Conocimiento e Identidad: voces de grupos culturales en la investigación social**. Barcelona: El Roure, 2004.
- FREIRE, P. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.
- _____ **Pedagogia do Oprimido**. 30ª edição. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2001.
- _____ **Extensão ou Comunicação**. 4ª. Edição. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1979.

- _____ **Pedagogia da Esperança**. 11ª. Edição. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 2003.
- _____ **Política e Educação**. 3ª. Edição. São Paulo, Cortez Editora, 1997.
- GÓMEZ, Jesus; LATORRE, António, SÁNCHEZ, Montse e FLECHA, Ramón. **Metodología Comunicativa Crítica**. Barcelona: El Roure, 2006.
- HABERMAS, J. **Teoría de la Acción Comunicativa, I: Racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1987 (publicado originalmente em 1981).
- MELLO, Roseli Rodrigues de. *Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos*. In: ANPED. **29a. Reunião Annual da ANPED**. Caxambu, 2006. Acessível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT03-2096--Res.pdf>
- _____, BATEL, Thaís H.; BOGADO, Adriana M. e HORI, Tiago. *Tertúlia Literária Dialógica*. In: Edison José Corrêa et. al. (org.) (Re)conhecer diferenças, construir resultados. Brasília: UNESCO, 2004a., p. 129 - 138. Acessível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000031.pdf>
- _____; BENTO, Paulo E. G.; MARINI, Fabiana e RODRIGUES, Eglen S. P. *Comunidades de Aprendizagem*. In: Edison José Corrêa et. al. (org.) (Re)conhecer diferenças, construir resultados. Brasília: UNESCO, 2004b., p. 280 - 289. Acessível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000031.pdf>
- _____; LOGAREZZI, A. J. M. ; BENTO, P. E. G. ; CONTI, C. L. A. ; REYES, C. R. ; Luiz, Maria Cecília . *Docência Universitária: ensino, pesquisa e extensão tendo como eixo o desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagem em escolas públicas brasileiras..* In: **V Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación: El cambio en la cultura docente universitaria**, 2008, Lleida. V CIDUI. Lleida : Universidad de Lleida, 2008. v. 1. p. 1-18.
- NÚCLEO DE INVESTIGAÇÃO E AÇÃO SOCIAL E EDUCATIVA (NIASE). Site www.ufscar.br/niase . Site consultado em 20 de agosto de 2008.
- RAHMAN, M. Anisur e FALS BORDA, Orlando. *La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa em el mundo*. In SALAZAR, M. C. (org.). **La Investigación Acción participativa. Inicios y desarrollos**. Madrid: Editorial Popular. OEI. Quinto Centenario, 1991. p. 205 a 222.
- REDE NACIONAL DE EXTENSÃO (Renex). Consultada em 23 de agosto de 2008. <http://www.renex.org.br/>
- REIS, Renato Hilário dos. *Histórico, tipologias e proposições sobre a extensão universitária no Brasil*. In **Linhas Críticas**, 1996, v. 2, n. 2, p. 41-47. Consultado em 20 de agosto de 2008, no site www.fe.unb.br/linhascriticas

- SALAZAR, Maria Cristina (org.). **La Investigación Acción participativa. Inicios y desarrollos**. Madrid: Editorial Popular. OEI. Quinto Centenario. 1992.
- SEMINÁRIO DE METODOLOGIA PARA PROJETOS DE EXTENSÃO (SEMPE). <http://www.proex.ufscar.br/sempe/apresentacao.html>. Site consultado em 20 de agosto de 2008.

Tendências da pesquisa-ação em debate: Conceitos-chave, princípios e aplicações da pesquisa-ação integral e sistêmica.

André Morin¹

Um aspecto da originalidade da pesquisa-ação integral e sistêmica é o fato de unir dois enfoques que pareciam opostos em uma harmonia, favorecendo a complementaridade das duas abordagens. Infelizmente, a integração multidisciplinar das abordagens parece estar situada antes na oposição de diferentes métodos que em uma visão de complementaridade. Por quê? Talvez haja receio de se perder a identidade cultural e epistemológica própria a uma disciplina quando se integram outras abordagens.

A pesquisa-ação e a modelagem sistêmica não são disciplinas específicas; são quadros gerais que se completam e se harmonizam. Esses dois enfoques têm a vantagem de poder receber um grande número de disciplinas.

Nascida do casamento desses dois enfoques complementares, a pesquisa-ação integral e sistêmica pode se tornar uma empreitada multidisciplinar ou transdisciplinar. Todavia, são raros os que se atrevem a denominar seu enfoque, ao mesmo tempo, de pesquisa-ação e de sistêmica, como mostra o meu recente levantamento de artigos científicos. Entretanto, a descrição de algumas dessas pesquisas indica que houve avanço na percepção global da realidade.

O plano da apresentação

Na primeira parte de minha apresentação, falarei sobre os conceitos-chave da pesquisa-ação integral e sistêmica. Poderemos assim ver melhor o que orienta o meu questionamento no levantamento dos recentes escritos científicos referidos na segunda parte.

1ª Parte: Os conceitos-chave da PAIS e princípios operacionais

¹ Meus agradecimentos a Pierrette Cardinal por sua ajuda na construção, na apresentação das transparências, nas discussões sobre a MS e por sua participação na tradução do texto, e também a Michel Thiollent pela revisão.

No meu esforço de teorização operacional, constato que uma parte da epistemologia da pesquisa-ação concretiza os princípios da sistêmica tornando-os realizáveis. Por outro lado, a modelagem sistêmica amplia o horizonte da PAI, abrindo a problemática à complexidade, o que requer uma ação sobre muitas dimensões ou aspectos do meio circundante. Posso assim destacar seis (6) princípios próprios à pesquisa-ação integral e sistêmica que se inspiram da pesquisa-ação integral e da modelagem sistêmica.

Quadro 1. Conceitos-chave da PAIS



A. Morin, 2008

No quadro I, intitulado “Os conceitos-chave da PAIS”, vemos três colunas. A coluna do meio mostra as seis (6) características principais da PAIS expressadas em seis (6) princípios operacionais. A coluna da esquerda indica as dimensões principais da PAI

(Morin, 2004) integradas na PAIS e a coluna da direita mostra as características importantes da MS que, por sua vez, enriquecem os conceitos-chave da PAIS.

À esquerda, a PAI visa à mudança pela realização de um estudo de caso no qual se relaciona uma ação refletida no discurso (diálogo); essa ação é realizada com a participação dos atores, tendo concluído um contrato ou acordo.

À direita, a modelagem sistêmica é teleológica ou finalizada; ela permite, por meio da modelagem do sistema, uma compreensão dos fenômenos e favorece as estratégias que os participantes constroem ou elaborem em conjunto na equipe, e tomam decisões quanto às fronteiras da sua ação.

Os conceitos-chave deste quadro constituem um momento a ser memorizado para situar a PAIS. Efetivamente, a PAIS visa uma transformação por meio do processo interativo, inspirador, em parceria, e negociado.

1º princípio: UMA TRANSFORMAÇÃO

A finalidade da PAIS, a transformação, é a mudança encarada de forma elaborada, antecipada e refletida em um projeto em constante evolução, tanto no processo como no produto.

A transformação se cumpre assim no decurso de diferentes etapas marcadas pela mudança refletida. Vejamos agora a contribuição da pesquisa-ação e da modelagem sistêmica para que possamos entender a complementaridade das finalidades.

A PAI

A finalidade da PAI é a mudança destinada à resolução de um problema, o que se faz por meio de uma reflexão em comum entre os atores que procuram, em conjunto, definir ações destinadas a melhorar o processo de realização. Não é mudança a qualquer custo, mas uma mudança inteligente ou pensada.

A MS

A dimensão teleológica ou a finalidade da MS permite que a PAI chegue à inteligência da complexidade. A percepção do problema que se torna um projeto estende-se aos componentes do meio circundante. São novos horizontes que enriquecem a PAI.

A PAIS

Com a PAIS, a linguagem da transformação não é linear, é uma linguagem de re-
ligação, feita para ligar. Uma das questões em debate é a de saber se a mudança pode ser
vista como finalidade da pesquisa. Com certeza, a resposta merece várias nuances. Sem
dúvida, por si mesma, a pesquisa tem como objetivos a inteligência, a ciência, o saber, as
lições da prática. Entretanto, as ciências práticas dizem respeito a atos concretos que, quase
sempre, estão distanciados da teoria. Com a PAIS, por meio do estímulo da PAI, a
mudança é enraizada em um processo de diálogo e, por meio da modelagem sistêmica, em
uma vontade estratégica de mudança própria à transformação, permitindo de melhor
evoluir na complexidade do caso real.

A finalidade da PAIS deve se encontrar em todas as outras dimensões, seja no
processo, nas ações e estratégias interativas, nos discursos ligados às experiências, e
favorecendo a construção do saber. Isso se faz com a participação da equipe que soube
negociar um acordo, com vistas ao estudo de um caso complexo. Em conseqüência, a
finalidade de transformação é uma ação deliberada que sempre está posta em questão. Este
primeiro princípio impregna cada um dos conceitos-chave em interdependência não-
hierárquica com cada um dos outros componentes.

Remetemos (acima no quadro I) aos conceitos-chave para situar o processo
baseado no estudo de caso da pesquisa-ação integral e a modelagem sistêmica.

2º princípio: Um PROCESSO

A finalidade da PAIS se operacionaliza em um segundo princípio que se enuncia
assim:

**A PAIS integra um processo criativo de revisão de ação e de reflexão no intuito de
garantir a qualidade da indução dos fenômenos interativos destinados à mudança e
respondendo aos preceitos de pertinência, globalismo e agregação.**

A PAI

Os atores têm um papel fundamental no processo de estudo de caso da PAI, que é
iterativo. Os círculos de revisão são constantes em PAI e isso corresponde bem às
interações da sistêmica.

A MS

A sistêmica que utiliza o termo “processador” não se limita a um mecanismo rígido, porque os atores são os que participam como processadores para modificarem, se necessário, por meio de suas reflexões e ações, a trajetória do projeto de mudança, o projeto sendo decidido pela equipe que modela a ação criativa.

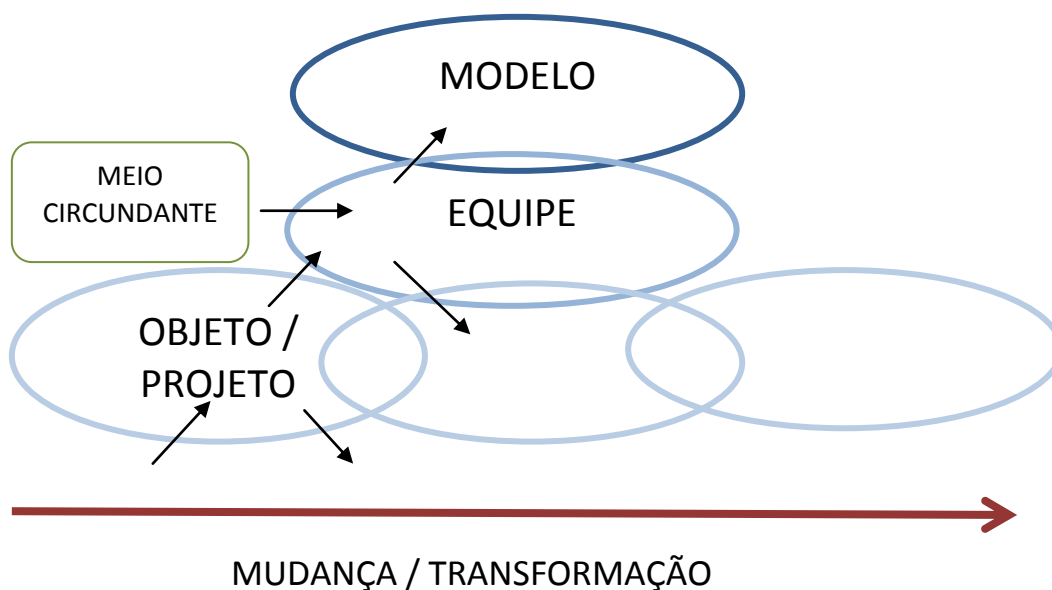
Em seu modelo de intervenção, O'Connor (2007) lembra que as mudanças se produzem em dois sistemas ditos menores, o dos atores participantes e o do agente de mudança. Tendo em vista o equilíbrio do sistema, a modelagem sistêmica permite ver se a porta se abre para novos equilíbrios, o que Parson (2007) denomina “sistema de adaptação complexa” (CAS).

A sistêmica leva também à PAI os preceitos de pertinência, globalismo e agregação que tornam operacional a finalidade de compreensão do sistema. Nisso, ela convém bem à pesquisa-ação; é recursiva, com organização dos componentes em um processo de auto-produção que segue uma causalidade circular e se sincroniza com o dinamismo das reflexões e ações entrecruzadas que produzem ou são produzidas pela pesquisa-ação.

A PAIS

Os grandes eixos da PAIS aparecem na figura seguinte.

Figura 1 - O protótipo da pesquisa-ação integral e sistêmica

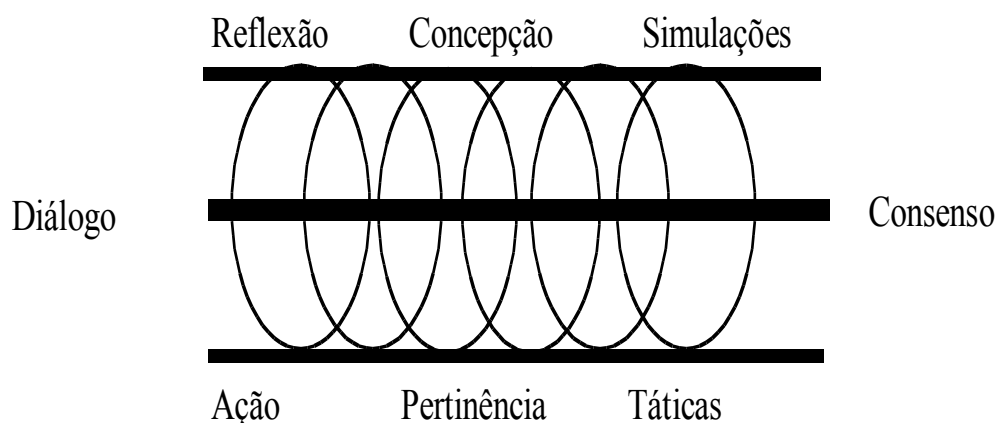


Em vez de um objeto de estudo, trata-se de um objeto/projeto que se desdobra no tempo, o que é assinalado em baixo da figura pelos três círculos.

O modelo quer ser uma metodologia de pesquisa, utilizando o pensamento sistêmico para compreender um fenômeno complexo e ativo no meio circundante em evolução. Este modelo permite a um ator coletivo ou a uma equipe que intervenha para induzir uma mudança ou uma transformação. A abordagem de pesquisa-ação fornece círculos retroativos aos aspectos do meio circundante (Janzen e al., 2007); respondem muito bem a um processo de modelagem sistêmica interessado nas interações (Kemmis e McTaggart, 2005).

No modelo, o elemento se torna uma unidade ativa ou um componente. A disjunção é substituída pela conjunção. A análise se transforma em concepção, em design estratégico. A evidência se torna pertinência; a equipe conserva como componente apenas o que se define em relação às suas intenções e que poderá ser modificado durante o processo. Enfim, a explicação causal é substituída pela compreensão teleológica ou a finalidade.

Figura 2 - A equipe



A equipe é o coração do procedimento interativo entre o fenômeno modelado e o modelo abstrato. Ela é constituída por autores e atores, como o quer a pesquisa-ação, atores designados de maneira um tanto coisificada como “processadores” ou criadores de estratégias pertinentes para a ação. A figura mostra que a PAIS responde bem a esta dupla exigência em termos de ação e de produção de um saber teórico e prático, de lições de vida e de aplicações.

As trocas e as discussões permitem estabelecer pontes entre o concreto e o abstrato, o real e a simulação, a estratégia inventada e a intervenção. Os círculos sugerem diferentes etapas no campo; variam e tornam-se mais curtos ou mais longos segundo a duração das intervenções e dos encontros.

Para operacionalizarem o processo, os psicólogos comunitários (Guralnich, 2005) definem princípios muito bem adaptados à sistêmica e à PAIS que aconselha utilizar uma abordagem eclética e integrada. Eis os princípios:

- clarificar o objetivo da mudança sistêmica;
- identificar se o esforço visa a uma mudança existente em um sistema bem definido ou a um esforço para criar um novo sistema a partir de partes desorganizadas;
- conceituar as intervenções como mudança sistêmica desde o início;
- utilizar uma abordagem eclética mais integrada;
- ter agentes atentos aos acontecimentos pertinentes, no intuito de maximizar os pontos de alavancas emergentes.

Neste quadro (ver acima, Quadro I), é possível observar que a interatividade ou o processo interativo liga de modo adequado as intervenções cooperativas da pesquisa-ação e as estratégias da modelagem sistêmica. Eis o terceiro princípio:

3º princípio: (Um processo) INTERATIVO

A ação em PAIS é concebida como conduta global exigindo intervenção e reflexão, questionando o fazer de modo heurístico e sistêmico, levando a uma intervenção cooperativa ou até comunitária.

A PAI

A pesquisa-ação se define pela ação que a comanda e a caracteriza, e quando se trata de pesquisa-ação integral, é preciso reforçar a lógica de participação para que a ação esteja presente tanto na explicação, na implicação, como na aplicação. A ação se refere à intervenção no campo; ela inclui o fazer e acompanha, precede ou segue a reflexão.

A PAI dá uma dimensão coletiva, cooperativa, ou até comunitária à pesquisa. A ação, quando participa da solução de um problema, requer perspectivas empíricas, metodológicas, teóricas e práticas de alto nível (Shinn, 2006). Para Durak (2007), os resultados da ação podem mesmo ser avaliados quantitativamente, e existe ganho nisso.

A MS

Segundo Delorme (1999, p. 25), a ação estratégica está no coração da sistêmica. Situa-se em uma visão global: cada ação é concebida e desejada pela equipe de modelagem. Seria preferível considerá-la como secular (Turina, 2007) para evitar o dogmatismo que, por vezes, decorre da pesquisa-ação integral.

Da sistêmica, resguarda-se a interatividade que convém bem à pesquisa-ação. A ação se situa em um sistema aberto que se assemelha ao sistema do ser vivo. Cada função orgânica influencia mais ou menos diretamente o sistema.

A PAIS

A ação se inscreve em uma relação interativa entre intervenção e sistema. Ela depende da reflexão expressada em um discurso aberto ao diálogo, aos pontos de vista dos outros. Ela exige a participação dos atores com seus valores, seus modos de pensamento e

sua vontade de agir, de intervir e de passar de uma ação individual para uma ação coletiva, com espaço para a reflexão crítica. A ação se torna também incitativa, levando outros grupos a considerar as decorrentes lições práticas em projetos educativos e sociais.

A ação se integra em um processo do início ao fim. Ela engloba o método, os procedimentos conservados e a pessoa que os implanta (Dubost, 1983, p. 568). Não se trata de uma ação exterior de um agente. Ela é definida pelos próprios atores do grupo; se for incitativa, ela abre espaço para a responsabilidade dos atores, indo da colaboração a um compromisso total.

Qualificamos o quarto conceito-chave da PAIS (ver acima, Quadro I) de inspirador porque decorre do discurso da PAI baseado na experiência e na teoria e das considerações construídas pela equipe que se apóia sobre os preceitos da sistêmica. Eis agora o enunciado do quarto princípio.

4º princípio: (Um processo) INSPIRADOR

O discurso em PAIS exige uma reflexão esclarecida que se inscreve em uma problemática de ação, aberta para a integração das disciplinas e dando mais força ao compromisso dos atores como autores de uma história que transforma o mundo.

A PAI

Para observar a ação, é preciso uma intervenção, mas para discuti-la é preciso expressá-la em um discurso, em um diálogo. Filosoficamente, o discurso é entendimento; de espontâneo ou intuitivo, o entendimento se torna mais esclarecido, consciente e engajado. Tal conscientização, procurada pela PAI, obriga, segundo Freire, os atores a encararem a transformação da realidade.

A MS

Com a modelagem sistêmica, o discurso se torna mais abrangente, mais pertinente para o objeto/projeto que necessita uma mudança refletida, ou transformação.

Com base em uma visão global ou holográfica, será possível observar o enriquecimento que pode procurar uma ação interdisciplinar, multidisciplinar ou transdisciplinar.

A MS permite também discorrer no imaginário, com o intuito de servir melhor à realidade, desenvolvendo uma gama de soluções estratégicas que, muitas vezes, se traduzem em táticas, em ações concertadas. A MS é uma abordagem construtivista e criativa que se une bem ao enfoque indutivo da PAI.

A PAIS

A união da PAI e da MS enriquece a PAIS com conceitos estendidos, com interconexões de novos componentes, e com uma causalidade interativa mais bem percebida.

Dubost (1983, p. 363) escreve que é preciso pensar a pesquisa “de modo que ela ponha suas questões dando espaço à ação” e que é necessário saber “interpretar os resultados alcançados pela ação em certos contextos, de modo que ela responda a essas questões”.

Na PAIS, o discurso se aproveita das múltiplas visões da equipe e suscita um consenso diferente, que é o de uma harmonia de pontos de vista, uma “*syntegrity*” (Espinosa e Harnden, 2007) ou uma síntese nas decisões tomadas. O diálogo da equipe aumenta a reflexão quando a ação é estimulada e deve impregná-la. A ação é então fortemente ligada ao discurso que se torna inspirador para a prática.

O saber se amplia graças à prática como o mostram pesquisadores do Reino Unido (Tolson e al., 2006 e Booth, 2007) que chegaram a construir, com base em observações de cuidados de enfermagem destinados às pessoas idosas e graças a uma pesquisa-ação participativa, um guia baseado na melhor prática possível.

Os dois próximos princípios, a participação e a negociação (ver acima, Quadro I) ou o contrato, estão ligados, o primeiro sendo mais geral e o segundo mais específico. Eis o primeiro.

5º princípio: (Um processo) EM PARCERIA

Na PAIS, a participação exige que os atores se impliquem em todas as etapas de mudança consecutivas ao diálogo sobre as ações e os discursos, investindo seus valores em comum e contribuindo para o projeto de modelagem coletiva.

A PAI

A participação é essencial na PAI como Desroche (2006) já mostrou, tanto na aplicação como na implicação e na explicação. Ela é integral e se faz na elaboração do discurso, da ação, da abordagem, do contrato, como também da finalidade. Ela se afasta da pura representação que escolhem os eleitores em situação de democracia. A participação exige um engajamento pessoal e encomenda uma abertura para com os outros; o diálogo deve prevalecer e os participantes devem considerar-se como pesquisadores beneficiários. Segundo Saint-Pierre, a participação é um “estado de espírito e comportamento, caso contrário, ela não existe”. A participação minimiza a relação de dependência hierárquica, a relação paternalista ou mercantil e a violência simbólica (Dubost, 1983, p. 683).

A participação não se impõe. Ela se inscreve em um diálogo fortemente enraizado na experiência de campo e, em um projeto sistêmico que se desdobra no tempo, ela se torna cooperação muito mais intensa e, até, co-gestão.

A MS

Na modelagem sistêmica, a participação se inscreve na matriz de um sistema aberto. A equipe respeita os preceitos que caracterizam a sua abertura: a compreensão penetra a finalidade de inteligência e de transformação; a pertinência decide dos componentes agregativos que respondem à finalidade e à visão global, levando em conta o meio circundante. A equipe não se imobiliza quando modela e os participantes aprendem a ser flexíveis frente às exigências de um campo complexo.

Todos os participantes devem formar uma equipe que constrói coletivamente os modelos; a equipe deve se associar aos atores que pertencem a zonas de influência ou que contribuem para ampliar a visão do problema.

Todos os participantes da equipe devem saber interagir uns com os outros, e cada um deve descobrir seu papel, sua posição e seu estatuto. A globalidade sugere abrir as fronteiras da equipe, mas a equipe sabe que deverá delimitar essas fronteiras.

A PAIS

Na PAI como na MS, o estilo do pesquisador é o de um profissional que tem um espírito aberto para o diálogo e a reflexão crítica. Efetivamente, a MS requer projetos adequados aos valores dos atores subjetivamente engajados. Ela permite que a PAI se torne sistêmica em um projeto finalizado, integrando atores que queiram se engajar em uma experiência inscrita no tempo. Os atores estão convidados a se tornarem autores de um design aberto para um conjunto de variáveis (globalidade) tocando a um meio, mas eles

retêm somente as componentes (agregação) que possam favorecer a realização (pertinência) do projeto.

A participação contribui para que os atores parceiros se tornem responsáveis da abordagem. A parceria tal como a descreve Potvin (2007) consiste na conjugação dos atos dos parceiros. Baseia-se em “uma confiança mútua e recíproca entre os parceiros, na atenção e no respeito mútuos, com intuito de contribuir para o consenso” (p. 99-100).

Segundo Bond e Hauf (2007), a parceria deve se estender ao compartilhamento do poder, dos recursos e da autoridade entre os indivíduos e grupos de uma comunidade. Ela pode adquirir dimensões maiores. Evidentemente, não se pode abarcar tudo e, então, é preciso considerar e negociar nos limites do possível.

Em suma, a subjetividade da modelagem sistêmica é prioritária e o ideal não é tanto a objetividade, mas a projetividade. A verdade não está descuidada porque é posta à prova pela reflexão crítica da pesquisa-ação. O conhecimento dos projetos particulares favorece uma modelagem coletiva. Trata-se de um ator coletivo. Esta parceria se concretiza, no início, por meio de uma condição essencial, chamada de contrato ou acordo negociado.

O primeiro gesto dos parceiros no tempo (ver acima, Quadro I) é a negociação do processo, assim como a aquisição de uma linguagem comum. A PAI sugere um contrato aberto e a modelagem sistêmica trata da necessidade de fixar fronteiras.

6º princípio: (Um processo) NEGOCIADO

O contrato em PAIS é um acordo negociado que deve ser aberto, formal e não estruturado, refletindo-se em uma linguagem relativa aos objetivos, aos papéis, como também à ideologia e aos valores em presença.

A idéia de um acordo negociado, ou contrato, é implícita tanto na PAI como na MS. Efetivamente, todas as nossas explicações da parceria pertencem aos atores que formam uma equipe. Para formar a equipe, é preciso que os atores se entendam. Desde o início, essencial é a aceitação de todos. Por exemplo, um universitário entra em um grupo para realizar uma PAIS; um grupo detecta um local para efetuar uma pesquisa-ação integral e sistêmica; ou, ainda, um grupo chama uma pessoa competente em pesquisa para realizar uma pesquisa-ação ou uma modelagem sistêmica.

Ademais, é melhor evitar um acordo fechado. A pesquisa-ação integral exige uma discussão constante com relação às ações, aos papéis, às interações e aos princípios práticos propostos. A modelagem sistêmica vê a sua abordagem como um projeto coletivo em que a equipe constrói um modelo estratégico, delimita as fronteiras e planeja os círculos de trocas sempre abertos à discussão.

Levando em conta os parâmetros precedentes, o contrato deve ser aberto e reajustável. Deve ser possível mudar a abordagem, modificar as intervenções, ou ainda, as datas dos encontros, por exemplo. Nada deve ser fixo porque estudamos um problema complexo ou trabalhamos em um campo que, também, impõe suas próprias regras. Entretanto, é possível negociar de modo formal as abordagens a serem adotadas, o processo de modelagem do projeto comum, as grandes estratégias. O contrato não pode ser totalmente estruturado mesmo se for realizado de modo bastante formal, registrando o que é decidido e permitindo modificações.

Até onde se estende essa negociação? Em nossa opinião, em PAIS, ela pode se encontrar em uma problemática, na análise das necessidades, na definição do problema, nos questionamentos, nas interpretações dos dados, em todas as revisões de modelagem das estratégias e em suas simulações, na discussão sobre as ações ou intervenções, nas táticas de aplicação.

Quase sempre, as pesquisas estão silenciosas quando se trata do contrato. Jean Dubost, com 25 anos de experiência em pesquisa-ação, afirma que é necessário que haja uma motivação comum; acrescenta que “os atos da intervenção não são definidos por encomenda, mas por uma negociação entre as diferentes partes envolvidas” (1983, p. 516). Entretanto, Pirson (1981, p. 546) sugere “um contrato preciso que estabelece, ao mesmo tempo, as regras e os limites do jogo”.

O contrato aberto se opõe ao contrato tradicional no qual o cliente se coloca na dependência de um profissional, isto é, adota uma atitude passiva. Em PAI, o participante deve ser ativo; , de algum modo, ele é um ator que joga o jogo e exerce um controle sobre a ação, já que compartilha a responsabilidade do projeto, investindo em sua própria experiência. Ao mesmo tempo, ele é ator e autor, profissional e pesquisador.

Pode-se dizer, também, que o contrato deva ser desejado e deliberado. É necessário que ele seja claro quanto aos objetivos e aos papéis, como dito anteriormente. Deve estar adequado à ideologia dos participantes, mas recusando o dogmatismo. Os princípios da democracia ou da liberdade social e individual são aceitáveis, escreve Reboul, “na medida em que cada um possa contestá-la sem destruir e sem se destruir” (1980, p. 122).

Por fim e principalmente, um contrato deve ser formulado em uma linguagem comum e enriquecer o saber. Duas análises de campo e várias experiências pedagógicas de pesquisa-ação o confirmam. O *Ford Teaching Project* permanece como bom exemplo da precisão da linguagem adquirida (Elliot, 1988, pp. 198-200).

Em conclusão

A PAIS é uma abordagem geral de pesquisa capaz de integrar outras abordagens para permitirem o melhor entendimento, ou melhor solução para a situação problemática. Ela visa uma mudança transformadora; o seu processo é interativo e é movido pela ação interativa dos participantes que se inspiram de estratégias cada vez mais equilibradas. As suas decisões se fundam sobre a experiência ou lições da prática. Os participantes formam uma equipe de atores-autores que têm negociado um acordo e um campo de ação conforme às fronteiras ou aos limites impostos.

2a parte: levantamento de textos científicos recentes

Temos visto na primeira parte da apresentação as características da pesquisa-ação integral, da modelagem sistêmica e da pesquisa-ação integral e sistêmica que temos desenvolvido ao longo dos últimos anos. Essas características parecendo interessantes, nós temos decidido consultar a literatura científica para ver se os princípios e suas aplicações continuam atuais. Assim, durante sete anos, a cada semana, temos consultado pelo menos quinze sumários de artigos científicos remetendo à pesquisa-ação integral e sistêmica. Vamos apresentar aqui os resultados da nossa revisão da literatura cobrindo um período de um ano, de final de 2006 a final de 2007. Nosso levantamento inclui também alguns outros textos de anos anteriores trazendo maior esclarecimento.

Para realizar esse levantamento, temos recorrido ao banco de dados informatizado e ao protocolo de pesquisa OVID, com os seguintes descritores: pesquisa qualitativa, pesquisa-ação, pesquisa participativa, sistema aberto, abordagem sistema, modelo e método de ensino nas ciências da educação ciências da saúde, ciências da gestão e ciências sociais, assim que suas aplicações, tal como o trabalho social e comunitário.

O plano

Vamos apresentar: (1) uma síntese das aplicações e (2) a pesquisa comunitária, interdisciplinar, a sistêmica e a pesquisa-ação. Terminaremos com uma conclusão geral sobre as contribuições da recensão dos textos.

1. Uma síntese das aplicações

Não é possível enumerar todos os estudos e pesquisas que foram analisados, mas vamos relatá-los de modo horizontal.

A pesquisa qualitativa enriquece o saber, não pela generalização dos resultados, mas pela construção de componentes que matizem e esclareçam a complexidade da realidade. Este primeiro relato sobre as pesquisas em sistêmica e em pesquisa-ação, agrupadas segundo as categorias de ciências educativas, sociais, médicas e organizacionais, nos leva agora a uma comparação horizontal dos casos mencionados. Isso será um mosaico descritivo a rever e a aprofundar; são indicadas pistas de exploração, lições de vida que podemos captar e adaptar em função de nossos próprios caminhos teórico-práticos.

Quatro pistas temáticas são selecionadas: multidisciplinaridade, mudança, participação e compreensão; não são estritamente separadas, nem dicotômicas, porque recorrem ao paradigma da inteligência da complexidade (Le Moigne, 2007) para esboçar algumas hipóteses de encaminhamento para o profissional pesquisador, ator/autor; enriquecem a compreensão da pesquisa-ação integral e sistêmica. Veja-se o essencial.

1.1 A multidisciplinaridade é, em educação, a utilização dos diferentes métodos, por exemplo, o método narrativo, a pesquisa-ação, ou ainda, outras abordagens utilizadas por consultores. Em sociologia, a sistêmica do trabalho pressupõe a contribuição de diversas disciplinas na reorganização de serviços, tendo em vista a compreensão dos ambientes sociais dos jovens e de seus valores. Do trabalho social ou comunitário sobressai a união da sistêmica e da pesquisa-ação em projetos de desenvolvimento com ou sem controle científico. A saúde voltada para a comunidade requer a multidisciplinaridade porque seus profissionais são movidos por uma finalidade ou uma ação semelhante, pela pertinência do trabalho em um entorno onde as técnicas se assemelham. Em gestão, a pesquisa organizacional requer um perfil multi-paradigmático para gerir as coordenadas múltiplas de uma situação complexa e a interdependência de suas componentes. O método é importante porque ele enquadra e influencia o desenvolvimento da teoria. Em suma, nos domínios observados, a variedade das metodologias parece necessária para efetuar uma ação de mudança, mesmo quando não se consegue propor uma definição satisfatória da multidisciplinaridade ou da interdisciplinaridade como essencial para agir.

2.1 A mudança sistêmica pode se produzir pela utilização do método dos sistemas flexíveis [softs] graças a uma participação em todos os níveis, por exemplo, para impulsionar o sucesso escolar ou mesmo um programa de alimentação saudável contra a obesidade, mobilizando os profissionais da saúde. Em sociologia, alguns autores afirmam que a sociedade deva ultrapassar a estrada linear para encontrar trilhas em múltiplos níveis e reconhecer que a complexidade do sistema pode se tornar geradora de mudança. Em saúde, a coordenação sistêmica que se junta à participação deve se estender em todos os níveis da prevenção e do desenvolvimento. Para que uma mudança seja profunda, em gestão, repete-se que organização deva se tornar organização que aprende. Assim se apresenta dentro de uma sistêmica estruturada mais aberta à mudança ideológica, que exige a participação mesmo quando a menção aos termos da pesquisa-ação fica pouco explicitada. Tal perspectiva, que será explicada adiante, vai ao encontro do movimento dos psicólogos comunitários que promovem a mudança sistêmica ligada à participação de todos.

3.1 A participação ou a pesquisa-ação em educação é um tema recorrente na formação dos docentes sobre a perspectiva intercultural, a superação de preconceitos e, mesmo, os métodos pedagógicos de projetos à distância [*on-line*]. A ação pode estimular e unificar a participação na extensão, no ensino e na pesquisa da universidade. A participação no trabalho social se concretiza no respeito à cultura e à partilha do saber entre povos, na administração em parceria das terras ou, ainda, nos programas que consideram as famílias como especialistas. Em cuidados de saúde, existe uma tendência a compartilhar as experiências feitas em um programa de pesquisa-ação para prevenir doenças infecciosas ou cardíacas; em suma, a colaboração de todos os meios é requerida para um programa inovador de criação de um ambiente de saúde. O paciente é um ator e a confiança deve reinar, tanto quanto a competência e ao respeito aos padrões (*patterns*) experienciais. O profissional da saúde é visto como um advogado, um facilitador, que sabe mais ouvir que comunicar, que tem relações colaborativas com trabalhadores, usuários, famílias, comunidade. A participação se revela importante nos comitês, mas é de difícil realização; vale lembrar que uma pesquisa-ação sem ação é inaceitável. Em gestão, na distribuição de fundos, exige-se o diálogo para construir uma grade equitativa para todos. Na renovação do design de produção, aprende-se a adequar o serviço à clientela; observa-se que a participação *sinérgica* dá mais força à criatividade. Os valores humanos requeridos em gestão, estatisticamente testados, para se obter um sistema coerente, concretizam-se em uma orientação de longo prazo, com amizade, lealdade, confiança, compromisso cooperação. É possível constatar que colaboração, participação e cooperação são práticas

valorizadas nos quatro domínios estudados. Talvez, as qualidades exigidas dos profissionais em saúde merecessem ser avaliadas nas outras profissões.

4.1 A compreensão e a exploração se encontram em educação no estudo de métodos novos adaptados às novas tecnologias; nisso, a pesquisa-ação se integra como um método interativo trazendo resultados exportáveis no conjunto do planeta, talvez. Pense-se em dispositivos “on-line” para projetos de pesquisa-ação para povos distantes uns dos outros. É possível organizar projetos de pesquisa-ação com questionários abertos, com recurso da Internet. A sociologia permite compreender a secularização da ação e discernir os grupos combativos, ou demasiado dogmáticos. A utilização da sistêmica ajuda a captar as relações de trabalho, a resolver conflitos, a apreender o aspecto relacional das idades, e assim por diante. Em saúde, desenvolvem-se bancos de dados utilizáveis que relatam experiências, estudos de casos e métodos, no intuito de encontrar soluções inovadoras, por exemplo, contra a AIDS. Na mesma veia, tenta-se reunir em um guia os cuidados de enfermagem fundamentados na experiência. Reconhece-se que a experiência do meio aperfeiçoa a prática médica e que a pesquisa-ação tem o poder de facilitar as mudanças. Invente-se o papel de articulador, na intenção de obter o máximo de eficácia entre residentes e profissionais em cinco sites tendo uma unidade de pesquisa-ação integral composta de especialistas, profissionais e pesquisadores em cuidados de saúde. Sempre se explorem novas vias: auxílio às famílias encarregadas de ajudar esquizofrênicos, educação enfrentando as drogas com parentes e jovens não conhecidos desses últimos. Por sua vez, a gestão completa e explica a dinâmica das redes de negócios e defende-se que, na abordagem sistêmica, a ação dos atores é central. Indica-se a importância do sucesso de cada empresa parceira e da combinação das experiências dos participantes. Um filósofo pode explicar por que a liberdade de agir não leva obrigatoriamente ao utilitário. As decisões de mudança devem se apoiar sobre uma compreensão mais refletida graças ao diálogo socrático.

Esses estudos relatados de maneira comparativa permitem constatar o humanismo do enfoque participativo, global e pertinente, como também o respeito aos valores de liberdade e do possível desabrochar para melhor compreender uma problemática, no intuito de encontrar soluções de modo mais satisfatório. O saber prático, ou mesmo teórico, é enriquecido por meio de uma visão sistêmica, da colaboração ou da união dos saberes dos atores para solucionar problemas complexos. A participação se estende a todas as pessoas implicadas e isso é tanto mais interessante que parece ser predominante nos campos da saúde, da educação e do trabalho comunitário e até mesmo da gestão administrativa das empresas. O saber experiencial está posto na vanguarda, seja o dos profissionais, ou seja, o dos povos que queiram colaborar.

2. A implicação comunitária, a pesquisa interdisciplinar, a modelagem sistêmica e a pesquisa-ação participativa

As considerações a seguir também se baseiam em escritos recentes e procuram abordar princípios mais gerais com relação à vida comunitária, às colaborações disciplinares, à modelagem sistêmica e à pesquisa-ação integral.

1.2 A implicação comunitária e a pesquisa interdisciplinar

- Uma participação em todos os níveis

A colaboração comunitária em saúde preventiva requer, segundo Bond e Carmola Hauf (2007), antes de tudo, uma implicação das entidades de fomento, mas deve se estender à parceria de toda a comunidade. Visto que poucos modelos existem, os autores procuram descobrir *como* a colaboração arraigada em uma comunidade é essencial para a prevenção em matéria de saúde. Eles a vêem como uma estrutura organizacional relacionando grupos locais, nacionais e, até, internacionais. Eles incluem todos os recursos da comunidade. Os autores identificam seis temas de colaboração comunitária destinada a uma prevenção eficaz em saúde, ou seja: uma teoria e uma pesquisa bem elaboradas, *interdisciplinar* e requerendo a colaboração dos pesquisadores e dos profissionais; uma visão global, multi-sistêmica e multi-nível; uma atenção particular aos fatores de prevenção; várias iniciativas sensíveis às necessidades de uma população e a seu entorno, aos grupos e a sua participação; uma avaliação contínua da qualidade; esforços de ajuda e de apoio permanentes. Assim, a ação de participação se torna sistêmica, aberta à globalidade e às interações entre pessoas e organizações. A experiência dinamarquesa de Clemensen et al. (2007) se baseia também na combinação de uma visão interdisciplinar e da participação em todos os níveis; nela encontra-se na literatura a maior parte dos temas ligados à implicação comunitária. Esses dois grupos respeitam os princípios da pesquisa-ação integral e sistêmica, sem, todavia, denominá-la assim.

- Uma mudança de rumo entre profissionais do comunitário

Na América do Norte (Canadá e Estados Unidos), segundo Maton et al. (2006), psicólogos sociais ou comunitários têm se preocupado com o trabalho interdisciplinar desde 1965 até hoje. No entanto, foi somente quando se separaram da APA (*American Psychological Association*) para criar a SCRA (*Society for Community Research and*

Action) em 1989 que os assuntos progrediram, embora com lentidão, para chegar a uma discussão aberta em 2003, na ocasião do lançamento de um programa interdisciplinar na *Vanderbilt University*, em 2004. Em resposta a uma chamada de artigos científicos por parte da SCRA, foram dedicados à interdisciplinaridade dois números do volume 38 (2006) do *Journal of Community Psychology*. Vários artigos mostram as vantagens, como também certas dificuldades da colaboração interdisciplinar teórica e voltada para a ação. Stokols (2006), ecologista social, sugere, entretanto, uma nova concepção da ciência transdisciplinar. A pesquisa-ação colaborativa seria multi-níveis. A primeira se faria entre científicos, os “*scholars*” das diferentes disciplinas; a segunda, entre os pesquisadores de diferentes domínios e os profissionais da área comunitária em uma perspectiva leiga; a terceira, entre as organizações locais, estaduais, nacionais e internacionais. A pesquisa abrangeria então os processos, os contextos e os resultados de cada tipo de pesquisa-ação transdisciplinar.

- A teoria crítica e o realismo da implicação na ação

De inegável interesse para a implicação social são os trabalhos realizados por Davidson et al. (2006) sobre o estudo sistemático da *teoria crítica* com relação ao poder e à ação em sua contribuição para a ação comunitária. Ao longo de dez anos de análise de publicações de sete revistas dedicadas ao pensamento crítico, sobressai um curioso paradoxo. A teoria crítica voltada para a contestação propõe poucas ações concretas para uma mudança do *statu quo* social, ao passo que a psicologia comunitária, mesmo sendo mais voltada para a ação, contesta muito pouco as estruturas institucionais. Esta observação confirmaria o que Paulo Freire escreveu quando notava que a transformação é “um projeto coletivo nesse sentido que ele ocupa espaço entre outros homens, homens unidos por sua ação e sua reflexão sobre esta ação e sobre o mundo” e que a práxis é “uma reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (1977, pp. 28-29).

Em sua defesa do realismo da implicação no exercício da interdisciplinaridade, Shinn (2006) mostra claramente que o trabalho interdisciplinar com especialistas de diferentes disciplinas na solução de um caso não ocasiona mais obstáculos para a ação que uma teoria demasiado centrada em disciplina formal. Entretanto, a autora observa que os benefícios de uma enquête que ela realizou nos Departamentos de saúde dos Estados Unidos e que lhe permitiu constatar as vantagens de análises múltiplas e de observações sobre as pessoas e as comunidades; ela descobriu estratégias de um nível mais elevado, o que seria uma teoria prática, de certo modo. O obstáculo maior seria que certos organismos de fomento não conseguem classificar as pesquisas que esses pesquisadores efetuam como psicólogos comunitários.

- Rumo à transdisciplinaridade, o pluridisciplinar e o olhar cultural

Smith (2006), especialista em estudos urbanos, propõe que os pesquisadores passem da interdisciplinaridade à transdisciplinaridade para aproveitarem a colaboração e o compartilhamento de um quadro conceitual pluridisciplinar. Todavia, Reich e Reich (2006) pretendem que a falta de acordo sobre um conceito operacional da interdisciplinaridade limita a aprofundamento do diálogo relacionado às práticas que incentivariam a colaboração, o amparo de pesquisadores de diferentes domínios em matéria de teorias, com também de métodos e visões múltiplas. As autoras propõem o uso de um modelo de competência cultural e um modo de ver as disciplinas enquanto modelos de culturas diferentes, fundamentado no conceito de paradigma de Kuhn (1970). Seria um desafio semelhante ao que se encontra com pessoas de diferentes culturas. Os pesquisadores precisam valorizar a diversidade disciplinar, inclusive a sua própria, e se sensibilizar à dinâmica dos contatos com essas diferentes culturas (disciplinares), evitando as lutas de poder e, ao mesmo tempo, afinando nessa ocasião a significação do vocabulário no intuito de se compreenderem melhor (p. 52). O efetivo exercício e a tática de trabalho conjunto facilitam a abertura aos pontos de vista dos outros. Os métodos de estudo de culturas diversificadas se aplicam quando se procura compreender a complexidade de um caso. Talvez seja uma perspectiva que faça a ponte entre a teoria e a prática, sem por isso eliminar o conceito unificador e mais teórico de interdisciplinaridade. Finalmente, em nossa opinião, é o caso complexo que justificaria, também neste contexto, uma atitude de abertura; o conceito de cultura nos levaria a encontrar as visões dos outros pesquisadores ou profissionais tanto na ação de diálogo quanto na de intervenção.

- A importância dos estudos de caso e as lições da prática

A importância dos estudos de caso em pesquisa-ação interdisciplinar é destacada em três artigos da segunda parte do volume 38 da *AJCP*. O primeiro caso é o de J. Schensul (2006), uma antropóloga médica, e de seus colegas que desenvolvem em um Instituto independente de pesquisa uma parceria de pesquisa-ação interdisciplinar e intersetorial com o objetivo de entender melhor a depressão entre adultos pobres de uma minoria morando em conjuntos habitacionais privados ou públicos. Eles tiram como ensinamento que um trabalho interdisciplinar é facilitado se houver entendimento conceitual sobre o objeto da pesquisa, se houver compartilhamento dos mesmos valores, trabalho conjunto anterior, ou se se souber negociar e tomar decisões com todos os membros da equipe.

Por sua vez, em um segundo caso, S. L. Schensul (2006), antropólogo em uma escola de medicina, e seus colaboradores, descrevem a natureza da relação de colaboração entre interlocutores americanos e indianos, antropólogos, psicólogos, demógrafos, epidemiologistas, médicos e representantes de outros domínios e setores que desenvolvem

um projeto para a prevenção da AIDS entre homens de meios pobres de Bombaim. Desse grande projeto decorrem lições que são aplicáveis em outras parcerias destinadas à conceituação e à implantação da ação comunitária. Os fatores inibidores e facilitadores do processo de colaboração são também salientados para se compreender melhor a participação.

O terceiro projeto de pesquisa-ação comunitária interdisciplinar é o de Suarez-Balthazar (2006), psicóloga social, e de seus colegas de quatro instituições e de três organizações comunitárias. Trata-se de resolver o problema da oferta de uma alimentação saudável em uma escola freqüentada por crianças de uma população operária negra de Chicago. As teorias do desenvolvimento comunitário e da avaliação participativa de dez disciplinas orientam o trabalho de promoção de uma alimentação saudável; e esta ação leva até à avaliação do mercado local. Três princípios são definidos como norteadores de uma parceria para compreender melhor um problema graças a uma pesquisa-ação interdisciplinar: adquirir habilidades, facilitar políticas e práticas inovadoras. Tal colaboração exige um forte compromisso dos membros e uma troca contínua de métodos e de recursos; um trabalho em parceria e o compartilhamento do poder e das competências culturais são também importantes.

Em resumo e conclusão, pode-se dizer que a implicação comunitária leva a uma pesquisa interdisciplinar no sentido de uma transdisciplinaridade, requerendo pluridisciplinaridade e multidimensionalidade. Constata-se que o trabalho em conjunto necessita certa dose de realismo na ação com outros especialistas para se alcançarem mudanças no sistema. A teoria crítica, ainda que inspiradora e esclarecedora, não leva obrigatoriamente à ação em sentido freireano, isto quer dizer, com responsabilidade de cada pessoa para transformar o mundo. Nesta altura, a interdisciplinaridade não pode se valer de um formalismo conceitual, mas deve se abrir à pluridisciplinaridade e, até, à transdisciplinaridade. Isso não impede que se enriqueça o saber, já que os estudos de caso, próprios para caminhar na complexidade, nos oferecem ensinamentos da prática, levando a uma melhor compreensão do problema, à aquisição de aptidões de parceria interdisciplinar em pesquisa-ação, facilitando as práticas inovadoras.

2.2 A modelagem sistêmica e pesquisa-ação participativa

- *Uma introdução*

É nas problemáticas das organizações ou das comunidades que interdisciplinaridade ocupa o maior espaço. Isso remete à necessidade de uma aceitação plural e de uma contribuição de vários métodos provenientes de disciplinas diferentes para se lidar com casos complexos. No entanto, a necessidade teórica de integração dos métodos nem sempre é evidente; prevalece a ação e isso é aproveitável pelo estudo do próprio caso complexo. Não parece existir uma teoria capaz de unificar a diversidade das abordagens, a não ser ecletismo oportunista ou uma transdisciplinaridade de comprovada utilidade. Todavia, o mal-estar e a falta de uma visão global perduram. É preciso ir adiante. A nosso ver, a sistêmica é uma abordagem estruturante apta a permitir esse avanço para um novo entendimento paradigmático entre autores e atores de formações disciplinares diferentes. É por meio da modelagem que a integração de certas abordagens metodológicas facilitam a compreensão da complexidade, no intuito de delinear um caminho rumo a uma mudança.

- Para que a sistêmica?

Pois, dez meses mais tarde e após a publicação de artigos sobre a interdisciplinaridade, dois outros números especiais da *American Journal of Community Psychology* (no 39, 3 e 4, 191-419) pretendem fazer renascer a sistêmica entre psicólogos de comunidade; eles os incitam a reformular suas teorias e seus métodos e a redirecionar seus esforços na perspectiva de uma mudança sistêmica, em vez de mera compreensão de contexto. Os autores querem dar força a uma ação que tenha peso na comunidade. Aparentemente, a mudança sistêmica não havia chamado a atenção dos *referees* de revistas, segundo os organizadores Bethrens e Foster-Fishman (2007), que classificam os princípios operacionais encontrados em muitos artigos sobre o assunto. Trata-se de: 1) clarificar o objetivo escolhido; 2) detectar se é um sistema que existe ou não; 3) conceituar as intervenções sistêmicas; 4) utilizar uma abordagem eclética pertinente à mudança; 5) ter agentes de mudança abertos aos fatores favoráveis de sustentação e, no mesmo tempo, iniciar um processo analítico formal capaz de maximizar o poder de pontos de ancoragem emergentes. O sistema proposto é, sobretudo, o de Checkland (1981) que leva em conta visões múltiplas da realidade; aproxima-se da possibilidade de integrar a pesquisa-ação.

- As estruturas profundas e aparentes do sistema

Foster-Fishman, Nowell e Yang (2007) chamam a atenção dos leitores tanto sobre as estruturas profundas e aparentes no sistema como sobre as interações e interdependências das partes e do todo. Assim, encontram-se definições, propriedades, modelos de intervenção, tipos de mudança e sua significação em cada caso. Adiante, propõe-se um quadro destinado à transformação sistêmica fornecendo um modo

operacional detalhado e documentado: estabelecer as fronteiras, definir a situação problemática e o sistema, as normas (atitudes, valores e crenças), questões norteadoras para reconhecer, de modo crítico, as partes e as interdependências, os recursos, as regras e as operações de poder e de decisão. Os autores reconhecem a natureza subjetiva da conceituação, como também o diálogo constante que é necessário no processo de modelagem. Dão particular atenção às características normativas, operacionais, às diferenças e similaridades dos níveis sistêmicas e aos atores do sistema, lembrando que tudo isso deve contribuir para a constante sustentação das interações das partes, capaz de resolver finalmente o problema identificado. Vários artigos mostram a importância da participação na pesquisa-ação e na modelagem sistêmica.

- Um equilíbrio do sistema e a mudança

Uma teoria importante da sistêmica que Joël de Rosnay (1975) havia popularizado e que, por vezes, esquecemos de destacar, é a do equilíbrio do sistema. Parsons (2007, p. 406-407) retoma em parte esta teoria com o CAS (*complex adaptive system*) de Stacey (1996). Trata-se do sistema complexo que se adapta e adquire um equilíbrio graças ao grau de entendimento entre os atores e da certeza de suas ações predizíveis. Se o acordo e a certeza estiverem em graus elevados, o sistema é estável, e se estiverem em graus fracos, o sistema está instável e qualquer coisa pode acontecer.

- Uma dinâmica

Entre esses dois estados sistêmicos, existe uma dinâmica que permite aos atores de se adaptar para darem força à mudança. Lidando com o processo, uma organização muda se houver mudanças intencionais em esferas relativamente estáveis do sistema, sob condição que se aceite nela uma zona de atividade turbulenta em uma de suas partes em equilíbrio instável. Este subsistema se auto-organizará nessa parte de modo criativo, mas antes por sua própria aprendizagem que por uma mudança planejada. Aproxima-se aí da frase famosa de Edgar Morin quando fala em paradigma da auto-eco-organização (1980, p. 66-69). Importa saber por que os organizadores da mudança reconhecem que alguma coisa nova está acontecendo e que vale a pena estabilizá-la e incorporá-la ao sistema. Acrescentemos que a participação torna-se necessária para cumprir e estabilizar um sistema e que o diálogo freireano é essencial. Sem ser explicitamente nomeada, vê-se que a participação própria à pesquisa-ação pode se tornar um instrumento dinâmico para a organização ou a modelagem sistêmica.

Em resumo, nessas pesquisas sobre a sistêmica, destacam-se os princípios conhecidos e elaborados por autores como Ludwig von Bertalanffy, Jean-Louis Le Moigne, Joël de Rosnay, Edgar Morin e outros que trataram do assunto. No entanto, insistem menos sobre a compreensão que sobre a mudança sistêmica, convergindo assim com a finalidade da pesquisa-ação integral, elaborada em outros lugares (Morin, 2004, p. 55-88). A novidade nos parece enfatizar o equilíbrio do sistema, lembrando que a principal mudança se origina em uma zona de turbulência e nascerá dos atores presentes na estrutura. Isso confirma a importância da participação responsável própria à pesquisa-ação, explicitamente destacada. Apercebemos os estranhos vínculos, (*boucles étranges*) como diria Avenier (1992), que existem entre sistêmica e pesquisa-ação. Dedicando os próximos parágrafos à pesquisa-ação, daremos maior ênfase à abordagem ligada à mudança sistêmica.

3.2 A pesquisa-ação e sistêmica

- *Uma curta introdução*

As páginas que seguem remetem a pesquisas voltadas para a mudança que adotam a pesquisa-ação, como motor da realização de seu procedimento de modelagem sistêmica ou de pesquisa avaliativa. Ambas as abordagens, como sabemos, têm por finalidade a mudança.

- *O papel da pesquisa-ação na sistêmica*

Janzen et al. (2007) confirmam explicitamente o papel da pesquisa-ação na avaliação de quatro organizações do Ontário dedicadas à saúde mental e administradas por seus usuários; aliam a abordagem de sistema e as atividades de pesquisa-ação em todas as fases do nível sistêmico, em matéria de planejamento comunitário, de políticas propostas, ou de educação pública, implementando um método de avaliação das atividades de mudança sistêmica e de seus impactos; além disso, os autores externam um juízo crítico sobre sua análise quantitativa e qualitativa. Hirsch et al. (2007, p. 240) vão ainda mais longe ao definirem o sistema de modelagem como *procedimento de pesquisa-ação* próprio para estudar os sistemas complexos e as conseqüências da mudança sistêmica; além disso, uma parte do texto propõe um conjunto de círculos representando as diferentes interações dos atores. O'Connor (2007) nota que as mudanças se produzem particularmente em dois sistemas ditos menores, que são os dos participantes ou dos atores: ele destaca a relação estreita que deve ter o agente de mudança com os sistemas implicados.

Em resumo, quase podemos concluir com base nesses textos que a sistêmica e a pesquisa-ação têm por finalidade a mudança. É um ponto que têm em comum. A compreensão própria à pesquisa sistêmica contextual depende de um diálogo construtivo. A participação é o caminho essencial que leva os atores a assumirem a responsabilidade de realizar as mudanças necessárias para seu bem-estar e para um novo equilíbrio do sistema. Em suma, a pesquisa sistêmica e a pesquisa-ação estão adquirindo relevância entre psicólogos de comunidades.

A conclusão geral sobre as contribuições da revisão dos escritos

Nossa investigação dos artigos científicos sobre a pesquisa-ação e a sistêmica tem a vantagem de confirmar explicitamente a importância de se unirem pesquisa-ação participativa e sistêmica. Uma das maiores contribuições nos vem dos psicólogos comunitários que têm reconhecido recentemente a importância da abordagem sistêmica para a mudança. Já eram utilizadores da pesquisa-ação de tendência participativa; para eles, a sistêmica é principalmente destinada à mudança como o é a pesquisa-ação. A abordagem sistêmica tem a vantagem de considerar os diferentes níveis e setores, como também as inter-relações entre os ambientes. A verdadeira compreensão está ligada à ação que, afinal, explica o alcance das intervenções. A ação, segundo outros autores, por exemplo em enfermagem, deve se construir com base nas experiências que deram certo na prática.

O fenômeno da complexidade de uma realidade que exige uma mudança levou os psicólogos a aceitarem a interdisciplinaridade, sem conseguirem elaborar, todavia, uma teoria integrativa plenamente satisfatória. Alguns sugerem a transdisciplinaridade, sem agregarem, no entanto, os espíritos em um saber formal comum. É a ação ou o estudo de caso que suscita mais facilmente diversificadas abordagens disciplinares, tornando a colaboração mais eficaz, sob condição que se ocorram partilha e diálogo, com diferentes pontos de vista. Uma teoria interessante propõe que as disciplinas sejam consideradas como culturas e que sejam abordadas da mesma maneira que se se tratasse de grupos de pessoas de diferentes culturas, isto é, com um espírito aberto às riquezas de cada uma em função da exploração ou da solução de um caso. O diálogo freireano e a reflexão crítica aparecem como importantes momentos para a mudança em certos artigos, ao passo que a reflexão crítica, sobretudo a teoria crítica sem ação, não parece interessar aos atores ou profissionais envolvidos na prática.

Se for o caso que requer esse tipo de visão, entende-se por que motivos os pesquisadores em saúde preventiva são partidários de abordagens sistêmicas e

participativas em todos os níveis significativos. Experiências americanas, canadenses, brasileiras, indianas, inglesas, escandinavas e outras mostram isso, em particular em medicina preventiva, como no caso da luta anti-AIDS. A participação nacional e até internacional é uma tarefa enriquecedora de difícil realização; vários artigos avaliam as vantagens e as possíveis dificuldades, trazendo assim ensinamentos para a prática.

Bibliografia

AVENIER, M.-J. Recherche-action et épistémologies constructivistes, modélisation systémique et organisations socio-économiques complexes: quelques boucles étranges fécondes. *Revue internationale de systémique, La recherche-action*, v.6, n.4, 1992, p. 403-420.

BETHRENS, T.R.; FOSTER-FISHMAN, P.G. Developing operating principles for systems change. *American Journal of Community Psychology*, v.39, 2007, p. 411-414.

CLEMENSEN, J.;LARSEN, S.B.; KYNG, M.; KIRKEVOLD, M. Participatory design in health sciences: Using cooperative experimental methods in developing health services and computer technology. *Qualitative Health Research*, n.1, 2007, p.122-130.

CHECKLAND, P. *Systems Thinking: Systems Practice*. Chichester: John Wiley. 1981.

DAVIDSON, H.; EVANS, S.; GANOTE, C.; HENRICKSON, J.; JACOBS-PRIEBE, L.; JONES, D.L.; PRILLETENSKY, I.; RIEMER, M. Power and action in critical theory across disciplines: Implications for critical community psychology. *American Journal of Community Psychology*, n. 38, 2006, p. 35-49.

DELORME, R. De l'emprise à l'en-prise. Agir en situation complexe, dans Groupe de recherche sur l'adaptation, la systémique et la complexité économique. In: GRASCE, (coord.). *Entre systémique et complexité, chemin faisant*. Mélanges en hommage à Jean-Louis Le Moigne. Paris: PUF, 1999, p.25-46.

DE ROSNAY. J. *Le microscope*. Vers une vision globale. Paris: Seuil, 1975 (Col. Points).

DESROCHE, H. Pesquisa-ação: dos projetos de autores aos projetos de atores e vice versa. In: THIOLENT, M. (org. e trad.). *Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche*. São Carlos: EdUFSCar, 2006, p.33-68.

DUBOST, J. *De la recherche-action à l'analyse sociale*. Nanterre: Université de Paris X. Thèse de doctorat d'État. 1983.

DUBOST, J. *Intervention psycho-sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

DURLAK, J.A.; TAYLOR, R.D.; KAWASHIMA, K.; PACHAN, M.K.; DUPRE, E.P.; DELIO, C.I.; BERGER, S.R.; DYMICKI, A.B.; WEISSBERG, R.P. Effects of positive youth development programs on school, family, and community systems. *American Journal of Community Psychology*, v.39, 2007, p.269-286.

ELLIOTT, J. Developing hypotheses about classrooms from teachers' practical constructs: An account of the work of the Ford Teaching Project. In: KEMMIS, S.; McTAGGART, R. (eds.). *The Action Research Reader*. Geelong: Deakin University Press, 1988. p. 95- 213.

FOSTER-FISHMAN, P., NOWELL, B., YANG, H.. Putting the system back into systems change: A framework for understanding and changing organizational and community systems. *Journal of American Community Psychology*, v.39, 2007, p.197-215.

FREIRE, P. *La pédagogie des opprimés*. Paris: Maspero. 1977. [*Pedagogia do oprimido*. 32.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002].

GURALNICK, M. J. *The Development Systems Approach to Early Intervention*. In: SQUIRES, J.K. *Infant and Child Development*, n.16, 1994, p.325-329.

HIRSCH, G.B.; LEVINE, R.; LIN MILLER, R. Using system dynamics modeling to understand the impact of social change initiatives. *American Journal of Community Psychology*, v.39, 2007, p. 239-253.

JANZEN , R.; NELSON, G.; HAUSFATHER, N.; OCHOCKA, J. Capturing system level activities and impacts of mental health consumer-run organizations. *American Journal of Community Psychology*, v.39, 2007, p.287-299.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. Participatory action research. Communicative action and the public space. In: DENZIN N.K.; LINCOLN.Y.S. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3.ed. Thousands Oaks, CA: Sage, 2005.

KUHN, T. *The Structure of Scientific Revolution*. Chicago: University of Chicago Press, 1962. [*A estrutura das revoluções científicas*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2003].

LE MOIGNE, J.-L. The Intelligence of Complexity. *Sisifo, Educational Sciences Journal*, n. 4, 2007, p.115-127.

MATON, K.; PERKINS, D.D.; ALTMAN, D.G.; GUTIERREZ, L.; KELLY, J.G.; RAPPAPORT, J.; SAEGERT, S. Community-based interdisciplinary research: Introduction to the special issue. *American Journal of Community Psychology*, n.38, 2006, p. 1-7.

MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica. Uma antropopedagogia renovada*. Tradução: M. Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A. 2004.

MORIN, E. *La méthode. Tome 2. La Vie de la Vie*. Paris: Seuil, 1980.

O'CONNOR, P.A. Using system differences to orchestrate change: A systems-guides intervention model. *American Journal of Community Psychology*, v.39, n.3-4, 2007, p.393-403.

PARSONS, B.A. The state of methods and tools for social systems change. *American Journal of Community Psychology*, v.39, 2007, p.405-409.

POTVIN, G. A conjugação dos atos dos parceiros de vida e de ação, *Saber, ciência, ação*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 77-106.

SCHENSUL, J.; ROBISON, J.; REYES, C.; RADDA, K.; GAZTAMBIDE, S.; DISCH, W. Building interdisciplinary/intersectoral research partnerships for community-based mental health research with older minority adults. *American Journal of Community Psychology*, v.38 n.1-2, 2006, p.79-93.

SCHENSUL, S.L.; NASTASI, B.K.; VERMA, R.K. Community-based research in India: A case example of international and transdisciplinary collaboration. *American Journal of Community Psychology*, v. 38, n.1-2, 2006, p.95-111.

SHINN, M. External, not internal challenges to interdisciplinary research. *Journal of American Community Psychology*, v.38, 2006, p.27-29.

SMITH, J.L. At the crossroad: Standing still and moving forward. *American Journal of Community Psychology*, v.38, 2006, p.23-25.

STACEY, R.D. *Strategic management and organizational dynamics*. London: Pitman Publishing, 1996.

STOKOLS, D. Toward a science of transdisciplinary action research. *American Journal of Community Psychology*, v.38, 2006, p.63-77.

SUAREZ-BALCAZAR, Y.; HELLWIG, M.; KOUBA, J.; REDMOND, L.; MARTINEZ, L.; BLOCK, D.; KOHRMAN, C.; PETERMAN, W. The making of an interdisciplinary

partnership: The case of the Chicago Food System Collaborative. *American Journal of Community Psychology*, v.38, n.1-2, 2006, p.113-123.

SUAREZ-BALCAZAR, Y.; REDMOND, L.; KOUBA, J.; HELLWIG, M.; DAVIS, R.; MARTINEZ, L.I.; JONES, L. Introducing systems change in the schools: the case of school luncheons and vending machines. *American Journal of Community Psychology*, v.39, n.3-4, 2007, p.335-345.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

THIOLLENT, M., (org.). *Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche*, São Carlos: EdUFSCar, 2006.

NOTA

André Morin, professor honorário da Faculdade de Educação da Universidade de Montreal (Quebec, Canadá), tem publicado obras importantes sobre a metodologia de pesquisa-ação. No Brasil, publicou o livro: *Pesquisa-ação integral e sistêmica*. Uma antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 230 p. Uma outra obra sobre a mesma temática está em preparação para 2009, em co-autoria com Gilles Gadoua e Gérard Potvin, André Morin também publicou: *Saber, Ciência, Ação*, pela Editora Cortez em 2007. Resultado de várias décadas de experiências educacionais e metodológicas no Canadá e em outros países, suas obras expõem a teoria, as técnicas e os procedimentos utilizados em pesquisa-ação, dentro de uma perspectiva participativa e sistêmica. Trata-se de uma importante contribuição para renovar e atualizar a metodologia de projetos participativos em educação e em diferentes ciências aplicadas, como a gestão, a enfermagem, o serviço social, entre outras. Tal contribuição adquire particular relevância no contexto da extensão universitária. (Nota de Michel Thiollent).

VI SEMINÁRIO DE METODOLOGIA PARA PROJETOS DE EXTENSÃO
Universidade Federal de São Carlos
São Carlos, SP, 26 a 28 de Agosto de 2008

Laura Susana Duque-Arazola
UFRPE

Graças ao professor Michel Thiollent e à Coordenação do VI Seminário de Metodologia para Projetos de Extensão - VI SEMPE, estou aqui participando desta mesa *Da investigação temática à Pesquisa-Ação*, a partir do *resgate da obra de João Bosco Guedes Pinto (1934-1005)*, de seu envolvimento e contribuições com as metodologias participativas, em particular com a pesquisa-ação ambas, metodologias apropriadas para desenvolver projetos de extensão.

Grande parte dessa contribuição foi feita mediante textos didáticos para a compreensão e tratamento das temáticas teórico-metodológicas que envolviam sua prática profissional, militante e de educador. Esta abrangera trabalhos sobre reforma agrária, desenvolvimento rural integral, extensão, comunicação e organização rural, educação popular e o desenvolvimento e prática da investigação temática e pesquisa-ação, além da docência universitária. Trabalhos realizados com técnicos/técnicas de instituições internacionais, estatais, organizações camponesas, de trabalhadores e sindicatos rurais, Ongs, grupo de mulheres urbanos e rurais, movimento pela reforma agrária, educação popular e Teologia da Libertação. Tanto na Colômbia, Peru, Republica Dominicana, Venezuela, Nicarágua, Haiti, Brasil, como noutros países latino-americanos e caribenhos.

João Bosco nasceu em Manaus no dia 11 de abril de 1934, indo estudar em Recife aos 10 anos como seminarista salesiano. Permaneceu em Pernambuco até os 19 anos e por uma corta temporada em Natal, retornando a Manaus com quase 20 anos de idade. Logo depois, transferiu-se para o Canadá por quatro anos onde se licenciou em teologia pela *Faculdade de Teologia da Universidade Montis Regii* de Montreal, em 1958. Nesse mesmo ano regressou a Manaus e meses depois, decidido a não ordenar-se como sacerdote, viaja e radica-se no Rio de Janeiro com a família toda.

Graças a um concurso para pesquisador na Universidade Rural de Viçosa, João inicia-se na pesquisa científica. Este emprego como pesquisador deu-lhe a oportunidade de beneficiar-se de uma bolsa de estudo nos Estados Unidos para cursar o mestrado em Sociologia Rural e o Doutorado (PhD) na Universidade de Wisconsin. De volta ao Brasil, já instaurada a ditadura militar, Bosco continuou engajado nas atividades de pesquisa até ser contratado para trabalhar como sociólogo rural, no Centro Interamericano de Desenvolvimento Rural e Reforma Agrária do Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas¹- IICA-CIRA da OEA, com sede em Bogotá, Colômbia, para onde se mudou com a família do seu primeiro casamento.

Em 1967 Bosco se transferiu e fixou residência em Bogotá (Colômbia), cinco anos depois em Lima (Peru) e em 1976, em Santo Domingo (República Dominicana), porém, trabalhava em quase todos os países latino-americanos e caribenhos, tratando da problemática da região sobre o desenvolvimento rural, a questão camponesa, reforma agrária. e educação de adultos Em muitos desses trabalho se desenvolveu e aplicou a metodologia participativa e a pesquisa-ação². Em outubro de 1978, Bosco voltou definitivamente para o Brasil, quando se vislumbravam os indícios da abertura e do fim do regime militar.

Com uma formação filosófica e teológica, sustentada *no mais puro idealismo* e *no extremo oposto* deste, uma formação sociológica empiricista e positivista, como a norte-americana, como costumava dizer, João Bosco chega ao IICA-CIRA como sociólogo rural e se insere na problemática rural latino-

¹ Anos depois o nome do IICA mudou, porém a sigla permaneceu: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura.

² Dentre as experiências de trabalho que contribuíram com a formulação e sistematização da seqüência metodológica da pesquisa-ação, estão: os trabalhos de alfabetização de adultos/as camponeses/as e de Investigação Temática em Sucre-Colômbia 1969-1970; o Taller Nacional sobre Educación de Adultos em Áreas Rurales com Min. De Educación, da Agricultura, SINAMOS e IICA, em 1974-1975, no Peru; o Taller de Metodología de Investigación para Capacitación Campesina com as Universidades del Zulia e Central de Venezuela, Min. Agricultura y Cria e institutos agrários como CIARA, IAN e o IICA em 1975 na Venezuela; Curso de Especialização em Educação de Adultos e sua experiência com camponeses de Sabana Buey-Bani, República Dominicana com o Centro de Educação do Instituto Tecnológico de Santo Domingo-CEDE-INTEC/IICA e Secretaria de Educação e de Agricultura/IICA em Haiti com o Programa de desenvolvimento integrado, ambas entre 1976-1978. Já no Brasil, entre 1979 a 1985, os Projetos de desenvolvimento rural integrado de Sobradinho, Paraguaçu na Bahia, dos Tabuleiros em Sergipe/Pólo Nordeste/EMATER/SUDENE; o Laboratório de Ação Comunitária em Agrestina PE/SUDENE/UFPE e os trabalhos com a Fundação Educar em 4 estados do Nordeste. Em 1988, ainda no governo sandinista, com a Universidade Centro Americana-UCA e o CIDA do Canadá.

americana que passava por uma conjuntura de grande significado histórico na formação social latino-americana e caribenha: além da repercussão da revolução cubana na região, vários desses países viviam em regime ditatorial (Nicarágua, Haiti, Paraguai;) outros de sucessivos golpes de Estado (Bolívia, Equador, Guatemala, Panamá), igualmente outros eram atingidos por ditaduras militares (Brasil, Peru, Chile, Uruguai e Argentina) e outros mais como República Dominicana, começavam a sair de longas décadas de regime ditatorial.

Enquanto Técnico Internacional do IICA-CIRA, Bosco devia assumir atividades docentes na Universidad Nacional de Colômbia e logo depois na Pontificia Universidad Javeriana. Experiência esta que o colocou em contato com alunos/as da U. Nacional estudantes de sociologia e de educação, estudiosos do marxismo e com uma experiência direta no Chile com Paulo Freire e o método psicossocial e de investigação temática. A partir dessa atividade docente, passou a experienciar ele próprio com os/as alunos/as, a condição de *educador-educando*. Característica fundamental do ato educativo sustentado em relações dialógicas e horizontais da *pedagogia da libertação*, que por sua vez embasa ambos os métodos.

Esta experiência redirecionou a prática profissional e docente de João Bosco quem partiu à procura de outras temáticas e problematizações pouco presentes, até então, no seu cotidiano intelectual e profissional. Assim, desafiado e problematizado pela crítica realidade social colombiana e latino-americana, Bosco foi envolvendo-se com o efervescente movimento político camponês e da reforma agrária, com a Teologia da Libertação³, o movimento de educação popular e da investigação participante – investigação temática e pesquisa-ação - na Colômbia e em outros países da região.

Para a época, década de sessenta e setenta, as análises críticas da realidade capitalista latino-americana reclamando por transformações socioeconômicas e políticas; as críticas aos modelos e programas de desenvolvimento promovidos para a região, à extensão rural difusionista e à revolução verde; a Aliança para o Progresso, a problemática educacional e às

³ Na Colômbia, a Teologia da Libertação foi marcante. Aos nascentes grupos *guerrilheiros* vincularam-se vários padres, estimulados pelo exemplo da revolução cubana, em busca de saídas revolucionárias por uma nova Colômbia. São os casos do padre Camilo Torres, professor da Universidade Nacional da Colômbia e do *Cura Perez*, entre outros.

ditaduras militares latino-americanas, entre outras mais, incidiram no surgimento e consolidação de movimentos políticos e lutas do operariado e campesinato, bem como de outros movimentos contestatórios, dentre eles os movimentos no interior das ciências sociais críticas, em particular a sociologia.

No bojo desse processo, ampliou-se a forte crítica de origem sociológica, teórica-epistemológica e metodológica, sobre a *influência esterilizante* do positivismo e empiricismo nas ciências sociais e humanas com sua separação entre ciência e política e entre teoria e prática no fazer científico, entre ciência dominante e ciência popular; a elitização e monopolização da produção do conhecimento por parte de uma elite acadêmica, majoritariamente vinculada às representações institucionais das classes dominantes nacionais e internacionais, elite predominantemente masculina. O que se traduziu nos debates sobre as ciências sociais comprometidas e sobre o compromisso, inserção e intervenção dos/das intelectuais nos movimentos populares e de classe⁴. Em meio a este processo se deu a chegada de João Bosco a Colômbia e seu engajamento em outros países de América Latina e Caribe.

Resultado desses debates e mobilizações que ocorriam no interior dos espaços acadêmicos e universitários, e dos que se desenvolviam no campo da educação com a crítica basilar de Paulo Freire – alfabetização, pedagogia do oprimido e seu método psicossocial – nasceu um movimento por metodologias alternativas à pesquisa clássica: a(s) metodologia(s) participativa(s). O desenvolvimento e operacionalização desta(s) incorporou, procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa⁵, na medida em que permitem apreender e compreender aspectos subjetivos da prática cotidiana, como visões de mundo, significações e representações sociais dos sujeitos individuais e coletivos oprimidos, explorados. Diferentemente de Europa e Norte América, este movimento caracteriza-se na América Latina pela diversidade de modalidades em que a pesquisa participante tem-se estruturado e fundamentado, dentre elas a pesquisa-ação, seja na sua vertente educacional, seja na vertente sociológica, como explica Marcela Gajardo (1986). Todavia,

⁴ Na Colômbia, um dos mais representativos expoentes deste movimento foi Orlando Fals Borda e a Faculdade de Sociologia da Universidade Nacional. Fals Borda desenvolveu com a Fundación Rosca de investigación y Acción-FUNDARCO a modalidade denominada de investigação-ação-participativa.

⁵ Sobre os fundamentos, procedimentos metodológicos da investigação qualitativa ver, entre outros/as HAGUETTE, T. F 1992; THIOLLENT, M 1980.

ambas tem como sujeitos aos/às oprimidos/as, dominados/as, explorados/as e os setores mais empobrecidos da classe trabalhadora ou classes subalternas (campesinato, operariado, indígenas).

Dentre essas metodologias estão o método psicossocial ou método Paulo Freire, mais tarde também chamado de *investigação temática*, a pesquisa-ação, a investigação-ação-participativa. Enfim, diferentes modalidades de metodologias participativas, cuja origem se remontam à psicologia social de Kurt Lewin.

A participação, conscientização e educação, além de categorias conceituais-chaves e processos da própria prática social e política dos movimentos e organizações dos setores de classe subalternizados, passaram a ser concebidas como mediações do desenvolvimento e de superação da dominação e da opressão. Tanto entre os países, como dos segmentos, camadas das classes subalternas e os grupos sociais que as constituem. Compreendiam-se como fundamentais a esses processos pois, nas palavras de João Bosco (1970: 32;33), *a pedagogia da libertação é uma pedagogia da consciência*, e nesse sentido, *é um caminho para a ação*, em que os sujeitos do processo *elaboram um projeto de ação para a transformação de sua realidade*.

Nesse contexto acima descrito, surgem e estruturam-se na América Latina, propostas metodológicas libertadoras, de conscientização, participação e organização, mediadoras desses processos. As metodologias participativas e/ou a investigação *na ação*, são concebidas como mediações para conhecer a realidade e transformá-la; mediações do desenvolvimento de *uma ação cultural de conscientização* sobre a opressão, dominação, exploração, mediante a elaboração de um programa de ação pedagógica que combinasse três momentos sistematizados na investigação temática como investigação-reflexão-ação. Nesse sentido, mediações de um processo de produção de conhecimentos e de tomada de consciência de classe com vistas à transformação da sociedade de classes a partir das mudanças e ação transformadora da realidade local e microrregional, concretizações da própria totalidade social.

Algumas dessas modalidades metodológicas sejam na vertente sociológica ou na vertente educativa, assimilaram fundamentos teóricos e

epistemológicos do materialismo histórico e dialético e sua perspectiva de totalidade. Igualmente, várias delas exploraram sua densidade metodológica de pesquisa, de descoberta e produção de conhecimentos, imprimindo-lhes uma sistemática teórica e operacional que a valoriza tanto como prática educativa e organizativa e como prática de pesquisa científica. Entretanto, desde uma concepção de ciência em que a “essência” do conhecimento e da explicação científica não se reduz à formulação e comprovação de hipóteses nem à quantificação, entre outras. O caráter científico do conhecimento produzido está dado também pela *compreensão qualitativa do social*. Daí a preocupação e esforço no processo participativo de produção de conhecimento, pela formulação teórica adequada e a *vigilância epistemológica* nesse processo de *insurreição da consciência* individual e coletiva (dos grupos participantes envolvidos).

Um dos desafios da pesquisa-ação passa a ser, então, a sistematização da seqüência metodológica e operacionalização dos procedimentos de aproximação coletiva (equipe técnica-profissional e grupos locais) de conhecimento da realidade (imediate, regional, global) e da formulação do programa-ação. Procedimentos pensados enquanto mediações de um processo de *insurreição das consciências* com vistas à mudanças e transformação coletiva dessa realidade social capitalista e suas desigualdades de classe. Desafio que sempre acompanhou João Bosco na sistematização da modalidade de pesquisa-ação que desenvolveu e praticou. Marcela Gajardo (1984) caracteriza esta modalidade de pesquisa-ação como da vertente educativa, dado o destaque que Bosco dá à educação e por incorporar na investigação-ação delineamentos metodológicos da investigação temática de Paulo Freire⁶, a partir do qual, segundo esta mesma autora, constrói diversas técnicas e procedimentos metodológicos, aplicados nos microprocessos em que tem sido praticada.

A Educação, dizia Bosco, é

“um processo permanente de formação da consciência crítica dos setores populares, concebida esta como o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da capacidade de compreender criticamente a realidade histórico-cultural em que vivemos, para encontrar nela a explicação de sua situação objetiva, assim como as formas e

⁶ Para aprofundar sobre o contexto latino-americano e o surgimento do método Paulo Freire, a investigação temática e pesquisa-ação, ver GAJARDO, M. 1986, 1984.

instrumentos que lhe permitam superá-la mediante um esforço coletivo, sistemático e organizado, conduzindo-os a atingir a plena participação na gestão e direção do processo produtivo e no desfrute da riqueza, bens e serviços gerados socialmente” (BOSCO PINTO, apud GAJARDO M, 1984: 26)

João Bosco Pinto (1987:88), concebia a pesquisa-ação como prática social que é também política pois “*se move no domínio das relações de classe, das relações de poder, das relações de distribuição de recursos nas sociedades, nos sistemas de decisão da sociedade*”. Igualmente, por conjugar num mesmo processo, duas praticas sociais tradicionalmente separadas, a prática científica de produção de conhecimentos e a prática pedagógica, que visa não só a transformação da consciência, representações e visões de mundo, mas a própria transformação da realidade concreta mediante um processo coletivo de produção de conhecimentos e organizativo dos sujeitos subalternizados que nela participam, condição da própria transformação do real

Em 1979, radicado novamente no Brasil, João Bosco inicia uma serie de experiências de trabalho embasadas na pesquisa-ação. A primeira delas foi com o Projeto Sócio-Econômico/CHESF em Sobradinho Bahia, a desenvolver-se com a população *relocada*⁷ em consequência da construção do Lago de Sobradinho. Nela envolveram-se os/as técnicos/as do Projeto e a população relocada e afetada pela construção do Lago. Foi este o primeiro trabalho de João no Brasil depois de 10 anos fora, e ainda sob o regime militar.

Sobradinho constituiu uma desafiante e rica experiência. O trabalho iniciou-se com grande desconfiança, pouco diálogo e participação, tanto pelos/pelas técnicos/as como pela população *relocada*, e a suspeição da Igreja Católica local, abertamente crítica da Chesf, da construção do Lago, além de ser um foco de resistência contra a ditadura militar. Contudo, este aspecto facilitou uma aproximação da equipe da coordenação da pesquisa-ação com representantes da Igreja, chaves para a permissão da realização de qualquer trabalho de caráter social na região. A socialização do Projeto e a proposta metodológica da pesquisa-ação, com os/as representantes da Igreja facilitou-se

⁷ A população *relocada* eram as famílias camponesas, de pequenos/as proprietários/as, rurais, vaqueiros, trabalhadores/as rurais expulsos/as de suas *terras de morar, de plantar ou trabalhar* nos povoados onde moravam e que foram inundados pelas águas do Lago Sobradinho, ficando no fundo do Lago. Fato que obrigou *relocar* a população nas novas vilas e cidades criadas a partir do processo de expulsão-relocação-contrução do Lago e de toda a infraestrutura para a geração de energia de vários estados do Nordeste.

a aproximação da *população relocada* para o desenvolvimento do Projeto. Em algumas etapas da pesquisa-ação a Igreja se fez partícipe da mesma.

A mediação da pesquisa-ação, permitiu avanços e mudanças na Equipe técnica⁸. Deu início a um processo de entrosamento entre os/as técnicos/as integrantes da equipe e de acercamento desta às famílias relocadas, bem como o diálogo de membros da Equipe com a Igreja. Em nome desse excesso de participação, a Coordenação do Projeto não deu prosseguimento à implementação da metodologia da pesquisa-ação redirecionando o projeto.

Em novembro de 1979 Bosco fixou residência em Recife para trabalhar com a Secretaria de Educação de Pernambuco (1980), num projeto de educação rural no agreste pernambucano, embasado na pesquisa-ação. A participação, permanência e convívio da equipe dos/das professores/as nas vilas/cidades do interior e/ou localidades rurais, no período de implementação do projeto e a bibliografia de estudo sugerida, provocaram reações entre os/as técnicos/as da Secretaria vinculados/as ao programa. O medo ao comunismo, a identificação da participação com este, além da desconfiança sobre as competências das professoras rurais⁹, levou a alguns/as dos professores/as a denunciar João Bosco como comunista e seu contrato cancelado. Se bem que entre algumas das Direções da Secretaria se encontravam pessoas com uma visão de educação mais progressista, algumas delas com um rápido contato com os trabalhos de educação de Paulo Freire antes de partir para o exílio, a secretaria estadual de educação se caracterizava na época por seu conservadorismo, sobretudo entre os/as funcionários de menor hierarquia. Em 1982 foi convidado pelo Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE a lecionar no mestrado, onde permaneceu até o dia 03 de junho de 1995, dia em que faleceu.

Os vínculos estabelecidos, através do programa com a Secretaria de Educação, permitiram que o Curso de Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE contratasse João Bosco durante os dois semestres do

⁸ A equipe, em sua interdisciplinariedade, esteve constituída por Agrônomos, Veterinários, ao mesmo tempo gerentes do projeto; tecnólogos em cooperativismo, economistas, pedagógos/os, técnicos agrícolas; técnicas em economia doméstica. Num total de 25 integrantes

⁹ Para a época, a educação rural estava marcada por uma infra-estrutura escolar (*Grupo Escolar*) extremamente deficiente: de uma a 2 salas de aula por escola onde a professora rural ministrava ao mesmo tempo várias séries escolares diferenciadas pelas filas que compunha cada sala de aula que au evasão escolar ru,

ano de 1981. Ao longo dos anos 80 até meados de 1995 João prestou assessoria e orientou projetos da SUDENE e EMATERs. do Nordeste, através de experiências como o Laboratório de Ação Comunitária, programas de extensão rural com o Pólo Nordeste e APCR, entre outros; a Secretaria de Agricultura e Educação de estados nordestinos, a Fundação Educar do Piauí, Pernambuco e Ceará. Nesta e no Piauí se realizaram programas educativos apoiados na metodologia da pesquisa-ação. Esses trabalhos levaram o João a contatar e assessorar não só com estas instituições estatais e universidades com programas de extensão rural de outros estados brasileiros. Também prestou assessoria à Embrapa, CPT, a sindicatos rurais, ongs; assessorou grupos de alfabetização e de mulheres em bairros populares de Recife.

Finalizando, podemos sintetizar a concepção de João Bosco Pinto sobre a metodologia da pesquisa-ação com os seguintes supostos: a) não é neutra. Requer dos/das que dela participam um compromisso com as classes sociais dominadas, exploradas (campeinato, classe trabalhadora) e a população indígena. Seu conteúdo e propósito são, portanto, políticos; b) em termos de pesquisa social é uma opção epistemológica e metodológica. Opõe-se ao positivismo e empiricismo sem se confundir com posições populistas.; c) não é um receituário, nem uma lógica acabada. É uma prática social constituída por outras práticas (científica e pedagógica) com propósito político de transformação da sociedade; d) enquanto prática científica busca a produção coletiva de conhecimentos para uso coletivo; e) enquanto prática pedagógica é uma aprendizagem entre adultos que incorpora o potencial de conhecimentos e criatividade da cultura popular. Porém, mas do que uma troca de saberes supõe o confronto deles e sua superação por um novo saber de caráter transformador; f) enquanto prática política a estratégia de participação na produção de conhecimentos, organização e articulação de grupos na ação coletiva, é conscientemente concertada; g) parte da realidade específica dos grupos, mas seu conhecimento objetiva a ampliação deste, o desvelamento de suas conexões com o contexto global sócio-econômico e político e com a história. Por isso é essencial a teoria; h) pode contribuir com a formulação e

crítica de teorias, novas técnicas de pesquisa e instrumentos de análise, mesmo sem ser este seu objetivo mais importante¹⁰

Referências Bibliográficas.

BRANDÃO, Carlos R. *Repensando a Pesquisa Participante*, São Paulo: Brasiliense, 1984.

DIONNE, Hugues, *A Pesquisa-Ação para o Desenvolvimento Local*, Brasília: Líber Livro, 2007.

FALS. BORDA, Orlando. *La Ciencia y el Pueblo*. Fundación Punta de Lanza, Bogotá, 1980.

FALS BORDA O y RODRIGUES B, Carlos, *Investigación Participativa*. Montevideo: Instituto del Hombre/Ediciones de la Banda Oriental, 1986.

FEITOSA, Sônia C. S, *O Método Paulo Freire*. Disponível em < <http://www.paulofreire.org/Biblioteca/método.htm> > acesso em 26/fev/2008.

FREIRE, Paulo, *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979

GRAJARDO, Marcela, *Pesquisa Participante na América Latina*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

----- Pesquisa Participante: propostas e projetos, In, BRANDÃO, Carlos R. *Repensando a Pesquisa Participante*, São Paulo: Brasiliense, 1984.

GUTIÉRREZ, Gustavo, et.al. *Liberación: opción de la Iglesia Latinoamericana en la década del 70*, Simpósio sobre Teología de la Liberación, Bogotá: Presencia, 1970.

HAGUETTE, Teresa M.F. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*, Petrópolis: Vozes, 1992.

PINTO, João Bosco, *Hacia una Pedagogia de Liberación*, In GUTIERREZ, Gustavo et.al. *Liberación: opción de la Iglesia Latinoamericana en la década del 70*. Simpósio sobre Teología de la Liberación, Bogotá: Presencia, 1970.

----- A Pesquisa-Ação como Prática Social, **Contexto & Educação**, Ijuí: Unijuí, Ano 1, n° 2 abril/junho 1986.

SCOCUGLIA, Afonso C. *Origens e Prospectiva do Pensamento Político-Pedagógico de Paulo Freire*, *Educação e Pesquisa* vol 25 n° 2 São Paulo Jul/Dec, 1999. Disponível em

¹⁰ PINTO, João B. 1986.

<http://www.scielo.br/scielo.php=S1517-97021999000200003&script_arttext >
acesso em 26/fev/2008.

SCHUTTER, Anton de. *Investigación Participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*, Pátzcuaro-México: CREFAL, 1981.

SIRVENT, María Teresa, *Investigación Participativa: mitos y modelos*. Instituto de Ciencias de la Educación/ Facultad de Filosofía y Letras/Universidad de Buenos Aires, 1988. (Cuadernos de Investigación 1)

THIOLLENT, Michel. *Crítica Metodológica, Investigación Social e Enquête Operária*, São Paulo: Polis, 1980

----- Notas para o Debate sobre Pesquisa-Ação. In, BRANDÃO, Carlos R. *Repensando a Pesquisa Participante*, São Paulo: Brasiliense, 1984.

----- *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

----- Prefácio, In, DIONNE, Hugues, *A Pesquisa-Ação para o Desenvolvimento Local*, Brasília: Líber Livro, 2007.

IV SEMPE

Participação do Prof. Francisco Ary F. de Medeiros.

Professora Laura, Professor Thiollent, senhoras e senhores,
Boa tarde,

Professora Laura, não falo agora sobre o João que foi o objeto de sua exposição, o que muito nos ajudou a lembrar o seu leal amigo e companheiro, mas refiro-me a João Bosco Pinto, como ficou conhecido entre os assistentes sociais, a quem você reconheceu como intransigente defensor das posições que adotava, além de estudioso qualificado, rigoroso e profundo dos temas que se apresentavam à intelectualidade progressista desde meados da década de 1950, período cujo ambiente e convívio intelectual ele desfrutou como um dos que participaram do despertar para a educação popular no âmbito de Recife, local onde se destacava Paulo Freire. Ou seja, falo agora sobre a sua vida acadêmica.

Após retornar do longo período que, por força das circunstâncias, estive no exterior, o que ficou bem sinalizado em sua palestra, aqui se dedicou à formação de nossos quadros. Iniciamos nossos registros lembrando que ele foi um grande pedagogo e que deixou, entre os produtos de suas atividades, uma contribuição que se destaca para a prática em comunidades: desenvolveu um metodologia para ação junto a populações oprimidas e, ao mesmo tempo, preparou vasto e valioso material didático que possibilita a educadores maior eficácia em suas ações, mormente as informais e populares, material que ora, sob sua orientação e do Prof. Michel Thiollent, resgata-se para publicação, o que garante continuidade à sua adoção, visível reconhecimento da ajuda que o mesmo presta na orientação de novos projetos nessa área, seja no Nordeste, onde detectamos o emprego de sua metodologia em rápido levantamento que ali realizamos, e na Região Sul, onde é adotado como referência e apoio em cursos destinados ao meio rural. Assim, é oportuno ressaltar que essa providência não tem como efeito maior levar à redescoberta de sua obra, embora tenha peso neste sentido, mas apresenta-se como oportunidade ímpar de se disponibilizar de forma mais efetiva, o vasto e útil material que ele, como educador e como cientista, nos legou.

Dada a minha área de atuação, limito-me a destacar a contribuição que João Bosco Pinto trouxe ao serviço social brasileiro quando foi convidado pela Pós-Graduação de Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE – para compor a equipe docente daquele curso, o que tinha sua justificativa não apenas em razões imediatas, como a titulação que ele apresentava, na época, como doutor em sua área, mas também em sua competência, na produção intelectual que apresentava e em seu compromisso com as populações marginalizadas. O árduo esforço que foi desempenhado pela UFPE para alcançar esse objetivo foi altamente recompensado. Ao tornar-se membro da equipe da pós-graduação em serviço social, transforma-se em modelo para a prática do serviço social junto a comunidades em decorrência de suas idéias e textos, assim como pelo engajamento com a ação junto às classes populares que apresentava.

Na época em que passou a integrar o corpo docente do curso de serviço social, este tinha uma tradição de trabalho em comunidade aberta à influência das diferentes abordagens que eram experimentadas nas práticas realizadas como trabalho comunitário. Não podemos negar que as técnicas de desenvolvimento de comunidade que eram por nós aplicadas desde os fins da década de 1950 representavam o esforço de utilização de técnicas mais eficazes para desenvolver a ação almejada e encontrava seus fundamentos em discurso, de conteúdo ideologizante, em que se buscava fundamentar o esforço realizado junto à comunidade como resultado de um engajamento com as classes populares, e que se tinha por objetivo inserí-las no desenvolvimento da sociedade como um todo. A adoção da pesquisa temática como parte do método do serviço social, proposta por Natálio Kisnerman em seu artigo *Primeira abordagem da metodologia do serviço social reconceituado*, publicado em 1972 na revista Debates Sociais, que foi apresentada como uma aproximação ao Método Paulo Freire, ainda não representara um impacto como busca de cientificidade na efetivação da ação em nossas práticas, mas um grande reforço voltado para suscitar a participação dos grupos envolvidos, o que, reconhecemos, era a grande meta da maioria dos trabalhos realizados na época. Assim, a apreensão de aspectos do Método Paulo Freire pelo serviço social, até fins da década de 1970, pode ser descrita como simples adaptação de algumas concepções, expressos em verdadeiros slogans – conscientização, pesquisa temática – em um processo que ficou conhecido como modelo de métodos e técnicas, sem significar passos no sentido de busca de um paradigma de transformação social. Isso não exclui o reconhecimento dos esforços que se realizavam no sentido de identificar paradigmas adequados para uma prática que se propunha científica, mas ainda conforme tradição recebida dos Estados Unidos e da Europa, e que em Araxá teve o seu primeiro momento de registro, mas que ainda não encontrara o curso adequado.

Ao tornar-se parte do corpo docente da pós-graduação do curso de serviço social, o Prof. João Bosco Pinto trouxe para o interior das elaborações teórico-metodológicas da categoria profissional dos assistentes sociais, a orientação de uma epistemologia que legitimava a pesquisa-ação como uma busca científica do saber popular voltado para a transformação da realidade, o que tinha suas raízes na pedagogia elaborada por Paulo Freire e já presente em várias regiões da América Latina, inclusive com acentuada participação de trabalhadores sociais, conforme denominação adotada pelo então incipiente movimento de reconceituação.

Se a vinda de João Bosco Pinto, por suas posições, currículo e titulação, resolveu um problema imediato na educação para o serviço social no Nordeste brasileiro, talvez sua contribuição maior esteja registrada na influência que exerceu na prática profissional, especialmente daqueles que se dedicavam a trabalhos junto a populações carentes, oprimidas, segregadas, em que o seu espírito, progressista e humanizante, serviu de modelo para novas perspectivas de engajamento dos assistentes sociais. Quando a Pós-Graduação do Serviço Social da UFPe pressionou em prol da contratação do João Bosco Pinto para compor o seu ambiente, ela não apenas trouxe um intelectual para compor o quadro do seu corpo docente, como garantiu uma grande abertura para a atualização do

serviço social em termos de sua epistemologia, especialmente no que se refere ao emprego da pesquisa ação em suas atividades junto a comunidades. Louvamos, assim, a iniciativa de publicar toda a sua obra, sem dúvidas uma grande contribuição para a prática social na atualidade.

GESTÃO COMPARTILHADA DO CONHECIMENTO, DE PROCEDIMENTOS E DE AÇÕES: reflexões a partir de vivências do Instituto Paulo Freire - Brasil em processos de EDUCAÇÃO POPULAR ¹

*“(...) que todos se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas sugestões e nas de seus companheiros (FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**)*

Os desafios e possibilidades vivenciadas pelo Instituto Paulo Freire - IPF e seus parceiros no desenvolvimento da **gestão compartilhada** por meio e para viabilizar experiências de **educação popular**, em diversos espaços do território brasileiro, estimularam a elaboração desse texto. O objetivo é socializar algumas “conclusões provisórias” a respeito da temática - **gestão compartilhada na perspectiva da educação popular** -, e assim, provocar reflexões, questionamentos, argumentos e proposições a respeito dos desafios da educação popular na atualidade.

A primeira parte deste texto contém o referencial teórico-metodológico que permitiu delinear uma concepção de gestão compartilhada. A segunda traz uma síntese reflexiva das ações realizadas e dos conhecimentos construídos por meio do diálogo estabelecido com os sujeitos envolvidos para efetivar essa gestão. Por último, como terceira parte, está a socialização das reflexões geradas acerca do processo vivido, bem como algumas possibilidades e desejos.

1.1 - Referencias teórico-metodológicos para a recriação do legado freiriano: experiência de gestão compartilhada

¹ Texto elaborado por Raiane Patrícia Severino Assumpção - responsável pela Coordenadoria de Educação Popular do Instituto Paulo Freire – com a contribuição dos membros do Projeto Educação Popular e Mobilização Social para Efetivação e exercício da Cidadania Plena – Convênio com SEDH/ PR - e da Rede de Educação Cidadã (RECID), especialmente dos participantes do 9º Encontro Nacional de Formação (17a 20/07/2008).

A teoria do conhecimento formulada por Paulo Freire, conhecida como Método Paulo Freire, é o referencial teórico-metodológico da concepção de Gestão compartilhada assumida, em especial a concepção de **educação como ato político e libertador**.

As experiências vivenciadas e sistematizadas pelo IPF com os parceiros, reafirmam que a teoria freiriana fundamentada no pensar crítico e libertador, permite a constante recriação de intervenções frente aos desafios contemporâneos, na perspectiva da **autonomia e emancipação dos sujeitos** envolvidos, especialmente as práticas que combatam os propósitos e a dinâmica do **neoliberalismo**.

As experiências enfatizaram, contradizendo o modelo neoliberal, a concepção de **qualidade**. Para o pensamento neoliberal, a qualidade se confunde com a **competitividade**. Freire afirma que as pessoas não são competentes porque são competitivas, mas porque sabem enfrentar seus problemas cotidianos junto com os outros e não individualmente. Assim, qualidade significa todos (quantidade) terem acesso ao conhecimento e renovarem relações sociais e humanas. Qualidade é **empenho ético, alegria de aprender**.

O movimento **dialético** da ação, reflexão e ação, inerente à prática pedagógica fundamentada no referencial teórico-metodológico e postura freiriana, também tem sido reafirmado pelas experiências: a **compreensão crítica da realidade, a dialogicidade, a reflexão coletiva, a sistematização e a elaboração de propostas de ação concreta**.

Freire elaborou uma pedagogia comprometida com a melhoria das condições de existência das populações oprimidas. Ele desenvolveu uma teoria do conhecimento que possibilita a compreensão do papel de cada um no mundo e de sua inserção na história. O ato de conhecer se dá num processo social e é o diálogo o mediador desse processo. O ser humano é “ser de relação”, caracterizado pela sua “**incompletude**”, “**inacabamento**” e por sua condição de “**sujeito histórico**”. O ser humano deve entender a realidade como modificável e a si mesmo como capaz de modificá-la. A prática educativa deve proporcionar aos sujeitos envolvidos a compreensão de que a forma como o mundo está sendo não é a única possível. O conhecimento construído

nessa perspectiva tem a função de motivar e impulsionar a **ação transformadora**.

Nesse sentido, no contexto atual, a concepção freiriana de educação tem favorecido a compreensão do **modelo capitalista neoliberal**, como também da estrutura e da dinâmica do **Estado brasileiro**, provocando os sujeitos a construírem a resposta necessária para enfrentarem as conseqüências desse modelo de sociedade.

Segundo Gadotti (1997), Paulo Freire atacou profundamente o pensamento e a prática neoliberal por ser visceralmente contrário ao núcleo central do seu pensamento: a **utopia**. Enquanto o pensamento freireano é utópico o pensamento neoliberal abomina o sonho. Para Paulo Freire o futuro é possibilidade. Para o neoliberalismo o futuro é uma fatalidade, pois se apresenta como única resposta à realidade atual, desqualificando qualquer outra proposta. Desqualifica principalmente o Estado, os sindicatos, movimentos sociais e os partidos políticos. Rejeita a importância da esfera pública e da política fazendo política.

Diante de uma economia de mercado que invade todas as esferas de nossa vida, **naturalizando a desigualdade**, Paulo Freire reafirma que precisamos lutar – inclusive por meio da educação - para criar na sociedade civil a capacidade de governar e promover o desenvolvimento. Ele cultiva a **autonomia**, compreendida como a capacidade de decidir-se, do sujeito tomar o próprio destino em suas mãos. Para isso há necessidade dos sujeitos aguçarem sua capacidade de estranhamento, se comprometer com o processo de construção da **subjetividade democrática** e de uma **racionalidade "molhada de afetividade"**.

Nesse processo desafiador, Paulo Freire realça a importância da **dimensão cultural** nos processos de transformação social. Para a educação ser transformadora - transformar as condições de opressão - ela deve enraizar-se na **cultura dos povos**. Assim, reafirma que o **ato pedagógico** é **democrático** por natureza.

Por sua postura, princípios e construção teórico-metodológica, Paulo Freire revelou-se um **ser humano esperançoso**. Em seu livro *Pedagogia da esperança* afirma: “não por teimosia, mas por imperativo histórico e existencial”. Ele dizia que uma das condições fundamentais é tornar possível o

que parece não ser possível. *“A gente tem que lutar para tornar possível o que ainda não é possível. Isto faz parte da tarefa histórica de redesenhar e reconstruir o mundo”*.

Tarefa histórica era uma expressão muito usada por Paulo Freire. Sua consciência ética apontava sempre para a necessidade de inconformar-se com as coisas no modo como estão e da reinvenção do humano. Compreendia essas necessidades como tarefa que recebemos de nós mesmos, na nossa relação com o mundo real: a perene construção da felicidade coletiva.

1.2 – A experiência de gestão compartilhada para o desenvolvimento da educação popular

A construção e execução da **gestão compartilhada** tem sido um desafio enfrentado por todos os envolvidos nesse processo. Contudo, a necessária consciência desse desafio, tem encorajado esses mesmos sujeitos a alcançarem os sonhos traçados, levando-os ao cultivo da **utopia**. E é desta contradição que tem (re)nascido a **ousadia mobilizadora**.

“Não dá para falar de gestão compartilhada sem pensar na organicidade e comunicação. Não é só gestão financeira. Não é só sustentabilidade financeira. É também política, técnica, pedagógica, metodológica”.

Viviane – RECID/ Paraíba

A coerência com os **princípios e referencial teórico-metodológico freiriano** exigiu e exige uma **mudança cultural** profunda dos sujeitos participantes dessa experiência.

“Estamos realizando uma quebra da verticalidade e busca da construção da horizontalidade”.

Karen – RECID/Amapá

Foi a compreensão da gestão como um processo educativo, um movimento sócio-histórico e político, em permanente construção por meio do diálogo, que permitiu a construção compartilhada das atividades e do conhecimento.

“Nós vivemos os dois tipos de experiências. A primeira não foi compartilhada e tudo ficava sendo decidido pelo gestor. Hoje quebramos a centralização, mas o coletivo tem que propor e assumir.”

Sandra Valentim – RECID/Espírito Santo

Essa concepção de gestão levou a definição de algumas estratégias, procedimentos e fluxos de trabalho:

- foram garantidas a unicidade de princípios; a complementaridade, a articulação e integração da ação do poder público e da sociedade civil; a transparência e ética nas relações e decisões;
- formação permanentemente com os sujeitos para realizarem as ações: planejamento, execução e registro;
- apropriação dos procedimentos, instrumentais e fluxo de gestão – composto por registros, normas, procedimentos e fluxos de informações e negociações;
- houve a participação dos sujeitos envolvidos no planejamento, no acompanhamento e na avaliação;

A concretização dessa concepção de gestão possibilitou a re-significação de relações e práticas, como também o encontro, os confrontos e a construção de saberes e de estratégias de intervenções concretas na realidade, na perspectiva de fomentar a **consciência crítica** e a construção de um **projeto popular para o Brasil**.

“Falar de prática é falar de atitude. O indivíduo precisa ser apurado na educação popular. A superação das relações de poder hierárquico pode estar na criação de um processo de auto-reconhecimento e responsabilidade. A comunicação também é um elemento a ser trabalhado. Está em nosso comportamento: agir, sentimentos, pensamentos, amorosidade”.

James – RECID/Ceará

As experiências têm demonstrado a potencialidade da **gestão compartilhada em práticas de educação popular** ao estabelecer **relações dialógicas, cooperativas, solidárias e ações pedagógicas desafiadoras, participativas, propositivas e respeitadas**.

A localidade dos sujeitos envolvidos na gestão compartilhada tem sido o ponto de partida para a re-significação das ações. O processo de formação, acompanhamento e orientação permanente, para os procedimentos operacionais do fluxo de gestão e para a sistematização da experiência, buscou garantir por meio do diálogo e da reflexão a:

a) co-responsabilização na execução das ações

As atividades realizadas buscaram garantir a **autonomia** de cada instância envolvida, mas também **compartilhar a responsabilidade** das ações.

b) Capilarização para garantir a ação local, conforme as diretrizes político-pedagógicas definidas pelo coletivo

As diretrizes da ação pedagógica, debatidas nos diferentes momentos e níveis de articulação, estiveram estritamente relacionadas às demandas dos sujeitos envolvidos e a intencionalidade da parceria.

As atividades realizadas foram pautadas na **práxis freiriana**, movimento de ação-reflexão-ação, o que permitiu o redimensionamento no decorrer do processo:

- **Formação Político-Pedagógica:** realização de encontros de formação político-pedagógica na perspectiva da construção de novas possibilidades de organização, mobilização e relações sociais. Ocorreram basicamente de duas formas: *a) Formação de formadores(as) – educadores(as) locais:* com o objetivo de propiciar a formação acerca da metodologia (metodologia freireana de educação popular) e de conteúdos relacionados aos objetivos da parceria (organização social, políticas públicas e controle social, segurança alimentar e nutricional, economia solidária, relação de gênero e etnia); *b) Organização de Base:* para a formação política, o acesso às políticas públicas e a geração de renda;
- **Controle Social:** acompanhar à execução das políticas públicas nos diferentes estados e municípios e a defesa da garantia dos direitos sociais, políticos e civis;
- **Ações de Mobilização Social:** acompanhamento sistemático das atividades realizadas para a construção coletiva de alternativas políticas

na perspectiva da superação dos desafios postos pela realidade concreta (a superação das diversas formas de opressão, especialmente a fome e a miséria), conjuntamente com:

- Movimentos sociais
- Igrejas: católica, luterana, evangélica, e religiões afro-descendentes;
- Órgãos governamentais: municipal, estadual e federal;
- Ongs com atuação voltada para a economia solidária, a juventude, a ecologia, a habitação, a questão de gênero e de etnia;
- Associações e Sindicatos;
- Conselhos e Fóruns.

1.3 Reflexões geradas a respeito do processo vivido: possibilidades e desejos

A falta de modelos e receitas para a execução da **gestão compartilhada** gera, aos sujeitos envolvidos, desconforto, dúvidas e insegurança, mas, ao mesmo tempo, estimula a criatividade, a luta, a partilha, a solidariedade e a ousadia.

A construção processual e coletiva da **gestão compartilhada** contribui para a ampliação e a consolidação de uma **cultura democrática** na relação entre os envolvidos, considerando as idiosincrasias e as diretrizes gerais.

“Tudo é discutido coletivamente. Hoje pensamos em diversos cenários futuros”.

Galvão – RECID/São Paulo

Nas experiências vividas pelo IPF com os parceiros houve, permanentemente, acompanhamento e orientação, por meio do diálogo e da reflexão, para os registros, procedimentos operacionais e fluxos da gestão, ou seja, a qualificação técnica e política dos sujeitos envolvidos, tanto dos governos como da sociedade civil.

“Como fruto do processo das oficinas surgiu uma cooperativa de mel. Hoje, por conta da metodologia essa cooperativa é entidade âncora e atua nos apoiando a nível regional”.

Alex – RECID/Pará

Pelo imperativo ético e pela coerência com o referencial freiriano, o maior desafio enfrentado na construção da **gestão compartilhada** tem sido a **radicalidade da democracia participativa (aperfeiçoamento e consolidação)** em todas as relações e procedimentos. Essa concepção de gestão apresenta como necessidade:

- identidade entre os parceiros quanto aos princípios, intencionalidade e metodologia da ação;
- uma relação de confiança, respeito e compromisso;
- um processo permanente de formação, composto por espaços coletivos de diálogos a respeito da “leitura de mundo”, troca de saberes, definição de procedimentos e intercâmbio de experiências;
- diálogo permanente e definições coletivas acerca dos procedimentos operacionais, registros das ações, decisões e encaminhamentos técnico-político-pedagógicos.
- garantia de um fluxo ágil e transparente de informações e registros políticos, pedagógicos, administrativos e financeiros;
- Sistematização.

Além do aprendizado propiciado, as ações desenvolvidas têm gerado, ao valorizar e dialogar com as diversas realidades, a inquietação dos diferentes sujeitos, entidades e movimentos sociais envolvidos nesse projeto.

Embora se reconheça a existência de inúmeros limites para que o objetivo ético-político do projeto se concretize - a transformação social por meio da mudança de valores, crenças, atitudes, estruturas e normas – visualizou-se inúmeros avanços obtidos com as experiências de **gestão compartilhada por meio e para o desenvolvimento da educação popular**. Esses avanços podem ser identificados em diversas dimensões:

a) **Dimensão institucional:**

Houve o resgate de um conjunto de valores e princípios referentes ao papel/compromisso entre o Estado e a Sociedade Civil (co-responsabilidade)

na implementação das ações políticas, na perspectiva de efetivar práticas democráticas e emancipatórias.

b) Dimensão política:

As atividades compartilhadas favorecem e fortalecem a articulação e a construção de lutas e espaços coletivos entre os movimentos e pastorais sociais, igrejas, comunidades de base, conselhos, entidades, ou seja, potencializam as ações da sociedade civil por meio da qualificação da gestão da esfera pública.

c) Dimensão pedagógica:

Permitiu que um número maior de pessoas se apropriasse e socializasse saberes referentes à Educação Popular, a Realidade Brasileira e Gestão dos Recursos Públicos.

“Hoje a Rede não é vista como repassadora de recursos. Construímos parcerias, projetos e ações. Não contamos só com o convênio”.

Sandra Valentim – RECID/Espírito Santo

A experiência de gestão compartilhada permite aos sujeitos envolvidos reconhecerem a importância da definição dos procedimentos e fluxos que viabilizam e fortalecem a ação de educação popular: para reorganizar e redimensionar a prática, enquanto ação transformadora; cumprir a legalidade das prestações de contas: transparência e uso responsável do recurso público; promover a aprendizagem conjunta, por meio dos processos organizativos e formativos desenvolvidos; identificar e reconhecer os diferentes momentos do processo: as características que se definem a cada momento; estabelecer as explicações para as ações e seus resultados; definir conceitos, metodologias e intervenções, garantir e rever a memória histórica.

Por meio dos princípios e do referencial freiriano a **gestão compartilhada no desenvolvimento da Educação Popular** busca garantir a autonomia dos envolvidos, como também compartilhar a responsabilidade entre os seus distintos sujeitos para fortalecer os movimentos sociais, efetivar o controle social das políticas públicas, potencializar a organização social, as produções econômicas alternativas e as manifestações culturais populares.

“O gestor vai para o quadro e socializa: quanto temos, quanto vai faltar. Antes não era assim, mas com a nova entidade âncora a gente avalia e toma as decisões coletivas”.

Rosângela Silvestre – RECID/Bahia

Busca-se, assim, assegurar uma formação que contemple a diversidade, promova a organização da Sociedade Civil, a emancipação e a participação ativa dos sujeitos na perspectiva da transformação social humanizadora.

A democratização da gestão dos recursos, das ações e dos espaços públicos tem o objetivo de recuperar a capacidade de intervenção dos cidadãos, enquanto sujeitos coletivos, e do poder público na vida social. Trata-se de buscar garantir a reapropriação do “público” com formas de sociabilidade e de tomada de decisão política assentadas em valores como a solidariedade, justiça social, equidade, participação, autonomia, respeito e garantia dos direitos humanos.

Nesse sentido, a vivência da **democracia participativa** na **gestão pública** requer avanços em relação à democracia representativa vigente. Implica na redefinição dos mecanismos políticos, e em particular, das instituições, para que os espaços participativos coincidam com as instâncias de decisões significativas e, também na rearticulação dos membros que compõem a sociedade.

Ao assumimos que a concepção de *público* diz respeito a um valor compartilhado na relação entre o Estado e a Sociedade Civil na implementação das ações políticas, rompemos com a idéia de que a administração pública deve ser orientada apenas pela lógica da eficácia. Assim, tanto o Estado como o conjunto dos cidadãos são partícipes em uma gestão em uma perspectiva emancipatória.

Essa compreensão da **gestão da política pública** requer novos formatos organizacionais e elaboração de estratégias que preservem o espaço público. A gestão da esfera *pública*, portanto, exige instituições organizadas democraticamente para garantir a articulação do Estado e da Sociedade Civil no desenvolvimento das ações políticas.

Essa concepção de *público* exige: a) a articulação da complexa rede de organizações – instâncias do Estado e da Sociedade Civil - para construir

democraticamente a apropriação dos espaços públicos e; b) uma gestão de co-responsabilização, entre o Estado e a Sociedade Civil, na coordenação estratégica das ações e sua regulação por parte do Estado.

Para isso, é necessário que os sujeitos **leiam o mundo** de forma crítica. Compreendam a sua própria realidade e percebam que, coletivamente e organizadamente, podem criar as condições necessárias para garantir qualidade de vida para todos (as); ou seja, podem romper com os modelos de sociedade que tem gerado a banalização da vida, depredação do meio ambiente e reafirmado os elevados padrões de concentração de riqueza e de poder.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, Rosani Evangelista da. Organização e gestão das políticas sociais no Brasil: o financiamento de políticas sociais. In **Política Social**. Brasília: UNB, 1998, pp. 59-69.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.
- _____. **A educação na cidade**. São Paulo. Ed. Cortez, 1991.
- _____ & Adriano Nogueira. **Que fazer — teoria e prática em educação popular**. Petrópolis, 1989.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- _____ & Guimarães Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987a.
- _____. **Educação como prática da liberdade**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- _____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- _____. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez, 1982a.
- _____. **Extensão ou comunicação?** 4ª. ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- _____. **Educação e sociedade**. São Paulo, Cortez & Moraes. Cedes Ano I, n. 3. maio 1979a.
- _____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

_____. **Educação e atualidade brasileira.** Recife, Dissertação de concurso para a cadeira de História e Filosofia da educação na escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, 1959.

GADOTTI, Moacir. Da municipalização do ensino ao sistema único e descentralizado de educação básica. In GADOTTI, M. e ROMÃO, J.E (orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas.** São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Revista da Faculdade de Educação**, 1997 - SciELO Brasil
KEINERT, Tânia Margarete Mezzomo. **Administração Pública no Brasil: crises e mudanças de paradigmas.** São Paulo: Annablume: Fapesp, 2000.

STEIN, Rosa Helena. Organização e gestão das políticas sociais no Brasil: implementação de políticas sociais e descentralização político-administrativa. In **Política Social.** Brasília: UNB, 1998, pp. 73-83.

Palavras Chaves: gestão compartilhada, educação popular, sistematização e emancipação.

Extensão, educação Popular e o movimento de transformação do ensino universitário no campo da saúde.

Eymard Mourão Vasconcelos

Torna-se cada vez mais evidente a inadequação do modelo de ensino dominante na universidade brasileira para a formação dos profissionais de saúde. A expansão do SUS, particularmente dos seus serviços de atenção básica orientados pelo Programa Saúde da Família, aprofundou esta percepção. Nossos formandos têm muita dificuldade para abordar a complexidade dos problemas de saúde da população de uma forma que não se reduza a implementação de ações técnicas voltadas para o conserto de partes do corpo humano ou o alívio dos sintomas.

Há anos, muitas iniciativas de reforma do ensino superior em saúde vêm sendo tentadas no Brasil. A ação mais firme do Ministério da Saúde no aprofundamento destas mudanças agilizou este processo, antes dependentes apenas da iniciativa do Ministério da Educação no nível federal. Cresceu o interesse e o debate sobre como organizar o ensino dos cursos superiores do setor saúde para que os novos profissionais consigam responder de forma mais eficaz às amplas necessidades da população. Muitas iniciativas de reforma curricular passaram a ser implementadas. Professores, que antes batalhavam sozinhos e recebendo todo o tipo de crítica daqueles que não queriam mudanças mais amplas, passaram a ter suas reflexões e seu trabalho valorizados.

A construção de novos formatos para o ensino em saúde não pode depender apenas da formulação de propostas pelos grandes estudiosos do campo ou pelas lideranças institucionais. É preciso escutar as insatisfações, as reflexões e os sonhos dos estudantes e professores que vêm cotidianamente tentando driblar as dificuldades e construir iniciativas de superação. Há na universidade brasileira um movimento antigo de busca de novas formas de ensino que vêm experimentando e difundindo um significativo saber de reorientação do aprendizado. Para além das mudanças curriculares, criou-se um conjunto de estratégias pouco explícitas que vêm conseguindo redirecionar o ensino de muitos estudantes e gerar práticas de atenção à saúde extremamente criativas e inovadoras. Para um conjunto considerável de estudantes mais comprometidos com a transformação social, estruturou-se um currículo informal que, ao mesmo tempo, critica o modelo dominante de ensino como também aponta caminhos, já testados e aperfeiçoados na atual estrutura universitária, para uma reforma mais ampla. É preciso escutar este movimento.

1. A formação de mecânicos consertadores de corpos humanos.

A formação universitária em saúde mostra-se ainda muito marcada pelo modelo de ensino que se consolidou nos EUA, no início do século XX, a partir dos estudos e propostas de Flexner, que criou

os padrões de organização do ensino para todos os cursos de medicina do seu país. Este jeito de organizar o ensino se espalhou para todos os países e para todos os outros cursos universitários de saúde que, assim, adequaram-se ao modo de lidar com os problemas de saúde do paradigma newtoniano e cartesiano de ciência¹. Nele, o universo é encarado como um mecanismo gigantesco que funciona segundo princípios bem definidos. O mistério não existiria: há problemas e desafios. Todos os problemas podem ser claramente formulados, investigados e resolvidos se houver investimento e tempo para pesquisas feitas dentro deste modelo de investigação. A medicina decorrente desta visão da realidade é materialista, mecanicista e organicista. A doença é vista como um mau funcionamento dos mecanismos biológicos, estudados do ponto de vista da biologia celular, da bioquímica e das leis da física. O papel do profissional de saúde é intervir física e quimicamente para consertar o defeito no mecanismo enguiçado. As atividades mentais (pensamento, sentimento, sonho, contentamento, sofrimento e angústia), quando valorizadas, são entendidas apenas como resultado da anatomia, bioquímica e fisiologia do cérebro.

Para trabalhar orientado por este jeito considerado, até então, como científico de fazer medicina, são necessários profissionais que apliquem as técnicas de modo desvestido de sentimentos, pois estes corroeriam a objetividade. São necessários profissionais que aprendam a olhar para os pacientes de um modo focado em seus órgãos e não na sua totalidade como pessoa. Cada manifestação do paciente é processada procurando identificar seu significado como sinal de acometimento de um órgão específico do seu corpo, de modo a chegar a uma classificação do problema dentre uma das diversas entidades patológicas já definidas e estudadas pela ciência. As manifestações do paciente têm sentido e são valorizadas apenas se ajudam a encontrar a classificação do problema dentro das categorias já padronizadas pela ciência. É preciso também de profissionais treinados a mirar principalmente as doenças, desvalorizando as singularidades positivas e a garra da pessoa em buscar ser mais. É necessário também que os profissionais sejam treinados a dar valor apenas ao saber produzido nos grandes centros de pesquisa e que conseqüentemente desvalorizem o saber produzido localmente pelas comunidades e pelos colegas. O saber presente nas tradições passa a ser visto apenas como curiosidade. É ainda preciso de profissionais competitivos e, conseqüentemente, individualistas, pois a concorrência é consagrada como o grande instrumento de garantia da eficiência. Tudo isto resulta em trabalhadores habi-

¹ Termo alusivo a Isaac Newton (1642-1727) e René Descartes (1596-1650) que estabeleceram os elementos fundamentais do método como a ciência moderna investiga seus objetos de estudo.

lidosos em tratar doenças orgânicas, mas que não sabem cultivar o florescimento da vida. Fazer a vida florescer é muito mais do que tratar e prevenir doenças específicas.

Todos estes valores são inculcados nos estudantes durante o curso, sem que haja nenhuma disciplina que os discuta de forma clara e explícita. Há uma pedagogia oculta no modo de operar as diversas disciplinas do curso que passa pela glorificação de profissionais mais velhos que se adequaram ao modelo, pela negação do estudo do ser humano em sua totalidade e o estudo minucioso dos detalhes do seu corpo. Passa pelas entrelinhas de disciplinas aparentemente bem técnicas como a semiologia, que ensina a escutar, examinar e analisar os doentes dentro deste modelo fragmentador do ser humano. Passa ainda pelo excesso de exigências de estudos, leituras, provas e trabalhos acadêmicos que leva o estudante a definir dimensões de sua vida pessoal em que outros olhares poderiam se desenvolver e pelo incentivo à competição entre os alunos pela melhor nota. O grande sucesso deste modelo de abordagem terapêutica em muitas situações clínicas é utilizado para divulgá-lo como o único modelo legítimo de medicina. Mas há também um grande mestre que fica fora da escola: a economia capitalista de mercado que premia financeiramente os que se amoldam às suas leis, bem como desenvolve e difunde os seus valores, através da indústria cultural. Ser bem sucedido na vida fica parecendo só ser alcançável seguindo o que é divulgado nos meios de comunicação de massa e o que é valorizado pelo mercado.

Como é eficiente esta pedagogia universitária oculta!

Neste livro, vamos refletir sobre os aprendizados que temos tido no Projeto de Extensão Universitária Educação Popular e a Atenção à Saúde da Família, que completou 10 anos em 2007. Neste período, muitos estudantes passaram pelo projeto, envolvendo-se em diferentes níveis. No início, pensávamos que os estudantes dos últimos anos eram mais adequados para participarem do projeto, pois já teriam uma maior formação técnica e poderiam, assim, trazer mais contribuições. Mas fomos constatando que os estudantes dos primeiros períodos tinham uma atuação muito mais eficaz. Eles se envolvem com a totalidade dos problemas familiares e sociais que encontram. Emocionam-se com o que vêem e, mobilizados por esta emoção, desdobram-se em pesquisas, conversas e articulações para enfrentar os problemas. Já os estudantes do final de curso, em sua maioria, tendem a só valorizar aspectos dos problemas de saúde em que se capacitaram com alguma técnica de atuação. Seu olhar já não repara naquilo em que não foram treinados para atuar. Tendem a se emocionar muito menos e agem de forma calculada. Seus vínculos com as famílias são muito menores e suas atuações resultam em transformações muito mais tímidas. Vão se tornando pessoas com olhar focado e frio, como se tivessem uma viseira, destas que os burros que puxam carroças nas cidades usam para não se espantarem com os carros. Em seus cursos ganham um martelo, ou seja, um instrumento de trabalho terapêutico, e passam

a só procurar pregos na realidade. O instrumental de ação técnica adquirido passa a limitar e orientar seus olhares para a realidade.

É possível remar contra a maré? Querer formar profissionais em outra lógica de abordagem dos problemas de saúde não seria apenas um sonho em uma noite de verão de alguns idealistas utópicos?

2. Um amplo movimento de iniciativas de mudança.

A firme resposta negativa a esta última pergunta não vem sendo dada por alguns teóricos descontentes, mas por um forte e diverso movimento social que vem crescendo em diversos países do planeta. Multiplicam-se movimentos de doentes e pessoas sadias insatisfeitas com o modelo médico dominante e que se apaixonam e passam a difundir formas alternativas de abordagem terapêutica. Multiplicam-se movimentos de profissionais de saúde que, por alguma circunstância especial de suas vidas, descobriram formas diferentes de trabalho e se tornaram fascinados com seus resultados. Há uma ampla variedade de associações profissionais se formando e se expandindo, lutando por práticas de saúde alternativas ao modelo dominante. Elas têm organizado uma infinidade de congressos, cursos, publicações, grupos de pesquisa e outras modalidades de formação e aprimoramento profissional que vão dando um caráter muito mais elaborado às suas práticas. Em muitos lugares, movimentos populares vêm conseguindo criar formas de intervenção e questionamento dos serviços de saúde oficiais que têm gerado práticas extremamente inovadoras e criativas em que os fabulosos instrumentos terapêuticos da medicina newtoniana e cartesiana são integrados com saberes populares, abordagens espirituais, dinâmicas de grupo e lutas políticas. Movimentos sociais bastante diversos (como os movimentos de mulheres, gays, prostitutas, sem-terras, índios, meninos de rua, moradores de rua, parteiras, rezadeiras, pessoas com hanseníase, portadores de deficiência física, familiares de alcoólicos, trabalhadores das mais diversas categorias, usuários de drogas, moradores de bairros periféricos e de classe média, artistas, estudantes, capoeiristas, bem como igrejas, partidos políticos, órgãos de imprensa, clubes de serviço, organizações não governamentais) incorporaram, em suas práticas e em suas lutas, bandeiras e propostas de abordagem dos problemas de saúde da sociedade que superam o materialismo, o organicismo e o mecanicismo da medicina dominante. Governos e entidades internacionais, como a Organização Mundial da Saúde e o Banco Mundial, pressionados pela crise orçamentária, vêm investindo no desenvolvimento e aprimoramento de novas formas de organizar o atendimento em saúde. Grupos universitários de pesquisa e ensino já criaram uma série de publicações, projetos de extensão universitária, disciplinas e redes de troca de informações que muito têm avançado no delineamento dessas novas formas de trabalho em saúde. Grupos privados, orientados por técnicas alternativas de saúde, têm prosperado e multiplicado em todos os países com suas clínicas, cursos e publicações.

No Brasil, em particular, este movimento ganhou contornos mais definidos a partir da década de 1970 quando se organizou o denominado movimento sanitário brasileiro, aglutinado em torno da luta pela mudança do sistema público de saúde. Muitas iniciativas foram implementadas, tanto no nível macro das instituições, como no nível das práticas locais de assistência. Acumulou-se, neste processo, uma rica experiência sobre os caminhos para tornar a assistência à saúde mais integral e mais participativa.

Atualmente na sociedade, há muitos profissionais de saúde reconhecidos e admirados que construíram caminhos próprios de formação para o trabalho em saúde em lógicas diferentes, criativas e inovadoras que podem servir como importantes referências para se pensar os novos caminhos de formação do trabalhador em saúde. Grande parte do que se busca, neste sentido, já existe de forma pontual e dispersa. O desafio maior é o reconhecimento e a sistematização destes novos caminhos, assim como a sua generalização nas várias instituições voltadas para a formação profissional em saúde.

Por muito tempo, acreditou-se que a mudança profissional seria alcançada principalmente por meio da inclusão, nos currículos dos cursos, de novas disciplinas que refletissem o caráter mecanicista e biologicista do modelo dominante de assistência, trazendo principalmente estudos críticos das ciências humanas e sociais, bem como da saúde pública. Ainda hoje, é usual que as primeiras propostas que surgem em processos de reforma do ensino em saúde sejam a inclusão de disciplinas que abordem dimensões consideradas ausentes na prática hegemônica do setor saúde. Mas o que se tem percebido é uma grande ineficácia destas novas disciplinas sobre ética, psicologia, sociologia da saúde, filosofia, saúde pública, medicina preventiva, antropologia, educação popular em saúde, saneamento, política, etc. Os estudantes, em geral, não gostam e não as valorizam. Ao contrário da maioria das disciplinas técnicas que têm uma parte prática significativa, elas costumam ser ministradas de forma bastante teórica e abstrata: aulas expositivas, textos e provas sobre os conteúdos dados. A metodologia de ensino das ciências sociais e humanas é muito mais teórica do que as das ciências voltadas para o atendimento clínico que tradicionalmente valorizam muito a aprendizagem a partir de situações concretas encontradas nos hospitais, ambulatórios, laboratórios e salas de anatomia. Por utilizarem conceitos das ciências humanas e sociais que os estudantes do setor saúde conhecem pouco, seus conteúdos parecem muito distantes da realidade concreta.

Mas por onde passariam, então, as transformações mais profundas do modo de encarar o trabalho em saúde?

O contato que temos tido com profissionais e estudantes, que redirecionaram sua formação universitária e romperam com o modelo da biomedicina, tem ensinado que a maioria destas grandes transformações ocorreu a partir de situações pessoais e familiares dos estudantes, contatos especiais com pacientes e moradores nas comunidades atendidas ou relacionamentos com outros profissionais e cole-

gas da universidade que desencadearam grandes emoções. Mobilizados por estas emoções seguiram-se reflexões, pesquisas e iniciativas que foram se articulando em novos caminhos. Mas é impressionante perceber como este processo reflexivo não costuma encontrar apoio nas disciplinas dos cursos. As reflexões mais marcantes da carreira destes profissionais tiveram que ser elaboradas apenas na esfera privada de suas vidas ou nos movimentos sociais em que se inseriram.

A vida pulsa intensamente no cotidiano da universidade através da vida pessoal dos estudantes, professores, pacientes e comunidades atendidas. Mas o método da ciência newtoniana e cartesiana abordar a realidade, procurando expulsar da pesquisa e do estudo as dimensões emocionais dos próprios profissionais para se chegar a uma maior objetividade, faz com que a riqueza e complexidade da vida sejam analisadas apenas racionalmente e de modo fragmentado. Os fatos mais significativos da vida, sempre acompanhados de forte emoção, não têm espaço na academia. Trazê-los para a discussão nas aulas é considerado inadequado, pessoal demais e, até, vergonhoso. Ficando fora dos espaços formais de ensino, eles só podem ser elaborados na intimidade da vida de cada um, que, por sinal, fica bastante empobrecida com o alto nível de exigência das tarefas acadêmicas.

3. Uma pedagogia problematizadora centrada na discussão de situações concretas de trabalho

É impressionante como os acontecimentos, que marcaram positivamente a postura profissional dos vários estudantes que temos acompanhado, se referem principalmente a relações com pacientes e comunidades em que estavam trabalhando. Foram acontecimentos que desencadearam fortes emoções e levaram a uma reflexão cheia de desdobramentos. O trabalho em saúde é muito rico no que tange ao acesso à realidade. Como já foi dito, é como se estivéssemos na primeira fila do teatro da vida. Não é só a já discutida dificuldade em lidar com as emoções instigadas pela proximidade tão intensa com o drama da vida que empobrece o olhar do profissional de saúde e dos estudantes, tornando-o distante e pouco envolvido com a totalidade dos acontecimentos. O estudo do drama da vida, feito por meio de disciplinas bastante especializadas, também vai gerando no estudante um olhar direcionado apenas às suas partes, impedindo uma compreensão ampliada. Para a compreensão da totalidade não basta o estudo minucioso de cada parte e de cada aspecto. É fundamental perceber a articulação, sempre surpreendente, entre os vários elementos constituintes da realidade. O todo é muito mais do que a soma das partes. E para esta compreensão totalizante, a intuição e a emoção são muito importantes. Elas geram impressões, imagens e idéias sintéticas sobre os acontecimentos que são fundamentais para uma percepção globalizante. Mas, como possibilitar ao estudante uma compreensão ampliada e articulada da realidade de saúde, se grande parte do conhecimento científico está sistematizado e organizado de forma especializada e disciplinar?

A atenção à saúde está dividida em diferentes profissões bastante separadas entre si, especializações, subespecializações e as várias correntes teóricas das diversas disciplinas científicas. A dor de dona Maria com uma úlcera péptica é analisada e abordada de forma muito diferente por psicólogo, sanitarista, fisiologista, filósofo, gastroenterologista, enfermeira, farmacêutico, cirurgião, histologista, nutricionista, assistente social, radiologista, cientista político, etc. Com certeza cada um terá elementos teóricos importantes para contribuir na solução do problema. Como articulá-las?

Se a ciência tende a estudar cada problema de forma disciplinar e especializada, o paciente, sua família e os movimentos sociais demandam uma atenção integral. Em cada pequeno fato social e sanitário está presente a complexidade da vida e as suas múltiplas dimensões. A assistência integral se constrói principalmente através do colocar a ação terapêutica subordinada às demandas globais dos pacientes, seus familiares e seus movimentos sociais. A sensibilidade às cobranças (firmes ou sutis) das pessoas e dos grupos sociais com problemas leva à busca pela superação dos limites de cada disciplina ou profissão. Apesar de parecer simples, isto é difícil. O olhar adestrado pela universidade através da formação disciplinar e especializada, a chamada “viseira científica”, faz com que o profissional de saúde interprete as demandas diversas e gerais da população dentro de categorias de análise ensinadas que desconsideram o que não se encaixa nos modos de operar das disciplinas científicas, especialidades e profissões disponíveis. O olhar focado pela viseira científica empobrece o entendimento das mensagens sinalizadoras das amplas necessidades da população. Os estudantes do setor saúde só começam a ter contato mais intenso com a realidade de vida dos pacientes depois que seu olhar já foi bastante treinado por vários semestres de ensino disciplinar e especializado. Os primeiros contatos são sempre guiados por *mestres do olhar focado* que vigiam e reprimem envolvimento não orientados pela técnica. Além disto, o ambiente mais usual de relação com os pacientes tem sido principalmente o grandioso hospital universitário, onde as pessoas em atendimento estão sozinhas, constrangidas e, portanto, com dificuldade de se expressarem com altivez e criatividade. Os fabulosos feitos deste modo de tratar, em muitas situações de doença, e a riqueza material de muitos profissionais que o operam com destreza, acabam por glorificá-lo como único caminho válido e eficaz, apesar da crescente insatisfação da população.

Tentando superar esta situação, vem sendo enfatizada a importância de se inserir os estudantes, desde o início dos cursos de graduação, em situações de convivência estreita com a dinâmica de vida da população, com suas lutas pela alegria e a realização plena dos seus anseios profundos em que o enfrentamento das doenças e os serviços de saúde são partes importantes. A grande proximidade de muitos serviços de atenção básica com o cotidiano de vida da população os torna em um ambiente pedagógico muito rico. Esta é a transformação curricular dos cursos de saúde que mais tem se expandido. Muitos projetos de extensão universitária têm feito sucesso na medida em que conseguem oferecer a

estudantes uma inserção em diferentes cenários de convivência com a população e seus problemas de saúde, discutindo-os de forma participativa.

Há cerca de 25 anos atrás, foi muito expandida a proposta de criação de estágios rurais no final dos cursos. Foi um passo importante, mas mostrou-se pouco eficaz na transformação do modo profissional de relação com a população, pois acontecia depois que a viseira científica já tinha sido profundamente incorporada pelos estudantes. E tinha repercussões limitadas sobre o restante do curso, pois os alunos tocados pela experiência não tinham mais oportunidade de questionar as várias disciplinas já cursadas.

O aluno ao ingressar em um curso superior costuma ter uma grande ansiedade para logo entrar em contato com situações de cuidado em saúde, mas encontra apenas seguidos semestres letivos de estudos eminentemente teóricos, o ciclo básico, onde as práticas ocorrem apenas em laboratórios. Acreditava-se que qualquer relação com pessoas necessitando de atenção só poderia ocorrer depois que uma ampla série de conceitos fundamentais de sua profissão fosse incorporada. Contudo, o trabalho dos agentes comunitários de saúde, hoje largamente incorporado no Sistema Único de Saúde, demonstrou a potencialidade de ações de saúde pouco revestidas de conhecimentos sofisticados, mas extremamente potentes pela grande proximidade com o cotidiano de vida da população, quando acontecem integrados em uma equipe de saúde mais ampla. O movimento estudantil do setor saúde, animado pelo êxito de muitos projetos de extensão, vem também pressionando para a incorporação nos currículos de disciplinas baseadas na problematização de situações vividas a partir da inserção em diferentes ambientes sociais. Uma larga experiência internacional vem sendo acumulada nesta mesma perspectiva. O Ministério da Saúde, incomodado com a pouca adequação dos profissionais formados com as necessidades do SUS, vem também incentivando mudanças curriculares e projetos de extensão orientados por esta preocupação.

A inserção precoce do estudante em serviços de saúde tornou-se, assim, uma realidade em muitos cursos de todo o Brasil. Mas há uma grande diversidade entre as novas situações pedagógicas criadas. Em muitas escolas, os estudantes são levados para comunidades periféricas ou serviços de atenção primária à saúde por professores que não gostam e nem sabem fazer trabalhos comunitários. São orientados para fazer levantamentos de dados junto à população de forma padronizada ou a organizarem campanhas, ações educativas e procedimentos técnicos predefinidos, sem uma aproximação e discussão anterior com a comunidade e suas famílias. São atividades que não criam diálogo aberto e laços afetivos com as pessoas, impedindo os estudantes de aproximarem-se da fascinante e diferente dinâmica de luta pela saúde que marca a vida das comunidades. Resultam em atividades rotineiras e chatas que, ao invés de motivar, desafiar e questionar o estudante, o fecham para uma maior aproximação com a saúde pública e o cuidado pessoal com ternura. Outras vezes, a inserção nos serviços básicos de

saúde pouco muda os conteúdos teóricos estudados que, ao invés de se basearem na problematização e estudo de situações encontradas, continuam presos a um programa teórico definido previamente pelos professores. Diante de tantos conteúdos considerados progressistas e imprescindíveis pelos professores, deixar o processo educativo ser guiado, em algumas disciplinas, pela dinâmica imprevisível da relação com a realidade de saúde de uma comunidade e da subjetividade dos educandos fica parecendo, para muitos, algo pouco produtivo. E não é fácil para muitos professores e alunos, a aproximação com amizade e afeto junto a uma população com tantas diferenças culturais e materiais. Não é fácil se inserir e trabalhar sem ter segurança prévia dos passos e procedimentos que deverão ser desenvolvidos logo a seguir, quando o professor teme a crítica dos alunos pela falta de produtividade imediata da disciplina. No vazio inicial de uma clareza das tarefas a serem logo implementadas, que é necessário para demandas locais poderem se manifestar em seu ritmo próprio, passa-se a atuar na lógica tradicional da saúde pública, inibindo o processo de constituição de demandas a partir de uma relação de troca e confiança que exige certo tempo de observação mútua.

É interessante notar que as maiores resistências à implantação de projetos pedagógicos baseados na problematização costumam vir dos departamentos universitários ligados à saúde coletiva que se consideram os mais críticos e progressistas. Os professores de formação clínica conhecem de perto a experiência das residências médicas e internatos, com sua pedagogia centrada no atendimento de pacientes hospitalizados e na problematização de suas doenças. Sabem que, apesar do fluxo não planejado dos pacientes, com o tempo, as várias doenças e situações clínicas acabam sendo discutidas de uma forma muito mais rica do que num estudo teórico sistemático. A pedagogia da problematização é antiga na formação clínica em saúde, apesar de antes estar centrada na doença e no ambiente hospitalar. Já o ensino na área de saúde pública, tem sido tradicionalmente organizado por meio do estudo teórico de conteúdos previamente definidos. Muitos sanitaristas consideram o ensino a partir de um fluxo espontâneo de situações trazidas pelo contato com a realidade como desorganizado e incapaz de gerar um entendimento amplo e sistemático.

4. A importância do saber da educação popular para a construção de projetos universitários na comunidade.

Muitas universidades têm usufruído da presença, em seus quadros, de pessoas experientes em educação popular, este jeito de conduzir a relação educativa entre intelectuais e as classes populares, orientado pela meta de colocar o diálogo pedagógico a serviço da busca de ser mais presente em todos os grupos sociais. Seu corpo teórico foi delineado inicialmente na América Latina a partir da década de 1960, em um processo com a participação de muitos educadores, entre os quais se destacou Paulo Freire (1921 – 1997). A educação popular desenvolveu um saber de manejo destas situações de troca educativa na comunidade que tem sido muito valorizado internacionalmente. Devido a grande penetração

da educação popular nos movimentos sociais, organizações não-governamentais, igrejas e em algumas políticas sociais, não é difícil encontrar educadores populares experientes, em cada recanto da América Latina, que podem ser acionados como colaboradores dos processos de integração do ensino com a vida comunitária. A Rede de Educação Popular e Saúde (www.redepopsaude.com.br) e a Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde – ANEPS (<http://br.groups.yahoo.com/group/anepe>) podem ser importantes referências para identificação de aliados locais.

Na perspectiva da educação popular, é preciso, antes de tudo, aproximar-se das comunidades não só como portador de um conhecimento técnico significativo, mas também como aprendiz, reconhecendo os fortes limites que marcam o saber científico quando se quer compreender e transformar a dinâmica de adoecimento e luta pela saúde da população. Reconhecendo também a importância da sabedoria presente nas pessoas mais simples e nos seus grupos, bem como da grande capacidade do seu modo diferente de processar subjetivamente suas buscas de soluções, numa forma de operar a inteligência em que a emoção e a intuição são amplamente valorizadas. É importante também reconhecer que a população é composta de grupos bastante heterogêneos entre si, cada um com valores muito diferentes e principalmente em relação aos dos profissionais de nível superior que ali vão trabalhar. Esta diferença de valores faz com que as pessoas não aceitem muitas das soluções que parecem aos profissionais ser apenas uma decorrência lógica e inquestionável do conhecimento científico acumulado, mas que, na verdade, baseiam-se em valores próprios das elites intelectuais. A aceitação deste contínuo colocar em suspeita as verdades que antes pareciam, para si, ser tão óbvias e lógicas, diante de resistências (muitas vezes apenas veladas) e questionamentos de pessoas tão simples e desvalorizadas socialmente, é que marca a riqueza pedagógica da tradição da educação popular para o profissional de saúde. E que abre a possibilidade da criação de uma atenção à saúde mais integral por melhor responder aos diferentes contextos de valores, condições materiais e interesses dos vários grupos sociais.

Finalmente, é preciso ainda reconhecer que as iniciativas das pessoas e de seus grupos podem acontecer em ritmos de tempo bastante diferentes daqueles difundidos no imaginário da modernidade, tão incorporado entre os profissionais de nível superior e que é orientado pela busca metódica e apresada de um interminável progresso material. A priorização, principalmente em grupos sociais menos envolvidos diretamente na produção capitalista, de um estar bem integrado nas relações afetivas e junto à natureza, que seguem ritmos próprios diferentes dos propostos pela modernidade, costuma gerar muita irritação entre os profissionais de nível superior que a classificam como alienação e comodismo. Na pressa, muitas vezes, eles passam por cima e destroem processos de constituição de outros tipos de iniciativa, bastante criativos e carregados de emoção, que exigem outro ritmo de tempo. Não percebem que são justamente estes valores e ritmos diferentes que permitem às classes populares viverem com

tanta alegria e vibração, dimensões importantes da saúde, mesmo sendo submetidas a situações de tanta opressão e precariedade.

Por todas estas razões, o eixo metodológico da educação popular em saúde é a construção dialogada e participativa das soluções sanitárias necessárias. Esta proposta é amplamente aceita, mas geralmente obtida com dificuldade, pois há muitos obstáculos para a construção deste diálogo entre pessoas de grupos sociais tão diferentes. Não basta ir para as comunidades e os serviços de saúde cheios de amor para dar. Há muitas dificuldades e constrangimentos dificultando esta relação. Educação popular é também o saber de manejo destas dificuldades.

O poder do doutor inibe a fala e a iniciativa das pessoas do mundo popular, trazendo muita dificuldade para o diálogo se estabelecer com firmeza. Faz parte da cultura popular latino-americana certa dissimulação na relação com pessoas que julgam pertencer à elite. Como estratégia de sobrevivência numa sociedade extremamente desigual e opressora, elas costumam mostrar-se concordantes com o que lhes afirmam e propõem. Mas é uma concordância apenas na aparência. Na surdina, conseguem um modo de boicotar estas propostas e ironizar o que foi afirmado. É preciso buscar uma confiança afetiva e desenvolver uma sutil capacidade de observação para detectar estas discordâncias dissimuladas, de forma a tornar o diálogo claro e franco. Outras vezes, principalmente nas periferias das grandes cidades, desenvolvem, na relação com pessoas de fora que associam com suas histórias anteriores de humilhação, uma agressividade cheia de falas ameaçadoras que é apenas uma estratégia defensiva e que logo se transforma quando o vínculo é estabelecido. Mas muitos profissionais de saúde ficam assustados.

O constante sufoco de vida a que estão submetidos e a falta de condições materiais para viverem suas particularidades pessoais com privacidade, expõem as pessoas das classes populares a situações de muito estresse, gerando freqüentes conflitos, que costumam ser vividos de forma aberta. As brigas parecem, inicialmente, predominar, desanimando os profissionais de saúde, pois fica parecendo não ser possível desenvolver um diálogo construtivo. Mas, uma convivência mais próxima torna possível conhecer uma diversificada e surpreendente rede de apoio mútuo que é importante identificar, pois é uma grande aliada dos serviços de saúde no enfrentamento dos problemas. Outras vezes, eles têm falas contraditórias e ambíguas. Costumam afirmar algo para logo depois desdizer. Mais uma vez, o diálogo fica parecendo difícil. Mas a contradição e a ambigüidade são sinais de estar em andamento um intenso processo de transformação de suas visões de mundo. Antes de empecilho, são desafios e matéria prima para o diálogo educativo. Para isto, os grupos e movimentos locais são espaços privilegiados de apuração mais clara e elaborada de seus interesses e de suas propostas. No debate coletivo, contradições e ambigüidades do próprio pensamento são questionadas e novas formulações do

pensar são elaboradas. Por esta razão, a educação popular enfatiza a importância dos movimentos sociais como parceiros especiais na construção dialogada das soluções sanitárias adequadas.

Nos livros e artigos sobre educação popular há muitos estudos sobre as dificuldades mais frequentes da relação com a população. Depara-se, muitas vezes, com comportamentos que parecem ser descabidos e não se consegue um entrosamento suficiente para entendê-los. Nestes momentos, é importante recorrer a estes estudos feitos por teóricos mais capacitados, para que a relação não fique bloqueada. Frequentemente, trata-se de uma dificuldade dos intelectuais em compreender a diferente lógica de luta pela sobrevivência e a alegria das classes populares.

Para muitos, o diálogo educativo é apenas uma forma esperta e hábil de melhor convencer as pessoas de sua proposta e sua visão dos problemas de saúde. Conversa-se e escuta-se para entender melhor a lógica do pensamento do outro e, assim, formular de modo mais adequado a mesma proposta anterior. É um diálogo superficial, pois não está aberto para o questionamento do outro, muitas vezes expresso de forma confusa. Estes profissionais buscam no saber da educação apenas técnicas de convencimento mais eficazes e com maior alcance no conjunto da população. Para a educação popular, o importante não é a transmissão eficaz do conhecimento, mas a busca da compreensão ampliada da questão por meio do debate com os vários atores envolvidos. A ênfase não é a técnica educativa, mas a compreensão do contexto em torno do problema a ser enfrentado. Esta forma de conduzir o diálogo baseia-se no forte reconhecimento da importância e do limite dos vários saberes e valores de cada participante, inclusive do doutor. Por isto, outra palavra chave, além de diálogo, é *problematização*. Diante de uma situação complexa, o importante é fazer uma roda de conversa, problematizar a situação de modo participativo e buscar estudos teóricos que contribuam no seu entendimento. Mas trata-se de uma problematização não restrita ao debate de aspectos biológicos e sanitários. Mesmo o problema mais corriqueiro de saúde está ligado com questões sociais globais. É o entendimento de cada questão, relacionando suas dimensões biológicas, psicológicas, ambientais, culturais, sociais, econômicas e políticas, que permite uma compreensão mais profunda.

A problematização, buscando compreender a complexidade das várias situações de saúde, pode parecer pouco operacional: muita conversa roubando o espaço da ação transformadora. No entanto, é impressionante como as pessoas e os grupos comunitários, ao sentirem os diferentes elementos de suas crenças e preocupações serem contemplados e articulados no processo de problematização, se animam e se envolvem com garra na implementação das soluções definidas coletivamente de forma participativa. O processo coletivo de discussão já vai gerando a base organizativa para o enfrentamento da situação. Discussão coletiva gera iniciativas conjuntas de intervenção sanitária. Na discussão e ação coletiva, pessoas, que antes achavam que seus problemas eram apenas pessoais, vão se transformando em atores sociais. No enfrentamento junto a autoridades, empresas e instituições estatais, vão se percebendo

do cidadãos com voz e força na vida pública. Isto tem grande repercussão em suas vidas pessoais, pois lhes aumenta a auto-estima e os torna destemidos no enfrentamento, até mesmo, de situações familiares bastante íntimas. A participação neste processo transforma profundamente os estudantes e professores envolvidos. Eles se descobrem como atores sociais e ficam fascinados com as possibilidades desta construção coletiva. O individualismo centrado na infundável competição no mercado por bens materiais e simbólicos, que tanto aprisiona a maioria dos membros das classes médias, é profundamente questionado. No atual movimento estudantil dos cursos de saúde, é impressionante o número de lideranças que se formou em projetos de extensão universitária orientados pela educação popular.

Nessa perspectiva da educação popular, formar a roda para problematizar as situações de saúde mais significativas não é um exercício teórico que usa de situações concretas da prática apenas para objetivos acadêmicos. Guia-se pelo compromisso e a solidariedade com os que sofrem e são oprimidos. O critério de avaliação do processo educativo é a sua capacidade de transformar a realidade. Cada situação gera reflexões, que geram ações. Toda ação sobre a realidade resulta em modificações não previstas, necessitando de novas reflexões. Neste sentido, educação popular é um contínuo processo de pesquisa sobre a ação. Para isto, exige inserção continuada. Na medida em que se intervêm de forma comprometida com a população, estabelecem-se laços de confiança e afeto que possibilitam a progressiva revelação de dimensões que antes eram interdidas. O diálogo se aprofunda, tornando-se ainda mais educativo para todos os envolvidos. Assim, o compromisso político com a luta contra a injustiça e a doença é também um elemento metodológico fundamental para a eficácia educativa. Sem ele, o aprendizado não se aprofunda.

Por estas razões, a pedagogia da problematização da educação popular difere bastante de muitas outras pedagogias da problematização que tanto vêm sendo divulgadas. Uma delas é o PBL (*problem based learning*, aprendizado baseado em problemas), muito difundido pelas agências norte-americanas de assessoria pedagógica para as universidades brasileiras. Em muitas universidades brasileiras em que estas outras pedagogias da problematização vêm sendo implantadas, o que se assiste são práticas de ensino, mais ativas do que as aulas teóricas, em que conteúdos previamente planejados são administrados por meio de situações-problemas criadas pelo professor, colocando desafios para os alunos. As respostas corretas já existem e abrem espaço para novos problemas mais complexos. A impressão é que há uma grande similaridade com o ensino de matemática tradicional. Os elementos presentes nos problemas colocados pelo professor não são questionados pelo contato intenso com a realidade sempre surpreendente. Não há o processo de ação – reflexão – ação – reflexão... O compromisso com a pessoa sobre quem se discute a situação-problema e a transformação da realidade em que vive não norteia a discussão. A situação-problema é apenas uma estratégia para o aprendizado.

Apesar da reflexão teórica se basear na problematização de situações concretas particulares, procura-se chegar ao entendimento de dimensões estruturais da realidade. Situações particulares acontecem a partir dinâmicas mais gerais de organização da vida que precisam ser compreendidas por reflexões abstratas. A problematização não deve, portanto, ficar circunscrita ao estudo dos acontecimentos particulares. Estudar as dinâmicas mais gerais e abstratas de organização da vida a partir da referência de situações e lutas concretas do cotidiano torna o estudo mais motivado e didático. Para a educação popular o estudo sistemático e organizado de temas abstratos é fundamental, mas precisa estar animado e orientado pelas necessidades da luta social.

O adjetivo *popular* do nome educação popular não se refere ao público a quem se dirige. Como está se vendo em muitas universidades brasileiras, a educação popular é uma proposta pedagógica que pode ser aplicada à formação de estudantes e de doutores. Profissionais e estudantes universitários vivem também situações de opressão e estão submetidos a condições institucionais degradantes. É possível conduzir o trabalho educativo nas universidades e nas instituições voltadas para a educação permanente a partir de seus anseios, de suas buscas e de seus sonhos. Mas esta formação de estudantes universitários e doutores se torna mais transformadora quando o envolvimento e o compromisso com as classes populares emerge como centro da ação educativa. Ela deixa de se centrar nas necessidades pessoais dos estudantes e doutores para se ampliar em direção à transformação global desta sociedade em que a injustiça e a desigualdade são os elementos mais marcantes. O adjetivo *popular* do nome da educação popular refere-se, portanto, ao projeto político que orienta sua proposta pedagógica: a busca da construção de uma sociedade igualitária e justa por meio de processos participativos, de forma que os mais oprimidos não sejam apenas beneficiados, mas atores centrais no processo de mudança.

5. O cuidado à família como estratégia pedagógica.

Tradicionalmente, inserir estudantes na atenção básica à saúde era encarado como colocar estudantes nas pequenas unidades de atenção primária à saúde. É uma perspectiva ainda muito centrada nos serviços e pouco voltada para a vida social onde ocorre a dinâmica de luta pela saúde. O estudante acaba tendo sua atenção centrada nas ações técnicas ali desenvolvidas e nos problemas das relações entre os seus profissionais. Ali, a relação com a população acontece nos atendimentos e nas ações educativas. Por lidar com grandes públicos que freqüentam de modo irregular e esporádico o serviço, tende a não desenvolver vínculos significativos com as pessoas da comunidade e seus movimentos.

Os projetos de extensão universitária, por serem mais informais e menos presos às normas institucionais, são mais livres para experimentar novas formas de intervenção. Foram criando novos modos de inserção pedagógica dos estudantes na atenção básica que se mostraram exitosos. Um deles é o

de vincular o estudante principalmente com as famílias da área atendida pelo serviço. Outro é o de vincular o estudante principalmente com os movimentos sociais locais.

Nos locais onde os movimentos sociais são dinâmicos e não dominados por políticos clientelistas, eles representam as principais iniciativas de fortalecimento da rede de solidariedade na comunidade. São espaços privilegiados de amadurecimento da consciência social dos moradores. Neles desembocam insatisfações, conflitos, iniciativas artísticas, atividades esportistas e lutas sociais do lugar. São dinâmicos e cheios de lideranças interessantes, carregadas de vigor e criatividade. Desenvolvem formas muito inovadoras de luta social pela saúde e de apoio solidário a moradores em situações especiais de crise. A inserção de estudantes nas suas atividades tem se mostrado muito rica por apontar para novos e criativos caminhos de atenção à saúde. Mas, por terem um ritmo das atividades irregular em que as principais reuniões ocorrem fora dos horários tradicionais de trabalho profissional, não é fácil organizar atividades curriculares de ensino para todos os estudantes, centradas na inserção em suas iniciativas. Pela informalidade de sua dinâmica, exige-se que os estudantes já tenham alguma experiência de trabalho comunitário.

Já a vinculação de estudantes com um número reduzido de famílias de uma comunidade é mais fácil. A visita periódica às mesmas famílias vai possibilitando a criação de vínculos afetivos de confiança e solidariedade que vão abrindo a relação para níveis progressivos de exposição da complexa dinâmica de luta pela sobrevivência e saúde que ali ocorre. Na década de 1990, o movimento sanitário descobriu a potencialidade da atenção à família como estratégia de organização da assistência à saúde. A família é uma unidade central na articulação dos cuidados dos indivíduos. Sem abordar a dinâmica global de funcionamento familiar é difícil obter maiores mudanças no cuidado em saúde de cada pessoa. Principalmente entre as classes populares, onde a falta de recursos e a cultura não permitem formas de vida mais individualistas, como se vê nas classes médias mais abastadas, que podem comprar no mercado os serviços e produtos que lhes permitem viver sozinhos. Entre os pobres, a vida se torna extremamente penosa sem o apoio familiar. A abordagem dos problemas de saúde pela ação na família mostrou-se muito promissora. Mas, a surpresa foi descobrir que a abordagem centrada na família é também extremamente rica pedagogicamente para a formação profissional. A responsabilização de estudantes pelo acompanhamento de determinadas famílias, com o progressivo vínculo afetivo que traz, permite que se compreenda, pela perspectiva dos moradores, a lógica da busca de ser mais que Paulo Freire insistia estar presente em todos os grupos e pessoas. Permite ainda ir entendendo a possível contribuição do profissional de saúde para servir a esta busca, ensinando um modo de trabalho centrado nas demandas inusitadas e diversas das pessoas e não na oferta de alguns procedimentos técnicos que se foi treinado a executar.

A vida moderna incentiva uma subjetividade centrada nos interesses pessoais, na medida em que o capitalismo anuncia o individualismo e a competição como elementos fundamentais para o desenvolvimento social. A luta individual por interesses privados seria a base do progresso por estimular a concorrência. Mas o filósofo alemão Shopenhauer (1788-1860) já estranhava a característica de muitas pessoas serem tão afetadas pelo sofrimento de outros seres, a ponto de serem impelidas para uma ação que, muitas vezes, as coloca em risco de perdas e até de morte. Esta percepção de identificação profunda e intuitiva com o outro, que o torna não mais um estranho indiferente e, sim, uma pessoa “em que eu sofro apesar de meus nervos não estarem cobertos por sua pele”, é a base da solidariedade social (KENNEDY, 2003, p. 9-10). A relação emocionada com o outro abre para a compaixão e o agir intuitivo. Mas, o que é considerado científico no trabalho em saúde apregoa um agir técnico desvestido de emoção para alcançar maior objetividade racional, dificultando a criação de vínculos afetivos com a pessoa cuidada e, conseqüentemente, fechando a porta para um agir amoroso. Viver a experiência de abertura e envolvimento profundo com o outro, com suas inusitadas diferenças, a partir da oportunidade de encontro propiciado pelos chamados de seu pedido de ajuda e conhecer a criação que advém do se deixar ser levado pelo que é provocado neste vínculo afetivo, liberta o profissional do aprisionamento no si mesmo. Abre-o para a possibilidade de novas formas de viver não submetidas à cultura do individualismo. Neste sentido, a inserção do estudante, desde o início do curso, em ambientes de trabalho profissional que facilitem a vivência de vínculos afetivos fortes no cuidado em saúde, pode criar condições para o acesso a emoções, percepções de sentidos e intuições que, durante milênios, foram elementos fundamentais na condução da prática médica, mas que foram deixados de lado nos últimos dois séculos.

A responsabilização assumida com seriedade e o vínculo afetivo criado, entre o estudante e os membros das famílias acompanhadas, impedem que a relação se rompa diante dos usuais choques de valores, mal entendidos, incompreensões dos diferentes contextos de vida e insucessos que surgem no processo de busca de soluções para os problemas de saúde. Entre raivas, frustrações e desânimo, o diálogo continua. O vínculo afetivo aproxima pessoas com grandes e surpreendentes diferenças, causando espanto e movimentos de afastamento. Frequentemente se encontra com o que parece ser inaceitável. São diferenças que incomodam muito, pois este outro tornou-se próximo e importante. Não é mais um outro distante, cujas características estranhas apenas geram curiosidade. Como nas relações de enamoramento, o vínculo afetivo e o compromisso estendem a relação apesar das usuais situações de aparente impasse, criando condições para o surgimento de soluções surpreendentes. A emoção, quando presente, instiga o funcionamento de poderosas formas inconscientes de inteligência, fazendo aflorar intuições que são contextualizadas e aperfeiçoadas nas conversas. O vínculo afetivo possibilita a integração com caminhos surpreendentemente diferentes do outro. Este vínculo gera um olhar compreensivo

e terno para com a lentidão do processo de transformação subjetiva e grupal. Os imprevistos caminhos de reorganização da vida e do tratamento, construídos nesse tipo relação de diálogo, superam o modelo dominante, logicamente organizado e reproduzido, de exercício do trabalho em saúde. O fascínio com estes resultados, abre o estudante ainda mais para relações participativas e democráticas. Torna-o aberto para a diversidade humana. Ajuda-o a superar o encasulamento nos valores da família e da classe social em que foi formado. Inaugura-o em um novo modo de processamento subjetivo que terá grande repercussão em sua futura vida profissional e pessoal.

O envolvimento amoroso, entre profissionais e pessoas em cuidado, abre possibilidades de comunicação que vão muito além daquela expressa pelos gestos e as palavras. Há uma semiologia e uma terapêutica que se expandem a partir do vínculo emocionado e que não se encontram nos compêndios acadêmicos tradicionais, mas que vêm sendo milenarmente proclamadas por terapeutas de diferentes civilizações como fundamentais. É preciso experimentá-las para conhecê-las. Mas este envolvimento emocional precisa ser conduzido com habilidade para não fazer o profissional se desabar e se tornar inoperante diante de problemas mais tensos. A convivência prolongada com algumas famílias possibilita esta experiência e este aprimoramento da relação afetiva para que ela seja operativa. Permite treinar a aplicação, no trabalho em saúde, da experiência amorosa e humana em que todos os estudantes já foram iniciados nas suas próprias vidas pessoais.

A vida pulsa de forma fascinante e misteriosa em todos os grupos sociais. Mas entre os pobres latino-americanos, esta pulsação se revela de forma mais escancarada pelo jeito emocionado e aberto como vivem e se mostram. Com sua carência material e maior valorização das relações afetivas, costumam acolher com alegria estudantes ainda com poucos conhecimentos técnicos para oferecer. Valorizam, antes de tudo, a relação de amizade e solidariedade destas pessoas de modos tão diferentes para eles, que são os estudantes universitários. Os estranhamentos, vindos deste encontro de diferentes, instigam tentativas de explicação do que parecia ser natural e imutável. As novas conversas, possibilitadas por este encontro pouco usual em uma sociedade em que a divisão de classes sociais estabelece poderosos muros invisíveis entre as pessoas, ajudam na organização de pensamentos e afetos embaralhados no inconsciente diante de uma vida cheia de correrias e tensões. O entendimento dos diferentes contextos culturais e materiais que explicam hábitos e comportamentos locais, propiciado pelo diálogo a partir do estranhamento, vai abrindo a possibilidade de mudança. Tudo isto, no entanto, só é possível se o estudante se aproxima da família com a perspectiva da educação popular e, não, com vontade de ensinar a maneira correta de viver para seres tidos como ignorantes e carentes. Causa uma grande surpresa aos profissionais de saúde, que aprenderam a se relacionar com a população oferecendo atendimentos e informações técnicas, constatar a alegria, a amizade e as transformações que surgem de uma relação que parece inicialmente ter tão pouco para oferecer.

No processo de acompanhamento às famílias, vão surgindo problemas para os quais os estudantes e os supervisores não têm soluções adequadas. Muitas vezes, até acham que seus conhecimentos anteriores são capazes de oferecer essas respostas, mas no acompanhamento vão ficando evidentes os seus limites. A convivência a longo prazo e o vínculo afetivo, que torna o sofrimento do outro significativo para o profissional, são elementos fundamentais para o desmascaramento da ilusão na capacidade do conhecimento científico especializado dar conta de resolver a totalidade das necessidades de saúde da população. Diante destas dificuldades, o estudante é motivado a estudar, conversar com outros professores, debater com o agente comunitário de saúde responsável pela família e outros membros da equipe local de saúde, rememorar leituras anteriores, discutir com colegas, pedir apoio de líderes comunitários, pesquisar na Internet, etc. Não é um estudo para conseguir nota alta e ficar bem com o professor. Não é, portanto, uma substituição do ato de estudar. Trata-se de um estudo a serviço do outro e motivado por seu sofrimento. Coloca o conhecimento no seu devido lugar: a serviço da felicidade humana e, não, voltado para o poder e diferenciação do profissional. Articula diferentes campos do conhecimento, abrindo-se para a interdisciplinaridade.

Esta perspectiva de trabalho pedagógico vai além da interdisciplinaridade, pois não se restringe à integração de saberes das diferentes disciplinas científicas, na medida em que articula também os saberes e iniciativas populares presentes na comunidade. Por estar regido pela compaixão, articula ainda dimensões emocionais e intuitivas que as classes populares latino-americanas sabem tão bem trazer para o enfrentamento de seus problemas. Rege-se também pela curiosidade espontânea presente nos estudantes e moradores, resgatando-a como fonte de desenvolvimento humano. Neste processo de revalorização das dimensões subjetivas no trabalho profissional, vai surgindo espaço para criações artísticas (peças de teatro, panfletos, programas na difusora local, músicas, cartazes, poesias, pequenos shows, festas, atos religiosos) que resgatam a beleza, a criatividade e a poesia do trabalho em saúde. Ensina o estudante a superar o caráter restrito à dimensão racional das ciências da saúde desenvolvida na modernidade.

Interdisciplinaridade e integração com o saber e a garra de luta da população são ainda insuficientes para resolver a totalidade dos problemas com que se depara no contato intenso com a realidade, de uma forma emocionalmente envolvida que permita perceber as manifestações sutis das necessidades das pessoas. Muitos problemas enfrentados são complexos demais para serem curados. Estão amarrados à miséria, opressão e tradições culturais arraigadas que dependem de profundas transformações políticas, subjetivas e materiais de longo prazo e de caráter internacional. São problemas profundos demais para serem curados apenas pelo trabalho em saúde, mas não para serem cuidados. Cuidar significa ocupar-se dos problemas passíveis de serem enfrentados na circunstância do momento, pondo-se à disposição de acordo com as condições exigidas por eles e não nas condições oferecidas tradi-

cionalmente pelos serviços e pelas tradições profissionais de atuação. Significa responsabilizar-se mesmo não tendo soluções técnicas bem definidas, não deixando que pessoas, com pouca capacidade de enfrentamento da crise de vida a que estão submetidas, fiquem abandonadas e sozinhas. O sofrimento não se anula, mas alguns dos seus motivos vão sendo transformados. Mudam-se as formas e o peso com que este sofrimento influencia a vida da família.

Vai-se descobrindo a força terapêutica da presença amorosa, tão desconsiderada no discurso científico das profissões de saúde, capaz de gerar o crescimento da flor de lótus nos pântanos mais sombrios (metáfora frequentemente usada pelas tradições orientais de espiritualidade para expressar este fenômeno fascinante. Lótus é uma planta com linda e delicada flor branca que cresce nos pântanos). Acompanhar a força surpreendente da vida se manifestar em situações de crise, nas quais a precariedade é a marca maior, é extremamente gratificante para o profissional principalmente quando se percebe que a sua própria atuação foi significativa no processo. Assemelha-se à posição do artista vendo sua obra se constituir por uma ação que tem dimensões intencionais e outras provenientes da intuição e de intercorrências externas, totalmente fora do controle da vontade. O artista se surpreende com sua obra. Talvez, o maior aprendizado que o estudante pode ter a partir do envolvimento intenso com famílias em situação de crise seja o despertar para a possibilidade e os caminhos de seu trabalho passar a ser local de densa criação artística e amorosa. É um aprendizado que rompe com o modelo dominante de atuação das profissões de saúde, no que a filosofia da ciência vem chamando de superação do paradigma da modernidade na ciência. Trata-se de um aprendizado em que uma experiência vivencial forte é muito mais significativa do que sofisticadas discussões filosóficas.

As experiências universitárias, nesta perspectiva, apontam para a importância da valorização do trabalho em grupo. O acompanhamento de cada família deve ser assumido por grupos de dois ou três estudantes. Os estudos sobre as dificuldades enfrentadas devem ser feitos em grupos maiores, incentivando o compartilhamento de experiências. Até as avaliações precisam ter seus critérios e caminhos de operacionalização discutidos entre os envolvidos. Quando é possível integrar, no mesmo projeto pedagógico, estudantes de diferentes cursos universitários, o resultado é muito mais enriquecedor, ajudando a avançar em direção à interdisciplinaridade e à superação do corporativismo. Infelizmente, as reformas curriculares, sendo feitas curso a curso, não têm expandido projetos pedagógicos que integrem alunos de diferentes profissões.

As disciplinas curriculares e os projetos de extensão universitária, baseados na inserção precoce do estudante em situações sociais de busca da saúde e orientados pela educação popular, significam, portanto, espaços de integração dos diferentes saberes ensinados de forma fragmentada em outras disciplinas do curso e de integração das quatro dimensões do processo de elaboração subjetiva apontadas por Gustav Jung: a racional, emocional, intuitiva e sensorial.

Como o agente comunitário de saúde, o estudante passa a atuar como mediador entre a família e os serviços de saúde. Como seu vínculo maior é com a família, passa ver os serviços e seus futuros colegas de profissão de forma crítica, na medida em que vai percebendo os limites de suas ações em responder às necessidades das pessoas que cuida e com quem está ligado. Ao tentar ajudá-las a serem atendidas nos diferentes níveis de atenção da região (serviços de atenção primária, secundária e terciária à saúde), aprende sobre os meandros dos constrangimentos institucionais que dificultam um atendimento de qualidade. Aprende a olhar os serviços de saúde com os óculos dos usuários. Isto será uma importante referência para quando for futuramente buscar, como profissional, melhorar seu serviço e as políticas de saúde, podendo, então, não ficar totalmente submetido à lógica corporativa e técnica como usualmente acontecem estas iniciativas.

O envolvimento dos estudantes, iniciado a partir do vínculo a algumas famílias, com a complexidade da dinâmica social povoada de sofrimentos, opressões e muitas possibilidades de fascinante criação coletiva, pode despertá-lo da alienação individualista e consumista difundida pela sociedade capitalista e que marca tão fortemente a juventude. Da compaixão com os membros das famílias acompanhadas vêm a luta pela melhoria de suas condições, a percepção da origem social de muitos dos seus próprios problemas pessoais, o contato com os inúmeros constrangimentos políticos e culturais que dificultam a superação das dificuldades, o conhecimento de outros atores sociais envolvidos em lutas semelhantes, a descoberta de suas potencialidades pessoais como ator no jogo social e o encontro, em sua vida, da alegria e fascínio do trabalho coletivo criativo com significância social. O processo prolongado de acompanhamento às famílias e às redes locais de apoio social lhes permite ir experimentando, observando os efeitos e treinando as diversas atitudes de manejo das relações interpessoais e grupais. O trabalho em grupo com outros colegas da universidade ajuda a refinar o traquejo para o trabalho coletivo. Tudo isto tem possibilitado a emergência de muitas lideranças estudantis a partir deste tipo de experiência pedagógica nas universidades. Lideranças dispostas a se lançarem com garra na luta por projetos incertos e que, à primeira vista, parecem insensatos. Lideranças que têm feito diferença no processo histórico de construção de uma sociedade mais solidária.

Para o professor é muito bonito assistir a transformação dos educandos: de pessoas individualistas e inseguras, frequentemente presas no consumismo capitalista, em atores sociais ativos; de pessoas indignadas e queixosas das maldades do mundo, em sujeitos atuantes com habilidades de enfrentamento. O professor também se renova no contato com o ânimo e a inquietude da juventude portadora de novas formas de estar no mundo. As situações concretas trazidas pelos estudantes para debate e as suas reflexões desafiam e questionam antigos conhecimentos, estimulando-o para novos aprendizados. Sua vida pessoal é transformada quando tem acesso, de forma mais intensa, à alegria, vibração e busca criativa dos alunos. A pedagogia participativa salva o professor do academicismo que o aprisiona em

lutas infundáveis por respeitabilidade e poder que isolam do contato mais direto com a dinâmica da vida, ao mesmo tempo, poética e dramática.

Nestas experiências pedagógicas, o papel do professor é totalmente transformado. Ele é, antes de tudo, o cuidador do espaço pedagógico de inserção na comunidade e de debate entre os atores envolvidos. Uma série infundável de problemas, mal entendidos, conflitos e carências de recursos pedagógicos tendem a ir surgindo nesta prática social que toca em poderes e costumes já fortemente estabelecidos. O conteúdo ensinado diretamente pelo professor deixa de ser o centro do aprendizado. O centro passa ser a relação dos estudantes com a realidade, as conversas entre eles, os estudos provocados e as trocas afetivas. O professor tem o papel importante de comandar a organização e criação de condições para que estas relações ocorram de forma rica do ponto de vista pedagógico e de modo a responderem aos interesses da população assistida. Precisa ter sensibilidade para perceber entraves não claramente expressos. Precisa ter conhecimentos teóricos amplos que permitam apontar alguns caminhos iniciais de estudo para as tão diversas e inesperadas situações que continuamente aparecem e para trazer estudos que ajudem a esclarecer os preconceitos, medos e constrangimentos pelo poder que frequentemente surgem. Mas, principalmente, o professor precisa ter habilidade de manejo das relações grupais para ajudar que os diversos interesses e peculiaridades dos estudantes e da comunidade possam ser negociados e priorizados com calma, sabendo, para isto, conviver com situações de tensão e conflito, bem como com a insatisfação dos alunos. A insatisfação é elemento fundamental para motivar a busca teórica.

Na estruturação de projetos pedagógicos nesta perspectiva, mais importante do que os aspectos formais dos serviços de saúde onde os estudantes vão ser inseridos (proximidade da universidade, estrutura física dos prédios, capacitação técnica da equipe, etc.) são os aspectos informais como a existência de relação de confiança com lideranças locais, a presença de movimentos sociais participativos e não dominados por políticos clientelistas, a ausência de grupos estruturados ligados ao narcotráfico e o nível de entrosamento da equipe de saúde com a população. As relações humanas locais são muito mais importantes do que as condições materiais da região para o êxito do projeto.

6. A dinâmica entre o instituinte e o instituído.

Para muitos, o aperfeiçoamento institucional passa essencialmente pela incorporação de novas propostas baseadas em estudos de grandes autoridades acadêmicas, principalmente se forem dos países mais desenvolvidos. São mudanças planejadas por meio de projetos logicamente estruturados definidos por grupos de especialistas e implantadas a partir de decisão dos setores mais elevados de hierarquia da instituição. A escuta dos estudantes, funcionários e professores é feita na fase de diagnóstico, realizado pelos especialistas contratados, mas o processamento das informações recolhidas é feito apenas por

eles. Na fase de implantação, as oposições e considerações que surgem são julgadas apenas como “resistências à mudança” e enfrentadas como algo que precisa ser contornado. Os estudos teóricos nacionais e internacionais são importantes, mas não é só o grupo de especialistas formado nas instâncias centrais de poder que tem acesso a eles. Estes estudos estão repercutindo também entre os estudantes, professores, funcionários e seus movimentos, inspirando novas iniciativas e propostas de mudança do ensino, que vão sendo experimentadas e aperfeiçoadas na realidade concreta da universidade e vão gerando grupos organizados, empenhados na transformação institucional. Sem a valorização destas iniciativas e atores envolvidos na mudança é difícil conseguir transformações mais profundas em instituições complexas. Eles trazem um saber de adequação da teoria pedagógica às circunstâncias locais e explicitam interesses que muitas vezes não são percebidos por especialistas ligados ao poder institucional.

A universidade e as secretarias de saúde são instituições dinâmicas em que o novo e o velho convivem e se enfrentam. São atravessadas pelos jogos de poder, opressão e resistência que marcam o conjunto da sociedade. Suas rotinas e tradições são a cristalização dos resultados de lutas anteriores. Mas a insatisfação pulsa, gerando sonhos, conversas, pequenas iniciativas de resistência e novas propostas que vão surgindo inicialmente de modo informal nos subterrâneos do estabelecido. É o movimento social dentro dessas instituições. Os projetos de extensão universitária são as formas mais usuais de estruturação destas novas propostas nas universidades, por serem submetidos a menor nível de exigências burocráticas. São o instituinte tentando transformar o já instituído. Mas o que é informal e pouco estruturado tem pouco alcance e está sempre correndo o risco de ser provisório. Por isto, o novo luta para se tornar instituído. O alternativo quer ser hegemônico. Para isto, há um longo processo a ser percorrido de adaptação às exigências mais gerais da instituição, de formação de alianças e de enfrentamento dos interesses contrariados. O novo, ao ser instituído, incorpora parte do velho. Como tudo que é instituído, torna-se menos flexível e menos permeável às novas exigências e propostas dos novos tempos. O que era novo e se instituiu, vai se tornando velho. Passa a ser questionado por outros novos movimentos sociais. Outros movimentos instituintes se organizarão.

Nos cursos universitários de saúde e nos núcleos de educação permanente das secretarias de saúde assiste-se atualmente a momentos de institucionalização de muitas propostas que há pouco tempo eram alternativas. Algumas destas instituições já estão mais avançadas neste processo. Mas, mesmo ali, é preciso estar aberto para as novas oposições e propostas que estão a chegar, trazendo a renovação necessária para uma sociedade que, apesar de ser tão precária, está marcada pela fome do infinito. Não há novo perpétuo. O recentemente instituído já precisa estar aberto para a renovação, acreditando na importância desta dinâmica de construção e desconstrução. Aceitar, inclusive, ser também vidraça para as pedras dos movimentos sociais.

Durante toda a modernidade, sempre existiram profissionais de saúde que, apesar de formados dentro de uma racionalidade instrumental centrada na ação sobre o corpo biológico, souberam encontrar seus caminhos para uma ação ampliada sobre a dinâmica de luta pela vida. Educaram-se nas situações mais imprevisas em que a pulsação da vida diante da crise do viver se manifestou de forma tão intensa a ponto de romper com as viseiras do disciplinamento de seus olhares. O trabalho em saúde, como poucos, cria estas oportunidades. Foram profissionais muito respeitados em seu tempo e em sua comunidade e, muitas vezes, considerados heróis pela sociedade. Alguns, anônimos, foram heróis apenas para pacientes e familiares por eles atendidos. Outros foram enaltecidos em filmes, romances, poesias e na mídia. Nas faculdades, se clama continuamente pela humanização do trabalho em saúde, sem discutir seus caminhos, nem criar oportunidades consistentes de treinamento das habilidades necessárias. Não basta haver alguns heróis, anônimos ou reconhecidos. É preciso ir além do tempo em que este tipo de postura diante dos problemas de saúde era considerado uma prática alternativa. Algo enaltecido e admirado, até por ser raro. É necessário que esta preocupação se desdobre em estudos bem estruturados, desvendando mais claramente os caminhos da intervenção profunda sobre os problemas de saúde. É preciso que as iniciativas concretas, já em andamento, sejam valorizadas e disseminadas para influenciar a formação de todos os profissionais. Não basta que alguns profissionais de saúde saibam atuar de forma criativa e humanizada. É fundamental que esse saber se generalize nas instituições, encontrando os caminhos administrativos de sua operacionalização.

7. Referências bibliográficas

KENNEDY, Eugene. Prefácio. In: CAMPELL, Joseph. **Tu és isso**; transformando a metáfora religiosa. São Paulo: Madras, 2003. p. 9-22.

TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA E SUA METODOLOGIA: ENCONTRO ENTRE LEITURA DA PALAVRA E LEITURA DO MUNDO

CARDINALI, Renato Pedro

UFSCar¹ - rcaboclo@hotmail.com

PEREIRA, Kelci Anne

UFSCar² - kelcipereira@gmail.com

GIOTTO, Vanessa Cristina

UFSCar³ - vanessagirotto@yahoo.com.br

CHERFEM, Carolina Orquiza

UFSCar⁴ - carolinacherfem@yahoo.com.br

MELLO, Roseli Rodrigues

UFSCar⁵ - roseli@power.ufscar.br

RESUMO

A Tertúlia Literária Dialógica é uma atividade cultural social e educativa, baseada na leitura de clássicos da literatura universal e no diálogo sobre o lido e o mundo da vida. Ao realizar-se gratuitamente com coletivos que vivenciam diferentes situações de exclusão, busca a superação de alguns muros antidialógicos, impostos por nossa sociedade. A metodologia que orienta o trabalho é a crítico-comunicativa, que baseia-se no diálogo igualitário, o qual gera toda a criação de sentido a partir da leitura do mundo e da palavra. Os encontros são semanais e a leitura é realizada conjuntamente com participantes. Podemos destacar como resultados: o acesso a conhecimentos instrumentais; a oportunidade de lerem obras clássicas; o desenvolvimento do processo de transformação pessoal e do entorno mais próximo; democratização do acesso à literatura como um direito de todas as pessoas.

Introdução:

O presente artigo tem como objetivo apresentar as bases teórico-metodológicas da Tertúlia Literária Dialógica (TLD), que desde 2003 constitui um dos projetos de extensão do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa - NIASE, vinculado ao programa “Democratização do Conhecimento e do Acesso à Educação”.

A Tertúlia Literária Dialógica é uma atividade social, cultural e educativa, baseada na leitura de clássicos da literatura universal e no diálogo sobre o lido e o mundo da vida. Ao realizar-se com coletivos que vivenciam diferentes situações de exclusão, busca a superação de alguns

¹ Graduando em licenciatura musical pela UFSCar. Membro do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar). Bolsista PROEX.

² Habilitada em comunicação social – relações públicas. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE), Departamento de Metodologia de Ensino (DME/UFSCar). Membro do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar). Bolsista CAPES.

³ Habilitada em pedagogia. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE), Departamento de Metodologia de Ensino (DME/UFSCar). Membro do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar). Bolsista CNPq.

⁴ Habilitada em comunicação social – relações públicas. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE), Departamento de Metodologia de Ensino (DME/UFSCar). Membro do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar). Bolsista CAPES.

⁵ Professora adjunta ao Departamento de Metodologia de Ensino DME/UFSCar e coordenadora do NIASE

muros antidialógicos, que, entre outras coisas, afirmam que apenas pessoas com alta escolaridade e, portanto, de classe social privilegiada, podem acessar e compreender a literatura clássica.

O potencial transformador da Tertúlia advém dos princípios da aprendizagem dialógica que a orienta, são eles: diálogo igualitário; inteligência cultural; transformação; dimensão instrumental; criação de sentido; solidariedade; igualdade de diferenças.

Na Tertúlia Literária Dialógica, as/os participantes não se relacionam com a literatura de forma colonizada⁶, mas desfrutam da leitura, realizando diferentes interpretações e dialogando sobre elas, de modo articulado com suas vidas. Nesse processo, a leitura da palavra se amplia com o encontro das diferentes leituras de mundo, tornando a atividade espaço de formação humana e humanizadora. Ao termos em conta que a compreensão da Tertúlia Literária Dialógica se efetiva quando pensamos os princípios de uma forma articulada a sua vivência, no decorrer desse artigo, relataremos nossas experiências em Tertúlia Literária Dialógica associando-as à explicações teóricas dos princípios da aprendizagem dialógica.

Para que o objetivo do artigo seja atendido, o organizaremos da seguinte forma: (1) Breve apresentação das teorias exclusoras e como estas aparecem e se afirmam como processos de exclusão; (2) breve contexto histórico da Tertúlia como projeto de extensão em São Carlos; (3) bases metodológicas da atividade; (4) os princípios da aprendizagem dialógica relacionados às nossas experiências em Tertúlia; (5) considerações finais.

O contexto em que vivemos: giro dialógico na sociedade da informação

Dentre as diferentes formas de explicar a realidade, a abordagem comunicativa nos propõe analisá-la a partir da sociedade da informação, tendo em conta as influências da revolução tecnológica, que converte o processamento da informação “em um fator determinante no âmbito econômico e social e, portanto, a mente humana passa a ser uma força produtiva direta” (ELBOJ *et al*, 1998). Nesse contexto, a educação escolar torna-se um divisor social: aos seus possuidores, em alto nível, permite que dominem a linguagem valorizada socialmente, e, assim, tenham acesso aos espaços culturais, ao mundo do trabalho e espaço de participação política e, àqueles pouco escolarizados, todo esse acesso e participação é vetado. Ao não dominarem a linguagem valorizada, são impedidos de se pronunciar. Acentua-se a dicotomia sujeito-objeto, característica da modernidade tradicional, num processo em que são considerados sujeitos além dos altamente escolarizados, as pessoas das classes dominantes, os homens, brancos, e por outro lado, são considerados objetos de dominação, os pobres, mulheres, latinos, índios e negros. Esses são apenas alguns exemplos de exclusão de nossa sociedade.

No campo teórico, abordagens como a estruturalista ou a pós-moderna, por exemplo, produzirão teorias que, inexoravelmente inseridas no âmbito social, irão colaborar para manter ou acentuar a exclusão. A primeira vertente argumenta que as estruturas determinam a sociedade, não restando mudança a se fazer; a segunda defende um relativismo da diferença, em que as relações de poder seriam insuperáveis, sendo, portanto, também fatalista e individualista (FLECHA, 1997). Há ainda aquelas teorias que nos anos 60 e 70 fundaram-se na conscientização, como o “levar consciência e cultura” para as pessoas, e, nesse processo, a literatura foi utilizada como objeto conscientizador, o que não alterou a relação de dominação sujeito-objeto.

⁶ Com o termo colonização queremos não necessariamente entender o que o autor quis dizer, mas também que cada pessoa possa reportar o lido às suas próprias experiências. Termo utilizado por Habermas, ao falar da colonização do mundo da vida. (ver Habermas- ação comunicativa 1)

Flecha (1997, p. 24) entende que grande parte do resultado desse processo é a criação de muros antidialógicos de três ordens: *culturais*, que desqualificam grande parte da população julgando-a incapaz de comunicar-se e de apropriar-se do conhecimento dominante, relegando a esta última o monopólio do protagonismo cultural, por exemplo, com relação à literatura clássica; *sociais*, que excluem grande parte da população do acesso e da produção do conhecimento valorizado, novamente a literatura clássica é um exemplo; e *pessoais*, que separam muitas pessoas da possibilidade de desfrutar da riqueza cultural de seu entorno, ao produzir a auto-exclusão de muitas práticas e espaços de formação.

Teóricos como Habermas e Freire, ao desvelarem a não neutralidade da ciência, denunciam o cunho dominador dessas abordagens, que Freire (2003) considera pseudocientíficas e, por outro lado, anunciam perspectivas comunicativas e dialógicas, cujo sentido transformador não pode efetivar-se fora da ação comunicativa (Habermas-linguagem ilocutória) ou da ação dialógica (Freire-palavra verdadeira que não separa ação de reflexão). Tais proposições é que levam os autores citados a se encontrarem na formulação da aprendizagem dialógica, base teórica metodológica que fundamenta esse trabalho e a Tertúlia Literária Dialógica a que se refere.

Comunicativa, de Habermas, e a dialogicidade, de Freire. Em Habermas (1987, p. 350) destaca-se a crítica à razão instrumental weberiana, enquanto proposta que considera a consciência como construção subjetiva, o que o leva a eleger a ação racional na sua teoria, como aquela intersubjetiva, que não separa os meios dos fins. O paradigma comunicativo proposto por Habermas, e do qual nos falam Flecha, Gómez & Puigvert (2001), parte do princípio de que a racionalidade “tem menos a ver com o conhecimento e sua aquisição, que com o uso que fazem dele os sujeitos capazes de linguagem e ação” (ibid, p. 127).

No sentido da superação das desigualdades, Habermas demonstra que todas as pessoas são capazes de linguagem e ação (interação), portanto podem chegar a consensos. Isso quer dizer que somos capazes de nos colocar/situar nas interações pautadas/os pela ação comunicativa, fruto da intersubjetividade, ao optarmos consciente e constantemente por ela. Para Habermas, os atos de fala não se desprendem da ação, funcionando como mecanismos para coordená-las. Dentre os atos de fala, o ilocutório, é o que pauta a ação comunicativa, na medida em que a linguagem é meio para entendimento. O entendimento, por sua vez, depende de pretensões de validade, expressas em suas razões, ou seja, nos argumentos que aportam. Nas palavras do autor: “Nesse sentido as condições de aceitabilidade das ordens derivam do sentido ilocutório do ato de fala mesmo; não precisam ser completadas com condições de sanção adicional” (ibid, p. 386).

Em Freire, destaca-se o diálogo, como postura ético-política fundamental à construção de uma nova sociedade humanizada para todas/os. Esta centralidade acontece uma vez que o fundamento do diálogo está na palavra verdadeira, que é práxis, “Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (2005, p. 89).

Para Freire o diálogo, ao mesmo tempo em que está na ontologia humana, sendo nossa vocação histórica e direito de todas/os, a negação do diálogo também é possibilidade histórica (ibid, p. 32). Daí a existência de milhões de pessoas que tiveram esse direito roubado e que, para Freire, devem ser os responsáveis por recuperá-lo no processo de sua libertação. Essa luta não se faz no isolamento, mas na comunhão, é luta que trás consigo a conquista do pensar e do agir críticos sobre o mundo e não a conquista de algumas pessoas por outras (ibid, p.91). Assim, a palavra verdadeira de que fala Freire, se inviável na relação eu-tú, realizável na relação eu-nós. Portanto, é processo intersubjetivo em que, mediatizadas pelo mundo, as pessoas se educam e educam, libertando-se da opressão, recuperando a condição humana de “ser no mundo”, o que significa “transformar e re-transformar o mundo, e não adaptar-se a ele” (ibid, p.36).

O que promove então esses autores e sua presença na aprendizagem dialógica, além dos diferentes movimentos sociais solidários de que falam e apóiam, é um giro dialógico na sociedade, cujo eixo principal está na relação sujeito-sujeito. A fundação da *Escuela de Personas Adultas de la Verneda de Sant Marti*, na Espanha, onde a Tertúlia Literária Dialógica nasceu, posiciona-se claramente no contexto desses movimentos e teoria. A Verneda surgiu a partir da mobilização de vizinhos, na metade anos 90 após, a ditadura de Franco (GIROTTTO, 2007, p. 99), para viabilizar um espaço de convívio respeitoso, diálogo igualitário e acesso à educação para pessoas que vivenciavam diferentes tipos de exclusão. Receberam apoio do Centro de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA - Universidade de Barcelona), cujos membros, ao vivenciarem a proposta de educação dialógica nesse e em outros contextos de modo articulado a sua responsabilidade acadêmica, formularam o conceito de aprendizagem dialógica.

Dentre as formulações principais que deram origem e sustentam até hoje a Verneda, garantindo sua proposta transformadora, ressaltamos a de que “o público não universitário tem muito com o que contribuir com o panorama cultural de nossas sociedades” (FLECHA, 1997, p. 11) e que nunca é tarde para aprender, pois todos/as temos capacidade de fazê-lo ao longo da vida, na medida em que nosso contexto e relações corroborem com tais expectativas e vice-versa. Por isso é que a Verneda buscou e busca “recuperar a essência da educação de adultos iniciada no século XVIII em serões igualitários sem classificação nem assinaturas e nem papéis de professor e alunos” (ibid, p.73).

Esse contexto de criação da Tertúlia Literária Dialógica, entre pessoas adultas, permite que a atividade afirme que tais pessoas podem ler, desfrutar e ampliar a leitura da palavra no texto literário clássico, dialogando sobre ela de modo articulado com suas leituras de mundo.

O nome Tertúlia Literária Dialógica advém do sentido das palavras e da sua articulação: tertúlia significa encontro para conversar entre amigos; literária, para ler literatura; dialógica para dialogar para sobre o lido e a vida. Se por um lado o nome era excelente para designar a atividade, por outro a palavra literária afastava as pessoas, pelo seu peso social. Essa percepção foi elemento que fomentou o diálogo sobre a influência dos muros antidialógicos na vida das pessoas. Dele derivou a proposição de que há diferentes formas de relacionar-se com a literatura e, uma das mais importantes, é dela desfrutar ao invés de apenas um exame científico. Esse entendimento reaproximou as/os participantes e, com esse espírito, a Tertúlia se estruturou como espaço para que, gradativamente se educassem para falar e não calar. Da relação direta, tu-à-tu, da leitura e do diálogo podem emergir diferentes saberes, num diálogo intercultural, rico e fértil em que as pessoas podem assumir suas condições de sujeito no mundo e com os outros. Assim, torna-se espaço para transformação pessoal e do entorno, ampliação da solidariedade e convívio, criação de sentido e igualdade de diferenças (GIROTTTO, 2007).

Breve contexto histórico da Tertúlia Literária Dialógica como projeto de extensão na cidade de São Carlos

Como dito, a Tertúlia Literária Dialógica teve sua origem ligada a movimentos sociais da Espanha, logo após a ditadura de Franco, quando a passagem do modelo ditatorial para o democrático causou mudanças significativas à população, cenário em que nasce a Escola de Educação de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant-Martí.

A Tertúlia Literária Dialógica surge então, na segunda metade dos anos 90, inspirada em iniciativas educativas literárias da própria população e passa a ser desenvolvida em diferentes tipos de entidades como: escolas de pessoas adultas, associações de mães e pais, grupo de mulheres, entidades culturais e educativas.

A atividade chega ao Brasil através de vivências na Verneda de Sant-Martí por pessoas do NIASE, no ano de 2002 e no ano seguinte, em São Carlos, é iniciada na UATI (Universidade Aberta da Terceira Idade), com a participação de homens e mulheres de diferentes idades, grupos sociais e grau de escolaridade. A partir de então, a Tertúlia consolida-se como trabalho de extensão, formada por uma equipe multidisciplinar⁷, que se organiza através de reuniões operacionais semanais, grupos de estudos da base teórica do projeto, bem como atuação nas distintas Tertúlias que acontecem em diferentes coletivos culturais e sociais, na cidade de São Carlos, sendo ambos os espaços de formação para a aprendizagem dialógica.

A abertura de novos espaços de Tertúlia foi sendo gradativa com a apresentação do projeto para as diferentes comunidades, com o foco na educação de jovens e adultos e pessoas em situação de exclusão. Atualmente a Tertúlia Literária Dialógica ocorre em seis diferentes espaços de formação educacional, em escolas municipais e centro comunitário.

No espaço da UATI, a atividade acontece, em dois períodos, com a participação de mulheres da terceira idade, com diferentes graus de escolaridade e classe social. Muitos livros já foram lidos e dialogados pelas participantes, sendo que atualmente, em um dos grupos realiza a leitura da obra “Dom Quixote” de Miguel de Cervantes, enquanto o outro, por meio do desejo de conhecer literatura escrita por mulheres, dialoga-se sobre a obra “Mrs. Dalloway” de Virgínia Wolf.

Além desse espaço, a Tertúlia Literária Dialógica tem como foco de atuação alunas e alunos participantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista sua situação de exclusão social e dificuldades de acesso à escolarização e à literatura clássica. Entre esses espaços está o Centro Comunitário Aracy, que desde 2005 vem lendo inúmeras obras da literatura clássica e atualmente o diálogo tem se estabelecido por meio da obra “Tenda dos Milagres” de Jorge Amado. A Escola Municipal Janete Maria Martinelli Lia, tem lido e dialogado com educandos/as adultos em torno da obra “A hora da estrela” de Clarice Lispector, a atividade acontece nesse espaço desde 2006. Na escola municipal Antonio Stella Moruzzi, uma sala de educação de pessoas adultas, após a leitura de inúmeras obras, hoje se encontra em processo de divulgação para formação no próximo semestre de um novo grupo com participantes da comunidade e integrantes do cursinho pré-vestibular existente nessa escola.

Nessa mesma escola, no ano de 2007 aconteceu uma tertúlia TLD com crianças e adolescentes⁸. A partir da divulgação desse trabalho para professoras da rede municipal de Ensino, em reunião de formação (ACIEPE⁹), surge o desejo de desenvolver essa atividade em sala de aula. Dessa forma, hoje acontecem oito Tertúlias Literárias Dialógicas com crianças de segundo ano a quarta série. Essa atividade com crianças da rede municipal de ensino, está articulada a uma pesquisa financiada pela FAPESP/CNPQ e se desdobrará em tese de doutorado e trabalhos de iniciação científica.

Com essa turma, em especial, a leitura tem sido realizada a partir de livros de literatura infantil existentes na própria escola e também com a compra de clássicos da literatura infantil, com reservas financiadas por projetos de extensão.

⁷ Equipe: Adriana Bogado- doutoranda em Ciências Sociais/UFSCar; Aline Gavioli, graduanda em Pedagogia/UFSCar; Cícera Palmeira Martins, graduada em Pedagogia/UFSCar; Christiana Andréa Vianna Prudêncio, mestranda PPGE/UFSCar; Marcos Dunk, graduando em Pedagogia/UFSCar; Paula Pires de Camargo, graduanda Pedagogia/UFSCar; Sara Regina Moreira da Silva, mestranda PPGE/UFSCar; Josiane Alves Pereira, graduanda Letras/FADISC.

⁸ [Trabalho apresentado em dissertação de mestrado, defendida por Vanessa Cristina Giroto, PPGE/UFSCar, ano 2007.](#)

⁹ [Atividade Curricular de Integração de Ensino Pesquisa e Extensão \(ACIEPE\)- “Comunidades de Aprendizagem”, desenvolvida em parceria com as escolas da rede municipal nas quais o projeto se desenvolve, com objetivo de formação para professores/as inseridos/as no projeto e estudantes da Universidade. Carga horária 60h/semestral.](#)

Como acontecem as Tertúlias Literárias Dialógicas: bases metodológicas da atividade

Tertúlia Leitura Dialógica é uma atividade realizada em espaços públicos, normalmente em locais de escolarização. Consiste em encontros semanais de aproximadamente duas horas, seguindo a disponibilidade das pessoas participantes, a fim de facilitar o acesso e firmar um compromisso com todas e todos.

A atividade não apresenta obstáculos sociais ou culturais para a participação, é gratuita e aberta à todas as pessoas, inclusive àquelas que estão em processo de alfabetização. Dessa forma, não está somente limitada a descobrir nem analisar aquilo que o autor ou autora de uma determinada obra quer dizer em seus textos, mas possibilita a criação de espaços de diálogo igualitário e de reflexão, a partir das diferentes e possíveis interpretações que derivam de um mesmo texto.

Após divulgação realizada com a comunidade onde a atividade é proposta, iniciamos coletivamente o processo da escolha do livro. Há uma lista com os resumos e alguns exemplares desses livros pra que a pessoa possa ter contato. A partir disso, os/as participantes argumentam os motivos que levam a determinada escolha e juntos chegam a um consenso da obra a ser lida, naquele momento. “Na medida em que fazem a escolha do livro a ser lido conjuntamente, cada um/a pode propor uma obra para a leitura no grupo e explicar o que sabe dela e porque gostaria de lê-la” (GIROTTI, 2007, p.68).

O ideal é que cada pessoa tenha um exemplar do livro em mãos, o que pode ser favorecido com a solidariedade de pessoas que emprestam ou ainda com a retirada através da carteirinha da biblioteca comunitária da UFSCar, já que nem todas as pessoas têm dinheiro para comprar os exemplares. A cada encontro define-se o trecho a ser lido para o próximo encontro, pode ser um parágrafo, uma página ou capítulos, conforme o livro e possibilidades de leitura. Dessa forma, os/as participantes podem fazer reflexões durante a semana, com familiares, amigos e amigas, e assim levar essas reflexões para serem dialogadas na Tertúlia. Podem ainda fazer pesquisas em outros materiais sobre os temas abordados no livro, tais como no dicionário, livros didáticos etc.

A cada encontro, os participantes trazem destaques e comentários do que foi significativo para ele/a durante a leitura, à medida que “lê o trecho em voz alta e explica o sentido significativo para sua vida, que o levou a querer compartilhá-lo com os/as demais” (ibid).

O diálogo se delineia a partir desses destaques e colocações, sendo que os acordos são tomados como interpretações provisoriamente verdadeiras. Não havendo consenso, após refletirmos sobre as diferentes colocações e interpretações, cada pessoa mantém sua postura, visto que ninguém julga e classifica as posturas como corretas ou incorretas, utilizando-se de posição de poder (FLECHA, 1997, p. 18). Dessa forma, diante da segurança das pessoas sobre o que pensa, ao invés de impor aos outros, se esforçará pela busca de argumentos que comprovem a validade dessa visão. Para isso, terá que pensar e repensar sobre a sua posição, o que pode ser novamente discutido em outros encontros.

A maneira como se configura a dinâmica da Tertúlia Literária Dialógica objetiva que o espaço se concretize como ideal para falar, na tentativa de construção de um diálogo em que as pessoas se encontram em posição de igualdade. As/os participantes se colocam em círculo e são feitas inscrições antes de cada fala, sendo que cada participante deve aguardar o seu momento para falar, respeitando a fala do outro, buscando escutá-lo. A prioridade de fala segue a quantidade de vezes que cada pessoa participou, priorizando os que menos participam e depois, por critérios de quem menos fala socialmente por sofrer distintas desigualdades, por exemplo, o/a idoso/a tem prioridade em relação ao jovem, o/a participante de menor escolaridade, prioridade sobre quem tem maior escolaridade, etc.

Para esta organização existe a presença de um/a moderador/a e um apoio, que são participantes a mais no grupo, com a função de organizar as falas, favorecer a participação e

manter o diálogo igualitário. Essas funções são desenvolvidas por pessoas com experiência na atividade, com formação em aprendizagem dialógica, dispostos a estarem constantemente se educando nas relações a fim de terem seus argumentos validados pelos conteúdos de fala e não pela posição de poder que ocupam, geralmente por serem universitários/as e pessoas do NIASE. A importância do moderador e do apoio consiste no acolhimento das pessoas que chegam, valorizando-as e buscando superar com elas algumas barreiras antidialógicas que vivem cotidianamente, na compreensão que os e as participantes percebiam que sabem mais do que imaginavam e que podem aprender muito mais no grupo.

Assim, temos que a Tertúlia Literária Dialógica é, ao mesmo tempo, “real e ideal”; real porque a maior influência de algumas vozes recordam que a conversação se dá num contexto desigual; ideal porque constrói o caminho para a superação das desigualdades” (FLECHA, 1997, p. 19).

Seguindo a dinâmica da atividade, podemos observar que a vinculação entre literatura e mundo da vida¹⁰ torna a leitura um meio para compartilhar experiências e visão de mundo, pontencializando-as no sentido da humanização e da aprendizagem, no convívio com a diversidade cultural. Articula a leitura do mundo à leitura da palavra (FREIRE, 1982), tornando a Tertúlia um espaço para aprender literatura, e mais do que isso, um espaço para formação humana.

Destacamos aqui que a atividade não é fácil, o caminho se faz ao caminhar e o educar-se para diálogo igualitário é gradativo: no início, muitas vezes as pessoas valorizam os comentários pela posição de poder e com o passar do tempo a valorização se dá pela argumentação; aos poucos as e os participantes superam o inicial sentimento de incapacidade de compreender a literatura e o contexto aparentemente escolar, dando espaço para a partilha e diálogo, parecido com as conversas comunitárias. Desse processo, vão surgindo as mais diferentes colocações, gerando aprendizagens. Assim, a literatura torna-se acessível e o público a transforma e a enriquece “com suas novas formas de vivê-la” (ibid, p. 24).

Na seqüência, aprofundamos as bases teórico-metodológicas da Tertúlia Literária Dialógica, pautadas nos princípios da aprendizagem dialógica, possibilitando a compreensão da forma como a atividade busca desenvolver processos de transformação social e do entorno mais próximo, reconhecendo-a como espaço de aprendizagem ao longo da vida.

Os princípios da aprendizagem dialógica e relatos de nossas experiências que podem ilustrá-los em tertúlia

Diálogo Igualitário: Ocorre quando as diferentes contribuições advindas do diálogo são valorizadas a partir de seus argumentos e não da posição de poder que ocupa a pessoa que falou. Assim, os poderes metafóricos existentes se dissolvem com o decorrer das interações. (FLECHA, 1997, p. 62). Nas relações é que se dá o aprendizado, onde cada um pode educar-se (FREIRE, 2005) e educar o outro, a partir do seu testemunho de coerência e não da prescrição de um modelo de ser e agir. Educar-se no e para o diálogo igualitário estimula uma tarefa reflexiva profunda, pois, por mais que se esteja certo de sua posição, é preciso torná-las compreensíveis. Nesse bojo da profundidade aparecem novos argumentos que podem modificar nosso posicionamento. As pessoas falam a partir de sua vida, muitas “cheias de existências pessoais e sociais repletas de dificuldades e superações”. A comunicação cultural se instaura criando novos saberes, a partir das identidades e dos saberes que já apontam para o diálogo. O diálogo igualitário é a chave para que as pessoas digam o que lhes importa

¹⁰ Conceito de Schutz aprofundado por Habermas. Para aprofundar ver HABERMAS, Jürgen. Teoria de la Acción Comunicativa. Vol.1. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid. Taurus, 1987.

aprender e para que a/o educadora/or argumente ainda sobre o que acha necessário que todos saibam nessa sociedade. É chave, assim, para a participação das pessoas, que passam a demonstrar seus posicionamentos sem serem rechaçadas pelo fato de sua comunicação cultural, mas podendo receber informações da língua culta, se desejarem.

Para realização do diálogo igualitário é importante ter claro que o respeito a todas as posições exige também que interações desrespeitosas sejam interrompidas, como um momento pedagógico em que, por meio de questionamentos, as pessoas possam mudar suas posturas.

No início da atividade é comum que os participantes pensem não ter nada a dizer ou mesmo pensem que universitários/as sabem mais que eles/as, daí que nos diferentes grupos onde acontece a TLD podemos vivenciar o diálogo igualitário acontecendo e essa concepção dá lugar para um ambiente de confiança e respeito mútuos.

Como por exemplo, quando nos reunimos para fazer a leitura do livro “Revolução dos Bichos”, de Geroge Orwell, o diálogo em torno do mundo da vida tomou o lugar da posição de poder e foi possível aprender, através da fala de uma participante sobre como foi boa pra ela a energia elétrica e o ferro de passar, contrapõe-se a uma fala de um estudante jovem que defendia a volta do rural arcaico, atrasado como se isso fosse mais natural e mais saudável para as pessoas. A participante demonstrava argumentos de seu cotidiano, em que muitas camisas eram queimadas no ferro à brasa, gerando agressões do pai, o que deixou de ocorrer quando chegou a energia na fazenda e podia passar com ferro elétrico. Dizia que a estudante apenas fazia aquela colocação porque certamente nunca havia passado roupa com ferro a brasas e queimado a única peça que tinha para ir à escola. Dessa forma, as obras são recursos para o que Freire chama comunicação cultural, criação de novos saberes partindo das próprias identidades e dos diálogos com as demais pessoas.

Inteligência Cultural: Todos podemos participar do diálogo igualitário, porque temos inteligência cultural, que derivam de nossos contextos de vida e das relações.

A inteligência cultural pressupõe interações em que diferentes pessoas estabelecem uma relação com meios verbais e não verbais (ação comunicativa). Assim, chegam a entendimentos nos âmbitos cognitivo, ético, estético e afetivo. As habilidades comunicativas são componentes importantes dessa inteligência. “Se resolvem com elas muitas operações que um ator solitário não poderia solucionar com suas inteligências acadêmicas e práticas” (FLECHA,1997, p. 21).

Ao termos em conta que o saber acadêmico é imposto socialmente como superior, pelas classes dominantes, pessoas que possuem outras inteligências e formas de comunicação, restringem, por proteção social, a demonstrar seus conhecimentos apenas nos âmbitos em que foram gerados ou nos próximos destes. Assim, há três condições fundamentais à realização e ampliação da inteligência cultural: *autoconfiança interativa* (saber que o grupo não desqualificará seu argumento); *transferência cultural* (perceber que pode demonstrar a mesma inteligência em novo contexto – a pedagogia da escuta reforça essa transferência); *criatividade dialógica* (as diferentes contribuições geram aprendizagens que permitem solucionar os problemas com mais criatividade). (id, 1997, p. 25-26). Assim, as pessoas passam de receptoras de conhecimentos a pessoas que os geram.

Partindo desse princípio, de que todas as pessoas possuem uma inteligência, que é cultural e que se constrói a partir de nossas experiências de vida, na TLD é possível que essas experiências sejam compartilhadas, através dos destaques de trechos da obra lida. Ao ler o livro “Vidas Secas” de Graciliano Ramos, os/as participantes, muitos migrantes nordestinos, ampliavam a compreensão do lido, a partir do compartilhar palavras e significados desconhecidos e não existentes no dicionário, explicando com propriedade de quem viveu a mesma realidade da seca no Nordeste, assim como as personagens Sinhá Vitória e Fabiano. Esse aprendizado só foi possível ao grupo, pois a dinâmica da atividade permite um dialogar,

respeitando o saber de cada um/a, gerando respeito e confiança mútua. Em outro momento, na TLD de crianças ao lermos um trecho de um livro de história africana, crianças demonstram passos da capoeira e puderam discutir em torno da cultura africana, e o quanto nós aprendemos deles até hoje.

Transformação: A transformação ocorre conforme as pessoas percebem-se valorizadas como pessoas que sabem e podem aprender mais, passando à criação cultural. Isso transforma profundamente sua condição pessoal e, assim, suas relações familiares e no trabalho. Por conseguinte, ao viverem em um contexto e serem geradoras deste, e vice-versa, as pessoas passam a transformá-lo, também, por meio de ações coletivas, já que os problemas foram levantados e pensados em diálogo igualitário, buscando alternativas com criatividade.

Muitos participantes adultos relatam a transformação pessoal que tiveram a partir da participação na TLD, destacam o saber ouvir e o silêncio, na melhoria da relação familiar, por exemplo. Outras mulheres comentam que leram juntas, livros que nunca leriam sozinhas e que é muito importante poder conversar com netos/as sobre livros que cairão no vestibular. Esse tipo de experiência acontece na medida em que as pessoas vão superando algumas situação de exclusão e ao perceberem -se valorizadas como pessoas que sabem e podem aprender mais, o que modifica profundamente sua condição pessoal e assim suas relações familiares e no trabalho.

Dimensão Instrumental: Nesse processo a dimensão instrumental aparece como instrumento de diálogo e mobilidade na sociedade da informação. O diálogo não se opõe ao instrumental, pelo contrário, o inclui na forma e conteúdo, decididos com as pessoas participantes, num processo em que a/o educadora/or assume a sua responsabilidade de propor conteúdos e sistematizações do conhecimento, pela validade dos argumentos, como autoridade e não de modo autoritário (FREIRE, 2004). Aprende-se conversando e se conversa aprendendo. Não há programa a seguir, tudo é conversado. “Na realidade a aprendizagem dialógica decide coletivamente, através de argumentos, seus objetivos e conteúdos, que logicamente incluem os elementos fundamentais de sua realidade...” (id, p. 34). Na perspectiva transformadora da aprendizagem dialógica, é uma forma que permite aprender mais do que em ambientes educativos formalizados. A leitura do mundo amplia a leitura da palavra e a matemática pode se desenvolver cada vez mais no princípio da soma, da multiplicação e da divisão igualitárias, superando a lógica da subtração aos que não têm e a da multiplicação aos que têm. O clima dialógico propicia a aprendizagem instrumental.

Na TLD se aprende sobre geografia, história, matemática, literatura e inúmeros conhecimentos escolarizados tão necessários para viver a era da informação. Numa leitura do livro “Histórias da Preta”, de Heloísa Pires de Lima, crianças participantes e moderadora conversam sobre a localização da África em torno do um globo terrestre, existente na sala, o que ampliou o conhecimento do grupo todo.

Criação de Sentido: A perda de sentido na sociedade moderna, especialmente industrial, deriva da substituição de espaços comunitários (rurais) por espaços individualizados (urbanos), de espaços para falar por espaços para calar. A relação de subordinação no mundo do trabalho e em diferentes relações (entre médico e paciente, entre professores e pais) vai encobertando o sentido e a possibilidade de se desfrutar da vida nas relações. A reconstrução dessas relações ajuda a reconstruir os contextos comunitários e vice-versa, gerando vontade de estar em grupo, aprendizagens, gerando prazer em existir-se, historicizar-se e fazer história com o grupo. A perda de sentido é superada pela criação de sentido na medida em que, em diálogo igualitário, todas/os podem falar, sonhar e sentir, dar sentido à sua existência. No contato face-a-face, as próprias pessoas dirigem suas interações, superando a colonização

e controle do dinheiro e poder, superando o dogma de que a produção dos meios não é humana e criando “meios, mensagens e sentidos”. A pessoa educadora, como um membro a mais do grupo, diferente em função, mas não em estrutura, também participa dessa criação e auto-criação de sentido.

Se por um lado, na sociedade moderna o que predomina e orienta a vida, muitas vezes, é o dinheiro e o poder, gerando a perda de sentido, por outro, existe também a possibilidade de se romper com esse discurso através do eixo solidariedade diálogo.

É importante destacar que as pessoas participantes da TLD recriam sentido para suas vidas, a partir do lido e do comentado. Assim, estudantes da universidade aprendem o quanto podem aprender com a história do livro e de vida de cada participante, diferentemente de ficarmos apenas nas colocações acadêmicas sobre o lido. As pessoas participantes vão se sentindo valorizadas na medida em que vêem seus argumentos ganhando força e espaço, sentem que podem controlar e conduzir suas próprias vidas. Assim, o aprender sobre literatura é motivado pela possibilidade de ler e entender mais e melhor sobre os grandes clássicos.

Solidariedade: A solidariedade brota na medida em que se torna evidente sua vantagem, ou seja, em que percebemos que, juntos, podemos saber, construir e ser mais. Mas, ela se efetiva apenas com o esforço de buscar e aprender conjuntamente, de superar os problemas de fato. É um valor relacional, cuja relevância é distorcida na sociedade atual, na medida em que se fala em solidariedade entre empresários ou entre grupo de trabalhadores na empresa, para que, mais fortes, possam ser mais competitivos. Nesse contexto, não há solidarização com pessoas, principalmente, que não servem ao meu interesse individual. Há um individual que se vale do grupo para conseguir vantagem no âmbito do dinheiro ou do poder. Podemos entender a solidariedade entre os que desejam a igualdade e a vivenciam de fato.

A solidariedade aparece em muitos momentos na TLD, observa-se quando participantes ajudam um ao outro encontrar os parágrafos, a ler uma palavra mais difícil, ter a paciência em ouvir a leitura mais vagarosa, feita por pessoas em processo inicial de alfabetização. Se é solidário quando se respeita o tempo de cada um/a e descobre-se que juntos pode-se aprender mais e melhor.

Igualdade de Diferenças: A igualdade e a diferença que propõe a aprendizagem dialógica nunca aparecem ilhadas. A igualdade sozinha comporta um alto grau de homogeneização das pessoas e a diferença, isolada, relativiza as desigualdades, naturalizando-as e atribuindo a responsabilidade total aos sujeitos e, desse modo, desautorizando lutas igualitárias por direitos universais (FLECHA, 1997, p, 44). Como igualdade de diferença, o que o princípio propõe, amparado pelos demais, é o igual direito de sermos e vivermos de forma diferente, e de aprendermos o que for importante. Com relação ao respeito, não se trata de um respeito do tipo descomprometido, baseado na aceitação sem implicação. Busca-se o respeito na ação com as outras pessoas, “... a intersubjetividade respeita as opções que são resultado do diálogo e rechaçam as impostas através da violência” (FLECHA, 1997). Assim, na igualdade de diferenças, não se trata da imagem em que todas as pessoas sejam a mesma árvore, mas que, sendo árvores diferentes, possam formar um belo pomar, unidas por terra, ar, água e pelos pássaros. Um pomar apreciado como um todo por ser diferente nele mesmo. Nesse sentido, não há uma receita ou forma de ser ou viver, e, ao mesmo tempo, se busca a igualdade de direitos educativos, para evitar sua tradicional exclusão.

A TLD propõe que a verdadeira igualdade inclui o mesmo direito de toda pessoa a viver de forma diferente. Assim, uma criança participante reforça a importância do igual direito que cada pessoa tem em ser diferente. E comenta que a diferença de classes: ricos e pobres, tão presente em nossa sociedade e responsável por tantas desigualdades, pode ser algo a mais a ser aprendido e respeitado e não um fator limitador, o que torna, em seu entendimento, todas

as pessoas do mesmo nível, já que nesse local o que importa é o que vão aprender e ensinar e não os bens materiais que possuem. Em outro momento ela diz da possibilidade de crianças e adolescentes trazerem para dentro da atividade conhecimentos de mundo vividos por diferentes pessoas, recusando o papel antes atribuído à pessoa com maior escolaridade, ou maior idade, ou mais bem posicionado economicamente etc. Acreditam assim, que o conhecimento ultrapassa o limite do tempo e da idade e a pessoa pode aprender sempre.

5 - Considerações finais

A metodologia da Tertúlia Literária Dialógica propicia um espaço de discussão e formação de diferentes pessoas, através da leitura dos clássicos da literatura universal. Muitos são os aprendizados, a partir da possibilidade de relação entre leitura do mundo e leitura da palavra. Pessoas sem formação acadêmica, excluídas do processo de leitura e escrita, ao longo de suas trajetórias, relatam novas possibilidades de se descobrirem como pessoas no mundo e também de descobrirem um mundo letrado, com suas características e particularidades. Percebem o quanto podem aprender e ensinar aos demais participantes desse processo, no momento em que começam a interagir com a leitura. Relatam que ao aprender a ler, a interpretar textos de literatura clássica, relacioná-los com suas vidas e principalmente ouvir e serem ouvidos, criam alternativas para superarem algumas problemáticas e especificidades advindas do contexto social. Esse diálogo que orienta a TLD torna-se o eixo transformador de algumas práticas excludentes presentes na nossa sociedade.

E essa relação dialógica amplia-se para o espaço da universidade, onde são formadas as pessoas para participarem desse processo de promoção da leitura dialógica com a comunidade. Encontramos, muitas vezes, um desafio na formação dessa equipe no espaço da universidade, que é repleto de paradigmas e estereótipos em torno do que é o certo e o errado. Porém essa formação é essencial e se faz com leituras dos referenciais do projeto, reuniões semanais para discutir o andamento das Tertúlias em São Carlos e possíveis encaminhamentos. Podemos destacar que esse desafio é superado quando os estudantes vão a campo e se deparam com as diferentes histórias de vida, que são lidas e resignificadas a partir do compartilhar vivências individuais. A partir desse momento, os saberes se misturam e o desafio é manter o clima de diálogo onde todos possam aprender e ensinar a todos e todas.

Outro grande desafio é o sonho de expandir a TLD, que é um esforço que estamos construindo já há algum tempo, tentando uma maior interação com comunidades, órgãos financiadores na universidade, pessoas voluntárias e estudantes da universidade.

Dessa forma, como metodologia comunicativa crítica, a Tertúlia Literária Dialógica propicia oportunidades de superar alguns muros sociais enfrentados pelas pessoas, e permite que a população acesse o conhecimento literário e vivenciem outros espaços culturais, estimulando a participação em outros espaços educativos.

Referências Bibliográficas

ELBOJ, Carmen et al. **Habilidades Comunicativas**. Relatório de pesquisa realizada entre 1995/98.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo Palabras**: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997. 157 p.

_____. R.; GÓMEZ, Jesús, PUIGVERT, Lúcia. **Teoria Sociológica Contemporânea**. Barcelona: Paidós, 2001.

FREIRE, Paulo. . **A Sombra Dessa Mangueira**. 5ª. Ed. São Paulo: Olho d'Água, 2004.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2003

_____. **A importância do ato de ler**, São Paulo: Cortez, 1982.

GIROTTI, Vanessa Cristina. **Tertúlia Literária Dialógica entre Crianças e Adolescentes: conversando sobre âmbitos da vida**. Dissertação de Mestrado: UFSCar, São Carlos: 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunicativa**. Vol.1. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987.

DESIGN PARTICIPATIVO: SUBSÍDIOS INTERACIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS EM AMBIENTES SITUADOS

Autores

Roosevelt S. Teles

Prof. Dr. do Departamento de Desenho Industrial EBA/UFRJ

Valdir F. Soares

Prof. Dr. do Departamento de Desenho Industrial EBA/UFRJ

RESUMO

Sob o ponto de vista de que os problemas de design em comunidades situadas são complexos, pois envolvem olhares e interesses diferenciados dos vários atores que interagem com o ambiente, disponibilizamos este texto com o intuito de oferecer às pessoas interessadas nas questões de desenvolvimento local, subsídios metodológicos, reflexivos e realizadores em design para facilitação do encontro de soluções que visem a transformação de realidades. Diferente de outras proposições metodológicas que se apresentam de forma estruturada, o que aqui é colocado visa chamar a atenção para possibilidades de condução de projeto baseadas em ações dialógicas, onde o designer, além das suas atribuições autorizadas, apresenta-se como elemento articulador das etapas de desenvolvimento, com a finalidade de alcançar soluções acordadas.

INTRODUÇÃO: ALGUMAS QUESTÕES FILOSÓFICAS MEDIADORAS DA RELAÇÃO SUJEITO-OBJETO

Observa-se que o pensamento ocidental, a partir de Descartes (1989), desviou-se dos conceitos teocentristas medievais, passando a basear-se numa razão em que o sujeito seria capaz de dar explicações para os fenômenos da natureza, valendo-se do uso solitário da fala. A Filosofia moderna que passa a nortear o conhecimento científico se enfoca, a partir de então, na consciência, e é definida por uma razão centrada no sujeito.

Partindo do entendimento de que a ciência clássica se pauta numa filosofia que visualiza ser necessário construir teorias que dêem explicação para os fenômenos, esses devem, para tanto, constituir-se em objetos claros. Nesse objetivo, mesmo sendo os sujeitos agentes subjetivos dotados de intencionalidade, aponta-se a eles uma postura de neutralidade, de não-interferência sobre o objeto pesquisado, de modo a alcançar o resultado final que se deseja, que é a comprovação ou a demonstração do fenômeno.

Para a ciência clássica, a existência de dúvida se apresenta como algo terrível e inadmissível. No sentido da correspondência a essa superação, a linguagem recorrida deveria ser, então, única, para ser capaz de dar conta objetivamente do evento. É nesse contexto que a opção pela linguagem matemática se apresenta como ferramenta adequada para a obtenção das respostas desejadas.

A compreensão dos fenômenos, da forma como se processam na natureza, passa a ser então de extrema importância para a ciência clássica, que se empenhará no sentido de dominá-los e reproduzi-los sob controle, na perspectiva de, enfim, corrigir os distúrbios naturais.

Todavia, em meio à revolução industrial, alguns filósofos constataam a existência de uma situação de declínio no pensamento ocidental e propõem mudanças, apontando a anexação do conhecimento empírico ao conhecimento teórico, de modo a proporcionar validações às teorias explicativas. No entanto, o projeto iluminista, como se caracterizou esse movimento, não se constituiu num modelo alternativo à ciência clássica, o que acabou por gerar um acirramento de posições, gerando um paradoxo.

Baseada nessa filosofia que une a teoria ao experimento, a ciência foi capaz de produzir grandes avanços ao longo dos seus cinco séculos de existência, tais como a cura de doenças, viagens cósmicas etc. Contudo, essa mesma ciência também expôs o homem a riscos nunca antes experimentados, a exemplo dos horrores nucleares e das catástrofes provocadas pela degradação ambiental.

A objetividade proposta pela ciência, diante de objetos precisos, parece não ter encontrado dificuldades para os seus propósitos interpretativos baseados nos modelos formais, contudo, ao deparar-se com problemas situacionais (onde os objetos são passíveis de serem interpretados de forma diferenciada, abrigando mais de uma possibilidade de solução) o modelo binário proposto se mostra insuficiente, o que caracteriza a fragilidade da ciência para abordar indistintamente todas as questões, principalmente aquelas que envolvem questões de natureza social.

A alternativa que tem sido proposta sugere que tecnicismo oriundo da ação racional, nesse caso, não deva continuar enxergando a natureza como objeto, mas sim como interlocutora. Daí a seguinte indagação é posta em questão: Como os sujeitos podem se comportar de forma objetiva e imparcial diante de um objeto de pesquisa se, reconhecidamente, esses sujeitos são dotados de subjetividade? Mediante a constatação de que os sujeitos encontrariam dificuldades para atingir os fins pretendidos, o que tem sido proposto é uma alternativa em que o resultado da pesquisa deveria ser produto de uma interação intersubjetiva, ou seja, de uma ação intersujeitos.

PROBLEMAS DE RELAÇÃO COMUNICACIONAL ENTRE SUJEITOS

Conforme observamos, a ciência diante de uma situação que apresenta pontos de vistas diferenciados sobre um mesmo problema, demandará processos de pesquisa diferenciados centrados numa conduta participativa e argumentativa dentro de objetivos de investigação, inovação e formação (Thiollent, 1997). Nesse sentido, participação e argumentação exigirão esforços de aplicação de teorias de linguagem para análise de problemas que se apresentarão ao longo da pesquisa, que se caracterizam como **problemas de interlocução**. No sentido dessa superação, a filosofia tem contribuído, ao longo deste século, com diversas teorias, e dentre elas podemos destacar a Teoria da Argumentação, da Praxiologia e da Ação Comunicativa.

Wittgenstein, filósofo austríaco, após ter-se posicionado em sua obra “*Tractatus*” por um modelo onde a linguagem é percebida apenas como representação do mundo, estudando problemas de interlocução, inaugura um rompimento radical com a sua primeira filosofia, que situava a linguagem dentro de uma visão tradicional a serviço da ciência formal. Ele passa a defender, em sua obra “*Jogos de Linguagem*”, princípios pragmáticos para a linguagem, onde esta não mais é entendida como um meio de representação do mundo,

mas, sim, como uma forma de marcar a posição do indivíduo nele, por conceber a linguagem impregnada de intencionalidade.

Inaugurado o rompimento com a visão tradicional da linguagem, outros autores passam a implementar estudos dentro dessa linha. Nesse sentido destacamos o Grupo de Oxford, onde um dos seus integrantes, Austin (1962), desenvolve a Teoria dos Atos de Fala, conceituando os diversos posicionamentos assumidos pelos sujeitos diante de um objeto, que podem ser visualizados de forma resumida pela Figura 1, a seguir:

Ato Locucionário	Ato Ilocucionário	Ato Perlocucionário
<ul style="list-style-type: none"> • Sem Sujeito • O Sujeito é exterior à pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe um Sujeito • Sujeito que tem vontade e marca uma posição • Se tem Sujeito, possui uma subjetividade 	<ul style="list-style-type: none"> • O Sujeito é necessário para intermediar uma vontade • O efeito provocado pelo Sujeito altera a situação

Figura 1: Conceitos sobre possibilidades de ações comunicacionais do sujeito diante de um objeto.

Dentro das argumentações de Carneiro (1998), tal teoria define o *falar* como sendo uma realização de determinados atos associados intimamente à linguagem, que intervêm de algum modo na transformação do mundo, alterando determinadas propriedades das pessoas e das coisas no mundo. Esse autor destaca algumas das características que são relevantes às metodologias interativas (ou participativas) de pesquisa ou organizacionais:

- Métodos de aplicação condicionados pela situação, com resultado aberto.
- Necessidade de compreensão do sentido e da finalidade por todos.
- Saber partilhado para a integração.
- Enfoque e tratamento da situação a partir de diferentes perspectivas.
- Controle e competência da decisão entre os membros da situação enfocada.

PROPOSIÇÃO PARA O ALCANCE DE CONSENSO

Dentre os filósofos contemporâneos, Habermas (1984), foi um dos que mais fez crítica ao *projeto iluminista*, propondo um projeto interdisciplinar da ciência, desenvolvendo conceitos onde a razão estaria centrada na comunicação, vindo a implementar a **Teoria do Agir Comunicativo** na busca do encontro de uma argumentação para o consenso. Segundo Thiollent (1997), a obra de Habermas não só repensou as teorias de Wittgenstein e Austin, como também transitou pelos fundamentos da sociologia clássica (Max Weber, Emile Durkheim, Hebert Mead, Talcott Parsons) e desenvolveu-se em torno das discussões do pensamento filosófico ocidental, incluindo o Marxismo, a Fenomenologia e a Filosofia Analítica.

A Teoria do Agir Comunicativo põe no centro dos seus objetivos a linguagem, a argumentação e a ação comunicativa na busca de conexão entre os três mundos a seguir reconhecidos (Figura 2):

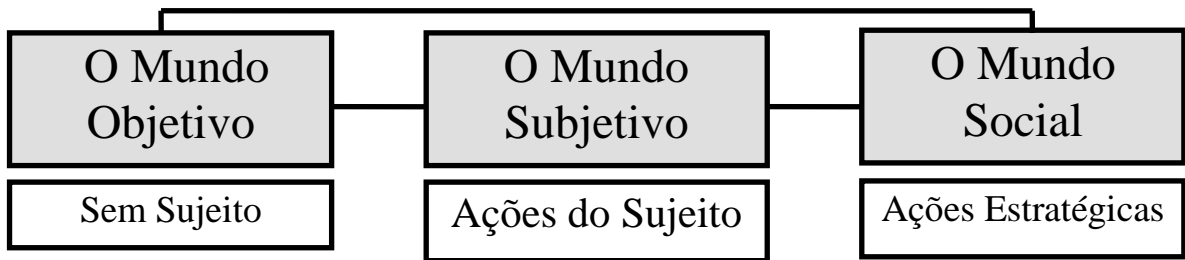


Figura 2: Os três mundos objetos do estabelecimento de conexões da Teoria do Agir Comunicativo.

Dentro do objetivo de incluir a argumentação para o consenso, Habermas irá implementar ainda mais o rompimento inaugurado por Wittgenstein e Austin, desenvolvendo teorias sob a visualização de que a linguagem contemporânea deva ser uma concepção dinâmica das ações exercidas por esta sobre o mundo, as situações e seus atores. A linguagem contemporânea passa a ser então vista como algo embebido de intencionalidade, marcando posição, evidenciando uma conotação política que, assim sendo, tende sempre a uma polarização que necessita ser implementada constantemente pela argumentação para se alcançar um consenso. O consenso a que se refere a Teoria do Agir Comunicativo é um princípio para se poder dar início a uma pesquisa para a superação de um processo de comunicação deteriorado que está constantemente presente, por exemplo, numa cultura autoritária.

Em síntese, pode-se afirmar que o objetivo do Agir Comunicativo se volta para o conhecimento de uma situação social para fins de processo de pesquisa. Em se tratando de atingir objetivos situacionais, a proposta habermasiana se coloca na perspectiva intersubjetiva, que pode ser traduzida pelas diferentes visualizações de sujeitos diante de um objeto, conforme tentamos esclarecer na Figura 3.

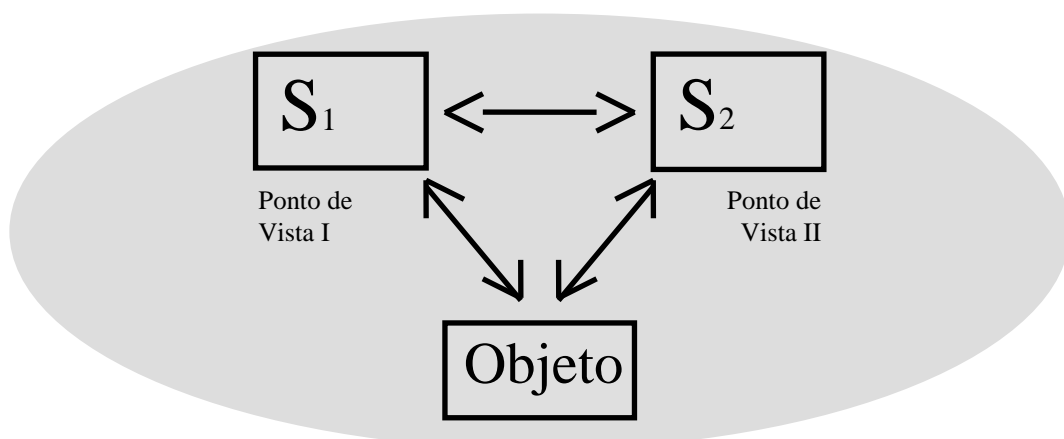


Figura 3: Sujeitos diante de uma Situação.

AFINIDADES ENTRE O AGIR COMUNICATIVO E PESQUISA-AÇÃO

Enquanto ferramental para facilitar a resolução de problemas de comunicação para fins de processo de pesquisa, a Teoria do Agir Comunicativo se apresenta como alternativa para

essa questão, principalmente quando se sabe das dificuldades de se estabelecer princípios consensuais para se começar a pesquisar. Contudo, no que se refere aos objetivos de **transformação** – que se interpreta como **intervenção no real** – a situação anteriormente apresentada exige mecanismos de intervenção, e assim sendo, exige uma **pesquisa-ação**. Desse modo, percebemos que uma aproximação entre a Teoria do Agir Comunicativo e a pesquisa-ação, pode ser visualizada quando seus objetivos se voltam para as questões iniciais de se estabelecer o consenso entre os interlocutores para se começar a trabalhar.

Para a pesquisa-ação, a intervenção no real configura-se em intervir num cenário composto por vários atores com pontos de vista diferenciados sobre um determinado problema. A pesquisa-ação, então, apresenta-se como um ferramental para operar em meios onde o objeto da pesquisa não é a pessoa e sim uma situação, cujo modelo matemático, baseado no sistema binário, mostra-se insuficiente para dar conta do evento.

Um outro aspecto em que a pesquisa-ação é solicitada a operar como alternativa metodológica é que, para dar conta da pesquisa situacional, faz-se necessário que o sujeito se intere da situação, devendo se envolver de forma participativa e comprometida com o cenário e os atores, o que não é regra na ciência clássica (Figura 4).



Figura 4: Perspectivas de operação da pesquisa participativa.

Por todos os aspectos apresentados, podemos dizer que, diferentemente dos objetivos da ciência formal, na pesquisa-ação não basta demonstrar ou comprovar com base num modelo lógico formal, é preciso convencer os envolvidos da situação-problema.

PROPÓSITOS E LIMITES DA PESQUISA-AÇÃO

O desenvolvimento da pesquisa-ação, conforme Thiollent (*Op. cit.*), visa dar aos pesquisadores meios de facilitar a busca por soluções aos problemas reais, para os quais os procedimentos tradicionais, formalistas, têm pouco contribuído.

Diz ainda esse autor que a pesquisa-ação não tem o propósito da transformação no nível das particularidades individuais, nem tampouco se adequa ao enfoque da resolução de problemas sociais de forma ampla, macrossocial. Seu real alcance deve se situar na faixa intermediária de observação correspondente a grupos e indivíduos no seio ou à margem de

instituições ou coletividades. Como proposta bastante limitada, a pesquisa-ação se coloca como um instrumento de trabalho e de investigação com grupos, instituições e coletividades de pequeno e médio portes.

O SEMINÁRIO COMO FÓRUM DE COLOCAÇÃO DE PROBLEMAS, DISCUSSÕES E DELIBERAÇÕES

Conforme assinala Thiollent (*Op. cit.*), a partir da definição dos objetivos e dos problemas a serem examinados, as soluções devem ser compartilhadas de forma a envolver os pesquisadores e os membros interessados, a forma de condução da investigação e o conjunto de processos. Nesse sentido, o **seminário** apresenta-se como centro de referência onde todas as decisões dele devem advir. Esclarece esse autor que:

- Como centro das discussões, o papel do seminário deve consistir em ordenar e coordenar as atitudes, examinando-as, discutindo-as e tomando as decisões pertinentes à resolução dos problemas colocados.
- O seminário deverá, enfim, concentrar todas as informações coletadas, constituindo-se num fórum de discussão e interpretação. Tal como nas reuniões condominiais, as deliberações devem ser lavradas em atas, servindo estas de **dispositivos comprobatórios** que deverão estar à disposição das partes interessadas.
- De posse das informações reunidas, as diretrizes da pesquisa poderão ser realinhadas. Dentro de uma perspectiva teórica (análise conceitual) o seminário, por exemplo, poderá elaborar novas diretrizes da pesquisa, ampliando ou reduzindo as hipóteses anteriormente apresentadas.

Para nós, o seminário tem, dentre outras atribuições, a propriedade de nos conduzir a um lugar mais próximo da razão, onde as generalizações e deduções, por exemplo, tenham origem nas atitudes de escuta e diálogo.

Dentre as muitas tarefas do seminário, destacamos a sua importância como pólo de divulgação dos resultados que poderão se dar através de seus canais apropriados. A divulgação dos resultados buscará servir à produção de materiais não só de natureza teórica, como já citado, mas também de outras naturezas, como as empíricas (levantamentos e análises), didáticas ou informativas que visem aos interesses do conjunto da população.

Assim entendido, o seminário procurará ser o pólo concentrador das divulgações, reunindo os pesquisadores e os atores sociais representativos e interessados na situação-problema, no sentido de avaliar a pertinência da manutenção ou não das hipóteses apresentadas, esclarecendo, ainda, as variáveis a serem definidas numa perspectiva às futuras corroborações.

PERSPECTIVAS PARA REALIZAÇÃO DE SEMINÁRIOS

Protocolos de negociação

A perspectiva apontada pela pesquisa-ação com propósitos de consensuação para a resolução de problemas, apresenta-se com grandes possibilidades de ser implementada dentro de objetivos de deliberativos em design. Contudo, reunidos os interessados, torna-se necessário ter instrumentos que viabilizem a condução da reunião, uma vez que cada membro teria uma visão diferenciada do problema e isso remeteria a uma perspectiva de

gerenciar, inclusive, conflitos. Nesse aspecto, o objetivo a ser alcançado, que é passar de um estado inicial de irresolução para o de descrição projetual, exige, não só, atitudes argumentativas como também negociativas, que para tal demandam que se tenha instrumentos de negociação previstos, que são bastante difundidos como protocolos de negociação.

Tendo em vista a complexidade cada vez crescente para o desenvolvimento de produtos e sistema de trabalho, a interação entre os sujeitos tem sido colocada como uma das imprescindibilidades, cuja argumentação é visualizada como aspecto de importância central no processo de interação nos objetivos de se alcançar uma ação de transformação. Contudo, passar do estágio argumentativo para o da ação exige um consenso razoável para se poder trabalhar, e esse consenso só é visualizado como possível de ser alcançado através de um processo de negociação, daí a importância de se ter regras específicas para se negociar, ou seja, de ter um protocolo.

Atualmente, em razão do desenvolvimento e disponibilização de computadores para utilização nas diversas áreas do conhecimento, os protocolos de negociação têm sido não só desenvolvidos, mas também recorridos, para auxiliar coletivos de trabalho em objetivos que exijam, por exemplo, consensuações em projetos tecnológicos simultâneos.

Contudo, queremos destacar que nem todos os setores sociais disponibilizam acesso à tecnologia virtual de auxílio. Na maioria dos casos, o encontro só pode ser viabilizado de forma real, e nesse caso uma das formas possíveis para transposição de problemas é a recorrência às reuniões nos moldes de seminários.

A recorrência aos protocolos de negociação em projetos por computadores

Para o caso do trabalho de se negociar com equipes de técnicos através do uso de computadores, a operacionalidade de se argumentar e negociar exige, em sua estrutura mínima, uma equipe que, sob a coordenação de um gerente, interagiria com um grupo de especialistas em projeto, conforme é exemplificado pela Figura 5.

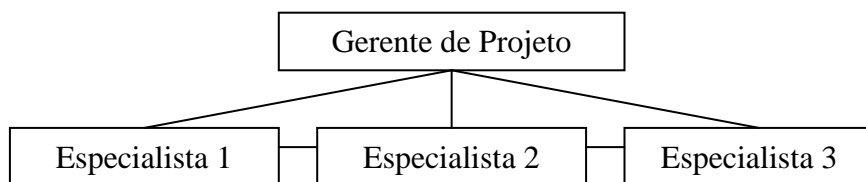


Figura 5: Organograma sobre o estabelecimento de interações entre o gerente e os especialistas em projeto.

Equipes maiores, tais como aquelas que trabalham em vários projetos ao mesmo tempo, por exemplo, podem demandar a inclusão de coordenadores que se posicionem, hierarquicamente, entre o gerente e os especialistas.

O uso de computadores num processo de concepção de design em sua estrutura simples, conforme acima apresentado, irá requerer estágios relevantes para a condução do processo de interação, sobre os quais Reyes (1998)¹, aponta os seguintes:

¹ Segundo o autor, não se deve incluir, aqui, a especificação realizada pelo cliente.

- a decomposição do problema e a definição de tarefas;
- a distribuição (ou delegação) das tarefas; e
- a solução das tarefas.

Esse autor chama-nos a atenção sobre a importância da existência de mecanismos de negociação nos diferentes estágios do processo, que se caracterizam por três componentes:

1. uma troca de informações;
2. uma avaliação a partir da perspectiva particular; e
3. um acordo.

O acordo que se deseja alcançar pode ser traduzido pela definição de condições para a realização da tarefa para manter/modificar as condições sobre as quais uma determinada solução se apresenta válida.

A negociação, por sua vez, segundo Reyes (*Op. cit.*), tem objetivos de conduzir uma ação, sem, contudo, ser sumariamente admitida como uma ação. A negociação é vista, nesse aspecto, como ato de acordos, e tais acordos podem ser apenas compromissos, que se relacionam com a execução de ações. Numa outra perspectiva, uma ação pode se originar de uma negociação. Nesse aspecto, podemos tomar como exemplo uma configuração formal para uma embarcação, que pode ser definida por um especialista que poderá requisitar, de outro, uma análise sob requerimento ao gerente.

A negociação é uma das questões centrais do processo de gerenciamento de atividades projetuais. A partir dos entraves emergidos das argumentações, a negociação se apresenta como elemento para a superação de estados de irresolução, que são produtos de conflitos da comunicação envolvendo grupos, que têm sua gênese nas visões particularizadas, ou seja, na subjetividade que reside em cada um dos sujeitos envolvidos.

Segundo Reyes (*Op. cit.*), conflitos podem advir das seguintes causas:

- disputa por determinados recursos;
- diferenças de valores;
- diferenças cognitivas;
- diferenças de objetivos.

Para resolver tais problemas envolvendo a projeção por especialistas em rede, existem diferentes técnicas, denominadas **protocolos de negociação**, onde Reyes (*Op. cit.*) disponibiliza nas páginas 77 e 78 os seguintes exemplos:

- *Contract Net Protocol.*
- *Multistage Negotiation Protocol.*
- *Commitment-Based Communicatin Model.*
- *Partial-Global Planning.*

O autor chama-nos a atenção para o fato de que todos esses modelos são baseados em: *ao mesmo tempo, no mesmo lugar da negociação*, sendo mais orientados para a coordenação de atividades de troca de contratos ou planos com objetivo de mapeamento de atividades. Para representações mais elaboradas, como são os casos centrais de se argumentar e negociar, um protocolo deve incluir atos de fala dos envolvidos no processo de negociação.

Protocolos de negociação mediados por atos de fala

Os protocolos de negociação fundamentados em atos de fala são ferramentas estratégicas lingüísticas direcionadas para auxiliar a condução de sistemas complexos inter-relacionais em simultaneidade, e também para evitar a deterioração das informações a partir do processo de interação.

Pode-se afirmar, com efeito, que um dos trabalhos que mais contribuiu para a evolução desses dois enfoques foi o de Winograd e Flores (1987), cujos estudos envolveram um discernimento sobre o papel dos computadores nas interações humanas.

A partir de uma crítica à tradição fragmental da ciência cartesiana, esses autores, baseados nas teorias dos atos de fala de Austin (1962) e em uma classificação desses feita por Searle (*apud* Reyes, 1998), vão buscar na lingüística e na fenomenologia as bases de sustentação às suas teorias. Seus conceitos expõem a defesa do ponto de vista de que os computadores devem ser entendidos como ferramentas de comunicação, e assim sendo, devem ser projetados a partir de relações recorrentes das conversações surgidas entre os indivíduos, com finalidades orientadas para a ação. Para isso, a preocupação norteadora se concentra num controle para a não-desintegração do diálogo.

Os modelos de atos de fala recorrentes, segundo Reyes, *podem ser aplicados com muitas possibilidades de sucesso em atividades de direção, como as de um projeto de engenharia onde são realizados atos de deliberação sobre situações de irresolução.*

Os protocolos de negociação envolvendo atos de fala estão apoiados nos princípios de conversação, que buscam estruturar um sistema de coordenação de projetos. Tal sistema procura evitar rompimentos nos diálogos para se alcançar metas deliberativas, acordos, que nos casos de projetos de design, por exemplo, podem ser entendidos como modos para se alcançar conceitos de desenvolvimento para produtos e sistemas.

Apesar de a proposição dos atos de fala de Winograd e Flores ter o objetivo de alcançar ações, Reyes nos chama a atenção para certos precedentes na negociação que não são devidamente abordados por esse modelo. Ele afirma ser pertinente focalizar outros modelos de atos de fala, que melhor reflitam as atividades de argumentação, negociação e validação.

Sobre essa questão, Reyes, analisando outros conceitos, destacando os de Chang & Woo, conclui ser possível utilizar o modelo recorrente de Winograd e Flores para representar o processo de projeto, contudo, o uso de tal modelo exigirá ajustar o mapeamento do processo de negociação às estruturas recursivas da conversação. Reyes nos fala da exigência de tal ajuste, uma vez que Chang e Woo apontam haver restrições no ponto que envolve o alcance de uma representação que dê conta do conflito que pode ocorrer em meio ao processo de argumentação, negociação e validação.

Para as possibilidades de transpor o problema acima colocado, como engenheiro, Reyes afirma ser o modelo de atos de fala² proposto por Chang e Woo (1994), bastante útil para auxiliar as conversações que surgem da interação de uma equipe de projeto.

² Modelo exposto em TELES, 2000 e 2003.

PESPECTIVA DA PESQUISA-AÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DE DESIGN

Em nossos propósitos de design para superação de problemas locais, a pesquisa-ação se apresenta como metodologia interessante por se propor a organizar e realizar objetivos práticos em um meio aberto com características não-homogêneas, o que envolve a possibilidade da participação de uma ampla variedade de interlocutores interessados.

O grande aspecto que procuramos enfatizar com a perspectiva de utilização da pesquisa-ação na linha metodológica do design é que, na resolução de problemas, a pesquisa-ação apresenta-se como dispositivo dialógico, com possibilidades de transpor ou amenizar dificuldades do conhecimento e do fazer. Nesse aspecto, justificamos o nosso não-interesse pelo uso dos dispositivos lógicos-formais utilizados pela ciência tradicional, uma vez que esses tendem a ser rigorosos, pois se baseiam em demonstrações de referencial quantificável, não permitindo dar conta de sutilezas e flutuações que são próprias das interações. A natureza argumentativa se apresenta então como alternativa às técnicas de demonstração e comprovação, sendo meio de se chegar à razão, pois está presente nas formas superiores de racionalidade, não podendo, assim, estar limitada à utilização científica.

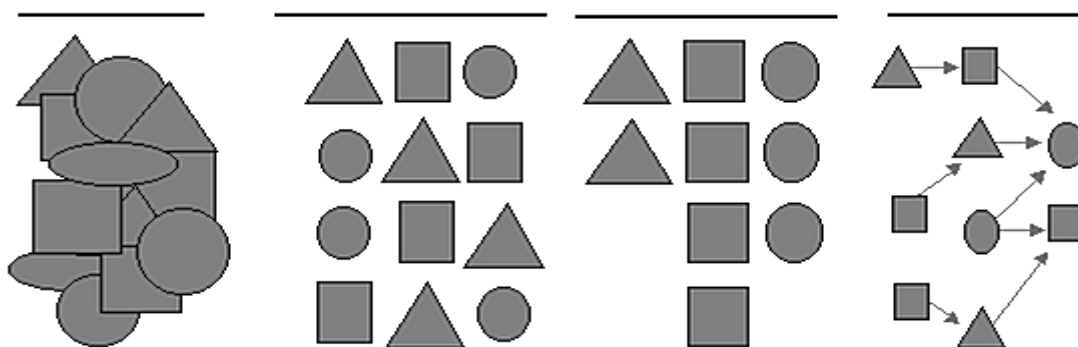


Figura 7: Esquemáticamente, os encontros entre os diversos atores irão buscar a ordenação das informações para subsídio às ações projetuais.

Como podemos observar, o aspecto argumentativo situa-se como o enfoque central da proposta metodológica da pesquisa-ação, demandando uma interação freqüente entre o conhecimento e o objeto a ser transformado. Desse modo, a resolução de problemas obedece a um ritual de encontros sistemáticos entre os pesquisadores e os sujeitos interessados, que necessita ser experienciado no decorrer do processo do desenvolvimento da projeção.

Assim, as etapas da pesquisa e do desenvolvimento da projeção requerem reuniões freqüentes entre as partes envolvidas, estabelecidas sob a forma de **seminários**. Dessa forma, os seminários devem se tornar elementos-chave de toda a sistemática da pesquisa-ação, pois é através deles que serão colocados, discutidos e decididos os aspectos centrais da pesquisa e da ação, tais como:

- os problemas a serem estudados;
- as explicações ou soluções apresentadas pelos pesquisadores;
- as deliberações sobre os meios e as ações a serem implementadas; e
- as avaliações dos resultados alcançados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSTIN, J. *How to do things with words*. Oxiford Press, Londres, 1962.
- BAXTER, M. *Projeto de Produto*. E. Blücher, São Paulo, 1998.
- CARNEIRO, AMM. *Tendências da racionalidade no campo da indeterminação: análise discursiva de textos e imagens no contexto da reestruturação produtiva contemporânea*. Tese de Mestrado em Comunicação, ECO/ UFRJ, Rio de Janeiro, 1998.
- CHANG, M; WOO, CM. *A Speech-Act-Based Negotiation Protocol: Design, Imolementation and Test Use*. ACM Transactions on Information Systems, Vol. 12. Nro. 4, USA, 1994.
- DESCARTES, R. *Discurso do Método*. Editora Martins Fontes Ltda., São Paulo, 1989.
- HABERMAS, J. *Teoria de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos*. Ediciones Cátedra, S. A. Madrid, 1984.
- REYES, JAA. *Sistema computacional de auxílio ao projeto coletivo da forma de embarcações de planeio*. Tese de Doutorado em Engenharia Oceânica, Programa de Engenharia Oceânica/COPPE. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998a.
- TELES, RS. *Design Ergonomia e Pesquisa-Ação: Experiência de articulação de metodologias aplicada na concepção ergonômica de embarcações pesqueiras na perspectiva participativa*. Tese de Doutorado em Engenharia de Produção, COPPE/UFRJ. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.
- *Emprego de um processo participativo no desenvolvimento de design: relato de uma experiência*, in Extensão Universitária: Conceitos, Métodos e Práticas. THOLLENT, M.; BRANCO, A. L. C.; GUIMARÃES, R. G. M. e ARAÚJO FILHO, T. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Sub-Reitoria de Desenvolvimento e Extensão, 2003.
- THOLLENT, M. *Pesquisa-Ação nas Organizações*, Editora Atlas, Primeira Edição, São Paulo, 1997.
- WINOGRAD, T; FLORES, F. *Understanding Computers and Cognition: A new foundation for design*. Áddison-Wesley Publishing Company, Inc., 1987.
- WITGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Editora Abril Cultural, 2ª edição, São Paulo, 1979.

Metodologia
para Projetos de Extensão:
Apresentação e Discussão

Apresentações Orais

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: METODOLOGIAS DE TRABALHO ADOTADAS NA UFMG

Autoria: Ludimila Corrêa Bastos
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais
ludimila-ufmg@ufmg.br

RESUMO:

O presente artigo está consubstanciado em uma apresentação da infra-estrutura do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, relatando as experiências vivenciadas e as metodologias adotadas dentro dos três Projetos que compõem o Programa. O seu objetivo central é a discussão de projetos metodológicos participativos que envolvem a Extensão Universitária, na Educação de Jovens e Adultos, dentro da UFMG. Para isto, este estudo se ancora em um relato da metodologia utilizada para seleção dos bolsistas que atuam dentro do Programa como professores, seleção de conteúdos a serem trabalhados dentro de sala de aula, formas de avaliação do aluno, dos docentes e do Programa como um todo. Procura-se ainda fazer uma breve apresentação do “perfil” de aluno jovem e adulto atendido pela Extensão Universitária da UFMG, dos seus objetivos e anseios frente à escola.

1. A Extensão Universitária e a UFMG

A palavra Extensão implica em estender-se, em levar algo a algum lugar, ou até alguém. Segundo o ex-reitor da UFMG, Francisco de Sá Barreto, se entendermos o ensino como uma atividade baseada no passado e a pesquisa como uma atividade que se preocupa com o futuro, então a Extensão é a atividade voltada para o presente. A Extensão é parte do processo educacional, tendo como força indutora e motivadora as questões imediatas e mais relevantes demandadas pela sociedade. “De certa forma, a Extensão é a maneira de a universidade interagir com a sociedade, procurando responder suas demandas e resolver seus problemas concretos, objetivamente colocados” (Revista da Extensão, 2000, p. 7).

A Extensão universitária, para a UFMG, é uma forma de interação que deve existir entre a universidade e a comunidade em que está inserida, sendo uma espécie de ponte entre a instituição e os diversos setores da sociedade. Esta ponte é uma via de mão dupla, na qual conhecimento e saberes são trocados e realimentados. A universidade traz o ensino e a pesquisa, e a comunidade empresta e transmite seus valores e cultura. A instituição, portanto, influencia e é influenciada pela sociedade, havendo sempre uma troca com o meio em que está inserida.

As formas como a Extensão universitária se apresenta podem variar, por exemplo: oferta de cursos, palestras, conferências, ensino à distância, viagens de estudo, apresentações musicais, teatrais ou feiras, campanhas educativas e assistenciais, programas e eventos culturais e esportivos, escolas e hospitais itinerantes, dentre outros.

É na Extensão que muitos universitários vão correlacionar os fundamentos teóricos com o fazer prático. Além de difundir e socializar o conhecimento veiculado pela área de ensino e produzido pela pesquisa, a Extensão universitária permite o conhecimento da realidade da comunidade, possibilitando, assim, diagnosticar necessidades e demandas de novas pesquisas e outras ações. Com isso, é possível para a comunidade acadêmica construir, modificar e aprimorar os rumos e diretrizes da própria universidade, buscando soluções possíveis para os problemas que se apresentam.

Neste sentido, de acordo com as diretrizes do Plano Nacional de Extensão Universitária, elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto, “a Extensão universitária é a atividade acadêmica capaz de imprimir um novo rumo à universidade brasileira e de contribuir significativamente para a mudança da sociedade”. Este conceito vem reforçar o compromisso da universidade com a transformação social, baseado nos princípios da justiça, solidariedade, democracia e inclusão social.

A Extensão na UFMG tem início informalmente em 1930, com a realização de conferências, e em 1932 é institucionalizada. Nesta época, as atividades de Extensão eram reguladas pelo Conselho de Extensão da UFMG que era órgão integrante da Coordenação de Ensino e Pesquisa. Os Projetos de Extensão da UFMG são coordenados e financiados pela Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais (Proex) foi criada em 1969, com o objetivo de articular e coordenar as atividades de Extensão universitária da instituição, com o apoio a programas, projetos, atividades e publicações.

Segundo o regimento geral da UFMG a Extensão é uma atividade identificada com os fins da universidade; é um processo educativo, cultural e científico articulado com o ensino e a pesquisa, de forma indissociável, ampliando a relação entre a universidade e a sociedade.

O Programa de bolsas de Extensão (Pbext) refere-se à distribuição de bolsas de Extensão aos alunos matriculados nos cursos da UFMG, com o objetivo de ampliar o conhecimento e a prática desses futuros profissionais. Todo ano é lançado um edital que normatiza a apresentação dos programas e projetos. A Câmara de Extensão é responsável pelo julgamento dos processos para concessão de bolsas. Atualmente, são oferecidas 433 bolsas/mês em apoio aos projetos e programas de Extensão.

A Extensão dentro da UFMG é vista como a interação entre teoria e prática que potencializa a articulação entre os saberes sistematizados, acadêmicos e populares. Essa interação abre canais para a produção de novos conhecimentos resultantes do encontro da universidade com o cotidiano das comunidades e pela efetiva participação dos setores sociais no reconhecimento e na compreensão do desafio da produção acadêmica.

Desta forma, as atividades de Extensão conferem relevância às ações voltadas para os interesses e necessidades da maioria da população, aliada aos movimentos de superação de desigualdades e de exclusão social. Nesse contexto, busca-se articular programas capazes de focalizar o desenvolvimento regional e o fortalecimento de políticas públicas de amplo espectro. Nesse sentido, as ações são realizadas em conjunto com a sociedade, rejeitando uma prática assistencialista em que as ações são ofertadas às pessoas, sem uma análise efetiva de suas demandas e necessidades.

A Extensão Universitária dentro da UFMG é coordenada pela Pró-Reitoria de Extensão e seu trabalho articula e coordena as atividades de extensão universitária dos diversos setores da Universidade, apoiando programas, projetos, atividades e publicações de extensão. Trabalha com alunos de graduação e professores dos diversos cursos oferecidos pela Universidade.

A Pró-Reitoria de Extensão da UFMG está vinculada ao Renex (Rede Nacional de Extensão). Esta Rede Nacional de Extensão é uma iniciativa do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, que mantém cadastro atualizado das IES integrantes, divulga ações extensionistas universitárias e coordena o Sistema Nacional de Informações de Extensão, SIEX/Brasil, formando assim, um banco de dados sobre as práticas de extensão no País. A instituição hospedeira da RENEX é a Universidade Federal de Santa Catarina.

Na visão da Universidade Federal de Minas Gerais, a Extensão Universitária, deve possuir um caráter social, acadêmico e científico amplo, com interação social com a comunidade, tendo como linha norteadora a temática da metodologia dos Projetos de extensão universitária, que devem sempre visar à inclusão social.

De acordo com os organizadores do Terceiro Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, ocorrido em Outubro de 2006, em Florianópolis, pensar a universidade a partir dos elementos de inclusão social atende, por um lado, à necessidade premente do debate quanto à produção e difusão do conhecimento no contexto das discussões sobre a reforma do pensamento e da universidade e, por outro, retoma um tema muito presente nas universidades enquanto instituição pública, que é o do compromisso de buscar caminhos para contribuir com a transformação social e enfrentamento dos problemas que levam à exclusão de grandes parcelas da população brasileira. Sendo assim, os trabalhos desenvolvidos pela extensão se constituem como respostas a este apelo de encontrar soluções cada vez mais dinâmicas e propositivas para as demandas sociais brasileiras.

A Extensão Universitária é discutida dentro dos Programas e Projetos de Extensão da UFMG, por alunos e professores envolvidos, o que possibilita a discussão e a articulação de suas metodologias, no sentido de reforçar a força da ação extensionista dentro da instituição, tendo como objetivo central a inclusão social e uma porta aberta para a transformação da sociedade.

2. Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da UFMG - Breve Histórico

A temática da EJA foi incorporada ao Programa de Pós-graduação da FAE, a partir do final dos anos 70 e início dos 80, reunindo diferentes estudos que versam sobre a “educação nas classes trabalhadoras”. Motivado a criar um espaço para a pesquisa e intercâmbio entre professores de diferentes áreas, porém voltado para a EJA, surge em agosto de 1995 o Grupo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos - GEJA.

Esse grupo interdisciplinar reúne professores de diversos departamentos da FaE e de outras unidades da UFMG que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão voltados para a área da EJA, seja como coordenadores de áreas nos projetos de extensão da

UFMG, seja como professores na licenciatura, ou na habilitação em Educação de Adultos do curso de Pedagogia ou no Programa de Pós-graduação.

Após quatro anos de existência, em 1999 o GEJA, transformou-se em Núcleo de Educação de Jovens e Adultos: pesquisa e formação - NEJA - cujos objetivos giram em torno da articulação das diversas iniciativas de formação de educadores de jovens e adultos na UFMG e do incentivo ao desenvolvimento de projetos de pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da UFMG tem como objetivos a articulação das diversas iniciativas de formação de educadores de Jovens e Adultos na UFMG e o incentivo ao desenvolvimento de projetos de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos. O Núcleo procura, também, realizar a organização de um acervo de publicações dentro da temática da EJA, reunindo documentos, material didático, livros, revistas e periódicos. É almejada pelo NEJA a constatação de instituições nacionais e estrangeiras que tenham produções relacionadas com a área, bem como a promoção de eventos que proporcionam intercâmbio de experiências pedagógicas e socialização de pesquisas, buscando interlocução com outros centros de pesquisa na área.

Entretanto, apesar das diversas atividades desenvolvidas pelo NEJA, a mais grandiosa e gratificante, em minha opinião, se diz respeito à coordenação e orientação do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais.

3. Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG

O Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG é um Programa da Extensão Universitária, coordenado pela Faculdade de Educação, criado em 1986 e financiado pela Pró-Reitoria de Extensão. Compõe-se de três projetos: Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos I Segmento (PROEF I), Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos II Segmento (PROEF II) e Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA).

O PROEF I tem sede na Faculdade de Educação e atende alunos a partir da fase de alfabetização, correspondendo ao Ensino Fundamental, até a 4ª série. O estudante não tem um tempo mínimo ou máximo para permanecer neste Projeto, fica o tempo necessário para adquirir os conhecimentos básicos.

O PROEF II, que se situa na Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG, corresponde ao período que vai da 5ª até a 8ª série e essas quatro séries são cumpridas em três anos. Fundado em 1986, com o nome inicial de “Projeto Supletivo do Centro Pedagógico”, surgiu com o objetivo de fornecer o Ensino Fundamental para aqueles funcionários efetivos da UFMG que não o possuíam. Hoje em dia, a minoria dos alunos são funcionários efetivos da UFMG. A grande maioria é formada por funcionários de empresas terceirizadas que prestam serviço à Universidade e pela comunidade externa.

Por sua vez, o PEMJA corresponde aos três anos de Ensino Médio, devendo o aluno permanecer no Projeto, para receber o diploma de conclusão de curso, por no mínimo três anos. Juntamente com o Ensino Médio, o aluno tem a opção de se matricular ou não em um curso profissionalizante de mecânica, informática ou instalações elétricas. O PEMJA foi

criado no ano de 1998, por demanda dos alunos que concluíam o Ensino Fundamental no PROEF II e queriam dar continuidade aos seus estudos, além da necessidade de ampliar ainda mais a escolarização dos funcionários da UFMG. Atualmente, o Projeto também é aberto à comunidade externa, que podem nele ingressar através de uma prova de seleção no início de cada ano.

As idades dos alunos matriculados nos três projetos variam em média dos 20 aos 80 anos, sendo distribuídos de forma heterogênea nas turmas existentes, pois se acredita que a mistura de idades nas turmas tem muito a acrescentar nas discussões em sala de aula, por serem experiências de vida bastante diferenciadas.

Baseando-se em COLTEC (2003), pode-se afirmar que os Projetos de extensão integrantes do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG trabalham com a idéia de que é importante reconhecer a existência de diferentes conhecimentos e saberes, em especial o científico e o tradicional. Para que a extensão seja de fato eficaz e inclusiva, é necessário um diálogo entre os protagonistas desses conhecimentos, ou seja, alunos e professores, sempre buscando as soluções para os desafios, tendo como princípio norteador o credo de que a extensão universitária deve ser um caminho para a construção de um Brasil mais justo, para todos os que aqui sonham, apostam e trabalham.

3.1. Seleção de bolsistas e de conteúdos, avaliação dos alunos e dos docentes

Antes do início de cada ano letivo é realizada uma seleção de monitores para ingressarem nos Projetos que compõem o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos. Esta seleção se constitui de duas etapas, aonde na primeira é avaliado o histórico escolar e o currículo do interessado e na segunda etapa é realizada uma entrevista. No momento da entrevista é indagado ao aluno quais são os conhecimentos prévios que possui na área da EJA e quais são suas expectativas em relação ao Programa.

Depois de selecionados, antes de iniciarem as aulas, estes monitores, alunos dos diversos cursos de graduação da UFMG, que atuam como professores nos Projetos, participam de várias reuniões de formação. Estas reuniões permanecem por todo o ano, uma vez por semana, para monitores novatos e veteranos, que permanecem em contínua formação. Nestas reuniões são discutidas, dúvidas, anseios, são trocadas experiências e sempre com a presença dos coordenadores dos Projetos e do Programa. Estes monitores podem permanecer dentro do Programa por um período máximo de dois anos. Quando este tempo limite é atingido é realizada nova seleção para as vagas que surgem.

No que se diz respeito à seleção de conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo, não existe um planejamento anual, pré-definido pelos professores. As aulas são desenvolvidas através de temas de trabalho. Estes temas são selecionados pelos próprios alunos e são desenvolvidos pelos professores de todas as disciplinas. Sendo assim, cada turma tem seu tema, de acordo com o interesse dos mesmos. Por exemplo, uma determinada turma optou por trabalhar o tema trabalho. Dentro deste tema, a professora de Matemática trabalhará determinados aspectos, a História outros aspectos e assim por diante. Todo este trabalho é sempre supervisionado pelos coordenadores dos Projetos e procura sempre atender as demandas dos próprios alunos, desenvolvendo desta maneira, um trabalho dotado de sentidos para estes e com aplicação em seus cotidianos de vida.

Os alunos são avaliados durante o decorrer de todo o ano. Entretanto, neste aspecto há uma grande diferença nas formas de avaliação de cada um dos Projetos. No Proef I é realizada uma avaliação qualitativa de cada aluno, avaliando atividades realizadas dentro de sala de aula e com a presença do professor. Não são utilizadas provas como forma de avaliação e não existem notas dentro do projeto. O que é verificado é se o aluno atingiu as habilidades básicas de leitura e escrita. No Proef II a avaliação ainda continua sendo qualitativa e não existem notas. Cada aluno, ao final de cada semestre recebe um relatório feito por todos os professores, infomando-o sobre seu desempenho. São realizadas provas e trabalhos, entretanto não com o caráter de pontuação e sim de avaliação de desempenho. Não há uma nota mínima para aprovação e sim habilidades básicas necessárias. Já no PEMJA, que é o único dos Projetos que é situado em uma outra escola, no COLTEC, a avaliação acompanha a forma de avaliação desta escola. O aluno necessita atingir um mínimo de 60 pontos para aprovação, em provas, trabalhos, seminários, etc. Caso não atinja, o seu caso é encaminhado para ser avaliado e discutido pelo Conselho de Classe.

Sabe-se que a diferença entre as formas de avaliação de três Projetos integrantes do mesmo Programa gera certa dificuldade e este aspecto é muito discutido pela coordenação geral do Programa. A possível mudança está sendo planejada para breve.

Já no que diz respeito à avaliação dos coordenadores dos Projetos, dos bolsistas envolvidos e dos resultados alcançados, a responsabilidade fica para a Pró-reitoria de Extensão. Ao final de cada ano, bolsistas e coordenadores preenchem questionários avaliando uns aos outros e também o próprio trabalho. Estes questionários são encaminhados para a Pró-reitoria de Extensão que os avalia e realiza as modificações sugeridas e necessárias no ano seguinte.

4. Concepção de educação de adultos adotada dentro da UFMG

O Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG utiliza como ponto de partida para sua proposta metodológica, em todos os projetos que o integram, as contribuições feitas por Paulo Freire no campo da Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, os princípios de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos são sempre discutidos e colocados em prática.

De acordo com Lopes e Souza (2003) a história da EJA no Brasil está muito ligada a Paulo Freire e a sua metodologia ou método de ensino. Segundo Paulo Freire o ensino é, para os professores, muito mais que uma profissão, é uma missão de militância que exige comprovados saberes no seu processo dinâmico de promoção da autonomia do ser de todos os educandos. Em sua metodologia, acredita que o professor deve, em suas aulas, partir da realidade do alfabetizando e promover a autonomia do ser de todos os educandos. Os conhecimentos prévios dos alunos devem ser levados em consideração na escola, assim como os seus conhecimentos de mundo.

De acordo com Freire (1997), o homem e a mulher são os únicos seres capazes de aprender com alegria e esperança, na convicção de que a mudança é possível. Aprender é uma descoberta criadora, com abertura ao risco e à aventura do ser, pois ensinando se aprende e aprendendo se ensina. E no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, para Paulo

Freire, deve-se sempre ter uma educação multicultural, uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural.

A proposta de Freire, segundo as idéias de Beisegel (1979), parte do Estudo da Realidade (fala do educando) e a Organização dos Dados (fala do educador). Nesse processo surgem os Temas Geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica. Cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte.

O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada "invasão cultural" ou "depósito de informações" porque não emerge do saber popular. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno. Conhecê-lo enquanto indivíduo inserido num contexto social de onde deverá sair o "conteúdo" a ser trabalhado.

Ainda de acordo com Beisegel (1979), as atividades de alfabetização exigem a pesquisa do que Paulo Freire conceitua como "universo vocabular mínimo" entre os alfabetizandos. É trabalhando este universo que se escolhem as palavras que farão parte do programa. Estas palavras, mais ou menos dezessete, chamadas "palavras geradoras", devem ser palavras de grande riqueza fonêmica e, colocadas, necessariamente, em ordem crescente, das menores para as maiores dificuldades fonéticas, lidas dentro do contexto mais amplo da vida dos alfabetizandos e da linguagem local, que por isso mesmo é também nacional. Assim sendo, não se admitem uma "prática metodológica" com um programa previamente estruturado assim como qualquer tipo de exercícios mecânicos para verificação da aprendizagem, formas essas próprias da "educação bancária", onde o saber do professor é depositado no aluno, práticas essas domesticadoras. Deve-se eliminar toda relação de autoridade uma vez que essa prática inviabiliza o trabalho de criticidade e conscientização. Segundo Freire (1997) o ato educativo deve ser sempre um ato de recriação, de re-significação de significados. O Método Paulo Freire tem como fio condutor à alfabetização visando à libertação. Essa libertação não se dá somente no campo cognitivo, mas acontece essencialmente no campo social e político.

A proposta de Paulo Freire e, conseqüentemente, do Programa aqui discutido, baseia-se na realidade do educando, levando-se em conta suas experiências, suas opiniões e sua história de vida. Esses dados devem ser organizados pelo educador, a fim de que as informações fornecidas por ele, o conteúdo preparado para as aulas, a metodologia e o material utilizados sejam compatíveis e adequados às realidades presentes. Educador e educandos devem caminhar juntos, interagindo durante todo o processo de alfabetização. É importante que o adulto alfabetizando compreenda o que está sendo ensinado e que saiba aplicar em sua vida o conteúdo aprendido na escola. Segundo Freire (2002) a relação professor-aluno deve ser um ato de conhecimento. O processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo.

5. O perfil do público da Educação de Jovens e Adultos dentro da UFMG

Como já afirmei anteriormente em outro artigo (Carvalho e Bastos, 2004), garantir o acesso das pessoas jovens e adultas à educação é, antes de tudo, respeitar um direito humano. Os jovens e adultos que não sabem ler, ou com pouca escolaridade, ganham com o Projeto, uma importante ferramenta para pensar, pesquisar e ter acesso ao saber que é produzido pela humanidade. Sabe-se que as pessoas que passam por processos educativos, em particular pelo sistema escolar, podem exercer melhor sua cidadania, pois têm condições mais favoráveis de realizar e defender outros direitos humanos como: saúde, habitação, meio ambiente, participação política, etc. O presente tópico tem como objetivo refletir sobre a importância de se conhecer os sujeitos da EJA – perfil, expectativas e vivências, para que as suas necessidades e especificidades sejam consideradas no movimento de construção de uma proposta pedagógica, ou seja, construir uma proposta que tenha a “cara” da EJA.

Portanto, o acesso desse grupo populacional à escolarização deve se dar por meio de ações que tenham como ponto de partida as necessidades reais dos alunos, suas características e potencialidades. A oportunidade para reconhecer e validar habilidades e competências já adquiridas ao longo da vida irá contribuir para que o jovem adulto continue aprendendo, de forma autônoma e crítica e a partir daí possa exercer sua cidadania e suas atividades profissionais numa sociedade em constante transformação. De acordo com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, os sistemas de ensino autorizados a oferecer atendimento a jovens e adultos devem organizar suas classes e elaborar a proposta pedagógica de forma diferente da proposta do ensino regular, em sua estrutura, regime escolar, metodologia e duração. Essa diferença torna-se necessária, pois os cursos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos visam atender uma demanda específica constituída de alunos que não puderam completar seu processo de escolarização na idade própria, portanto, sua educação deve ser centralizada na própria história de vida do jovem e adulto, a partir de suas reais necessidades e possibilidades de avançar em seus conhecimentos.

No sentido de considerar a heterogeneidade desse público, seus interesses, suas identidades, suas preocupações, necessidades, expectativas em relação à escola, suas habilidades, enfim, suas vivências, torna-se de suma importância a construção de uma proposta pedagógica que considere suas especificidades na diversidade. É fundamental perceber quem é esse sujeito com o qual lidamos para que os conteúdos a serem trabalhados façam sentido, tenham significado, sejam elementos concretos na sua formação, instrumentalizando-o para uma intervenção significativa na sua realidade. Nesta perspectiva, o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG tem realizado o levantamento do perfil dos alunos que atende, a fim de contribuir para um aprendizado significativo.

Procuramos sintetizar as informações coletadas pelo levantamento do perfil dos alunos do Programa, no ano letivo de 2006, a partir da elaboração do questionário, abordando questões sobre a realidade social dos alunos, como idade, sexo, por que parou de estudar, quais suas expectativas, suas necessidades e suas aspirações educacionais, pessoais e profissionais, entre outras.

O Programa atende uma média de alunos, sendo que: 115 alunos no Ensino Fundamental 1º segmento, 180 no Ensino Fundamental 2º Segmento, 150 no Ensino Médio e 110 no Ensino Médio Profissionalizante. São alunos que apresentam um perfil bastante diversificado, entretanto com algumas características marcantes para quase todos eles.

Com esse levantamento confirmou um pouco do perfil previsto pelos envolvidos no Programa em alguns aspectos, como sobre a expectativa dos alunos após concluir o Ensino Médio (última etapa do Programa), sendo que cerca de 54% dos alunos citaram, entre outras opções, que pretendem prestar vestibular. Esta informação justifica a resistência inicial dos alunos em relação à aceitação das dinâmicas e oficinas, já que, num primeiro momento, eles anseiam por aulas formais com transmissão de informações "conteúdo". Uma das características de um Programa dessa natureza é lidar com a ansiedade de quem abandonou há anos, a escola e voltou para participar de um projeto de tal envergadura. A maioria anseia encontrar dentro do Programa um "supletivo". No entanto, se surpreendem com a capacidade de aprender e construir relações de saberes através de práticas de oficina, trabalho de campo e outras atividades mais flexíveis e democráticas. Consideramos importante nas respostas o grande universo de alunos do projeto que pretende continuar estudando e buscando mais conhecimentos, seja em curso superior, cursos profissionais e de aperfeiçoamento, demonstrando que através do Projeto se sentiram estimulados, mais ainda, se sentiram capazes a ampliar seus estudos.

Sobre os motivos que levam esses jovens e adultos a pararem de estudar, o trabalho é o campeão, independente do gênero. A falta de oportunidade, a gravidez e o casamento pesam mais para os jovens e adultos do gênero feminino. Enquanto os homens, mesmo com o casamento e/ou gravidez da "companheira" não costumam abrir mão de seus projetos. No caso da mulher acontece o contrário, ela se dedica totalmente à futura família, abrindo mão de seus sonhos e realizações pessoais. Essa diferença de comportamento é fruto de toda uma história social, onde a mulher possui três funções básicas: boa mãe, boa esposa e dona de casa. Porém essa situação está mudando e uma prova concreta disso são as alunas do Programa que, mesmo depois de algum tempo afastadas dos estudos, voltaram a estudar e a esquematizar projetos futuros.

Dos alunos matriculados, 28% estão na faixa etária compreendida entre 31 à 40 anos, 45% se classificam como da cor branca e 97% gostam de estudar e se sentem motivados coma volta ao estudo. Para estes alunos, 70% deles, afirma ter encontrado dificuldades com a volta à escola, principalmente no que se diz respeito a conseguir adaptar as suas famílias à nova situação. Afinal, quando um pai ou uma mãe de família decide dedicar uma parte de seu dia aos estudos, a rotina familiar sofre algumas alterações, e nem sempre estas alterações são bem-vindas pelos filhos e/ou pelo cônjuge. Muitas pessoas apoiam seus familiares a voltar a estudar, entretanto, quando isto acontece e as mudanças na rotina familiar se inicia, o apoio é retirado, surgindo assim, mais um obstáculo a ser enfrentado pelo aluno jovem e adulto.

Com este estudo e conhecimento do perfil, características marcantes, do aluno matriculado, a possibilidade de realizações de práticas pedagógicas mais eficazes e dotadas de sentidos, de intervenções contextualizadas e significativas, para os envolvidos no processo ensino-aprendizagem se torna mais ampla e provável de sucesso.

6. Considerações finais

A Educação de Jovens e Adultos constitui um campo da educação que ainda demanda muitos investimentos e produção de conhecimento, não só de métodos e técnicas de ensino,

como também das condições de funcionamento e as características dos alunos que recorrem a essa modalidade de ensino.

Acredita-se, na UFMG, que a opção, política, de investimentos em educação influencia o desenvolvimento, individual e social, de um país. Uma política que faça a opção de investir prioritariamente em educação básica, terá como resultado a erradicação do analfabetismo, tão importante para seu processo de desenvolvimento, pois um país com índice de analfabetismo zero tem mais credibilidade no mundo globalizado neoliberal. Em seu interior, haverá maior participação dos cidadãos na cultura letrada, o que inclui o mundo do trabalho.

Esses pressupostos constam na Constituição datada de 1988, em seu art. 214 que anuncia a articulação do ensino em seus diversos níveis às ações do Poder Público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo;
II - universalização do atendimento escolar;
III - melhoria da qualidade do ensino;
IV - formação para o trabalho,
V - promoção humanística, científica e tecnológica do País” (Constituição do Brasil, 1988 art. 214).

E, tem sido essa opção que os representantes do Estado brasileiro tem feito no campo da educação, como podemos constatar em diferentes contextos políticos e econômicos, conforme o histórico da EJA no Brasil, assim como no Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG.

Dentro dos projetos de extensão, do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, o aluno e a sua formação voltada para a inclusão social é o eixo central do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, como vimos neste artigo, para o uso de uma metodologia adequada é importante e necessário conhecer melhor as histórias individuais e o perfil geral dos alunos matriculados. Isto reflete em uma maior adequação do Programa como um todo, das aulas e da relação professor/aluno a um modelo que estimule os educandos a freqüentar as aulas e participar destas, mostrando seus diferentes pontos de vista e esclarecendo suas dúvidas. O Programa, seus integrantes e as metodologias aplicadas, estão sempre abertos a mudanças e críticas, pois todos possuem uma concepção de que o mais importante é a aprendizagem dos alunos e o compromisso que um Projeto de Extensão Universitária possui com a comunidade e com a transformação social.

Sendo assim, a necessidade de se refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos, na Extensão Universitária, com um outro olhar, ou seja, com um olhar mais humano, pois “... a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino” (Morin, 2000), deve ser a base de todo o processo. Assim, a extensão deve pensar a EJA e, a vida adulta com todas as suas características e especificidades. As dimensões tempo/espaço devem ser consideradas nos Projetos de Educação de Jovens e Adultos das Universidades como aspectos de formação humana dos sujeitos.

7. Referências Bibliográficas

BEISIEGEL, Celso de Rui. Cultura do povo e educação popular. **Revista da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo, 1979.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil/1988** (Cap III. Da educação, da cultura e do desporto). Brasília, 1988.

CARVALHO, Alexandra, BASTOS, Ludimila. **Um olhar sobre a educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: PEMJA, COLTEC, UFMG: 2004. 10 p.

COLTEC, Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG. **PEMJA 2003**. Realização do Colégio Técnico do Centro Pedagógico/UFMG, 2003, 12 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Brasil: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.

LOPES, Selva Paraguassu, SOUSA, Luzia Silva. **EJA: uma educação possível ou mera utopia?** São Paulo: Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos, 2003.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. In: **Referenciais Para Uma Nova Práxis Educacional**. Edição SEBRAE, Série Documentos. 2ª edição, novembro de 2001, p. 67-73.

Site: <http://www.fae.ufmg.br/neja>, acesso em 14/05/2008, às 20h 42 min.

Site: <http://www.ufmg.br/proex>, acesso em 15/06/2008, às 14h18 min.

UFMG, Pró-Reitoria de Extensão, Revista da Extensão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000, p. 7-10.

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: METODOLOGIA DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

MELLO, Roseli Rodrigues

UFSCar¹ - roseli@ufscar.com.br

BRAGA, Fabiana Marini

UFSCar² - fablana@ig.com.br

RODRIGUES, Eglen Silvia Pipi

UFSCar³ - kelcipereira@gmail.com

GABASSA, Vanessa

UFSCar⁴ - nessagabassa@yahoo.com

MOREIRA, Raquel

UFSCar⁵ - raquelzinhamoreira@yahoo.com.br

CONSTANTINO, Francisca de Lima

UFSCar⁶ - frandelima@ig.com.br

MENEZES, Lígia

UFSCar⁷ - ligiaufscar@yahoo.com.br

MARIGO, Adriana Fernandes Coimbra

UFSCar⁸ - acmarigo@linkway.com.br

GIOTTO, Vanessa Cristina

UFSCar⁹ - vanessagirotto@yahoo.com.br

ROSEMARA SILVA CORREIA -

UFSCar¹⁰ - rosemara1984@hotmail.com

¹ Professora Adjunta do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos. Coordenadora do do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar) e do projeto Comunidades de Aprendizagem.

² Professora da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de São Carlos. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE), Departamento de Metodologia de Ensino (DME/UFSCar). Membro do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar).

³ Habilitada em pedagogia. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE), Departamento de Metodologia de Ensino (DME/UFSCar). Membro do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar). Bolsista CNPq.

⁴ Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de São Carlos.. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE), Departamento de Metodologia de Ensino (DME/UFSCar). Membro do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar).

⁵ Habilitada em pedagogia. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE), Departamento de Metodologia de Ensino (DME/UFSCar). Membro do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar). Bolsista CNPq.

⁶ Habilitada em pedagogia. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE), Departamento de Metodologia de Ensino (DME/UFSCar). Membro do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar). Bolsista CAPES.

⁷ Habilitada em Pedagogia. Bolsista Treinamento Técnico de Nível 3 da FAPESP. Membro do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar).

⁸ Bancária/Instrutora da Universidade Corporativa. Habilitada em Psicologia pela Universidade de Uberlândia (UNIUBE) e Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE), Departamento de Metodologia de Ensino (DME/UFSCar). Membro do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar).

⁹ Habilitada em Pedagogia. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE), Departamento de Metodologia de Ensino (DME/UFSCar). Membro do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar). Bolsista CNPq.

¹⁰ Aluna de graduação do curso de Pedagogia da UFSCar e membro efetivo do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar).

RESUMO

O projeto Comunidades de Aprendizagem (CA) vem sendo desenvolvido no Brasil desde o ano de 2003 com o objetivo de atuar junto a escolas de educação básica, conduzindo na implementação de mudanças sociais e culturais e estabelecendo uma participação ampla de toda a comunidade em ações educativas que diversifiquem e intensifiquem as fontes de acesso ao conhecimento na escola. Atualmente ele se desenvolve em três unidades escolares do Ensino Fundamental da rede pública da cidade de São Carlos/SP, buscando por meio das atividades, como grupos interativos e biblioteca tutorada, proporcionar a máxima aprendizagem e convivência respeitosa entre todas/os as/os agentes educativos (crianças, voluntariado, professores, etc.), principalmente pela aprendizagem dialógica.

1. Contextualização do projeto

Com base nas análises de Valls e Carol (2000), o projeto Comunidades de Aprendizagem nasceu em escolas dos Estados Unidos e da Espanha, na década de 1980, para dar resposta à ineficácia da escola tradicional e ao distanciamento entre escola e família, em especial nos bairros com altos índices de fracasso escolar. Este projeto engloba, entre outras, experiências em escolas da Catalunha, de Aragão e do País Basco, onde se deu o ingresso da primeira escola espanhola no projeto.

Trata-se de uma proposta educativa nascida a partir das mudanças sociais que foram produzidas nas últimas décadas. Segundo Elboj et al (2002), a década de 1970, coincidindo com o esgotamento do modelo industrial e com a crise do petróleo representou um período de grande revolução e inovação tecnológica, que muitos autores vão marcar como o início da chamada *Sociedade da Informação*.

Esse período, de acordo com Elboj et al (ibid.), é baseado nas capacidades intelectuais, na seleção e no processamento da informação que, em tese, pode ser realizado por todas as pessoas. Desde essa perspectiva, a inacessibilidade à informação provoca que certos setores sociais fiquem excluídos da sociedade atual. Por outro lado, explicam estes autores(as), o acesso à educação para todas as pessoas, independente de seu gênero, classe social ou grupo cultural se apresenta como instrumento capaz de erradicar desigualdades sociais que provocam exclusão.

Se na sociedade industrial a fonte econômica provinha dos recursos materiais, na sociedade da informação a matéria-prima são os recursos humanos, ou seja, a seleção e processamento da informação priorizada, a partir de reflexões e interações entre as pessoas.

Dessa maneira, ressalta Valls e Carol (2000), uma comunidade de aprendizagem é um projeto de transformação social e cultural de um centro educativo e de seu entorno para conseguir uma Sociedade da Informação para todas as pessoas, mediante uma educação participativa da comunidade, que se concretiza em todos seus espaços, inclusive na sala de aula.

O princípio norteador de Comunidades de Aprendizagem é o conceito de *aprendizagem dialógica*, desenvolvido pelo CREA¹¹, com base na Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas, e no conceito de dialogicidade, de Freire.

Elboj et al (2002) explica que a concepção comunicativa formula a aprendizagem como um processo dependente principalmente da interação entre as pessoas, colocando a reflexão mediante o diálogo como elemento cada vez mais determinante para a aprendizagem e vida em sociedade. Dessa maneira, o conceito de aprendizagem dialógica é composto por sete princípios:

¹¹ Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdade, da Universidade de Barcelona/Espanha.

1. *Diálogo Igualitário*: supõe que as falas e as proposições de cada participante serão tomadas por seus argumentos e não pelas posições que ocupam (idade, sexo, profissão, classe social etc).
2. *Inteligência Cultural*: significa que cada pessoa tem uma inteligência que é reportada ao contexto em que vive, e que se pode seguir aprendendo ao longo de toda a vida.
3. *Transformação*: a maneira de aprender gerada pela aprendizagem dialógica acaba por transformar as pessoas e o conceito que têm de si mesmas, alterando suas relações com o entorno.
4. *Dimensão Instrumental*: trata-se da aprendizagem, por meio do diálogo, de conhecimentos acadêmicos e instrumentais.
5. *Criação de sentido*: a vivência por meio da aprendizagem dialógica gera transformação e cria novo sentido de vida para as pessoas.
6. *Solidariedade*: As pessoas aprendem conjuntamente por meio da participação.
7. *Igualdade de diferenças*: Todas as pessoas que participam do diálogo têm o igual direito de ser diferentes.

Por meio da aprendizagem dialógica, a transformação de uma escola em Comunidades de Aprendizagem só se torna possível diante da participação de todos e todas, buscando construir uma educação de qualidade para todas as pessoas que responda às necessidades da sociedade atual.

No Brasil, o projeto foi iniciado no ano de 2003, na cidade de São Carlos/SP, e vem sendo desenvolvido em três escolas de educação básica, pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos, em parceria com o CREA e Secretaria Municipal da Educação e Cultura. Encontra-se dentro do programa de extensão “Democratização do conhecimento e do acesso à escolarização”, e da linha de pesquisa “Aprendizagem dialógica e Ações Comunicativas”, do diretório de grupo do CNPq. Há um ano o projeto CA também obteve financiamento da FAPESP para realização de pesquisa¹² nas três unidades escolares, com auxílio de bolsas de treinamento técnico e aperfeiçoamento pedagógico.

2. Metodologia para Desenvolvimento do Projeto:

A metodologia implementada pelo NIASE em cada uma das três escolas que atualmente são Comunidades de Aprendizagem, no município de São Carlos – SP possui muitas particularidades. Contudo, existem alguns processos que orientam todas as escolas, com o intuito de aproximar a concretização dos princípios da aprendizagem dialógica. O eixo está na busca de romper com as barreiras que impedem as famílias, os alunos e alunas, os professores e professoras de, unidos, darem o melhor de si, com apoio na força da comunicação entre iguais.

As fases que apresentaremos vão se adaptando dentro de cada contexto escolar. Sua organização é resultado da elaboração teórica inicial que apresentamos neste artigo. Vale ressaltar que não é um modelo encerrado e prescritivo, como todo modelo e toda aplicação, deve ser adotado com prudência, reflexão e re-reflexão constante.

As fases de transformação possuem dois grandes períodos, a fase inicial do processo de transformação, com duração de aproximadamente um ano e a fase de consolidação, com aproximadamente dois anos.

Na explicação de cada fase se indicará a duração previsível de cada uma, mas em todo caso é importante manter um certo ritmo característico de cada instituição. Especialmente durante o

¹² O título do projeto que está sendo desenvolvido em parceria com as três unidades escolares é “Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola”.

primeiro ano, a escola em seu conjunto passa por uma agitação de iniciativas, de projetos e de tensão construtiva. Baixar o ritmo, perder as oportunidades, pode ser negativo, mas isto não significa que tudo deva ser acelerado, mas que seja possível entrelaçar o conjunto das fases. De todo modo, pode acontecer de no início as ações acontecerem mais lentas que o previsto, posto que tanto a equipe diretiva como a administração querem avaliar muito bem o peso da situação e as possibilidades do centro. Assim, pode acontecer de uma fase se desenvolver mais rapidamente ou mais lentamente do que o previsto. A proposta geral é fazer ao longo de um ano letivo.

Sobre a questão: de quem parte a iniciativa para a mudança de uma escola em comunidades de aprendizagem? A iniciativa sempre parte do centro escolar que entra em contato com o NIASE para uma apresentação do projeto.

Normalmente as pessoas tomam conhecimento através de uma apresentação do projeto, por conta da parceria existente entre NIASE e Secretaria de Educação do Município de São Carlos, ou lêem um artigo, ou por trocas de experiência entre agentes educativos que contam a outras instituições como é organizada e desenvolvida as ações educativas em uma Comunidade de Aprendizagem. Assim se mantém um contato com o NIASE, que realiza uma conversa com a instituição para a apresentação do projeto.

Acreditamos e sabemos das potencialidades deste projeto, mas transformar um centro em Comunidades de Aprendizagem por um decreto ou por imposição da direção é contraditório com os princípios seguidos.

A seguir apresentaremos as fases que organizam a transformação das escolas em Comunidades de Aprendizagem.

2.1. Fase de Sensibilização

O objetivo desta fase é conhecer as grandes linhas do projeto de transformação e, principalmente, analisar o contexto social de desenvolvimento das teorias atuais das ciências sociais e dos modelos de educação. A duração desta fase é aproximadamente de 30 horas de formação pessoal da instituição escolar e se a comunidade julgar relevante, a mesma carga horária para formação com familiares e comunidade. Totalizando cerca de um mês em seu conjunto.

Há uma primeira reunião de contato entre o NIASE e as pessoas que inicialmente entraram em contato com o núcleo. Nesta se comenta os grandes riscos da situação escolar da atualidade, os problemas e as oportunidades que se propõem com o projeto, o plano de transformação, as implicações deste processo e se apresentam, de modo geral, a maneira para seguir o trabalho. Neste momento também se estabelece as formas de relacionamento entre o NIASE e a instituição, as pessoas para contato, etc.

A partir deste momento há duas linhas de trabalho paralelas e coordenadas:

- Sessões de trabalho, informação e debate, gerais e em grupos: estas sessões se realizam em dias e horários decididos entre as pessoas envolvidas. É preferível que esta formação se realize num período de tempo breve. Os temas das sessões de trabalho são normalmente os seguintes: explicação geral do projeto, fases e sistema de aplicação; análise da sociedade da informação, implicação em nossas vidas, conseqüências e implicações na área educacional; análise da origem do modelo de Comunidades de Aprendizagem; análise da transformação do centro educativo em Comunidades de Aprendizagem; situações de desigualdade educativa. Além disto, temos sessões específicas para análise das necessidades de formação. Estes temas são tratados em sessões conjuntas de pais, mães, voluntários, entorno do bairro e, na medida do possível, estudantes. Neste último caso, se fazem assembléias de classe ou da maneira que melhor se puder organizar o debate, para delinear a situação. Desde o

começo o papel dos/as alunos/as é central e eles/as precisam estar conscientes das implicações de uma renovação da escola.

Os temas apresentados não precisam ser trabalhos em sessões diferentes, em cada caso são planejadas sessões em função das possibilidades de todos e todas. Normalmente realizamos duas sessões com espaço de quinze dias entre elas.

- Formação geral específica para a equipe escolar: nestas sessões ainda é bom que familiares possam assistir, pois são trabalhados temas sobre formação organizativa, pedagógica e curricular. Nestas sessões não se trata de estabelecer propostas concretas, mas analisar os riscos, em linhas gerais, o funcionamento da escola, detectar pontos fortes e fracos, conhecer novas formas de organização interna e do processo educativo.

2.2. Fase de tomada de decisão

Esta é a fase em que o centro toma o compromisso de iniciar, ou não, um processo de transformação da escola em uma Comunidade de Aprendizagem. A duração é de um mês. Neste mês, entre o final da fase da sensibilização e a tomada de decisão, debate entre cada um dos setores da escola é intenso. Cada grupo analisa e debate o que significa o projeto. É uma fase de interiorização de toda a formação/informação recebida.

Contrariamente do que possa parecer, não é uma parte burocrática do processo, mas sim a de assunção voluntária do mesmo. Ou seja, uma fase fundamental em que emerge coletivamente a decisão de converter o centro em uma Comunidade de Aprendizagem.

Esta decisão é tomada coletivamente entre toda a comunidade educativa. Nesse período, a equipe da universidade se afasta da escola para que as pessoas tenham a liberdade de dialogar, argumentar e decidir o que consideram mais relevante para a sua realidade: a implementação ou não do projeto.

2.3. Fase do Sonho

Nesta fase é que começa ativamente o processo de transformação. Sua duração é de aproximadamente três meses. A fase do sonho tem três pontos:

- Reuniões em grupos para idealizar o centro educativo que se deseja: corpo escolar, familiares alunos/as e comunidade de entorno, sonham a escola que querem. Trata-se de sonhar a escola ideal para seus filhos e filhas, para eles/as mesmos/as, visualizando a formação necessária para o futuro. É uma fase que se relaciona com a primeira, de sensibilização, pois aqui se planeja como deveria ser a escola ideal para se ter a melhor formação possível;
- Acordos sobre o modelo do centro que se deseja alcançar: quando se chega a linhas gerais do sonho, são estabelecidos os procedimentos para chegar a um acordo sobre os sonhos comuns. A base deste procedimento é o diálogo igualitário;
- Contextualização dos princípios básicos do Comunidades de Aprendizagem no centro: com toda a acumulação dos sonhos no ambiente escolar, é o momento de pensar a melhor maneira para desenvolver as mudanças na escola de acordo com as características de cada sonho.

2.4. Fase de Seleção de Prioridades

Nas fases anteriores foram analisadas as necessidades, decidida a mudança e realizada a lista dos sonhos em comum. Esta fase trata de conhecer a realidade e os meios que se conta no presente, analisá-los e estabelecer as prioridades dos sonhos. Esta fase pode durar entre um a três meses e consta de três pontos:

- Busca de informação sobre o centro educativo e seu contexto: a informação a ser buscada é sobre os aspectos do centro enquanto instituição escolar; sobre os/as professores/as; pessoal administrativo; os/as alunos/as; as famílias e o entorno escolar.

- Análise dos dados obtidos: todos os dados obtidos são compartilhados, comentados e analisados na elaboração de um documento base (dossiê). Esta análise serve de parâmetro para conhecer a realidade do centro e, a partir deste documento, é possível sintetizar aquilo que deseja ser eliminado, melhorado e aquilo que precisa ser transformado radicalmente. Ou seja, é realizada uma comparação entre o analisado e os sonhos;
- Seleção de prioridades: neste ponto, estando todos e todas conscientes das necessidades, os sonhos a serem realizados e a atual realidade, se priorizam as atuações do processo de transformação. Isto implica em mudanças a serem realizadas em curto, médio ou longo prazo.

2.5. Fase de Planificação

Nesta fase é programado o plano de transformação e planifica-se a melhor maneira de levá-lo a concretização. Pode durar cerca de dois meses. A base de ação são as prioridades que foram estabelecidas na fase anterior. Uma comissão prévia deve fazer a proposta de agrupação das prioridades por temas e grupos de trabalho, para a que toda a comunidade possa tomar decisões coletivamente.

É neste momento que são formadas as comissões de acordo com as prioridades estabelecidas. Estas comissões devem ser heterogêneas, compostas por representantes de todo o âmbito da comunidade escolar: familiares, pessoas de entorno, funcionários/as, professores/as, direção e alunos/as. Também são organizadas coletivamente as comissões para estruturar os planos de ação de cada sonho da lista de prioridades.

2.6. Consolidação do processo.

O processo de transformação em Comunidades de Aprendizagem não tem um final concreto e definido. É em si mesmo um processo de busca contínua da melhora da aprendizagem. As fases que apresentamos posteriormente são aquelas que servem para colocar ações práticas em andamento.

Os aspectos que descreveremos a seguir são denominados fases, mas são bem mais orientações gerais integradas a consolidação do processo. Não possuem uma especificação temporal, pois devem ser aplicadas permanentemente e simultaneamente.

Contudo, estas fases duram cerca de um ano letivo. Para a consolidação do projeto é importante uma continuidade das fases, de forma que sejam entrelaçados os processos de um curso para outro. Uma vez iniciada a transformação, a mesma planificação do princípio do novo curso já será diferente, posto as dinâmicas que vão surgindo de todo o processo anterior.

A consolidação possui três fases:

- Investigação e aplicação pedagógica;
- Formação;
- Evolução ou desenvolvimento.

2.6.1 Fase de investigação

Nesta fase as comissões de prioridades desenvolvem seu trabalho explorando as possibilidades de mudanças concretas e organizando sua prática. Dois aspectos são fundamentais: aprofundamento das estruturas comunicativas de gestão e aplicação pedagógica da aprendizagem dialógica.

Neste momento acontece a generalização das aplicações dos métodos para a “aceleração” das aprendizagens, buscando mudanças nos processos educativos. É aqui que são desenvolvidas atividades com voluntários/as, tanto em sala de aula como em outros espaços da escola. Como exemplo temos os grupos interativos, um tipo de organização flexível da aula com o objetivo de potencializar a aprendizagem instrumental e dialógica mediante um trabalho em grupo,

com base em estratégias didáticas mais ativas e motivadoras, que aproveita ao máximo os recursos humanos e materiais que a escola possui (essa atividade será melhor explicada mais adiante).

2.6.2. Fase de Formação

Toda mudança necessita de instrumentos novos e estes frequentemente exigem uma formação diferente daquela que se teve. Os processos de formação devem ser coordenados pela comissão gestora ou por uma comissão de formação que programe as diferentes atividades de formação.

De maneira geral, as Comunidades de Aprendizagem possuem três âmbitos de formação:

- Comissões de trabalho de prioridades: cada comissão pode pensar quem necessita de mais informação ou mais formação em um aspecto determinado de seu trabalho ou de sua proposta. Podem se fazer encontros sobre o tema em questão, como sobre a formação de voluntariado para as atividades de grupo interativo, por exemplo;
- Docentes: os/as professores/as têm diante de si alguns desafios que podem os/as deixar inquietos/as. Além do mais, as mudanças com que se defrontam no processo de transformação da escola, implica na variação na forma de suas atuações, de relacionamento com os familiares, na maneira como dirigiram suas aulas. É necessária a realização de um plano de formação intensiva e permanente, principalmente durante as primeiras fases de aplicação. Esta formação é dada por pessoas do NIASE, inicialmente, e posteriormente, com o fortalecimento do grupo escolar, por pessoas da própria equipe escolar.
- Familiares: é preciso organizar algumas sessões de formação sobre a nova forma de trabalho conjuntamente com a escola. Especificamente se pode tratar de temas como a responsabilidade das famílias nos processos educativos, formas de melhorar o ambiente educativo e possibilidades de participação.

2.6.3 Fase de Evolução ou Desenvolvimento

Por evolução ou desenvolvimento, entendemos a avaliação permanente da realização do processo de transformação, visualizando a tomada de decisões que melhorem as ações, contando sempre com a participação de todas as pessoas. Vale ressaltar que neste projeto, avaliar não significa inspecionar as capacidades cognitivas do pessoal especializado da escola, mas sim colaborar para a melhora das práticas do projeto, animando seus e suas protagonistas a seguir transformando sua escola.

Os passos da Evolução ou Desenvolvimento são os seguintes:

- Levantamento de informações sobre o processo a ser avaliado por parte das pessoas interessadas;
- Auto-avaliação do grupo com participação da equipe diretiva ou das pessoas afetadas diretamente ou indiretamente pelo tema analisado;
- Propostas de mudanças e de melhora, novas atividades, etc.

Os resultados obtidos são registrados em documento e servem de base para posteriores sessões de avaliação. Os critérios fundamentais deste processo são os princípios da aprendizagem dialógica e a adequação dos planos de ação que estão sendo desenvolvidos com os sonhos de todos e todas.

Para uma visualização geral das fases no processo de transformação, observe a tabela abaixo:

FASES DO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM		
FASE	DURAÇÃO	PROCEDIMENTOS
FASES INICIAIS		

Sensibilização	Aproximadamente um mês	Sessões iniciais de trabalho com diferentes agentes da comunidade, dialogando sobre a atual sociedade que vivemos, a necessidade de instrução instrumental e aprendizagem de habilidades comunicativas para mobilização social e construção de uma escola que supra os requisitos que a comunidade escolar necessita para se fortalecer;
Tomada de decisão	Um mês	A comunidade escolar decide o início do projeto (ou não) com o compromisso de toda a comunidade educativa;
Sonhos	Entre um e três meses	Resumi-se em idealizar o centro educativo que se deseja, buscando coletivamente o sonho de um modelo de centro educativo que propicie a máxima aprendizagem de todos e todas. Nesta fase também contextualizamos os princípios que orientam o projeto de comunidades de aprendizagem;
Seleção de prioridades	De um a três meses	Busca da informação sobre o centro educativo e seu contexto, análise dos dados obtidos e seleção de prioridades;
Planificação	Entre um e dois meses	Designar grupos de ação heterogêneo, criando comissões de trabalho, com o intuito de colocar em prática os planos de ação de cada prioridade selecionada;
FASE DE CONSOLIDAÇÃO		
Processo de investigação		Inovar para melhorar, refletindo sobre as ações tomadas, vivendo as mudanças conquistadas, dialogando entre todos e todas as experiências vividas e seus resultados;
Processo de formação		Formação dos/as agentes envolvidos, através de solicitação das comissões de trabalho em função dos requerimentos do processo, bem como formação de toda a comunidade de aprendizagem em núcleos de interesses concretos;
Processo de evolução/desenvolvimento		Desenvolvimento contínuo de todo o processo.

3. Atividades Centrais realizadas no projeto

O projeto Comunidades de Aprendizagem (C.A.) conta com atividades centrais, as quais têm início desde a tomada de decisão, ou seja, a partir do momento que a escola passa a ser uma

C. A., como é o caso da Biblioteca Tutorada e dos Grupos Interativos¹³. Estas atividades têm por objetivo potencializar a aprendizagem, visando aprendizagem de máxima qualidade para todos/as estudantes, assim como uma convivência respeitosa entre as pessoas que compartilham a escola.

O atendimento na biblioteca acontece fora do horário de aula e possui uma dinâmica diferenciada, não é uma sala de aula, busca apoiar seus participantes (crianças, jovens e/ou adultos) em suas tarefas de casa, pesquisa e leitura. Durante o ano o espaço da biblioteca é aberto a quem queira participar, seja estudante da própria escola ou de outras escolas, como também pessoas do entorno escolar. Geralmente, dividimos a atividade da biblioteca em quatro momentos: conversa para fazer os combinados de como se dará o funcionamento da atividade; a atividade propriamente dita que implica atividades dadas pelas professoras das crianças como tarefa de casa e/ou atividades produzidas por colaboradores/as da biblioteca; leitura (individual, em duplas e/ou grupos) e conversa ao final para avaliarmos como foi o encontro. Também combinamos com as crianças de uma vez por mês fazermos uma contação de história, teatro ou filme, com o propósito de diversificar a atividade, sem perder de vista a aprendizagem.

A biblioteca tutorada é um espaço aberto para todas as pessoas da escola e da comunidade, independente de formação acadêmica e idade, pois visamos à igualdade das diferenças e acreditamos que quanto maior a diversidade e as interações, mais oportunidade temos de potencializar as aprendizagens educativas. Este é um espaço que conta com o apoio de colaboradores/as (pessoas voluntárias) que auxiliam os/as participantes da biblioteca em suas tarefas, pesquisas e leituras.

Vale destacar que o trabalho da biblioteca é uma construção coletiva que vai se transformando e ganhando forma ao longo do ano, através das interações e do diálogo e que cada escola tem um jeito próprio de conceber a atividade conforme sua realidade e suas necessidades, sem perder de vista os princípios que orientam a aprendizagem dialógica. Sendo assim, é formada a Comissão de Biblioteca Tutorada composta por familiares, colaboradores/as, professores/as, alunos/as e funcionários/as, que juntos/as discutem sobre os problemas, procuram soluções às necessidades surgidas, pensam atividades, horários para cada uma das atividades; o que posteriormente é levado ao grupo para que todos/as juntos/as estabeleçam acordos e combinações e/ou vice-versa.

Outra atividade diferenciada e que acontece em sala de aula, são os grupos interativos, sendo estes, uma forma de trabalho diferenciado, que também tem por objetivo potencializar a aprendizagem educativa com a participação de colaboradores/as dentro da sala de aula. Esta é uma atividade que visa acelerar a aprendizagem de todos/as com a finalidade de que todos/as cheguem à máxima qualidade de conteúdos, além disso, os grupos interativos contam com a presença de colaboradores/as que possibilitam apoios diferentes e múltiplos, proporcionando a valorização de diferentes formas de ser e de diferentes conhecimentos.

"A través de esta organización del aula los niños y niñas aprenden más y, al trabajar conjuntamente, se da el espacio para que se ayuden mutuamente, fomentando la interacción entre iguales, la solidaridad y favoreciendo el aprendizaje de ambos, el que explica y el que escucha" (Garcia, *ibid*, p.223).

Os grupos interativos acontecem uma vez por semana. São formados pequenos grupos considerando a heterogeneidade dos mesmos, ou seja, são formados grupos que contemplem critérios como: rendimento escolar, gênero, etnia e outras especificidades que o/a professor/a

¹³ Os grupos interativos não são uma obrigação, ou seja, são desenvolvidos por aqueles/as professores/as que se interessam pela atividade, assim como a biblioteca tutorada é aberta a participação de todos/as que têm interesse em participar da atividade, sejam alunos/as da escola ou outras pessoas do entorno.

julgue necessário, não separando-os, mas, ao contrário, colocando-os para conviver e compartilhar momentos de aprendizagem. A turma é dividida em 4 ou 5 grupos conforme o número de crianças e é dada a cada grupo uma atividade que tem duração de 15 ou 20 minutos; desta forma, durante 1 hora e meia, aproximadamente, acontecem 4 ou 5 atividades diferentes concomitantemente e todas as crianças fazem as atividades com o auxílio e orientação dos/as colaboradores/as. Para a realização do grupo interativo o/a professor/a conta com o apoio de uma pessoa adulta ou criança mais velha (familiar, colaborador/a ou outro profissional) em cada grupo – o número de colaboradores/as corresponde ao número de grupos formados na sala de aula. Cabe a esta pessoa coordenar a atividade no grupo estimulando a interação entre as crianças, de forma que realizem cooperativamente a tarefa, assim como acolher as orientações do/a professor/a. Uma vez acabado o tempo estipulado para a realização da atividade, os meninos e meninas trocam de grupo para a realização de uma nova atividade com uma pessoa diferente. Em algumas salas de aula o rodízio acontece entre os/as colaboradores/as, mas aconselha-se, sempre que possível, que sejam as crianças a trocar de lugar. Quanto ao/à professor/a, este/a prepara as atividades a serem trabalhadas com os alunos/as, orienta os/as colaboradores/as e preferencialmente fica fora dos grupos com o objetivo de auxiliar o/a colaborador/a, bem como as crianças, observar e acompanhar o desempenho da classe. Também cabe ao/a professor/a enquanto profissional com conhecimento pedagógico e referência dos estudantes, organizar as atividades de forma diversificada, considerando o já trabalhado em aula e aquilo que considere necessitar de reforço. Além disso, é importante que o/a professor/a elabore as atividades em torno de um tema, para dar sentido aos grupos, ainda que estes contemplem matérias diferentes. No início do grupo e ao final deste é sempre interessante que o/a professor/a faça uma conversa com o/a colaborador/a, inicialmente para falar sobre a atividade e tirar eventuais dúvidas e ao final para recolher as anotações feitas pelos/as colaboradores/as, ou escutar o que têm para falar sobre o trabalho desenvolvido. Segundo Garcia (2004), a dinâmica do grupo interativo proporciona trabalhar em aula valores como a solidariedade e o respeito à diversidade, o trabalho em equipe, iniciativa, auto-estima, habilidades comunicativas e a própria sociabilidade, além de proporcionar a aprendizagem dos conteúdos a todos/as. Vale ressaltar que os grupos interativos podem ser desenvolvidos em qualquer nível de ensino, desde a educação infantil até a educação de Pessoas Jovens e Adultas e se faz necessário que de tempos em tempos haja a formação para colaboradores/as. Além das atividades centrais que fazem parte do C.A. há também o Contrato de Aprendizagem que consiste em um acordo entre os/as interessados/as (estudante, familiar, professor/a, colaborador/a e direção da escola) em melhorar a aprendizagem do/a aluno/a. Este acordo (Contrato de Aprendizagem) é assinado pelo/a responsável do estudante, pelo/a próprio/a estudante e pela direção escolar. Este contrato tem por objetivo “estimular” que a escola, família e crianças se comprometam a assumir conjuntamente o compromisso com a aprendizagem, buscando a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita essenciais para que o/a estudante possa acompanhar os conteúdos de sua série, bem como outras ferramentas necessárias à sua aprendizagem acadêmica.

4. O papel do NIASE no acompanhamento do trabalho.

A equipe do projeto CA se organiza para atender às três escolas que são “Comunidades de Aprendizagem”. Em cada escola há uma pessoa do NIASE que fica como referência, que acompanha o trabalho da unidade escolar semanalmente, participando das reuniões, das formações das/os professoras/es nas atividades do projeto e na formação dos voluntários que apóiam as atividades. Essa pessoa é a principal ponte entre a escola e o NIASE, pois ela reúne as informações de todas as atividades que acontecem na escola para transmitir à equipe do projeto.

Conforme as atividades vão se desenvolvendo nas escolas, o NIASE vai oferecendo formações para professoras/res e voluntários/as. Os professores e as professoras das escolas recebem formação em Grupo Interativo, Biblioteca Tutorada, Tertúlia Literária Dialógica¹⁴ e sobre os princípios teóricos do projeto. Essas formações acontecem em HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e em sala de aula, no desenvolver das atividades. Nessas formações, os professores e professoras recebem orientações de como preparar as atividades, de como conduzir os Grupos Interativos e as Tertúlias Literárias Dialógicas e de como receber os voluntários em suas salas. O próprio professorado solicita ao NIASE formação em temáticas específicas, como por exemplo, formação em ensino de matemática e língua materna. Foi em uma dessas solicitações que foi criada a ACIEPE (Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão) “Comunidades de Aprendizagem” que é oferecida na Universidade Federal de São Carlos desde 2007. As reuniões da ACIEPE acontecem uma vez por semana, e nelas participam professoras e professores das escolas nas quais se realiza o projeto, estudantes da Universidade e professores e professoras de outras escolas que têm interesse em conhecer o projeto. Nesses encontros semanais, discutimos sobre a teoria que envolve uma CA e sobre temáticas propostas pelos professores e professoras, conversamos sobre as atividades que acontecem nas escolas e analisamos documentos governamentais que dizem respeito ao ensino dos conteúdos.

A formação do voluntariado acontece na escola, geralmente no início do semestre, quando as atividades são iniciadas. Os voluntários e as voluntárias são convidadas/os para uma reunião na qual lhe é explicado o papel do voluntário nas atividades do projeto, como deve agir nas atividades, quais os objetivos das atividades e do projeto. Nesta formação do voluntariado, é preenchido e assinado um termo de participação no qual a pessoa voluntária se compromete à auxiliar a entidade no desenvolvimento de atividade específica, dizendo a carga horária que estará na escola e que está ciente de que o serviço voluntário não gera vínculos empregatícios. No decorrer do semestre também ocorrem reuniões de formação do voluntariado, pois sempre chegam voluntários novos nas escolas.

Quando uma escola recebe o projeto “Comunidades de Aprendizagem”, o NIASE se dispõe a acompanhá-la pelo período de dois anos, auxiliando na procura de voluntários, na formação dos Grupos Interativos, Biblioteca Tutorada e de outras atividades que forem sendo desenvolvidas na escola. No entanto, esse tempo de dois anos pode variar de acordo com a necessidade de cada escola. Enquanto a escola solicitar, o NIASE continua acompanhando, mas de uma forma que a escola vá ganhando autonomia.

5. Resultados e Discussões

No Brasil, o projeto Comunidades de Aprendizagem começou seu processo em julho de 2003, quando os/as professores, direção e funcionários de uma escola municipal de educação básica da cidade de São Carlos/SP (EMEB “Antônio Stella Moruzzi”) decidiram conhecer em maior profundidade o projeto e passar pela fase de sensibilização, durante um período de 30 horas de estudos. Esta, portanto, é a escola mais antiga do projeto. Nela, atualmente se desenvolvem especificamente três atividades: grupos interativos, biblioteca tutorada e tertúlia literária dialógica. Mas muitas outras já foram desenvolvidas na escola: aulas de informática para crianças e adultos da comunidade, aulas de inglês para crianças, cursinho pré-vestibular, entre outras.

Vale destacar que grande parte do voluntariado presente nesta escola são crianças de 3^a e 4^a séries da própria escola ou adolescentes que já estudaram nela e que auxiliam na atividade.

¹⁴ A tertúlia literária dialógica é mais uma possibilidade dentre as atividades desenvolvidas numa Comunidade de Aprendizagem. Trata-se de encontros semanais entre pessoas do bairro ou estudantes da escola para leitura de livros de literatura clássica universal, buscando relacioná-los com as experiências de vida de cada um/a.

A segunda escola a se interessar pelo projeto foi a EMEB Janete Maria Martinelli Lia. Essa escola iniciou seu processo de transformação em 2005 e desde então já realizou e vem realizando atividades como os grupos interativos, biblioteca tutorada, tertúlia literária dialógica (para adultos), atividades físicas para crianças, aulas de inglês e espanhol para crianças e adultos, cursinho pré-vestibular para a comunidade, entre outras.

Por fim, a terceira escola a ser transformada numa comunidade de aprendizagem foi a EMEB Dalila Galli, que iniciou seu processo de transformação em 2006 e desde então também têm realizado as atividades centrais de grupos interativos e biblioteca tutorada, entre outras, como aulas de rugby, aulas de teatro, de dança, monitorias de português e matemática, horta comunitária etc. Esta escola contou, durante este ano, com um total de 54 voluntários que foram colaboradores para o desenvolvimento de todas essas atividades na escola.

As três instituições contam com comissões mistas para planejamento e realização do projeto (comissão de biblioteca, comissão de aprendizagem, comissão externa e de divulgação, entre outras). Além dessas, realiza-se em cada escola uma reunião mensal de comissão gestora, que reuni as demais comissões para avaliação e ajustes do trabalho desenvolvido.

Desde o segundo semestre de 2007, em especial, temos contado com o apoio da FAPESP e do CNPq para investigarmos e avaliarmos os impactos do projeto Comunidades de Aprendizagem nestas três escolas envolvidas. A intenção desta pesquisa, que tem seu término previsto para 2009, é contribuir para apontar os aspectos que favorecem o desenvolvimento do projeto e aqueles que o dificultam, pensando na aprendizagem instrumental dos/as estudantes, na gestão da escola, na convivência entre as pessoas e no desenvolvimento das atividades centrais aqui apresentadas.

De maneira geral, a partir da convivência com as escolas, dos relatos dos professores e professoras, das pessoas voluntárias que trabalham conosco todos os dias nas escolas, podemos dizer que o projeto traz mudanças não só no cotidiano prático das salas de aula, biblioteca e outros espaços, mas que, acima de tudo, proporciona uma nova maneira de pensar a educação e as possibilidades de cada pessoa. Percebemos a cada dia que o projeto nos permite sonhar e construir a escola de nossos sonhos, a partir de um diálogo compartilhado entre todas as pessoas que fazem parte da comunidade e que desejam construir uma sociedade mais justa e igualitária.

6. Referências Bibliográficas

ELBOJ et al. **Comunidades de aprendizaje**. Transformar la educación. Graó, 2002.

GARCÍA, Carme Y. **Comunidades de Aprendizaje: de la segregación a la inclusión**. Tese de Doutorado. Departament de teoria sociològica, filosofia del dret e metodologia de les ciències socials. Universitat de Barcelona, ano 2004.

GARRE, Cristina et al. **Comunidades de Aprendizaje en Euskadi: una respuesta educativa en la sociedad de la información para todos y todas/ ha sido coordinado por M^a Luisa Jaussi**. 1^a ed. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. 2002.

VALLS Y CAROL, M.R. **Comunidades de Aprendizaje – una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la Sociedad de la Información**. Tesis doctoral. Programa de Doctorado: Pedagogía Social y Políticas Sociales. Departamento de Teoría y Historia de la Educación. Universidad de Barcelona: 2 000.

FOMENTO DE METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS COM A JUVENTUDE: APONTAMENTOS SOBRE EXPERIÊNCIAS DE INTERVENÇÃO NA BUSCA DA ARTICULAÇÃO ENTRE EXTENSÃO, ENSINO E PESQUISA

**Roseli Esquerdo Lopes, Ana Paula Serrata Malfitano, Carla Regina Silva, Patrícia
Leme de Oliveira Borba e Beatriz Akemi Takeiti**

Núcleo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) do Projeto METUIA
relopes@ufscar.br

Resumo

O Núcleo UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) do Projeto METUIA instituiu o Programa de Extensão “Terapia Ocupacional no Campo Social”, a partir de uma leitura de que o campo social implica em um recorte teórico-metodológico específico com relação ao qual se precisa desenvolver ações e instrumentos para a interpretação da realidade pessoal-social e para a atuação em contextos complexos de interações e interconexões. Trabalhamos com projetos de extensão que visam à implementação de intervenções que busquem a inserção de metodologias participativas, notadamente com a juventude, fomentando a discussão sobre o papel técnico-político dos profissionais, suas contribuições no enfrentamento de problemáticas sociais contemporâneas e o desenvolvimento de tecnologias sociais de atenção e incentivo à participação de jovens.

Apresentação

O campo social requer uma leitura da realidade e da problemática expressa pela pessoa que só se alcança através de recorte metodológico específico, que seja capaz de revelar e interagir com aquilo que se oculta em manifestações que, apenas de forma superficial e reducionista, podem ser vistas como restritas ao indivíduo. É preciso trabalhar e desenvolver instrumentos para a interpretação da realidade pessoal-social e, também, metodologias para a atuação em um universo complexo de interações e interconexões (Barros, Lopes e Galheigo, 2002).

O Projeto METUIA – Grupo interinstitucional de estudos, formação e ações pela cidadania de crianças, adolescentes e adultos em processos de ruptura das redes sociais de suporte – foi criado em 1998 por docentes da área de terapia ocupacional de três universidades paulistas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade de São Paulo (USP). Desde então, sua proposta tem sido a de desenvolver projetos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão em terapia ocupacional social.

Dentre as atividades mais importantes que o Projeto METUIA vem realizando, temos os programas de intervenção de terapia ocupacional em suas interconexões com os setores da assistência social, da cultura, da educação e, também, com a saúde. Ao longo destes quase dez anos, vários projetos têm sido implementados por docentes, profissionais e estudantes de terapia ocupacional, nos diferentes núcleos do METUIA. Atualmente, dois núcleos estão em atividade: o da USP e o da UFSCar. A intervenção efetivada por ambos decorre de

projetos de extensão universitária e das parcerias estabelecidas em cada um deles, vindo a acontecer em espaços públicos, espaços comunitários e instituições sociais, como escolas, abrigos, centros comunitários e outras organizações sociais que atendem a populações em processo de ruptura de redes sociais de suporte (Barros, Lopes e Galheigo, 2007).

Na UFSCar, o METUIA caracteriza-se, desde 2001, como Programa de Extensão e tem acumulado experiências que se encontram no campo da infância e, principalmente, da juventude brasileira, e, igualmente, da saúde pública em suas interfaces com a questão social.

Compreendemos a Extensão como uma prática acadêmica que integra as atividades de Ensino e Pesquisa articulada às demandas sociais, segundo sua natureza intrínseca, o que propicia não só o diálogo entre a Universidade e a Sociedade, mas possibilita, também, a democratização do saber acadêmico e a busca de respostas às demandas suscitadas pelo desejo permanente de aperfeiçoamento sociocultural e profissional gerado pelos próprios cursos de graduação e pós-graduação, e, mais amplamente, pela Sociedade.

A partir das experiências desenvolvidas, e em desenvolvimento, temos implementado projetos que possibilitam a prática extensionista da Universidade, um dos seus pilares; a coleta de materiais para pesquisas que vêm sendo realizadas em diferentes níveis: iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado; e, ainda, a formação de estudantes de graduação de diversas áreas, a saber: Pedagogia, Imagem e Som, Psicologia e, principalmente, Terapia Ocupacional.

A formação de operadores/técnicos para o campo social pressupõe práticas e princípios interdisciplinares e intersetoriais, que valorizem e estabeleçam a conexão entre saúde, assistência social, cultura e educação, demandando profissionais que se dediquem ao enfrentamento das grandes situações de vulnerabilidades vivenciadas no contexto brasileiro, de extrema desigualdade social, para o que se faz necessária uma competência técnica, ética e política. Essa dimensão é construída na medida em que se reflete e se teoriza acerca das práticas concretizadas no cotidiano, a partir do melhor entendimento das múltiplas dimensões das temáticas portadas pelos ‘fazeres’ dos projetos. Tais ações estão impregnadas de valores morais, culturais e de classe, por regras de condutas, que devem ser discutidos e problematizados na perspectiva de uma intervenção no contexto social que, efetivamente, trabalhe na direção da maior autonomia dos sujeitos, sejam indivíduos ou grupos. Assim, são apresentados novos conceitos, visando, como fim, à discussão de direitos e à busca da cidadania plena.

Por fim, trabalhamos com intervenções no campo social direcionadas a grupos em situação de vulnerabilidade social e de *desfiliação*, com o intuito de criar novas tecnologias de cuidado que se traduzam na ampliação de suas redes sociais de suporte, buscando-se, pelo menos, amenizar os fatores de vulnerabilidade aos quais estão expostos crianças e jovens nas cidades brasileiras, com vistas à sua maior autonomia e inserção social; utilizando essas experiências para, a partir das práticas de extensão, aglutinar materiais que se traduzam em produção de conhecimento sobre essa realidade e em parâmetros acerca das possibilidades de intervenção, bem como na formação de recursos humanos com base numa atuação direcionada para a dimensão territorial, para o desenvolvimento da convivência, para a superação da abordagem calcada na dimensão clínica/individual, porém respeitando as

singularidades dos sujeitos, tendo como pressupostos os princípios decorrentes da busca do exercício radical da democracia e dos direitos decorrentes da cidadania.

Tendo por base esses referenciais, temos assumido o desafio de criação de metodologias participativas para um determinado grupo populacional: os jovens de grupos populares urbanos. Tal escolha não se faz de modo aleatório. Trata-se de uma temática complexa, para a qual há um pequeno acúmulo de experiências e de produção de material sobre as possibilidades de intervenção, sobretudo aquelas direcionadas para a produção de tecnologias sociais que se dediquem à criação de espaços de participação democrática e que ampliem a rede de sociabilidades e possibilidades daqueles jovens, na direção de, concretamente, envolvê-los numa atenção personalizada que tenha como parâmetro a possibilidade de construção de perspectivas de futuro, a partir da autonomia do sujeito envolvido.

Assim, as experiências que temos desenvolvido buscam apreender, discutir e oferecer subsídios para políticas públicas direcionadas aos jovens pobres no Brasil.

Atenção à infância e à juventude no Brasil: entre a realidade da desigualdade social e o legado do direito

O estado de vulnerabilidade social é produzido na conjunção da precariedade do trabalho com a fragilidade do vínculo social, sendo uma categoria capaz de descrever a situação de uma grande parcela da população brasileira. São diversos os fatores que confluem para a dissociação social. A extrema desigualdade, a migração para os grandes centros urbanos, a precariedade de moradia, as características históricas da formação da família nuclear brasileira, em um contexto de precarização do trabalho levam, muitas vezes, a uma situação de rupturas da participação e da coesão social. Nessa concepção, é preciso desenvolver estratégias e ações que promovam os direitos e a participação decorrentes da cidadania de grupos sociais específicos: pessoas em situação de rua, idosos sem recursos, chefes de família monoparentais, especialmente mulheres, sem proteção, sem-terras, sem-teto, operários sem empregos, adolescentes e jovens¹ pobres e outros. Para isso, é igualmente fundamental criar estratégias para fortalecer as redes sociais de suporte, conforme as define o sociólogo Robert Castel (1994, 1997), evitando rupturas trazidas por situações nas quais a vulnerabilidade já está presente (Lopes, 2007).

Um dos resultados com os quais nos defrontamos são crianças e adolescentes em situação de rua, vítimas da exploração do trabalho infantil, da violência doméstica (física, sexual e/ou psicológica), da violência urbana ou mesmo formas mais ocultas de violência como a negligência, que os impedem de usufruir seu lugar de sujeito e cidadão de direitos. Trata-se de uma vulnerabilidade produzida na conjunção das precárias condições sócio-econômicas,

¹*Para a Organização Mundial de Saúde a adolescência constituiria um processo fundamentalmente biológico, durante o qual se acelera o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade. Abrangeria as idades de 10 a 19 anos, divididas nas etapas de pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos) e de adolescência propriamente dita (de 15 a 19 anos). Já o conceito juventude resumiria uma categoria essencialmente sociológica, que indicaria o processo de preparação para os indivíduos assumirem o papel de adulto na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional, estendendo-se dos 15 aos 24 anos (OMS/OPS, 1985).*

com a impossibilidade do exercício dos direitos inerentes à cidadania e de suas potencialidades e, ainda, com a fragilidade do vínculo social no âmbito mais nuclear (Priore, 1991; Silva e Freitas, 2003).

Os ensaios e estudos sobre o percurso sócio-histórico da infância e juventude brasileiras advindas de grupos populares, em sua maior parte da classe trabalhadora, enfatizam, em sua maioria, os processos de institucionalização e de violência que não produziram, e não produzem, mudanças no lugar social ocupado por essa população.

Salienta-se a relevância que tem revestido a temática da juventude no Brasil, entre diversos atores e contextos, dada, inclusive, sua importância numérica enquanto grupo populacional no país, dentro do fenômeno que tem sido denominado como “onda jovem” (Bercovich e Madeira, 1989). Embora haja uma ampla diversidade em relação à sua concepção, há concordância no fato deste tema ter se tornado atual e que demanda ações públicas.

O debate acerca das concepções com relação à juventude e à adolescência tem sua relevância primordial no fato de que, a partir de suas conceituações, serão retratadas e interpretadas suas formas de ser e estar no mundo e, também, como a sociedade se organiza na atenção a essas fases da vida, especialmente na maneira como são configurados os direitos e os deveres dos adolescentes e dos jovens e quais são as ações sociais e políticas reivindicadas.

Faz-se necessário, ainda, refletir sobre o modo como são desenvolvidas tais ações nas diferentes áreas – saúde, assistência social, educação, cultura, justiça e outras – questionando seus limites, sua eficiência e suas metodologias. Há um investimento de recursos, prioritariamente públicos, embora pouco executado pelo Estado, que sustenta esta cultura de institucionalização e de controle da infância e da juventude pobres, e que se dedica, quando se dedica, muito liminarmente a intervenções que concretamente vislumbrem a promoção de direitos (Lopes, Silva e Malfitano, 2006).

O assistencialismo social se caracteriza por não representar, verdadeiramente, a incorporação de um novo elemento à cidadania. Os recursos canalizados para os fins de proteção social e os serviços prestados continuam, muitas vezes, a não ser vistos como direitos, mas como uma ‘esmola’, a ser concedida àqueles que demonstrassem sua condição de incapazes de suprir por si mesmos as necessidades mínimas próprias e de seus familiares. Nesse modelo, as ações estigmatizam os indivíduos como incapazes e o acesso a essa assistência implica na renúncia a outros âmbitos da cidadania, como do direito político (Escorel, 1993).

A assistência dedicada a essa população tem passado pela proposição do “fazer o bem ao próximo”, sem que se discutam as causas dessa problemática e, nem mesmo, as ações necessárias que demandam, criando uma cultura da dádiva e da benemerência, na qual a cidadania é concedida e configurada pela subserviência, associando a dimensão do “favor”, que tem regido, historicamente, e em muitas ocasiões continua a reger, as relações de cidadania no Brasil (Sales, 1994).

Somente com a Constituição Brasileira de 1988, com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Nº 8069/90, (Brasil, 1990) e com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989 (ratificada pelo Brasil em 24/09/1990) foi que se introduziu

no Brasil, em seu ordenamento jurídico, um novo paradigma inspirado pela concepção da criança e do adolescente como verdadeiros sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento. Esse novo paradigma apóia-se na doutrina da proteção integral à criança e ao adolescente. Consagra-se, desse modo, uma lógica que assegura a prevalência e a primazia do interesse superior da criança e do adolescente.

Sob a perspectiva dos direitos humanos, tanto a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, como a Constituição Brasileira e o ECA, traduzem uma visão integral dos direitos das crianças e dos adolescentes, contemplando a indivisibilidade desses direitos, sua implementação recíproca e a igual importância de todos os direitos, sejam civis, políticos, sociais, econômicos ou culturais, consagrando a criança e o adolescente como cidadãos. No entanto, apesar da clareza dos comandos normativos nacionais e internacionais em atribuírem direitos às crianças e aos adolescentes, testemunhamos, no Brasil, um padrão de desrespeito aos mais elementares dos direitos humanos com relação a essa população, principalmente para com aqueles oriundos das camadas mais pobres. Destacam-se, no quadro das graves violações aos direitos humanos das crianças e adolescentes, no Brasil, segundo organizações internacionais que se dedicam à defesa dos mesmos: a) a violência, o abuso e a exploração sexual, b) o trabalho infantil e c) o tratamento do adolescente em conflito com a lei.

Contudo, ao ratificar a Convenção sobre os Direitos da Criança os governos comprometeram-se com a sua proteção contra danos, abusos, exploração, violência e negligência. Entretanto, para milhões de crianças, em todo o mundo, a violação de seu direito à proteção é a causa principal de sua exclusão. Muitos exemplos podem ser dados dentro desse panorama de violação de direitos, citamos especialmente, as crianças exploradas em trabalhos forçados e perigosos, que são vítimas do tráfico, e, em grandes proporções, sequer registradas ao nascer. Marginalizadas e excluídas, crianças que sofrem violações de seu direito à proteção vêem-se diante dos piores elementos da experiência adulta – da violência sexual ao trabalho sob condições perigosas –, de tal forma que o único elemento de sua infância que permanece é aquele que as torna mais vulneráveis, mais sujeitas à exploração (UNICEF, 2006).

Observa-se, no campo das ações direcionadas à infância e juventude de grupos populares, especialmente aqueles em situação de maior vulnerabilidade e risco pessoal e social, um grande número de projetos voltados para essa população, desenvolvidos, majoritariamente, por organizações não-governamentais, porém com pouca articulação em rede entre os serviços existentes ou nas ações que buscam efetivar. É relevante pontuar que grande parte das intervenções centra-se no nível institucional, pouco avançando para a dimensão territorial, para inserção comunitária, para a conjunção de serviços que são necessários para o encaminhamento das necessidades daquela população. Criam-se instituições isoladas que pouco dialogam com a escola, com a comunidade, com a família, confirmando o viés histórico da institucionalização e que não aponta para a discussão e para uma prática de intervenção que efetivamente promova os direitos advindos da condição de cidadãos de seus usuários (Lopes, Silva e Malfitano, 2006).

Assim, as ações existentes se tornam insuficientes, inadequadas ou ineficazes para de fato atender a essa população como sujeitos de direitos. A grande maioria dos projetos, embora tenha vinculação com o poder público, são pontuais, dependem de financiamentos volantes e são ausentes os planejamentos em longo prazo (Rua, 1998).

Portanto, faz-se necessário o fortalecimento e a implementação de ações que se dediquem à promoção dos direitos das crianças, dos adolescentes e dos jovens em situação de vulnerabilidade. Daí decorre a importância do investimento em pesquisas e intervenções que reconheçam e lidem com essas complexas questões, de maneira a produzir subsídios e tecnologias sociais para políticas públicas eficazes na promoção da diminuição das desigualdades, da discriminação e da violência a que está sujeita a maioria das crianças, adolescentes e jovens de grupos populares urbanos no Brasil, produzindo, nesse âmbito, direitos e ampliação da cidadania.

Juventude no Brasil

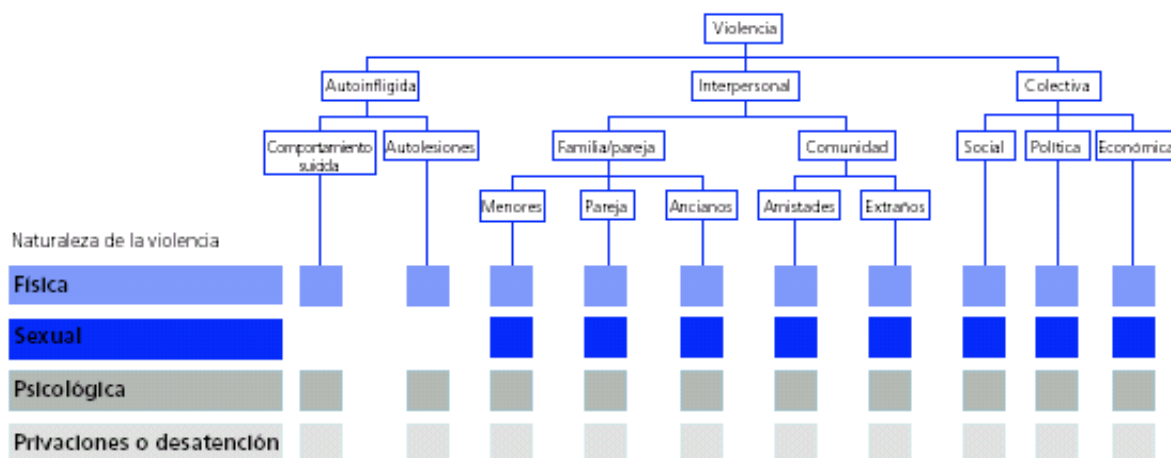
No Brasil, considerando-se jovens aqueles entre 15 e 29 anos, tivemos, em 2004, cerca de 51,1 milhões de pessoas (IBGE, 2004), o que corresponde a, aproximadamente, 27,4% da população brasileira.

No contexto atual de violação de direitos da infância e juventude brasileiras, vale destacar a discussão acerca das violências e suas múltiplas interfaces. Neste enfoque, é notória a vulnerabilidade em que se encontram adolescentes e jovens, ocupando o imaginário social na condição de vítima e, fortemente, de vitimizador.

Embora não exista um consenso entre os teóricos sobre o conceito da violência, e haja uma compreensão ampliada deste fenômeno na atualidade, utiliza-se aqui a definição da Organização Pan-Americana da Saúde para a qual a violência pode ser definida como o uso deliberado da força física ou de poder, seja em grau de ameaça ou efeito contra si mesmo, com outra pessoa, um grupo ou uma comunidade, que cause ou tenha muitas probabilidades de causar lesões, morte, danos psicológicos, transtornos do desenvolvimento ou privações. Compreendendo como violência a auto-agressão interpessoal e a coletiva. Ainda, de acordo com sua natureza, a violência pode ser caracterizada como: física, sexual, psicológica, incluindo-se, também, as privações ou descuidos. Suas inter-relações e seus subgrupos podem ser compreendidos no esquema abaixo:

FIGURA 1

Clasificación de la violencia



Fonte: OPS, 2002.

Em relação aos adolescentes e jovens, sobretudo aqueles de grupos populares, a violência tem se tornado constante e banalizada quando colocada em discussão, uma vez que têm sido tantos os eventos, que se torna cotidiano e corriqueiro apontar situações de violência envolvendo adolescentes e jovens no Brasil. Inúmeros dados têm demonstrado que esses jovens se encontram em situação de maior vulnerabilidade à violência, sendo esta considerada um grave problema para a saúde pública no Brasil e constituindo-se na principal causa de morte de adolescentes (Minayo e Ramos, 2003).

A violência torna-se, emblematicamente, uma questão complexa e urgente em relação à vulnerabilidade dos adolescentes e jovens, sobretudo de grupos populares. Dados atuais, que relacionam juventude e violência, apontam para essas análises. Segundo Waiselfisz (2007), a estrutura de mortalidade é notadamente diferenciada entre os jovens e os não-jovens. Enquanto as causas naturais (doenças) são responsáveis por 27,2% das mortes entre os jovens, no grupo não-jovem representam mais de 90,2% das causas de mortalidade. Já as causas externas, que na população não-jovem respondem por 9,8% dos óbitos, são responsáveis por 72,8% da mortalidade entre os jovens. Essas causas externas englobam acidentes de transporte, homicídios e suicídios, sendo que estes últimos, de forma isolada, são responsáveis por mais de 61,3% das mortes dos nossos jovens.

Las investigaciones sobre otros factores comunitarios y sociales demuestran que los jóvenes que viven en barrios y comunidades con altas tasas de delincuencia y pobreza corren mayor riesgo de verse involucrados en actos violentos. Además, las tasas de violencia juvenil aumentan en tiempos de conflicto armado y represión, y cuando el conjunto de la sociedad atraviesa por un periodo de cambio social y político. También son elevadas en los países en los que las políticas de protección social son débiles, hay grandes desigualdades en los ingresos e impera una cultura de la violencia (OPS, 2002, p.17).

Junto a estes fatores, associa-se um imaginário cultural que prevê a “correção” através do castigo e da punição legitimando o uso da violência em equipamentos socialmente criados para ações com os adolescentes e jovens, como a escola. Ainda, o precário controle social da sociedade brasileira contemporânea frente às demandas do sistema judiciário, por

exemplo, abre espaços para que a violência, através de métodos repressivos vinculados à violência física, à punição brutal, à humilhação e a outras formas discriminatórias contra determinados grupos sociais, possa ser exercida no contexto cultural.

Essas práticas de violência socialmente produzidas que violam notoriamente direitos sociais, são vivenciadas, cotidianamente, por adolescentes e jovens pobres no Brasil, demonstrando um instituído viés de classe no qual a relação social é estabelecida entre periculosidade e classe social, constituindo um imaginário que estigmatiza essa população.

Optamos pela designação do conceito de vulnerabilidade, pois este conceito revela a forma como olhamos para estes sujeitos. A juventude escolhida, além de vulnerável na sua condição de inserção social, vivencia o contexto das periferias urbanas com as conseqüências que esse ambiente provê em termos de condições de trabalho, de estudo, de espaços de circulação. No que se refere ao universo do trabalho, é fato que os adolescentes pobres vivem duplamente a precariedade do trabalho, uma vez pela experiência das instáveis condições de (não) trabalho de seus pais (em sua maioria, as famílias pobres têm sido chefiadas por mulheres/mães, segundo o IBGE), assim como devido a eles mesmos, já que também se deparam com as dificuldades de inserção no mercado e, na medida em que conseguem, incluem-se em subempregos, bicos, trabalhos esporádicos (Chiesi e Martinelli, 1997). Por sua vez, em relação aos estudos, estes jovens, apesar de, constitucionalmente poderem ter acesso e direito a uma vaga na escola pública, não têm garantida, a priori, sua permanência nesse espaço.

Uma vez definidos o público e os motivos que nos levam a investir na criação de tecnologias sociais nesse âmbito, passa-se a relatar as experiências de extensão mais atuais com foco na inventividade das metodologias participativas e na sua contribuição nos processos de ensino-aprendizagem.

Estar em Campo: Notas de uma Experiência Coletiva

Os apontamentos aqui apresentados baseiam-se na experiência do Projeto METUIA por meio do acúmulo com as ações desenvolvidas com apoio do Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às Políticas Públicas - PROEXT (2004², 2005³ e 2006⁴), da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação.

Esses diferentes projetos no campo da escola pública, bem como da ação territorial, visavam à estruturação de ações coletivas alicerçadas pela busca do pleno desenvolvimento social dos jovens de grupos populares urbanos. Em síntese, trata-se da discussão das intervenções sociais, considerando-se as características, os problemas e as necessidades concretas da população com a qual se trabalha, e do papel social que as atividades podem propiciar como instrumento de autonomia e de reconstituição de histórias e contextos.

²*Rotas Recriadas: enfrentamento à violência e exploração sexual infanto-juvenil em Campinas – SP.*

³*Recriando Caminhos e Construindo Perspectivas: enfrentamento das violências urbanas entre adolescentes e jovens de grupos populares.*

⁴*Juventude, Violência e Cidadania em Grupos Populares Urbanos: intervenção coletiva e desenvolvimento social.*

A partir de 2005, mas, mais fortemente a partir de 2007, passamos a investir nossas ações na Região da Grande Cidade Aracy, no Município de São Carlos (SP), área empobrecida e periférica da cidade, constituída por bairros que, ainda, necessitam de infra-estrutura e cuja rede pública e privada de serviços é precária para atender aos cerca de 15.200 habitantes.

As ações desenvolvidas pautam-se pela intervenção interdisciplinar e intersetorial, por meio de três eixos bases, cujos objetivos são:

a) Violência Escolar e Ações Pedagógicas:

- fomentar as ações político-pedagógicas acerca da violência escolar, capacitar os profissionais envolvidos com o trabalho de enfrentamento às violências escolares, realizar levantamentos específicos de índices dessa problemática na escola e, ainda, oferecer suporte para cada escola parceira nos casos de violência escolar;
- fomentar as ações político-pedagógicas relacionadas à participação e à efetiva inserção dos jovens de grupos populares urbanos nas escolas, seja para aqueles que a frequentam ou para aqueles que a abandonaram.

b) Violência Urbana e Território:

- realizar intervenções com adolescentes, jovens e suas famílias sobre a temática da violência, as oportunidades e as perspectivas de vida autônoma por meio da participação e da reivindicação sob bases democráticas;
- facilitar a realização de grupos de discussão e formação dos profissionais atuantes nos equipamentos sociais parceiros;
- produzir material de apoio e divulgação com relação à temática da própria comunidade, nos centros comunitários da Região da Grande Cidade Aracy, no Município de São Carlos.

c) Violação de Direitos e Articulação da Comunidade:

- realizar levantamento dos tipos de violência e os agentes envolvidos, produzir banco de dados que auxilie nas proposições de políticas públicas e nas ações do próprio programa e, ainda, capacitar os profissionais das áreas correlatas para identificação, orientação e prevenção de violências;
- promover intervenções pautadas pela articulação entre os equipamentos de referência para os adolescentes e jovens de grupos populares urbanos da Região da Grande Cidade Aracy, no Município de São Carlos, buscando criar estratégias de respostas às demandas individuais e coletivas, favorecendo e fortalecendo os espaços públicos existentes.

As estratégias de intervenção lidam com a qualificação dos jovens por meio de uma escuta individualizada e de uma aproximação efetiva. Essa mediação foi realizada nas Oficinas de Atividades e nas Dinâmicas Temáticas, a partir de atividades dramáticas, plásticas e lúdicas em espaços abertos, ou em grupos fechados, cujos objetivos estão parametrizados pelas noções de cidadania, de direitos e da participação democrática.

Um dos recursos priorizados para o trabalho é o audiovisual, o qual se apresenta como um importante instrumento de diálogo com o universo juvenil. A imagem é o recurso intermediário catalisador, utilizado nas oficinas por possibilitar ao adolescente a percepção

de si e de seu local de pertencimento e por facilitar a aproximação, favorecendo a formação do vínculo. Esse vínculo permite ao profissional oferecer novas possibilidades de vivências e de cotidiano para aquele que se encontra em situação de vulnerabilidade social (Lopes et al, 2002). Para que esses aspectos sejam alcançados, ressaltamos a necessidade de se trabalhar numa perspectiva do protagonismo juvenil, que vislumbre no adolescente e no jovem os principais interventores de sua vida (Costa, 2004).

Ao longo de todas as experiências, temos nos baseado em uma metodologia de ensino-aprendizagem que conjugue o binômio teoria-prática. Desta forma, toda a equipe de trabalho, para além da dedicação ao campo de intervenção, participou de encontros semanais para supervisão, planejamento das atividades e grupo de estudo, sendo que neste último, buscou-se o aprofundamento teórico de temas condizentes ao campo e que não foram trabalhados no currículo dos cursos de graduação. Os estudantes e técnicos realizaram e apresentaram registros em cadernos de campo e relatórios mensais que foram, igualmente, apresentados e discutidos com os profissionais dos locais parceiros do programa.

Essas experiências puderam alavancar e dar sustentação a um trabalho coeso e que tem sido reconhecido no campo da escola pública, mas, principalmente, na ação territorial junto a uma região pobre da periferia da cidade de São Carlos. Foi a partir desse programa de extensão universitária que pudemos estabelecer uma parceria com a Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social e com a Secretaria Especial da Infância e Juventude, efetivando uma participação direta nos desenhos de políticas públicas municipais para a juventude.

Considerações Finais

Dadas as enormes desigualdades sociais enfrentadas no nosso país, somos, enquanto técnicos e pesquisadores, conscientes da limitação e da pontualidade de nossas intervenções num contexto de extensão universitária. Contudo, o desenvolvimento desses projetos nos oferece importantes elementos e indicadores, bem como fortalece os pressupostos teóricos do direcionamento que as abordagens e metodologias empregadas na ação com adolescentes e jovens devem conter: condições para a promoção e apropriação de direitos, para a construção de relações de respeito e para o exercício de autonomia.

Tendo em vista as complexas dificuldades encontradas pelos equipamentos sociais ao lidarem com a população alvo dos projetos, somadas à escassez de ações que fortaleçam a articulação entre os serviços de referência para adolescentes e jovens de grupos populares urbanos no território em que atuamos, a continuidade das ações busca, em especial, auxiliar o poder público e a sociedade a criar caminhos para responder às demandas desse grupo populacional por meio de estratégias que potencializem os serviços parceiros e favoreçam a articulação entre eles.

Compreende-se que os espaços públicos abertos para esses adolescentes e jovens precisam ampliar suas vinculações para garantir maiores possibilidades de ofertas e de escolhas para essa população, que se vê isolada diante de frágeis perspectivas quanto a projetos significativos de vida e próxima ao trabalho informal, ilegal, com pouca escolaridade e, portanto, em situação de vulnerabilidade social e pessoal.

O trabalho, a partir do foco no território, por meio da articulação entre os serviços e ações sociais, é uma opção metodológica de pouco enraizamento dentre as práticas consolidadas, ainda que diretrizes legais apontem a necessidade desse fortalecimento e dessa relação entre as diferentes redes.

A análise e a avaliação da intervenção interdisciplinar e intersetorial, uma importante diretriz de nossas ações de pesquisa e de ensino, têm sido bastante positivas, com grande envolvimento e aprofundamento teórico nas questões pertinentes ao campo social por parte dos integrantes da equipe (alunos de graduação e pós-graduação), mas, igualmente, por parte dos trabalhadores (em seus variados níveis de formação) dos equipamentos sociais nos quais foram desenvolvidas as intervenções. A efetivação de um trabalho técnico comprometido socialmente, com alunos de graduação de diferentes cursos foi muito produtiva e vem somando-se aos esforços de superação de um modelo reducionista de formação profissional.

Tais resultados obtidos nos levam a crer que a continuidade do trabalho pode ampliar não só o conhecimento nas diferentes áreas envolvidas - terapia ocupacional, psicologia, educação, artes e comunicação - como também produzir profissionais mais qualificados e sensíveis para lidar com questões pertinentes ao campo social.

Essas vivências têm mostrado que a associação entre um repertório profissional de conhecimento em torno do direito do adolescente e do jovem, a conjugação de saberes e a construção da interdisciplinaridade, a aproximação e a interlocução com o campo possibilitam delinear ações coletivas capazes de provocar mudanças em seus atores e nas relações autoritárias que regem os espaços comunitários e escolares.

Referências Bibliográficas

BARROS, D. D.; LOPES, R. E.; GALHEIGO, S. M. Projeto Metuia: terapia ocupacional no campo social. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 365-369, jul./set. 2002.

BARROS, D. D.; LOPES, R. E.; GALHEIGO, S. M. Projeto Metuia: apresentação. In: SIMPÓSIO DE TERAPIA OCUPACIONAL SOCIAL, 1. Congresso Brasileiro de Terapia Ocupacional: contextos, territórios e diversidades, 10. Goiânia : Associação dos Terapeutas Ocupacionais de Goiás e Associação Brasileira dos Terapeutas Ocupacionais, 2007, s/p.

BERCOVICH, A.M.; MADEIRA, F.R. A ‘onda jovem’ e seu impacto na população economicamente ativa de São Paulo. **Planejamento e Políticas Públicas**. Brasília, v.1, n.1, p.1-29, jun. 1989.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.

CASTEL, R. As transformações da questão social. In: BELFIORE-WANDERLEY, M.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M. C. (Org.) **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 1997. p. 161-190.

CASTEL, R. Da indigência à exclusão, a desfiliação. Precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional. In: LANCETTI, A. (Org.) **SaúdeLoucura**, n.4. São Paulo: Hucitec, 1994. p. 21-48.

CHIESI, A.; MARTINELLI, A. O trabalho como escolha e oportunidade. PERALVA, A. T.; SPOSITO, M. P. (Org.) **Revista Brasileira de Educação: Juventude e Contemporaneidade**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação (ANPED), 1997. p.110-125.

COSTA, A. C. G. **O adolescente enquanto protagonista**. Disponível on-line: <http://www.adolec.br/bvs/adolec/P/cadernos/capitulo/cap07/cap07.htm>. Acesso em set, 2004.

ESCOREL, S. Elementos para análise da configuração do padrão brasileiro de proteção social: o Brasil tem um Welfare State? **Cadernos Fiocruz**, Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1993, p.32-48. (Série Estudos, 1 - Política, Planejamento e Gestão em Saúde).

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico, 2004. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 maio 2007.

LOPES, R. E. Redes sociais de suporte. In: PARK, M. B.; SIERO, R. F.; CARNICEL, A. (Org.). **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra: Ed. Setembro; Campinas: Centro de Memória da Unicamp, 2007. p. 249-250.

LOPES, R. E. et al. O vídeo como elemento comunicativo no trabalho comunitário. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 10, n. 1, p. 61-72, 2002.

LOPES, R. E., SILVA, C. R., MALFITANO, A. P. S. Adolescência e Juventude de Grupos Populares Urbanos no Brasil e as Políticas Públicas: Apontamentos Históricos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.23, p. 114–130, set. 2006.
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art08_23.pdf

MINAYO, M. C. S.; RAMOS, E. (Org.). **Violência sob o olhar da saúde: a infrapolítica da contemporaneidade brasileira**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

OMS/OPS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE. **La salud del adolescente y el joven em las Américas**, D.C.: OMS/OPS, 1985.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE. **Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen**. Washington, D.C.: OPS, 2002.

PRIORE, M. (Org.) **História da criança no Brasil**. Coleção caminhos da história. São Paulo: Contexto/ CEDHAL, 1991.

RUA, M. G. As políticas e a juventude dos anos 90. In: RUA, M. G. **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Brasília, DF: CNPD, 1998. v. 2, p. 731-752.

SALES, T. Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, ano 9, n. 25, p. 26-37, jun. 1994.

SILVA, C. R. e FREITAS, H. I. Adolescentes em situação de vulnerabilidade: estratégias de terapia ocupacional em um trabalho de prevenção à AIDS. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, 2003, vol.11, n. 2, p.111-117.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Situação mundial da infância: excluídas e invisíveis**. Brasília, DF, 2006.

WASELFISZ, J. J. **Relatório de desenvolvimento juvenil**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA): Instituto Sangari: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2007.

GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: a construção de indicadores de qualidade

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Pro Reitora de Extensão da UFMG

Paula Cambraia de Mendonça Vianna
Pro Reitora Adjunta de Extensão da UFMG

Augusto Otávio Simeone Henriques

INTRODUÇÃO

Os temas Gestão, Avaliação e construção de indicadores estão sempre interligados e um, necessariamente, estará definindo os demais. Diante disso, torna-se fundamental, antes de analisarmos a especificidade da gestão e avaliação da Extensão Universitária, discutirmos os aspectos conceituais que fundamentam o campo da gestão e da avaliação como processos complementares.

A construção de um processo de avaliação se faz por meio de uma relação que envolve intencionalidades de ações objetivadas em condutas, atitudes, idéias e habilidades. O processo se constrói numa relação em que se confrontam dois referenciais mediados por um processo de análise: um considerado norma de excelência ou ideal, e outro tomado e reconhecido pelo próprio avaliador, como sendo o real. Esse processo de análise se dá por comparação e inter-relação e permite a produção de juízos e decisões. Os sujeitos que avaliam interpretam e atribuem significados e sentidos à realidade e produzem conhecimentos sobre ela, construindo o campo de sua ação prática. Daí a idéia de que avaliação significa um aval para a ação. A leitura dessa realidade se faz conforme a racionalidade ética, política e técnica daqueles que avaliam e que tentam captar o movimento e a dinâmica do cotidiano e dos amplos espaços sociais da realidade vivida. Tal racionalidade, entretanto, é construída nas relações sociais vivenciadas.

Do ponto de vista do sistema escolar, as relações vividas pelos professores com a instituição da qual participam, envolvem o seu modo de vida e suas relações de classe, os valores predominantes, as orientações definidas por órgãos superiores e outros, que delimitarão os campos de observação dessa realidade e as possibilidades interpretativas para tomadas de decisão.

Para BERGER (1996, p.94), aquilo que a sociedade admite como conhecimento fornece a estrutura para o que ainda não é conhecido e o que ainda virá a ser considerado conhecimento no futuro. Estes esquemas de conhecimento são construídos historicamente e são os canais pelos quais se apreende a realidade social objetivada, que é ininterruptamente interpretada pelos sujeitos em sua subjetividade, numa relação que se processa de maneiras diversas e contínuas. As relações dos sujeitos entre si e com a realidade, assim como, a natureza do conhecimento e os referenciais privilegiados e acionados nessa relação serão, portanto, diferentes, produzindo ações necessariamente diferentes. Articula-se dessa forma o par dialético avaliação ↔ gestão.

O processo de leitura, apreensão, reflexão e organização da realidade prática constrói o campo referencial dos sujeitos, constituindo-se no próprio referencial a ser acionado no decorrer do processo de avaliação, podendo inclusive ser considerado como o próprio processo em si.

O ato de avaliar tem sido, também, identificado como um ato de auto-conhecimento e de auto-análise no sentido sócio-político, isto é, ele se situa no campo das definições dos projetos políticos e pedagógicos próprios dos avaliadores. Nesta perspectiva, reafirma-se o ato de avaliar como um processo que se efetiva por meio de escolhas que envolvem ações sistemáticas de observação, definições e prescrições, julgamentos, organização do conhecimento e decisões desenvolvidas no contexto de uma racionalidade ética, política, pedagógica e técnica pessoais. Nesse processo, os sujeitos avaliadores interpretam e dotam de sentidos e significados a realidade na qual estão inseridos, tendo em vista a apreensão desta realidade. Nesta perspectiva, os processos de avaliação se apresentam como os mediadores do processo de elaboração de um conhecimento. Nesse processo inter-relacional de produção de conhecimentos, é possível dizer que a importância dos processos de avaliação está localizada nas suas possibilidades de formação profissional e pessoal dos sujeitos envolvidos já que todo produto que emerge de um processo de avaliação representa a expressão de um juízo sobre alguém ou alguma coisa, sedimentando um conhecimento sobre si próprio, sobre os outros, sobre a instituição na qual estão inseridos e sobre o contexto de um modo geral.

POLÍTICAS DE EXTENSÃO E SUA RELAÇÃO COM OS INDICADORES

Diante desse cenário, propomos discutir os indicadores de avaliação da Extensão Universitária, sabendo que é fundamental nos remeter às diferentes concepções de avaliação possíveis que podem ser tomadas como parâmetros para o uso desses indicadores. Salienta-se que não será qualquer indicador que estará adequado a todas as ações de Extensão e que ações vinculadas a projetos de Extensão diferenciados merecem indicadores também diferentes. Da mesma forma, não será qualquer indicador que se enquadrará em processos de avaliação diferentes, porque cada um deles procurará responder a fins diferenciados contendo metas e objetivos também diferenciados.

Assim, torna-se importante tratar o tema de maneira articulada, conceituando com clareza o que é considerado uma ação de extensão, definindo com clareza o âmbito da Extensão no conjunto das ações de uma instituição de Ensino Superior e as razões e finalidades dos processos de avaliação nas propostas de construção das políticas universitárias.

No caso brasileiro, a Extensão universitária, embora esteja presente como uma função precípua da instituição de ensino superior, desde as suas origens, se expressa com mais força na década de sessenta do século passado, no contexto de um ideal juvenil de uma universidade engajada politicamente, em sintonia com os movimentos populares, incorporando o desejo por ações transformadoras e comprometidas com as necessidades e aspirações de um povo.

Com esse mesmo propósito, esse ideal, por vezes, se articulou à insistente demanda dos jovens pela quebra da dicotomia teoria e prática, sendo valorizada como um instrumento de renovação do ensino livresco.

Com origens nos movimentos estudantis e de docentes militantes em busca do diálogo com a sociedade, a Extensão universitária tem sido o espaço importante na construção de um conceito de universidade como um bem público, que deve ser avaliado em função da relação definida como de qualidade e pertinência, entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas oferecem e fazem.

Sabemos que as ações de extensão têm propiciado, ao longo dos anos, a formação diferenciada dos estudantes, conforme comprovada nos inúmeros depoimentos que, recorrentemente, fazem em momentos informais de avaliação dessas atividades. No entanto, embora saibamos que a Extensão desempenha um papel fundamental na construção da relevância social da universidade e que ela tem se apresentado como um “cartão de visitas” nos momentos de apresentação daquilo que ela

faz e promove, a área da Extensão ainda está envolvida por discursos que a desqualificam e por contradições que merecem destaque e reflexões importantes.

Dentre esses discursos trazemos a idéia de oposição à pesquisa. Por que pensar que as ações de extensão não produzem conhecimento ou que não se voltam para a investigação de contextos, situações, fatos ou objetos passíveis de apreensão científica? Por que pensar que as ações de Extensão não induzem novas investigações, novas metodologias de investigação ou novas tecnologias?

Um outro discurso desqualificador envolve a identificação das ações de Extensão com a ação direta em grupos ou comunidades para o repasse direto de conhecimentos produzidos ou a assistência social. Nesse âmbito, sabemos que, especialmente, a área da saúde exige um processo direto de atenção ao público, tornando-se fundamental esse tipo de atendimento. Nesse mesmo viés, a idéia de oferecimento de cursos variados na perspectiva de formação de Recursos Humanos reforça a lógica da reprodução do conhecimento, ou seja, aquele conhecimento que é posto sem diálogo, de uma forma hierárquica, sistematizada.

A difusão do conhecimento e da ciência é algo fundamental e necessário pois, senão a produção da universidade será inócua e pouco relevante para a sociedade que paga pelos seus serviços e pelo trabalho de seus pesquisadores. Verifica-se, também, um conjunto de questões relativas às possibilidades de relação das universidades com o setor produtivo, mas os conflitos, preconceitos e problemas ideológicos ameaçam as possibilidades de cooperação técnica e prestação de serviços.

Os argumentos a favor das ações extensionistas tornam-se, por vezes, fracos diante da ausência de estatísticas e de verificação dos resultados e metas atingidas, além da não quantificação do público efetivamente atendido. Esse cenário impede que se consiga ter efetivamente a dimensão da relevância das ações de extensão no corpo das atividades acadêmicas de uma instituição universitária.

Ora, diante de tais questões, torna-se fundamental que tenhamos bem definidos os marcos conceituais da Extensão Universitária de modo a construir um referencial adequado compatível com um projeto político pedagógico de Universidade. Este referencial nos dará os parâmetros para a construção dos indicadores de qualidade para a avaliação.

O que é a Extensão Universitária?

Entende-se Extensão Universitária como uma ação política com compromisso deliberado de estabelecer vínculos estreitos com a sociedade. Essas ações têm por finalidade aprofundar as relações de democratização do saber científico, artístico e tecnológico, levando o conhecimento acadêmico para atender os anseios da comunidade, aprendendo com ela e produzindo novos conhecimentos. Nesse sentido, a Extensão se constrói com base em ações indutoras do desenvolvimento social nos diferentes âmbitos e espaços. Assume papel importante na luta contra a exclusão social, em suas diferentes facetas, e contra a degradação ambiental. Ela pode promover, também, um permanente diálogo com a comunidade interna e uma ampla participação dos diferentes órgãos que compõem a instituição universitária.

O FORPROEX – Fórum de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras procurou conceituar as ações de extensão, objetivando construir um campo conceitual único, capaz de orientar a construção de uma política acadêmica nacional. Assim, define as ações de extensão como sendo projetos, programas, cursos, eventos e prestação de serviços organizadas em oito áreas temáticas específicas: comunicação, cultura, direitos humanos, educação, saúde, tecnologia, meio ambiente e trabalho.

Da mesma forma definiu diretrizes gerais na perspectiva de delinear rumos e construir a política nacional da extensão universitária brasileira. São elas:

1- Interdisciplinaridade : as ações de extensão propiciam a realização de atividades acadêmicas de caráter interdisciplinar, a integração de áreas distintas do conhecimento e a possibilidade de construção de uma nova forma de fazer ciência. O envolvimento com problemas concretos, de cunho tecnológico, cultural, educacional e social é o melhor meio de se viver a interdisciplinaridade porque a vida e o fazer cotidianos não estão subdivididos em disciplinas ou áreas.

2- Articulação entre as atividades de extensão, ensino e pesquisa: o princípio da interdisciplinaridade caminha para a perspectiva da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão no fazer acadêmico. A relação entre o ensino e a extensão conduz a mudanças no processo pedagógico numa relação em que alunos e professores se constituem em sujeitos do ato de aprender. Por outro lado, a extensão possibilita a democratização do saber científico, num movimento de mão dupla de difusão do que é produzido sistematicamente e a sua retomada por meio da re-significação e reelaboração desenvolvida pelos atores sociais. Essa relação entre a pesquisa, a produção científica e a extensão é dinâmica e contribui para a transformação da sociedade num processo de

incorporação de novos modos de vida e de uso de tecnologias, capazes de operacionalizar efetivamente a relação entre teoria e prática.

3- Relação dialógica entre universidade e sociedade: é o sustentáculo de toda a idéia de extensão universitária. A interação entre teoria e prática potencializa a articulação entre os saberes sistematizados, acadêmicos e populares. Essa interação abre canais para a produção de novos conhecimentos, resultantes do encontro da universidade com a realidade e pela efetiva participação dos setores sociais no reconhecimento e na compreensão do processo de produção acadêmica.

4- Relação social de impacto: as ações de extensão conferem relevância e pertinência às ações voltadas para os interesses e necessidades da maioria da população, aliada aos movimentos de superação de desigualdades e de exclusão social. Examina-se, então, possibilidades de impacto em nível local e regional, impacto sobre gastos que beneficiam a economia local, impacto econômico das atividades das universidades e, também, impacto sobre o desenvolvimento cultural, de novas investigações para a produção de conhecimentos e oferta de cursos para a formação de recursos humanos. Nesse contexto, busca-se articular programas capazes de focalizar o desenvolvimento regional e o fortalecimento de políticas públicas de amplo espectro. Nesse sentido, as ações são realizadas em conjunto com a sociedade, rejeitando uma prática assistencialista em que as ações são ofertadas às pessoas, sem uma análise efetiva de suas demandas, necessidades e interesses.

Construída essa base conceitual com o propósito de delinear uma política de extensão de âmbito externo e interno, torna-se fundamental definir princípios básicos, prioridades e formas de divulgação e disseminação dos conhecimentos, de maneira a criar um vínculo estreito entre a instituição e a sociedade. Serão esses princípios que darão as bases concretas para a definição dos indicadores de avaliação de qualidade da Extensão. No contexto atual, apontamos como fundamental:

- Intensificar relações transformadoras entre a universidade e a sociedade numa perspectiva de democratização do conhecimento, preservando a autonomia das comunidades onde as intervenções são realizadas;
- Prestar serviços de interesse acadêmico, científico, tecnológico, artístico, filosófico e educacional, visando a produção de conhecimentos, difusão e desenvolvimento institucional;

- Atuar junto ao sistema de ensino público, como uma meta prioritária de fortalecimento da educação básica para a construção e difusão de valores de cidadania plena;
- Intensificar atividades voltadas para o desenvolvimento, produção e preservação ambiental, cultural e artística, objetivando o fortalecimento dos valores nacionais e de soberania.

As metas da extensão universitária estão sempre vinculadas às questões emergentes que demandam a produção do conhecimento e a atuação direta nas comunidades e na sociedade. Nesse contexto, a presença permanente da universidade em fóruns de debates sobre questões de cunho social, político, educativo e artístico torna-se fundamental para oferecer à sociedade o conhecimento que detém e se abrir a novas oportunidades de produção de conhecimento, a partir de novas interações.

Entendemos a extensão como um processo dinâmico em constante movimento e transformação. Para a consecução das metas, torna-se muito difícil elaborar indicadores de qualidade fixos e permanentes, visto que, pelas próprias diretrizes da extensão, ela não se esgota em atos, mas cria sempre novas possibilidades de atuação podendo emergir novos indicadores.

As estratégias de atuação da Extensão no Brasil estão organizadas em dois níveis - a construção de uma política externa e de uma política interna de Extensão, exigindo a atuação em duas esferas:

- Atenção específica em busca de oportunidades com a entrada em editais para financiamento de programas e projetos, estabelecendo eixos de articulação com os Ministérios, Governos Estaduais e Municipais e respectivas Secretarias, Agências de Fomento, Empresas e outros.
- Articulação permanente com os diferentes órgãos da instituição, como as Pró-Reitorias acadêmicas, Centros de Extensão, Núcleos de pesquisa, Fóruns de discussão para integrar as ações de ensino, pesquisa e extensão e localizar docentes especialistas em diferentes áreas para o desenvolvimento dos projetos e programas.

A natureza das ações da Extensão Universitária dinamiza a pesquisa e o ensino. O conhecimento produzido pela universidade circula, interage com a sociedade e se integra num novo processo de produção que envolve novos conhecimentos, novas possibilidades porque é chamado a reconhecer novas linguagens, novas éticas e novas

fontes de verdade. Estabelece vínculos efetivos com os movimentos sociais, artísticos e tecnológicos, demandas sociais e políticas dos diferentes setores da sociedade. A base dessa interação é o diálogo e os focos de atuação das atividades de extensão são amplos e envolvem a difusão de tecnologias sociais, direitos humanos, educação ambiental, desenvolvimento sustentável, geração de trabalho e renda, qualidade de vida, atenção à terceira idade e a pessoas com necessidades especiais, juventude, formação continuada e outras linhas de atuação que surgem a partir de demandas ou de propostas construídas pela comunidade acadêmica. Uma política de extensão bem delineada fortalece a visibilidade das ações da instituição como um todo e reaviva o seu compromisso com a democratização do conhecimento científico, social, artístico e tecnológico produzido pela academia. Torna-se fundamental compatibilizar a construção de indicadores de qualidade com a política mais ampla da instituição para que não haja distorções entre o Projeto de Desenvolvimento Institucional e o que efetivamente se faz e se deseja.

INDICADORES DE EXTENSÃO – a experiência da UFMG

A UFMG já, por alguns anos, vem registrando sistematicamente a sua produção com a criação do SIEX – Sistema de Informação da Extensão, inicialmente para uso local e, posteriormente, aberto para uso das demais instituições de Ensino Superior do País com o SIEXBrasil. Esse sistema precisa ser modernizado e racionalizado conforme as demandas atuais para conferir maior visibilidade ao que tem sido realizado. Outros tipos de registros, também, estão sendo criados para auxiliar na análise dos impactos das ações da instituição nos espaços sociais e um programa de georeferenciamento está em fase de experimentação com o mapeamento das temáticas e focos de atuação nos espaços geográficos, objetivando fortalecer a gestão colegiada da extensão, a noção de conjunto da atuação da instituição, permitindo o planejamento de novas ações.

Atualmente, a discussão sobre os indicadores de extensão constitui-se numa pauta importante para que a área participe efetivamente da construção da matriz orçamentária das instituições universitárias públicas, por meio do Censo da Extensão universitária. Para que esta proposta seja desenvolvida, é necessário que a Extensão construa indicadores auditáveis (possíveis de verificação), mensuráveis (valores numéricos) e comparáveis (mesmos indicadores para todas as IFES). Fundamental, portanto, organizar um único banco de dados nacional, com critérios de excelência e confiabilidade, que viabilize a análise da extensão em um cenário macro, possibilitando

a construção de indicadores que realmente participem e interfiram na gestão universitária.

Se os indicadores da graduação são construídos pelo número de alunos formados e os da Pós graduação pelo número de teses e dissertações concluídas, pergunta-se: quais os parâmetros que seriam utilizados pela Extensão para a criação de indicadores?

Entendemos ser necessária uma valorização, qualificação e investimentos na Extensão pelas IFES, criando mecanismos para que a mesma realmente conquiste um lugar dentro da instituição, não sendo valorizada apenas em meros discursos teóricos, mas como uma forma de acreditação em suas diretrizes. Apontamos como uma proposta a mensuração da produção acadêmica em relação ao investimento com as bolsas de extensão pagas pelas IFES. Contudo, o número de bolsas ainda é insuficiente para que ele se torne um referencial para a construção de indicadores.

Até o presente momento, estão sendo construídos e sistematizados indicadores com base critérios que envolvem parâmetros qualitativos referentes à construção da política de extensão no interior da instituição e parâmetros quantitativos no sentido de medir a sua abrangência, tamanho e influência no contexto social. São eles:

I – Política e infra estrutura no âmbito institucional

- Definição conceitual – presença no Projeto de Desenvolvimento Institucional, no estatuto e regimento da universidade.
- Representação em órgãos que definem as políticas universitárias.
- Existência de resoluções, normas, mecanismos reguladores e registro das ações.
- Orçamento da extensão dentro do plano financeiro da instituição.
- Estrutura administrativa e infra estrutura para o desenvolvimento do trabalho
- Espaços acadêmicos de organização

II – Estratégias existentes no âmbito institucional

- Parcerias, Convênios, Contratos
- Formas de participação – Redes de contato
- Formas de divulgação e disseminação do conhecimento
- Mecanismos de acompanhamento das ações
- Existência de critérios para concessão de recursos
- Procedimentos institucionais de avaliação

III – Números:

- Quantidade de programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviços.
- Quantidade de produção acadêmica - documentos, livros, informes técnicos, cartilhas, artigos, comunicações, folders, CDs, DVDs, resumos, periódicos, metodologias sociais, materiais didáticos, jogos educativos, exposições, espetáculos, programas de rádio.
- Quantidade de Núcleos de estudo e investigação existentes
- Quantidade de Docentes e Técnicos Administrativos envolvidos e quantidade de horas dedicadas
- Quantidade de estudantes orientados por professor e técnicos administrativos envolvidos
- Quantidade de Estudantes Envolvidos (Bolsistas e Voluntários) no conjunto dos programas e projetos
- Quantidade de público atendido nos eventos e cursos
- Quantidade de atendimentos na área da saúde: consultas, hospitalizações, cirurgias, procedimentos ambulatoriais, exames e outros.
- Quantidade de projetos específicos existentes em espaços de ciências, museus, cine-clubes e outros.
- Quantidade de tecnologias de disseminação e difusão do conhecimento.
- Quantidade de assessorias e curadorias desenvolvidas.
- Quantidade de entradas com sucesso em editais públicos
- Volume de captação de recursos

Tendo como base esses critérios, a UFMG, juntamente com outras instituições universitárias, deverá construir indicadores que reflitam o potencial da Extensão Universitária e sejam utilizados como referenciais em todo o território nacional.

UMA DISCUSSÃO FINAL

Como foi dito inicialmente, um projeto de avaliação vincula-se estreitamente a um projeto de gestão, porque os dois são referenciados pelo mesmo campo de princípios e metas. Nesse sentido, ao se construir indicadores torna-se fundamental pensar adequadamente sobre os reais motivos que levam a instituição a desenvolver esta tarefa para se ter clareza sobre quais são os fins do processo de avaliação que levará em conta esses indicadores.

HADJI (1994) considera que “o fim é o que exprime, de uma maneira geral, a função dominante consignada à atividade de avaliação, manifestando um certo número de preocupações do avaliador e indicando o que este deseja “fazer” na sua relação com um determinado objeto. O fim traduz assim, uma orientação dominante quanto ao objeto a que a avaliação se refere” (p.69). Isto significa que a clareza quanto à intenção dominante do ato de avaliar, ou seja, a clareza quanto ao sentido da avaliação é a principal questão do processo.

Assim, elaborar indicadores exige que façamos escolhas, levando em consideração se o processo de avaliação incorpora um caráter formativo, baseado em idéias pluralistas, no direito à inclusão e ao diálogo entre os diferentes, ou é um processo de avaliação que se pauta pela regulação e controle político das instituições e sistemas, pela definição de excelências e pela produtividade objetiva. Embora essas duas perspectivas não se oponham necessariamente e por vezes possam ser complementares, é importante que esteja bem claro os propósitos do projeto de avaliação para o próprio sucesso do empreendimento. Sabemos que abordagens qualitativas não, necessariamente, se opõem às abordagens quantitativas, já que existe qualidade nos números. No entanto, o que importa é o tipo de leitura que se faz desses números ou dos dados captados por meio dos indicadores definidos e tomados como referência no projeto de avaliação.

LUDKE e MEDIANO (1992, p.109), em sua pesquisa sobre a avaliação na escola, mostram como o processo de julgamento sobre a personalidade global dos alunos e o seu desempenho é visto a partir de percepções genéricas. Observam que, durante o processo avaliativo, as características de cada professor, assim como o modelo pedagógico por ele adotado, influenciam os veredictos. Segundo as autoras, esses vereditos pertencem mais à esfera do íntimo, pessoal e oculto do que à faceta do objetivo e objetivável e, apoiando-se em GIMENO (1988) para a explicação desta questão, lembram que o ato de avaliar “ não é uma simples conduta técnico-profissional, mas um processo complexo, no qual entram em jogo mecanismos mediadores com fortes implicações pessoais, dificilmente explicitáveis, em muitas ocasiões, para o próprio professor” (p.382)

Percebe-se, com GIMENO e com os demais autores antes citados, que a ação educativa como um todo retrata processos de seleção, explícitos e ocultos, de toda ordem, que se constroem a partir de um campo de valores sociais e individuais,

acionados nos momentos de julgamento. Essas escolhas são confrontadas permanentemente, num campo de forças que se constrói na relação da própria instituição escolar com a sociedade. É um processo dinâmico, em constante movimento, às vezes imperceptível, mas altamente conflituoso no nível dos interesses daqueles envolvidos.

Nesse campo de forças, as diferenças de tratamento se transformam em desigualdade perante as decisões de avaliação, porque *“toda desigualdade de tratamento pedagógico está sempre mais ou menos ligada à avaliação na medida em que a avaliação informal, intuitiva, é uma componente permanente da atividade mental do professor perante os alunos”* (PERRENOUD, 1986, p.50) e perante as diversas situações. Para o autor, o processo de avaliação seleciona, organiza, classifica e reestrutura novos movimentos de reorganização da seleção para novas ações. Baseia-se em critérios de cunho simbólico e age em função de um poder legítimo, situado na figura do professor e/ou avaliador. Esta relação adquire um contorno material, definindo uma estrutura de base com relações sociais desiguais, que permite a legitimação do fracasso e das desigualdades sociais. O grande problema que pode ser detectado nos processos avaliativos de cunho intuitivo está no efeito amplificador que eles provocam, já que desigualdades de tratamento e de aprendizagem num determinado momento acarretarão desigualdades de seleção num momento posterior, que, acumuladas, tornar-se-ão cada vez mais significativas (PERRENOUD, 1986, p.35).

Assim sendo, a avaliação em si não cria a norma para a ação, mas a especifica em função dos valores dos avaliadores e dos gestores e de sua concepção de excelência, embora de uma maneira bastante vaga. O avaliador não faz essa norma a partir do nada; na verdade, ele a situa dentro de um contexto determinado, com programas e objetivos a cumprir, inseridos numa determinada cultura de organização escolar. Nesse sentido, compete a ele interpretar as normas e o faz de maneira difusa e, quase sempre, pouco operatória (PERRENOUD, 1986, p.56). Essa norma corresponde a uma representação da prática, num determinado campo sócio-profissional cultural, pertencente às camadas cultas, que constituem o sistema escolar.

Do exposto, pode-se salientar que juízos de valor são proferidos cotidianamente e a todo instante. Entretanto, o que distingue a avaliação formal é o estabelecimento de julgamentos apoiados em instrumentos técnicos com fundamentos psicométricos, supostamente rigorosos. Esses processos constituem-se em procedimentos explícitos e

visíveis, deixando, entretanto, encobertas as relações sociais que os produziram e o conseqüente poder exercido pelo avaliador sobre o avaliado.

Os conceitos ou notas escolares, por exemplo, representam a expressão simbólica desses processos. Traduzem, na verdade, as suposições sobre o desempenho dos alunos, não representando concretamente a performance deles ou as suas aquisições reais. Tais artifícios, usualmente aceitos como legítimos pela comunidade escolar, constituem-se numa representação simbólica de dispersões de desempenho, situando os alunos diante de uma norma de excelência vagamente configurada.

É possível dizer, dessa maneira, que toda avaliação, mesmo aquela revestida de rigor metodológico, é arbitrária, porque parte de normas de excelência construídas a partir do currículo oculto¹, resultante das relações sociais. Esta questão se torna mais contraditória porque a tendência dos sistemas de ensino atuais, pelas condições de trabalho impostas, é organizar-se com base no tratamento uniforme dos alunos, dos docentes, dos servidores e de suas respectivas produções, mesmo sabendo das diferenças entre os sujeitos e entre as condições de trabalho existentes, segundo padrões de conhecimento genéricos que impõem limites a uma ação diferenciadora.

Assim sendo, ao se constatar essa fragilidade, pode-se argumentar que um dos principais problemas da avaliação escolar, seja ela da aprendizagem ou de cunho institucional, centrada em desempenhos, situa-se nos erros ou desvios de avaliação produzidos no decorrer da trajetória histórica de construção do próprio referencial de avaliação, resultantes dos imperativos institucionais. Tais desvios podem promover desigualdades de tratamento, de oportunidades e até de desigualdades sociais.

Essa discussão torna-se fundamental para a discussão sobre a construção de indicadores no caso da Extensão Universitária. Como dito anteriormente, não podemos nos esquecer dos inúmeros erros e acúmulo de suposições equivocadas produzidas no decorrer da trajetória histórica da constituição da área, que, com certeza estão passíveis de acontecer em momentos de sua avaliação. No entanto, esses erros podem ser minimizados quando os indicadores são discutidos coletivamente, sempre tomados como parâmetros de uma política mais ampla no interior da instituição.

Nesse sentido, é fundamental aliar o projeto de avaliação ao projeto pedagógico institucional, produzindo reflexões contextualizadas dos resultados obtidos e das metas

¹ Utilizou-se aqui, o conceito de currículo oculto de GIROUX, 1986, p.71. Para o autor, o currículo oculto constitui-se nas “normas, crenças e valores imbricados e transmitidos aos alunos através de regras subjacentes que estruturam a rotina e as relações sociais na escola e na vida da sala de aula”.

pretendidas. É fundamental, ainda, mobilizar os diferentes atores sociais em torno dos impactos das políticas universitárias e de extensão sobre suas existências, demandas e ações, transformando-os nos verdadeiros artífices de sua própria formação rumo a práticas docentes e discentes cada vez mais efetivas e condizentes com os discursos teóricos explicitados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER, Peter L., LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

HADJI, Charles. *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Ed. 1994.

PERRENOUD, Philippe, CARDINET, Jean, ALLAL, Linda. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, 1986.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior; JUSTINO Maria José; NOGUEIRA, Maria das Dores Pimental; MENDES, Sônia, Regina. *Avaliação Nacional da Extensão Universitária. Fórum de Pró Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Brasília) MEC/SESu; (Paraná): UFPR; Ilhéus (Ba): UESC. 2001. 98 p. (Coleção Extensão Universitária: v.3)*

INTERVENÇÃO JUNTO A PROFESSORES DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL: ABORDANDO OS PAPÉIS DA FAMÍLIA E ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E VIABILIZANDO AÇÕES

Profa. Dra. Thelma Simões Matsukura e Maria Fernanda Barboza Cid

Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos

Resumo:

O presente trabalho teve como principais objetivos: Fornecer subsídios teórico-práticos a professores da rede municipal de ensino sobre a realidade brasileira de famílias em situação de risco psico-social; Sensibilizar os professores a respeito da importância da aproximação família-escola, visando o desenvolvimento infantil saudável, e Proporcionar a esses profissionais da educação vivenciar, de forma participativa, a realidade abordada no estudo, no sentido de identificar práticas positivas a serem implementadas ou dinamizadas na busca de uma interação mais efetiva entre escola-família. Foram participantes, 20 professores, que vivenciaram as atividades teórico-práticas programadas, a partir de 12 encontros semanais. Os resultados indicaram que os participantes puderam ampliar suas visões a respeito das possibilidades de aproximação entre família e escola, abordando mais possibilidades positivas e criativas que a escola é capaz de desenvolver.

Introdução

Estudos indicam que o desenvolvimento infantil é bastante influenciado pelas características dos ambientes em que a criança vive, sendo que tais características, quando negativas tornam-se fatores de risco para o desenvolvimento saudável destas crianças. (BASTOS, URPIA, PINHO & ALMEIDA FILHO, 1999; BERENSTEIN, 2002; MATSUKURA, 2004).

Considerando que os contextos familiar e escolar são os mais imediatos e intensamente vivenciados por crianças, aponta-se a necessidade de que tais ambientes propiciem às mesmas, situações que proporcionem o crescimento saudável, no que se refere aos aspectos motores, emocionais, afetivos, sociais e cognitivos. Entretanto, sabe-se que no Brasil, uma grande parte da população vive em condições mínimas de sobrevivência, colocando as famílias em situações consideradas de risco; de forma geral, as famílias em situação de risco psicossocial possuem baixa renda, poucas oportunidades de emprego, altos níveis de estresse, baixos níveis de suporte social, dentre outros. Tais fatores, impactam o cotidiano de cada membro da família, muitas vezes não permitindo às crianças condições favoráveis ao seu desenvolvimento (CARMO, LOPES & MATSUKURA, 2004; LORDELO, CARVALHO & KOLLER, 2002). Por outro lado, a escola, responsável pela educação das crianças, muitas vezes desempenha suas atividades de forma a não levar em conta os aspectos mais amplos da vida das mesmas, devido a vários fatores, dentre eles às más condições de trabalho dos profissionais do ensino (classes lotadas, baixos salários, etc) e também pela falta de formação do profissional frente a outros temas (família, por exemplo).

Esta situação complexa torna, muitas vezes, o trabalho da escola pouco efetivo. Dessa forma, considera-se importante a aproximação família-escola, buscando a formação de uma rede que suporte a criança em seu processo de crescimento e aprendizagem (SETTON, 2002).

Observa-se que, para que tal aproximação ocorra é necessário que a escola identifique a importância do papel da família no processo de aprendizagem de seus alunos e viabilize um processo de comunicação e troca entre os dois principais ambientes de vivência da criança em processo de desenvolvimento: a família e a escola.

Objetivos

O presente projeto teve como objetivos:

- Fornecer subsídios teóricos e práticos aos professores da rede municipal de ensino de uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo sobre os temas: “Família”; “Desenvolvimento Infantil”, “O papel da escola e do educador” e a “Realidade brasileira de famílias em situação de risco psico-social”;
- Sensibilizar os professores a respeito da importância da aproximação família-escola, visando o desenvolvimento saudável, que inclui o processo de aprendizagem;
- Proporcionar a esses profissionais da educação vivenciar, de forma participativa, a realidade abordada no estudo, buscando explorar tais experiências no sentido de identificar práticas positivas a serem implementadas ou dinamizadas na busca de uma interação mais efetiva entre escola-família, além da elaboração de novas reflexões e contextualizações a partir da experiência em campo.

Metodologia

Participantes

Foram participantes do presente trabalho, 20 professores da educação infantil e do primeiro ciclo do ensino fundamental da rede municipal de ensino de uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo. Os participantes foram convidados pela coordenação da secretaria municipal de educação e os primeiros 20 inscritos foram recebidos.

Local

As atividades do projeto junto aos professores ocorreram em local designado pela Secretaria de Educação, uma sala de aula de escola localizada em região central da cidade.

O processo de preparação das atividades propostas aos participantes do projeto, pela equipe do mesmo, ocorreu no campus da UFSCar (Laboratório de Atividade e Desenvolvimento/LAD - DTO).

Procedimentos

Após a inscrição dos participantes, os mesmos foram contatados e os objetivos da proposta claramente explicados aos participantes e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado por aqueles que aceitaram participar de toda a proposta. Em seguida, as atividades teórico-práticas programadas foram desenvolvidas a partir de 12 encontros semanais, das 18 às 20 horas, com os professores participantes.

No primeiro encontro os professores foram solicitados a responder um questionário de identificação geral (com informações sobre formação, tempo de trabalho) e questões específicas

sobre sua compreensão a respeito da relação escola-família.

Após o primeiro encontro foram realizadas leituras contextualizadas sobre o tema família-escola, desempenho acadêmico, dentre outras, além de atividades grupais onde o tema “*Percepção sobre as famílias de crianças que apresentam problemas de comportamento e/ou desempenho escolar*” foi explorado; nesta abordagem foram considerados aspectos relativos à percepção do professor, caracterização das famílias, levantamento de dificuldades dos familiares, levantamento sobre os limites e dificuldades da escola, dentre outros.

A partir dessa abordagem foram programadas atividades de campo com o objetivo da aproximação e conhecimento/compreensão dos professores da realidade familiar de uma criança. Cada professor elegeu um aluno, que deveria apresentar problemas de comportamento cuja família fosse identificada como apresentando dificuldades em participar da escola, a partir dessa identificação iniciou-se a orientação e o contato com a família. Esse trabalho foi desenvolvido pelos professores, supervisionados pelos coordenadores do projeto. No trabalho de campo, os professores buscaram identificar a situação sócio-econômica das famílias e os recursos presentes no ambiente familiar. Além disso, através de uma visita domiciliar os professores conversaram com os responsáveis pela criança sobre suas percepções com relação à seu filho, aos papéis da família e escola e sobre a importância da participação da família na escola, além de investigar com as famílias, possíveis ações que pudessem aumentar e tornar mais produtiva a participação familiar na escola.

Em uma terceira etapa, os participantes, através da identificação da realidade das famílias e contextualização através das reflexões advindas da abordagem teórico-prática, apresentaram proposições relativas às ações a serem desenvolvidas pela escola consideradas positivas para a implementação de uma real parceria família-escola.

Ao final, os professores foram novamente avaliados acerca de suas percepções relativas à relação família-escola, a partir do mesmo questionário aplicado no primeiro encontro. Esse procedimento teve como objetivo, avaliar a intervenção teórico-prática realizada junto a esses professores.

Resultados e Discussão

Os resultados apontados no presente texto se referem à intervenção apenas com os professores participantes do projeto. Os dados colhidos pelos professores junto às famílias de seus alunos no trabalho de campo serão divulgados em momento posterior.

Aponta-se que os professores participantes responderam a toda a proposta de forma bastante positiva, com envolvimento efetivo nas atividades teórico práticas e no Trabalho de Campo realizado.

A partir dos questionários aplicados junto aos participantes no início e ao final da proposta, observou-se que a percepção dos professores a respeito do papel da família e da escola para o desenvolvimento infantil permaneceu semelhante, sem modificações significativas nas respostas, no entanto, nas questões que tratavam do papel da escola na aproximação da família ao ambiente escolar, pôde-se verificar que os participantes conseguiram ampliar suas respostas, abordando mais possibilidades positivas e criativas que a escola é capaz de desenvolver a fim de aproximar a família e conseqüentemente melhorar a relação família-escola e principalmente visando o desenvolvimento escolar das crianças.

Quanto ao Trabalho de Campo proposto, aponta-se que os participantes o realizaram de forma bastante efetiva e com envolvimento. Segundo avaliação dos professores os dados colhidos e a oportunidade de aproximação do cotidiano das famílias foram muito relevantes para que pudessem compreender e refletir com mais elementos sobre a realidade das famílias de crianças

com problemas de comportamento. As informações advindas do trabalho de campo foram sistematizadas pela equipe do projeto e apresentadas na íntegra aos professores participantes que tiveram a oportunidade de refletir e discutir crítica e coletivamente sobre os resultados e, assim, desenvolverem de forma mais concreta e segura a atividade final proposta pelo presente projeto, que consistiu no desenvolvimento de propostas de intervenção junto às famílias no que se refere à viabilização da participação das mesmas na escola.

Com a finalização das atividades foi solicitado aos professores participantes que fizessem uma breve avaliação de todo o processo que vivenciaram ao longo do presente projeto, apontando os postos positivos, os negativos e indicando sugestões.

Foi possível observar, através das avaliações, que os professores ficaram, de um modo geral, bastante satisfeitos com o que aprenderam e realizaram no período do projeto. Relataram mudanças em suas visões e atitudes no que se refere à criança com problemas de comportamento e suas famílias. Apontaram, também, que tiveram a oportunidade de refletir e trocar com os outros colegas participantes sobre a profissão que exercem e sobre a realidade que seus alunos vivenciam. Além de refletirem e discutirem sobre os próprios conceitos que carregam a respeito do papel da família e escola.

Sugeriram a continuidade deste projeto, com enfoque no acompanhamento da efetivação das propostas de intervenção originadas neste projeto.

Dessa forma, considera-se que o desenvolvimento da intervenção junto a professores do ensino público municipal foi bastante positiva, na medida em que possibilitou reflexões/discussões e o desenvolvimento de alternativas de ação junto à crianças com problemas de comportamento e suas famílias. Acredita-se que essa experiência vivenciada por estes professores refletirá em sua ação junto aos seus alunos e familiares e, conseqüentemente, na qualidade de ensino e formação recebida pelas crianças.

Além disso, acredita-se que os professores participantes deste projeto poderão ser multiplicadores de reflexões e ações, ou seja, através dos modelos de atuação que irão desenvolver e através dos diálogos formais e informais que mantém com outros colegas de profissão, estarão compartilhando e ampliando o aprendizado e experiência que vivenciaram neste período.

Bibliografia

BASTOS, A.C.S.; URPIA, A.C.M.; PINHO, L.; ALMEIDA FILHO, N.M.; (1999). O impacto do ambiente familiar nos primeiros anos de vida: um estudo com adolescentes de uma invasão de Salvador-BA. Universidade Federal da Bahia. ESTUDOS DE PSICOLOGIA. v.4(2):239-271

BERENSTEIN, I. Problemas familiares contemporâneos o situaciones familiares actuales. Invariancia y novedad. PSICOL. USP v.13 n.2 São Paulo 2002

CARMO, V.; LOPES, A.L.M.; MATSUKURA, T.S. Famílias e professores: a visão sobre a importância de cada um na educação de crianças. In: SOLFA, G. C. GERANDO CIDADANIA: REFLEXÕES, PROPOSTAS E CONSTRUÇÕES PRÁTICAS SOBRE DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE; p. 73-80. São Carlos. SP Rima. (2004)

LORDELO, E.R.; CARVALHO, A. M.; KOLLER, S.H. INFÂNCIA BRASILEIRA E CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO. Casa do Psicólogo / EDUFBA, 2002, 258p.

MARTURANO, E.M; (1999). Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *PSICOLOGIA: TEORIA E PESQUISA*. 1999, v 15 no. 2: 135-142

MATSUKURA, T.S. Famílias: realidade, desafios e cidadania. In SOLFA, G. C. GERANDO CIDADANIA: REFLEXÕES, PROPOSTAS E CONSTRUÇÕES PRÁTICAS SOBRE DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, p.57-69. São Carlos. SP Rima. (2004)

SETTON, M.G.J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *EDUCAÇÃO E PESQUISA*, 28, 1, 107-116, 2002.

PESQUISA COLABORATIVA E ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Claudia Raimundo Reyes (O), Danitza Dianderas da Silva, Ester Almeida Helmer, Ana Lucia Masson Lopes, Mariana Cristina Pedrino, Alessandra Marques da Cunha, Stella de Lourdes Garcia

Universidade Federal de São Carlos – clreyes@power.ufscar.br

Resumo

O presente artigo tem por objetivo socializar as pesquisas elaboradas pelo grupo de estudos “Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem” (2007-2008). Com a ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos em 2006, no município de São Carlos (Lei nº 11.274/2006), e com as implicações dessa política pública, o grupo ofereceu o curso de extensão “Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental” (UFSCar-PROEX), no segundo semestre de 2007, para pesquisadores e professores das redes de ensino da cidade, visando contribuir com as discussões sobre os conteúdos da língua portuguesa ensinados nessa etapa e os instrumentos de avaliação. O artigo apresenta as etapas desses estudos e a discussão dos dados obtidos, considerando os pressupostos da metodologia colaborativa.

Introdução

Entre 1996-2000, REYES et all (2000) desenvolveram uma pesquisa sobre a base de conhecimento¹ do ensino da língua. Tal pesquisa tinha como objetivo abordar o ensino de conteúdos curriculares, à medida que as pesquisadoras consideravam que os mesmos revelariam a identidade do trabalho docente em todas as suas dimensões: concepções específicas e gerais sobre o ensino, aprendizagem, papel do aluno, papel do professor e sentido do trabalho. Os dados obtidos nessa pesquisa revelaram que o ensino da leitura e da escrita, em sua grande maioria, era concebido como aquisição crescente dos elementos constitutivos da língua (letras, sílabas, palavras e frases).

¹Por **base de conhecimento** entende-se o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem. Entre os fundamentos dessa base têm-se os diferentes tipos de conhecimento que apóiam a tomada de decisões dos professores (Shulman, 1986, 1987): conhecimento de conteúdo específico (conceitos básicos de uma área de conhecimento, o que implica a compreensão de formas de pensar e entender a construção de conhecimentos de uma disciplina específica, assim como sua estrutura); conhecimento pedagógico geral (conhecimento que transcende o domínio de uma área específica e que inclui os conhecimentos de objetivos, metas e propósitos educacionais; de ensino e aprendizagem; de manejo de classe e interação com os alunos; de estratégias instrucionais; de como os alunos aprendem; de outros conteúdos; de conhecimento curricular) e conhecimento pedagógico do conteúdo [...] (são visualizações do professor sobre as possibilidades e as contingências relacionadas à aula, que incluem o conhecimento dos estudantes e de como eles provavelmente reagiriam à aula, a predição do comportamento dos alunos, os possíveis problemas de compreensão dos estudantes e de como os professores lidariam com os mesmos). (MIZUKAMI et all, 2002, p.67-69)

Com base nesses resultados, foi criado o grupo de pesquisa “Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem”, coordenado pela Prof^a Dr^a Claudia Raimundo Reyes, cujo trabalho se centra em processos e práticas pedagógicas relacionadas ao ensino e à aprendizagem da língua materna, em diferentes níveis, modalidades de ensino, contextos educacionais e diferentes participantes desse processo.

O grupo concebe alfabetização de acordo com os pressupostos de Freire (1990), entendida como um projeto político pelo qual tanto homens como mulheres conquistam o direito e responsabilidade de ler, mas, também, de compreenderem e transformarem suas próprias experiências e a sociedade em que se situam.

De acordo com o autor, a alfabetização permite que o sujeito se torne:

[...] autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência. Se tornar experiente é parte do que significa ‘ler’ o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites bem como das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla. (FREIRE, 1990, p.8)

Assim, a alfabetização emancipatória é constituinte de duas dimensões: uma ligada à alfabetização de educandos e educandas por meio de suas próprias histórias, experiências e cultura de seu meio e, também, pela apropriação dos códigos e culturas das esferas dominantes, com o intuito de transcender o seu próprio meio; e a outra que junto a este processo se associa a leitura do mundo que ultrapassa a leitura da palavra.

Ler a palavra e aprender como escrever a palavra de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como ‘escrever’ o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo. (Freire, 1990, p.31)

O autor considera que antes mesmo de ler a palavra o sujeito lê o mundo, diz a respeito dele. Ainda que adotemos para o sujeito a leitura de mundo como fator importante como constituinte de si próprio, não afirmamos que a leitura da palavra deva ser desconsiderada, ao contrário, cabe à escola se responsabilizar por desenvolver este conhecimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental (SILVA, 2008).

Dentre os estudos desenvolvidos no grupo, Cunha (2004) propôs investigar as expectativas de professores alfabetizadores da rede municipal de ensino da cidade de São Carlos, quanto ao ensino de conteúdos sobre a língua materna e o que de fato conseguiam realizar durante um ano letivo. Assim como na pesquisa de Reyes et all, (ibidem), constatou-se que o texto era trabalhado como pretexto para identificação das unidades menores da escrita. Embora a leitura fosse prática constante nas salas de aula, geralmente era realizada somente pelas professoras. As ocasiões de leitura ainda centravam-se em poucos gêneros (em geral, narrativas), revelando que as oportunidades de leitura na escola ainda não contemplavam a variedade do material literário disponível.

Tais pesquisas focavam a construção da base de conhecimento sobre a língua materna, especificamente em relação ao conhecimento de conteúdo específico. Ao longo de sua trajetória, o grupo desenvolveu outros estudos sobre o conhecimento da língua e em 2006 as mudanças políticas apontavam para a necessidade de reflexão e reelaboração dos conteúdos da língua portuguesa para o Ensino Fundamental de nove anos.

O Governo Federal desde 1996 com a lei 9.394, sinalizava um ensino obrigatório de nove anos, em que crianças com seis anos de idade estariam matriculadas no Ensino Fundamental. No ano de 2004, a Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei nº 3.675 que dispunha sobre a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, com a matrícula a partir dos seis anos de idade, e, em 2006, com a Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro deste mesmo ano tornou o ensino obrigatório para todas as crianças com seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo, sendo que cada município ou estado têm o prazo até 2010, para implantação do sistema (BRASIL, 2006b).

As escolas brasileiras iniciaram no ano de promulgação da lei um processo de mudança no qual as crianças passam a frequentar a educação obrigatória aos seis anos de idade e não mais aos sete. Dessa maneira, o ensino organizou-se em cinco anos iniciais (1º ao 5º ano) e quatro anos finais (6º ao 9º ano). Com essa nova proposta de ensino, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) da cidade de São Carlos-SP, optou pela ampliação cumprindo a lei em vigor, logo em seu primeiro ano de vigência. Para isso, muitas ações foram desenvolvidas para que ocorressem as adequações nas escolas para atender a nova faixa etária. Foram realizadas formações de professores, ampliação de salas, compra de materiais pedagógicos e de mobiliário, parques infantis entre outras ações.

Sobre a proposta curricular, muitas ações começaram a ser tomadas, visto que, a referência apresentada pelo governo pautava-se em livro denominado – Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2006a), organizado pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica, que traziam aprofundamentos teóricos importantes, mas sem traçar ainda um currículo a ser seguido e sem apontar quais conteúdos seriam trabalhados.

Sob tal pressuposto, consideramos que a ampliação para nove anos requer novas diretrizes curriculares e o Conselho Nacional de Educação já iniciou um processo de discussão para a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para a Educação Infantil, mas no cotidiano escolar o tempo é diferente, as crianças estão na instituição de Ensino Fundamental e os profissionais da educação não sabem, com segurança, como possibilitar um ensino de qualidade.

O Governo Federal (BRASIL, 2006a) nos indica a necessidade de haver, de forma criteriosa, com base em estudos e debates no âmbito de cada sistema de ensino, a reelaboração da proposta pedagógica das Secretarias de Educação e dos projetos pedagógicos das escolas, assegurando que as crianças de seis anos de idade desenvolvam-se plenamente nos aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo.

As políticas públicas sinalizam que este novo ano escolar do Ensino Fundamental, não pode ser visto como uma sala de primeira série e tão pouco como uma sala de Educação Infantil. Professores do primeiro ano sentem insegurança no desenvolvimento das atividades, nos encaminhamentos do processo de aprendizagem e, principalmente, na ação de avaliar o processo de aquisição da língua materna.

No bojo dessas mudanças políticas, o grupo de pesquisa “Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem” iniciou discussões sobre o assunto ao oferecer um curso de extensão a professores, coordenadores e pesquisadores com o objetivo de discutir tais transformações.

O objetivo deste artigo é, portanto, socializar as pesquisas de cunho colaborativo elaboradas pelo grupo “Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem” nos anos de 2007-2008, como estudos exploratórios que serviram de base para fundamentar o planejamento e a ação da pesquisa que integra o projeto “Comunidades de Aprendizagem²: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola”, financiado pela FAPESP (Processo 2007/52610-6) e pelo CNPq (Processo 401985/2007-5), no eixo: “aprendizagem da leitura e da escrita”.

Apresentamos neste artigo a metodologia utilizada nesses estudos, bem como os procedimentos metodológicos e discussão dos dados. Torna-se importante enfatizar que este artigo é uma parceria entre pesquisadoras e participantes da pesquisa, especificamente em relação aos sujeitos que já faziam parte ou vieram a integrar o grupo “Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem”.

Metodologia

A metodologia da pesquisa desenvolvida foi de cunho qualitativo. De acordo com Paulilo (2007) neste tipo de abordagem são considerados valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões no aprofundamento dos dados e nos processos de grupos e de indivíduos, bem como, possui como característica a imersão na raiz da subjetividade e do simbolismo de um determinado contexto social. A autora, referendando Chizzotti (1991), entende que tanto pesquisador como participantes, são atores sociais da investigação.

Imersa na abordagem qualitativa, a escolha pela metodologia colaborativa deu-se por permitir a construção do conhecimento entre pesquisadores e participantes, comportando opiniões, reflexões, conhecimentos e outros elementos referentes à temática em discussão. Para Magalhães (1994), no contexto educacional, a metodologia colaborativa desenvolve a teoria e condução da prática de forma conjunta entre os profissionais envolvidos, conduzindo à auto-reflexão, análise crítica e transformação na aprendizagem destes. O papel do pesquisador nesta metodologia se junta ao dos participantes, por ambos serem co-participantes e sujeitos “no ato de construção e de transformação do conhecimento” (p.72).

Ao longo do desenvolvimento de pesquisas colaborativas, Vieira (1996) propõe que o pesquisador encaminhe discussões por meio de diálogos críticos a fim de que a realidade dos pesquisadores e participantes seja visível.

De acordo com Zeichner (1998), a pesquisa colaborativa surge como alternativa para superação da dicotomia “conhecimento prático” e “conhecimento acadêmico” presentes no campo educacional em que, por um lado, “pesquisadores” desmerecem os conhecimentos produzidos pelos professores devido a falta de sistematização e rigorosidade científica, por outro, os educadores avaliam as pesquisas acadêmicas como distantes da prática, portanto, sem utilidade. Na concepção do grupo, tal escolha metodológica possibilita a articulação e

² Comunidades de Aprendizagem é um projeto elaborado pelo Centro Especial de Investigación em Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) / Universidade de Barcelona, na década de 1990. Visa à aprendizagem escolar de máxima qualidade para todos e todas, participação da comunidade de entorno e familiares na escola e convivência na diversidade como valor positivo. A partir de 2003, passou a ser difundido, reelaborado e desenvolvido em escolas públicas da cidade de São Carlos, sob coordenação e acompanhamento Prof^a Dr^a Roseli Rodrigues de Mello - Departamento de Metodologia de Ensino - UFSCar.

combinação entre conhecimento acadêmico e conhecimento prático na vida escolar, trazendo grandes benefícios para a educação (HELMER, 2008).

Segundo Mizukami (2002), o marco da pesquisa colaborativa encontra-se na pesquisa-ação, entendida como uma abordagem investigativa com propósito de não apenas produzir novos conhecimentos e teorias, mas de também solucionar problemas imediatos da prática escolar. Os quatro elementos básicos que caracterizam a pesquisa-ação são: *colaboração, foco em problemas práticos, ênfase em desenvolvimento profissional e necessidade de tempo e apoio para comunicação aberta*. Desse modo, colaboração é a característica chave dentre os quatro elementos.

Segundo Helmer (2008), respaldada em Mizukami (2002), os trabalhos orientados pelo princípio de colaboração podem imprimir uma idéia ingênua do conceito: a) nos pesquisadores por pensarem fazer um trabalho de emancipação dos professores ao ensiná-los a como entender melhor o processo de aprendizagem de seus alunos; b) nos professores a idéia ingênua de que os pesquisadores das universidades entrariam em suas salas de aula para melhorar ou apontar as falhas de sua maneira de ensinar.

Nesses pressupostos, o objetivo fundamental da pesquisa colaborativa é garantir a compreensão e a participação de todos os envolvidos e em todas as fases do processo de pesquisa: no desenvolvimento das questões, na escolha dos procedimentos metodológicos bem como na análise dos resultados.

A participação e envolvimento em pesquisas ganham outro significado: os sujeitos tornam-se parceiros e co-autores da pesquisa, ou seja, não se trata de uma participação passiva, mas de uma participação ativa, consciente e deliberada em cada decisão, ação ou análise.

Acreditamos que a participação de todos deve ser garantida, contudo sabemos que nem sempre o envolvimento é igualmente possível para todos. Os participantes podem não dispor do mesmo tempo, disponibilidade e interesse pelo projeto, e exigir isso deles pode tornar um trabalho, *a priori*, de cunho transformador em um trabalho não emancipatório (MIZUKAMI, 2002). Nesse caso, professores e pesquisadores são co-investigadores de um trabalho que é de todos, compreendido por todos, mas cada um contribui com seus conhecimentos e suas competências.

Alguns teóricos desta metodologia concebem colaboração como *diálogo partilhado*, entre professores e pesquisadores comprometidos com o seu desenvolvimento profissional. Sendo assim, o diálogo assume papel central na pesquisa colaborativa, pois caracteriza partilha e mutualidade, no entanto, estagnar o trabalho apenas nele reduz seu potencial investigativo. Entendemos que a pesquisa colaborativa vai além do diálogo entre os participantes, pois nela está implícito aspectos de seleção, negociação do que é relatado, metodologia, critérios para análise e sistematização dos resultados (MIZUKAMI, 2002).

Helmer (2008) afirma que a pesquisa colaborativa representa um salto qualitativo para o pesquisador na medida em que ele consegue uma participação não invasiva na prática escolar, mas consentida pelos professores, aumentando, assim, as chances de todo o grupo comprometer-se com a transformação da realidade educacional por meio do diálogo, orientado por princípios de igualdade.

De posse desses pressupostos, encaminhamos o desenvolvimento da pesquisa apresentada e passamos, no próximo tópico, a descrever os procedimentos metodológicos.

Procedimentos Metodológicos

O que passamos a descrever neste trabalho são os procedimentos da realização da pesquisa dividida em três etapas. 1) Realização de entrevistas; 2) Formação do Curso de Extensão; 3) Análise conjunta entre pesquisadores e participantes.

Etapa 1 – Realização das entrevistas:

Para iniciarmos o curso de extensão tínhamos como objetivo coletar informações sobre como professoras pensam os conteúdos para o primeiro ano de escolarização básica para crianças de seis anos de idade, frente ao contexto de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Para tanto, realizamos entrevistas semi-estruturadas com as professoras como principal técnica para coleta de dados desta etapa, entendendo que na pesquisa qualitativa tal procedimento não é uma série de perguntas, mas um guia, um lembrete ao entrevistador. Desse ponto de vista, realizar pesquisa com entrevistas implica na realização de um processo social, uma interação em que as palavras são o meio principal de troca (GASKELL, 2002). Trata-se de um procedimento flexível e reflexivo que possibilita ao entrevistado oferecer informações que revelem suas crenças, valores e demais concepções que orientam sua forma de ver e agir no mundo.

A realização de entrevistas prevê outros procedimentos que garantam a fidedignidade dos dados coletados. Cabe ao pesquisador transcrever os dados, lapidando-os para formulação de categorias e delimitação do material a ser analisado.

1.1 – Critério de seleção dos participantes

Os critérios de seleção dos participantes eram os seguintes: a) professores que lecionavam ou já haviam lecionado ou ainda, estavam em acompanhamento da implantação do novo ano escolar para crianças desta faixa etária; b) professores que tivessem diferentes tempos de experiência na carreira docente – em fase inicial (até cinco anos de experiência); em meio de carreira (entre seis e dez anos); e professor experiente (com mais de dez anos de carreira); c) por se tratar de estudo exploratório para posteriormente ser aplicado no interior do projeto “Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola”, os professores deste projeto não poderiam ter vínculo com este estudo.

1.2 – Caracterização dos participantes

Dez foram as professoras entrevistadas, sendo que três estavam em início de carreira, três em meio e quatro possuíam experiência docente acima de dez anos. Acreditávamos como pesquisadoras que a presença de participantes em diferentes níveis de carreira possibilitaria uma maior representação de momentos diferenciados de formação acadêmica, vivências pessoais e educacionais e que com isso haveria um maior diálogo entre as participantes.

Dentre as participantes, três faziam parte do grupo de estudo “Aquisição da Escrita e da Leitura: processos de Ensino e Aprendizagem” em 2007; e uma, no ano de 2008, passou a integrar o mesmo grupo.

1.3 – Questão desencadeadora das entrevistas

Após seleção dos participantes³, as entrevistas foram realizadas. A questão que orientou as entrevistas foi: *Quais conteúdos da língua materna as professoras esperavam que seus (suas) alunos (as) soubessem ao término do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos?*

O objetivo de saber sobre a questão acima, era de criar um grupo de conhecimento de conteúdos específicos, que de acordo com Mizukami (2002) são “conceitos básicos de uma área de conhecimento, o que implica a compreensão de formas de pensar e entender a construção de conhecimentos de uma disciplina específica, assim como sua estrutura” (p.67-69). Assim, neste caso, pretendíamos tratar especificamente sobre o conhecimento de conteúdo específico da língua materna com o intuito de que estes conteúdos presentes nas falas das professoras fossem desencadeadores das discussões a serem desenvolvidas na etapa seguinte do curso de extensão.

Etapa 2 - Formação do Curso de Extensão

Com base nas mudanças políticas educacionais instituídas para o Ensino Fundamental, realizamos no segundo semestre de 2007 o curso de extensão “*Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental*” (UFSCar-PROEX). A finalidade deste curso era a de contribuir com as discussões sobre o primeiro ano do ensino fundamental, agora com nove anos, uma vez que os documentos produzidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006a) não estabeleciam diretrizes e conteúdos a serem ensinados no ano escolar em questão e ressaltavam a necessidade de que as escolas se organizassem, junto a equipes pedagógicas, para elaboração dos conteúdos a serem trabalhados com seus alunos. Diante de tal objetivo, iniciamos discussões sobre o currículo da língua portuguesa e dos conteúdos a serem ensinados no primeiro ano, confrontando os conteúdos presentes nos documentos oficiais⁴ e, ainda, elaboramos instrumentos de avaliação para verificar os conhecimentos que os alunos já possuíam bem como aqueles que ainda precisavam ser adquiridos⁵.

Este curso contou com a participação de cinco das dez professoras-alfabetizadoras entrevistadas que atuavam em escolas públicas e particulares do município de São Carlos/SP⁶, e seis pesquisadoras⁷ do grupo de pesquisa “Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de

³ Torna-se importante enfatizar que as participantes foram exclusivamente professoras, e que por isso, passaremos a referir a partir deste momento às participantes ou professoras.

⁴ SILVA, D. D. *Construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre a língua materna de professoras em exercício e de propostas governamentais*. São Carlos: UFSCar, 2008. Dissertação de Mestrado.

⁵ HELMER, E.A. *A avaliação no processo de aprendizagem da língua materna: uma construção conjunta, entre professores e pesquisadores, de instrumentos avaliativos e suas implicações na constituição dos saberes docentes*. São Carlos: UFSCar, 2008. (Em andamento).

⁶ Uma delas passou a integrar o grupo “Aquisição da Escrita e da Leitura: processos de Ensino e Aprendizagem” no ano de 2008.

⁷ As pesquisadoras participantes foram: Alessandra Campanini Mendes, Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes, Danitza Dianderas da Silva, Ester Almeida Helmer, Larissa de Freitas Vieira e Mariana Cristina Pedrino.

ensino e aprendizagem” em um trabalho de parceria, no qual todos os sujeitos envolvidos tinham o compromisso de desempenhar seu papel social/profissional com eficiência, de modo a contribuir com a promoção da educação com qualidade para todos.

Para esta etapa foram realizados quinze encontros no Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos, no segundo semestre de 2007, com duração semanal de 2 h 30 min., sendo que as demais horas eram destinadas a outras tarefas, como a preparação de material pelas docentes para ser apresentado ao grupo e, ainda, com leituras de textos retirados de livros e de artigos, totalizando 60 horas de curso.

As discussões realizadas neste curso previam a produção de conhecimento científico para o campo educacional. Para tanto, trilhamos os pressupostos da *pesquisa colaborativa*. Desse modo, víamos a possibilidade de construirmos em parceria, entre professoras e pesquisadoras, conhecimentos relativos ao desenvolvimento profissional docente, bem como conhecimentos sobre o processo de aprendizagem mobilizados para aquisição da leitura e da escrita.

Os debates ocorridos neste curso eram concebidos como momentos de reflexão sobre o próprio trabalho, tanto de professor, como de pesquisador. No caso do professor, houve a possibilidade de articular de forma crítico-reflexiva os saberes construídos em sua prática profissional com os conhecimentos teóricos que orientam e justificam sua ação. No caso do pesquisador, víamos a possibilidade de desempenhar outra forma de fazer pesquisa, uma vez que o diálogo no grupo era regido por princípios de igualdade, no qual não existia sujeito que sabia mais e outro que sabia menos. Visualizamos, portanto, o caminho para superação da idéia de que realizar pesquisas e estudos sobre o cotidiano escolar, que envolvam professores, deva apenas falar sobre eles e adotamos o princípio de que este tipo de trabalho é possível fazer com eles.

Nesses pressupostos, compartilhamos do pensamento de Mattos (1995) de que:

[...] a parceria das universidades com a rede de ensino é uma exigência para que as pesquisas educacionais sejam mais relevantes e eficazes na reversão do quadro de falência educacional. Mediante esta parceria, o professor como pesquisador torna-se um ator social importante para a facilitação não só das pesquisas nas escolas, mas na determinação do que é importante a ser pesquisado dentro da sala de aula e fora dela. Acreditamos, ainda, que em etnografia crítica de sala de aula a colaboração entre professor e pesquisador é condição indispensável para o avanço na pesquisa educacional. (MATTOS, 1995, p. 101)

Sob tal perspectiva, vimos que é possível promover um curso de extensão, permeado por princípios colaborativos, compromissado com a formação docente que não busca apenas melhoria da ação, mas também a produção de conhecimento sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

Etapa 3 – Análise conjunta entre pesquisadores e participantes

Como previsto na metodologia colaborativa, os pesquisadores devem, logo que possível, retornar o diálogo com os participantes da pesquisa, a fim de mostrar os resultados, analisarem, refletirem e debaterem sobre o processo acontecido. O que foi realizado até o momento foi uma conversa com as professoras participantes que faziam parte em 2007 ou que passou a integrar o grupo de pesquisa “Aquisição da Escrita e da Leitura: processos de Ensino

e Aprendizagem” em 2008, com o intuito de compreender como vêm o processo após o término das entrevistas e do curso de extensão⁸.

Por se tratar de uma análise em que pesquisadoras e participantes pertencem ao mesmo grupo de estudo, reflexões vêm sendo realizadas ao longo dos encontros. Para esta etapa, solicitamos às participantes que realizassem um relato escrito sobre o processo de transformação por que passaram durante a entrevista, curso de extensão e vivência profissional, ao longo dos anos de 2007 e 2008.

Apresentamos a seguir o relato das participantes da entrevista quanto às suas impressões:

No momento da realização da pesquisa eu estava atuando como professora em uma turma de 2ª Série, era ainda início do ano letivo e eu tinha muito alunos pré-silábicos e silábicos⁹, sendo assim considero que minhas expectativas tanto em relação a entrada e a saída da série eram baixas, mesmo porque eu não tinha idéia de quanto conseguiríamos aprender até o final daquele ano.

Atualmente estou com uma turma de 2º Ano do Ensino Fundamental de 9 anos e minhas expectativas em relação a eles são diferentes, acredito que todos eles devam sair da série lendo, escrevendo textos, reconhecendo e escrevendo segundo as características de alguns gêneros, que saibam se expressar oralmente e pela escrita com coerência e coesão, façam uso dos sinais de pontuação, utilizem-se das regularidades ortográficas, eu não poderia esquecer do reconhecimento de diferentes tipos de letras. (Participante 1)

No relato desta participante, percebemos que inicialmente sua expectativa sobre a aprendizagem das crianças na série a que se refere era baixa. Levando-nos a constatar que, para ela, ao final do primeiro ano, o aluno não precisava estar no nível alfabético da escrita. Ao longo de um ano de dedicação em pesquisas e estudos sobre o processo de aquisição da língua materna por crianças do Ensino Fundamental, constatou-se avanços em suas expectativas sobre os conteúdos a serem lecionados.

Outra participante também revela suas expectativas diante da temática:

No início do ano de 2007, considerava importante que os educandos deveriam ser letrados, fazer relações entre texto e contexto, ter conhecimento de diferentes gêneros textuais, estarem silábicos com valor sonoro. Por outro lado, considerava que os educandos precisariam ouvir muitas histórias, ler diferentes gêneros textuais, mas não precisariam dominar todos os gêneros na escrita. Precisariam usar o caderno; reconhecer algumas letras do alfabeto; discriminar letras de números; reconhecer seu nome; saber a finalidade do uso de alguns gêneros; expressar oralmente em diferentes situações; reconhecer que a escrita representa a fala.

Após um ano do referido questionamento, analisando o mesmo para escrever este artigo, percebo o quanto as minhas expectativas eram baixas. O contato com educandos dos 1ºs anos sinalizou que estes são capazes de desenvolver competências que ultrapassam as expectativas apresentadas por mim, naquele momento.

⁸ Cabe enfatizar que será realizado no mês de julho de 2008, um encontro com as cinco professoras participantes do Curso de Extensão, a fim de realizar o mesmo procedimento de análise.

⁹ Conceitos definidos por Ferreiro (1986), no qual afirma que a criança passa por quatro sistemas ordenados de escrita: a) Pré-silábico: quando a criança utiliza letras de forma aleatória; b) Silábico: quando as vogais e/ou consoantes adquirem valores sonoros convencionais, embora sejam utilizadas para representar uma sílaba completa; c) Silábico-alfabético: as escritas aparecem com a característica de “omissões” de letras pela coexistência das hipóteses alfabética e silábica. É o momento em que o valor sonoro torna-se muito importante; d) Alfabético: a criança já adquiriu um conhecimento geral das palavras em sua estrutura e pode ainda apresentar alguns erros ortográficos.

Considero hoje, primeiro semestre de 2008, que os educandos devam chegar alfabetizados e letrados ao final do 1º ano. Compreendo que os educandos precisam chegar ao final do 2º ano alfabético sim, mas já fazendo uso de aspectos gramaticais como concordância nominal e verbal, contemplando as irregularidades e regularidades ortográficas, pontuação, a compreensão e entendimento de conhecimentos explícitos e implícitos, além de outros conhecimentos fundamentais para tornar-se um bom produtor de texto e leitor. Para isso, é necessária leitura, revisão e muita produção textual. (Participante 2)

Vemos na fala desta participante que, embora sua auto-reflexão aponte para uma baixa expectativa frente aos alunos, ela já considerava uma bagagem satisfatória de conteúdos que, no momento seguinte, vieram a compor a base de conhecimentos elaborada pelas professoras do curso de extensão. Mesmo assim, percebemos em sua reflexão alterações em sua forma de conceber o currículo da língua portuguesa para o Ensino Fundamental – séries iniciais.

O relato a seguir refere-se a reflexão de uma participante da entrevista e do curso de extensão:

Neste trabalho colaborativo discutimos os conteúdos que estávamos desenvolvendo na escola e enfatizamos a importância da brincadeira e do brincar, do desenho, da oralidade, da leitura e da escrita. Destaco como pontos importantes deste curso, o saber produzido coletivamente entre professoras e pesquisadoras sobre: currículo deste ano/série escolar, conteúdos, formas de ensino, possibilidades de atividades e encaminhamentos e construção de instrumento avaliativo. Todo momento que estávamos juntas nossos encontros eram marcados por indagações importantes e reflexivas. Estas iam conosco todo final de noite, nos sinalizar as reflexões sobre a nossa prática em sala de aula, nosso planejamento e nas discussões dos Horários de Trabalho Pedagógico, assim como nas conversas do café. (Participante 3)

A participante 3 destaca os pontos culminantes de discussão no Curso de Extensão, permeados por indagações e reflexões sobre a prática docente. Ao longo de seu registro, essa professora lembrou debates que envolviam os conteúdos tratados nos encontros, como a importância do desenho como precursor da escrita:

O desenho merece uma importância que infelizmente não é dada pela escola, na sua maioria. Posso confessar que eu passei a realizar mais atividades com desenhos após as explicações dadas por este curso de extensão/reflexão do que anteriormente. Com essa prática modificada, pude observar mais e melhor a evolução das crianças também no desenho, o que foi de extrema importância para acompanhar também a evolução das crianças na aquisição da leitura e escrita. (Participante 3)

Outros conteúdos lembrados pela participante diz respeito a importância de apresentar diferentes suportes e gêneros textuais aos alunos e que estes devem estar presentes na produção textual oral e escrita das crianças.

Lembro-me que neste encontro conversamos muito sobre a importância de alfabetizarmos/letrarmos a partir de textos e, que as crianças que ainda não estavam escrevendo convencionalmente, também deveriam participar de todo processo de construção textual, já que oralmente, coletiva e individualmente isso seria possível. (Participante 3)

A participante 3 recorda os encontros da construção de instrumentos para a verificação da aprendizagem das crianças de primeiro ano, ocorrida no curso de extensão:

O estudo estendeu-se para a construção de um instrumento avaliativo. Este foi construído coletivamente com a colaboração das professoras e pesquisadoras, sempre nos respaldando teoricamente. Nossa prática ajudou muito para a elaboração

deste instrumento, mas mesmo assim, foi um processo difícil, pois os resultados poderiam não ser o que estávamos esperando. Enquanto professoras, esperamos muito dos alunos, mas quando realmente refletimos sobre nossa prática, observamos que também esperamos muito de nós. Contudo, não foi fácil construirmos o instrumento, esta é a minha consideração, pois nós estaríamos nos julgando. Todo processo perpassa pela angústia e, o melhor, é que não nos mata. O importante foi ver onde erramos: na construção da avaliação, pois quando voltamos a falar sobre o assunto, destacamos muitos pontos que deveriam ser revistos, assim como a importância de não nos basearmos em somente uma avaliação. Também, observamos que poderíamos ter desenvolvido muito mais a produção de texto com as crianças, além de enfatizar as características de alguns gêneros. Em suma, avaliar é preciso, a insegurança é fato, mas a mudança e reflexão devem ser necessárias. (Participante 3)

Ao longo deste processo percebemos, como nos lembrou a participante 3 em seu registro, que todos estes apontamentos fizeram com que todas, pesquisadoras e professoras, refletíssemos, mais uma vez, sobre a importância do nosso papel, pois por trás do mesmo existe uma concepção de mundo, homem, aluno, escola, família que nos orienta na prática.

Considerações Finais

O objetivo que norteou a elaboração deste artigo foi socializar o trabalho colaborativo realizado com professores e pesquisadores envolvendo integrantes do grupo de estudos “Aquisição da Escrita e da Leitura: processos de ensino e a aprendizagem”, bem como, professoras da rede pública e particular da cidade de São Carlos, por meio do curso de extensão “*Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental*” (UFSCar-PROEX).

A escolha pela pesquisa colaborativa contribuiu para que todas as envolvidas identificassem-se como co-participantes e sujeitos compromissados com a construção e a transformação do conhecimento teórico e prático envolvidos no contexto escolar.

Os dados apresentados no registro das professoras revelaram o processo de transformação por qual passam os sujeitos envolvidos em um trabalho colaborativo que prevê transformações em sua forma de ver, sentir e agir sobre o mundo. Como escreveu Freire (1996, p. 33):

Mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser.

Nesta perspectiva nos identificamos com o que enfatiza Freire, pois comparando, valorando, intervindo, escolhendo, decidindo, o momento é outro, portanto, as expectativas também. Ainda bem, que mudamos e podemos rever os conceitos do ontem e replanejar o amanhã.

Compreender o processo de ensino e aprendizagem como algo dinâmico, que não tem um fim em si mesmo, respeitar os diferentes contextos que cada educando está inserido e apostar nos avanços são condições para que aconteça aprendizagem.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, FNDE, Estação Gráfica, 2006a.
- _____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274, de 16 de fevereiro de 2006**. Brasília, 2006b. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2006/Lei/L11274.htm Consultado em 15/10/2007.
- _____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 24/2004**. Brasília, 2005. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf.pceb006_05.pdf Consultado em 15/10/2007.
- CUNHA, A. M. **Professoras alfabetizadoras e a língua materna**: relacionando expectativas, conteúdos e forma de ensiná-los. São Carlos: UFSCar, 2004. 173 p. Dissertação de Mestrado. Orientadora: Prof^ª Dr^ª Cláudia Raimundo Reyes.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. 2^a ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo: 17).
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura da palavra leitura de mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, M. W. & GASKELL, G. (editores). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. (tradução de Pedrinho A. Guareschi). Petrópolis: Vozes, 2002.
- HELMER, E. A. **A avaliação no processo de aprendizagem da língua materna**: uma construção conjunta, entre professores e pesquisadores, de instrumentos avaliativos e suas implicações na constituição dos saberes docentes. São Carlos: UFSCar, 2008. (Em andamento).
- MAGALHÃES, M. C. C. **Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor**. Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas/IEL, (23): 71-78, Jan./Jun. 1994.
- MATTOS, C. L. G. **Etnografia Crítica de Sala de Aula**: o Professor Pesquisador e o Pesquisador Professor em Colaboração. Rev. Bras. Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 98-116, jan./ago. 1995.
- MELLO, R. R. (org); BENTO, P. E. G.; CONTI, C. L. A.; LOGAREZZI, A. J. M.; LUIZ, M. C.; REYES, C. R. **Comunidades de aprendizagem**: aposta na qualidade de aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola. Projeto de Pesquisa apresentado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2007.
- MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; MELLO, R. R.; TANCREDI, R. M. S. P. **Escola e aprendizagem profissional da docência**. São Carlos: EDUFSCar/INEP/COMPED, 2002.
- PAULILO, M. A. S. **A pesquisa qualitativa e a história de vida**. http://www.ssrevista.revista.uel.br/c_v2n1_pesquisa.htm Consultado em 01/10/2007.
- REYES, C. R.; MELLO, R. R.; MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P. **A base de conhecimento no ensino de Português**: do confronto entre as concepções das professoras e as políticas públicas. Campinas. 13^o COLE. 2000.
- SILVA, D. D. **Construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre a língua materna de professoras em**

exercício e de propostas governamentais. São Carlos: UFSCar, 2008. Dissertação de Mestrado.

VIEIRA, H. M. M. **Pesquisa colaborativa:** a interação necessária entre o professor e pesquisador. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 1996.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA. **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998, p. 207-236.

TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA E SUA METODOLOGIA: ENCONTRO ENTRE LEITURA DA PALAVRA E LEITURA DO MUNDO

CARDINALI, Renato Pedro

UFSCar¹ - rcaboclo@hotmail.com

PEREIRA, Kelci Anne

UFSCar² - kelcipereira@gmail.com

GIOTTO, Vanessa Cristina

UFSCar³ - vanessagirotto@yahoo.com.br

CHERFEM, Carolina Orquiza

UFSCar⁴ - carolinacherfem@yahoo.com.br

MELLO, Roseli Rodrigues

UFSCar⁵ - roseli@power.ufscar.br

RESUMO

A Tertúlia Literária Dialógica é uma atividade cultural social e educativa, baseada na leitura de clássicos da literatura universal e no diálogo sobre o lido e o mundo da vida. Ao realizar-se gratuitamente com coletivos que vivenciam diferentes situações de exclusão, busca a superação de alguns muros antidialógicos, impostos por nossa sociedade. A metodologia que orienta o trabalho é a crítico-comunicativa, que baseia-se no diálogo igualitário, o qual gera toda a criação de sentido a partir da leitura do mundo e da palavra. Os encontros são semanais e a leitura é realizada conjuntamente com participantes. Podemos destacar como resultados: o acesso a conhecimentos instrumentais; a oportunidade de lerem obras clássicas; o desenvolvimento do processo de transformação pessoal e do entorno mais próximo; democratização do acesso à literatura como um direito de todas as pessoas.

Introdução:

O presente artigo tem como objetivo apresentar as bases teórico-metodológicas da Tertúlia Literária Dialógica (TLD), que desde 2003 constitui um dos projetos de extensão do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa - NIASSE, vinculado ao programa “Democratização do Conhecimento e do Acesso à Educação”.

A Tertúlia Literária Dialógica é uma atividade social, cultural e educativa, baseada na leitura de clássicos da literatura universal e no diálogo sobre o lido e o mundo da vida. Ao realizar-se com coletivos que vivenciam diferentes situações de exclusão, busca a superação de alguns

¹ Graduando em licenciatura musical pela UFSCar. Membro do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar). Bolsista PROEX.

² Habilitada em comunicação social – relações públicas. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE), Departamento de Metodologia de Ensino (DME/UFSCar). Membro do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar). Bolsista CAPES.

³ Habilitada em pedagogia. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE), Departamento de Metodologia de Ensino (DME/UFSCar). Membro do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar). Bolsista CNPq.

⁴ Habilitada em comunicação social – relações públicas. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE), Departamento de Metodologia de Ensino (DME/UFSCar). Membro do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar). Bolsista CAPES.

⁵ Professora adjunta ao Departamento de Metodologia de Ensino DME/UFSCar e coordenadora do NIASSE

muros antidialógicos, que, entre outras coisas, afirmam que apenas pessoas com alta escolaridade e, portanto, de classe social privilegiada, podem acessar e compreender a literatura clássica.

O potencial transformador da Tertúlia advém dos princípios da aprendizagem dialógica que a orienta, são eles: diálogo igualitário; inteligência cultural; transformação; dimensão instrumental; criação de sentido; solidariedade; igualdade de diferenças.

Na Tertúlia Literária Dialógica, as/os participantes não se relacionam com a literatura de forma colonizada⁶, mas desfrutam da leitura, realizando diferentes interpretações e dialogando sobre elas, de modo articulado com suas vidas. Nesse processo, a leitura da palavra se amplia com o encontro das diferentes leituras de mundo, tornando a atividade espaço de formação humana e humanizadora. Ao termos em conta que a compreensão da Tertúlia Literária Dialógica se efetiva quando pensamos os princípios de uma forma articulada a sua vivência, no decorrer desse artigo, relataremos nossas experiências em Tertúlia Literária Dialógica associando-as à explicações teóricas dos princípios da aprendizagem dialógica.

Para que o objetivo do artigo seja atendido, o organizaremos da seguinte forma: (1) Breve apresentação das teorias excludoras e como estas aparecem e se afirmam como processos de exclusão; (2) breve contexto histórico da Tertúlia como projeto de extensão em São Carlos; (3) bases metodológicas da atividade; (4) os princípios da aprendizagem dialógica relacionados às nossas experiências em Tertúlia; (5) considerações finais.

O contexto em que vivemos: giro dialógico na sociedade da informação

Dentre as diferentes formas de explicar a realidade, a abordagem comunicativa nos propõe analisá-la a partir da sociedade da informação, tendo em conta as influências da revolução tecnológica, que converte o processamento da informação “em um fator determinante no âmbito econômico e social e, portanto, a mente humana passa a ser uma força produtiva direta” (ELBOJ *et al*, 1998). Nesse contexto, a educação escolar torna-se um divisor social: aos seus possuidores, em alto nível, permite que dominem a linguagem valorizada socialmente, e, assim, tenham acesso aos espaços culturais, ao mundo do trabalho e espaço de participação política e, àqueles pouco escolarizados, todo esse acesso e participação é vetado. Ao não dominarem a linguagem valorizada, são impedidos de se pronunciar. Acentua-se a dicotomia sujeito-objeto, característica da modernidade tradicional, num processo em que são considerados sujeitos além dos altamente escolarizados, as pessoas das classes dominantes, os homens, brancos, e por outro lado, são considerados objetos de dominação, os pobres, mulheres, latinos, índios e negros. Esses são apenas alguns exemplos de exclusão de nossa sociedade.

No campo teórico, abordagens como a estruturalista ou a pós-moderna, por exemplo, produzirão teorias que, inexoravelmente inseridas no âmbito social, irão colaborar para manter ou acentuar a exclusão. A primeira vertente argumenta que as estruturas determinam a sociedade, não restando mudança a se fazer; a segunda defende um relativismo da diferença, em que as relações de poder seriam insuperáveis, sendo, portanto, também fatalista e individualista (FLECHA, 1997). Há ainda aquelas teorias que nos anos 60 e 70 fundaram-se na conscientização, como o “levar consciência e cultura” para as pessoas, e, nesse processo, a literatura foi utilizada como objeto conscientizador, o que não alterou a relação de dominação sujeito-objeto.

⁶ Com o termo colonização queremos não necessariamente entender o que o autor quis dizer, mas também que cada pessoa possa reportar o lido às suas próprias experiências. Termo utilizado por Habermas, ao falar da colonização do mundo da vida. (ver Habermas- ação comunicativa 1)

Flecha (1997, p. 24) entende que grande parte do resultado desse processo é a criação de muros antidialógicos de três ordens: *culturais*, que desqualificam grande parte da população julgando-a incapaz de comunicar-se e de apropriar-se do conhecimento dominante, relegando a esta última o monopólio do protagonismo cultural, por exemplo, com relação à literatura clássica; *sociais*, que excluem grande parte da população do acesso e da produção do conhecimento valorizado, novamente a literatura clássica é um exemplo; e *pessoais*, que separam muitas pessoas da possibilidade de desfrutar da riqueza cultural de seu entorno, ao produzir a auto-exclusão de muitas práticas e espaços de formação.

Teóricos como Habermas e Freire, ao desvelarem a não neutralidade da ciência, denunciam o cunho dominador dessas abordagens, que Freire (2003) considera pseudocientíficas e, por outro lado, anunciam perspectivas comunicativas e dialógicas, cujo sentido transformador não pode efetivar-se fora da ação comunicativa (Habermas-linguagem ilocutória) ou da ação dialógica (Freire-palavra verdadeira que não separa ação de reflexão). Tais proposições é que levam os autores citados a se encontrarem na formulação da aprendizagem dialógica, base teórica metodológica que fundamenta esse trabalho e a Tertúlia Literária Dialógica a que se refere.

Comunicativa, de Habermas, e a dialogicidade, de Freire. Em Habermas (1987, p. 350) destaca-se a crítica à razão instrumental weberiana, enquanto proposta que considera a consciência como construção subjetiva, o que o leva a eleger a ação racional na sua teoria, como aquela intersubjetiva, que não separa os meios dos fins. O paradigma comunicativo proposto por Habermas, e do qual nos falam Flecha, Gómez & Puigvert (2001), parte do princípio de que a racionalidade “tem menos a ver com o conhecimento e sua aquisição, que com o uso que fazem dele os sujeitos capazes de linguagem e ação” (ibid, p. 127).

No sentido da superação das desigualdades, Habermas demonstra que todas as pessoas são capazes de linguagem e ação (interação), portanto podem chegar a consensos. Isso quer dizer que somos capazes de nos colocar/situar nas interações pautadas/os pela ação comunicativa, fruto da intersubjetividade, ao optarmos consciente e constantemente por ela. Para Habermas, os atos de fala não se desprendem da ação, funcionando como mecanismos para coordená-las. Dentre os atos de fala, o ilocutório, é o que pauta a ação comunicativa, na medida em que a linguagem é meio para entendimento. O entendimento, por sua vez, depende de pretensões de validade, expressas em suas razões, ou seja, nos argumentos que aportam. Nas palavras do autor: “Nesse sentido as condições de aceitabilidade das ordens derivam do sentido ilocutório do ato de fala mesmo; não precisam ser completadas com condições de sanção adicional” (ibid, p. 386).

Em Freire, destaca-se o diálogo, como postura ético-política fundamental à construção de uma nova sociedade humanizada para todas/os. Esta centralidade acontece uma vez que o fundamento do diálogo está na palavra verdadeira, que é práxis, “Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (2005, p. 89).

Para Freire o diálogo, ao mesmo tempo em que está na ontologia humana, sendo nossa vocação histórica e direito de todas/os, a negação do diálogo também é possibilidade histórica (ibid, p. 32). Daí a existência de milhões de pessoas que tiveram esse direito roubado e que, para Freire, devem ser os responsáveis por recuperá-lo no processo de sua libertação. Essa luta não se faz no isolamento, mas na comunhão, é luta que trás consigo a conquista do pensar e do agir críticos sobre o mundo e não a conquista de algumas pessoas por outras (ibid, p.91). Assim, a palavra verdadeira de que fala Freire, se inviável na relação eu-tú, realizável na relação eu-nós. Portanto, é processo intersubjetivo em que, mediatizadas pelo mundo, as pessoas se educam e educam, libertando-se da opressão, recuperando a condição humana de “ser no mundo”, o que significa “transformar e re-transformar o mundo, e não adaptar-se a ele” (ibid, p.36).

O que promove então esses autores e sua presença na aprendizagem dialógica, além dos diferentes movimentos sociais solidários de que falam e apóiam, é um giro dialógico na sociedade, cujo eixo principal está na relação sujeito-sujeito. A fundação da *Escuela de Personas Adultas de la Verneda de Sant Marti*, na Espanha, onde a Tertúlia Literária Dialógica nasceu, posiciona-se claramente no contexto desses movimentos e teoria. A Verneda surgiu a partir da mobilização de vizinhos, na metade anos 90 após, a ditadura de Franco (GIROTTTO, 2007, p. 99), para viabilizar um espaço de convívio respeitoso, diálogo igualitário e acesso à educação para pessoas que vivenciavam diferentes tipos de exclusão. Receberam apoio do Centro de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA - Universidade de Barcelona), cujos membros, ao vivenciarem a proposta de educação dialógica nesse e em outros contextos de modo articulado a sua responsabilidade acadêmica, formularam o conceito de aprendizagem dialógica.

Dentre as formulações principais que deram origem e sustentam até hoje a Verneda, garantindo sua proposta transformadora, ressaltamos a de que “o público não universitário tem muito com o que contribuir com o panorama cultural de nossas sociedades” (FLECHA, 1997, p. 11) e que nunca é tarde para aprender, pois todos/as temos capacidade de fazê-lo ao longo da vida, na medida em que nosso contexto e relações corroborem com tais expectativas e vice-versa. Por isso é que a Verneda buscou e busca “recuperar a essência da educação de adultos iniciada no século XVIII em serões igualitários sem classificação nem assinaturas e nem papéis de professor e alunos” (ibid, p.73).

Esse contexto de criação da Tertúlia Literária Dialógica, entre pessoas adultas, permite que a atividade afirme que tais pessoas podem ler, desfrutar e ampliar a leitura da palavra no texto literário clássico, dialogando sobre ela de modo articulado com suas leituras de mundo.

O nome Tertúlia Literária Dialógica advém do sentido das palavras e da sua articulação: tertúlia significa encontro para conversar entre amigos; literária, para ler literatura; dialógica para dialogar para sobre o lido e a vida. Se por um lado o nome era excelente para designar a atividade, por outro a palavra literária afastava as pessoas, pelo seu peso social. Essa percepção foi elemento que fomentou o diálogo sobre a influência dos muros antidialógicos na vida das pessoas. Dele derivou a proposição de que há diferentes formas de relacionar-se com a literatura e, uma das mais importantes, é dela desfrutar ao invés de apenas um exame científico. Esse entendimento reaproximou as/os participantes e, com esse espírito, a Tertúlia se estruturou como espaço para que, gradativamente se educassem para falar e não calar. Da relação direta, tu-à-tu, da leitura e do diálogo podem emergir diferentes saberes, num diálogo intercultural, rico e fértil em que as pessoas podem assumir suas condições de sujeito no mundo e com os outros. Assim, torna-se espaço para transformação pessoal e do entorno, ampliação da solidariedade e convívio, criação de sentido e igualdade de diferenças (GIROTTTO, 2007).

Breve contexto histórico da Tertúlia Literária Dialógica como projeto de extensão na cidade de São Carlos

Como dito, a Tertúlia Literária Dialógica teve sua origem ligada a movimentos sociais da Espanha, logo após a ditadura de Franco, quando a passagem do modelo ditatorial para o democrático causou mudanças significativas à população, cenário em que nasce a Escola de Educação de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant-Martí.

A Tertúlia Literária Dialógica surge então, na segunda metade dos anos 90, inspirada em iniciativas educativas literárias da própria população e passa a ser desenvolvida em diferentes tipos de entidades como: escolas de pessoas adultas, associações de mães e pais, grupo de mulheres, entidades culturais e educativas.

A atividade chega ao Brasil através de vivências na Verneda de Sant-Martí por pessoas do NIASE, no ano de 2002 e no ano seguinte, em São Carlos, é iniciada na UATI (Universidade Aberta da Terceira Idade), com a participação de homens e mulheres de diferentes idades, grupos sociais e grau de escolaridade. A partir de então, a Tertúlia consolida-se como trabalho de extensão, formada por uma equipe multidisciplinar⁷, que se organiza através de reuniões operacionais semanais, grupos de estudos da base teórica do projeto, bem como atuação nas distintas Tertúlias que acontecem em diferentes coletivos culturais e sociais, na cidade de São Carlos, sendo ambos os espaços de formação para a aprendizagem dialógica.

A abertura de novos espaços de Tertúlia foi sendo gradativa com a apresentação do projeto para as diferentes comunidades, com o foco na educação de jovens e adultos e pessoas em situação de exclusão. Atualmente a Tertúlia Literária Dialógica ocorre em seis diferentes espaços de formação educacional, em escolas municipais e centro comunitário.

No espaço da UATI, a atividade acontece, em dois períodos, com a participação de mulheres da terceira idade, com diferentes graus de escolaridade e classe social. Muitos livros já foram lidos e dialogados pelas participantes, sendo que atualmente, em um dos grupos realiza a leitura da obra “Dom Quixote” de Miguel de Cervantes, enquanto o outro, por meio do desejo de conhecer literatura escrita por mulheres, dialoga-se sobre a obra “Mrs. Dalloway” de Virgínia Wolf.

Além desse espaço, a Tertúlia Literária Dialógica tem como foco de atuação alunas e alunos participantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista sua situação de exclusão social e dificuldades de acesso à escolarização e à literatura clássica. Entre esses espaços está o Centro Comunitário Aracy, que desde 2005 vem lendo inúmeras obras da literatura clássica e atualmente o diálogo tem se estabelecido por meio da obra “Tenda dos Milagres” de Jorge Amado. A Escola Municipal Janete Maria Martinelli Lia, tem lido e dialogado com educandos/as adultos em torno da obra “A hora da estrela” de Clarice Lispector, a atividade acontece nesse espaço desde 2006. Na escola municipal Antonio Stella Moruzzi, uma sala de educação de pessoas adultas, após a leitura de inúmeras obras, hoje se encontra em processo de divulgação para formação no próximo semestre de um novo grupo com participantes da comunidade e integrantes do cursinho pré-vestibular existente nessa escola.

Nessa mesma escola, no ano de 2007 aconteceu uma tertúlia TLD com crianças e adolescentes⁸. A partir da divulgação desse trabalho para professoras da rede municipal de Ensino, em reunião de formação (ACIEPE⁹), surge o desejo de desenvolver essa atividade em sala de aula. Dessa forma, hoje acontecem oito Tertúlias Literárias Dialógicas com crianças de segundo ano a quarta série. Essa atividade com crianças da rede municipal de ensino, está articulada a uma pesquisa financiada pela FAPESP/CNPQ e se desdobrará em tese de doutorado e trabalhos de iniciação científica.

Com essa turma, em especial, a leitura tem sido realizada a partir de livros de literatura infantil existentes na própria escola e também com a compra de clássicos da literatura infantil, com reservas financiadas por projetos de extensão.

⁷ Equipe: Adriana Bogado- doutoranda em Ciências Sociais/UFSCar; Aline Gavioli, graduanda em Pedagogia/UFSCar; Cícera Palmeira Martins, graduada em Pedagogia/UFSCar; Christiana Andréa Vianna Prudêncio, mestranda PPGE/UFSCar; Marcos Dunk, graduando em Pedagogia/UFSCar; Paula Pires de Camargo, graduanda Pedagogia/UFSCar; Sara Regina Moreira da Silva, mestranda PPGE/UFSCar; Josiane Alves Pereira, graduanda Letras/FADISC.

⁸ [Trabalho apresentado em dissertação de mestrado, defendida por Vanessa Cristina Giroto, PPGE/UFSCar, ano 2007.](#)

⁹ [Atividade Curricular de Integração de Ensino Pesquisa e Extensão \(ACIEPE\)- “Comunidades de Aprendizagem”, desenvolvida em parceria com as escolas da rede municipal nas quais o projeto se desenvolve, com objetivo de formação para professores/as inseridos/as no projeto e estudantes da Universidade. Carga horária 60h/semestral.](#)

Como acontecem as Tertúlias Literárias Dialógicas: bases metodológicas da atividade

Tertúlia Leitura Dialógica é uma atividade realizada em espaços públicos, normalmente em locais de escolarização. Consiste em encontros semanais de aproximadamente duas horas, seguindo a disponibilidade das pessoas participantes, a fim de facilitar o acesso e firmar um compromisso com todas e todos.

A atividade não apresenta obstáculos sociais ou culturais para a participação, é gratuita e aberta à todas as pessoas, inclusive àquelas que estão em processo de alfabetização. Dessa forma, não está somente limitada a descobrir nem analisar aquilo que o autor ou autora de uma determinada obra quer dizer em seus textos, mas possibilita a criação de espaços de diálogo igualitário e de reflexão, a partir das diferentes e possíveis interpretações que derivam de um mesmo texto.

Após divulgação realizada com a comunidade onde a atividade é proposta, iniciamos coletivamente o processo da escolha do livro. Há uma lista com os resumos e alguns exemplares desses livros pra que a pessoa possa ter contato. A partir disso, os/as participantes argumentam os motivos que levam a determinada escolha e juntos chegam a um consenso da obra a ser lida, naquele momento. “Na medida em que fazem a escolha do livro a ser lido conjuntamente, cada um/a pode propor uma obra para a leitura no grupo e explicar o que sabe dela e porque gostaria de lê-la” (GIROTTO, 2007, p.68).

O ideal é que cada pessoa tenha um exemplar do livro em mãos, o que pode ser favorecido com a solidariedade de pessoas que emprestam ou ainda com a retirada através da carteirinha da biblioteca comunitária da UFSCar, já que nem todas as pessoas têm dinheiro para comprar os exemplares. A cada encontro define-se o trecho a ser lido para o próximo encontro, pode ser um parágrafo, uma página ou capítulos, conforme o livro e possibilidades de leitura. Dessa forma, os/as participantes podem fazer reflexões durante a semana, com familiares, amigos e amigas, e assim levar essas reflexões para serem dialogadas na Tertúlia. Podem ainda fazer pesquisas em outros materiais sobre os temas abordados no livro, tais como no dicionário, livros didáticos etc.

A cada encontro, os participantes trazem destaques e comentários do que foi significativo para ele/a durante a leitura, à medida que “lê o trecho em voz alta e explica o sentido significativo para sua vida, que o levou a querer compartilhá-lo com os/as demais” (ibid).

O diálogo se delinea a partir desses destaques e colocações, sendo que os acordos são tomados como interpretações provisoriamente verdadeiras. Não havendo consenso, após refletirmos sobre as diferentes colocações e interpretações, cada pessoa mantém sua postura, visto que ninguém julga e classifica as posturas como corretas ou incorretas, utilizando-se de posição de poder (FLECHA, 1997, p. 18). Dessa forma, diante da segurança das pessoas sobre o que pensa, ao invés de impor aos outros, se esforçará pela busca de argumentos que comprovem a validade dessa visão. Para isso, terá que pensar e repensar sobre a sua posição, o que pode ser novamente discutido em outros encontros.

A maneira como se configura a dinâmica da Tertúlia Literária Dialógica objetiva que o espaço se concretize como ideal para falar, na tentativa de construção de um diálogo em que as pessoas se encontram em posição de igualdade. As/os participantes se colocam em círculo e são feitas inscrições antes de cada fala, sendo que cada participante deve aguardar o seu momento para falar, respeitando a fala do outro, buscando escutá-lo. A prioridade de fala segue a quantidade de vezes que cada pessoa participou, priorizando os que menos participam e depois, por critérios de quem menos fala socialmente por sofrer distintas desigualdades, por exemplo, o/a idoso/a tem prioridade em relação ao jovem, o/a participante de menor escolaridade, prioridade sobre quem tem maior escolaridade, etc.

Para esta organização existe a presença de um/a moderador/a e um apoio, que são participantes a mais no grupo, com a função de organizar as falas, favorecer a participação e

manter o diálogo igualitário. Essas funções são desenvolvidas por pessoas com experiência na atividade, com formação em aprendizagem dialógica, dispostos a estarem constantemente se educando nas relações a fim de terem seus argumentos validados pelos conteúdos de fala e não pela posição de poder que ocupam, geralmente por serem universitários/as e pessoas do NIASE. A importância do moderador e do apoio consiste no acolhimento das pessoas que chegam, valorizando-as e buscando superar com elas algumas barreiras antidialógicas que vivem cotidianamente, na compreensão que os e as participantes percebiam que sabem mais do que imaginavam e que podem aprender muito mais no grupo.

Assim, temos que a Tertúlia Literária Dialógica é, ao mesmo tempo, “real e ideal”; real porque a maior influência de algumas vozes recordam que a conversação se dá num contexto desigual; ideal porque constrói o caminho para a superação das desigualdades” (FLECHA, 1997, p. 19).

Seguindo a dinâmica da atividade, podemos observar que a vinculação entre literatura e mundo da vida¹⁰ torna a leitura um meio para compartilhar experiências e visão de mundo, pontencializando-as no sentido da humanização e da aprendizagem, no convívio com a diversidade cultural. Articula a leitura do mundo à leitura da palavra (FREIRE, 1982), tornando a Tertúlia um espaço para aprender literatura, e mais do que isso, um espaço para formação humana.

Destacamos aqui que a atividade não é fácil, o caminho se faz ao caminhar e o educar-se para diálogo igualitário é gradativo: no início, muitas vezes as pessoas valorizam os comentários pela posição de poder e com o passar do tempo a valorização se dá pela argumentação; aos poucos as e os participantes superam o inicial sentimento de incapacidade de compreender a literatura e o contexto aparentemente escolar, dando espaço para a partilha e diálogo, parecido com as conversas comunitárias. Desse processo, vão surgindo as mais diferentes colocações, gerando aprendizagens. Assim, a literatura torna-se acessível e o público a transforma e a enriquece “com suas novas formas de vivê-la” (ibid, p. 24).

Na seqüência, aprofundamos as bases teórico-metodológicas da Tertúlia Literária Dialógica, pautadas nos princípios da aprendizagem dialógica, possibilitando a compreensão da forma como a atividade busca desenvolver processos de transformação social e do entorno mais próximo, reconhecendo-a como espaço de aprendizagem ao longo da vida.

Os princípios da aprendizagem dialógica e relatos de nossas experiências que podem ilustrá-los em tertúlia

Diálogo Igualitário: Ocorre quando as diferentes contribuições advindas do diálogo são valorizadas a partir de seus argumentos e não da posição de poder que ocupa a pessoa que falou. Assim, os poderes metafóricos existentes se dissolvem com o decorrer das interações. (FLECHA, 1997, p. 62). Nas relações é que se dá o aprendizado, onde cada um pode educar-se (FREIRE, 2005) e educar o outro, a partir do seu testemunho de coerência e não da prescrição de um modelo de ser e agir. Educar-se no e para o diálogo igualitário estimula uma tarefa reflexiva profunda, pois, por mais que se esteja certo de sua posição, é preciso torná-las compreensíveis. Nesse bojo da profundidade aparecem novos argumentos que podem modificar nosso posicionamento. As pessoas falam a partir de sua vida, muitas “cheias de existências pessoais e sociais repletas de dificuldades e superações”. A comunicação cultural se instaura criando novos saberes, a partir das identidades e dos saberes que já apontam para o diálogo. O diálogo igualitário é a chave para que as pessoas digam o que lhes importa

¹⁰ Conceito de Schutz aprofundado por Habermas. Para aprofundar ver HABERMAS, Jürgen. Teoria de la Acción Comunicativa. Vol.1. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid. Taurus, 1987.

aprender e para que a/o educadora/or argumente ainda sobre o que acha necessário que todos saibam nessa sociedade. É chave, assim, para a participação das pessoas, que passam a demonstrar seus posicionamentos sem serem rechaçadas pelo fato de sua comunicação cultural, mas podendo receber informações da língua culta, se desejarem.

Para realização do diálogo igualitário é importante ter claro que o respeito a todas as posições exige também que interações desrespeitosas sejam interrompidas, como um momento pedagógico em que, por meio de questionamentos, as pessoas possam mudar suas posturas.

No início da atividade é comum que os participantes pensem não ter nada a dizer ou mesmo pensem que universitários/as sabem mais que eles/as, daí que nos diferentes grupos onde acontece a TLD podemos vivenciar o diálogo igualitário acontecendo e essa concepção dá lugar para um ambiente de confiança e respeito mútuos.

Como por exemplo, quando nos reunimos para fazer a leitura do livro “Revolução dos Bichos”, de Geroge Orwell, o diálogo em torno do mundo da vida tomou o lugar da posição de poder e foi possível aprender, através da fala de uma participante sobre como foi boa pra ela a energia elétrica e o ferro de passar, contrapõe-se a uma fala de um estudante jovem que defendia a volta do rural arcaico, atrasado como se isso fosse mais natural e mais saudável para as pessoas. A participante demonstrava argumentos de seu cotidiano, em que muitas camisas eram queimadas no ferro à brasa, gerando agressões do pai, o que deixou de ocorrer quando chegou a energia na fazenda e podia passar com ferro elétrico. Dizia que a estudante apenas fazia aquela colocação porque certamente nunca havia passado roupa com ferro a brasas e queimado a única peça que tinha para ir à escola. Dessa forma, as obras são recursos para o que Freire chama comunicação cultural, criação de novos saberes partindo das próprias identidades e dos diálogos com as demais pessoas.

Inteligência Cultural: Todos podemos participar do diálogo igualitário, porque temos inteligência cultural, que derivam de nossos contextos de vida e das relações.

A inteligência cultural pressupõe interações em que diferentes pessoas estabelecem uma relação com meios verbais e não verbais (ação comunicativa). Assim, chegam a entendimentos nos âmbitos cognitivo, ético, estético e afetivo. As habilidades comunicativas são componentes importantes dessa inteligência. “Se resolvem com elas muitas operações que um ator solitário não poderia solucionar com suas inteligências acadêmicas e práticas” (FLECHA,1997, p. 21).

Ao termos em conta que o saber acadêmico é imposto socialmente como superior, pelas classes dominantes, pessoas que possuem outras inteligências e formas de comunicação, restringem, por proteção social, a demonstrar seus conhecimentos apenas nos âmbitos em que foram gerados ou nos próximos destes. Assim, há três condições fundamentais à realização e ampliação da inteligência cultural: *autoconfiança interativa* (saber que o grupo não desqualificará seu argumento); *transferência cultural* (perceber que pode demonstrar a mesma inteligência em novo contexto – a pedagogia da escuta reforça essa transferência); *criatividade dialógica* (as diferentes contribuições geram aprendizagens que permitem solucionar os problemas com mais criatividade). (id, 1997, p. 25-26). Assim, as pessoas passam de receptoras de conhecimentos a pessoas que os geram.

Partindo desse princípio, de que todas as pessoas possuem uma inteligência, que é cultural e que se constrói a partir de nossas experiências de vida, na TLD é possível que essas experiências sejam compartilhadas, através dos destaques de trechos da obra lida. Ao ler o livro “Vidas Secas” de Graciliano Ramos, os/as participantes, muitos migrantes nordestinos, ampliavam a compreensão do lido, a partir do compartilhar palavras e significados desconhecidos e não existentes no dicionário, explicando com propriedade de quem viveu a mesma realidade da seca no Nordeste, assim como as personagens Sinhá Vitória e Fabiano. Esse aprendizado só foi possível ao grupo, pois a dinâmica da atividade permite um dialogar,

respeitando o saber de cada um/a, gerando respeito e confiança mútua. Em outro momento, na TLD de crianças ao lermos um trecho de um livro de história africana, crianças demonstram passos da capoeira e puderam discutir em torno da cultura africana, e o quanto nós aprendemos deles até hoje.

Transformação: A transformação ocorre conforme as pessoas percebem-se valorizadas como pessoas que sabem e podem aprender mais, passando à criação cultural. Isso transforma profundamente sua condição pessoal e, assim, suas relações familiares e no trabalho. Por conseguinte, ao viverem em um contexto e serem geradoras deste, e vice-versa, as pessoas passam a transformá-lo, também, por meio de ações coletivas, já que os problemas foram levantados e pensados em diálogo igualitário, buscando alternativas com criatividade.

Muitos participantes adultos relatam a transformação pessoal que tiveram a partir da participação na TLD, destacam o saber ouvir e o silêncio, na melhoria da relação familiar, por exemplo. Outras mulheres comentam que leram juntas, livros que nunca leriam sozinhas e que é muito importante poder conversar com netos/as sobre livros que cairão no vestibular. Esse tipo de experiência acontece na medida em que as pessoas vão superando algumas situação de exclusão e ao perceberem -se valorizadas como pessoas que sabem e podem aprender mais, o que modifica profundamente sua condição pessoal e assim suas relações familiares e no trabalho.

Dimensão Instrumental: Nesse processo a dimensão instrumental aparece como instrumento de diálogo e mobilidade na sociedade da informação. O diálogo não se opõe ao instrumental, pelo contrário, o inclui na forma e conteúdo, decididos com as pessoas participantes, num processo em que a/o educadora/or assume a sua responsabilidade de propor conteúdos e sistematizações do conhecimento, pela validade dos argumentos, como autoridade e não de modo autoritário (FREIRE, 2004). Aprende-se conversando e se conversa aprendendo. Não há programa a seguir, tudo é conversado. “Na realidade a aprendizagem dialógica decide coletivamente, através de argumentos, seus objetivos e conteúdos, que logicamente incluem os elementos fundamentais de sua realidade...” (id, p. 34). Na perspectiva transformadora da aprendizagem dialógica, é uma forma que permite aprender mais do que em ambientes educativos formalizados. A leitura do mundo amplia a leitura da palavra e a matemática pode se desenvolver cada vez mais no princípio da soma, da multiplicação e da divisão igualitárias, superando a lógica da subtração aos que não têm e a da multiplicação aos que têm. O clima dialógico propicia a aprendizagem instrumental.

Na TLD se aprende sobre geografia, história, matemática, literatura e inúmeros conhecimentos escolarizados tão necessários para viver a era da informação. Numa leitura do livro “Histórias da Preta”, de Heloísa Pires de Lima, crianças participantes e moderadora conversam sobre a localização da África em torno do um globo terrestre, existente na sala, o que ampliou o conhecimento do grupo todo.

Criação de Sentido: A perda de sentido na sociedade moderna, especialmente industrial, deriva da substituição de espaços comunitários (rurais) por espaços individualizados (urbanos), de espaços para falar por espaços para calar. A relação de subordinação no mundo do trabalho e em diferentes relações (entre médico e paciente, entre professores e pais) vai encobertando o sentido e a possibilidade de se desfrutar da vida nas relações. A reconstrução dessas relações ajuda a reconstruir os contextos comunitários e vice-versa, gerando vontade de estar em grupo, aprendizagens, gerando prazer em existir-se, historicizar-se e fazer história com o grupo. A perda de sentido é superada pela criação de sentido na medida em que, em diálogo igualitário, todas/os podem falar, sonhar e sentir, dar sentido à sua existência. No contato face-a-face, as próprias pessoas dirigem suas interações, superando a colonização

e controle do dinheiro e poder, superando o dogma de que a produção dos meios não é humana e criando “meios, mensagens e sentidos”. A pessoa educadora, como um membro a mais do grupo, diferente em função, mas não em estrutura, também participa dessa criação e auto-criação de sentido.

Se por um lado, na sociedade moderna o que predomina e orienta a vida, muitas vezes, é o dinheiro e o poder, gerando a perda de sentido, por outro, existe também a possibilidade de se romper com esse discurso através do eixo solidariedade diálogo.

É importante destacar que as pessoas participantes da TLD recriam sentido para suas vidas, a partir do lido e do comentado. Assim, estudantes da universidade aprendem o quanto podem aprender com a história do livro e de vida de cada participante, diferentemente de ficarmos apenas nas colocações acadêmicas sobre o lido. As pessoas participantes vão se sentindo valorizadas na medida em que vêem seus argumentos ganhando força e espaço, sentem que podem controlar e conduzir suas próprias vidas. Assim, o aprender sobre literatura é motivado pela possibilidade de ler e entender mais e melhor sobre os grandes clássicos.

Solidariedade: A solidariedade brota na medida em que se torna evidente sua vantagem, ou seja, em que percebemos que, juntos, podemos saber, construir e ser mais. Mas, ela se efetiva apenas com o esforço de buscar e aprender conjuntamente, de superar os problemas de fato. É um valor relacional, cuja relevância é distorcida na sociedade atual, na medida em que se fala em solidariedade entre empresários ou entre grupo de trabalhadores na empresa, para que, mais fortes, possam ser mais competitivos. Nesse contexto, não há solidarização com pessoas, principalmente, que não servem ao meu interesse individual. Há um individual que se vale do grupo para conseguir vantagem no âmbito do dinheiro ou do poder. Podemos entender a solidariedade entre os que desejam a igualdade e a vivenciam de fato.

A solidariedade aparece em muitos momentos na TLD, observa-se quando participantes ajudam um ao outro encontrar os parágrafos, a ler uma palavra mais difícil, ter a paciência em ouvir a leitura mais vagarosa, feita por pessoas em processo inicial de alfabetização. Se é solidário quando se respeita o tempo de cada um/a e descobre-se que juntos pode-se aprender mais e melhor.

Igualdade de Diferenças: A igualdade e a diferença que propõe a aprendizagem dialógica nunca aparecem ilhadas. A igualdade sozinha comporta um alto grau de homogeneização das pessoas e a diferença, isolada, relativiza as desigualdades, naturalizando-as e atribuindo a responsabilidade total aos sujeitos e, desse modo, desautorizando lutas igualitárias por direitos universais (FLECHA, 1997, p, 44). Como igualdade de diferença, o que o princípio propõe, amparado pelos demais, é o igual direito de sermos e vivermos de forma diferente, e de aprendermos o que for importante. Com relação ao respeito, não se trata de um respeito do tipo descomprometido, baseado na aceitação sem implicação. Busca-se o respeito na ação com as outras pessoas, “... a intersubjetividade respeita as opções que são resultado do diálogo e rechaçam as impostas através da violência” (FLECHA, 1997). Assim, na igualdade de diferenças, não se trata da imagem em que todas as pessoas sejam a mesma árvore, mas que, sendo árvores diferentes, possam formar um belo pomar, unidas por terra, ar, água e pelos pássaros. Um pomar apreciado como um todo por ser diferente nele mesmo. Nesse sentido, não há uma receita ou forma de ser ou viver, e, ao mesmo tempo, se busca a igualdade de direitos educativos, para evitar sua tradicional exclusão.

A TLD propõe que a verdadeira igualdade inclui o mesmo direito de toda pessoa a viver de forma diferente. Assim, uma criança participante reforça a importância do igual direito que cada pessoa tem em ser diferente. E comenta que a diferença de classes: ricos e pobres, tão presente em nossa sociedade e responsável por tantas desigualdades, pode ser algo a mais a ser aprendido e respeitado e não um fator limitador, o que torna, em seu entendimento, todas

as pessoas do mesmo nível, já que nesse local o que importa é o que vão aprender e ensinar e não os bens materiais que possuem. Em outro momento ela diz da possibilidade de crianças e adolescentes trazerem para dentro da atividade conhecimentos de mundo vividos por diferentes pessoas, recusando o papel antes atribuído à pessoa com maior escolaridade, ou maior idade, ou mais bem posicionado economicamente etc. Acreditam assim, que o conhecimento ultrapassa o limite do tempo e da idade e a pessoa pode aprender sempre.

5 - Considerações finais

A metodologia da Tertúlia Literária Dialógica propicia um espaço de discussão e formação de diferentes pessoas, através da leitura dos clássicos da literatura universal. Muitos são os aprendizados, a partir da possibilidade de relação entre leitura do mundo e leitura da palavra. Pessoas sem formação acadêmica, excluídas do processo de leitura e escrita, ao longo de suas trajetórias, relatam novas possibilidades de se descobrirem como pessoas no mundo e também de descobrirem um mundo letrado, com suas características e particularidades. Percebem o quanto podem aprender e ensinar aos demais participantes desse processo, no momento em que começam a interagir com a leitura. Relatam que ao aprender a ler, a interpretar textos de literatura clássica, relacioná-los com suas vidas e principalmente ouvir e serem ouvidos, criam alternativas para superarem algumas problemáticas e especificidades advindas do contexto social. Esse diálogo que orienta a TLD torna-se o eixo transformador de algumas práticas excludentes presentes na nossa sociedade.

E essa relação dialógica amplia-se para o espaço da universidade, onde são formadas as pessoas para participarem desse processo de promoção da leitura dialógica com a comunidade. Encontramos, muitas vezes, um desafio na formação dessa equipe no espaço da universidade, que é repleto de paradigmas e estereótipos em torno do que é o certo e o errado. Porém essa formação é essencial e se faz com leituras dos referenciais do projeto, reuniões semanais para discutir o andamento das Tertúlias em São Carlos e possíveis encaminhamentos. Podemos destacar que esse desafio é superado quando os estudantes vão a campo e se deparam com as diferentes histórias de vida, que são lidas e resignificadas a partir do compartilhar vivências individuais. A partir desse momento, os saberes se misturam e o desafio é manter o clima de diálogo onde todos possam aprender e ensinar a todos e todas.

Outro grande desafio é o sonho de expandir a TLD, que é um esforço que estamos construindo já há algum tempo, tentando uma maior interação com comunidades, órgãos financiadores na universidade, pessoas voluntárias e estudantes da universidade.

Dessa forma, como metodologia comunicativa crítica, a Tertúlia Literária Dialógica propicia oportunidades de superar alguns muros sociais enfrentados pelas pessoas, e permite que a população acesse o conhecimento literário e vivenciem outros espaços culturais, estimulando a participação em outros espaços educativos.

Referências Bibliográficas

ELBOJ, Carmen et al. **Habilidades Comunicativas**. Relatório de pesquisa realizada entre 1995/98.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo Palabras**: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997. 157 p.

_____. R.; GÓMEZ, Jesús, PUIGVERT, Lúcia. **Teoria Sociológica Contemporânea**. Barcelona: Paidós, 2001.

FREIRE, Paulo. . **A Sombra Dessa Mangueira**. 5ª. Ed. São Paulo: Olho d'Água, 2004.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2003

_____. **A importância do ato de ler**, São Paulo: Cortez, 1982.

GIROTTI, Vanessa Cristina. **Tertúlia Literária Dialógica entre Crianças e Adolescentes: conversando sobre âmbitos da vida**. Dissertação de Mestrado: UFSCar, São Carlos: 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunicativa**. Vol.1. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987.

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS: AS PRÁTICAS DE SALA DE AULA TENDO COMO FOCO A DIVERSIDADE E A DIFERENÇA.

Thaís Juliana Palomino

Universidade Federal de São Carlos – thaispalo@terra.com.br

Regina Helena da Silva Cerminaro

Universidade Federal de São Carlos – regina.cerminaro@gmail.com

Adriana Maria Corsi

Universidade Federal de São Carlos – dricorsi@yahoo.com.br

Emília Freitas de Lima

Universidade Federal de São Carlos – eflima@terra.com.br

Resumo

Este texto apresenta a metodologia utilizada na ACIEPE DIVERSIDADE/DIFERENÇA NA SALA DE AULA: formando profissionais da educação, oferecida na UFSCar em 2006 e com o objetivo de discutir/aprofundar questões referentes à diversidade/diferença, na perspectiva do multiculturalismo crítico, com alunos de graduação da universidade e membros da comunidade (professores e gestores da rede pública). A relevância pedagógica e social desta ACIEPE refere-se à importância que a temática adquire na abordagem da diversidade e da diferença nas escolas, sobretudo na sala de aula. Propondo-se questionar o processo de naturalização de aspectos referentes a preconceitos e discriminações em função de raça, gênero, classe social, idade etc., categorias de McLaren, a proposta foi desarmar as armadilhas ideológicas presentes na prática pedagógica.

Palavras chave: intermulticulturalismo, formação de professores e diversidade/diferença.

Introdução

O presente trabalho apresenta dados sobre a metodologia utilizada na ACIEPE (Atividade Curricular de Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão) - *DIVERSIDADE/DIFERENÇA NA SALA DE AULA: FORMANDO PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO*. Tal atividade foi oferecida em 2006 pelo Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e coordenada pela Profa Dra Emília Freitas de Lima.

No endereço eletrônico da Universidade Federal de São Carlos (www.ufscar.br/proex) existe uma caracterização do que seria uma Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) e de seus objetivos. De acordo com tal texto, a ACIEPE é:

“uma experiência educativa, cultural e científica que, articulando o Ensino, a Pesquisa e a Extensão e envolvendo professores, técnicos e alunos da UFSCar, procura viabilizar e estimular o seu relacionamento com diferentes segmentos da sociedade” (www.ufscar.br/proex).

Como pode ser visto acima, o principal caráter da ACIEPE é promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Na sua porção ensino a ACIEPE envolve a aprendizagem em diversos espaços e temáticas e, por desenvolver-se em relação com a comunidade, proporciona uma estreita relação entre teoria e prática. Além disso, a liberdade na escolha de

temáticas e na definição de programa proporciona a experimentação de outras formas de construção e aproximação do conhecimento.

A pesquisa e a extensão, juntas, promovem um diálogo entre universidade/pesquisadores e segmentos sociais; o que possibilitaria, como é explicitado na proposta:

“construir e reconstruir conhecimento sobre a realidade, de forma compartilhada, visando à descoberta e experimentação de alternativas de solução e encaminhamento de problemas” (www.ufscar.br/proex).

Ao caracterizar a ACIEPE podemos perceber alguns dos objetivos que ela teria como, por exemplo: intensificar o contato da universidade com a sociedade; fortalecer a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão e, aproximar os currículos e a vida concreta da sociedade e, por consequência, impulsionar atitudes questionadoras e investigativas da realidade. Além disso, ela visa contribuir para a formação ética dos profissionais e para a melhoria dos cursos oferecidos pela universidade e estimular a experimentação de alternativas metodológicas de trabalho comunitário e de ensino.

A ACIEPE - DIVERSIDADE/DIFERENÇA NA SALA DE AULA: formando profissionais da educação – atentou para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que envolveu estas três porções em seu decorrer: **ensino** porque discutiu questões referentes à diversidade / diferença, na perspectiva do multiculturalismo crítico, com os alunos e alunas de graduação desta universidade, além de possibilitar o contato destes graduandos com profissionais da educação em exercício; **pesquisa** porque possibilitou a geração de conhecimento, traduzido em trabalhos acadêmicos a serem divulgados por diferentes meios e, **extensão** porque incluiu a comunidade externa à universidade, isto é, os profissionais da educação (professores e gestores das redes municipais e estaduais da cidade de São Carlos).

Essa ACIEPE foi planejada e desenvolvida pela Profa. Dra. Emília Freitas de Lima e pelo GEIFoP (Grupo de Estudos em Intermulticulturalidade e Formação de Professores). O grupo é composto por: alunos da graduação em pedagogia e da pós-graduação em educação, por professores e gestores da rede municipal e estadual de ensino e por professores de universidades públicas e particulares do país.

Pautado no referencial teórico adotado pelo grupo de estudos, cada encontro teve o objetivo de possibilitar a “reflexão qualificada” na relação pedagógica, bem como a troca de experiências entre a formação inicial, por meio da presença de alunos das licenciaturas, futuros professores do ensino fundamental, como também a formação continuada de profissionais da educação, tais como os professores e gestores da rede de ensino público de São Carlos.

Justificativa da ACIEPE em foco

O século XX apresenta mudanças no plano econômico, político e cultural advindos do processo de globalização. Candau (2002) destaca características da globalização nos planos econômico, cultural e político. Segundo a autora, no plano econômico, ela seria *“um processo de desfazer fronteiras, de pensar o mundo como um todo comunicável por regras e práticas comuns, que se deve ser adotada por todos, indistintamente”* (p.13).

No plano político, a globalização manifesta-se muitas vezes pelo deslocamento da capacidade decisória dos governos nacionais e pelo enfraquecimento do sentimento de identidade nacional.

No plano cultural, ao reorganizar nações como ‘planetárias’ todos seriam cidadãos do mundo e, assim, “*expressões particulares (seriam) substituídas por linguagens gerais, uniformes, homogeneizando indivíduos e grupos (visando) uniformizar o planeta, formar consumidores, dirigir gostos*” (p.14 e 15). Cabe acrescentar que, no plano cultural, os dois processos vivenciados no plano político e econômico desencadeariam o aparecimento de múltiplas identidades.

Segundo Hall (2005) a globalização estaria deslocando as identidades culturais nacionais no fim do século XX:

“A globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado” (p.67).

O efeito dos processos globais atuais, ainda segundo Hall (*op.cit.*) seria o enfraquecimento das formas nacionais de identidades culturais e o concomitante reforçamento de outros laços de lealdade culturais, como as identidades locais, regionais e comunitárias que tem se tornado mais importantes.

O reforçamento de outros laços de lealdades culturais seria a peculiaridade desta globalização atual, segundo Sousa Santos (2005). O autor justifica tal afirmação no fato de que ela não segue um padrão ocidental de globalização, já que junto da homogeneização e da uniformização, traz consigo também movimentos que valorizam questões no sentido contrário a estes, como a diversidade local, a identidade étnica, o particularismo e o regresso ao comunitarismo.

Localizando a discussão no Brasil e na América Latina, Candau (2002, p.17) afirma que “é no bojo dos movimentos inerentes ao processo de globalização que cresce a visibilidade das diferenças e acentua-se a consciência da diversidade cultural”. Para a autora, a cultura pluridentitária da América Latina, fruto das contribuições de diferentes grupos sociais, étnicos e de áreas urbanas e rurais, constitui uma realidade multicultural. O Brasil seria um desses países marcado pela convivência da diversidade de culturas.

Tendo como foco a educação, as mudanças provocadas pela globalização nos setores econômico, político e cultural têm conseqüências na forma de pensar e fazer a educação, as políticas públicas e até as práticas educacionais. Burbules e Torres (2004, p.23) citam os processos de privatização da educação, as práticas escolares que moldam atitudes de consumidores em troca de patrocínios empresariais, as políticas de avaliação amparadas em testes padronizados, os padrões empresariais de administração (fazer mais com menos) e o discurso do pluralismo liberal (idéia de tolerância e respeito mútuos) como reflexo da lógica globalização.

A esse respeito, Moreira e Kramer (2007) indicam várias formas pelas quais a globalização atinge a escola. Segundo estes autores, as modificações na esfera do trabalho atingiriam a escola tanto do ponto de vista do trabalho do professor quando do ponto de vista dos alunos e

alunas, que são formados para um mercado de trabalho em que, como futuros trabalhadores, precisam aprender a flexibilizarem-se. No plano da política educacional, valores impostos pensamento empresarial que acaba delimitando políticas de avaliação, financiamento, formação de professores, currículo, ensino e tecnologias educacionais e, a homogeneização cultural via conhecimento oficial e políticas de cunho nacional seriam outras duas formas pelas quais a globalização chega às salas de aula.

Moreira e Kramer (2007) ainda indicam o papel das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) como um discurso que as apresenta como a solução para todos os problemas da escola e até da sociedade. E resumem o cenário afirmando que todas essas formas pelas quais a globalização atinge a sala de aula acabam por submeter os professores e suas práticas a “métodos, discursos oficiais, receituários pedagógicos ou equipamentos tecnológicos” (Moreira e Kramer: 2007, p. 1053).

E a globalização apresenta novas formas de ser indivíduo, de ser família, de cuidar de crianças, de rezar e ter fé etc. E é em meio a estas peculiaridades, que podem parecer pequenas, mas que definem nossas relações com os outros diferentes de nós, que a diversidade atinge a escola. Os diferentes arranjos familiares, os grupos de migrantes e imigrantes, as relações parentais, os feriados religiosos e os crucifixos na sala de aula, são questões vivenciadas cotidianamente e que refletem a diversidade.

A atenção para questões como diversidade/diferença e desigualdade é urgente e a importância do trato da diversidade e da diferença na formação inicial e continuada de professores e gestores de ensino busca fazer face à adoção, pela a maioria das escolas, de um modelo pedagógico arcaico, porque inadequado ao alunado proveniente de diferentes origens socioeconômicas (especialmente das classes populares) que, nas últimas décadas, a tem demandado mais e mais.

Segundo Moreira e Candau (2003), a diversidade e a diferença são questões desafiadoras a todas e todos os profissionais da educação ao perceberem que visões arcaicas de cultura, escola, ensino e aprendizagem não respondem mais à demanda de diferentes grupos sociais e culturais que antes estavam ausentes da escola. Assim, a atenção para questões, antes pouco discutidas e mesmo percebidas se faz urgente. E o professor é impulsionado a lidar com questões como valores éticos e morais, a sensibilidade no trato com conteúdo e metodologia e o seu próprio compromisso político.

Nesse cenário, a docência não pode mais ser resumida ao domínio de conteúdo de ensino, ela requer sensibilidade na seleção e no trabalho com os conteúdos, na opção metodológica e na relação do/a professor/a com os alunos/as e com o conhecimento. Tal docência, amparada no multiculturalismo crítico e de resistência defendido por McLaren, é por nós entendida como intermulticultural na medida em que parte do pressuposto de que existe a diversidade/diferença e as desigualdades são construídas nas relações sociais e discursivas, inclusive as estabelecidas na escola, e que a atuação docente, se conduzida com sensibilidade política, como indica Lima (2006), pode dar contribuições para transformar a realidade social.

Na educação escolar brasileira a diversidade passa a ter destaque a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sobretudo com o tema transversal Pluralidade Cultural. Embora o texto represente um avanço, a temática é tratada pelo viés da tolerância como forma de acabar com o preconceito e a discriminação e não pela ótica da crítica aos padrões e estereótipos social e culturalmente estabelecidos.

A este respeito, McLaren (2000, p.123) *‘compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e [...] enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados’*. Um trabalho desenvolvido na perspectiva defendida pelo autor teria, então, o objetivo de *‘perturbar a naturalização de convenções fixas e de contingências arraigadas’* (ibid., p.50).

O processo de naturalização de aspectos referentes a preconceitos e discriminações em função de raça, gênero, classe social, idade, aprendizagem etc., chamado por Mário Sérgio Cortella de *trapaças ideológicas*, pode ser traduzido, em geral, por expressões como *porque é assim...* ou *porque sempre foi assim...* Como esse processo envolve atitudes e valores extremamente arraigados na estrutura pessoal da maioria dos profissionais que atuam nas escolas, eles ocorrem, em geral, de maneira inconsciente e são camuflados no currículo oculto. Portanto, faz-se necessário um processo de formação docente inicial e continuada que envolva o questionamento de concepções, da visão de mundo, homem, sociedade, educação etc. desses profissionais, e como essas diferentes visões estão presentes no dia a dia em sala de aula, possibilitando, conseqüentemente, mudanças na prática pedagógica.

Objetivos da ACIEPE

- Identificar “armadilhas ideológicas” presentes em situações do cotidiano escolar.
- Analisar / problematizar essas situações, fundamentando-as com referencial teórico pertinente.
- Pensar formas de atuação pedagógica capazes de “desarmar” tais “armadilhas” – o que equivaleria a “desocultar o currículo oculto”.

Participantes

As trinta vagas ofertadas pela ACIEPE foram preenchidas por professores e gestores do ensino fundamental (anos iniciais) da rede de ensino público de São Carlos; alunos dos cursos de licenciatura da UFSCar, em sua maioria provindos do curso de Pedagogia; integrantes do GEIFoP (Grupo de Estudos sobre Intermulticulturalidade e Formação de Professores). Convém esclarecer que uma parte dos resultados aqui apresentados está baseada no relatório da bolsista de extensão dessa ACIEPE Merilin Baldan, aluna do curso de pedagogia.

Metodologia

Anhorn (2004), ao analisar o processo de introdução da perspectiva intercultural na área da didática, apresenta um painel sobre como pesquisadores do campo da didática estão estreitando o diálogo entre seu campo e as contribuições da perspectiva intercultural para pensar as práticas educativas. A autora analisou os 399 trabalhos apresentados no XI Endipe (2002) em busca daqueles que apresentassem a temática do multi/interculturalismo como central. Nesta análise, apenas 27 trabalhos foram selecionados.

Estes 27 trabalhos foram analisados de acordo com cinco dimensões da educação intercultural¹. E a categoria que alocaria textos referentes a uma organização grupal articulada com questões do comprometimento dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem com a ação transformadora não teve nenhum texto encontrado.

¹ A autora utiliza-se das cinco dimensões da educação intercultural propostas por Banks em: BANKS, J. **Multicultural Education: Theory and Practice**. U.S.: Allyn and Bacon, 1994.

Com base neste painel, Anhorn (2004) indica a escassez de trabalhos realizados que enfoquem o professor, sua formação e sua prática pedagógica.

Bartolomé (2002) relaciona tal escassez à dificuldade inerente a este trabalho com professores e professoras. A autora afirma que, para qualquer profissional não é fácil assumir as deficiências de sua ação; no caso de valores como discriminação e preconceito, atitudes rechaçadas socialmente, torna-se mais complicado ainda. Partindo desta dificuldade, indica alguns cuidados tomados num trabalho com professores de escolas públicas de Barcelona que recebiam um número significativo de alunos e alunas estrangeiros².

Inicialmente a autora afirma que “é necessário proporcionar recursos que permitam uma auto-percepção mais honesta, que às vezes, supõe mudanças pessoais importantes” (Bartolomé, 2002, p.220). E acrescenta que para permitir esta tomada de consciência, o trabalho não pode adotar um caráter externo ao indivíduo, ou seja, deve haver um envolvimento real, uma vivência, por parte dos professores e professoras.

Fleuri (1999, p.280) afirma que “a formação e a requalificação dos educadores são talvez o problema decisivo, do qual depende o sucesso ou o fracasso da proposta intercultural”. Segundo ele, através do encontro intercultural, os professores vivem uma experiência profunda e complexa de conflito/acolhimento que se configura como um crescimento da cultura pessoal de cada um. Desta forma é favorecida a tomada de consciência de si mesmo e reforçada sua identidade.

Coerentemente com a justificativa e atentando para as dificuldades referentes à formação inicial e continuada de professores e professoras, o planejamento da ACIEPE norteou-se pela análise/problematização de situações presentes no cotidiano escolar, que representassem *armadilhas ideológicas* (termo adotado na ACIEPE) e de possíveis formas de atuação pedagógica capazes de *desarmar* tais *armadilhas*.

Nesse sentido, foi apresentado e discutido um referencial teórico básico para a compreensão do conceito de armadilha ideológica. Em seguida, foi solicitado aos participantes que relatassem, por escrito, uma situação que contivesse uma armadilha ideológica e que tenha sido por ele/ela vivenciada ou presenciada, quer como aluno/a (no caso dos estudantes de graduação), quer como profissional (no caso dos professores e gestores).

Ao longo das atividades, foram alternados dois tipos de encontros: aqueles em que foram debatidas (por meio de técnicas variadas) as situações relatadas e as possibilidades de atuação diferente da vivenciada e, aqueles em que foi discutida bibliografia especializada, adequada ao trato das questões abordadas nas diferentes situações. Contudo, mesmo nos encontros em que foram apresentados conceitos importantes para as discussões das situações, tais conceitos foram introduzidos por meio de dinâmicas e atividades que envolvessem os participantes na construção/discussão do referencial teórico.

² Embora na Europa o multiculturalismo esteja mais relacionado às questões de xenofobia e de convivência de povos de origens culturais diversas, as experiências destacadas por Bartolomé (2002) não deixam de ser valiosas para os estudos de realidades brasileiras visto que a questão racial, os regionalismos e todo o discurso de que não há preconceito neste país leva-nos a ‘mascarar’ as diferenças culturais e a silenciar as culturas que se distanciam daquela tida como dominante.

As atividades desenvolvidas nesta ACIEPE foram avaliadas e planejadas em reuniões semanais entre a coordenadora e o grupo GEIFoP, sempre tendo como eixo norteador a prática docente frente às situações envolvendo a diversidade na escola.

Resultados

O curso foi organizado de forma a analisarmos situações de sala de aula por meio de conceitos teóricos, a fim de superar o senso comum e, ao mesmo tempo, estabelecer a relação entre a teoria e a prática. Para isso, alguns conceitos teóricos foram discutidos, analisados e inclusive vivenciados pelo grupo. São eles: armadilhas ideológicas, igualdade, diferença, desigualdade, currículo oculto e alteridade. A seguir apresentamos de forma sucinta como cada um destes conceitos foi trabalhado para que o leitor possa visualizar o decorrer do curso.

Os conceitos diferença, igualdade e desigualdade foram introduzidos e discutidos com base na seguinte atividade: *Descreva uma situação vivenciada por você em que você se sentiu igual e isso foi bom e outra situação em que ser igual foi ruim (2 grupos) e Descreva uma situação vivenciada por você em que você se sentiu diferente e isso foi bom e outra situação em que ser diferente foi ruim (2 grupos).*

Depois da discussão em pequenos grupos, houve a socialização das conversas com os demais grupos e, amparados em um excerto que apresentava a questão da tensão entre igualdade e diferença do ponto de vista cultural, discutimos que ‘nem todas as desigualdades são idênticas, e nem todas as diferenças são desiguais’ (Santos, 1995, *apud* Candau, 2002, p.70)³. Abaixo um trecho do diário de campo da ACIEPE demonstra esta preocupação em não apresentarmos igualdade e diferença como antagônicas:

Em: É por isso que também é bom pensarmos a diferença que a gente não quer, que é justamente aquela de quando a diferença nos exclui.

El: É aquela usada para descaracterizar, inferiorizar e excluir(...). O 4º parágrafo diz isso, onde Santos diz “nem todas as desigualdades são idênticas, e nem todas as diferenças são desiguais”.

Em: É bom porque neste parágrafo ele introduz um conceito importante para a discussão: “desigualdade”. O que é?

V: O que não é igual.

Em: Igual a quê?

K: Tem a ver com atribuição de valor, com usar as diferenças para inferiorizar, diminuir seu valor.

MF: Seria uma hierarquia inferiorizante.

Em: Este conceito acrescenta algumas coisas essenciais para entender a questão da igualdade e da diferença. Entre igual e desigual, a diferença é sempre vista como “menos”, como uma diferença em relação a quê?

Te: À classe dominante, ao padrão.

Em: E esta diferença é definida de cara? Não, é sutil.

El: Chega a ser uma padronização que é naturalizada, é natural ser assim e tudo aquilo que esta a margem é desigual, é inferior.

Em: A dialética esta para além dos conceitos de igualdade e diferença, aqui (co)existe o conceito da desigualdade, o diferente inferiorizado, comparado a um padrão. O problema é a balança que se equilibra para baixo.

J: Questionar o “padrão” que opera a desigualdade seria trabalhar com a igualdade ao invés da diferença?

Em: Toda vez que a igualdade padroniza tem que ser descartada é desta forma que contornamos o padrão estabelecido (...). É muito sutil mesmo e complexo esse balanço entre a igualdade e a diferença e a gente precisa marcar bem esse eixo que vai ficar aqui: “Quando o diferente se torna

³ Excerto utilizado: Igualdade e diferença cultural. In: CANDAU, Vera. **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, (p.70).

desigual? Todos somos diferentes, quando essa diferença nos inferioriza?” (Diário de campo – 1º encontro).

No encontro seguinte, com o objetivo de experienciarmos e discutirmos a questão do outro, de colocar-se no lugar do outro, para introduzirmos o conceito de alteridade, os participantes foram novamente separados em grupos. A dinâmica envolveu a leitura da estória abaixo:

*“Certa vez, com uma turma com que eu já atuara na classe de alfabetização, eu recebia a professora nova que iria dividir o trabalho comigo na primeira série. Ela trouxe um livro, pretendendo contar uma história para as crianças em seu primeiro encontro. Essa professora tem um fenótipo negro, em contraste com o meu, que é branco. Antes de mostrar o livro que trouxera, resolveu falar que era uma história sobre uma menina muito bonita. As crianças não disfarçaram sua decepção quando ela apresentou o livro, que trazia na capa uma bela ilustração de uma menina negra abraçada a um coelho branco. Acredito que as crianças esperavam por uma ilustração do tipo ‘Disney’ e, no mínimo, uma menina branca, loira e magra (...) As crianças negras da turma foram se encolhendo [...]”.*⁴

Depois da leitura, cada participante escreveu no verso da folha como agiria enquanto professora da sala. Logo depois, as folhas foram entregues para o colega ao lado para que ele se posicionasse como a menina negra, explicitando o que sentiu ou como agiria, também por escrito. Num terceiro momento, as folhas foram devolvidas à pessoa que representou a professora e, frente ao que o colega escreveu, ela se posicionou com relação à atitude ou ao sentimento do outro, concluindo se modificariam sua atitude inicial ou não. Depois disso, houve a socialização das respostas e a apresentação em power point do conceito de alteridade⁵. Nesse excerto do diário de campo é possível destacar como uma participante posiciona-se na discussão: “O texto traz um enunciado muito importante nessa questão: “só nos é possível compreender quem somos na medida que compreendemos o outro” (Souza-Santos). E assim, somente estando próximo ao outro para quebrar o preconceito, ou então, “Como tratar o outro se eu o desconheço?”, estar distante é como se o outro tivesse uma “anomalia”, não tivesse uma vida comum, e desta forma, não se sensibiliza” (Diário de campo - 2º encontro).

O conceito de currículo oculto foi experienciado “teatralmente” pelos participantes da: Gisele iniciou o encontro com indicação de que, inicialmente, analisaríamos a letra de uma música e solicitou a letra da música a Thaís, responsável por trazê-la. Esta integrante pediu desculpas, explicitando que sua filha tinha ficado doente e assim não foi possível trazer a música. Gisele fica brava dizendo que cada um tem a sua responsabilidade e acrescenta o fato de que como alguém com filho ainda quer estudar. Logo depois, houve a apresentação dos conceitos de currículo oculto e de armadilha ideológica. O clima na sala ficou pesado, as pessoas pareciam incomodadas. Depois de alguns minutos explicitamos a teatralização e a discutimos com os participantes com base nos conceitos trabalhados⁶. Os dois conceitos foram novamente enfocados numa palestra sobre o currículo oculto e as armadilhas ideológicas presentes na

⁴ BARREIRO, Cláudia H. Dialogando com Peter McLaren: em busca de uma prática pedagógica multicultural e crítica. In: CANDAU, Vera M.F. (org) *Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. 2005. p. 110.

⁵ Excerto base: Todorov, T. *A conquista da América espanhola: a questão do outro*. Tradução de B. P. Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

⁶ Excertos utilizados: A. *Quem escondeu o currículo oculto*. In: Silva, Tomaz T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo horizonte: Autêntica, 2004 (p.77)
B. *Inquietações contra o Pedagogocídio*. In: Cortella, Mário S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2005 (p.137).

mídia e como elaborar uma proposta pedagógica com esse tema para as crianças do ensino fundamental.

Os conceitos de diferença, igualdade e alteridade foram novamente discutidos por meio da atividade que envolveu o texto: “*O garoto diferente e o mar*”.

João não foi fruto do acaso e nem foi encomendado para salvar uma relação amorosa. Ele foi desejado e planejado pela Maria e por mim.

Nasceu lindo. Perfeito. Pronto para ser amado. Um ótimo menino, o nosso João. E tudo foi bem até ele completar 14 meses.

Em 31 de dezembro, celebrávamos, João teve uma convulsão. Foi apenas a primeira de muitas outras, mais longas e duras.

Maria e eu procuramos especialistas, super doutores. Peregrinamos com o João por hospitais, clínicas, institutos de pesquisa. Depois partimos para as medicinas oriental, afro, indígena.

O diagnóstico até hoje é genérico: paralisia cerebral. Meu filho não anda, não fala e faz movimentos desconexos. Mas não pensem que ele está morto. Ele diz muitas coisas com seus grandes olhos e com seu enorme sorriso abraça as pessoas.

Então teve um feriado de semana santa. Maria e eu resolvemos esticar uns dias na casa de veraneio de uns amigos. Ficamos felizes com a idéia de mostrar o mar para o João. Ele estava com cinco anos.

Logo que chegamos, eu peguei meu filho no colo e fui para a praia. Ao ver o mar, o sorriso dele se abriu querendo abraçar aquela água toda. Coloquei-o na areia e ele começou a fazer seus movimentos desconexos e felizes.

Um senhor, de uns cinqüenta anos, se aproximou de nós e lançou o dardo:

- Olha, eu também tenho uma coisa assim. Só que eu não fico exibindo essa monstruosidade. Eu deixo ela trancada lá em casa.

Rodrigo, arquiteto, 38 anos

Revista Maria Maria, Ano 3, Número 3 (2001)

Depois da leitura da situação, os participantes foram divididos em dois grupos que tinham que defender: a) a posição do pai que levou o filho para ver o mar e, b) a posição do pai que deixou o filho trancado em casa. A defesa dos pais ocorreu na forma de um debate, em que cada grupo apresentava um argumento, o outro grupo tinha direito à réplica e ainda havia a tréplica. Ao final da discussão analisamos a forma como cada pai fazia o que achava que era melhor pra seu filho.

O conceito de branquidade⁷ foi discutido com base no filme “*CRASH – No Limite*”. Os participantes receberam a instrução de assisti-lo com olhos de estudantes, isto é, atentos para os conceitos trabalhados ao longo da ACIEPE. A discussão do filme ocorreu depois da leitura coletiva de excertos de um dos teóricos do multiculturalismo crítico – Peter McLaren. No encontro seguinte, os participantes foram divididos em grupos para escolherem um dos personagens do filme e analisá-lo por meio do conceito de branquidade.

Estes encontros de discussão de conceitos teóricos foram intercalados com os encontros em que analisávamos situações de sala de aula que os participantes relataram por conter exemplos

⁷ Excerto utilizado: “Branquidade: a invisível cultura do terror”. In: McLaren, Peter. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez: 2000, (p.135-142).

de armadilhas ideológicas. Cabe acrescentar que as análises e discussões de situações de sala de aula vivenciadas ou presenciadas pelos participantes do curso foram baseadas nos conceitos teóricos trabalhados no curso. A relação entre as situações e os conceitos foi estabelecida por meio de análises dirigidas por questionamentos, como por exemplo: “*Qual a relação do caso com os conceitos trabalhados ao longo da ACIEPE; qual(is) a(s) forma(s) sugeridas pelo grupo para que o professor não caísse na armadilha ideológica e como poderia ser trabalhada posteriormente?*”.

No decorrer das análises de situações que envolviam armadilhas ideológicas fomos traçando o que seriam as práticas pedagógicas intermulticulturais, conceito que finalizou a ACIEPE, com a discussão dirigida pela Prof. Emília Freitas de Lima. Nesta ocasião, a sensibilidade política foi indicada como necessária tanto para a definição do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula quanto da metodologia a ser utilizada. Pensando nos professores que têm práticas pedagógicas intermulticulturais, ainda foram explicitadas e discutidas as concepções sobre eles mesmos e sobre os outros, a forma como se dão as interações na sala de aula e suas concepções de conhecimento.

Ao final da ACIEPE todos os participantes foram convidados a avaliar todo o trabalho, destacando as contribuições da atividade.

De modo geral, os participantes destacaram que a atividade permitiu interferir no plano da *sensibilização* e que a mudança efetiva exige acompanhamento, apoio, suporte – o que vem sendo indicado fortemente pela literatura especializada.

A análise específica das respostas de cada segmento revelou principalmente o seguinte: Nos textos dos **estudantes da graduação** foram citados, de forma coerente com as discussões, vários conceitos trabalhados na ACIEPE, dentre os quais destacamos os de igualdade, diferença, desigualdade, currículo oculto e armadilhas ideológicas.

Com relação às armadilhas ideológicas, conceito-chave do trabalho, os estudantes indicaram uma melhor acuidade em observá-las no cotidiano, a preocupação em tentar percebê-las quando estiverem na prática e a tentativa diária de desarmá-las. Também destacaram a importância do contato direto com professores em exercício, que para eles proporcionou a integração entre a teoria e a prática, o esclarecimento de dúvidas sobre a prática e a percepção de que eles estão mais preparados para atuar em suas futuras salas de aula. Além destas aprendizagens, relatos como: *a sensibilidade de ver o diferente e respeitá-lo, sem desigualá-lo; a busca por diferentes olhares sobre um mesmo fato; o aprimoramento do senso de respeito; pensar o que é estar na pele do outro; a habilidade de ouvir o outro; a reflexão sobre minha intolerância e impaciência*, entre outros, são sinais de que a temática diversidade/diferença requisita habilidades e capacidades ao professor e, conseqüentemente à sua formação, que vão além do domínio do conteúdo e da metodologia de trabalho em sala de aula.

Os **professores e gestores** observaram que o embasamento teórico proporcionado pela ACIEPE contribuiu para um olhar com maior acuidade para as armadilhas ideológicas presentes no trabalho pedagógico, permitindo atentar para questões que lhes passavam despercebidas. Algumas professoras também indicaram uma tomada de consciência e a possibilidade de atuação com base numa pedagogia culturalmente relevante. Algumas professoras observaram que a temática contribuiu para maior clareza e fortalecimento de sua

prática pedagógica, já coerente com a proposta da ACIEPE, sem que se dessem conta disso. A sensibilização diante da diversidade e da diferença na sala de aula também foi citada.

O conjunto dos professores e gestores destacou, ainda, como parte altamente relevante desta atividade, *a relação entre teoria e prática indissociáveis; a discussão da noção da branquidade; o diálogo que respeite a autonomia discente e a autoridade docente; o desvelamento dos saberes e visões de mundo pessoais; o fato de a ACIEPE, antes de se mostrar como receituário indicou possibilidades de uma atuação mais culturalmente comprometida*. Uma constatação muito interessante revelada por esse segmento foi a de que *conscientizar-se dói*, pois gera sentimento de angústia e medo de cair em *armadilhas ideológicas*. Também foi relevante a revelação da importância do trabalho com os pares e a percepção de que os profissionais da educação podem contribuir com o trabalho na universidade, pois antes de participarem da ACIEPE consideravam que o conhecimento residia na universidade e a prática nas escolas.

Em relação aos **membros do grupo de estudos e pesquisas** que participaram da ACIEPE, pôde-se constatar uma melhor compreensão da temática e a relação mais próxima entre teoria e prática no desenvolvimento desta atividade, ou seja, o *funcionamento* do referencial teórico na prática. Além disso, todos indicaram o *fortalecimento do grupo de estudos enquanto grupo e suas relações de interdependência e coletividade* e a aprendizagem de trabalho coletivo de planejamento, execução e avaliação contínuos das atividades. Cabe destacar que, como o grupo de estudos é formado por alunos de graduação e pós-graduação, professores e gestores, eles compartilharam das idéias dos dois outros segmentos relatados anteriormente sobre as contribuições proporcionadas pela ACIEPE.

Algumas Considerações

A comparação entre os objetivos e características das ACIEPEs e a avaliação feita por seus participantes permite considerar que esta ACIEPE, em particular, cumpriu os objetivos deste tipo de atividade, já que foi indicada pelos três segmentos que dela participaram como um espaço de diferentes aprendizagens. Isto se deve, principalmente, ao fato de as discussões teóricas terem sido apoiadas em situações reais de sala de aula e estas, por sua vez, terem sido discutidas à luz de referências teóricas e dados de pesquisas que permitiram debate e construção de opiniões e percepções que ultrapassavam o senso comum.

Atividades como esta parecem, de fato, contribuir positivamente para a formação de profissionais da educação, tanto inicial quanto continuada, o que se deve à possibilidade de relacionar ensino, pesquisa e extensão e ao rico diálogo que proporcionam entre estudantes e profissionais experientes.

As discussões a cerca das questões da diferença e desigualdade demonstraram o quanto estes temas são complexos e como podem ser interpretados de diversas maneiras. A compreensão de como se dá a construção destas duas categorias é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico intermulticulturalmente comprometido. As atividades propostas e o referencial teórico sobre este tema permitiram a reelaboração de conceitos, o que ficou evidenciado em alguns comentários feitos por participantes da ACIEPE registrados durante o curso. Neste caso, podemos falar de uma “reflexão qualificada”, como afirma Lima, que se realiza no diálogo com os pares e com autores que tratam sobre o tema.

Um aspecto a ser destacado é a sensibilidade que alguns fizeram referência na avaliação final do curso. Além da preocupação com os conteúdos e metodologia, a sensibilidade com

comprometimento político também é um elemento essencial para se desenvolver uma prática intercultural, possibilitando o reconhecimento das situações em que ocorrem a discriminação, a exclusão, o preconceito, e como encaminhar meios de intervir nestas situações.

A metodologia utilizada na ACIEPE se revelou um importante meio para articular a teoria referente à diversidade/diferença na escola e a prática pedagógica. O desenvolvimento da reflexão sobre as situações de sala de aula e as discussões sobre as principais idéias apontadas por autores que pesquisam o tema possibilitou a compreensão de que, com apoio, é possível identificar as “armadilhas” presentes no cotidiano escolar e “desarmá-las”, e que para isso não há uma “receita pronta” que possa ser aplicada à prática.

Referências

ANHORN, C. Didática e perspectiva intercultural: um diálogo em construção. Rio de Janeiro:UNESA, 2004 (mimeo)

CANDAU, Vera. Nas teias da globalização:cultura e educação.
In:_____.**Sociedade,educação e cultura(s): Questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002. (p.13-29).

CANDAU, Vera. & MOREIRA, António F. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23. Mai/Jun/Jul/Ago, 2003. p.156-168

CORTELLA, Mário. A escola e a construção do conhecimento. In: CORTELLA, M. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez editora/Instituto Paulo Freire, 1998 (p.101-128).

FLEURI, R. *Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.80, n.195, mai/ago, 1999. p. 277-289.

LIMA, Emília F. de. Multiculturalismo, ensino e formação de professores. In: SILVA, Aida M. M. et al. **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social / 13º ENDIPE**. Recife: ENDIPE, 2006 (p. 263-282).

_____. Diversidade/diferença na sala de aula: formando profissionais da educação. **ACIEPE**. São Carlos: UFSCar, 2006. Disponível em www.ufscar.br/proex.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, António. F. B. & KRAMER, Sônia. *Contemporaneidade, educação e tecnologia*. **Educação e Sociedade**. V.28 n.100. Campinas, out.2007

PALOMINO, Thaís; CERMINARO, Regina e LIMA, Emília. Ensino, pesquisa e extensão voltados para a diversidade/diferença na sala de aula: formando profissionais da educação. 14º ENDIPE. Curitiba: ENDIPE, 2008.

(www.ufscar.br/proex)

**CONEXÃO DO SABER: UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA DE APRENDIZAGEM
COLABORATIVA IMPLANTADA NA REDE DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO**

JOSÉ DO RIO PRETO

Ana Carolina G. Inocêncio , Adriana N. A. Mendes, Maria Dorothea C. Correa, Maurício Luis Bottoli e Leonardo de Souza Mendes

Resumo

O projeto Conexão do Saber da Unicamp surgiu a partir de outro projeto mais amplo para incentivar o desenvolvimento de projetos globais de e-Learning. É uma plataforma integrada para o Aprendizado Colaborativo e a Gestão Administrativa da Educação em redes de escolas públicas ou privadas. Sua implantação nas escolas contribui para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem colaborativa, enfoca a integração de mídias e promove a disseminação e compartilhamento de conteúdos. Visa desenvolver conteúdo didático multimídia e laboratórios virtuais, estudar e implantar um sistema para gerenciamento e distribuição dos conteúdos via Internet e treinar professores do Ensino Fundamental e Médio e técnicos em informática. Assim, o projeto é uma das formas com que a Unicamp vem contribuindo para o seu papel social, que deve ser inerente às universidades públicas brasileiras.

1 Introdução

O acesso universal à informação é pré-requisito para a evolução da Sociedade da Informação. Essa universalização pode ser obtida por meio das Infovias Municipais que são os serviços, a infra-estrutura e as aplicações que formam um ambiente de comunicações de alta velocidade, baseado na Internet e voltado para atender a todas as necessidades dos cidadãos de uma cidade moderna. Uma das características mais interessantes que a infovia proporciona é a universalização e inclusão digital para toda a população, sem distinção de classe social.

A construção de uma infovia municipal em São José do Rio Preto permitiu a implantação do projeto Conexão do Saber, cujo principal objetivo é promover a inclusão digital de professores e alunos da rede municipal de ensino.

No projeto Conexão do Saber constrói-se um ambiente escolar virtual que é compartilhado com outros ambientes análogos construídos em escolas do mundo inteiro, onde alunos e professores podem interagir entre si.

A utilização do computador na escola não se resume a aulas de informática ou ao ensino dos recursos das ferramentas computacionais. Muito menos à discussão de questões pedagógicas sem a prática dessa pedagogia, permitindo ao aluno vivenciar, por exemplo, o processo de construção do conhecimento.

A educação, com o uso do computador, abre a possibilidade de uma educação para todos, por meio da informática, que já é instrumento de aprendizagem, de busca de informação e de trabalho.

A parceria estabelecida entre a Unicamp e a prefeitura de São José do Rio Preto desde 2004 tem sido bastante promissora, pois muitos dos professores do município envolveram-se com o projeto, vêm produzindo módulos, ampliando seu próprio domínio na área digital para então proporcionarem a seus alunos aulas interessantes dentro dos laboratórios de informática, como complemento das aulas presenciais. A equipe da Unicamp interage com os professores dando sugestões, orientando-os sobre o que funciona melhor nesta nova linguagem e transformando para o computador as idéias do professor que conhece seu próprio aluno e sua realidade. Dessa forma, tem sido criado um grande número de módulos educacionais (em torno de mil e trezentos) dentro deste modelo. E isto é apenas uma parte do projeto mais amplo de contribuição para a inclusão digital dos alunos e professores que a Unicamp propõe.

2 Projeto Conexão do Saber

O projeto Conexão do Saber originou-se de uma das atividades da equipe da Unicamp que participa do projeto *Partnership in Global Learning* (PGL). O PGL é uma iniciativa de escopo internacional projetada para produzir *e-learning* numa escala global. O projeto estabelece um programa de colaboração entre as seguintes universidades: a Universidade da Flórida (UF/USA), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/Brasil), a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ/Brasil), a Fundação Getúlio Vargas (FGV/Brasil) e o Instituto de Tecnologia de Monterrey (ITESM/México).

Entre as atividades do grupo PGL/UNICAMP está o estudo de soluções educacionais que

poderão ser embutidas em grandes projetos de redes metropolitanas (Infovias Municipais). A rede metropolitana é constituída de serviços de rede nas áreas de Saúde, Educação e Administração. O componente educacional é chamado de Projeto Conexão do Saber.

A Conexão do Saber foi desenvolvida para permitir o compartilhamento de informações por meio de um conjunto de sistemas e soluções aplicando metodologias desenvolvidas e consolidadas pelo projeto PGL. O projeto contribui para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem colaborativa, enfoca a integração de mídias e promove a disseminação e compartilhamento de conteúdos.

O projeto visa melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, propiciar uma educação voltada para o progresso científico e tecnológico, preparar o aluno para o exercício da cidadania numa sociedade desenvolvida e valorizar o professor. Enfatiza que a democratização do uso das tecnologias é uma realidade viável. A democratização vai ao encontro das Leis de Diretrizes e Base (LDB), que deixa claro o direito dos educandos de terem uma infra-estrutura para que haja uma aprendizagem eficiente.

Uma preocupação existente quando da implantação e desenvolvimento de soluções como a Conexão do Saber é a formação dos professores do ensino fundamental, da rede de ensino público. Para melhor ambientar e preparar estes professores para o uso da Conexão do Saber foram desenvolvidos treinamentos em que o professor é levado a conhecer o funcionamento do computador e os recursos que ele oferece e que podem ser aproveitados como material didático. Paralelamente, cada professor escolhe um conteúdo que mais lhe agrada, e prepara uma aula pensando em seu público-alvo. Esta aula será transformada em uma aula virtual e depois de pronta, o professor poderá mostrá-la aos seus alunos e trabalhar com eles.

O projeto auxilia o professor na preparação de sua aula virtual e o estimula a ir além da sala de aula, incrementando a educação, buscando suprir as necessidades de interatividade do aluno com o tema de estudo.

3 Objetivos

Os principais objetivos do projeto Conexão do Saber são:

- Desenvolvimento de conteúdos didáticos multimídia, chamados módulos: produzir textos, vídeos, áudio, imagens e animações, com base em orientações pedagógicas adequadas, usando ferramentas apropriadas a produção de cada tipo de mídia. Estes conteúdos apóiam as atividades dos professores nas escolas.
- Desenvolvimento de laboratórios virtuais: desenvolver laboratórios virtuais 2D e 3D que disponibilizam ao aluno atividades para o estímulo da criatividade e do raciocínio através de jogos desafiadores. Esses ambientes possibilitam a realização de atividades que dificilmente seriam possíveis na prática, como, por exemplo, uma viagem pelo sistema solar ou a exploração de um antigo castelo cheio de mistérios.
- Estudo e implantação do sistema para gerenciamento e distribuição dos conteúdos via Internet.

- Treinamento de professores do Ensino Fundamental e de técnicos em informática. Os professores são qualificados para o uso de recursos de ensino a distância e de informática e para a elaboração do projeto de um módulo. Os técnicos são treinados para dar suporte técnico e auxiliar o professor na aplicação dos módulos com os alunos.

4 Desenvolvimento de Conteúdos Didáticos Multimídia

Os conteúdos a serem abordados nas escolas são definidos com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental. Estes parâmetros oferecem um suporte aos professores e contribuem para a manutenção do padrão de qualidade do ensino.

O conteúdo anual do Ensino Fundamental é disponibilizado em módulos, (aulas virtuais) possibilitando, assim, que o professor utilize as informações e os recursos que julgar mais interessantes para complementar sua aula. Os conteúdos em módulos permitem que cada tema possa ser acessado independentemente, viabilizando explorações multidisciplinares.

O projeto dos módulos é elaborado com base na metodologia proposta pelo projeto PGL e seguindo alguns padrões definidos pela equipe de pedagogas do projeto. Estes padrões referem-se a quantidade de páginas de cada módulo, a definição de tipo e tamanho de letra, o uso de cores e recursos multimídia e atividades diversificadas com o grau de dificuldade relativo à idade dos alunos de cada série.

Para a elaboração do projeto de um módulo são definidas, basicamente, sete etapas. São elas: 1. Decidir o assunto a ser abordado no módulo; 2. Definir o perfil do aluno; 3. Descrever o módulo; 4. Definir as estratégias; 5. Relacionar conteúdos ao assunto escolhido; 6. Desenhar um esboço do módulo; 7. Elaborar o projeto do módulo.

Os módulos são desenvolvidos explorando os recursos multimídia, audiovisuais, ilustrações e animações, fazendo da informática uma excelente ferramenta complementar de ensino. A equipe de desenvolvimento dos módulos é composta pelos seguintes profissionais: Coordenador Geral, Coordenador Pedagógico, Pedagogos, Revisores Pedagógicos e *Web Designers*.

O Projeto Conexão do Saber leva para a sala de aula além de um vasto conteúdo e de recursos multimídia, a possibilidade de professores e alunos usarem-no livremente, permitindo acontecer um ensino multidisciplinar, contextualizado e dinâmico.

5 Desenvolvimento de Laboratórios Virtuais

Os laboratórios virtuais são ferramentas que oferecem ao aluno uma facilidade de produção, criação e interação ativa do conteúdo didático, pois permitem a simulação ou emulação de sistemas, por meio do processamento de dados, sons e imagens.

Na maioria das vezes os laboratórios virtuais simulam os experimentos práticos de um estudo teórico de forma compartilhada por meio de mídias eletrônicas, como a Web. A parte teórica é apresentada no formato de hipermídia e a simulação é considerada um complemento ao conteúdo didático. Os laboratórios virtuais podem ser considerados uma ferramenta didática tecnológica, pois possibilitam aos alunos realizar experimentos, remotamente, em qualquer horário.

Tais laboratórios são uma solução que pode contribuir com a aprendizagem colaborativa, já que permitem o acesso a recursos, por pessoas localizadas em qualquer lugar, além da aplicação e o desenvolvimento de experimentos sem os altos custos, restrições de tempo e limitações de espaço dos laboratórios reais.

É possível simular um laboratório real que permite aos alunos realizarem experimentos práticos por meio da Web, de forma compartilhada. Com o compartilhamento de recursos é provável que um laboratório virtual seja utilizado de uma maneira mais intensa, o custo do equipamento por aluno seja reduzido e um número maior de alunos tenha acesso aos experimentos.

6 Qualificação de professores e técnicos em informática

Os professores são qualificados para o uso de recursos de ensino a distância e de informática e para a elaboração do projeto de um módulo. A capacitação é um acompanhamento continuado dos professores e está dividida em duas partes: Presencial e a Distância.

A parte presencial fornece condições de uso de todo o material disponível, para que o professor esteja pronto para usá-lo com facilidade e de acordo com seus critérios. Já a parte a distância dá continuidade ao acompanhamento presencial, mostrando os materiais e diferentes formas de uso, promovendo, assim, aproximação entre os professores e a informática.

Os técnicos em informática são qualificados para dar suporte técnico e auxiliar o professor na aplicação dos módulos com os alunos.

O Projeto Conexão do Saber disponibiliza uma equipe para diagnosticar as necessidades de capacitação das escolas e oferece aos professores e técnicos um suporte adequado e personalizado no uso dos recursos da informática.

7 Metodologia

As atividades desenvolvidas pelo projeto incluem o desenvolvimento dos conteúdos multimídia para escolas de Ensino Infantil e Fundamental, qualificação de professores e técnicos, além do suporte local e a distância.

Para o uso nas escolas municipais, foram desenvolvidos módulos que abrangem por completo o conteúdo didático do Ensino Fundamental. O conteúdo anual de cada série foi dividido em pequenos módulos para permitir o acesso a cada tema de forma independente, o que proporciona aplicações multidisciplinares. Os módulos são aplicados como exercícios de fixação ou como um instrumento a mais de avaliação e têm o propósito de complementar os temas trabalhados em sala de aula. A Figura 1 apresenta uma página de atividades lúdicas de um dos módulos da Conexão do Saber.



Figura 1 – Módulo disponível na Conexão do Saber sobre Educação no Trânsito.

Também estão disponíveis para uso dos professores nas escolas, os laboratórios virtuais, os quais disponibilizam aos alunos atividades para o estímulo da criatividade e do raciocínio através de jogos desafiadores em ambientes 2D e 3D. A Figura 2 apresenta a Ilha da Conexão do Saber, onde estão localizados todos os acessos aos laboratórios virtuais.



Figura 2 – Ilha da Conexão do Saber que permite o acesso aos Laboratórios Virtuais.

A Figura 3 apresenta a entrada do laboratório virtual Castelo da Alquimia. Este laboratório trata de assuntos como química, matemática, física e nutrição.



Figura 3 – Castelo da Alquimia.

Os cursos de qualificação são realizados de forma presencial (teórica e prática) e ocorre um acompanhamento continuado à distância para a entrega de exercícios, solução de dúvidas posteriores e acesso a todo o material usado no curso de forma digital.

Três aspectos são abordados com cada grupo de professores:

- Desenvolvimento de conteúdo didático multimídia - produzir textos, vídeos, áudio, imagens e animações com base em orientações pedagógicas adequadas, usando ferramentas apropriadas a produção a cada tipo de mídia. Estes conteúdos apóiam as atividades dos professores nas escolas;
- Estudo e implantação do sistema para gerenciamento e distribuição dos conteúdos, na forma de cursos à distância;
- Treinamento de professores do Ensino Fundamental e Médio e de técnicos em informática.

Os professores são qualificados para o uso de recursos de ensino a distância, de informática e para a elaboração do projeto de um módulo. Os técnicos em informática são qualificados para dar suporte e auxiliar o professor na aplicação dos módulos com os alunos.



Figura 4 – Qualificação de técnicos em informática

Ao final do curso, cada professor elabora um projeto de um módulo, que será transformado em aula virtual para aplicação em suas atividades didáticas. Os projetos são enviados a uma equipe especializada para análise e são desenvolvidos por uma equipe técnica.

8 Resultados

Desde o início das atividades do Projeto Conexão do Saber já foram desenvolvidos mais de 1350 módulos educacionais e 5 laboratórios virtuais. Mensalmente, em torno de 50 novos módulos são disponibilizados na base de conhecimento da Conexão do Saber para as escolas e municípios que participam deste projeto. Os conteúdos de todos os módulos foram criados por professores que participaram dos cursos de qualificação oferecidos pelo projeto.

Atualmente, em torno de 80.000 usuários utilizam a Conexão do Saber em mais de 100 escolas distribuídas nas seis cidades que integram o projeto: São José do Rio Preto, Penápolis, Guará, Salto, Santos e Pedreira.

Alguns resultados adicionais:

- 83% dos professores consideram importante utilizar as aulas da Conexão do Saber nos laboratórios de informática;
- 67% dos professores concordam que a utilização da Conexão do Saber é importante para a fixação dos conteúdos ministrados em sala de aula e 28% comentaram que o uso estimula questionamentos (sobre os conteúdos) por parte dos alunos;
- 96% dos professores consideram que a atenção dos seus alunos no laboratório de informática é igual ou superior a atenção em sala de aula;
- 79% dos professores afirmaram que o comportamento (grau de entusiasmo) de seus alunos, ao retornarem para a sala de aula, é melhor em relação ao conteúdo que ele utilizou no laboratório de informática;
- 80% dos professores utilizam a Conexão do Saber pelo menos uma vez por semana;

- 100% dos alunos consideram a Conexão do Saber uma forma de aprender brincando, tirando-os da rotina de sala de aula;
- 87% dos alunos e 92% dos professores gostariam de acessar o conteúdo da Conexão do Saber em casa.

9 Conclusão

A informática surgiu e causou impactos sociais, conquistas da ciência e da tecnologia. Foi responsável por algumas transformações que a história já teve conhecimento. Com o avanço da tecnologia e o crescente desenvolvimento mundial da Internet, surgem alternativas para o aprimoramento e a implantação de novas ferramentas para auxiliarem o ensino.

O computador, por exemplo, pode melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, de busca de informação e de trabalho, pois já é uma realidade principalmente nos grandes centros urbanos do Brasil.

O potencial de gerar ambientes onde se pode experimentar novas idéias e disponibilizá-las para outras pessoas, permite o exercício do aprendizado e suas conseqüências. Com a produção do conhecimento, pode-se identificar os tropeços devido às diferenças cognitivas. As idéias não nascem acabadas e prontas para serem aplicadas; precisam ser intelectualmente exercitadas, discutidas, testadas. O potencial do computador como mecanismo de troca de experiência só acontece com a junção de projetos pensados para possíveis experiências.

À educação cabe, então, a formação de novos profissionais com desenvolvimento do raciocínio lógico, autonomia, articulação verbal, iniciativa, comunicação e capacidade de tomar decisões. Num mundo em transformação, onde cada vez mais o computador é veículo de transporte de informações e um instrumento de trabalho, os educadores não podem preparar as novas gerações para um mundo de subalternidade. Por isso, há uma busca incansável para os que não se contentam em olhar sempre para o mesmo horizonte, mas que querem cada vez mais melhorar o aprendizado.

A implantação do projeto Conexão do Saber traz muitos benefícios para o município, pois visa melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, orienta o professor na elaboração do seu módulo e o estimula a ir além da sala de aula, incrementando a educação, buscando suprir as necessidades de interatividade do aluno com o tema de estudo. Os educandos tornam-se, então, sujeitos do processo educativo.

Sendo o Estado brasileiro produtor e reproduzidor de desigualdades cabe, então, às políticas educacionais pensarem em incentivos para que as escolas tenham professores, ensino e ambiente de qualidade. Não adianta, apenas, universalizar o acesso ao primeiro grau. Tem-se que oferecer condições atrativas aos alunos para que o ensino seja efetivo e inovador. Sabe-se que são inúmeras as necessidades do ensino público no país e não se tem a pretensão de abordar toda a amplitude do problema neste artigo. Porém, na questão da inclusão digital especificamente, o projeto tem dado significativa contribuição à sociedade.

O estabelecimento de novas parcerias entre prefeituras e o projeto Conexão do Saber ampliou o âmbito de atuação do mesmo atingindo atualmente mais de oitenta mil (80.000) alunos do ensino público. Esta é uma das formas com que a Unicamp vem contribuindo para o seu papel social, que deve ser inerente às universidades públicas brasileiras.

10 Referência bibliográfica

Araújo, F. M. et. al. Boletim EAD. 2003. Disponível em: <<http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=24>>. Acesso em: ago/2003.

Araújo, F. M. et. al. Desenvolvimento de Cursos Mediados por Computador. 2003. Disponível em: <<http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=25>>. Acesso em: ago/2003.

Cunha, F. O aprendizado a distância através de um ambiente computacional inteligente para educação na Web. Universidade Brás Cubas. 2001.

Gil, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. Ed. Atlas S/A. 2002.

Kleiman, A. B. A formação do professor. Ed. Mercado de Letras. 2001.

Loyolla, W. Educação a distância mediada por computador. 1998.

Lück, H; Freitas, K. S.; Girling, R.; Keith, S. A escola participativa. Ed. DP & A. 2002.

Mendes, L. S., Cordeiro, L. M., Külzer, R. L. Development of e-Learning Modules for the K-12 Programs of Brazilian Public Schools. In: II PGL DB Research Workshop: On E-learning Objects and Systems, 2., 2004, Flórida, EUA.

Meneghel, L. Desenvolvimento de laboratórios virtuais para o Ensino Fundamental e o Ensino Superior. Dissertação de mestrado da Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação da Unicamp, Campinas, Brasil. Maio de 2003.

Meneghel, L. Lon-Capa. 2003. Disponível em: <http://www.ead.unicamp.br/ead/index_html?foco=Publicacoes>. Acesso em: 01 dez. 2003.

Meneghel, L. Metodologia para desenvolvimento de cursos a distância. 2002. Disponível em: <http://www.ead.unicamp.br/ead/index_html?foco=Publicacoes>. Acesso em: mar/2002.

Meneghel, L.; Afonso, J. A. F.; Mendes, L. S. Desenvolvimento de solução para construção de laboratório virtual voltado ao ensino de eletromagnetismo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE TECNOLOGIA PARA EAD, 2., 2002, Uberlândia, MG. Anais eletrônicos... Minas Gerais: UFU, 2002. Disponível em: <http://www.ead.ufu.br/tecead_II/anais/>. Acesso em: ago/2002.

Sabariz, A. Migrando de aulas presenciais para educação virtual baseada na Internet. Associação Brasileira de Educação a Distância. 2002.

Valente, I. Em defesa da escola pública. 2002.

HISTÓRIAS INFANTIS COM CONTEÚDO MATEMÁTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Departamento de Metodologia de Ensino-UFSCar rosa@ufscar.br

Profa. Dra. Cármen Lucia Brancaglion Passos

Departamento de Metodologia de Ensino Profa DMe UFSCar carmen@ufscar.br

Profa. Ms. Raquel Duarte de Souza

Profa. da rede pública estadual - raqueldso@yahoo.com.br

Ana Paula Gestoso de Souza

Mestranda PPGE UFSCar e Profa da rede pública estadual - ana_gestoso@yahoo.com.br

Luci Fátima Montezuma

Mestranda PPGE UFSCar e Professora coordenadora da rede pública estadual - lfmontezuma@yahoo.com.br

Lílian Carvalho

Graduanda em Matemática e bolsista de extensão da UFSCar - lilcarvalho@yahoo.com.br

RESUMO

A proposta de formação de professores envolvendo a conexão entre literatura infantil e matemática na elaboração de livros infantis foi implementada em diferentes contextos de formação inicial e contínua na UFSCar desde 2004. Em cinco anos de desenvolvimento desses projetos, totalizam-se 68 livros produzidos por graduandos de pedagogia, matemática, letras, engenharia e professores da Educação Básica com histórias infantis para ensinar Matemática. Desse total verificamos que 45% englobam conteúdos sobre operações com números naturais e racionais, 22% sobre espaço e forma, 17% conteúdos sobre números naturais, sistema de numeração decimal e números racionais, 14% sobre grandezas e medidas e 2% englobam a categoria de tratamento da informação. Além disso, constata-se sucesso na mobilização dos participantes e satisfação pelos resultados alcançados.

INTRODUÇÃO

Pesquisas e avaliações nacionais e internacionais realizadas entre os anos de 1998 e 2004 indicaram um desempenho matemático muito baixo dos alunos e dos professores brasileiros (LORENZATO, 2005). Tais resultados nos levam a questionar a formação dos professores que ensinam Matemática desde as séries iniciais. Durante cinco anos de trabalho nossas pesquisas demonstram que a integração entre a Matemática e a Língua Materna pode ser uma opção metodológica para favorecer a aprendizagem de conceitos e noções matemáticas tanto para alunos quanto para professores.

A Matemática e a Língua Materna fazem parte de nosso dia-a-dia desde nosso nascimento, de uma maneira integrada e complexa. Nos programas curriculares estas áreas do conhecimento também estão presentes desde o início da escolarização, porém, geralmente, são apresentadas de uma forma fragmentada. Isto é, a escola muitas vezes estrutura as disciplinas em uma organização rígida, ritualizando os procedimentos das situações de ensino e aprendizagem e não estabelecendo relações entre as áreas do conhecimento e nem com as experiências de vida dos estudantes. Um exemplo disso pode ser apresentado dentro da própria disciplina de Matemática, na qual na maioria das vezes a geometria é ensinada desligada de outras áreas como a álgebra, a aritmética, as medidas e até pode ser ensinada como uma disciplina especial do currículo escolar.

É importante destacar que não supervalorizamos o conhecimento global a ponto de ignoramos a importância do conhecimento das partes, afinal o conhecimento foi desarticulado para que o ser humano pudesse compreender melhor as partes desse todo. A crítica que realizamos centra-se na excessiva especialização dos conhecimentos que prejudica a compreensão da realidade em toda sua complexidade e suas várias faces. Complexidade esta que em algum momento precisa ser abordada dentro da escola.

Retomando a temática do presente estudo – a conexão entre literatura infantil e Matemática – assinalamos que essa articulação configura-se como um caminho alternativo à excessiva fragmentação do conhecimento escolar.

Especificamente sobre a conexão entre Língua Materna e Matemática, Machado (1991), considera que a primeira pode contribuir no ensino da segunda na medida em que ajuda os alunos a compreender melhor os enunciados dos problemas, auxilia na construção de conceitos, na instrução e entendimento da estrutura lógica de uma argumentação e na construção da própria linguagem matemática.

A exploração das relações existentes entre a Matemática e a Língua Materna é indicada por diversos autores (GÓMEZ-GRANELL, 1997, MACHADO, 1991, SMOLE et al., 1995, 1999, 2001, CARRASCO, 2003, FONSECA e CARDOSO, 2005, LORENZATO, 2006) como uma das possibilidades para trazer significado para a simbologia matemática, diminuir o excesso de sua utilização na escola básica, tornar o ensino prazeroso e significativo e, ainda, incentivar no aluno o prazer da leitura. Desse modo, compreendendo e familiarizando-se com os símbolos os alunos podem utilizá-los para resolver os problemas matemáticos na escola e também outros problemas em contextos extra-escolares.

Enfatizamos a importância da comunicação nas aulas de Matemática, que pode ocorrer em diferentes modalidades: tabelas, gráficos, figuras geométricas, obras de arte, imagens, textos em linguagem matemática, textos na língua materna etc. A construção do conhecimento juntamente com o fato de que as informações necessárias para nossa vida em sociedade pressupõem a leitura de informações escritas justificam a necessidade do trabalho com textos da língua materna nas aulas de Matemática e aproxima o contexto escolar de experiências cotidianas auxiliando-nos a compreendê-las (PASSOS E OLIVEIRA, 2007).

A produção de textos nas aulas de Matemática vem sendo estudada por vários autores (POWELL e BAIRRAL, 2006, LOPES, 2003) identificam-na como desencadeadora de reflexões e aprendizagens de noções e conteúdos matemáticos e, ainda, como instrumento de avaliação do ensino e aprendizagem de Matemática e também da própria Língua Materna.

Outros benefícios da integração entre a Matemática e a Língua Materna são apontados por Smole *et al.* (1995) e Smole e Diniz (2001) que estudaram suas conexões com a literatura infantil. Para essas autoras a produção de textos, narrativas e a leitura dos livros paradidáticos e de literatura infantil nas aulas de matemática podem contribuir para a formação de alunos leitores, possibilitando a autonomia de pensamento e também o estabelecimento de relações e inferências, com as quais o aluno pode fazer conjecturas, expor e contrapor pontos de vista. Conectar a literatura infantil com a Matemática pode permitir a resolução de problemas que desenvolvam nos alunos a capacidade de formular e solucionar questões matemáticas e também possibilita a aprendizagem de relações e aplicações de noções e conceitos matemáticos.

Nosso envolvimento com a formação inicial e continuada de professores e todas essas questões apontadas anteriormente, conduziram nosso olhar investigativo para a natureza dos saberes construídos nesses processos formativos a partir de uma metodologia que integra conteúdos matemáticos e histórias infantis. O termo **história infantil** é utilizado para determinar o público alvo do livro elaborado, mas não delimita as possibilidades de outros públicos utilizarem o livro (Souza, R., 2007).

A ELABORAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS COM CONTEÚDO MATEMÁTICO

Nosso trabalho teve seu início no ano de 2003 na disciplina de Metodologia do Ensino da Matemática no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar, ministrada pela segunda autora desse artigo, Profa Dra Cármen L. B. Passos. A metodologia envolveu diversos momentos que encaminhavam para o objetivo de construir um livro com uma história infantil para ensinar Matemática. Inicialmente 55 alunos realizaram um levantamento bibliográfico de produções literárias e infantis e fizeram aprofundamento teórico sobre leitura e Matemática. Em grupos escolheram um conteúdo matemático, estudaram-no a fim de adequá-lo à uma faixa etária e/ou série escolar. Ao mesmo tempo, iniciaram o processo de elaboração de um enredo com personagens e fatos matemáticos para compor uma história. Em diversos momentos da disciplina os alunos socializaram suas propostas a fim de discutir sobre sua relevância, adequação da linguagem e do conteúdo. No término desse processo os alunos produziram ilustrações e finalizaram a elaboração do livro. No total foram construídos 16 livros que abordavam diferentes conteúdos matemáticos: números, operações matemáticas, frações, escalas de medida e figuras geométricas.

Em 2004 a disciplina foi oferecida novamente para os alunos da Licenciatura em Pedagogia sob a mesma metodologia, porém com algumas modificações como, por exemplo, no levantamento bibliográfico dos livros que agora era guiado pela observação de seus diferentes elementos, tais como: linguagem, escrita, ilustração, conteúdo matemático e contexto da história. Nesse ano foram produzidos 15 livros que abordaram os conteúdos matemáticos: números, operações, conceito de conjuntos, frações, figuras geométricas.

Ainda em no primeiro semestre de 2004 o projeto foi ampliado e foi oferecida – pelas duas primeiras autoras desse artigo - uma Atividade Curricular de Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) para alunos das Licenciaturas em Pedagogia e Matemática e como extensão universitária para professores que ensinam Matemática desde as séries iniciais, com carga horária de 60 horas. Essa ACIEPE possui como objetivo:

[...] proporcionar condições para a integração de conteúdos de narrativas infantis e conteúdos matemáticos com a finalidade de favorecer a aprendizagem de noções e conceitos específicos e o exercício da expressão pessoal e criativa de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. (ACIEPE: Plano da atividade, 2004.).

O número de vagas era limitado devido às exigências das atividades práticas, sendo assim contamos com sete alunos da Matemática, quatro da Pedagogia, duas professoras das séries iniciais e uma professora de Matemática (5ª a 8ª série do Ensino Fundamental). A metodologia foi semelhante a da disciplina oferecida na Pedagogia, porém como essa era uma disciplina optativa com uma grade de horário maior, foi possível ampliar levantamento bibliográfico, os estudos sobre leitura, Matemática e sobre os conteúdos a serem abordados

nos livros. Além disso, a visão do professor da escola contribuiu para as discussões nas aulas. Foram produzidos 11 livros sobre os conteúdos matemáticos: números, contagem, operações, frações e sólidos geométricos.

No segundo semestre de 2004 a ACIEPE teve continuidade tendo como atividades: o planejamento da aplicação do livro produzido anteriormente, a aplicação em contexto escolar e a elaboração de um relatório desta experiência.

Essa ACIEPE foi regulamentada pelo Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos no primeiro semestre de 2004. A partir de então é uma atividade regular oferecida todos os anos pelas Professoras Dra. Cármen L. B. Passos e Rosa M.M. A. Oliveira.

Em 2005 a Aciepe foi oferecida novamente e foram construídos 14 livros com os conteúdos: números, contagem, formas geométricas planas, gráficos de barras, matrizes, porcentagem, problemas envolvendo raciocínio lógico, área, perímetro, fração e iniciação algébrica.

Em 2006, graduandos e professores elaboraram no total 11 livros que abordaram adição (regra do “vai um”), divisão, multiplicação, equação do 1º grau, medidas, seqüência numérica, relação número quantidade.

No ano de 2007 na ACIEPE foram construídos livros sobre: números, operações, sólidos e figuras geométricas, unidade de medida de massa e comprimento. Totalizando nove produções.

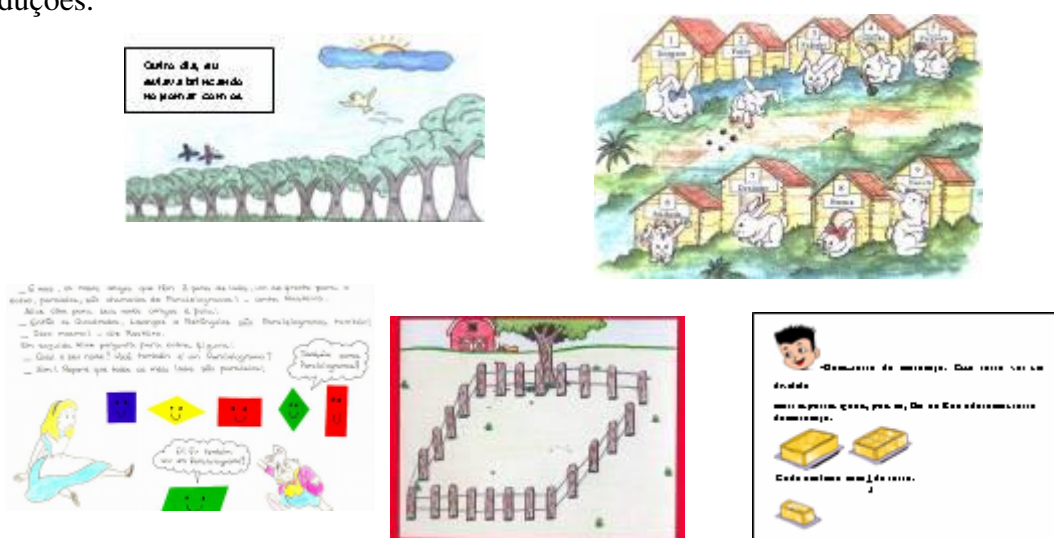


Figura 1: Livros elaborados nas ACIEPEs.

No ano de 2005 a Diretoria de Ensino propôs às Porfas. Dras. Carmen L. B. Passos e Rosa M. M. A. Oliveira que elaborassem um projeto de formação continuada para professores da rede pública de ensino. O projeto elaborado foi aceito pela DE e se enquadrou nas *ações descentralizadas* do Programa de Formação Continuada - Teia do Saber¹ e foi oferecido aos professores da rede pública de ensino pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em

¹

Para ver todos os programas pertencentes ao Programa Teia do Saber da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo acessar o endereço na internet: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/TRSaber/Teia_saber/Teia_saber.htm>

parceria com uma UFSCar. O Programa Teia do Saber é uma das ações da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo para a formação dos professores da rede pública de ensino. As ações deste Programa estão voltadas para o investimento e a formação continuada dos educadores que atuam nas escolas públicas atendendo toda a rede pública de ensino do Estado de São Paulo e uma de suas premissas é o respeito à cultura local e a valorização da autonomia da escola. As *ações descentralizadas* têm por base os indicadores de desempenho e as orientações curriculares têm o objetivo de prover às necessidades e expectativas educacionais específicas de uma região, articulando-as com as ações centralizadas. Estas ações são desenvolvidas pelas Diretorias de Ensino e/ou Instituições de Ensino Superior contratadas para conceber e executar projetos de formação continuada. São exemplos de ações descentralizadas os projetos de capacitação desenvolvidos pelas Oficinas Pedagógicas em cada D.E. e também a contratação de Instituições de Ensino Superior para ministrar cursos destinados aos professores das escolas estaduais do Ensino Fundamental e Médio.

O objetivo geral da Teia do Saber “Metodologias do Ensino da Leitura em Todos os Componentes Curriculares do Ciclo I do Ensino Fundamental - Ler para Aprender”: foi proporcionar aos professores conhecimentos sobre metodologias de ensino relacionadas à linguagem e à matemática que favorecessem a aprendizagem de alunos das séries iniciais.

O curso foi dividido em dois módulos todos relacionados à leitura, entretanto um deles estava relacionado também à matemática. O primeiro módulo: “*Práticas de Leitura na Escola: ler para aprender e comunicar aos outros*” teve como objetivos: discutir, analisar e refletir sobre questões emergentes sobre a leitura e a produção de textos na escola com a finalidade de orientar, planejar e implementar atividades a serem desenvolvidas pelos educadores com os seus alunos. O segundo módulo: “*A produção de livros infantis com conteúdo matemático*” teve como objetivos: identificar e analisar obras de literatura infantil que abordam conceitos e noções matemáticas; produzir livros infantis com conteúdo matemático integrado a outras áreas do conhecimento; utilizar essas produções em contextos escolares; analisar a pertinência e adequação das produções nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Esses dois módulos foram desenvolvidos conjuntamente em uma carga horária de 80 horas distribuída 10 encontros com 8 horas de duração cada, realizados aos sábados.

Nesses encontros os professores tiveram aulas com formadores pertencentes à Universidade, discutiram e leram bibliografia pertinente aos seguintes assuntos: a leitura e sua dimensão social; a leitura como um processo de construção de sentidos e o desenvolvimento da competência leitora; a importância da leitura para a construção do conhecimento; a produção de texto como um processo de apropriação dos padrões da língua escrita; a estrutura de um texto narrativo, o tratamento didático das questões ortográficas ao longo do ciclo; a prática de refação na produção de texto; a linguagem matemática e seus diferentes tipos de representações, a importância da leitura na aprendizagem da Matemática; aproximações entre a Matemática e a língua materna e o processo de produção de histórias infantis com conteúdo matemático; a resolução de diferentes tipos de problemas de Matemática, conceitos matemáticos: ângulos, geometria e probabilidade através da resolução de problemas; a indicação dos conteúdos matemáticos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental e os avanços que devem ser realizados de um ciclo para outro; a história do jogo africano “Mancala” e suas possibilidades pedagógicas e as questões relacionadas ao gênero nas sociedades iraniana e brasileira.

Em alguns encontros os professores realizaram um levantamento bibliográfico de livros infantis com conteúdo matemático nas bibliotecas das escolas. Estes livros e também os livros produzidos nas ACIEPEs realizadas em anos anteriores foram organizados, categorizados e analisados observando-se diferentes elementos, tais como: linguagem, escrita, ilustração, conteúdo matemático e contexto da história. Durante o desenvolvimento do curso houve incentivo por parte dos professores para que os participantes realizassem atividades relacionadas à leitura e à escrita nas aulas de matemática. Alguns professores realizaram estas atividades e compartilharam com os colegas os materiais de seus alunos, sua avaliação e suas aprendizagens nesse processo.

O processo de elaboração do livro ocorreu a partir do 5º encontro, os professores escolheram um conteúdo matemático, produziram uma história infantil para ensinar Matemática, planejaram a aplicação desta história em sala de aula, avaliaram esta aplicação e suas possíveis implicações na prática pedagógica.

Participaram da Teia do Saber 40 professores das séries iniciais do Ensino Fundamental que produziram 17 livros sobre os seguintes conteúdos matemáticos: números, contagem, operações, frações, perímetro, figuras geométricas planas e simetria.

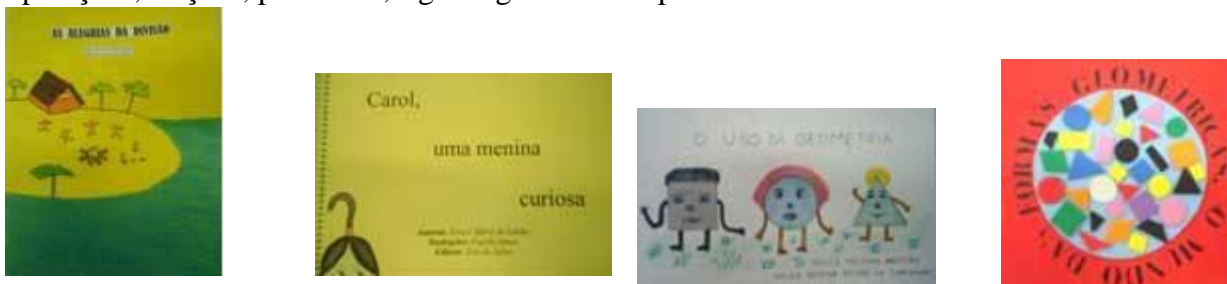


Figura 2: Livros elaborados na Teia do Saber 2005.

Esses professores, envolvidos no seu processo de desenvolvimento profissional, mostraram que as experiências em sala de aula, as discussões nas aulas do curso de formação continuada, a elaboração e aplicação de livros infantis para ensinar matemática possibilitou a construção e reconstrução de conhecimentos relacionados à Matemática e seu ensino. Eles passaram a observar a matemática presente nos livros paradidáticos e de literatura infantil de forma diferente, começaram a utilizá-los nas aulas concebendo uma nova forma de despertar o interesse dos alunos: “a leitura deste tipo de livro facilita a apreensão da Matemática para os alunos. A gente acha que a Matemática é um bicho de sete cabeças, mas o livro relaciona matemática com tudo”(Professora 12, Teia do Saber 2005). Essas professoras também começaram a utilizar a escrita nas aulas de Matemática e a perceberem como uma nova forma de avaliação e reflexão sobre os “erros” dos alunos

Eu aprendi uma coisa nova que eu não sabia, que a gente podia escrever textos em Matemática. A gente tem mania de departamentar os assuntos, não sei se é por causa do livro didático... percebi sem prova o que eles sabiam ou não. Este modo enriqueceu muito...Eu esqueço de usar este recurso do paradidático (Professora 21, Teia do Saber 2005).

Sobre o processo de elaboração do livro as professoras afirmam que encontraram sim dificuldades, mas foram indicadas como positivas devido às aprendizagens decorrentes dessa experiência:

Não é fácil escrever um livro, encaixar texto, imagens, assuntos é um desafio e tanto, porém com o apoio recebido dos professores ficou parecendo que é possível. Fiquei feliz quando vi o produto final e me senti dessa forma já imaginou as crianças? E saber que outros possam ler o seu livro. Que sensação boa. Até mesmo o interesse do aluno em ter um produto final (Professora 21, Teia do Saber 2005).

No final do curso foi solicitado pelas próprias professoras que houvesse uma continuação da formação. Sendo assim, no ano de 2006 foram propostas uma continuação para a primeira turma da Teia do Saber e a criação de uma nova turma.

Na continuação do curso inicialmente a metodologia envolveu uma socialização sobre experiências vividas em sala de aula destacando a utilização ou não dos livros elaborados na primeira fase da Teia do Saber. Formadores da universidade especialistas em diferentes disciplinas realizaram com os professores estudos sobre a importância da leitura e contação de histórias na sala de aula; Estudos sobre a Leitura em Geografia e História, a produção de livro infantil baseado em livro paradidático existente, aplicação e avaliação da aplicação do livro elaborado em sala de aula; Discussões sobre limites e possibilidades da leitura no ensino de Ciências, estudos de conteúdos específicos como: Astronomia; Movimento Aparente do Sol; Fases da lua; Eclipses Lunares e Solares; Sistema Solar.

As primeiras análises dos depoimentos das professoras produzidos nas discussões sobre atividades desenvolvidas em suas aulas no decorrer do curso e as suas avaliações escritas sobre o curso e suas aprendizagens decorrentes dele indicaram que a interdisciplinaridade foi um fator que contribuiu no processo docente profissional e pessoal, como podemos observar no depoimento da professora 19 abaixo.

Em relação ao conteúdo trabalhado nesses módulos I e II, ampliaram o conhecimento nas disciplinas trabalhadas, pois deu uma ampla visão, matematicamente, geograficamente, historicamente do que podemos trabalhar com a leitura e confeccionar seu próprio material didático, isso tudo permeia as outras disciplinas, tudo que foi desenvolvido durante os módulos foram de acordo com a nossa necessidade e preocupação. (Depoimento Professora 19 , 10º encontro, continuação 2006).

Além disso, as aulas do curso e os momentos de socialização e debate sobre a prática docente contribuíram para o enriquecimento do conhecimento profissional docente, como podemos perceber no depoimento da professora 2.

Todas as pessoas que participaram do curso, Teia do Saber II, contribuíram para a minha prática docente, de diferente formas, com mais ou menos intensidade. Quando cito “pessoas”, me refiro aos professores que ministraram o curso e também aos colegas de profissão que cursaram a Teia do Saber neste ano de 2006. Os primeiros, de forma direta na minha prática

docente, com seus conhecimentos sistematizados e teorias. O grupo participante do curso contribuiu citando suas experiências e vivências em sala de aula. (Depoimento Professora 2 , 10º encontro, continuação 2006).

As avaliações das participantes também mostram as aprendizagens que o curso lhes proporcionaram. Aprendizagens referentes à atuação profissional, assinalando a possibilidade de melhoria da mesma, pois segundo as professoras participantes o curso apresentou várias sugestões de atividades didáticas auxiliando-as a adquirirem mais confiança no desenvolvimento das aulas, possibilitou que elas refletissem suas práticas e repensassem as mudanças necessárias.

Foi muito construtivo para a nossa prática docente, pois ganhamos novas experiências que podemos levar para a sala de aula. Descobrimos novas habilidades individuais e em grupo que foram trabalhadas durante a elaboração de atividades que foram propostas. Enfim, o curso foi de grande aproveitamento para nossa atuação profissional. (Depoimento Professora 3 , 10º encontro, continuação 2006).

O curso Teia do Saber II veio contribuir e muito para minha prática docente, de diferentes formas, pois durante todo tempo houve interação, troca e ganhos. Adquiri muitos conhecimentos úteis e necessários. Reflito mais e mais. Vejo que sempre tenho que aprender. Nunca sei tudo. (Depoimento Professora 27 , 10º encontro, continuação 2006).

Os conteúdos trabalhados foram ótimos, aplicáveis em sala de aula. Levaram-nos a reflexão e que vieram ao encontro só nosso interesse em obter novos conhecimentos. Com certeza vou melhorar meu trabalho como prof. Hoje tenho mais segurança que ontem em aplicar coisas novas. (Depoimento Professora 32 , 10º encontro, continuação 2006).

No ano de 2006 a segunda turma iniciante na Teia do Saber produziu 16 livros sobre os conteúdos matemáticos: números, operações, ângulos, linhas retas e curvas, sólidos e figuras geométricas, simetria, área, combinação e perímetro.

A ACIEPE também foi oferecida em 2006, sendo construídos 11 livros sobre os conteúdos: números, operações, unidades de medida, iniciação algébrica, figuras geométricas e sistemas de equações do 1º grau.



Figura 3: Livros elaborados Teia do Saber 2006.

OS CONTEÚDOS MATEMÁTICOS NAS HISTÓRIAS INFANTIS

Em cinco anos de desenvolvimento desses projetos que integram a Matemática à Língua Materna temos um total de 68 livros com histórias infantis para ensinar Matemática e 220 alunos, dentre eles professores em formação inicial e continuada.

Os livros elaborados pelas alunas da Licenciatura em Pedagogia na disciplina de Metodologia do ensino da Matemática no ano de 2003 foram analisados por Passos e Oliveira (2007). Essas autoras registraram em diários de campo as discussões em sala de aula e os momentos de apresentações das propostas para os livros. Juntamente com a produção de texto, na qual os alunos avaliaram suas aprendizagens e possíveis contribuições para a prática docente, esse dados culminaram em uma pesquisa que investigou como esses futuros professores (re)significaram seus saberes sobre os conteúdos de matemática ao construir histórias para ensinar conteúdos matemáticos.

Passos e Oliveira (2007) observaram que o fato das alunas participarem da disciplina de Estágio Supervisionado, que previa contato com professores no campo de estágio, ao mesmo tempo em que participavam de uma disciplina de metodologia foi determinante para a escolha das temáticas abordadas nos livros, visto que ela sofria influência de sugestões dos professores da escola. As justificativas para as sugestões de conteúdo estavam, na maioria das vezes, relacionadas às dificuldades em transformar um conteúdo matemático para o ensino. Além disso, os dados revelaram que os alunos escolhiam conteúdos que dominavam para abordar nos livros. Alguns conteúdos que fazem parte do programa das séries iniciais tais como: porcentagem simetria, decimais, estatística e probabilidade, não foram abordados em nenhum livro.

Observou-se também a preocupação dos autores dos livros em aproximar fatos do cotidiano dos alunos e os enredos dos livros. Além disso, constatou-se a pequena quantidade de livros que abordaram geometria, indício de que ela ainda pode ser pouco ensinada em sala de aula. As autoras também apontam que a história de vida, ou seja, a trajetória pré-profissional, destacando a socialização primária e escolar enquanto aluno e as experiências vivenciadas durante o estágio em docência da graduação influenciaram as atividades de produção das histórias infantis com conteúdos matemáticos.

Os livros elaborados nas ACIEPE de 2003 e 2004 foram analisados por Souza e Oliveira (2005) que determinou categorias de análise observando os conteúdos abordados em cada livro e as indicações dos PCN (1997). Os 18 livros que auxiliam o leitor a realizar cálculos de modo convencional estão na categoria *operações com números naturais*. Os 17 livros que procuraram ampliar o conceito de número e explicitar as características do sistema de numeração estão na categoria *números naturais e sistemas de numeração decimal*. Na categoria *espaço e forma* estão os oito livros que englobam as noções de geometria relacionadas as formas geométricas e aos sólidos geométricos. Apenas três livros desenvolvem assuntos de *grandezas e medidas* abordando uma introdução ao tema. A última categoria é *tratamento da informação*, na qual estão dois livros que abordam noções de estatística. As pesquisadoras observaram que os alunos, especialmente do curso de Pedagogia, não desenvolveram temas considerados mais complexos na abordagem dos conteúdos matemáticos, trabalhando com conteúdos introdutórios.

Neste trabalho ampliamos os dados e utilizamos para todos os livros produzidos até o momento as categorias de análise propostas por Souza e Oliveira (2005). Observando apenas

uma modificação na primeira categoria agora chamada de *operações com números naturais e racionais*, identificada dessa forma pela inclusão dos livros que abordaram o conteúdo de frações. Na disciplina de Metodologia do Ensino da Matemática no ano de 2004 na qual participaram alunas da Licenciatura em Pedagogia o gráfico de distribuição dos conteúdos, que pode ser visualizado abaixo, mostra que os conteúdos mais abordados foram os pertencentes a categoria operações com números naturais e racionais (45%). No que se relaciona à escolha dos conteúdos para abordar nos livros podemos dizer que a turma de 2004 se comportou de forma semelhante à turma de 2003, analisada por Passos e Oliveira (2007) que também, em sua maioria escolheu conteúdos relacionados a essa temática. Além disso, para essas duas turmas podemos ainda observar que dos livros dessa categoria apenas dois deles tratam de operações com números racionais.

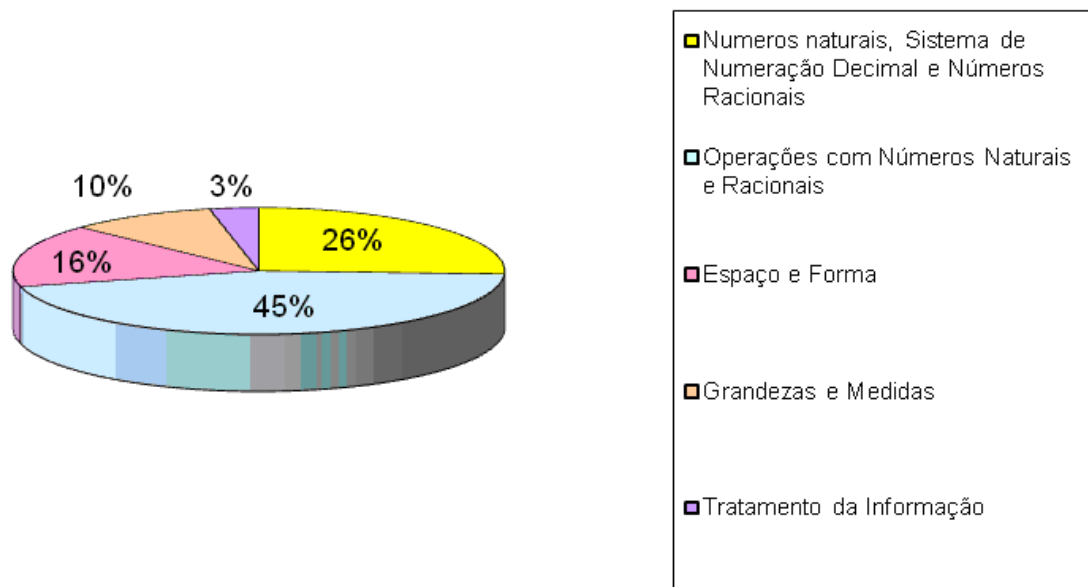


Gráfico 1: Distribuição dos conteúdos no livros dos alunos da disciplina Metodologia do Ensino da Matemática no ano de 2004.

Nas ACIEPEs observamos que a categoria onde esteve presente a maioria dos livros produzidos (45%) também é *operações com números naturais e racionais* e assim como nos livros dos alunos da Pedagogia a segunda categoria onde temos mais livros é *números naturais e sistemas de numeração decimal* como podemos observar no trabalho de Passos e Oliveira (2007) e no gráfico abaixo.

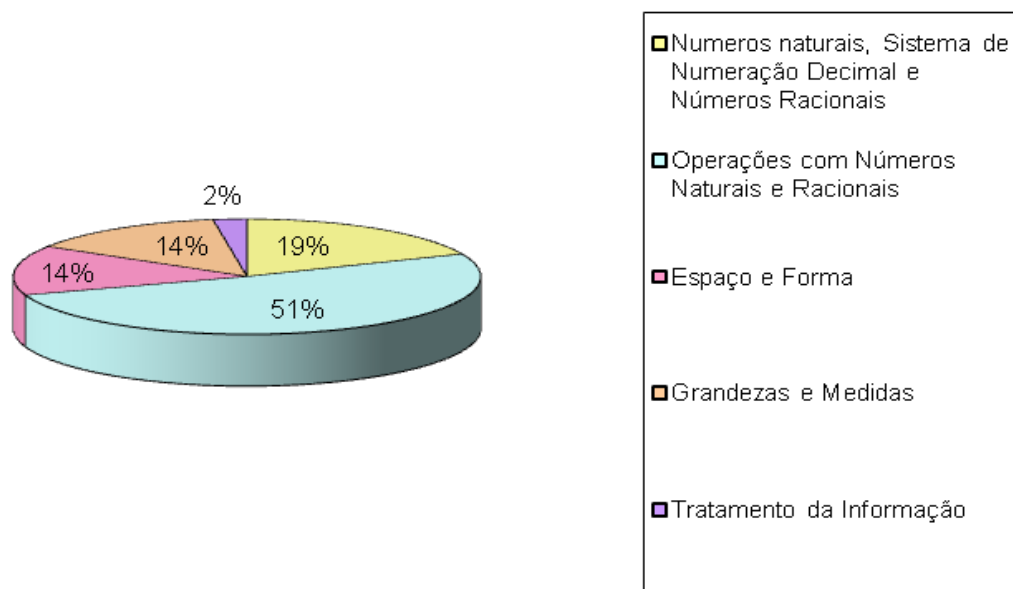


Gráfico 2: Distribuição dos conteúdos no livros dos alunos e professores participantes das ACIEPE de 2004 a 2007.

Para os livros das professoras participantes da Teia do Saber a distribuição dos conteúdos ocorre de forma diferente. As categorias operações com números naturais e racionais e espaço e forma apresentam a mesma porcentagem (38%).

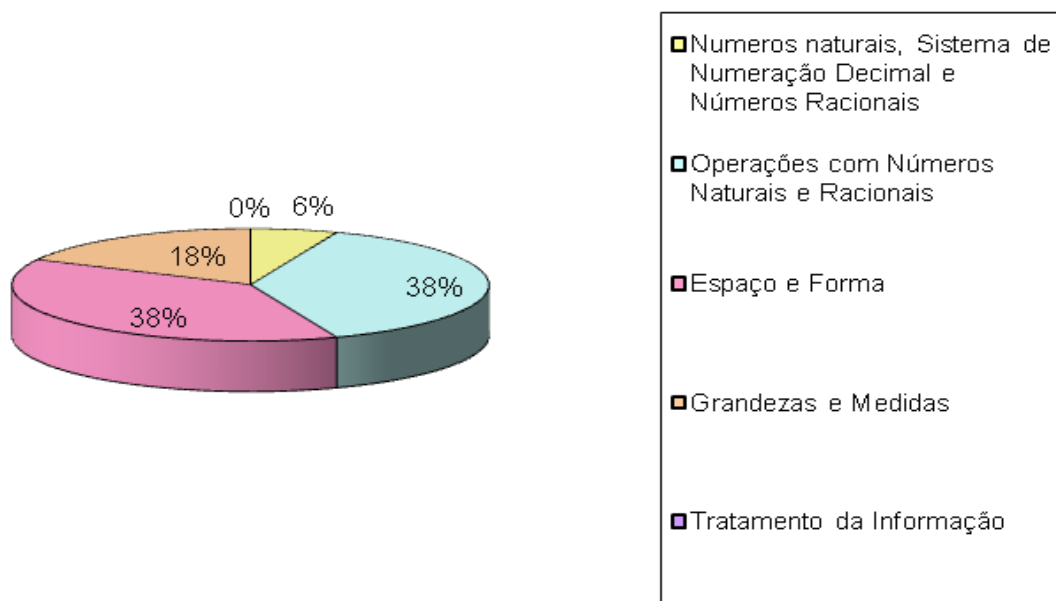


Gráfico 3: Distribuição dos conteúdos nos livros das professoras da Teia do Saber.

Esse fato pode ter ocorrido porque durante o curso algumas aulas trataram do tema Geometria. Embora as professoras tenham elaborado livros de Geometria observamos que em sua maioria eles apresentam as figuras geométricas planas e, muitas vezes, identificam-nas em objetos do cotidiano. A visão de geometria apresentada pelas professoras se aproxima da visão de Eves (1992) que indicou a criação de uma geometria subconsciente a partir da observação de objetos do cotidiano ou da natureza e que se transformou em uma ciência a partir da observação de particularidades de um procedimento para resolver um problema e da generalização destes procedimentos para a resolução de outros problemas. Segundo Gerdes (1991), essa visão da geometria precisa ser superada dialeticamente, pois a geometria como uma ciência não depende apenas de objetos geometrizaáveis, mas sim de uma abstração capaz de superar uma figura.

Observamos que em todos os livros produzidos a categoria tratamento da informação é a categoria que menos contemplou livros. O ensino da Probabilidade e da Estatística nos Parâmetros Curriculares Nacionais está no bloco “Tratamento das Informações” e é indicado desde as séries iniciais e sua inclusão no programa é justificada pela demanda social e pela necessidade desses conhecimentos para compreender informações, utilizá-las para tomar decisões e também para realizar previsões. Entretanto, é bastante complexa a introdução desse tema nas aulas de matemática. Gonçalves (2003) analisou a grade curricular de cursos de Licenciatura em Pedagogia e verificou que apesar de oferecerem em sua maioria uma disciplina de Estatística podem não relacioná-la à Didática da Estatística. Outro fator importante é que na maioria desses a disciplina de Metodologia de Ensino da Matemática é o único momento da graduação em que o futuro professor das séries iniciais tem contato com a Matemática e, em particular, com análise de gráficos para o ensino.

ALGUNS DESDOBRAMENTOS

A Teia do Saber de 2005 foi um espaço que fomentou a coleta de dados para uma dissertação de mestrado Souza (2008) que investigou as aprendizagens da docência relacionadas ao conteúdo matemático e ao ensino deste conteúdo que ocorreram durante a participação nesse processo formativo voltado para a construção de histórias infantis para ensinar matemática.

A análise dos dados mostrou que a partir da integração entre a Matemática e a Língua Materna nas experiências em sala de aula e na elaboração de livros infantis para ensinar matemática as professoras, envolvidas no seu processo de desenvolvimento profissional, construíram e reconstruíram conhecimentos relacionados à Matemática e seu ensino. Elas passaram a identificar a Matemática nos livros paradidáticos e infantis, começaram a utilizá-los nas aulas concebendo uma nova forma de despertar o interesse dos alunos; utilizaram a escrita nas aulas de Matemática e perceberam-na como uma nova forma de avaliação e reflexão sobre os “erros” dos alunos e perceberam a necessidade da pesquisa e do planejamento para o ensino. No entanto, também demonstraram desconhecimento de conceitos matemáticos a serem ensinados nas séries iniciais e a necessidade do conhecimento do conteúdo de matemática para o ensino.

Uma outra pesquisa de mestrado que aborda a temática da conexão entre literatura infantil e matemática se encontra em fase de finalização e investigou de que maneiras os alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, em um contexto de ensino e aprendizagem que conecte literatura e matemática, se apropriaram dos conteúdos escolares, se relacionaram com esses conhecimentos e qual foi a receptividade desses alunos a essa metodologia. Desenvolveu-se

uma seqüência didática que articulou matemática e literatura infantil a partir dos livros “O pirulito do Pato” e “Doces Frações”, sendo que os conteúdos matemáticos abordados foram: a noção de fração enquanto subconstruto parte-todo, comparação e equivalência de frações.

Durante o desenvolvimento da seqüência didática, constatamos que vários alunos foram receptivos ao trabalho proposto - a articulação entre literatura e matemática - e agiram como sujeitos ativos, no sentido de que se colocaram em atividade frente a essa metodologia. Também é possível assinalar a importância do uso de materiais manipuláveis para a aprendizagem dos alunos, pois, a partir desse tipo de material, os participantes da pesquisa elaboraram seus pensamentos, criaram e testaram hipóteses e estratégias, envolvendo-se num processo de compreensão dos conteúdos abordados. Investigando o processo de aprendizagem desses alunos enfatizamos o papel do professor como um mediador, que ao ter ciência dos conhecimentos prévios dos alunos acerca de determinado conteúdo e compreendendo as estratégias usadas por eles para resolverem uma situação, poderá dispor condições e efetivar intervenções necessárias possibilitando o raciocínio mental do aluno. Enfim, constatamos que os estudantes elaboraram hipóteses, estratégias e interagiram com as narrativas, construindo conhecimento, estabelecendo uma relação de interioridade com os saberes abordados nas aulas, sendo que esse processo envolveu os saberes próprios, as histórias e experiências de vida, ou seja, as singularidades de cada sujeito que faz parte do processo educativo, que se constitui no cotidiano escolar, assim como forma esse ambiente.

Houve outros desdobramentos como a possibilidade de desenvolver trabalhos de conclusão de curso e apresentações em congressos e reuniões científicas. Entretanto, os resultados mais significativos dessas pesquisas e da nossa experiência com a elaboração dos livros infantis com conteúdo matemático vem mostrando que essa metodologia permite que graduandos e professores pesquisem sobre conteúdos de matemática e também de outras disciplinas, pesquisem sobre a adequação de um conteúdo a uma idade ou série escolar. Temos visto que nesse processo eles adquirem novos conhecimentos, buscam na interlocução com os pares definições de enredo, personagens etc. Negociam a escolha do conteúdo matemático e consideram seus saberes da prática pedagógica e sobre seus alunos. Nesse sentido, os dados produzidos vem sinalizando sucesso na mobilização dos participantes para essas ações e satisfação pelos resultados alcançados.

A dinâmica proposta nessas aulas pode contribuir para a formação de professores que ensinam matemática, ao proporcionar experiências compartilhadas, de modo a favorecer o desenvolvimento profissional docente a partir de reflexões sobre a prática. Os momentos de discussões e reflexões que fomentem trocas entre os pares são fundamentais para que os educadores possam assumir seu papel de protagonistas na construção do sucesso escolar dos alunos nessa área.

REFERÊNCIAS

CARRASCO, L. H. M. Leitura e escrita na Matemática. In: NEVES, Iara Conceição et al. **Ler e escrever compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 5.ed, 2003. p. 192-204.

EVES, H. **Tópicos da História da Matemática para uso em sala de aula: geometria**. São Paulo, Atual, 1992, p. 1-4.

FONSECA, M. C . F. R.;CARDOSO, C. A. Educação matemática e letramento: textos para ensinar Matemática e Matemática para ler o texto. In: NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. **Escrituras e leituras na Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 63-76.

GERDES, P. Sobre o despertar do pensamento geométrico e educação. In: **Etnomatemática: cultura, matemática e educação**. Moçambique; Instituto Superior Pedagógico, 1991, p. 13-16.

GONÇALVES, H. J. L. Educação Estatística: Apontamentos sobre a Estatística nos cursos de Pedagogia - Magistério para séries iniciais do ensino fundamental. In: IX Seminário IASI de gEstatística Aplicada, 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: IMPA, 2003.

GÓMEZ-GRANELL, C. A aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado. In: Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (Org.). São Paulo: Ática, 1997. p. 257-282.

GURGEL, R. M. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

LOPES, A.J. A escrita no ensino-aprendizagem da Matemática como instrumento de avaliação. In: **Anais do II Seminário Internacional de Educação Matemática**. Santos/SP: SBEM, 2003. (CD -ROM)

LORENZATO, S. Formação inicial e continuada do professor de matemática. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, n. 18, 2005. p. 75-90.

LORENZATO, S. **Educação infantil e percepção matemática**. Campinas, Sp: Autores Associados, 2006.

MACHADO, Nilson José. **O pirulito do pato**. São Paulo: Scipione, 1990. s. paginação.

MACHADO, N. **Matemática e Língua materna: Análise de uma impregnação mútua**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

PASSOS, C. L. B.; OLIVEIRA, R. M. M. A. Elaborando Histórias Infantis com Conteúdo Matemático: Uma Contribuição para a Formação de Professores. In: MENDES, Jackeline Rodrigues; GRANDO, Regina Célia (Orgs.). (Org.). **Matemática e Produção de Conhecimento: múltiplos olhares**. São Paulo: Musa, 2007, v. 3, p. 119-135. 2007.

POWELL, A.; BAIRRAL, M. A escrita e o pensamento Matemático: interações e potencialidades. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

RAMOS, Luzia Faraco. **Doces frações: a construção do conceito de fração, equivalência de frações, jogos**. São Paulo: Ática, 2000. 23 p.

SMOLE, K. C. S. et al. **Era uma vez na matemática: Uma conexão com a literatura infantil**. 2. ed. São Paulo:IME-USP, 1995.

SMOLE, K. C. S.; CÂNDIDO, P. T.;STANCANELLI, R. **Matemática e Literatura Infantil**. 4. ed..Belo Horizonte: LÊ, 1999.

SMOLE, K. C. S. e DINIZ, M. I. (org). **Ler, escrever e resolver problemas: Habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre, RS: Editora Artmed, 2001.

SOUZA, A. P. G. de ; OLIVEIRA, R. M. M. A. de. Conteúdos matemáticos em histórias infantis: análise de uma experiência de ensino e extensão. **Congresso de Iniciação Científica, Anais de Eventos da UFSCar. São Carlos**: v. 1, p. 610, 2005.

SOUZA, R. D. de. Era uma vez... aprendizagens de professores escrevendo histórias infantis para ensinar matemática. 2008. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

O DESAFIO DO TRABALHO CONSTRUTIVO-COLABORATIVO COM FORMADORES DE PROFESSORES EM UM PROJETO DE EXTENSÃO VIA INTERNET

Renata Portela Rinaldi

PPGE/UFSCar – renata.rinaldi@gmail.com

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

DME/UFSCar - darr@ufscar.br

Resumo: O texto aborda os desafios enfrentados a partir do uso da internet, tendo em vista estratégias metodológicas utilizadas em um programa de formação continuada para formadores de professores dos anos iniciais da educação básica por meio da Educação a Distância (EAD). O programa é desenvolvido no ambiente virtual do Portal dos Professores da UFSCar, por meio de um projeto de extensão, visando à construção de uma comunidade de aprendizagem profissional junto aos formadores (coordenadores pedagógicos, diretores e vice-diretores de escola e supervisores de ensino) que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas do país. Apresenta a abordagem construtivo-colaborativa de pesquisa e intervenção, as principais estratégias de trabalho bem como os instrumentos que a viabilizam em um contexto virtual de formação continuada mediado pela internet.

Introdução

O texto aborda questões relativas à metodologia utilizada no trabalho de tese, ainda em desenvolvimento pela primeira autora e orientado pela segunda. Entretanto, a contextualização da pesquisa faz-se necessária para facilitar a compreensão do leitor em relação aos aspectos teórico-metodológicos adotados. Desta forma, discute-se num primeiro momento aspectos relacionados a educação a distância (EAD), suas implicações na sociedade ao longo do tempo e o importante papel que assumiu nos últimos anos na sociedade contemporânea; em seguida, apresenta-se a abordagem construtivo-colaborativa de pesquisa e intervenção e as estratégias metodológicas usadas ao longo do desenvolvimento no projeto de extensão que visa a formação continuada de formadores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao tratar da educação a distância (EAD), geralmente, se suscitam discussões em torno do *como* se realiza um processo educativo onde os contextos e personagens tradicionais, como sala de aula, professores e alunos, não estão materializados nos modelos que conhecemos, e quando alunos e professores não estão realizando seus papéis educativos em um mesmo espaço e tempo. Com a EAD, esses “personagens” continuam a existir, assumindo características ou funções distintas daquelas que conhecemos no ensino presencial assim como os contextos, que passam a ser virtuais, como é o caso da Internet.

Com o advento da Internet é comum ouvir falar da utilização da EAD em recentes programas de formação profissional. O que nem todos sabem é que a história da EAD remete ao final do século XIX (LITWIN, 2001), antecedendo em muito a utilização das atuais tecnologias e articulando-se a diferentes pressupostos teórico-metodológicos até hoje existentes. No Brasil, de acordo com Niskier, citado por Pesce e Bräkling (2006), um dos primeiros registros consta da década de 1970, portanto, a história da EAD antecede a chegada das tecnologias contemporâneas. A novidade é que, até então, esta modalidade era questionada em termos qualitativos, por voltar-se a segmentos sociais menos favorecidos e somente com a

incorporação do meio digital, a EAD passou a abarcar iniciativas e programas não periféricos de formação.

Para compreender essas novas funções ou essas novas organizações do processo de ensino-aprendizagem, se deram várias explicações no início da década de 70, momento em que se criaram as maiores instituições de educação a distância no mundo (Open University, UNED/Espanha, Universidade Indira Ghandi/Índia, entre outras) e autores como Moore (1977), Peters (1981), Holmberg (1983) e Keegan (1983), lançaram bases teóricas para se pensar a educação a distância.

Para Moore, Holmberg e Keegan as explicações iniciais da EAD tinham por base a idéia de que seria um processo educativo voltado para a constituição da autonomia e independência dos alunos, ou como definia Peters um processo de massificação educativa fundada em processos industrializados de ensino.

No entanto, o fato que se colocava (e ainda hoje se mantém) como preponderante na criação de processos educativos a distância é relativo aos avanços tecnológicos vividos nas últimas décadas. Se na década de 70 as tecnologias da aprendizagem possibilitaram o desenvolvimento de uma série de processos mais massificadores de ensino, atualmente, as sociedades vivenciam uma sucessão de rupturas que têm por base a crescente “tecnologização” dos processos de trabalho e da comunicação, que acabaram por repercutir também nas instituições educativas.

Com o advento da informática e do crescente acesso da população aos microcomputadores e às redes de Internet¹, o processo de aquisição e divulgação do conhecimento se ampliou de forma considerável e a educação a distância tomou novo impulso. Assim, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) alterou o modo de ver e ser no mundo praticamente de todas as pessoas, uma vez que afeta o trabalho, a vida cotidiana, o conhecimento e a aprendizagem.

A incorporação das TIC pela EAD tornou essa modalidade educacional mais complexa devido a algumas características como: propiciar a interação das pessoas entre si, das pessoas com informações disponibilizadas e com as tecnologias em uso; ampliar o acesso a informação atualizada; empregar mecanismos de busca e seleção de informações; favorecer a mediação pedagógica em processos síncronos ou assíncronos; criar espaços para a representação do pensamento e a produção de conhecimento. Dentre estas características, merece destaque a narrativa escrita (registro) devido à possibilidade de recuperação instantânea e contínua do material que possibilita a revisão e reformulação constante dos processos em EAD. A interatividade inerente as TIC é potencialmente favorável à criatividade, à expressão do pensamento, à interação e a troca de experiências. Contudo, a tecnologia em si mesma não é condição suficiente para a criação inovadora ou para garantir a qualidade da EAD (RINALDI, 2006).

¹ A Internet constitui-se num amplo campo de busca por informações, documentos, textos, artigos diversos, notícias, programas etc., tendo potencial para agrandar um público bastante amplo e diversificado. Mais do que isso, ela possibilita interação virtual à distância e a construção de comunidades de aprendizagem formadas por pessoas das mais diversas culturas e procedências. Ela permite a cada pessoa integrar-se num grupo, construir redes relacionais, envolver-se numa comunidade de comunicação, colocando-se em contato com outros e construindo/reconstruindo a própria identidade.

Entre a década de 70 e o mundo globalizado de hoje existem grandes diferenças e a própria EAD vem adquirindo novos significados. Questiona-se inclusive, a pertinência ou não do termo “a distância”, uma vez que esse termo não pode ser mais compreendido como distância puramente física ou geográfica. Com a utilização das TIC muitas fronteiras foram ultrapassadas, dentre elas as de tempo e de espaço.

Na década de 70 essa modalidade de ensino-aprendizagem se consolida como alternativa pedagógica, segundo Alonso (2005, p.17) “tal fato vincula-se às possibilidades do uso mais intenso de TIC que permitiram ‘encontros’, interlocuções e, mais recentemente, interações entre alunos/ professores/ tutores”.

Observa-se que os processos educativos mais tradicionais já “não dão conta” de formar o contingente necessário de pessoas para um mundo em transformação. Além disto, as novas funções técnicas geradas pela utilização mais massiva e intensa da tecnologia não têm sido atendidas, do ponto de vista formativo, por essas mesmas instituições.

Somos hoje convidados, ou forçados, a pensar em processos educativos que ultrapassem as instituições de ensino mais tradicionais, ou em propostas que apresentem como possibilidade a criação de novos ambientes de aprendizagem, onde a relação presencial professor / aluno seja transcendida.

Ao pensarmos a EAD como uma possibilidade de se criar novos contextos e ambientes de aprendizagem, aquilo que parecia ser algo longínquo dos modelos conhecidos de educação começa a assumir novos valores. Shale (1990) destaca que a EAD não pode ser tratada como uma educação para a distância. Mesmo porque, com a crescente interação proporcionada pelo uso das infotecnologias, esta distância é muito mais retórica do que um problema real para a organização de novos processos educativos.

Ainda, segundo esse autor, os fatores que determinam o processo educativo são de duas ordens: o comunicacional, para o estabelecimento do diálogo; e o da avaliação, para tornar esse processo efetivo. Shale (1990) destaca que estes dois elementos não são problemas exclusivos da EAD, mas problemas da educação como um todo.

Se tomarmos a reflexão de Shale (1990) como pressuposto para a EAD, é possível perceber que, para ser definida como um processo educativo, ela deverá ser pensada como um projeto político-pedagógico que considere em sua base a criação de sistemas que venham a estabelecer processos comunicacionais que permitam a interação de alunos e professores e processos de acompanhamento e avaliação que promovam o ensino e a aprendizagem. Além disso, esses sistemas devem considerar as possibilidades de construção de saberes orientados e pertinentes às diferentes situações dos sujeitos da aprendizagem.

Complementarmente, Almeida (2005) relata que para se definir um programa de EAD, antes de se decidir as tecnologias de suporte há de se considerar intenções, objetivos, condições contextuais, incluindo as condições de aprendizagem dos alunos e suas possibilidades de acesso às tecnologias, os conteúdos e as estratégias a desenvolver. A complexidade desse processo evidencia que não há uma tecnologia que solucione todas as situações educacionais. A autora destaca ainda que “os objetivos educacionais e as necessidades contextuais são as referências indicadoras para se identificar as tecnologias e abordagens educacionais mais adequadas” (p.75).

É necessário considerar, também, que a EAD na constituição de sistemas e ambientes educativos, possibilita a integração / interação de meios variados para que o diálogo possa ocorrer. Há que se investir na criação de diferentes meios e linguagens que entrelaçam forma e conteúdo na representação de fatos, fenômenos, conceitos, informações, objetos e problemas em estudo. Da mesma forma, professores e alunos devem ser considerados sujeitos ativos da aprendizagem, comunicação, interação, seleção, articulação e representação de informações. Assim, tentar explicar a EAD somente pela via tecnológica parece representar um risco. Afinal, vivemos em um país cujo acesso aos “bens tecnológicos informacionais” é ainda restrito. Porém, deixar de pensar, sobre esta possibilidade significa se limitar às fronteiras que parecem ser provisórias. A crescente socialização destes meios nos impõe como responsabilidade social, o repensar dos processos organizativos da aprendizagem, que incluam o uso das TIC.

Para Neder (1999), a escola moderna que se configurava “dentro” de uma relação espaço/temporal determinada para este fim, já não atende mais às novas demandas educativas. Ao se propor romper com a relação espaço/tempo escolar condicionado pela modernidade, a EAD, justamente por transgredir essa relação, surge como uma possibilidade de se repensar processos educativos que venham a ocorrer em espaços e tempos diferentes e submetidos a contextos também diferentes e singulares. O desafio neste sentido será o de pensar “modelos pedagógicos” que sejam realmente transgressores e não “reaplicáveis” a qualquer situação de aprendizagem.

A crítica referente a EAD segue, muitas vezes e com razão, essa condição de se pensar “modelos pedagógicos” que sejam aplicáveis a tudo e a todos. Parece que o caráter transgressor da EAD se colocará na medida em que pensarmos essa “forma” de ensino como um processo que poderá ocorrer em tempos e espaços distintos, porém, vinculados a contextos e situações específicas. É importante destacar que muitas vezes se confunde a modalidade com metodologia daí a importância de se compreender os fundamentos da modalidade de EAD, suas especificidades e limitações, de maneira que se possam constituir práticas educativas, formativas e de gestão que tenham a finalidade de promover a aprendizagem antes de intensificar o uso de tecnologias.

O fato é que, a cada dia, a EAD se afasta do modelo estandardizado e massificado de ensino ou como denomina Belloni (1999), do “industrialismo didático”, para se explicitar em projetos de caráter mais “locais” e afetos a determinados contextos, tomando por base as condições e possibilidades concretas das instituições e clientelas que deles venham a participar.

A pesquisa construtivo-colaborativa via internet

A metodologia do trabalho baseia-se no referencial construtivo-colaborativo que teve suas principais idéias sistematizadas por Mizukami et al (2003). De modo geral, refere-se a um processo de pesquisa e intervenção que implica investigar os formadores e suas práticas pedagógicas no intuito de compreender a complexidade dos processos e dinâmicas envolvidos no cotidiano das escolas e nas singularidades de cada sujeito que faz parte deste contexto. Ou seja, é uma tentativa por parte do pesquisador de olhar, discutir, participar e compreender os processos de ensino e de aprendizagem com os principais envolvidos imersos em seu próprio local de trabalho: a escola.

Nesse caso, trabalhar com este modelo de pesquisa e intervenção implica em conhecer a realidade em que os formadores atuam o que pensam o que fazem e porque o fazem para, **colaborativamente**, refletir com eles sobre os fenômenos educativos, dilemas vividos e, quando necessário, **construir** formas de enfrentamento das dificuldades de modo que considerem as peculiaridades da realidade de seu contexto escolar e sua respectiva comunidade. Por exemplo, se alguma situação vivenciada por um formador, ao longo do desenvolvimento do projeto de extensão, envolver formas de enfrentamento não previstas inicialmente, novas estratégias deverão ser construídas coletivamente pelo grupo, que é composto por 32 formadores (coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino, diretores, assistente de direção e gestor comunitário).

Um dos grandes desafios de se trabalhar sob a perspectiva construtivo-colaborativa é que as decisões do processo formativo e investigativo são processuais e construídas a partir de situações concretas da realidade escolar exigindo ações compartilhadas e pautadas nas experiências e nos repertórios dos diferentes participantes.

A colaboração entre formadores e pesquisadora enfatiza a importância de se estabelecer propósitos e interpretações múltiplas, no sentido de que todos são parceiros e co-responsáveis pelo desenvolvimento do processo independente dos papéis que ocupam. O sentido construtivo se dá a partir do pressuposto de que o ensino é compreendido como em permanente desenvolvimento. Desta forma, as situações consideradas difíceis ou dilemáticas exigem do grupo a tomada de decisões e a construção de soluções coletivas (COLE e KNOWLES, 1993).

Para Cole e Knowles (1993, p.484) trabalhar com este tipo de estratégia investigativa requer “(...) um investimento substancial de tempo e energia por parte de ambos os envolvidos”; além disso, é um processo que necessita de diálogo e negociação permanente. Trata-se de um tipo de abordagem que supõe o trabalho em colaboração entre formadores e pesquisadora; implica o desenvolvimento de inúmeros procedimentos que favoreçam um processo de parceria e de aprendizagens mútuas. Essa perspectiva inclui também a investigação sistemática das conseqüências dos trabalhos realizados no sentido de mudança das relações sociais no contexto da comunidade investigada (ALDENAM, 1989).

Neste sentido, o papel do pesquisador tem uma característica marcante: a de promover a capacidade investigativa e reflexiva dos formadores. Pois, investigar as próprias práticas oferece um fio condutor e um distanciamento para entender de forma mais sistemática e criteriosa o próprio trabalho, o que pode tornar o formador mais atento e sensível à complexidade da ação docente. Entretanto, não se pode esquecer que o formador está imerso em seu contexto que é carregado de emoções e de conflitos e re-pensar sua prática em colaboração com outros pares pode constituir-se num processo bastante desgastante. Por essa razão, o compromisso emocional e ético da pesquisadora com o grupo e deles entre si é fundamental.

Em linhas gerais a pesquisa colaborativa pode ser compreendida como compondo um diálogo articulado entre pesquisadora e formadores voltado para a investigação e construção de novos conhecimentos e, também, para a busca de soluções para problemas concretos de ordem prática do cotidiano escolar. Esse tipo de investigação tem sido desenvolvido em vários contextos (CLARK et al 1996) e se baseia na pesquisa-ação entendida como forma de intervenção contínua no sistema investigado (THIOLLENT, 1994), que comporta formas específicas e de definições. Sua realização implica os seguintes elementos: 1) colaboração; 2)

foco em problemas práticos; 3) ênfase no desenvolvimento profissional; 4) compreensões mútuas e consenso, tomada de decisão democrática e ação comum.

Contudo, o sentido de pesquisa colaborativa não é consensual entre diversos pesquisadores e pode variar, tendo como características básicas: 1) a busca de compreensão e participação em todas as fases de todos os participantes e a responsabilidade partilhada para mapear, compreender e buscar soluções aos problemas identificados; 2) o envolvimento na definição das questões de pesquisa, metodologia e redação dos resultados; 3) a consideração da especialidade de cada participante; 4) o trabalho conjunto num esquema de trocas e ajuda mútua (TANCREDI, REALI e MIZUKAMI, 2007).

Por meio de um processo colaborativo os formadores podem examinar criticamente o contexto de sua comunidade escolar, desenvolver, implementar intervenções e avaliá-las possibilitando a promoção do seu desenvolvimento profissional e a construção de novos conhecimentos de modo individual e coletivo (HARGREAVES, 1999).

Outros desafios do processo de investigação e intervenção foram: o de criar um ambiente virtual que permitisse o desenvolvimento do projeto a partir da perspectiva construtivo-colaborativa; a elaboração de estratégias e instrumentos que possibilitassem a apreensão das “vozes” e do pensamento dos formadores dispersos por diferentes locais do país e cuja realidade de prática também seria bastante distinta.

Em termos metodológicos entende-se que a apreensão da prática reflexiva envolve, em algum sentido, a busca de informações internas e externas aos sujeitos à qual se refere por meio de atividades que facilitem a emergência de seus conhecimentos e crenças. Nesse sentido para a investigação e desenvolvimento do projeto de extensão são utilizadas, fundamentalmente, narrativas escritas (interações e correspondências on-line, memoriais reflexivos, questionários, entre outras). Neste caso, considera-se que essas narrativas são uma forma de saber que possibilita a caracterização, compreensão e representação da experiência humana (VAZ, MENDES, MAUÉS, 2001). Compreendem-se as experiências vivenciadas como *histórias vividas* e como ponto de partida para processos reflexivos enquanto que as narrativas são histórias contadas (CLANDININ; CONELLY, 1994). Dessa forma, pretende-se analisar os conhecimentos, as concepções e crença dos formadores por meio de suas narrativas a respeito de seu trabalho junto à comunidade escolar em que atuam.

A opção por adotar as narrativas para identificar e compreender as visões pessoais dos formadores investigados pauta-se na idéia de que essas realizações facilitam a emergência de seus conhecimentos e das crenças que dão suporte às suas práticas no contexto de trabalho. Segundo Kramer (2000, p.112), a escrita favorece “... que a história vá adquirindo sentidos... (...). A escrita do texto remete à escrita da história”. Em termos formativos, “(...) trabalhar com linguagem, leitura e escrita pode favorecer uma ação que convida à reflexão, a pensar sobre o sentido da vida individual e coletiva” (p.114). Com as narrativas pretende-se investigar o que os formadores *sabem*, o que, por sua vez relaciona-se estreitamente *ao que dizem saber* (FREEMAN, 2000). As palavras são consideradas como sendo veículo para o pensamento e podem representá-lo de *modo isomórfico* ao que existe na mente das pessoas; seus pensamentos, crenças, conhecimento e sentimentos estão ‘contidos’ em suas palavras. Nessa perspectiva, “as pessoas são consideradas a partir do que dizem” (FREEMAN, 2000, p.294).

Assim, os objetivos principais do projeto de extensão, que se configura como intervenção da tese de doutoramento, são promover e investigar processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores de professores (coordenadores pedagógicos, diretores e vice-diretores de escola e supervisores de ensino) que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para tal, foi criado, no Portal dos Professores da UFSCar (www.portaldosprofessores.ufscar), um ambiente virtual específico para o desenvolvimento deste trabalho e denominado programa Formação de Formadores.

Os ambientes virtuais são constituídos por ferramentas que possibilitam a organização, o gerenciamento e as diversas formas de interação no programa. Cada ferramenta tem suas particularidades, pois foram criadas para determinados fins. No ambiente Formação de Formadores existem ferramentas apropriadas para a disponibilização de atividades de conteúdo, informações, leituras, troca de experiências etc. Entre outras, há também, aquelas que viabilizam a interação entre os formadores e a pesquisadora como mensagens particulares (similares ao correio eletrônico), fóruns e webfólios. Essas ferramentas são muito simples de serem manipuladas do ponto de vista técnico, mas as possibilidades e as implicações pedagógicas dependem da re-significação que o formador e pesquisadora podem fazer no contexto do programa em andamento.

Percebe-se, a importância dos recursos e estratégias utilizados para o desenvolvimento das atividades do projeto de extensão bem como a “presença” e atenção permanente da pesquisadora na mediação desse processo para favorecer as aprendizagens. Parece ser a combinação desses dois elementos que garante a permanência dos formadores nesse processo formativo e investigativo.

Complementarmente, às narrativas, outros recursos têm-se feito importantes para promover a reflexão e permitir a ampliação do significado das respostas obtidas a partir da realização das atividades, são eles: casos de ensino, questionários, relatos autobiográficos, mapeamento, diários reflexivos e memorial reflexivo.

Destaca-se, porém, uma estratégia fundamental de investigação e de intervenção denominada de experiências de ensino-aprendizagem (EEA) que é concebida como:

[...] situações estruturadas de ensino e de aprendizagem, planejadas pelas pesquisadoras e pelas professoras da escola e implementadas pelas professoras, a partir de temas por elas elencados como sendo de interesse individual e grupal e discutidas coletivamente. Essas experiências constituem processos circunscritos - que podem implicar ações junto a pequenos grupos de professores ou junto às salas de aula, envolvendo professora e alunos - , geralmente oriundas de dificuldades práticas relativas à compreensão de componentes curriculares ou de desafios propostos pelo dia a dia da escola e das políticas públicas (MIZUKAMI et al, 1998 p.3).

Essa estratégia tem sido uma valiosa ferramenta de trabalho com os formadores, pois tem possibilitado ao mesmo tempo processos de intervenção e de investigação. Os formadores têm-se utilizado dessa estratégia para desenvolver trabalhos de intervenção com seus professores na escola, criando um ciclo muito interessante de **reflexão** (no ambiente virtual), **ação** (contexto de trabalho) e **reflexão na e sobre ação** (ambiente virtual e contexto de trabalho com os professores).

Essas experiências de ensino-aprendizagem têm sido compartilhadas com os pares por meio dos webfólios no ambiente virtual do programa Formação de Formadores. Segundo Rinaldi (2008), esses webfólios se caracterizam por ser um espaço onde cada formador indica qual é a problemática que vai trabalhar na EEA; conseqüentemente, todos os demais colegas tomam conhecimento do foco da experiência a ser desenvolvida e podem sugerir estratégias para seu desenvolvimento, oferecer apoio, dialogar etc., sendo, portanto, colaboradores do trabalho.

Desta forma, num processo de interação e interatividade construtivo-colaborativa os formadores elaboram um planejamento e, também, o postam em seus webfólios, além de descreverem todo o processo de desenvolvimento da EEA para compartilhar com os colegas e, posteriormente, a avaliar os resultados do trabalho.

Assim, interligando as várias ferramentas do ambiente virtual, as estratégias pedagógicas e os conhecimentos dos envolvidos – formadores e pesquisadora – vamos construindo coletiva e colaborativamente uma rede humana de aprendizagem... esperamos, ainda, nos tornarmos uma comunidade de aprendizagem.

Referencias

- ALDENAM, C. Action Research. *Research and Evaluation Method in Special Education: quantitative and qualitative techniques in case studies works*, Great Britain, NFER-NELSON, 1989.
- ALMEIDA, M.E.B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, v.29, n.2, p.327-340, jul./dez., 2003.
- ALONSO, K.M. Algumas considerações sobre a educação a distância, aprendizagens e a gestão de sistemas não-presenciais de ensino. In: PRETI, O. (org.). *Educação a distância: ressignificando práticas*. Brasília: Líber Livro, p.17-38, 2005.
- BELLONI, M.L. *Educação a Distância*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- CLANDININ, D.J.; CONELLY, F. M. Personal Experience Methods. In: Denzin, N.K.; LINCOLN, Y.S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications: Thousand Oaks, CA, p. 413-425 1994.
- CLARK, C. et al. Collaboration as dialogue: teacher and researchers engaged in conversation and professional development. *American Educational Research Journal*, v.33, n.1, p.193-232, 1996.
- COLE, L.; KNOWLES, J.G. Teacher Development partnership research: a focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, v.30, n3.p. 473-495,1993.
- FREEMAN, D. To take them at their word: language data in the study of teachers' knowledge. In: Brizuela, B.M. et al. (eds.) *Acts of Inquire in Qualitative Research. Harvard Educational Review. Reprint Series*. n.34, 2000.
- HOLMBERG, B. *Educación a distancia: situación y perspectivas*. Buenos Aires: Kapelusz, 1985.
- KEEGAN, D. J. *Six distance Education theorists*. Hagens: ZIFF, 1983.
- KRAMER, S. Escrita, experiência e formação: múltiplas possibilidades de criação da escrita. In: CANDAU, V. (org.) *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Rio de Janeiro: DP&A, p. 105-122, 2000.
- LITWIN, E. (org.). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educative*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MIZUKAMI, M.G.N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EduUFSCar, 2003.

- _____. *A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho*. São Carlos, PPGE/ME, 1998. (Relatório de pesquisa 2, FAPESP/Programa Ensino Público).
- MOORE, M. On a theory of indenpent study. *Epistolodidaktica*, n.1, 1977.
- NEDER, M.L.C. *A formação do professor a distância: diversidade como base conceitual*. 1999. 192f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1999.
- PESCE, L.; BRAKLING, K. A avaliação do aprendizado em ambientes digitais de formação de educadores: um olhar inicial. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (orgs.). *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Loyola, p.91-107, 2006.
- PETERS, O. Theorical aspects of correspondence instruction. In: MCKENZIE, O.; CRISTENSEN, E. L. *The changing world of correspondence study*. University Park, Pennsylvania State: University Press, 1971.
- RINALDI, R.P. *Informática na educação: um recurso para aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras-mentoras*. 2006, 196f. Dissertação (Mestrado em Educação – Metodologia de Ensino) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- RINALDI, R.P. *Webfólio: estratégia para maior interação entre os participantes do programa Formação de Formadores*. São Carlos, 2008. (Relato de pesquisa).
- SHALE, D. Toward a reconceptualization of distance education. In: MOORE, M. et al. *Contemporary issues in american distance education*. New York: Pergamon Press, p.533-543, 1990.
- TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. *Programas de Mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente*. São Carlos, PPGE/ME, 2007. (Relatório de pesquisa 3)
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- VAZ, A.; MENDES, R.; MAUÉS, E. Episódios e narrativas de professores: experiências e perspectivas docentes discutidas a partir de pesquisa sobre conhecimento pedagógico de conteúdo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, Caxambu, 2001.

DO DIREITO À CIDADANIA À CONSCIÊNCIA DE MUDAR O MUNDO: UM OLHAR SOBRE EXPERIÊNCIAS METODOLÓGICAS DE EXTENSÃO DO CURSO DE GEOGRAFIA DO CAMEAM/UERN

Cícero Nilton Moreira da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, ciceronilton@yahoo.com.br

Maria Anezilany Gomes do Nascimento

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

lananascimento@yahoo.com.br

(RESUMO) Este texto visa apresentar a metodologia norteadora de dois projetos de extensão do Curso de Geografia do CAMEAM/UERN, voltados à dimensão da gestão comunitária. “Diálogos na Reforma Agrária” trabalha a dimensão do assentamento rural e “Leitura e intervenção comunitária no Riacho do Meio, Pau dos Ferros (RN)”, realiza-se na escala do bairro. A concretização destes projetos pressupõe: o respeito às temporalidades das comunidades envolvidas; a busca pela integração entre extensionistas e comunitários; e o estímulo ao fortalecimento dos laços identitários e das relações de confiança. Nesse sentido, estes projetos criam espaços de debate sobre as reformas agrária e urbana no Estado do Rio Grande do Norte, particularmente na região do Alto Oeste Potiguar, bem como permitido a atuação dos agentes locais que vivenciam diretamente as problemáticas.

Introdução

Quando Bloch afirma em sua obra *A filosofia do futuro* (1979) que “o tempo é porque algo acontece e onde algo acontece o tempo está”, este autor nos apresenta a correlação entre as coordenadas espaço e tempo, através das quais se concretizam os diversos eventos que se realizam / se sucedem, nos diferentes momentos históricos. Essas transformações, que se processam espaço-temporalmente em diferentes escalas e esferas sociais, nos demandam uma reflexão permanente sobre a importância da reconstrução do conhecimento, das teorias e métodos que auxiliam a compreensão acerca do momento de mudanças aceleradas em que vivemos.

O mundo assiste hoje a complexas transformações, no contexto do advento da revolução científico-técnica, marcadas pelo crescimento da informação, do conhecimento e da técnica, mas também pelo recrudescimento das desigualdades socioespaciais.

Este contexto faz emergir uma série de novos conteúdos e metodologias, as quais impõem ao ser intelectual e ao profissional da educação uma reflexão sobre como responder a esse conjunto de transformações que envolvem o período atual. Ao mesmo tempo, se discursa sobre a universalização do conhecimento e, paradoxalmente, a uma especialização parcelar do saber, dada a necessidade de funcionalidade dos diversos saberes para responder a demandas, sobremaneira, direcionadas a uma reprodução ampliada do capital.

Assim, afloram questionamentos sobre o papel do intelectual e sua postura ético-política na sociedade de conflitos que se nos revela. A resposta perpassa diversas dimensões, desde a pretensa neutralidade científica até a conduta profissional, que envolve a causa abraçada pelo educador frente à realidade posta em análise.

Qual reflexão e que conhecimento se pretende construir a partir dos dados, dos instrumentos de análise e das informações que circulam permeadas por concepções político-ideológicas? Mais do que isso, é preciso indagar sobre: o que fazer com o conhecimento produzido e a quem serve esse saber?

Nesse sentido, a atual conjuntura demanda do educador o exercício permanente da crítica sobre quais as estratégias de articulação entre a extensão, o ensino e a pesquisa podem nortear o desenvolvimento da função social da universidade, possibilitando entre os sujeitos sociais envolvidos nos projetos diversos, à luz da tríade ação-reflexão-ação, responderem às inquietações e demandas no cenário dos desafios contemporâneos.

Esses desafios suscitam a inquietação e a busca por possibilidades de construção de práticas didático-pedagógicas, as quais, na vivência cotidiana da docência, traduzem-se no que se vem denominando de inovações pedagógicas para o ensino superior voltado à formação de professores.

O trabalho que ora se apresenta é resultado de tais inquietações. Não se pretende, no propósito deste texto, dar conta de uma análise aprofundada sobre os desafios da prática extensionista. Almeja-se, no entanto, socializar experiências, norteadas pela metodologia participativa, pressupondo: 1) o princípio da afirmação do papel da ciência no processo de reflexão e interlocução com a realidade social; 2) a indissociabilidade da relação entre teoria e prática no processo de produção do conhecimento; 3) a valorização da articulação entre os saberes científico e popular.

O educador, nesse contexto, tem o papel de possibilitar aos atores sociais envolvidos os mecanismos de formação numa perspectiva mais ampla, devendo oportunizar o pensar sobre a realidade e os caminhos para nela intervir, nos espaços em que ela é (re)produzida. Pressupõe-se, dessa forma, a busca incessante pelo rompimento de certos muros acadêmicos no sentido de estabelecer os elos de reflexão, comunicação e ação entre a sociedade e a universidade.

A extensão na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

A extensão universitária vem se afirmando nos últimos anos enquanto espaço fundamental de socialização e produção do conhecimento e de articulação entre a universidade e a sociedade, razão pela qual tem se tornado um projeto social cada vez mais reconhecido institucionalmente, na Academia.

A indissociabilidade entre as dimensões que constituem o tripé universitário está preconizada na Constituição Brasileira de 1988. A Lei nº. 9.394/96 reafirma este pressuposto definindo que a educação superior deve, entre outras finalidades, “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas pela instituição” – Inciso VII do artigo 43 – e que “a educação superior abrangerá cursos e programas, entre os quais, os de

extensão, abertos a candidatos de acordo com requisitos da instituição” – inciso IV do artigo 44.

Consoante o Plano Nacional de Extensão 1991-2001 a extensão universitária se define como “prática acadêmica que interliga a Universidade nas suas atividades de ensino e pesquisa com as demandas da população”. Esta concepção nasce de uma nova perspectiva de universidade: a multiplicidade para além da pesquisa e ensino. Pautada na conscientização e politização do conhecimento, possibilitando a formação profissional no caminho da qualificação, através do compromisso entre universidade e sociedade. A universidade, portanto, assume o papel e o desafio de promover processos de humanização das práticas dos sujeitos, em seus diversos contextos, sob a ótica da transformação social.

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), reconhecendo a indissociabilidade entre as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão na produção do conhecimento e da práxis acadêmica, vem desenvolvendo, sobretudo nos últimos três (03) anos, um conjunto de estratégias no sentido de tornar viável a reflexão e a socialização de atividades voltadas à extensão. Neste sentido, vale salientar as atividades destinadas ao incentivo da ação extensionista, sobremaneira, através da realização de eventos e espaços de diálogo, dentre os quais podem ser destacados o Encontro de Pesquisa e Extensão (ENCOPE), promovido anualmente pela UERN e o Colóquio de Extensão, voltado exclusivamente à apresentação e troca de experiências sobre metodologias desenvolvidas nos projetos de extensão.

Neste contexto, o Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM/UERN), localizado no município de Pau dos Ferros (RN), compreende, ao longo de sua história de trinta (30) anos de atuação, um conjunto de experiências no desenvolvimento de projetos e atividades de natureza extensionista. O Curso de Geografia do CAMEAM/UERN, neste sentido, desde 2006, vem desenvolvendo projetos de extensão, no exercício da reflexão/ação acerca das problemáticas que envolvem a produção do espaço regional. Faz-se relevante destacar o contexto socioespacial em que está inserido o Curso, no sentido de evidenciar a importância da Extensão para a região de sua abrangência.

Os processos e as práticas sócio-espaciais engendradas na região do Alto Oeste Potiguar, onde está localizado o CAMEAM/UERN, são fruto da forma como se realizam historicamente a formação desse território, encravado no sertão semi-árido nordestino, cujo padrão de ocupação se deu através da agropecuária e da fundação de pequenos núcleos urbanos e fazendas, seguindo os caminhos do gado. São resultantes do padrão de ocupação territorial diversos problemas, cabendo destacar as vulnerabilidades e limitações de ordem natural (degradação intensa dos solos, da vegetação e dos recursos hídricos), problemáticas de ordem social, econômica e político-cultural, como a concentração de terra e de renda, as limitações na política de planejamento urbano, a centralização das atividades econômicas (principalmente, no setor de comércio e serviços) no município de Pau dos Ferros, dentre outros.

Nesse sentido, as ações, sobretudo de caráter extensionista, devem pôr em questão toda a trama / tecitura das problemáticas levantadas, tentando resgatar o papel social dos atores envolvidos no processo de conhecimento sobre a realidade que se almeja refletir e nela intervir.

A experiência do Curso de Geografia do CAMEAM/UERN

“A singularidade é apontada como uma característica da própria atividade docente, uma vez que ao longo de sua carreira, por meio de suas experiências profissionais e pessoais, o professor cria um estilo próprio e pessoal de trabalhar”. (Santos, 2002, p. 96)

No universo das problemáticas sobre as quais o curso de Geografia pode intervir, destacam-se aqui dois projetos de ação extensionista, que guardam entre si similitudes e especificidades, quais sejam: ambos estão voltados à dimensão da gestão comunitária e utilizam a metodologia participativa de mobilização social, entretanto um deles, intitulado “Diálogos na Reforma Agrária”, de coordenação do professor Cícero Nilton Moreira da Silva, trabalha o espaço rural, na dimensão do assentamento de reforma agrária, enquanto o outro, denominado “Leitura e intervenção comunitária no Riacho do Meio, Pau dos Ferros (RN)”, coordenado pela professora Maria Anezilany Gomes do Nascimento, constitui-se proposta de intervenção no espaço urbano, na escala do bairro.

Os projetos resultam da experiência profissional e da vivência dos respectivos professores em processos participativos de sensibilização e mobilização social, planejamento e intervenção socioespacial, no âmbito: a) dos movimentos sociais no campo; b) da assessoria à construção de planos de desenvolvimento de assentamentos de reforma agrária; c) da elaboração de instrumentos de reforma urbana e territorial e d) da construção coletiva de projetos político-pedagógicos.

Diálogos na Reforma Agrária

O projeto Diálogos na Reforma Agrária configura-se como uma Atividade Curricular em Comunidade – ACC, modalidade de atividade de extensão criada na UERN através da resolução nº 027/2004 do CONSEPE de 21 de julho de 2004. Como componente curricular de natureza optativa, caracteriza-se pela interdisciplinaridade como condição essencial ao exercício da indissociabilidade com a pesquisa e o ensino. Este projeto é desenvolvido pelo Curso de Geografia do CAMEAM / UERN, desde o semestre letivo 2006.1, reunindo acadêmicos dos cursos de Geografia, Pedagogia, Economia, Enfermagem e Letras.

O grupo comunitário com o qual o projeto desenvolve ações consiste no Assentamento de Reforma Agrária Paraná, localizado no Município de Itaú (RN), aproximadamente 58 km de Pau dos Ferros (RN). O assentamento, criado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA no ano de 1998 possui área de 960 ha, espaço de vida para 30 famílias assentadas.

O projeto de extensão tem como objetivos:

- Fortalecer a articulação entre a universidade e a comunidade, voltando-se à compreensão da questão agrária no Alto-oeste Potiguar;
- Relacionar teoria e prática na perspectiva da construção do conhecimento social crítico, através de metodologia participativa;
- Estimular a participação política e o senso de coletividade para o desenvolvimento local.

O estímulo ao convívio entre os membros do Projeto e os comunitários é condição para a realização desta atividade que tem como aporte teórico-metodológico a utilização da Intervenção Participativa dos Atores – INPA, conforme FURTADO & FURTADO (2000).

Os principais resultados observados são: a interação e integração entre os atores envolvidos (comunitários, alunos e professores); a formulação de um *Plano Básico de Atuação Interdisciplinar* e a elaboração do resgate sócio-histórico da comunidade.

O projeto contempla a execução de sub-projetos temáticos, quais sejam *meio ambiente, educação, saúde, produção, lazer e cultura*. Ressalta-se como pretensão desta ação: o incentivo à prática da leitura, da pesquisa e do desenvolvimento da oralidade por intermédio da criação da *Biblioteca Comunitária*; assim como a elaboração do *Livreto da História da Comunidade*, a partir da aplicação da técnica da “linha da vida”, oportunidade através da qual os comunitários mais antigos puderam relatar o processo de ocupação e da criação do Assentamento Paraná.

Assim, o projeto, que possui a perspectiva de extensão continuada, apresenta uma releitura e a tomada de consciência crítico-reflexiva sobre a problemática da Reforma Agrária, e sinaliza para a criação de futuros projetos de pesquisa orientados, a partir da atuação dos alunos junto à realidade diagnosticada com a comunidade.

Leitura e intervenção comunitária no Riacho do Meio

O Projeto de Extensão “Leitura e Intervenção Comunitária no bairro Riacho do Meio, Pau dos Ferros (RN)” surge tem como objetivos:

- Promover a reflexão acerca da articulação universidade-sociedade;
- Impulsionar a consciência crítica e organizativa da comunidade, como condição para o enfrentamento das problemáticas socioespaciais na área em questão;
- Exercitar a formação acerca de como trabalhar com o povo;
- Refletir sobre a gestão comunitária do espaço urbano, na escala do bairro;
- Criar uma agenda política de discussão e intervenção dos sujeitos sociais.

Neste sentido, o Projeto pretende viabilizar a interação de discentes e docentes do Curso com os atores sociais do bairro, visando refletir sobre a produção e gestão territorial urbana, bem como sobre a participação popular, na construção de uma agenda política que defina objetivos, estratégias e prioridades para o fortalecimento das potencialidades locais.

Este projeto se insere em processos e dinâmicas de mobilização latentes, porém já existentes na comunidade, possibilitando contribuir na ativação de novos processos. Desse modo, as fases e atividades voltadas à identificação, problematização e proposição são planejadas a partir das seguintes estratégias de ação: formação acerca do que é a ação extensionista, a cidadania, a gestão comunitária e o trabalho popular; realização de uma agenda de encontros com a comunidade, destacando-se os Seminários Territoriais e as Assembléias Comunitárias,

voltados à discussão dos temas *produção trabalho e renda; saúde, educação, segurança, cultura e lazer*.

Destaca-se como resultado significativo dessa ação a sensibilização e mobilização do segmento jovem, o qual esteve notoriamente ativo e participe nas atividades e metodologias desenvolvidas, orientando os caminhos para a continuidade desta ação na perspectiva de estabelecer o protagonismo juvenil como norteador do processo de leitura e intervenção comunitária no bairro Riacho do Meio.

Desse modo, ressaltam-se algumas metodologias comuns utilizadas no desenvolvimento dos dois projetos supracitados:

1. *Caminhada de Reconhecimento*, também conhecida como “Olho do Dono” atividade que consiste em identificar atores importantes - tanto do Assentamento quanto do Bairro – para reconstruir e comparar registros e dados diversos sobre as áreas de intervenção, realizando-se por intermédio da observação visual direta em relação à paisagem. Para a realização desta atividade faz-se necessário um encontro prévio com a comunidade, cuja pauta central é a elaboração de mapas, croquis ou materiais de representação espacial que nortearão o reconhecimento de campo durante a caminhada.



Figura 01: realização da Caminhada de Reconhecimento entre docentes, discentes e comunitários

2. *Aplicação de formulários* acerca de aspectos socioeconômicos, ambientais, políticos e culturais, cujos dados são tabulados, sistematizados e analisados de forma participativa entre comunitários e membros do projeto;

3. *Produção de material fotográfico*, compondo o acervo de registro visual das atividades realizadas;

4. *Levantamento dos sonhos*, permitido aos comunitários, a livre expressão, pelo uso de tarjetas, através da técnica “Futuro desejado”;

5. *Levantamento e problematização* das questões relativas à sustentabilidade do desenvolvimento local, nas dimensões social, econômica, cultural, ambiental e política;

6. Realização de *Rodas de Conversa*, técnica utilizada mediante a História Oral, na socialização e no registro dos aspectos da história e da memória local.



Figura 04: Francisca, “rezadeira”, uma das antigas moradoras do bairro Riacho do Meio

Para não concluir

É preciso destacar que a vivência dos coordenadores dos projetos de extensão referidos neste relato, em processos participativos de mobilização social, planejamento e intervenção socioespacial, tanto no âmbito dos movimentos sociais no campo quanto na elaboração dos

instrumentos de reforma urbana e territorial, torna-se facilitadora na mediação da ação extensionista.

Considera-se ainda que o respeito às temporalidades das comunidades envolvidas é condição absolutamente necessária, além de outros compromissos que os sujeitos desta ação devem assumir. A busca pela interdisciplinaridade e integração entre os extensionistas e os comunitários, assim como o convívio a partir de atividades de sociabilidade, tais como: partilha do lanche, “rodas de conversa”, caminhadas de reconhecimento, fortalecem os laços identitários e as relações de confiança, necessários à concretização de quaisquer ações desta natureza.

Não se pode, ademais, olvidar que, no cerne da indissociabilidade entre as dimensões que alicerçam o fazer acadêmico, estes projetos de extensão têm possibilitado criar espaços de debate sobre a reforma agrária e a reforma urbana no estado do Rio Grande do Norte, particularmente na região do Alto Oeste Potiguar, bem como permitindo a atuação dos agentes que vivenciam diretamente essas problemáticas.

Referências

BERGAMASCO, S. M; NORDER, L. A. C. **O que são assentamentos rurais**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BOFF, C. **Como trabalhar com o povo**. Metodologia do Trabalho Popular. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n° 9.394*, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. (disponível em <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/pesquisar.do>).

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 2007.

DEMO, P. **Cidadania tutelada, cidadania assistida**. Campinas: Autores Associados, 1995.

FERNANDES, B. M. **MST, formação e territorialização**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

FERNANDES, B. M. **Espaços agrários de inclusão e exclusão social: novas configurações do campo brasileiro**. AGRÁRIA, n° 1, pp. 16-36, 2004.

FERNANDES, B. M. **Problema não resolvido: a ocupação de terra no Brasil - uma página virada da história?** In: Caderno de Conflitos – Brasil 2001. Goiânia: Comissão Pastoral da Terra, 2001.

FERRARA, L. **Um olhar periférico: informação, linguagem, percepção ambiental**. São Paulo: Edusp, 1999.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Plano Nacional de Extensão Universitária. Ilhéus: Editus, 2001.

FREMONT, A. **A Região, espaço vivido**. Coimbra: Livraria Almedina, 1980.

FURTADO DE SOUZA, J.R. de. & FURTADO, E.D.P. **A intervenção participativa dos atores – INPA: uma metodologia de capacitação para o desenvolvimento sustentável**. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, 2000.

GRAZIANO DA SILVA, J **O que é questão agrária?** São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos), 1993.

GUIMARÃES, A. P. **Quatro séculos de latifúndio**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HAESBART, R. Identidade socioterritorial. In: ROSENDHAL, Z.; CORRÊA, R.L. **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LEFÉBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Ed. Moraes, 1984.

MARTINS, C. (Org). **Patrimônio cultural: da memória ao sentido de lugar**. São Paulo: Roca, 2006.

MARTINS, J. S. **A reforma agrária e os limites da democracia na “Nova República”**. São Paulo: HUCITEC, 1990.

MARTINS, J. S. **Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político**. Petrópolis: Vozes, 1984.

MARTINS, J. de S. **Reforma agrária: o impossível diálogo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MELO NETO, J. F. de. Educação popular: uma ontologia. In: SCOCUGLIA, A C. & MELO NETO, J. F. de. (Orgs.). **Educação popular: outros caminhos**. João Pessoa: Editpra Universitária / UFPB, 1999.

PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de (orgs) **Geografia em Perspectiva** 3.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SANTOS, L. L. P. Formação de professores e saberes docentes. In: NETO, Alexandre Shigunov & MACIEL, Lizete Shizue Bomura (orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

SANTOS, M. **O Espaço do cidadão**. São Paulo: Ed. Nobel, 1987.

SHIGUNOV NETO, A; MACIEL, L. S. B. (orgs) **Reflexões sobre a formação de professores** Campinas, SP: Papyrus, 2002. p 95 -101.

SOUZA, M. L. **ABC do desenvolvimento urbano**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SOUZA, M. L. de. **Mudar a cidade**. Uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanos. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

STÉDILE, J. P. (Org.) **A questão agrária hoje**. 3 ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

TUAN, Y.F. **Espaço e lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

TUAN, Y.F. **Topofilia**. São Paulo: Difel, 1980.

Educação de crianças e adolescentes das redes pública e privada de ensino para a importância da posse responsável, na cidade de Garanhuns, Pernambuco, Brasil.

Daniel Friguglietti Brandespim¹, Bruno Pajeú e Silva¹, Diana Vieira Rocha¹, Gesika Maria da Silva¹, Listza Maria Camacho de Lima¹, Sinara Canuto de Andrade¹, Taynara Estevão Pereira¹, Valdeline Adriany Cardoso de Oliveira Melo¹, Eliel Duarte da Silva²

¹ – Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) – Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG): daniel@uag.ufrpe.br

² - Secretaria Municipal de Saúde (SMS) de Garanhuns – Centro de Controle Ambiental (CCA)

Resumo

O projeto de extensão desenvolvido pela Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Unidade Acadêmica de Garanhuns UFRPE-UAG em parceria com o Centro de Controle Ambiental da Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura de Garanhuns, teve como objetivo principal educar professores e estudantes das redes municipais e estaduais de ensino, da cidade de Garanhuns, sobre a importância da posse responsável e controle da natalidade animal. Foram realizadas palestras em 12 escolas da rede municipal de ensino e 15 escolas da rede estadual de ensino, capacitados aproximadamente 708 professores da rede de ensino fundamental e médio e cerca de 13.680 alunos, e verificou-se a importância de projetos de educação em saúde sobre a posse responsável, devido à falta de conhecimento pela comunidade sobre o tema a partir dos questionamentos durante a execução do projeto.

Introdução

A urbanização, a solidão nas grandes cidades, o medo e a necessidade cada vez maior de se proteger levam as pessoas a procurarem a amizade incondicional, a fidelidade e o companheirismo do cão. Os gatos por sua vez, devido as suas características particulares como, a independência, a higiene, a necessidade de pouco espaço, estão sendo escolhidos cada vez mais como animais de estimação (SCHOENDORFER, 2001).

O grande número de cães e gatos abandonados (errantes) gera problemas de saúde pública, prejuízos econômicos e ambientais, além de questões humanitárias, uma vez que nas ruas, estes animais sofrem todo tipo de crueldade, além de serem atropelados causando risco de acidentes aos motoristas, agressão às pessoas e transmissão de várias zoonoses e de importância em saúde pública, como a raiva, leishmaniose, parasitoses, entre tantas outras. (LENEY, 2001)

O crescimento e adensamento populacional urbano observado contribuíram para uma maior convivência dos seres humanos com os animais, o que facilita a ocorrência de transmissão de zoonoses. (DIETZ, 2000).

A apreensão e a remoção de cães errantes e dos semi-domiciliados, desenvolvidas sem conotação epidemiológica, sem o conhecimento prévio da população e segundo técnicas agressivas ou cruéis, têm mostrado pouca eficiência no controle da raiva e /ou de outras zoonoses de diferentes agravos, devido à resistência imediata que suscita e à reposição rápida de novos espécimes de origem desconhecida que, associadas à renovação natural da população canina da região, favorecem o incremento do grupo de suscetíveis. Isoladamente, a apreensão de cães não é um fator resolutivo para o controle da dinâmica da população canina (INSTITUTO PASTEUR, 2000).

Em vários países, como no caso do Brasil, o sofrimento de cães pelo desconhecimento dos conceitos de posse responsável por parte da população torna-se um ponto crítico e central no bem-estar animal e a estratégia de captura e extermínio como método de controle populacional de cães significou décadas de sofrimento adicional para cães de rua e semi-domiciliados. Tal estratégia, reconhecidamente ineficaz segundo a WHO (2005), vem sendo substituída por alternativas coerentes com as recomendações de redução da taxa de renovação da população canina.

O baixo poder aquisitivo e as deficiências sociais e culturais das pessoas estimulam a posse irresponsável de animais (animais desnutridos, não vacinados / não desverminados), além de os animais vagarem livremente pelas ruas e as ninhadas indesejadas abandonadas.

O abandono de animais é um comportamento que depende da atuação da comunidade para o aprimoramento da qualidade de vida e do exercício da cidadania. Ele apresenta aspectos de ordem legal e deve ser abordado em atividades de educação e de promoção da saúde, evidenciando a importância da posse responsável (INSTITUTO PASTEUR, 2000).

Posse responsável pode ser definida como um conjunto de ações que envolvem a opção por ter um animal, controlar sua reprodução e contracepção, bem como a mobilidade dos cães, fornecimento de filhotes, a sua saúde e bem estar. O conceito de posse responsável de cães também abrange o papel que os órgãos governamentais têm que desempenhar envolvendo, principalmente, o despertar a atenção das pessoas para os riscos que o convívio com os animais possa representar à saúde, caso não sejam tomadas as devidas precauções (REICHMANN, 2000).

Em países mais desenvolvidos, as medidas que envolvem controle de natalidade da população animal em massa e educação para a posse responsável tem se mostrado mais eficiente, ética e menos onerosa que a eutanásia (WHO, 1992).

Considerada de extrema importância a educação da população para a prevenção de zoonoses, posse responsável e controle de natalidade animal e a relevância destes temas em saúde pública, torna-se necessário a participação e realização de parcerias com a comunidade e os órgãos públicos para a solução destes grandes entraves em saúde pública e ambiental.

Segundo MOLENTO et al. (2007), devido à necessidade de um maior entendimento sobre a duração de esforços para o controle da população de animais de companhia, a solução para o descontrole populacional de cães e gatos reside na educação para guarda responsável.

A educação de crianças tem um poder transformador e pode incentivar maior compromisso com a vida em todas as suas formas (INSTITUTO NINA ROSA, 2002). Além disso, UCHOA et al. (2004) relatam que crianças e professores informados podem funcionar como difusores de temas como zoonoses e bem estar animal em suas residências e comunidade, sendo capazes de atuar de forma relevante na sociedade para a mudança no quadro de abandono e maus-tratos dos animais.

SOTO et al. (2006), ao realizarem um programa educativo de posse responsável em cães e gatos em escolas públicas de ensino fundamental da zona rural do município de Ibiúna –SP, concluíram que a mobilização de professores e alunos foi um ponto fundamental para o sucesso do programa e que foi possível desenvolver trabalhos educativos com qualidade sem onerar o município, além do que

A escola por ter seu papel fundamental na formação do cidadão e assim constituir-se em um espaço privilegiado para iniciar as ações educativas previstas neste trabalho, foi o alvo do desenvolvimento

da ação extensionista, direcionada para buscar alternativas que evitem que o grande número de animais indesejados, abandonados sofrendo maus tratos e crueldades, circulem pelas ruas da cidade em Garanhuns - Pernambuco, gerando riscos à saúde humana e animal, bem como favorecer o controle populacional de cães e gatos e uma relação harmoniosa entre o homem, animal e ambiente.

O projeto de extensão educativo “Educação de crianças e adolescentes das redes pública e privada de ensino para a importância da posse responsável, na cidade de Garanhuns, Pernambuco, Brasil” buscou preconizar uma relação homem/animal/meio ambiente mais equilibrada, incluindo procedimentos mais éticos, humanitários e racionais, baseados nos princípios da posse responsável, justificando-se devido à grande quantidade de cães errantes e abandonados (Figura 1) na cidade de Garanhuns, Pernambuco.



Figura 1. Animais errantes em dois bairros distintos da cidade de Garanhuns, Pernambuco.

Objetivos

O projeto desenvolvido teve por objetivo geral, educar e mobilizar crianças e adolescentes, estudantes da rede pública de ensino, para a importância da posse responsável e controle da natalidade animal, na cidade de Garanhuns, Estado de Pernambuco.

Como objetivo específico esperou-se desencadear, nas unidades educacionais, ampla discussão sobre interação homem/animal/meio ambiente, posse responsável de animais de estimação, e controle da população de cães e gatos; incentivar nos alunos e equipe escolar, atitudes de respeito a toda espécie de ser vivo, além dos deveres e responsabilidades em relação a animais de estimação; estimular o resgate dos direitos dos animais, que esquecidos ou desprezados estejam preconceituosamente relegados a subespécies e sofrendo maus-tratos; educar sobre o controle de natalidade animal evitando assim, o abandono de ninhadas em vias públicas e finalmente, informar sobre a importância da vacinação e desverminação dos animais para a prevenção das zoonoses.

Metodologia

O projeto foi desenvolvido durante o período de março a outubro do ano de 2007, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde (SMS) e Centro de Controle Ambiental (CCA) de Garanhuns nas escolas da rede pública (municipal e estadual) da cidade de Garanhuns, Pernambuco (Figura 2), sendo o público-alvo composto por crianças e adolescentes dos níveis de ensino fundamental I e II e ensino médio (Figura 3), além de professores e educadores, das unidades educacionais estaduais e municipais de ensino, na cidade de Garanhuns-PE.



Figura 2. Parceria da UFRPE-UAG e SMS-CCA no desenvolvimento das atividades nas escolas estaduais e municipais de Garanhuns, Pernambuco.



Figura 3. Envolvimento do público-alvo no desenvolvimento das atividades nas escolas estaduais e municipais de Garanhuns, Pernambuco.

Coordenado pelo Prof. Daniel Friguglietti Brandespim (UAG – UFRPE), responsável pelas disciplinas de epidemiologia e planejamento em saúde animal e higiene veterinária e saúde pública e sub-coordenado pelo Prof. Eliel Duarte da Silva, educador em saúde da Secretaria Municipal de Saúde (SMS – CCA), contou com a participação de 06 alunos bolsistas de extensão e 17 alunos participantes voluntários, do 3º e 4º períodos do curso de medicina veterinária e zootecnia.

Em uma primeira etapa das atividades, o professor coordenador selecionou os alunos do curso de medicina veterinária e zootecnia que participaram no desenvolvimento das atividades e em parceria com o sub-coordenador, realizaram um mini-curso com duração de 12 horas para a conscientização e capacitação da equipe atuante, através da apresentação de palestra com os principais conceitos de posse responsável e controle de natalidade animal, vídeos do Instituto Nina Rosa que seriam utilizados nas atividades e apresentação do material didático a ser utilizado na execução das tarefas (Figura 4).



Figura 4. Capacitação da equipe de alunos da UFRPE – UAG, participantes do projeto.

Após a capacitação da equipe de discentes atuantes, os coordenadores realizaram contato e visitas às escolas municipais e estaduais da cidade de Garanhuns, apresentando o projeto e seus objetivos aos diretores das unidades educacionais, para que fosse possível agendar uma capacitação com os professores das referidas escolas e posteriormente uma palestra com os alunos de ensino fundamental (1ª a 8ª séries) e ensino médio (1º ao 3º ano) das mesmas.

Na capacitação dos professores das escolas pelos coordenadores do projeto (Figura 5), que tinham em média duração de 02 horas foram então apresentadas atividades que seriam desenvolvidas junto aos seus alunos, orientando-os desta maneira, através da apresentação de dois vídeos (Fulaninho – O cão que ninguém queria e Olhar e Ver) de autoria do Instituto Nina Rosa de São Paulo, além de distribuir para cada um dos professores, um “kit” contendo uma cartilha com informações sobre a Posse Responsável (Para Viver de Bem com os Bichos), de edição da Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo (Figura 6) e uma cópia de um manual didático com sugestões de atividades sobre o vídeo “Fulaninho – O cão que ninguém queria” (Figura 7) fornecidos pela UAG-UFRPE, para que os mesmos pudessem desencadear, nas suas unidades educacionais, uma discussão sobre a interação homem/animal/meio ambiente, posse responsável de animais de estimação além do controle da população de cães e gatos, e também incentivar nos seus respectivos alunos e equipe escolar,

atitudes de respeito a toda espécie de ser vivo, além dos deveres e responsabilidades em relação a animais de estimação.



Figura 5. Capacitação de professores da rede pública de ensino, pelos coordenadores da UFRPE – UAG e SMS-CCA.



Figura 6. Vídeo e cartilha apresentado e distribuídos aos professores das escolas estaduais e municipais, em Garanhuns, PE.



Figura 7. Manual de atividades sobre o vídeo Fulaninho – O cão que ninguém queria, fornecido aos professores da rede pública de ensino, municipal e estadual, da cidade de Garanhuns, PE.

Após a capacitação dos professores nas escolas pelos coordenadores do projeto, os alunos da UAG-UFRPE bolsistas e voluntários, visitaram as mesmas, nas datas agendadas pela direção, acompanhados pelo coordenador do projeto (Figura 8), com o intuito de apresentar o vídeo Fulaninho – O cão que ninguém queria, aos alunos do ensino fundamental I e II, além de abordar os dez princípios da Posse Responsável e tirar as dúvidas pertinentes ao tema em questão.

Para os alunos do ensino médio, foram executadas palestras abordando os temas sobre Posse Responsável (Quadro 1), através da utilização de transparências ou equipamento de multimídia, com o intuito de sensibilizar o público para o tema em questão e distribuídos panfletos contendo as informações sobre Posse Responsável, fornecidos pelo CCA-SMS e Organização Não Governamental ARCA BRASIL (Figura 9) e informações sobre algumas zoonoses, fornecido pelo CFMV - Conselho Federal de Medicina Veterinária (Figura 10).



Figura 8. Coordenador e alunos atuando nas escolas municipais e estaduais de Garanhuns, Pernambuco.

Quadro 1. Dez Mandamentos da Posse Responsável

Os 10 Mandamentos da Posse Responsável de Cães e Gatos
1) Antes de adquirir um animal, considere que seu tempo médio de vida é de 12 anos. Pergunte à família se todos estão de acordo, se há recursos necessários para mantê-lo e verifique quem ficará cuidando do animal nas férias ou durante feriados prolongados.
2) Adote animais de abrigos públicos e privados (vacinados e castrados), em vez de comprar por impulso.
3) Informe-se sobre as características e necessidades da espécie escolhida –tamanho, peculiaridades, espaço físico.
4) Mantenha o animal sempre dentro de casa, jamais solto na rua. Para os cães, passeios são fundamentais, mas apenas com coleira/guia e conduzido por quem possa conter o animal.
5) Cuide da saúde física do animal. Forneça abrigo, alimento, vacinas e leve-o regularmente ao veterinário. Banhe-o, escove e exercite periodicamente.
6) Zele pela saúde psicológica do animal. Dê-lhe atenção, carinho e ambiente adequado.
7) Eduque o animal, se necessário, por meio de adestramento, mas respeite suas características.
8) Ao passear, recolha e jogue os dejetos em local apropriado.
9) Identifique o animal com plaqueta e registre-o no Centro de Controle de Zoonoses ou similar, informando-se sobre a legislação do local.
10) Evite as crias indesejadas de cães e gatos. Castre os machos e fêmeas. A castração é a única medida definitiva no controle da procriação e não tem contra-indicações.



Figura 9. Panfletos contendo as informações, fornecidos pelo CCA-SMS e Organização Não Governamental ARCA BRASIL, distribuídos aos alunos do ensino médio da rede pública de ensino de Garanhuns,PE.



Figura 10. Material sobre algumas zoonoses fornecido pelo CFMV, distribuídos aos alunos do ensino médio da rede pública de ensino de Garanhuns,PE.

Resultados e Discussão

Durante o período de execução das atividades, foram visitadas 12 escolas da rede municipal de ensino e 15 escolas da rede estadual de ensino (Quadro 2) e capacitados aproximadamente 708 professores da rede de ensino fundamental e médio e cerca de 13.680 alunos (Tabela 1).

Quadro 2. Relação de escolas municipais e estaduais do município de Garanhuns, visitadas durante a execução do projeto Posse Responsável – Uma atitude inteligente de quem ama, durante o período de Março a Outubro de 2007.

Escola Municipal Antonio Gonçalves Dias - CAIC
Escola Municipal Arthur Brasiliense Maia
Escola Municipal Centro Social Monsenhor Callou
Escola Municipal Dom Mário
Escola Municipal Jaime Luna
Escola Municipal João Pessoa
Escola Municipal José Brasileiro Vila Nova
Escola Municipal Prof. Letácio de Brito
Escola Municipal Prof. Mario Matos
Escola Municipal Ranser Alexandre Gomes
Escola Municipal São Camilo – AJOC
Escola Municipal Silvino Cavalcante de Almeida
Escola Estadual Prof. Jerônimo Gueiros
Escola Estadual Dom João da Mata Amaral
Escola Estadual Duque de Caxias
Escola Estadual Francisco Madeiros – CERU
Escola Estadual General Sampaio
Escola Estadual Giselda Vieira Belo
Escola Estadual Henrique Dias
Escola Estadual Instituto Bíblico do Norte
Escola Estadual Instituto Presbiteriano de Heliópolis
Escola Estadual Profa. Elisa Coelho
Escola Estadual Profa. Elvira Viana
Escola Estadual São José
Escola Estadual Senador Aderbal Jurema
Escola Estadual Simoa Gomes
Escola Estadual Virgem do Socorro

Tabela 1. Relação de escolas municipais e estaduais e total aproximado de professores e alunos da rede pública de ensino capacitados pelo projeto desenvolvido na cidade de Garanhuns, PE,2007.

<u>Escolas Municipais</u>	Total aproximado de	Total aproximado de alunos
---------------------------	---------------------	----------------------------

	professores	
Antonio Gonçalves Dias - CAIC	45	1000
Arthur Brasiliense Maia	20	300
Centro Social Monsenhor Callou	10	120
Dom Mário	15	220
Jaime Luna	20	500
João Pessoa	10	150
José Brasileiro Vila Nova	22	500
Prof. Letácio de Brito	20	360
Prof. Mario Matos	30	600
Ranser Alexandre Gomes	20	400
São Camilo – AJOC	40	800
Silvino Cavalcante de Almeida	25	560
Sub-total	277	5510
<u>Escolas Estaduais</u>		
Prof. Jerônimo Gueiros	45	1000
Dom João da Mata Amaral	30	600
Duque de Caxias	20	360
Francisco Madeiros – CERU	50	1000
General Sampaio	20	200
Giselda Vieira Belo	20	200
Henrique Dias	25	500
Instituto Bíblico do Norte	06	60
Instituto Presbiteriano de Heliópolis	30	600
Profa. Elisa Coelho	38	850
Profa. Elvira Viana	25	450
São José	28	600
Senador Aderbal Jurema	20	300
Simoa Gomes	44	850
Virgem do Socorro	30	600
Sub-total	431	8170
Total	708	13680

Baseando-se no fato de que o abandono dos animais bem como as ações de maus tratos é conseqüência da falta de conhecimento e dos conceitos de posse responsável, buscou-se trabalhar com acadêmicos de medicina veterinária e zootecnia, a partir do 3º período do curso, visto que o envolvimento dos mesmos como elementos ativos da ação de extensão, além de já viverem o problema no seu dia a dia, serviu também como aprendizado para eles, mostrando que temos outras soluções diferentes da eutanásia ou do recolhimento de animais, para o controle de população de cães e gatos. Desta forma, os conceitos já foram firmados na vida acadêmica dos futuros profissionais desde o início da sua formação profissional para atuação junto à sociedade e comunidade, em relação à medicina veterinária preventiva e saúde pública.

O projeto desenvolvido mostrou a necessidade de desenvolvermos com a comunidade, principalmente alunos e professores, trabalhos de educação em saúde com qualidade e planejamento, pois houve uma boa receptividade do público-alvo em relação ao tema trabalhado e

à organização do assunto, bem como à qualidade do material distribuído nas escolas, além de se destacar a capacitação dos discentes envolvidos, pois as ações foram desenvolvidas a contento, dentro das datas estabelecidas e dos horários programados, e o fato de a equipe estar preparada para a atuação nas escolas e para os questionamentos realizados durante as apresentações, tanto dos alunos como dos professores que estavam recebendo as informações, pois observou-se pelos questionamentos realizados nas escolas, que há pouco conhecimento e responsabilidade das pessoas com a posse responsável dos animais.

As mesmas observações também foram relatadas por outros autores que mostraram a necessidade de campanhas educativas em relação à posse responsável de animais domésticos (SOUZA et al., 2002; GOMES et al. 2003, SOTO et al., 2006), pela boa receptividade e falta de conhecimento do público trabalhado em suas ações, nos municípios de Botucatu, São Paulo e Ibiúna no Estado de São Paulo.

O envolvimento dos professores foi notório no sentido de que atuassem junto aos seus alunos em sala de aula posteriormente, através da aquisição de um conhecimento prévio e tornando-os, portanto, familiarizados ao assunto abordado no desenvolvimento das atividades nas escolas.

Após o término do desenvolvimento das atividades, todas as escolas foram convidadas à receber um certificado de participação na capacitação de Educação em Posse Responsável, em um evento realizado no mês de Novembro de 2007, no Centro Cultural Alfredo Leite Cavalcante, situado na cidade de Garanhuns, momento este em que o coordenador da equipe proferiu uma palestra aos participantes, enfatizando novamente os conceitos sobre a posse responsável, mostrando a importância do tema para a saúde pública aos participantes do evento, além de divulgar o número de escolas e participantes, bem como todas as imagens captadas durante a execução das atividades nas escolas e distribuir o certificado de participação aos representantes e diretores das escolas, como forma de incentivo em novos projetos de capacitação e educação, não só sobre a posse responsável, como outros temas de importância em saúde pública e medicina veterinária preventiva, visto que a população local é muito carente de informações e conceitos nos diversos temas pertinentes à saúde pública e bem-estar animal.

Conclusão

Após o término das atividades concluiu-se que, não só os professores da rede de ensino público como também seus alunos não tinham conhecimentos sobre a Posse Responsável e que o conceito de bem-estar animal não estava incorporado à cultura dos mesmos, e que até então não havia sido desenvolvido qualquer tipo de atividade educativa que mobilizasse a mudança de hábito por parte das crianças e adolescentes, na cidade de Garanhuns, PE.

Também concluiu-se que o projeto foi bem aceito pelo público-alvo pelo fato de que os diretores e alguns professores sugeriram que o mesmo assunto fosse abordado em outras ocasiões, com metodologias diferentes ou que outros assuntos como por exemplo, a raiva ou outras zoonoses fossem abordados nas escolas pelos alunos da UFRPE – UAG.

Mesmo que algumas crianças e adolescentes mostraram conhecimento sobre alguns aspectos sobre a posse responsável, durante a execução das palestras e apresentação do vídeo, outros manifestaram condutas e comportamentos preconceituosos sobre a esterilização cirúrgica (medo, obesidade,

“machismo” pela cultura local), fazendo-se necessário, desta forma, o planejamento e execução de outros projetos de educação em saúde, direcionados à importância da esterilização cirúrgica como método de controle populacional, antes da sua possível implantação na cidade, caso a mesma venha a ser planejada e implantada pelo órgão de saúde local.

Bibliografia

DIETZ, G.. **Perfil epidemiológico dos pacientes agredidos por animais no município de Pirassununga/SP, entre os anos de 1997 a 1999**. 2000. 46f. Monografia (Especialização em Saúde Pública) - Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Unesp, Araraquara, 2000.

GOMES, H. L. et al. Avaliação de riscos a saúde e intervenção local associadas ao convívio com cães e gatos , Jardim Paraná, Brasilândia. **Revista de Educação Continuada do CRMV-SP**, São Paulo, v. 6, n. 1-3, p. 83-92,2003.

INSTITUTO NINA ROSA. **A coragem de fazer o bem - Projetos por amor à vida**, São Paulo: Instituto Nina Rosa, 2002 (brochura).

INSTITUTO PASTEUR. **Controle de populações – Animais de Estimação**. Manual Técnico,v. 6, p. 20, São Paulo, 2000.

INSTITUTO PASTEUR. **Educação e Promoção da Saúde no Programa de Controle da Raiva**. Manual Técnico, vol. 5, p.23, São Paulo, 2000.

LENEY, J. **Controle das populações de cães e gatos**. Anais do Simpósio Internacional “Programa de Treinamento “controle de zoonoses e as interações homem-animal”, Arca Brasil, São Paulo, 2001.

MOLENTO, C. F.M., LAGO, E., BOND, G.B. **Controle populacional de cães e gatos em dez Vilas Rurais do Paraná: resultados em médio prazo**. Archives of Veterinary Science, v 12, n.3. p.43-50, 2007.

SCHOENDORFER, L.M.P. **Interação homem animal de estimação na cidade de São Paulo – O manejo inadequado e as conseqüências em Saúde Pública**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

SOTO, F. R. M.; RISSETO, M. R.; PINHEIRO, S. R.; SOUSA, A. J.; PORTELA, M. C. **Avaliação de experiência com programa educativo de posse responsável em cães e gatos em escolas públicas de ensino fundamental da zona rural do município de Ibiúna – SP, Brasil**. **Rev. Ciênc. Ext.** v.2, n.2, p.20, 2006.

SOUZA, C. L. et al. Posse responsável de cães no município de Botucatu- SP: realidades, desafios. **Revista de Educação Continuada do CRMV-SP**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 226-232, 2002.

UCHOA, C. M. A. et al. Educação em saúde: ensinando a leishmaniose tegumentar americana. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n.4, jul./ago. 2004.

World Health Organization 1992. World Society for the protection of animals. Guidelines for dog population management, 1992, 212p.

World Health Organization 2005. WHO Expert Consultation on Rabies. Geneva. *First report*. Geneva (WHO technical report series, 931). 121 p.

ESTUDOS SOBRE A ESCOLA DE VIGOTSKY: METODOLOGIA COLABORATIVA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Prof^a Dr^a Maria Aparecida Mello

UFSCar – mmello@ufscar.br

Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos

UFSCar – dcampos @ufscar.br

Resumo

A proposta que temos perseguido junto aos professores de Educação Básica é a de desenvolvimento de uma metodologia de projetos de extensão em processos colaborativos de formação continuada, no qual os professores sejam parceiros na troca entre os saberes produzidos na universidade e na escola. A metodologia colaborativa que oferece suporte aos projetos de extensão e pesquisa com professores é pautada nos fundamentos metodológicos do materialismo dialético, da filosofia marxista-leninista, que trata das leis mais gerais do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento humano sob duas naturezas: a ontológica e gnoseológica, tendo como base o referencial teórico Histórico-Cultural de Vigotsky. A utilização dessa metodologia estabelece um vínculo de confiança entre as partes envolvidas e propicia o diálogo necessário às reflexões sobre a prática pedagógica.

Introdução

O termo educação continuada, pretende destacar a necessidade de um *continuum* na formação de professores, configurando-se como um processo complexo de apropriação conjunta de saberes e fazeres que deve ser realizado por meio de parcerias e colaboração entre a universidade e a escola. Por isso, há a necessidade de se propiciar espaços de discussão cada vez maiores e permanentes, para as inúmeras questões decorrentes dessa parceria ou, outros organismos que realizem essa educação continuada dos professores (MELLO e CAMPOS, 2007).

As ações de educação continuada que vimos desenvolvendo com professoras de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental estão fundamentadas na abordagem Histórico-Cultural de Vigotsky.

O tipo de proposta que temos perseguido junto aos professores é a de desenvolvimento de um processo colaborativo de formação continuada, no qual os professores sejam parceiros na troca entre os saberes produzidos na universidade e na escola; que sejam parceiros na formação inicial dos futuros professores em projetos conjuntos; que o processo de parceria possa gerar confiança mútua necessária para o aprofundamento e avanço dos conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem.

O desenvolvimento e fortalecimento dessa parceria estão fundamentados no planejamento e implementação de ações discutidas e refletidas conjuntamente: escola e universidade. Os conteúdos dessas ações perpassam pelas dificuldades e problemas enfrentados pelos professores no dia-a-dia da prática pedagógica. O procedimento metodológico fundamental desse processo de formação continuada colaborativa configura-se na problematização dessas situações cotidianas, dificuldades ou não, à luz do referencial teórico, de forma que teoria e prática passem a ser concebidas pelos professores como instâncias indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

O objetivo final dessa metodologia é auxiliar as professoras a, também, problematizarem as atividades que realizam na escola com e para as crianças, gerando o exercício de reflexão e conscientização do fim a atingir, para a partir daí, assumirem seu papel de mediadoras, entre as crianças e o conhecimento desenvolvido na escola e na sociedade.

LEONTIEV (1978, p.80) para explicar a importância da mediação no desenvolvimento humano remete-se à atividade, especificamente humana, chamada "trabalho". O trabalho é caracterizado por dois elementos interdependentes: o primeiro, a produção e utilização de instrumentos e, o segundo, a realização coletiva dessa atividade.

Por isso, ao realizar a atividade de trabalho, os homens não se relacionam apenas com a natureza, mas com outros homens. "*O trabalho, é portanto, desde a origem mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade*" (MELLO e CAMPOS, 2007).

O Homem apropria-se de conhecimentos pela via das *mediações*, as quais podem ser infinitas. Essas mediações modificam-se à medida que o indivíduo se desenvolve e cria novas necessidades para si.

A mediação do pensamento torna possível, ao homem, estabelecer relações, interações, comparações e perceber modificações para pensar abstratamente, dispensando, por exemplo, ver os raios ultravioletas para acreditar na sua existência e nos seus efeitos. Portanto, o pensamento é o "*processo de reflexo consciente da realidade*" (LEONTIEV, 1978 p. 84).

O reflexo consciente no homem é o reflexo da realidade concreta, focalizada nas relações dessa realidade com o indivíduo, tomando o cuidado de distinguir as propriedades objetivas da realidade. Na consciência humana, a imagem da realidade não se confunde com a do indivíduo. A consciência do fim de uma ação supõe o reflexo das finalidades, para as quais essa ação se orienta. Durante a sua vida o homem, assimila as experiências produzidas socialmente por intermédio da aquisição de significados. A significação exerce, assim, a função de mediadora na assimilação da experiência humana pelo homem. A apropriação destes significados dependerá do sentido subjetivo que cada indivíduo imprime a eles, sentido esse que se cria na vida e na atividade social desse indivíduo. Isto quer dizer que, o sentido da ação torna-se consciente, quando há uma relação objetiva entre o que impele o indivíduo a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Ou seja, quando há uma relação entre o motivo e o fim da ação.

Então, o desenvolvimento da consciência humana pressupõe a relação entre o motivo e o fim da ação, e por sua vez, a consciência é mediadora de atitudes intencionais, as quais permitem ao homem antecipar ações, estabelecer os seus fins e desenvolver estratégias para concretizá-las segundo suas necessidades.

À medida que a consciência do homem se eleva, novas mediações são produzidas em função da satisfação e criação de suas novas necessidades. Por conseqüência, ele desenvolve novas habilidades em objetivar-se e em transformar a realidade na qual vive, por intermédio de ações cada vez mais intencionais e, também, de necessidades mais intencionais.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica é por natureza *intencional*, ou seja, a atividade do professor está vinculada à formulação de fins e subjacente a valores produzidos pela sociedade. Por isso, as ações de formação continuada de professores devem caracterizar-se por processos mediadores do desenvolvimento da consciência desses profissionais sobre os fins a atingir na sua prática pedagógica, para que eles possam assumir o papel de mediadores, entre os alunos e as atividades desenvolvidas na escola e na sociedade.

Há uma cultura escolar de reprodução e inculcação de valores dominantes na sociedade, os quais são reproduzidos, sem o devido desenvolvimento da consciência dos envolvidos na comunidade escolar. O papel da escola é exatamente colocar esses valores em

discussão na forma de ações intencionais, analisadas, organizadas, sistematizadas e implementadas sob a clareza dos fins a serem atingidos.

Os projetos de extensão que desenvolvemos na UFSCar sob a perspectiva de metodologia colaborativa de formação inicial e continuada de professores estão alocados no programa da PROEX/UFSCar “Estudos sobre a Escola de Vigotsky” que tem como principal eixo o desenvolvimento de estudos, pesquisa e extensão na perspectiva teórica Histórico-Cultural de Vigotsky, nas áreas de Educação Infantil, Educação Física, Pedagogia, Atividades de Movimento e Formação Inicial e Continuada de Professores. Nele estão inseridas as atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas, primordialmente, em escolas públicas municipais, envolvendo alunos de graduação, especialização, pós-graduação, ex-alunos de graduação e pós-graduação, professores da rede pública municipal. Todos os projetos já desenvolvidos e em andamento foram e são financiados pela PROEX/UFSCar.

A intenção desse grupo é fortalecer a parceria entre a Universidade e a Escola, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC, iniciada no ano de 1999. O foco central dessa parceria é a permuta e integração dos saberes produzidos nessas duas instituições tendo como base o aprofundamento de metodologias colaborativas entre a universidade e a escola.

A perspectiva teórica adotada nos projetos desenvolvidos nesse programa - a Teoria Histórico-Cultural - vai ao encontro desse principal objetivo, uma vez que concebe o homem como produtor de sua história e cultura e, nesse processo os tipos de relações entre os indivíduos são imprescindíveis para a apropriação de conhecimentos, de aprendizagens e desenvolvimento das funções psíquicas superiores desses indivíduos.

Os objetivos gerais que permeiam os projetos desse programa são: a) fortalecer a parceria entre a Universidade e a Escola pela implementação de metodologia colaborativa em projetos de extensão; b) contribuir para a formação de futuros professores na área de Educação Infantil; c) partilhar os saberes produzidos entre as duas instituições: Universidade e Escola, gerando a melhoria da qualidade das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos; d) contribuir na formulação e implementação de políticas públicas para a Educação Infantil no município de São Carlos; e) proporcionar ao alunos da graduação e pós-graduação da UFSCAR espaços de reflexão, discussão, reformulação e vivência sobre os conhecimentos produzidos cientificamente e os produzidos na prática educativa de crianças de 0 a 6 anos.

O programa tem dois projetos permanentes de extensão, financiados pelas PROEX/UFSCar, são eles: Comunidade On Line de Educação Infantil e Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre a Escola de Vigotsky – NEEVY. A partir desses dois projetos outros foram desenvolvidos, como por exemplo, o projeto “A Brincadeira na Educação Infantil: significado e sentido para professoras de Educação Infantil de Educação Física” que envolveu 300 professores da rede pública municipal de Educação Infantil.

Os projetos de extensão e a metodologia colaborativa

A metodologia colaborativa que oferece suporte aos projetos de extensão e pesquisa com professores é pautada nos fundamentos metodológicos do materialismo dialético, da filosofia marxista-leninista, que trata das leis mais gerais do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento humano sob duas naturezas: a ontológica e gnoseológica.

Da complexidade do objeto de estudo nas Ciências Humanas decorre a necessidade de aplicação do método dialético de forma criativa para a investigação e explicação dos fenômenos nessa área de conhecimento, a partir dos seguintes princípios: 1) a vinculação e interdependência dos fenômenos que implica na necessidade de explicitar as dependências essenciais que mantêm o objeto a ser investigado, mas ao mesmo tempo, superar os limites

inerentes a quaisquer determinações, uma vez que o processo de conhecimento é infinito e o objeto está em constantes transformações; 2) o segundo princípio refere-se ao postulado de que a fonte de desenvolvimento do objeto, tanto quantitativo, como qualitativo, é a unidade e luta dos contrários – os saltos, a passagem da quantidade para qualidade, revelam-se no conceito de movimento interno, ou seja, o pesquisador deve buscar as respostas de desenvolvimento dentro do próprio objeto.

A partir desses princípios é preciso que o pesquisador esteja atento às seguintes conseqüências, tomando os cuidados necessários: a) para não reduzir o fenômeno complexo a explicações simplistas; b) não explicar o objeto de estudo por intermédio de relações causais rígidas, unívocas. Para isso é necessário ao pesquisador descrever conceitualmente o sistema nos qual o objeto de estudo adquire suas características peculiares e essenciais, reproduzindo o concreto em abstrações iniciais, chamadas de “unidades de análise do objeto”, nas quais estão representadas as relações essenciais e os parâmetros substanciais do objeto (SHUARE, 1990, p. 19).

Nessa perspectiva o objeto de intervenção nos projetos de extensão e o de análise de nossas pesquisas será a atividade humana, especificamente, a atividade educativa mediada desenvolvida nessa parceria, na qual o conceito de atividade é concebido como uma unidade orgânica de suas formas sensorial-prática e teórica, que revela a essência genérica do homem e supera a dicotomia entre teoria e prática. O caráter integral da atividade é sintetizado no conceito de prática que inclui as diversas formas de atividade humana, cuja base é o trabalho como forma superior de manifestação, no qual a atividade não apenas determina a essência do homem, mas, sendo a substância da cultura e do mundo humano, cria o próprio homem. Assim, o sujeito da atividade é examinado sócio-historicamente e sua atividade concretamente (atividade objetual). A atividade objetual tem assim, dupla determinação: segundo a lógica de seu objeto -princípio da prioridade do material – e, segundo a lógica da própria atividade - o seu caráter criador (SHUARE, 1990).

Essa corrente teórica configura-se na importância da investigação dos produtos da atividade humana, a partir de um processo de objetivação do subjetivo, cujas análises permitem aos pesquisadores penetrarem no mundo interior do homem, nos pensamentos subjacentes à sua ação.

BASSO e MELLO (2000) ao discutirem os resultados de suas pesquisas sobre formação continuada de professores de Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural apontam a necessidade de articulação dos processos de pesquisa à investigação sistemática dos problemas levantados pelo grupo de professores, de forma que eles elaborem e implementem atividades e procedimentos alternativos e complementares nas diversas áreas do conteúdo escolar, ao mesmo tempo, em que tais procedimentos possam auxiliar mudanças nas suas concepções e práticas docentes.

Portanto, a utilização de uma metodologia de que articule a teoria e o saber docente é imprescindível nos projetos de extensão que tratam da mudança de concepções dos professores, de maneira a estabelecer um vínculo de confiança entre as partes envolvidas que propicie o diálogo necessário às reflexões, discussões e reformulações da prática pedagógica.

O projeto Comunidade de Educação Infantil propõe-se a utilizar o ambiente Web no formato de uma Comunidade On Line de Educação Infantil para a inovação de linguagens referentes à formação inicial e continuada de professores e professoras de Educação Infantil, visando o aprofundamento das questões relativas às aprendizagens dos professores experientes e futuros professores de Educação Infantil, bem como, a geração de propostas de melhoria da qualidade da educação da criança de 0 a 6 anos.

A intenção é de que o conjunto das seções que integram esse ambiente virtual possa gerar aprendizagens e, ao mesmo tempo, funcionar como mediadores dessas aprendizagens entre

professores, alunos universitários e demais usuários desse sistema, ampliando os espaços de extensão universitária e investigação científica na área de Educação Infantil.

Esse objetivo envolve desafios de duas naturezas: o primeiro, refere-se à implementação de ferramentas de aprendizagens individuais e/ou coletivas em um ambiente educativo inovador e diferente dos tradicionais na área de Educação Infantil; o segundo, diz respeito ao uso da Internet, que apesar do seu inegável potencial de acesso e compartilhamento de conhecimentos a qualquer indivíduo, em espaços e tempos ilimitados, oferece ainda dificuldades de seleção, organização e avaliação dos conhecimentos acadêmicos, publicados em uma linguagem técnica que invariavelmente impede a sua assimilação por indivíduos externos à academia, principalmente, os professores, os quais, geralmente, são os focos das pesquisas desenvolvidas na área da Educação que pretendem contribuir para a melhoria da educação no país.

A dispersão desses conhecimentos em diferentes fontes e formas de acesso na internet, geralmente, desmotiva, confunde ou deixa perdido em um turbilhão de informações aqueles que desconhecem os seus meandros, excluindo-os desse benefício social e cultural.

Portanto, o objetivo geral que direciona a implementação da metodologia colaborativa priorizando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é o de utilizar o ambiente Web, no formato de uma Comunidade de Educação Infantil, de forma que o conjunto das seções que integram esse ambiente virtual possa funcionar como mediadores de aprendizagens dos professores e demais usuários desse sistema, bem como, no estreitamento das relações entre Universidade e Escola, integrando os saberes entre ambas as instituições.

As ações propostas nesse projeto de extensão e pesquisa envolvem diferentes temas, tópicos e áreas do conhecimento que possam responder às demandas da Educação Infantil, apresentadas pela população de usuários desse ambiente, principalmente, professores de Educação Infantil, gestores, pais, alunos de graduação e pós-graduação.

Nessa perspectiva, esse projeto caracteriza-se como ação inovadora na área de Educação Infantil, uma vez que os desafios propostos traduzem-se na implementação de uma metodologia de formação inicial e continuada, pautada em princípios da metodologia colaborativa, associada ao método do materialismo dialético de modo que: a) tais aprendizagens gerem significado e sentido pessoal e profissional que possam motivar os indivíduos envolvidos na educação da criança de 0 a 6 anos irem a busca de ampliação dos seus conhecimentos sobre essa área; b) que essas ferramentas funcionem como mediadores efetivos dessas aprendizagens, produzindo nos professores o necessário aprofundamento dos níveis de intencionalidade das práticas educativas; c) que esse ambiente funcione como um canal de acesso aos diferentes conhecimentos produzidos na academia, que de certa forma, geraram práticas educativas de sucesso na área de Educação Infantil, - seja em pequenas pesquisas, assessorias, atividades de extensão -, mas que não foram sistematizados para publicações em veículos abertos, permanecendo circunscritos em relatórios acadêmicos ou de prestação de serviços e que podem auxiliar os profissionais de Educação Infantil na reflexão e reformulação de suas práticas educativas.

Essa metodologia colaborativa pressupõe tanto a geração de dados qualitativos como quantitativos, no aprofundamento das análises sobre o processo de formação inicial e continuada de professores. Para a produção de dados qualitativos elaboramos ferramentas (que ao longo do trabalho devem ser aperfeiçoadas) nesse ambiente virtual que estão fundamentadas no princípio de dar voz, principalmente, aos professores de Educação Infantil, de modo que possam expressar de diferentes maneiras - com tranquilidade e que não lhes produzam sentimentos avaliativos, depreciativos e de negação dos saberes que produzem na prática -, os dilemas e dificuldades que os impedem de lançar-se ao desafio de modificar as práticas pedagógicas com crianças pequenas.

Um outro princípio importante na elaboração dessas ferramentas foi a necessidade de elevação da auto-estima desses professores - que, invariavelmente, são desvalorizados em relação aos demais níveis de ensino -, colocando-os em contato com informações, experiências e apoio especializados que os auxiliem a rever crenças, concepções e conhecimentos sobre a criança, a

infância e Educação Infantil e, principalmente, instalar a cultura na Escola de publicação das experiências desenvolvidas com as crianças.

Pretendemos ao longo da pesquisa potencializar as ferramentas desse ambiente Web com base nesses princípios, como por exemplo, a elaboração de uma seção em que os usuários poderão participar, em tempo real, com data e horário marcado, de debates sobre temas relacionados à área de Educação Infantil.

O ambiente Web “Comunidade de Educação Infantil” está alocado em um site (Portal) destinado à formação e atualização de professores no endereço www.portaldosprofessores.ufscar.br, cujos dados quantitativos atingiram o número de 70.000 acessos, 750 usuários cadastrados e continua crescendo. Tais dados demonstram sua importância no contexto educacional e a relevância do desenvolvimento de projetos de pesquisas que utilizem as ferramentas tecnológicas para o avanço na área de Educação.

A partir desse projeto desenvolvemos no ano de 2006 um curso extensão para a formação continuada de professores de Educação Infantil intitulado "A Brincadeira na Educação Infantil: significado e sentido para professores de Educação Infantil e Educação Física" no formato de 30 horas. Inicialmente esse curso de extensão foi elaborado para ser realizado em um único semestre. Entretanto, como não havia limite de vagas, por ter sido fruto da parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, o volume de inscrições atingiu o montante de 300 professores. Como não tínhamos condições de espaço físico e calendário para atender a todos os professores em um único semestre, resolvemos oferecê-lo também no 2º semestre de 2006. Assim, reorganizamos as turmas de inscritos em grupos de 40 professores cada uma, em quatro turmas, aos sábados, nos períodos manhã e tarde. No primeiro semestre foram realizadas as turmas A1, B1, C1 e D1 e, no 2º semestre as turmas A2, B2, C2 e D2. Tivemos um bolsista, financiado pela PROEX/UFSCar, na primeira oferta do curso, mas esse aluno de graduação continuou participando do projeto no 2º semestre, mesmo sem a bolsa, pois reconheceu a importância dessa experiência para sua formação profissional. Participaram também três alunos da pós-graduação, dois de mestrado e uma de doutorado, cujos dados coletados durante o projeto compõem seus trabalhos de pesquisa.

Os objetivos relacionados à pesquisa nesse projeto de extensão referiram-se às concepções dos professores sobre as atividades de brincadeiras com crianças; as manifestações preconceituosas nas brincadeiras infantis; a qualidade dos espaços destinados às brincadeiras das crianças em creches e pré-escolas; a relação entre as concepções de corpo e movimento e os significados e sentidos das brincadeiras atribuídos pelos professores de Educação Infantil, os quais estão sendo analisados em duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

Os objetivos relativos à extensão centraram-se nas dificuldades dos professores para realizar atividades de brincadeiras com crianças da faixa etária de 0 a 6 anos, e nos obstáculos que existem para os professores relacionarem os fundamentos teóricos dessa atividade à prática educativa.

A metodologia adotada no projeto foi a colaborativa configurando-se em uma oportunidade aos professores para refletirem sobre suas práticas educativas com as crianças. Portanto, durante o curso eles tiveram total liberdade de falar sobre suas dúvidas, dilemas e dificuldades que enfrentam no cotidiano. O diretor de Educação Infantil do município, na época, também participou do curso na primeira oferta e pôde conhecer esses entraves que dificultam a prática pedagógica dos professores. Alguns desses problemas levantados pelos professores e que se configuraram de fácil e rápida solução administrativa foram implementadas pelo diretor.

Esse produto específico gerado no âmbito do projeto foi importante, pois revela a necessidade de abriremos mais espaços em que os professores e administradores possam dialogar para melhorar a qualidade das práticas educativas e as condições de trabalho dos professores. Espaços esses, que devem ser criativos, respeitosos entre as partes envolvidas e que gerem ações

de comprometimento com a educação das crianças pequenas. Esse projeto foi financiado pela PROEX/UFSCar com o apoio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Carlos.

Um outro resultado importante do projeto foi o fato de os professores avaliarem muito bem a proposta do curso, que contribuiu no fortalecimento da parceria entre a Universidade e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Carlos, denotando a importância que os professores atribuem à formação continuada desenvolvida pela UFSCar.

Esse projeto gerou, ainda, um número grande de dados coletados por intermédio de questionários, de tarefas produzidas pelos professores, de filmagens dos encontros, nos quais os professores debateram sobre os temas relacionados à atividade de brincadeira, os quais estão sendo analisados de maneira mais aprofundada nas pesquisas dos pós-graduandos.

No entanto, uma análise prévia desses dados, realizada nos relatórios do 1º e 2º semestres enviados à PROEX nos fornecem indicativos: sobre as concepções dos professores a respeito da função das escolas de Educação Infantil; sobre seu papel como professores; sobre os seus conceitos de criança, infância e escola, revelando valores e crenças que dirigem suas práticas pedagógicas; sobre como os professores vêm a sua prática pedagógica; sobre as rotinas diárias em creches e pré-escolas; sobre as dificuldades que enfrentam no dia-a-dia e quais as sugestões que apontam para a solução delas, identificando o que eles próprios podem modificar nas escolas e/ou as impossibilidades de mudanças efetivas; sobre como as professoras incluem as brincadeiras nas atividades do dia-a-dia com as crianças e de que formas propõem essas brincadeiras; em que momentos as crianças têm oportunidades de brincarem livremente; em que momentos das brincadeiras livres ou dirigidas os professores intervêm nas brincadeiras das crianças e como são as intervenções; quais os tipos e condições dos brinquedos oferecidos para as crianças nas escolas e de que maneira e onde tais brinquedos são guardados, e ainda, se as crianças têm livre acesso a eles.

Solicitamos aos alunos envolvidos no projeto que elaborassem um texto sobre as aprendizagens que adquiriram em relação a sua formação profissional e de pesquisador(a) durante a sua participação nesse projeto. Eles avaliaram que o curso proporcionou uma experiência significativa de contato com os professores de Educação Infantil, na qual puderem conhecer problemas que ainda não haviam vivenciado; permitiu-lhes um outro olhar sobre as questões da prática pedagógica com crianças e refletiram sobre a necessidade de desenvolver e implementar mais projetos de extensão para a formação continuada de professores nessa metodologia colaborativa que envolve diálogos efetivos com os professores.

Um exemplo do resultado dessa metodologia colaborativa, nesse projeto, pode ser ilustrado a respeito da discussão com os participantes sobre as concepções que estão subjacentes às suas práticas educativas e no aprofundamento das reflexões sobre as alternativas metodológicas possíveis no cotidiano, para potencializar as aprendizagens das crianças. Uma das estratégias que utilizamos para potencializar o diálogo sobre essas práticas educativas foi a solicitação aos professores e professoras que observassem algumas brincadeiras livres das crianças e registrassem suas impressões. O exemplo a seguir, ilustra o descompasso entre o que a professora espera de desempenho das crianças e a sua dificuldade de interpretação sobre esse desempenho (MELLO, 2007).

Era uma turma de crianças de 3 anos de idade, estavam brincando de casinha duas meninas. Uma delas representava o papel de mãe e a outra de filha. A filha chamava a mãe que respondia: _ “Não posso, estou lavando roupa”.

A professora que realizou essa observação verbalizou, em primeiro lugar, que a tarefa de observar as crianças brincando lhe deu uma outra visão sobre as crianças para as quais ela ensinava, e em segundo lugar, que ficou muito surpresa com o tema da brincadeira dessas

crianças, pois esperava que ao deixá-las brincar livremente, fossem dramatizar a história de príncipes e princesas que ela havia lhes contado minutos antes. Não imaginava que as crianças pudessem brincar com temas reais e, não compreendia o fato de não dramatizarem a história de conto de fadas, já que as crianças haviam gostado muito da história contada.

A partir desse relato pudemos dialogar e analisar com os docentes as concepções romanticizadas de criança que estão direcionando as práticas educativas e, as conseqüências dessas práticas para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, aprofundando juntos a reflexão sobre as imitações das crianças a respeito das ações cotidianas dos adultos que as auxiliam a compreender as relações entre elas e a desenvolverem aprendizagens importantes para a convivência com os outros.

Quando nos colocamos a observar essas representações das crianças sobre o mundo que vive, temos a oportunidade de rever nossas concepções, identificar em que bases estão se fundamentando os processos de aprendizagens das crianças, selecionar conteúdos com sentido para elas, os quais possam potencializar e instigar essas e novas aprendizagens.

O confronto de nossas concepções com o resultado das observações que realizamos enquanto as crianças desenvolvem atividades, nem sempre é fácil de ser aceito e leva tempo para podermos nos convencer de que a criança que temos em mãos para ensinar é bem diferente daquela que imaginávamos. Esse processo não é tranquilo e nem pode ser realizado solitariamente. É preciso uma parceria entre a universidade e a escola que possa compartilhar os saberes produzidos em ambas instituições, produzir e implementar juntos metodologias de ensino que auxiliem os docentes a compreender os processos de aprendizagem das crianças e adequar as atividades a eles, desenvolvendo os motivos para a criança aprender e os motivos para o professor ensinar. (MELLO, 2007).

LEONTIEV (1978) argumenta que a relação entre os motivos e a evolução das necessidades humanas não é constituída apenas pela consciência dos motivos relacionados às necessidades naturais, mas consiste no deslocamento dos motivos de uma ação para fins mais amplos, que não correspondam diretamente à satisfação dessas necessidades, mas para a criação de novas necessidades. Esse processo é extremamente complexo, pois é produzido no deslocamento dos motivos para os fins e pela sua conscientização. O homem passa a direcionar os motivos de suas ações a um fim, intencional, transformando suas ações em atividades. Essas atividades são especiais, pois exigem atos que reflitam a relação entre o motivo de uma atividade concreta e o de uma atividade muito mais ampla, a qual gera uma relação vital, maior e mais geral do que aquela atividade concreta em questão.

A "brincadeira" é um tipo de atividade em que o motivo está no próprio processo e é característica do período pré-escolar. Ela é o tipo principal de atividade na infância. É caracterizada por seu objetivo residir no próprio processo e não, no produto da ação. Por exemplo: para uma criança pequena que brinca com areia ou blocos de madeira, o alvo da brincadeira não está na construção de castelos ou estruturas, nem em contar ou anotar a quantidade de blocos vermelhos utilizados na sua construção, mas em *fazer*, ou seja, na própria ação, no processo de montar e desmontar, de deixar cair, etc. (MELLO, 2007).

O projeto Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre a Escola de Vigotsky – NEEVY, também é financiado pela PROEX/UFSCar e envolve alunos de graduação, pós-graduação, professores da rede pública da cidade e região, ex-alunos de graduação e pós-graduação, servidores da UFSCar.

Esse núcleo se propõe a aprofundar os conhecimentos sobre a abordagem Histórico-Cultural de Vigotsky, por intermédio da análise de sua obra e de seus discípulos, do levantamento e análise de pesquisas realizadas nesse referencial teórico, de projetos de extensão e pesquisa subsidiados pelos aportes conceituais e metodológicos dessa teoria.

Os objetivos principais desse grupo são: a) proporcionar espaços de reflexão teórica para alunos universitários de graduação e pós-graduação, professores de Educação Básica das redes de

ensino, pública e privada, professores de universidades e demais pessoas interessadas; b) desenvolver projetos de pesquisa e extensão com a rede pública de ensino, de modo a aprofundar o conhecimento sobre a complexidade que envolve os processos de ensino e aprendizagem, principalmente com crianças pequenas; c) estreitar a parceria entre a Universidade e a Escola, aprofundando os saberes produzidos em ambas as instituições; d) publicar em congressos científicos e revistas especializadas os resultados dos projetos desenvolvidos no âmbito do núcleo.

Cinco estudantes de pós-graduação em Educação, participantes do núcleo, já defenderam nesse referencial teórico, quatro de mestrado e uma de doutorado. O referido núcleo realiza atividades durante o ano, em encontros semanais, com duração de 4 horas, totalizando 120 horas nos dois semestres. Essa metodologia prevê, além da discussão de obras e pesquisas nesse referencial, a realização de projetos de extensão e pesquisa junto aos professores nas escolas, e, ainda, de seminários entre os participantes do núcleo, a participação do grupo em congressos, divulgando suas pesquisas.

A bibliografia já estudada pelo grupo envolve alguns autores da escola de Vigotsky, tais como: VIGOTSKY (1991, 1993, 1995, 2001); LEONTIEV (1978, 1998); LURIA E LEONTIEV (1998); MUKHINA (1996); PETROVISKY (1980); DUARTE (2001); ZAPORÓZHETS (1987), SHUARE (1990), ELKONIN (1998); IVIC (2000) entre outros.

O último congresso em que o grupo apresentou comunicação de projeto de pesquisa e extensão foi o ENDIPE 2008 com o trabalho intitulado “O Desenvolvimento da Criança na Perspectiva Histórico-Cultural: A Percepção e Explicação dos Professores sobre as Crises em Diferentes Idades”. Esse projeto envolveu três pesquisas com professoras de Educação Infantil de diferentes faixas etárias. O objetivo que articulou as três pesquisas foi o de analisar se os professores percebem e, como explicam os momentos de crise no desenvolvimento das crianças, com base em suas práticas pedagógicas.

O referencial metodológico e de análise dos resultados foi pautado na Teoria Histórico-Cultural, apoiado no método dialético-marxista-leninista. Sua importância configura-se na investigação dos produtos da atividade humana, a partir de um processo de objetivação do subjetivo, penetrando nos pensamentos do homem subjacentes à sua ação. O instrumento de coleta de dados consistiu em entrevistas semi-estruturadas com professores de três faixas de idades: 0 a 2 anos; 3 a 5 anos e 6 a 7 anos.

A prática pedagógica dos professores é uma atividade cultural que, por intermédio de signos, possibilita às crianças se apropriar da cultura em que vivem. Por isso, ela é intencional e mediatizadora, devendo estar sob constante reflexão. (VIGOTSKY, 1993).

Em contrapartida, as relações diárias com as crianças exigem dos professores o aprofundamento do seu conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, de forma que possam compreender as atitudes das crianças e ajudá-las a superar os momentos críticos desse desenvolvimento, denominados por Vigotsky de “crises”.

Como principais resultados obtivemos que os professores percebem momentos críticos do desenvolvimento das crianças e, as explicações oscilam, ora, em concepções biologicistas de desenvolvimento, ora, em concepções inatistas, atribuindo as crises à criança, à sua personalidade e, até à família. Essas análises preliminares merecem aprofundamento sobre a compreensão dos aspectos subjetivos envolvidos nas práticas e concepções dos professores a respeito do desenvolvimento infantil e nos oferece indicativo de que a formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil deve abranger a adoção de metodologias colaborativas, de forma que essas concepções possam ser repensadas por todos os envolvidos nesse processo de formação.

A Metodologia Colaborativa

Da complexidade do objeto de estudo nas Ciências Humanas, principalmente na Educação, decorre a necessidade de aplicação do método do materialismo histórico dialético de forma criativa para a investigação e explicação dos fenômenos nessa área de conhecimento, a partir dos seguintes princípios: 1) a vinculação e interdependência dos fenômenos que implica na necessidade de explicitar as dependências essenciais que mantêm o objeto a ser investigado, mas ao mesmo tempo, superar os limites inerentes a quaisquer determinações, uma vez que o processo de conhecimento é infinito e o objeto está em constantes transformações; 2) o segundo princípio refere-se ao postulado de que a fonte de desenvolvimento do objeto, tanto quantitativo, como qualitativo, é a unidade e luta dos contrários – os saltos, a passagem da quantidade para qualidade, revelam-se no conceito de movimento interno, ou seja, o pesquisador deve buscar as respostas de desenvolvimento dentro do próprio objeto.

Nessa perspectiva o objeto de análise de nossas pesquisas e o foco dos nossos projetos de extensão é a atividade humana, especificamente, a atividade educativa desenvolvida pelos professores de Educação Infantil, mediatizada pela reflexão conjunta entre os professores e alunos da Universidade e professores e demais atores da Escola.

O conceito de atividade é concebido como uma unidade orgânica de suas formas sensorial-prática e teórica, que revela a essência genérica do homem e supera a dicotomia entre teoria e prática. (SHUARE, 1990).

O caráter integral da atividade é sintetizado no conceito de prática que inclui as diversas formas de atividade humana, cuja base é o trabalho como forma superior de manifestação, no qual a atividade não apenas determina a essência do homem, mas, sendo a substância da cultura e do mundo humano, cria o próprio homem. Assim, o sujeito da atividade é examinado sócio-historicamente e sua atividade concretamente (atividade objetual). A atividade objetual tem assim, dupla determinação: segundo a lógica de seu objeto -princípio da prioridade do material – e, segundo a lógica da própria atividade - o seu caráter criador (LEONTIEV, 1978).

Essa corrente teórica configura-se na importância da investigação dos produtos da atividade humana, a partir de um processo de objetivação do subjetivo, cujas análises permitem aos pesquisadores penetrarem no mundo interior do homem, nos pensamentos subjacentes à sua ação.

A metodologia colaborativa pressupõe a adoção de ferramentas de intervenção e coleta de dados, tais como:

- no projeto de extensão “Comunidade de Educação Infantil”: diálogos interativos produzidos no ambiente virtual, as narrativas, casos de ensino, problematizações sobre as situações educativas, diários de campo, enquetes, inclusive as interações, problemas e dificuldades ocorridos durante a administração do ambiente web registrados em diários reflexivos, atas de reuniões, encontros com o suporte técnico, filmagens, acompanhamento e suporte aos professores na escola, registro em fotografias, entre outras.

- no projeto de extensão: “Núcleo de Estudos sobre a Escola de Vigotsky - NEEVY”: entrevistas informais com os professores da rede pública que participam do grupo para acompanhamento de suas dificuldades nas leituras, na participação em projetos de pesquisa, na elaboração de textos, etc; registro de atas dos encontros do grupo, apoio aos professores para a elaboração de textos científicos, manejo de ferramentas da internet, etc.; registro escrito dos textos elaborados para os seminários, etc.

A utilização de uma metodologia de pesquisa que articule a teoria e o saber docente é imprescindível nos estudos que tratam da mudança de concepções dos professores, nos projetos de extensão de formação inicial e continuada de professores, de maneira a estabelecer

um vínculo de confiança entre as partes envolvidas que propicie o diálogo necessário às reflexões, discussões e reformulações da prática pedagógica.

A relevância desses projetos para os alunos da UFSCar, tanto de graduação como de pós-graduação, tem se revelado nos confrontos entre a teoria e a prática, gerando questões, hipóteses de pesquisa e intervenções, junto a professores e crianças, auxiliando-os a aprofundar os conhecimentos necessários para a prática profissional, ao mesmo tempo em que se desenvolvem como pesquisadores.

No que se refere à relevância social dos projetos desenvolvidos no âmbito desse programa, os resultados indicam a efetivação desse objetivo, configurado em diferentes eixos: na ampliação de espaços de diálogos entre os diversos profissionais da escola e alunos e professores da universidade; na reflexão, discussão e reformulação das práticas educativas com crianças; na discussão e implementação de políticas públicas de qualidade para a educação de crianças; na discussão e mudanças das condições de trabalhos dos professores; na elaboração de estratégias de formação continuada de professores que os auxiliem a perceber as relações entre a teoria e a prática, refletindo sobre as atividades que realizam com as crianças à luz do referencial teórico.

Referências

BASSO, ITACY S.; MELLO, MARIA A. Continuada de Professores de 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental: Produção de Textos. IN: ABRAMOWICZ, Anete; MELLO, Roseli R. *Educação: Pesquisas e Práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 163-176.

BASSO, ITACY S. “Significado e Sentido do Trabalho Docente” *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 44, abril/98. p.19-32.

ELKONIN, DANYL B. *Psicologia do Jogo*. Trad. Álvaro Cabral. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

IVIC, Ivan. Lev. S. Vigotsky. *Prospects: the quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIV, no. 3/4, 1994, p. 471–485, 2000.

LEONTIEV, Alexis. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa/Portugal: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. - *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Buenos Aires; Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978. CapIII - El Problema de la Actividad en Psicología - p. 60 - 97 e Cap. IV - Actividad y Conciencia - p. 98 - 124.

_____. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-Escolar. IN: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

_____. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. IN: VIGOTSKY, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

MELLO, Maria Aparecida ; CAMPOS, Douglas Aparecido de . A Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky em Foco: reflexões acerca de seu aparato conceitual, metodológico e histórico nas práticas educativas. In: Anete Abramowicz; Cármen Lúcia Brancaglioni Passos; Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira. (Org.). *Desafios e Perspectivas das Práticas em Educação e da Formação de Professores*.. 1 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007, v. 1, p. 41-58.

MELLO, Maria Aparecida . Aprendizagens Sem Dificuldades: A Perspectiva Histórico-Cultural. *Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, v. 1, p. 203-218, 2007.

MUKHINA, Valeria. Psicologia da Idade Pré-escolar. Martins Fontes, São Paulo, 1996.

PETROVSKI, A. Psicologia General. Manual Didáctico para los Institutos de Pedagogía. Moscú: Editorial Progreso, 1980.

SHUARE, Marta. *La Psicología Soviética Tal Como Yo La Veo*. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

VIGOTSKY, Liev S. Obras Escogidas. Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología. Madrid: Visor Distribuciones, 1991.

_____ A Construção do Pensamento e da Linguagem. Martins Fontes, São Paulo, 2001.

VIGOTSKY, Liev S. *Obras Escogidas. Tomo II. Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1993.

_____ *Obras Escogidas. Tomo III. Problemas Del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1995.

ZAPORÓZHETS, A. Estudio Psicologico del Desarrollo de la Motricidad en el Niño Preescolar. IN: DAVIDOV, V. e SHUARE, M. (Org.) *La Psicología Evolutiva y Pedagogica en la URSS - Antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987 (Biblioteca de Psicología Soviética).

FORMAR-SE E CONSTITUIR-SE PROFESSOR: A EDUCAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTOS DE PESQUISA-AÇÃO

Liéte de Oliveira Accácio

(UENF)

loa@uenf.br

Mírian Carvalho de Araujo

(ISEPAM)

dearaujomc@hotmail.com

Valéria Maria Neto Crespo de Oliveira Lima

(ISEPAM)

vmnetocrespo@hotmail.com

RESUMO

Este artigo propõe algumas reflexões sobre a educação continuada de professores e alunos em contextos de pesquisa-ação, considerando que a interação e o diálogo entre aqueles que compõem o universo escolar apontam para um trabalho coletivo que incide sobre o processo de ensino aprendizagem. Esses diálogos possibilitam a reflexão na busca por novos caminhos da prática docente. A educação continuada congrega tanto a formação, quanto a ação, a criação e as subjetividades para a construção dos sentidos do trabalho no exercício de ser professor, contribuindo para seu aperfeiçoamento teórico-prático e propiciando mudanças na constituição do professor-pesquisador em sujeito do processo de autoformação. Apresenta os projetos de extensão desenvolvidos pelas autoras, no período de 2006 a 2008, articulados à ProReitoria de Extensão da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF).

Palavras-chave: educação continuada, pesquisa-ação, formação de professores, projeto de extensão

FORMAR-SE E CONSTITUIR-SE PROFESSOR: A EDUCAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTOS DE PESQUISA-AÇÃO

Liéte de Oliveira Accácio

(UENF)

loa@uenf.br

Mírian Carvalho de Araujo

(ISEPAM)

dearaujomc@hotmail.com

Valéria Maria Neto Crespo de Oliveira Lima

(ISEPAM)

vmnetocrespo@hotmail.com

Formar-se e Constituir-se Professor

Em 2006, 2007 e 2008, integrados ao programa da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), as autoras, coordenadas pela primeira e em conjunto com outros professores, deram continuidade ao Projeto de extensão intitulado “Formar-se e Constituir-se Professor”. No campo das reflexões sobre a educação continuada de professores e alunos do curso de formação de professores do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), em Campos dos Goytacazes/RJ, foi desenvolvido um percurso na perspectiva participativa da pesquisa-ação.

O projeto teve diferentes qualificações em cada período. Em 2006, foi complementado com o subitem “A Educação Continuada na Escola de Formação de Professores”, objetivando a tomada de consciência, pelos professores, de sua prática, tornando-os pesquisadores internos de sua profissão, buscando o fortalecimento e aperfeiçoamento autogestionado de sua capacidade teórico-prática. Em 2007, ampliou sua abrangência, incluindo entre o público-alvo os alunos do curso de formação de professores de nível médio e superior, muitos também professores em outras escolas da rede do mesmo município, obtendo o qualificativo no subitem “A Educação Continuada na Escola”. Objetivou, naquele ano, a ampliação dos objetivos anteriores, na abrangência numérica de indivíduos e do aperfeiçoamento do trabalho docente, de forma que professores em formação e em exercício pudessem ganhar maior operacionalidade em seus fazeres cotidianos. Em 2008, denominou-se “Formar-se e Constituir-se Professor: A Alfabetização como Eixo Central da Escolaridade”, desenvolvendo um curso para professores em formação, inicial e continuada, com o tema Alfabetização e Letramento: Contextos de Atuação. Trabalha, este ano, em um espaço de inter-relação dinâmico e interativo que busca gerar alternativas no processo de alfabetização, compreendendo-o como de grande importância na escolaridade, apresentando perspectivas para a reflexão de novas ênfases metodológicas, conceituais, sociais e político-econômicas sobre o alfabetizar-letrar..

A proposta inicial do Projeto de Extensão era dar prosseguimento à metodologia de trabalho com grupos de estudos formados por professores da Educação Básica e alunos do curso superior em educação, desenvolvidos na escola que sedia o projeto, visando permitir a ampliação de seus conhecimentos cognitivos e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas em exercício, através da tomada de consciência desses sujeitos quanto à importância de qualificar, consideravelmente, suas atuações docentes por meio das atividades propostas pela educação continuada, que lhes propiciavam formar-se como professor-pesquisador no cotidiano de seus fazeres. Trata-se, portanto, de uma proposta formativa diferenciada porque alia a capacidade docente de investir no seu desenvolvimento profissional, através da pesquisa-ação.

A educação continuada se compromete a transcender o conjunto de experiências cognitivas buscando, sobretudo, experiências de compartilhamento humano num processo coletivo, como forma de estimular um olhar mais aguçado para a vida escolar inserida nas sociedades em transformação, no mundo global no qual as mudanças cotidianas ocorrem constantemente nos pensamentos e ações em ebulição a cada nova informação que destrói e reconstrói as relações sociais.

Os atores educativos estão ligados aos múltiplos campos sociais e às novas linguagens da infância que se compõem nesse cenário acelerado de crescimento e informatização. Segundo Perrenoud (1999, p. 5) “a modernidade não permite a ninguém proteger-se das contradições do mundo [...] as desigualdades se deslocam, agravam-se e recriam-se em novos territórios”. Tais transformações estão direta e indiscutivelmente inseridas no contexto educativo a partir das mudanças sentidas e vividas pelos docentes e discentes, atores do processo educativo.

A escola enquanto organismo vivo é o espaço onde a evolução de desenvolvimento natural deve ocorrer em concomitância com a evolução da sociedade e/ou das sociedades em que se encontra inserida. Entende-se, aqui, formação como construção e desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos capazes de promover mudanças de posturas e reflexões, e não um conceito de “enformar”, ou seja, pôr numa forma os agentes educacionais. No âmago desse processo de transformação social nos perguntamos que lições se podem tirar dessas reflexões para a formação de professores? Certamente, nos processos de pesquisa e reflexão encontram-se as respostas.

A escola, a formação e a participação efetiva no cenário educativo

Se a sociedade muda, a escola tem que estar junto com ela, antecipando ou mesmo inspirando as transformações culturais. Sem dúvida, professores, alunos em formação, pais e outros personagens fazem parte do movimento social que integra a sociedade civil e é por isso que a escola precisa ser, em parte, um local de produção e reflexão das mudanças e das circunstâncias sócio-culturais que se difundem socialmente.

A escola pertence a todos. Compete ao sistema educativo encontrar um justo equilíbrio entre sua responsabilidade sob as dinâmicas sociais e o isolamento decadente do restante da vida coletiva. O trabalho dos professores precisa de impulso para evoluir com mais força porque se sabe que a relação educativa obedece a um status constituído por teias de bases sociais, econômicas e culturais estáveis. As condições de trabalho e cultura docente vão inserindo os professores em rotinas que restringem cada vez mais a transformação e o crescimento de práticas pedagógicas comprometidas e inovadoras dentro da comunidade. É no caminho da pesquisa e da formação contínua que se vai salvaguardando a profissão docente. Por que se julga tão necessário formar professores na perspectiva da educação contínua? Porque já não cabe mais mantê-los à margem da vida comunitária e dos processos sociais, já que estes convergem dentro da escola e afetam a vida dos alunos. Não basta formar professores que saibam pouco mais que seus alunos, não é mais concebível manter o paradigma da transmissão do saber, é necessário buscar a eficácia, a qualidade da educação escolar. Esse desejo deve ser lido e decodificado para incitar os professores a tornarem-se mais participativos, investigativos, reflexivos e, sobretudo operativos, perspectivas da pesquisa-ação, a fim de que mudanças sejam operacionalizadas e tanto os atores como os grupos sociais construam novas ambições com relação à escola e possam ressignificar suas atividades tradicionais, buscando de fato uma melhor formação para elevar o nível de profissionalização dos professores (MORIN, 2004).

O progresso da escola é indissociável de uma profissionalização crescente dos docentes em exercício. Portanto, a proposta da Educação Continuada faz com que os professores sejam pesquisadores de ações inteligentes, dinâmicas e eficazes para que, em suas práticas, assumam uma participação mais consciente nas ações sociais, pedagógicas e administrativas da comunidade e na gestão institucional.

A pesquisa-ação no resgate das competências de base

A pesquisa-ação surge nos contextos da escola pública como pressuposto de atitudes participativas e investigativas dos atores envolvidos, sujeitos pesquisadores - formadores e em formação. A pesquisa-ação vai considerando as práticas educativas, sociais e primando por sua democratização. Para André Morin (2004), a pesquisa-ação é participativa por essência e essa participação dos alunos e dos pesquisadores é analisada em suas diferentes formas e graus de intensidade.

Trata-se de um conhecimento baseado nas propostas educativas e sociais em suas dimensões pragmáticas, resultados da interlocução entre os pesquisadores e atores, que emergem por revelação de processos de mudanças ou melhorias de diversos tipos, em particular, no mundo da educação. Morin (Ibid) nos convida a viver um método mais integral e sistêmico, levando em conta os limites da pedagogia aberta, baseada na autonomia dos educandos.

Nesta mesma perspectiva, Thiollent (1997, p.14) assim define a pesquisa-ação:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

“Formar-se e Constituir-se Professor: a educação continuada na escola de formação de professores”, projeto desenvolvido em 2006, toma como eixo básico a formação e constituição do professor enquanto agente construtor do seu conhecimento dando continuidade ao programa formativo deste projeto de pesquisa. Programas de formação continuada como este, visam trazer diferenciais nos modos de ação pessoal e profissional e sua efetividade dependerá da integração no ambiente de vida e trabalho. Nos encontros-aulas, utilizados como oportunidades de transformação e aperfeiçoamento da prática, foram oferecidos aos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, as possibilidades de reorganização e revitalização de suas práticas em função das novas experiências de estudo e pesquisa compartilhadas.

A pesquisa-ação é, assim, um tipo de pesquisa participante que procura desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática, unindo a pesquisa à ação. Surgindo da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática, procurando intervir de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa, e não como uma proposta apresentada por um pesquisador ao final de sua empreitada.

Até bem pouco tempo “a teoria e a prática não eram percebidas como partes integrantes da vida profissional de um professor, e a pesquisa-ação começou a ser implementada com a intenção de ajudar aos professores na solução de seus problemas em sala de aula, envolvendo-os na pesquisa” (ENGEL, 2000, p.182). Este tipo de pesquisa é atrativo por poder levar a um

resultado específico imediato, no contexto do ensino aprendizagem, revelando-se também instrumento para desenvolvimento profissional dos professores e um desenvolvimento de “dentro para fora”, tendo em vista que este tipo de pesquisa parte das preocupações e interesses dos profissionais envolvidos na prática. A pesquisa-ação, como concepção metodológica, aparece como a melhor forma de apreender a realidade, pensá-la em todo o seu processo envolvendo ativamente os profissionais em questão.

A metodologia aplicada neste projeto teve sua base teórica nas pesquisas desenvolvidas por Thiollent (1997) e organizadas em torno de eixos temáticos estreitamente ligados aos conteúdos desenvolvidos na educação básica. A indicação de alguns desses temas deu-se a partir dos professores, nas reuniões pedagógicas da instituição de educação sede da pesquisa, outros foram definidos pela própria coordenação e equipe do Projeto de extensão em reuniões de estudos, sempre ouvida e em consonância com a coordenação pedagógica da instituição em questão. Assim, foram trabalhados os eixos: A Questão do Uso das Novas Tecnologias; Informática Infantil na Educação; Educação Ambiental – Cidadania - Sustentabilidade; Alfabetização e Letramento na Educação Infantil; O Projeto interdisciplinar: Cartografia de um Rio; Oficinas de Leitura; Oficinas de Matemática e de Ciências.

Segundo Thiollent (Ibid) o ponto de partida para a dinamização metodológica ocorre na seguinte seqüência: diretrizes e subsídios para vários aspectos de investigação, ação, sensibilização, mobilização, construção, divulgação, avaliação, entre outros, pautada no compromisso e interação dos atores.

Aliando a pesquisa-ação aos encontros-aulas de educação continuada, organizados mensalmente, num período de nove meses, buscou-se oportunizar a criação de elos criadores de mudanças na vida prática dos professores e alunos, contribuindo para a constituição do professor-pesquisador compondo uma trajetória de evolução na continuidade da autoformação.

Em 2007, este projeto, organizado para os professores da educação infantil e ensino fundamental do ISEPAM, ampliou-se para os alunos do curso normal superior, entre os quais há muitos educadores que atuam nas redes pública, estadual e municipal, de Campos dos Goytacazes. O desenvolvimento pautou-se em novos eixos temáticos, tendo como tema central “As Múltiplas Linguagens da Infância”. Numa abordagem teórico-prática, diversos palestrantes convidados pela equipe do projeto foram parceiros neste processo de formação continuada, destacando-se no empenho em trazer uma proposta contextualizada na vivência do profissional que compôs o público alvo. Foi apresentada, de forma clara e objetiva, não apenas o suporte teórico, mas, sobretudo a aplicação dos conceitos da linguagem, do letramento, do imaginário infantil, do raciocínio lógico matemático, bem como a linguagem científica. No curso oferecido e nas oficinas de prática, os cursistas puderam desenvolver o ensino compartilhado, associando teoria e prática.

Assim, o campo de ação do projeto continua localizado na instituição pública estadual de formação de professores de ensino fundamental, em nível médio e superior, e dá prosseguimento ao objetivo de formação permanente de alunos e professores da comunidade de Campos e arredores. Os conhecimentos, que se pretenderam desenvolver, foram trabalhados em curso, oficinas, grupos de estudo e reuniões multiplicadoras expandindo-se em discussões e trabalhos em salas de aula, da própria escola de formação e nas escolas em que os cursistas atuam como professores na rede pública municipal e estadual. As aulas foram

coordenadas pelos participantes do projeto e por professores convidados, membros da equipe da escola base ou da comunidade local, constando de atividades teóricas e práticas.

Nas reuniões pedagógicas semanais desenvolvidas pela instituição lócus da ação foram organizados, de forma complementar ao curso, grupos de pesquisa das temáticas abordadas, como espaço de discussão e busca de novas práticas para as questões da linguagem e do letramento na escola, havendo multiplicação dos conhecimentos construídos durante o curso e participação ativa em oficinas. A composição de grupos de estudos foi uma proposta pautada na oportunidade de discutir os pontos vulneráveis da formação de professores e estabelecer as metas de ação na transformação da prática docente e na instauração de um projeto pedagógico que tenha como ponto de partida a pesquisa-ação.

Trabalhou-se por meio de atividades de leitura reflexiva, análise crítica de textos pertinentes ao exercício profissional da docência com ênfase na pesquisa-ação; relatos de experiências profissionais vinculadas à docência; depoimentos de professores sobre o cotidiano escolar; troca de opiniões e experiências com os grupos; ampliação das temáticas nos campos de atuação; propostas de melhoria e transformação dos contextos reais de atuação docente; análise do Projeto Pedagógico da Instituição buscando a construção de um novo projeto de escola.

Aos professores e alunos foram propiciadas oportunidades de formação continuada em educação, oferecendo-lhes um programa voltado para os aspectos educacionais, cognitivos e pedagógicos, comprometido com as representações sócio-afetivas e culturais dos professores, como algumas das metas previstas durante o desenrolar do Projeto, em 2007. Destaca-se ainda a busca pelo aperfeiçoamento teórico-prático de professores e alunos, permitindo-lhes a auto-gestão consciente dos seus fazeres, oportunizando a instrumentalização prática para elaboração de planejamentos, programas, projetos, eventos e outras possibilidades. Assim, levou-se em consideração que o docente constrói seu conhecimento a partir da reflexão, um conhecimento feito e refeito na ação, conforme Schon (1992).

Por uma prática reflexiva: uma metodologia em ação

Freire (1997, p.25) aponta que “a questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso”. Desse modo, num primeiro momento, a metodologia da pesquisa-ação, enquanto alternativa possível para analisar a prática docente, tem como objetivo principal pôr em foco alguns aspectos específicos dessa metodologia de pesquisa e ação, para buscar, como nos diz Freire (Ibid), mais *coerência entre a opção proclamada e a prática* que realizou-se, prática essa que se dá no enfrentamento dos desafios profissionais.

O processo de aquisição de conhecimento prático aponta diferenças de acordo com os contextos formativos, da universidade à escola. Neste sentido, intentou-se acompanhar professoras de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como alunas do curso superior, neste Projeto de Educação Continuada em contextos de trabalho, e para tanto estabeleceu-se, em 2007, um cronograma com os temas desenvolvidos durante o curso, temas estes inseridos nos eixos temáticos propostos. Assim, sob o tema geral “As Múltiplas Linguagens da Infância”, trabalhou-se o eixo temático: “A Perspectiva do Letramento e a Prática Pedagógica”, enfatizando os aspectos das Práticas sociais de leitura e escrita para além da Alfabetização; Os vícios da lecto-escrita na prática; A poesia como

recurso lingüístico do letramento. Dentro da visão ampliada de linguagem foi debatido outro eixo temático: “A Linguagem lógico-matemática no cotidiano da Escola”, enfatizando os temas da “Teoria e prática, múltiplos fazeres”, sendo realizadas atividades práticas com a discussão do lúdico na construção do número, assim como atividades práticas com realização de oficinas de pipas, de física, de geometria e de matemática. Abrangendo o campo científico desenvolveu-se o Eixo temático: “A Linguagem Científica na Infância”, estudando a linguagem científica nas Ciências Naturais, a linguagem geográfica na vida comunitária, e a linguagem histórico-científica na formação do sujeito social. Ainda foi incluído no curso o Eixo temático: “Linguagens Simbólicas: a criança, o brinquedo e os contos de fada”, debatendo-se as idéias “Brincar: ofício de criança”, com ateliê de jogos, brincadeiras e contos, e “A perspectiva existencial na infância nos contos de fada”.

Para dar continuidade a esse trabalho de formação permanente de professores em serviço é que propôs-se trabalhar, em 2008, o projeto “Formar-se e Constituir-se Professor: A Alfabetização Como Eixo Central da Escolaridade”, atendendo o interesse da comunidade escolar que o solicitou, pois a formação continuada responde às exigências de conhecimentos cada vez mais amplos da sociedade moderna, em decorrência dos avanços científicos e tecnológicos.

A alfabetização tem sido uma questão bastante discutida na educação, já que há muitas décadas se observam as mesmas dificuldades de aprendizagem, com altos índices de reprovação e evasão escolar, o que tem merecido atenção especial entre os pesquisadores. Ler e escrever constitui-se, hoje, uma prática social que precisa mais do que nunca ser pensada e re-significada pela escola. As novas tecnologias básicas de escrita, como correio eletrônico e internet, exigem novos caminhos didáticos e pedagógicos e é nesse sentido que se torna fundamental ao professor redefinir seu conceito de alfabetização e do que significa alfabetizar e ser alfabetizado, numa sociedade letrada e informatizada. A escrita na escola tem que ser atraente e contextualizada, as crianças possuem experiências de leitura e escrita muito significativas fora da escola, que devem ser valorizadas na prática cotidiana. Dominar o sistema lingüístico é ferramenta indispensável para o exercício da cidadania, principalmente quando permite uma prática social para além da codificação e decodificação da Língua. Conhecer a história da escrita, sua evolução e os fatores sócio-político-econômicos que vão delineando seu percurso, bem como o caminho dos métodos ineficazes, que mantêm vícios e equívocos da prática, e as pesquisas e inovações realizadas no último século e na atualidade, é imprescindível na formação do professor da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Assim, o projeto em desenvolvimento em 2008 propõe-se a trabalhar o tema “Alfabetização e Letramento: Contextos de Atuação”, em um espaço de inter-relação dinâmico e interativo que buscará configurar-se para além de um curso, gerando alternativas que compreendam o processo de alfabetização como o mais importante da escolaridade, apresentando perspectivas para a reflexão de novas ênfases metodológicas, conceituais, sociais e político-econômicas sobre o alfabetizar-letrar. É um grande desafio abordar o tema da alfabetização evitando posturas dominantes nesse campo. Tradicionalmente, a alfabetização constituiu-se numa relação intrínseca entre metodologia-prontidão (maturidade) da criança e a escrita como objeto de conhecimento foi sendo tratada de forma superficial, desvinculada de seu caráter social. Verifica-se que discursos oficiais se contrapõem a discursos ideologizantes, os primeiros centrados nos percentuais estatísticos e os segundos, buscando desvelar a face oculta dos processos alfabetizatórios no percurso sócio-político-econômico da história.

Parte-se do princípio de que o domínio do sistema lingüístico é uma ferramenta essencial para o exercício da cidadania, embora algumas experiências indiquem, que a conquista da autonomia e da participação social ainda estejam restritas nesse âmbito. É certo que existem pontos conceituais e práticos quanto à alfabetização que merecem ser mais investigados, considerando que saber ler e escrever subentende um conjunto de atividades associadas ao uso prático da língua; aspectos que dimensionam a importância da escrita e sua função em sociedade. A escrita é uma forma legítima do discurso, que além de registrar a fala, apresenta idéias, conceitos e concepções de mundo e de vida que são representadas pelos alunos no seu cotidiano. É certo que esses aspectos implicam ações conscientes e competentes do professor que deverá, individual e coletivamente, descobrir o que cada criança sabe sobre a escrita e como essa escrita se revela ortograficamente no exercício funcional a que se destina: comunicação, interatividade, registro, etc. Os professores devem ter uma formação que conheça os pressupostos sócio-políticos e históricos que nortearam as tendências metodológicas-conceituais nos séculos XX e XXI e os conteúdos lingüísticos e normas da língua materna. Para tanto, devem estar afinados com a pesquisa ação, integral e sistêmica, inspirados naquela perspectiva que supõe “os atores na pesquisa e os autores na ação” (Morin, 2004), onde haja participação, palavra de ordem, engajamento pessoal e coletivo, cooperação, abertura à atividade humana (Thiollent, 1984, 2004).

É fundamental que as escolas, prioritariamente as da rede pública, revertam a posição que o ensino da língua assume na atualidade (Soares, 2001), de forma que a dialética “leitura do mundo, leitura da palavra” (Freire, 1978) seja enfatizada, desvinculando-se da pedagogia conservadora e assumindo a transformação do ensino da língua através da pesquisa, tornando-a tarefa que ultrapassa a técnica e necessita da visão política da convergência entre a linguagem e os contextos de classes sociais. Ferreiro (1997, 1998, 2000) destaca que a situação dos professores como usuários da língua escrita é muito preocupante. Os professores lêem pouco, escrevem menos ainda, enfim, são produtos das más concepções de alfabetização que foram assimiladas. Acrescenta ainda que “nos cursos de formação deveria ser incluído como um dos objetivos básicos, o de realfabetizar os professores alfabetizadores”, pois é muito difícil que alguém que não pratica mais do que o absolutamente indispensável em leitura e escrita possa despertar o interesse e o prazer por essas práticas.

As escolas de formação de professores e cursos de Pedagogia devem se aproximar da prática real pedagógica, refletindo sobre seus exercícios. Os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental devem se reprofissionalizar através da pesquisa e da ação. Neste início do século XXI observa-se uma consciência crescente da importância da pesquisa nos anos iniciais da escolaridade, onde está a mais básica das etapas do desenvolvimento formal. A alfabetização, aliada às novas concepções que vão surgindo para melhor compreendê-la, beneficia-se da lingüística, da psicologia, da psicopedagogia, em contribuições que ampliam visões simplistas, equivocadas e reducionistas do alfabetizar.

Os resultados vão sendo obtidos, no desenvolvimento do projeto, com a participação expressiva de professores e alunos durante o período das atividades do curso, objetivando que a formação continuada seja uma experiência vivenciada por todos, como processo permanente da prática docente. Da mesma forma, com a implantação de um espaço de reflexão e mudanças no contexto da alfabetização, em especial no aspecto da aquisição da linguagem escrita no 1º segmento do Ensino fundamental do ISEPAM, vai-se obtendo a consciência de que, como escola da rede pública de ensino, esta também apresenta dificuldades com relação à aprendizagem dos alunos. Assim, pretende-se atingir indicadores de mudanças significativas

na prática docente através do diálogo entre a teoria e a prática, bem como permanente contribuição desta experiência vivenciada por professores e alunos no processo de alfabetização e letramento nos grupos de trabalho e pesquisa desenvolvidos com os cursistas e não cursistas (grupos multiplicadores).

O projeto “Formar-se e Constituir-se Professor: A Alfabetização como eixo central da escolaridade”, desenvolve-se em torno dos eixos temáticos: “O Percurso sócio-político-histórico da Alfabetização”, com estudo da alfabetização de crianças no século XX e no limiar do século XXI, e da psicogênese da língua escrita como uma revolução conceitual. Outro eixo temático trata das “Metodologias de Alfabetização em análise”, debatendo os métodos tradicionais sintéticos, analíticos e mistos, assim como o construtivismo versus o método Fônico como uma questão de debate. O terceiro eixo temático amplia o tema, cuidando do “Letramento e Alfabetização: duas faces de um mesmo processo”, desenvolvido por meio da análise dos seguintes assuntos: “O desafio de alfabetizar na perspectiva do Letramento”; “A formação de crianças leitoras e produtoras de texto: práticas de letramento”; e “Práticas de letramento frente às novas Tecnologias”. Um quarto eixo temático avaliativo vai propor o estudo da “Avaliação e processo de aquisição da língua”, em três aulas: “As práticas avaliativas na alfabetização e suas finalidades”; “A criança de seis anos e o currículo de ensino fundamental de nove anos”; e “A experiência estética como processo de ampliação do ler e escrever”.

Com esse desenvolvimento metodológico espera-se alcançar resultados na melhoria da formação do professor alfabetizador, tornando-o estudioso e reflexivo, em relação ao cotidiano de seu fazer, de sua prática.

A formação de um profissional reflexivo

Para justificar a metodologia utilizada nos projetos apresentados é preciso lembrar que a reflexão é o conceito mais utilizado por pesquisadores e formadores de professores quando se referem às novas tendências da formação de professores (García 1992). Compreende-se, hoje, que o processo ensino/aprendizagem é uma prática social dinâmica que passa por modificações, da mesma forma que o mundo em que vivemos sofre inúmeras mudanças. Tais mudanças são cada vez mais velozes e instigam, assim como exigem do professor, uma resposta que contemple a demanda dessa sociedade em evolução constante.

Conhecer sua própria prática pedagógica e compreendê-la criticamente é indispensável ao professor. No entanto, são atividades que requerem uma formação específica, tendo como objetivo a formação desse professor reflexivo. São processos reflexivos que objetivam a promoção da autonomia do profissional frente aos problemas enfrentados no cotidiano escolar. Problemas estes que não trazem respostas prontas, mas respostas a serem construídas no decorrer do processo. Desse modo, pode-se dizer que um processo reflexivo de ensino envolve mudanças na maneira de pensar e de agir do profissional.

García (Ibid, p.55) considera como conhecimento de conteúdo pedagógico aquele que é elaborado no trabalho diário do professor, ou seja, "a combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de ensinar". A educação continuada tem papel fundamental na atuação profissional do professor quando visa propiciar situações que oportunizem a vivência da sua prática de forma reflexiva. Tais experiências são contínuas, permitindo que esse professor tenha a oportunidade de re(ver) sua própria ação e conhecimento pedagógico, a partir de reflexões teóricas, mas também práticas; reflexões

orientadas, que promovam o processo de re-significação da prática do (aluno)professor. Assim, o conceito de prática reflexiva surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino, haja vista que a reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas.

Muitos educadores têm manifestado sua insatisfação com relação a sua preparação profissional, considerando que não contempla determinados aspectos da prática, e isso tem conduzido a movimentos de reflexão e de desenvolvimento do pensamento sobre as práticas, tanto por parte dos formadores quanto pelos próprios (alunos) professores. Não se pode dizer, então, que qualquer pensamento sobre a prática é reflexivo. É necessário que o termo seja discutido e esclarecido, sem perder de vista a idéia de reflexão associada à emancipação dos professores.

As idéias de Donald Schön (1992) também têm tido muita influência no campo educacional, em especial quanto à formação de professores. Baseiam-se em noções como a de pesquisa e de experimentação na prática. De acordo com esse autor, pode-se distinguir a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Percebe-se a reflexão associada ao modo como se lida com os problemas da prática profissional, bem como a possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza sem fechar-se a novas hipóteses, dando forma aos problemas detectados, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando as soluções possíveis a realidade exposta. Schön (Ibid) está preocupado com a reflexão que afeta a ação em curso, entendendo que há o reconhecimento de um problema e a identificação do contexto em que ele surge, assim como a troca com o repertório de imagens, teorias, compreensões e ações.

O processo reflexivo é um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas. Há, através das práticas, um ganho na compreensão e esta nova compreensão pode fazer surgir um entendimento novo e primordial sobre o que significa ser professor. É uma condição necessária ao professor investigador-reflexivo. Entretanto, na investigação a reflexão é necessária, mas não suficiente, pois a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que a simples ocorrência desta. Nesta perspectiva, o importante para os formadores de professores “é o tipo de reflexão que queremos incentivar nos nossos programas de formação de professores, entre nós, entre nós e os nossos estudantes e entre os estudantes” (Zeichner, 1993, p. 50). A educação continuada apresenta-se aqui como instrumento para instigar essa reflexão teórico-prática no cotidiano da ação docente.

Considera-se, em nossos projetos de extensão, ao propor como um dos objetivos a formação do professor reflexivo, que ensinar é mais do que uma arte. É uma procura constante com o objetivo de criar e estabelecer condições para que as aprendizagens aconteçam de forma produtiva e eficaz, porque tanto na vida pessoal quanto profissional a reflexão constitui um elemento importante do processo de aprendizagem e requer uma permanente auto-análise por parte do professor e de todos os que compõem o lócus da aprendizagem escolar. A reflexão pode representar uma ação ameaçadora aos conceitos e ações postos em prática ao longo dos anos de experiência profissional desenvolvidos pelo docente, mas por outro lado, pode ser uma forte aliada na tomada de decisões conscientes, que tenham por base conhecimentos sólidos. Considera-se que os professores precisam desenvolver uma prática reflexiva no sentido de transformar a sala de aula. Práticas reflexivas que envolvam as equipes de professores num trabalho cooperativo e colaborativo, de forma que possam constituir e desenvolver juntos um modo de lidar com as incertezas, possibilitando um encorajamento ao

trabalho competente e ético, acreditando nas ações propostas pautadas num conhecimento construído em conjunto e individualmente.

Concluindo

Na busca por levantar elementos para fundamentar a importância da pesquisa-ação para analisar a prática docente, percebemos as formas de articulação da pesquisa e da ação como estratégias de aprendizagem profissional, traduzidas em processos de investigação, análise e síntese dos procedimentos pedagógicos. Procurou-se compreender até que ponto a pesquisa-ação estabelece condições para favorecer a participação e o compromisso dos professores com a sua prática. Para isso apresentamos os eixos temáticos que orientaram o processo de desenvolvimento do caminho metodológico do projeto e de seu significado no contexto da prática pedagógica. Por fim, na percepção dos resultados que os conhecimentos teórico-práticos proporcionaram no decorrer das ações profissionais, compreendeu-se a pesquisa-ação não só como método de investigação, mas como estratégia de conhecimento teórico-prático. Segundo Thiollent (1997, p. 36), a pesquisa-ação pressupõe uma concepção de ação, que requer, no mínimo, a definição de vários elementos: um agente (ou ator), um objeto sobre o qual se aplica a ação, um evento ou ato, um objetivo, um ou vários meios, um campo ou domínio delimitado. Neste aspecto, delimitamos o campo de ação por meio dos encontros-aulas. Propôs-se, assim, contribuir para uma prática docente mais consciente e coerente, somando esforços para a sua necessária transformação, incitando os profissionais a uma reflexão permanente por práticas mais eficazes e eficientes.

Em Perrenoud (1999) encontrou-se o destaque acerca da ação reflexiva permanente, observando que um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema e numa prática metódica inscreve-se no tempo de trabalho, como uma rotina, num estado de alerta permanente. Dentro desse conjunto reflexivo, buscou-se atuar como parceiros e agentes pesquisadores simultaneamente, entendendo que muito embora a prática reflexiva possa ter momentos solitários, é na ação coletiva, e também nas inserções externas que se oferece instrumentos ou bases cooperativas que permitem compreender tanto a coletividade quanto a si mesmo.

O método é atividade pensante e consciente, como lembra Edgar Morin (2001), é a atividade reorganizadora necessária à teoria, pois em toda investigação há sempre o perigo de simplificação, de rigidez, de moleza, de enclausuramento, e há sempre necessidade de estratégia, reflexão e arte. Assim, usou-se a metodologia, nos projetos de extensão desenvolvidos, não como um corpus de receitas, de aplicações mecânicas, excluindo o sujeito de seu exercício, degradando-se em técnica. Ao contrário, trabalhou-se com a subjetividade do sujeito, com a iniciativa, invenção e arte. Reconheceu-se o sujeito como cognoscente, procurante, pensante e buscou-se ampliar as experiências como fonte de conhecimento, de crítica, de tensão, de interrogações.

Procuraram-se os caminhos da ética, da responsabilidade, considerando a formação do professor, seja do iniciante ou daquele que busca continuar seus estudos, como um momento sempre complexo, de encontro da consciência.

Referências bibliográficas

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Cultura, escrita e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 33. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MORIN, André. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

_____. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Tradução Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Set/Out/Nov/Dez, 1999, n.º 12, p.5-21, Anped – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

SCHÖN, Donald. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 13ª ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2004.

_____. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO C. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.

ZEICHNER, Ken. *A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Metodologia de pesquisa em comunidades de baixa renda no Rio de Janeiro

Instituição: CIESPI em convênio com a PUC-Rio

Mariana Menezes Neumann e Paula Caldeira

Sobre o CIESPI

O CIESPI estabeleceu convênio com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) em maio de 2002. No entanto, a criação do centro se deu no ano de 1984 por meio de uma parceria entre a vice-reitoria comunitária e a reitoria da Universidade Santa Úrsula (USU).

Inicialmente o centro chamava-se Coordenação de Estudos sobre o Menor (CESME), e tinha como objetivo incentivar a pesquisa e a ação social junto às crianças em situação de pobreza e instituições de abrigamento. A motivação para a criação do CESME se deu em função dos debates desenvolvidos pelo grupo de estudos sobre crianças e adolescentes no Brasil, composto pela professora Irene Rizzini e alunos da Universidade Santa Úrsula.

Em 1985 a CESME transformou-se em Coordenação de Estudos e Pesquisas sobre a Infância (CESPI). Destaca-se como um dos resultados principais da CESPI a criação de um centro de documentação sobre infância que abrangia várias áreas do conhecimento. O acervo bibliográfico contava com livros, teses, monografias, artigos, relatórios de pesquisa, revistas e folhetos relacionados ao tema da infância e da adolescência de baixa renda, além de uma ampla base de dados bibliográficos.

O CIESPI se dedica às seguintes atividades: desenvolve projetos de pesquisa e ação interdisciplinares, contribuindo para o debate sobre políticas e práticas nas áreas da infância, juventude, família e comunidade; promove palestras, cursos e seminários, visando a socialização dos resultados de suas pesquisas em âmbitos local, nacional e internacional; difunde metodologias e dados provenientes de pesquisas produzidas no Brasil e no exterior; oferece

capacitação a estudantes e profissionais e assessora projetos, programas e pesquisas.

Os projetos de pesquisa têm como meta subsidiar políticas e práticas para crianças, adolescentes, jovens, suas famílias e comunidades, contribuindo para o seu desenvolvimento integral e para a promoção e defesa dos seus direitos.

Esperamos que a experiência do CIESPI possa enriquecer o conhecimento compartilhado durante a realização do VI Seminário de Metodologia para Projetos de Extensão, de valiosa contribuição para o debate sobre metodologias de pesquisa e sua difusão.

Proposta SEMPE

A presente proposta visa apresentar as metodologias utilizadas pelos projetos de pesquisa desenvolvidos pelo CIESPI. Em especial, àquelas ligadas as metodologias de pesquisa-ação e participante. Desta forma, serão apresentados dois projetos específicos, “Fortalecendo as Bases de Apoio Familiares e Comunitárias para Crianças e Adolescentes” (Projeto Bases) e o projeto “Elos, Jovens e o Mundo do Trabalho”.

O “Projeto Bases” (2001-2007), exemplo de pesquisa-ação, foi criado com o objetivo de desenvolver propostas de ações replicáveis para melhorar a qualidade de vida de crianças e adolescentes em comunidades de baixo poder aquisitivo, tendo como eixo central o fortalecimento de suas bases de apoio familiares e comunitárias. Chamamos de “bases de apoio” todo e qualquer recurso formal ou informal que famílias em comunidades de baixa renda possam acionar, funcionando como suporte para a criação e educação de seus filhos.

Este projeto foi realizado em três comunidades na região metropolitana do Rio de Janeiro: Santa Marta, na zona sul do Rio; Nova e Vila Aliança, em Bangu; e Água Mineral, em São Gonçalo. Compreendeu a realização das seguintes etapas: a) Entrada na comunidade; b) Mapeamento das bases de apoio locais e levantamento de suas demandas; c) Definição do plano de ação

e programa de atividades e d) Definição das estratégias de sustentabilidade e devolução dos resultados da pesquisa. Entre as principais ações implementadas destacam-se a criação de um Conselho Comunitário e de um Fundo Comunitário.

O Conselho Comunitário constituiu um fórum de líderes, educadores, artistas e gestores de serviços comunitários para crianças, jovens e suas famílias, que legitimou, norteou e avaliou o projeto ao longo do seu desenvolvimento. O Fundo Comunitário, por sua vez, foi criado para viabilizar financeiramente a realização de pequenos projetos comunitários.

O segundo projeto, “Elos, Jovens e o Mundo do Trabalho” (2006-2008), exemplo de pesquisa participativa, teve o objetivo de identificar e descrever estratégias em curso que aproximem jovens de comunidades empobrecidas da cidade do Rio de Janeiro a possibilidades de geração de trabalho e renda. Como resultado desenvolveu uma agenda de estratégias e prioridades para a conexão dos jovens ao mundo do trabalho, a partir da concepção de desenvolvimento econômico local. Durante a realização da pesquisa houve a participação ativa de lideranças e de jovens moradores de cinco comunidades da cidade do Rio de Janeiro: Queimados, na Baixada Fluminense; Vila Aliança em Bangu, Rocinha, na zona sul, da cidade, Complexo do Caju, na região portuária e Complexo do Alemão, na zona oeste.

Os dados referentes às pesquisas supramencionadas foram sistematizados nos seguintes produtos:

Projeto Bases de Apoio:

Livros

- Comunidade não é risco, é oportunidade! Fortalecendo as BASES DE APOIO para crianças e jovens em comunidades do Rio de Janeiro. Reflexões e Aprendizagens. Instituto PROMUNDO / CIESPI, Rio de Janeiro, 2006.

- From communities at risk to communities with potential. Strengthening COMMUNITY-BASES SUPPORTS for children and youth in Rio de Janeiro, Brazil. PROMUNDO / CIESPI, Rio de Janeiro, 2006.
- Vozes e experiências dos educadores de uma favela. Pesquisa e atuação em parceria entre Universidade, ONG, Comunidade e Empresa. Maria Helena Zamora e Nivia Carla Ricardo da Silva (Orgs). Editora Universitária Santa Úrsula, 2002.
- Pesquisa em ação. Crianças, adolescentes, famílias e comunidades. Irene Rizzini (org). Editora Universitária Santa Úrsula, 2002.
- Crianças, adolescentes, família e políticas sociais: para além do faz-de-conta. Irene Rizzini, Gary Barker, Maria Helena Zamora (Orgs). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, Revista do Departamento de Serviço Social, O Social em Questão, v.7, nº 7, Ano VI, 2002.
- Crianças, adolescentes e suas bases de apoio. Fortalecendo as bases de apoio familiares e comunitárias para crianças e adolescentes no Rio de Janeiro. Resultados iniciais. Coord. Irene Rizzini e Gary Barker. Editora Universitária Santa Úrsula, 2000-2001.
- Criança não é risco, é oportunidade. Fortalecendo as bases de apoio familiares e comunitárias para crianças e adolescentes. Irene Rizzini, Gary Barker, Neide Cassaniga. Rio de Janeiro: EDUSU, CESPI, PROMUNDO, Jacobs Foundation, 2000.

Mapas

- Na Aliança tem... Bases de Apoio para crianças e adolescentes em Vila e Nova Aliança. PROMUNDO e CIESPI em convênio com a PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2003.
- Santa Lista. Bases de Apoio para crianças e adolescentes em Santa Marta. Instituto PROMUNDO e CIESPI em convênio com a PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2003.

- Água Mineral. Bases de Apoio para crianças e adolescentes em Água Mineral. Instituto PROMUNDO e CIESPI em convênio com a PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2003.

Vídeo

- Sonhos paralelos, mundos diferentes. Parceria: PROMUNDO. Apoio: Instituto C&A. CIESPI, 2002.

Projeto Elos, Jovens e o Mundo do Trabalho:

- Produtos para difusão de tecnologia sobre desenvolvimento econômico local em diferentes âmbitos, tais como, guia e artigos (português e inglês), vídeo e cd-rom (em elaboração);
- Livro com a síntese das análises e resultados de pesquisa (em elaboração);
- Relatório para o Governo Federal com uma agenda de estratégias e prioridades de desenvolvimento econômico local voltado para a população jovem de localidades de baixa-renda no Rio de Janeiro (em elaboração).

Palestrantes:

Paula Caldeira - Mestranda em Psicossociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/ EICOS), formada em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com especialização em Sociologia Urbana pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisadora do CIESPI desde 2001. E-mail: caldeirasampaio@gmail.com

Mariana Menezes Neumann - Mestre em Relações Internacionais pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Formada em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com especialização em Relações Internacionais pelo Instituto de Relações

Internacionais (IRI/PUC-Rio). Pesquisadora do CIESPI desde 2003. E-mail:
marianamenezes25@yahoo.com.br

Endereço institucional:

Tel/fax: (21) 2259-2908

Caixa Postal 38002

Rio de Janeiro, RJ.

CEP: 22451-970

www.ciespi.org.br

A PESQUISA-AÇÃO NORTEANDO O CAMINHO METODOLÓGICO NA CONSTRUÇÃO DE PLANOS DIRETORES PARTICIPATIVOS: UM ESTUDO DE CASO NO SEMI-ÁRIDO CEARENSE.

Maria Anezilany Gomes do Nascimento

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN lananascimento@yahoo.com.br

Eduardo Gomes Machado

Universidade de Fortaleza – UNIFOR eduardogomesmachado@unifor.br

Resumo

Este trabalho resulta da experiência de extensão universitária na assessoria à elaboração do Plano Diretor Participativo e Desenvolvimento Territorial Sustentável em Irauçuba (CE), principal instrumento de legislação urbana e ambiental municipal, associado à reordenação territorial, ampliação da democratização do planejamento, bem como à gestão e sustentabilidade do desenvolvimento. A metodologia envolveu: 1) teorias e conceitos científicos, 2) saberes e práticas de profissionais e de instituições diversas, 3) saber-fazer de planejadores e de gestores públicos, 4) saberes populares, fomentados na (con)vivência cotidiana com o meio e fortalecidos através do apego identitário ao lugar. A ampliação e efetivação de direitos urbanos e ambientais se revelam enquanto o cenário estratégico da intervenção social desenvolvida.

Introdução

Este trabalho visa apresentar a concepção metodológica norteadora da construção do Plano Diretor Participativo e Desenvolvimento Territorial Sustentável em Irauçuba (CE).

A Universidade de Fortaleza – Unifor, através da Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, e o Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza - CDVHS aprovaram o Projeto “Plano Diretor Participativo e Desenvolvimento Territorial Sustentável em Irauçuba (CE)” em seleção pública nacional promovida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq através do Edital nº 060/2005.

As entidades parceiras, além da Unifor e do CDVHS, são a Cáritas Diocesana de Itapipoca, o Serviço de Assessoria Jurídica Popular – SAJU e a Prefeitura Municipal de Irauçuba (CE).

Irauçuba é um município caracterizado por profundas fragilidades socioambientais e econômicas, haja vista que além das limitações de ordem físico-natural, sobressaem-se fatores que envolvem o uso, o acesso, a posse e a propriedade dos recursos naturais, principalmente solo, água e vegetação. Trata-se de uma região marcada por: alta intensidade de degradação dos solos, razão pela qual é considerada um dos quatro núcleos de desertificação do Brasil; escassez constante e/ou irregularidade de chuvas; déficit no regime hídrico, dentre outros aspectos. Acrescente-se a esses aspectos de vulnerabilidade do sistema natural, profundas fragilidades na estrutura social, agrária e nas relações de produção que permeiam a produção do território.

Neste sentido, a luta pela sustentabilidade do desenvolvimento foi o eixo estratégico que norteou o processo de elaboração do Plano Diretor Participativo (PDP), tendo a participação popular como elemento-chave do planejamento e da gestão territorial municipal, voltada ao fortalecimento das capacidades locais para a produção e apropriação material e simbólica do espaço.

Neste sentido, A equipe do Projeto assumiu a função de assessoria conceitual e metodológica ao município.

O PDP é instrumento técnico e político para promoção de uma gestão democrática e planejada que enfrente as desigualdades e segregações socioespaciais existentes no município, através da regulação urbana e do ordenamento territorial.

Concepção de Plano Diretor: democratização, planejamento e gestão urbana, territorial e ambiental

Ribeiro & Cardoso (2003, p.110) definem o Plano Diretor como instrumento de gestão política do município, o que pressuporia: I) a identificação das forças e interesses sociais existentes e II) a construção de um pacto territorial em torno dos direitos urbanos assegurando a “redução das desigualdades sociais através da democratização do acesso ao uso da cidade” e a “defesa de padrões mínimos de qualidade de vida pelo estabelecimento de normas de habitabilidade e de preservação do meio ambiente”.

No contexto das lutas pela Reforma Urbana, que emergem no Brasil a partir dos anos 1980, são referências ético-políticas para elaboração do Plano Diretor (Cardoso, 2000, p.04):

1. **Assegurar um conjunto de direitos** para garantir o acesso à moradia, infra-estrutura e serviços urbanos.
2. Submeter a propriedade à sua função social, fortalecendo a **regulação pública do uso da terra (solo, subsolo e infra-estruturas)**, de modo que a prática privada e pública do direito de propriedade não prejudique o interesse coletivo.
3. Garantir o **direito à cidade**, através da adoção de uma política redistributiva que inverta prioridades relativas aos investimentos públicos e se traduza na garantia de acesso de toda a população aos benefícios da urbanização.
4. Promover o **planejamento e a gestão democrática do município**, com a institucionalização da participação direta da sociedade nos processos de gestão como forma complementar à democracia representativa.

O Plano Diretor é um instrumento de planejamento e de gestão política que aponta para o enfrentamento das problemáticas socioespaciais existentes, em um cenário demarcado por disputas de interesses e divergências. Nessa perspectiva, é central o caráter de participação e pactuação que permeia a elaboração, implementação e avaliação do Plano Diretor, delimitando formas de regulação, normas, objetivos e diretrizes gerais para o município. Trata-se de uma gestão planejada que aponta para:

- Produção do ambiente pautada por critérios de justiça social e sustentabilidade;
- Reordenação territorial visando a distribuição socioespacial das atividades, das populações, dos recursos;
- Regulação dos processos de ocupação, uso, acesso, posse e propriedade no território municipal;

- Regulação da produção e do acesso ao meio ambiente construído;
- Regulação da produção e gestão dos serviços urbanos (Ribeiro & Cardoso, 2003, p.110).

O Projeto Plano Diretor Participativo de Irauçuba se insere em práticas, processos e dinâmicas já existentes e não se esgota em si mesmo, na medida em que indica potencialidades e desafios que necessitarão, certamente, ser enfrentados através de outras práticas e processos. Busca inspirar desafios, impulsionar diálogos e promover a conquista, garantia e ampliação de direitos através da participação da sociedade no planejamento e na gestão públicas.

Desse modo, o planejamento é visto como um instrumento que ajuda a pensar e transformar a realidade através da prática social, permitindo conhecer essa realidade a ser transformada e definir o nível de mudança desejado e possível. Portanto, planejar significa adquirir a capacidade de comandar e de enfrentar a realidade através da apropriação e desenvolvimento de instrumentos, ferramentas e institucionalidades.

Isso envolve a possibilidade de vivenciar divergências e conflitos, conviver com uma diversidade de percepções e interesses e, mesmo assim, constituir compromissos políticos e decidir coletivamente o que se pode e se deseja fazer e como se irá fazer, enfrentando os imprevistos e limitações existentes (Souza, 2002, p.279).

A importância da *pesquisa-ação* nos processos de mobilização e participação popular

O processo é concebido como uma *pesquisa-ação*, ou seja, uma ação coletiva voltada para o enfrentamento de problemas e/ou para objetivos de transformação, onde se valoriza a compreensão e interação entre profissionais / pesquisadores e membros das situações investigadas e se pressupõe uma forma de ação planejada que destaca a participação como dimensão essencial (Thiollent, 2004, p.07). A participação vincula-se à capacidade de leitura da realidade, de dizer a própria palavra e de ouvir a palavra do outro e, nesse processo, pensar, criar e decidir.

Nessa perspectiva, planeja quem vivencia as situações a serem enfrentadas e a pesquisa-ação pretende proporcionar aos sujeitos sociais meios para responderem aos problemas da situação em que vivem, baseando-se em um diagnóstico no qual os participantes tenham voz e vez (Thiollent, 2004, p.08-09).

A estratégia central do processo aponta para a constituição de pactos, de consensualidades, para constituição de uma agenda política que balize as políticas públicas em uma perspectiva territorial, constituindo parâmetros e institucionalidades político-técnicas e definindo objetivos, diretrizes, estratégias, prioridades e instrumentos que fortaleçam as capacidades locais para produção e apropriação, material e simbólica, do espaço. Trabalha-se com a articulação entre os territórios no município, com a criação e a consolidação de instâncias de mobilização e participação popular e com o desenvolvimento de sentimentos de pertencimento e de comprometimento das pessoas em relação aos territórios / município.

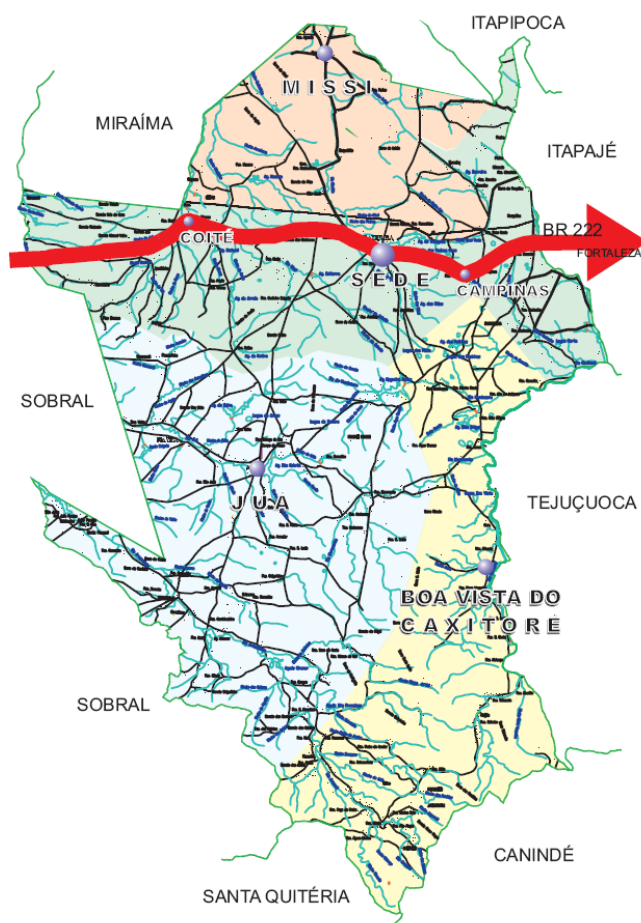
Trata-se de impulsionar condições que permitam aos sujeitos tradicionalmente excluídos da gestão pública e diretamente envolvidos com os problemas a serem enfrentados compartilharem responsabilidades políticas, gerando conhecimentos qualificados e controle social.

O respeito aos saberes e práticas existentes não oculta a existência de conflitos, contradições e limitações existentes, que devem ser explicitadas e enfrentadas e, portanto, a diversidade

impõe desafios, tendo em vista que a construção de uma atuação unificada aponta para processos permanentes de diálogo, negociação, mobilização social e articulação política.

Conhecendo Irauçuba (CE): aspectos da ocupação territorial e das dinâmicas socioespaciais

O município de Irauçuba localiza-se na região norte do estado do Ceará, entre as coordenadas geográficas de Latitude (S) 3° 44' 46'' e Longitude (WGr) 39° 47' 00''. Dista 146 Km de Fortaleza, em linha reta, possui área absoluta de 1.461,22 Km² e faz fronteira com os seguintes municípios: Itapajé, Itapipoca e Miraima (norte), Sobral e Canindé (sul), Tejuçuoca e Itapajé (leste) e Sobral (oeste) (Ceará, 2005). No planejamento regional vincula-se à Região Administrativa Seis, à Macro-Região de Planejamento de Sobral/Ibiapaba, à Mesorregião do Noroeste Cearense e à Micro-Região de Sobral (Ceará, 2005)



Mapa político administrativo de Irauçuba
Elaboração: Ricardo Diógenes

Irauçuba é dividida em quatro distritos oficiais: Irauçuba (1957), Boa Vista do Caxitoré (1963), Juá (1943) e Missi (1933). Porém, o Plano Plurianual Municipal – PPA 2006-2009 de

Irauçuba identificou seis Áreas de Desenvolvimento Local – ADL's como parte de um processo de planejamento e gestão territorial. Além dos quatro distritos oficiais (Boa Vista, Sede, Missi e Juá) os núcleos urbanos de Campinas e de Coité, ambos localizados na área geográfica do distrito sede.

O município é constituído por núcleos urbanos, vilas rurais e fazendas. São dezenas de localidades que abrigam um número variável de famílias, compondo a diversidade de comunidades que constituem o município.¹

A vinculação entre as localidades municipais e as áreas de desenvolvimento local envolve aspectos relativos aos sentimentos de pertencimento, afetividade e identidade sócio-territorial desvelados nas leituras comunitárias, às relações históricas e sociais tradicionais e aos fluxos cotidianos de pessoas e bens, que revelam uma centralização em relação aos seis núcleos urbanos citados.²

Padrões de desenvolvimento

Pode-se indicar algumas linhas gerais de um modelo de ocupação e exploração no território brasileiro e que se desenvolve também em Irauçuba. Uma primeira questão é o mito da natureza inesgotável, baseado na idéia de uma fronteira natural sempre aberta para o avanço da exploração econômica. Uma segunda característica é um grau considerável de desprezo pela biodiversidade e os biomas nativos. Por fim, uma aposta permanente em regimes de monocultura, como fonte de enriquecimento econômico e instrumento eficaz de controle sobre o território, caracterizando uma expansão extensiva, horizontal e predatória ambientalmente.

O padrão de povoamento e ocupação hegemônico em Irauçuba é demarcado por algumas características. Trata-se de uma ocupação espacialmente extensiva, predatória ambientalmente, subsidiária às dinâmicas e regiões centrais de acumulação de capital (por exemplo, vinculados à cana de açúcar ou ao algodão) e através de processos de apropriação privada de valor/riqueza pautados em relações e estruturas não capitalistas ou pré-capitalistas.

No caso do algodão, por exemplo, os processos e dinâmicas de produção e apropriação privada do excedente econômico expressam a subordinação ao grande capital comercial e industrial, a partir da segunda metade do século XIX. A produção algodoeira ocorre pautada por relações de trabalho tradicionais, não capitalistas, que subordinam o trabalho à propriedade da terra, permitindo aos grandes proprietários apropriar parte da riqueza gerada. Ao mesmo tempo, os processos de comercialização da produção, vinculados à expansão e reprodução do capital, funcionam como mecanismos de subordinação até mesmo dos proprietários fundiários, deslocando o excedente econômico para outras regiões.

Além disso, a região de Irauçuba funcionou como “reserva de valor” para grandes grupos econômicos e famílias tradicionais ricas cearenses, originárias ou não da região, que se apropriaram de vastas extensões territoriais.

Essa apropriação privada indicou a existência de recursos disponíveis associada a relações de poder que permitiram o investimento na propriedade da terra sem contrapartidas em termos de modernização tecnológica, qualificação profissional, mudança no perfil socioeconômico e desenvolvimento de alternativas produtivas. Na verdade, tratou-se, na maior parte dos casos,

¹ Há desde localidades que possuem duas até algumas dezenas de famílias, sem contar os núcleos urbanos.

² Ressalte-se que há discrepâncias em relação à territorialização realizada pela Secretaria de Saúde e também em relação aos limites físicos definidos no âmbito da União (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão / IBGE).

da imobilização de recursos em um patrimônio considerado seguro e da reprodução de mecanismos tradicionais de apropriação da renda da terra.

Esse cenário socioeconômico desvela como a estruturação fundiária tradicional no estado do Ceará se articula à “modernização” da economia e, portanto, como os processos de reprodução do capital (“modernos”) se articulam às dinâmicas de apropriação da renda fundiária (“tradicionais”).

Desta forma, analisando a divisão de trabalho, o mercado de trabalho cearense e as relações de trabalho estabelecidas em Irauçuba, pode-se apontar algumas características:

- 1) Reprodução de relações de trabalho não capitalistas associando posses tradicionais e propriedades privadas fundiárias, e mantendo instrumentos e mecanismos que reproduzem a renda da terra enquanto dinâmica socioeconômica essencial ao território (pagamentos em produção, trabalho ou em dinheiro, desapropriação com indenização para assentamentos, arrendamento para pastagem, etc.);
- 2) Existência de força de trabalho “descartável” diante dos processos de reprodução do capital, o que se vincula a uma segregação total, parcial e/ou sazonal quanto às dinâmicas e processos econômicos e/ou de reprodução do capital em um contexto de mundialização da economia, reestruturação produtiva e políticas neoliberais.
- 3) Subutilização de força de trabalho, ocasionando a existência de um “exército de reserva” subordinado aos processos regionais / nacionais de reprodução do capital;
- 4) Uma parcela desses trabalhadores subutilizados migra para municípios vizinhos, para a capital cearense e outros estados, pressionando para baixo os rendimentos do trabalho;

Percebe-se que, ainda hoje, as marcas estruturais que articulam latifúndio-minifúndio se mantêm no arranjo socioespacial municipal, inclusive agravando processos intensos de degradação ambiental. A constituição do território a partir da “civilização do couro” e da “civilização do algodão” articulou: I) um pequeno número de grandes propriedades privadas com caráter predatório ambientalmente, meios de produção concentrados socialmente e em declínio economicamente e II) uma multiplicidade de micro e pequenas propriedades dependentes social e economicamente, fragmentadas espacialmente e com dificuldades de sustentabilidade.

As dificuldades no tocante à estrutura fundiária são, na avaliação da Secretaria de Meio Ambiente, Agricultura e Recursos Hídricos do município (SEMA), um dos principais entraves para o desenvolvimento de ações e políticas públicas, como o Projeto Cisternas de Placas, que a despeito das vantagens oferecidas, teve dificuldades de êxito devido à lógica latifundiária. As cisternas de placas têm baixo custo de instalação, são construídas com a utilização de mão-de-obra local e com materiais adquiridos na própria região. Uma cisterna de 16 mil litros permite que uma família de cinco pessoas tenha água para consumo durante o período de seca, que chega a durar até oito meses no ano.

Os fundamentos econômicos municipais foram baseados na criação de gado e no cultivo de algodão associados a lavouras de subsistência / criação de animais de pequeno porte, atividades extrativistas em pequena escala (caça, pesca, extração de madeira, areia, barro, dentre outras) e produção artesanal em algumas localidades.

O gado e o algodão não impulsionaram a diversificação no plantio de culturas temporárias ou permanentes. Pelo contrário, esse binômio econômico, de alta rentabilidade para as classes proprietárias em seu apogeu, reproduz relações sociais onde grande parte da população gera apenas o necessário para subsistir. Pode-se falar quase tão somente, associada à criação de

gado e posteriormente ao algodão, no plantio de milho / feijão consorciado e com caráter de lavoura de subsistência, sendo a produção destinada majoritariamente para consumo familiar ou dos pequenos animais criados.

Faz parte desse contexto, uma defasagem histórica na busca por alternativas de produção e um atraso nas técnicas produtivas. Além disso, esse modelo de desenvolvimento econômico associa-se à exaustão dos recursos naturais, ao desmatamento da vegetação nativa, a degradação dos recursos hídricos, a erosão e conseqüente degradação de terras por técnicas inadequadas de cultivo e superexploração dos solos.

Grandes propriedades em crise apostam no arrendamento, principalmente para o pastoreio de gado, e/ou demarcam-se pelo abandono e declínio econômico. É interessante perceber como atualmente ainda há muitas referências às pastagens nativas de Irauçuba e relatos de gestores e moradores municipais de que até hoje o gado bovino de regiões e municípios vizinhos vem pastar em fazendas de Irauçuba na época das invernações. Isto inclusive é compreendido, por segmentos da sociedade civil e da gestão, enquanto um problema ambiental grave tendo em vista a deterioração dos solos decorrente do superpastoreio.

Caracteriza-se também uma dependência do município em relação aos fundos públicos da União e do Estado. Desta forma, grande parte dos recursos monetários que circulam na economia municipal origina-se de transferências financeiras decorrentes de programas, projetos e benefícios familiares e/ou individuais, tais como aposentadorias e pensões.

Grande número de famílias e comunidades vivencia uma dependência econômica pautada pela não produção de bens que atendam as necessidades básicas familiares e gerem renda. Esse cenário socioeconômico é agravado quando se percebe que as atividades econômicas que originaram o processo de (re)ocupação no município são atividades pouco produtivas, de subsistência e/ou que estão em declínio econômico.

Esse contexto geral indica uma crise econômica estrutural no município, caracterizada pelo não desenvolvimento de estratégias econômicas e de alternativas que apontem para a sustentabilidade. Trata-se de uma problemática grave e complexa que aponta para a necessidade de pensar o próprio modelo de desenvolvimento socioespacial que se pretende implantar.

Sem levar em consideração as dinâmicas, relações e estruturas socioespaciais existentes, qualquer experiência que aponte para geração de emprego e renda e para a atração de investimentos corre o risco de reproduzir lógicas, mecanismos e dinâmicas que têm como característica a exploração, o aprofundamento de desigualdades e a geração de segregação socioeconômica e territorial. Pode-se até gerar empregos e rendimentos, porém, sem romper a lógica e as características territoriais hegemônicas, a tendência é a continuidade e o agravamento nos processos e dinâmicas que produzem degradação ambiental e vulnerabilização social.

Considerando que o Plano Diretor Participativo aponta para o planejamento de longo prazo no município, urge (re)pensar o modelo de desenvolvimento econômico possível e adequado à realidade existente, de acordo com as necessidades e decisões da população que compõe Irauçuba.

Da Metodologia: a articulação de saberes na produção e socialização do conhecimento do território

A metodologia em sentido amplo corresponde aos pressupostos conceituais que balizam os objetivos, as estratégias e as atividades de pesquisa, caracterizando uma fundamentação teórica e ético-política que absorve contribuições de diferentes naturezas sociais: 1) teorias e conceitos científicos, 2) saberes e práticas de profissionais e de instituições diversas, 3) saber-fazer de planejadores e de gestores públicos, 4) saberes populares, fomentados na (con)vivência cotidiana com o meio e fortalecidos através do apego identitário ao lugar.

Em sentido estrito a metodologia é o modo de conduzir a pesquisa, envolvendo conhecimentos e habilidades necessárias aos sujeitos participantes para implementá-la em suas várias dimensões, momentos e atividades. Em um nível mais aplicado, a metodologia envolve os instrumentos, as técnicas e as dinâmicas de pesquisa, potencializando interações e diálogos, permitindo uma participação efetiva e gerando condições para que o cidadão comum possa dizer “sua palavra” e tomar decisões através de uma (re)leitura crítica da realidade.

É importante destacar que os processos de identificação, registro, coleta, produção, sistematização, análise e socialização de informações e dados foram realizados por diferentes agentes através de atividades, dinâmicas, técnicas e instrumentos, vinculadas a:

1. referências bibliográficas e documentais, produções científicas e técnicas que geram subsídios conceituais e metodológicos e dados secundários;
2. informações e dados originados através das interações e diálogos entre a equipe do Projeto e os diferentes segmentos sociais no município, desenvolvidos em um conjunto de instâncias de participação ao longo do processo.

Associando Leituras Técnicas e Leituras Comunitárias: a construção do Diagnóstico Socioespacial Participativo e do Plano Estratégico Participativo de Irauçuba

Foram essenciais para a formatação da Pesquisa além das atividades preliminares de leitura técnica e de leitura comunitária, os Seminários Técnicos, onde houve uma construção conceitual e uma demarcação coletiva das dimensões e das problemáticas / questões a serem investigadas.

A Pesquisa articulou cinco dimensões de conhecimento sobre o município: 1) Geoambiental, 2) Urbanístico, 3) Socioeconômico, 4) Cultura e 5) Política. A produção sistemática e socialização de conhecimentos com caráter analítico e propositivo, envolvendo as Leituras Técnicas e as Leituras Comunitárias estiveram permeadas da participação de diversos sujeitos sociais.

A Leitura Comunitária articula processos participativos de investigação comunitária, de produção de informações, dados e propostas e de diálogo e socialização de conhecimentos científicos, profissionais e técnicos. Desenvolve a participação, promove a organização comunitária, estimula a produção de sonhos e desejos e, o que é mais importante, qualifica a intervenção política porque gera consciência, saberes e práticas inovadoras diante dos desafios cotidianos. A leitura comunitária objetiva institucionalizar e/ou oficializar as concepções e propostas das pessoas comuns.

A Leitura Técnica se vincula às produções científicas, profissionais e técnicas consolidadas e reconhecidas socialmente e/ou produzidas por profissionais da equipe.

O primeiro momento no processo de elaboração do Plano Diretor consiste no conhecimento sistemático do município nas suas diversas dimensões e nas territorialidades que o compõem, o que possibilitou uma caracterização e problematização de Irauçuba, indicando potencialidades, limitações e demandas municipais.

O Diagnóstico Socioespacial foi construído através dos processos de leitura técnica e de leitura comunitária, visando identificar a *Irauçuba que temos* (o ambiente atual social e historicamente produzido) e indicar caminhos para construir a *Irauçuba dos sonhos*, pautada em princípios de viabilidade econômica e ambiental, de inclusão e justiça social, de participação política e de diversidade cultural.

O Diagnóstico Socioespacial é um instrumento básico para a socialização de dados que alimentem as decisões a serem tomadas nas fases seguintes de elaboração do Plano Diretor Participativo.

Dessa forma, as fases de construção do Diagnóstico, bem como do Plano Estratégico envolveram diálogos entre as leituras técnica e comunitária, visando geração de conhecimento e de intervenções concretas com o objetivo de produção de alternativas para a sustentabilidade do desenvolvimento territorial e urbano em um contexto de convivência com o semi-árido. Desenvolveram-se processos de produção de conhecimento pautados: 1) pela construção coletiva e 2) pela socialização. Essa construção coletiva / socialização é entendida como pressuposto para empoderar as pessoas, grupos e localidades participantes e para gerar intervenções diante das problemáticas socioespaciais existentes.

Atividades, eventos e dinâmicas foram desenvolvidos durante os processos de identificação, registro, coleta, produção, sistematização, análise e socialização de informações e dados:

- Os intercâmbios permanentes através de viagens intermunicipais, com deslocamentos principalmente a partir de Fortaleza (CE), envolveram trinta e sete semanas de viagens periódicas ao município.
- Durante o mês de março de 2006, foram realizadas três reuniões com Gestores do Poder Executivo Municipal, membros do 1º e do 2º escalão governamental, envolvendo aproximadamente noventa pessoas, com os seguintes objetivos: 1) apresentação do Projeto, 2) sondagem de expectativas, 3) socialização e coleta de informações, 4) nivelamento de conhecimentos, 5) sensibilização e comprometimento dos gestores, 6) pactuação e planejamento do processo de elaboração participativa do Plano Diretor.
- Os contatos e mapeamentos das lideranças para apresentação do Projeto e da equipe assessora constituíram-se etapas fundamentais para a construção dos elos interpessoais e pactuação necessária à elaboração do Plano Diretor Participativo.
- O Lançamento público do processo de elaboração do Plano Diretor Participativo do município ocorreu em 31 de março de 2006, contando com a presença de mais de trezentas pessoas, incluindo os gestores de 1º escalão do Poder Executivo, segmentos representativos, territórios e organizações da sociedade civil.
- Foram realizados dois Seminários Internos da Equipe para produção coletiva dos fundamentos conceituais e instrumentais do processo de elaboração do Plano Diretor e organização da intervenção da equipe.
- Como elemento chave para a intervenção social houve uma capacitação de Multiplicadores, em 07 de abril de 2006, com a presença de mais de duzentas pessoas. Esse encontro objetivou sensibilizar, capacitar e comprometer agentes de saúde, profissionais da educação e agentes jovens. Foi desenvolvida atividade de leitura comunitária a partir da construção coletiva do conceito de cidade em grupos de trabalho organizados por Área de Desenvolvimento Local – ADL e do debate sobre *o lugar enquanto um lugar de direitos*. Destaque-se que a intervenção dos multiplicadores foi fundamental no âmbito: I) das pesquisas realizadas por agentes

jovens para levantamento da história e da memória de localidades; II) da sensibilização e mobilização para participação de suas comunidades nas atividades e eventos; III) da realização do Curso Básico de Fotografia.

- Também houve a realização de seis Seminários Territoriais, entre abril e maio de 2006, envolvendo aproximadamente 350 pessoas. Durante os Seminários Territoriais foram eleitos vinte representantes que passaram a compor o Núcleo Gestor, instância de coordenação compartilhada, entre sociedade política e sociedade civil organizada, do processo de elaboração do Plano Diretor Participativo.
- A Posse do Núcleo Gestor, com representantes territoriais, do poder público e de entidades da sociedade civil, ocorreu em 12 de Maio de 2006, sendo realizadas desde então nove reuniões dessa instância. Essas reuniões promoveram a gestão democrática na elaboração do Plano Diretor, definindo e construindo participativamente atividades, debates políticos, pesquisas e mobilização social.
- Foram realizadas também dez reuniões com as Secretarias Municipais, entre abril e junho de 2006, objetivando: I) identificação e coleta de informações e dados e II) sensibilização e mobilização de gestores e servidores públicos visando participação direta no processo de elaboração do Plano Diretor.
- Houve também a Seleção e a Formação de oito Pesquisadores Populares (estudantes do ensino médio, bolsistas do Projeto), através de dois cursos que contabilizaram 70 Horas Aula, envolvendo atividades teóricas e práticas. Os Pesquisadores Populares participaram de um conjunto das atividades vinculadas às pesquisas e à mobilização social.
- Também foi elaborado um questionário organizado em Informações Pessoais, Moradia, Economia, Educação, Saúde, Mobilidade, Infra-Estrutura, Questões Ambientais e Aspectos Físico-Geográficos e Aspectos Político-Associativos, com 73 questões. Foram aplicados 499 formulários pelas diversas localidades que constituem Irauçuba. O Questionário foi elaborado a partir de subsídios das Leituras Técnicas, das Leituras Comunitárias dos Seminários Territoriais realizados entre 11 de abril e 10 de maio e proposições das seguintes Secretarias Municipais: a) Educação, b) Saúde e c) Meio-Ambiente, Agricultura e Recursos Hídricos.
- Houve a identificação de antigos moradores reconhecidos publicamente como “guardadores da memória coletiva” das comunidades e a realização de seis Entrevistas para coleta de informações e dados sobre a história municipal e identificação de marcos simbólicos materiais e imateriais existentes.
- Também houve a concepção, elaboração e realização do Ensaio Fotoetnográfico de Irauçuba, a partir das últimas semanas de maio, com olhares dos sujeitos sociais locais e de técnicos das áreas da Geografia, Sociologia e Urbanismo, identificando e registrando características, problemáticas e potencialidades socioespaciais no município e compondo um acervo fotográfico (hoje com aproximadamente 4.000 imagens) do/no município.
- No dia 27 de julho de 2006 ocorreu o Seminário de socialização e qualificação de dados do Diagnóstico Socioespacial Participativo no Núcleo Gestor, através da apresentação e debate de três painéis: I) Geoambiental; II) Desenho Urbano, Moradia e Mobilidade e III) Aspectos Sócio-econômicos.
- Durante o mês de agosto foram realizadas 06 Assembléias Territoriais, uma em cada ADL, com participação total de 420 pessoas, visando qualificação do Diagnóstico

Socioespacial Participativo e a geração e aprovação participativa de diretrizes, propostas e ações para o Plano Estratégico Municipal e para o Plano de Estruturação Territorial e Urbana. As Assembléias Territoriais agregaram novos representantes eleitos para participação no Fórum Permanente do Plano Diretor Participativo. A partir deste momento, o Fórum realizou encontros onde foram discutidas e aprovadas publicamente as diretrizes, propostas e ações geradas para as seguintes áreas: Geoambiental, Urbanística, Socioeconômica, Cultural e Política.

- Objetivando qualificar a leitura técnica e fortalecer a leitura comunitária foram realizadas cinco Caminhadas de Reconhecimento, traçadas no intuito de: potencializar atores sociais importantes de reconhecimento e/ou possível intervenção em Irauçuba; construir e colidir registros e dados para qualificar a leitura do município, através da percepção, sistematização e registro da paisagem e da dinâmica socioambiental em Irauçuba, contribuindo no levantamento e mapeamento de dados. Com base cartográfica e equipamento fotográfico, percorreram-se pontos específicos ao longo do território, apoiando a sistematização dos conhecimentos até então produzidos sobre a realidade de Irauçuba.
- O reconhecimento das problemáticas ambientais municipais e a necessidade de enfrentá-las, através da conscientização e da criação de instrumentos legais, institucionais e políticas públicas para o enfrentamento da questão ambiental levou à articulação e organização do “I Fórum Municipal Integrado em Defesa do Meio Ambiente e da Sustentabilidade do Semi-Árido”. O Fórum contou com a participação de 75 pessoas, envolvendo parceiros de órgãos públicos em atuação no município. Foi estruturado nos seguintes eixos temáticos: Identificação e uso sustentável de áreas naturais protegidas, Educação ambiental e contextualizada, Práticas Agropecuárias e Gerenciamento dos Recursos Hídricos.

À luz do conhecimento da *Irauçuba que temos* se construiu no decorrer do Plano Diretor desse município um conjunto de propostas, ações e recomendações para escrever a história e a geografia da *Irauçuba que queremos*: um espaço onde pudessem ser assegurados o acesso à terra e à água, a recuperação ambiental e a criação de estratégias econômicas sustentáveis. O Planejamento Estratégico se apresenta como um importante caminho de fortalecimento do debate e da prática nessa busca pela função social da cidade e da propriedade.

Nesse sentido, é preciso que os instrumentos concretos de intervenção no território e de democratização da gestão em Irauçuba estejam pautados na distribuição equânime de serviços e de bens e na qualidade socioambiental do território.

Portanto, ambos os processos: de construção do diagnóstico — identificação, descrição e análise de questões socioeconômicas, ambientais, urbanísticas e culturais, através das quais emergem problemáticas-chave a serem enfrentadas — e de Planejamento Estratégico — construção dos caminhos de intervenção e reordenamento no território municipal, através dos quais são mais efetivamente encaminhadas as propostas para a geração de mudanças sociais positivas — tiveram como premissa a interlocução dos agentes diretamente envolvidos na apropriação, produção e consumo do espaço.

É necessário reforçar: a participação nesse processo coletivo é o principal mecanismo de luta para diminuir as diferenças socioespaciais e a segregação e para buscar e defender um território para a maioria e não para alguns segmentos.

Considerações finais

Para (não) concluir é preciso dizer que a busca pela reordenação sustentável do território passa tanto pela transversalidade dos aspectos ambiental, socioeconômico, urbanístico, político e cultural quanto pela multiplicação de saberes e intervenções dos diversos sujeitos sociais que (re)constroem cotidianamente o lugar. Só quando caminham conjuntamente essas vertentes, se faz possível reconhecer de forma abrangente e interativa os conflitos territoriais e assim, pensar nas diretrizes e ações estratégicas para as problemáticas a serem enfrentadas.

Os processos e dinâmicas vivenciadas e as intervenções sociais desenvolvidas no município desvelam uma trajetória permeada por dificuldades, conflitos e contradições de ordens diversas. Desde questões internas vinculadas à constituição da equipe a dificuldades no âmbito da intervenção concreta no território em um contexto de limitações gerenciais, técnicas, institucionais e políticas existentes no município.

Destaque-se o desafio que é atuar na articulação das relações entre os saberes técnico, científico e popular e entre as práticas “teóricas” e “empíricas”, constituídas tão duais no cotidiano das relações e das estruturas institucionalizadas. Este foi, e é, um dos grandes desafios vivenciados a cada dia.

Avalia-se que o Projeto tenha gerado um conjunto de concepções, posicionamentos ético-políticos, ações e análises inovadoras diante das tradições políticas inscritas no campo do planejamento (urbano e territorial) no Brasil, principalmente levando-se em consideração a realidade de pequenos municípios economicamente pobres, onde a política situa-se no âmbito de práticas tradicionais que excluem a maioria da população das decisões relativas às políticas públicas e às peças orçamentárias.

Este cenário remete para a produção de alternativas concretas às relações e estruturas sociais historicamente hegemônicas. As restrições enfrentadas são seculares e as dinâmicas históricas muitas vezes associam-se a temporalidades, ritmos e escalas que nem sempre caminham de acordo com as necessidades sociais existentes e com a gravidade das questões e das problemáticas urbanas, territoriais e ambientais inscritas na sociedade brasileira.

A criação e o funcionamento de instâncias democráticas de planejamento e de gestão e a institucionalização de um ordenamento legal e de políticas públicas pautadas pela conquista, ampliação e efetivação de direitos urbanos e ambientais se revela enquanto o cenário estratégico da intervenção social desenvolvida. Nessa perspectiva, as lutas sociais vinculadas à participação política das classes e segmentos sociais tradicionalmente excluídos dos processos decisórios, de planejamento e de gestão urbana, territorial e ambiental, são as vias necessárias para a sustentabilidade de um desenvolvimento pautado pela justiça social.

São constantes os desafios e profundas as limitações, mas o que nos encoraja é reconhecer que a partilha de sonhos, o despertar dos desejos e a mobilização das vontades podem fazer parte de uma desejada manhã que, felizmente, ainda teima em chegar.

Referências bibliográficas

- RIBEIRO, Luiz César de Queiroz & CARDOSO, Aduino Lúcio (org.). **Reforma urbana e gestão democrática**. Rio de Janeiro: Revan / Fase, 2003.
- SANTIAGO, Rita Eugênia Martins. **Projeto Social de Gestão dos Recursos Naturais**. Irauçuba-CE, 1998.
- SANTOS, M. **O Espaço do cidadão**. São Paulo: Ed. Nobel, 1987.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Mudar a cidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

THIOLLENT, M. J. M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005. v. 1. 132 p.

TUAN, Y.F. **Espaço e lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

SALA DE LEITURA E ESCRITA COM JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE PERIFERIA URBANA NA CIDADE DE SÃO CARLOS (SP)

Débora Monteiro do Amaral

Universidade Federal de São Carlos

de_ufscar03@yahoo.com.br

Carla Regina Silva

Universidade Federal de São Carlos

carla.metuia@gmail.com.br

Roseli Esquerdo Lopes

Universidade Federal de São Carlos

relopes@ufscar.br

Resumo

O presente artigo traz um relato de experiência vivida no Programa de Extensão “Juventude, Violência e Cidadania em Grupos Populares Urbanos: intervenção coletiva e desenvolvimento social”, do Laboratório METUIA¹ do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos, que teve um de seus projetos realizado em uma escola pública da periferia urbana da cidade de São Carlos (SP). Disserta sobre a metodologia utilizada para a formação de uma sala de leitura e escrita com jovens e adultos dessa escola, desde o planejamento até a sua implementação e desenvolvimento. Apoiando-se nos pressupostos da pesquisa-ação e tendo como referencial teórico-metodológico as proposições do educador Paulo Freire, traz a discussão sobre o tema da violência que perpassa o cotidiano desses educandos.

Introdução

A democratização da escola caminha lado a lado com a discussão da violência escolar, com o aumento do acesso dos grupos populares e empobrecidos das cidades brasileiras, acompanhado do rebaixamento dos padrões mínimos de qualidade na educação.

O Programa de Extensão “Juventude, Violência e Cidadania em Grupos Populares Urbanos: intervenção coletiva e desenvolvimento social”, do Laboratório METUIA do Departamento

¹ O Projeto METUIA – Grupo interinstitucional de estudos, formação e ações pela cidadania de crianças, adolescentes e adultos em processos de ruptura das redes sociais de suporte – foi criado em 1998 por docentes de terapia ocupacional de três universidades paulistas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade de São Paulo (USP). Desde então, sua proposta tem sido a de desenvolver projetos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão em terapia ocupacional social. Dentre as atividades mais importantes que o Projeto METUIA vem desenvolvendo, temos os programas de intervenção de terapia ocupacional em suas interconexões com os setores da assistência social, da cultura, da educação e, também, com a saúde. Ao longo destes quase dez anos, vários projetos têm sido desenvolvidos por docentes, profissionais e estudantes de terapia ocupacional, nos diferentes núcleos do METUIA. Atualmente, dois núcleos estão em atividade: o da USP e o da UFSCar. A intervenção efetivada por ambos decorre de projetos de extensão universitária e das parcerias estabelecidas em cada um deles, vindo a acontecer em espaços públicos, espaços comunitários e instituições sociais, como escolas, abrigos, centros comunitários e outras organizações sociais que atendem a populações em processo de ruptura de redes sociais de suporte (BARROS, LOPES e GALHEIGO, 2007).

de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que teve o apoio da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação por meio do PROGRAMA DE APOIO À EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA VOLTADO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS – PROEXT 2005 e 2006 e da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), promoveu, no ano de 2007, dentre outras atividades, a oficina intitulada “Leitura e Escrita”, desenvolvida com jovens e adultos de uma escola pública estadual da cidade de São Carlos (SP).

Os pressupostos que fundamentaram essa experiência, assim como o contexto no qual se inseriu, serão descritos a seguir: o programa de extensão; a escola parceira; a temática da violência e, posteriormente, as oficinas construídas e executadas.

O Programa de Extensão

O Programa de Extensão “Juventude, Violência e Cidadania em Grupos Populares Urbanos: intervenção coletiva e desenvolvimento social” problematiza, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, formas de enfrentamento à violência urbana a que estão submetidos adolescentes e jovens de classes populares urbanas. Considera-se a violência como um fenômeno complexo de grande relevância para diversas instâncias sociais. A vulnerabilidade daqueles adolescentes e jovens, expressa por inúmeros índices relacionados à violência, tem alcançado patamares alarmantes no nosso país, num contexto de políticas públicas que são, em grande parte, insuficientes, fragmentadas e/ou inadequadas para, de fato, atender às demandas desse grupo a partir de uma perspectiva de direitos (LOPES et al., 2008).

Os eixos propostos e seus objetivos são: a) **Violência Escolar:** fomentar as ações político-pedagógicas acerca da violência escolar, capacitar os profissionais envolvidos com o trabalho de enfrentamento às violências escolares, realizar levantamentos específicos de índices desta problemática na escola e, ainda, dar suporte para a escola parceira nos casos de violência escolar; b) **Violência Urbana:** realizar intervenções com adolescentes, jovens e suas famílias sobre a temática da violência por meio da participação e reivindicação sob bases democráticas adequadas, produzir material de apoio e divulgação com relação à temática da própria comunidade, em centros comunitários, centros da juventude ou salões paroquiais/confessionais; c) **Violação de Direitos e Comunidade:** realizar levantamento dos tipos de violência e os agentes envolvidos, produzir banco de dados que auxilie nas proposições de políticas públicas e nas ações do próprio programa e, ainda, capacitar os profissionais das áreas correlatas para identificação, orientação e prevenção. Prevê-se, também, a participação de um grupo de adolescentes e jovens oriundos dos locais parceiros do programa para composição de um grupo de trabalho que se dedique à realização de materiais audiovisuais para registro das atividades, bem como a capacitação dos jovens para a produção e a ação social dentro dessa temática (LOPES et al., 2008).

Trata-se de fomentar intervenções sociais calcadas na educação e na defesa da cidadania, para adolescentes e jovens vulneráveis socialmente, desenvolvendo recursos que propiciem a aproximação com seu universo, buscando produzir subsídios para políticas públicas cujo impacto se dê na direção de promover à diminuição da desigualdade, da discriminação e da violência a que está sujeita a maioria dos adolescentes e jovens no Brasil (LOPES et al., 2008).

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos

em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado (MARSHALL, 1967, p. 73).

Esse Programa trabalhou com diferentes projetos e contou com uma equipe de trabalho composta por docentes, terapeutas ocupacionais e estudantes de graduação das áreas de Terapia Ocupacional, Imagem e Som e Pedagogia (estagiários e colaboradores), bem como com estudantes de nível médio (monitores).

A Escola Parceira

A escola onde foi desenvolvida parte das atividades do Programa é uma escola pública, estadual e da periferia urbana de São Carlos, cidade de médio porte do estado de São Paulo; atende, em média, 300 alunos/dia em período matutino, integral e noturno, oferecendo vagas nas seguintes séries: 5^a à 8^a série do Ensino Fundamental e Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e 1^a à 3^a série do Ensino Médio. Além disso, é uma das três escolas públicas estaduais da cidade a oferecer o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI), implantado em 2006 pelo governo estadual, aos alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental, no período matutino.

Conta com um corpo docente de cinquenta e quatro professores atuantes nos três períodos de funcionamento sendo, a grande maioria, com cargos efetivos. Ainda, possui quatro inspetores de alunos, três coordenadores pedagógicos por turno, um diretor e três funcionários administrativos.

A escola em questão é vista pela sociedade local como sendo um espaço violento, por situar-se num bairro violento e, além disso, como tendo uma educação de má qualidade. Experiências anteriores do Laboratório METUIA em parceria com esta escola, evidenciaram demandas por ações que pudessem ampliar e fortalecer as redes deste equipamento social, com o intuito de oferecer possíveis estratégias de intervenção que resultassem em garantias de direitos e em novas formas de participação naquela escola, construindo espaços democráticos e participativos (LOPES, SILVA e MALFITANO, 2007).

Conforme Adorno (2002), o problema não reside na pobreza, porém na criminalização dos pobres - vale dizer, no foco privilegiado conferido pelas agências de controle social contra a delinqüência cometida por cidadãos pobres. No entanto, não há como deixar de reconhecer relações entre a persistência, na sociedade brasileira, da concentração da riqueza, da concentração de precária qualidade de vida coletiva nos chamados bairros periféricos das grandes cidades e a explosão da violência fatal.

Como relata Silva (2007), a violência escolar é fenômeno que recentemente e, gradativamente, vem sendo reconhecido como um fato de extrema importância, dada sua abrangência e aos inúmeros casos que têm atemorizado a sociedade em geral. Esse fenômeno tem suas peculiaridades e complexidades, mas apresenta-se como universal que não se define, a priori, pela idade, classe social, gênero, etnia e/ou credo. Da mesma forma que a violência em geral, a violência escolar apresenta-se como objeto de múltiplas interpretações e não se limita à violência no interior das escolas. Torna-se clara a necessidade de se considerar a multiplicidade causal e relacional desse fenômeno no contexto escolar, ressaltando-se a importância do comprometimento deste estudo em aprofundar e contextualizar o fenômeno da

violência na escola em relação às condições políticas, econômicas, culturais e sociais interrelacionadas na contemporaneidade.

É relevante, também, atentar-se para a questão da qualidade do ensino e da escolaridade para os grupos populacionais aqui pautados, uma vez que o que se vê nas escolas hoje em dia, de maneira geral e nesta em particular, são problemas com relação à adequação idade/série, permanência e conclusão dos ciclos de acordo com os padrões mínimos estabelecidos.

Segundo Goulart, Sampaio e Nespoli (2005), o nível de escolaridade média da população de 15 anos ou mais é de apenas 6,7 anos. Isto pode ser explicado pela baixa eficiência do sistema educacional brasileiro em produzir concluintes - pois, se por um lado o acesso é quase universal, por outro ainda é baixo o percentual daqueles que concluem o Ensino Fundamental, sobretudo na idade adequada. Há, conseqüentemente, uma população de quase 20% do total de matrículas no Ensino Fundamental que já poderia cursar o Ensino Médio, mas que permanece retida no nível anterior, sem que se leve em conta aqueles que evadiram. Nesse contexto, o Ensino Médio apresenta desafios à universalização que, por sua vez, implica, além do acesso, a permanência, a progressão e a conclusão na idade adequada, tais como afirmadas para o Ensino Fundamental, já que lida com a defasagem educacional dos alunos que percorreram pelo menos oito anos no sistema de ensino.

Outro aspecto importante é a expectativa dos educandos em relação à educação. Antigamente, muitos encaravam a educação como uma forma de poder ter melhores condições de vida, de conseguir um trabalho; hoje, isso não é uma constante no discurso dos alunos. Muitos estão lá por obrigação, muitos porque os pais mandam, ou para não estarem nas ruas ou porque a família recebe Bolsa Família e para isso o filho tem que ter frequência na escola. A escola perdeu a função social que um dia já teve, como nos chama a atenção Sposito (2005), quando diz que a escolaridade já não figura mais como elemento garantidor da entrada no mundo do trabalho, especialmente se considerarmos o ingresso no mercado formal de ocupações dos estratos menos privilegiados da sociedade - exatamente aqueles que têm acesso tardio aos degraus mais elevados do sistema de ensino.

Se levarmos em consideração o que traz a Lei de Diretrizes e Bases - LDB /1996 em relação a este tema, veremos que a educação deve preparar para o exercício da cidadania e qualificar para o trabalho:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, e o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Na realidade, este é o grande desafio da educação e da escola no Brasil.

As Oficinas: Sala de Leitura e Escrita

O referencial teórico esteve apoiado em Paulo Freire (1996), seguindo premissas importantes do autor, especialmente quando afirma que nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos funcionam como igual sujeito do processo ensino aprendizagem, se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado e, também, que a aprendizagem é vista como uma forma de ensinar. Freire acredita que no momento em se ensina, se aprende, e, no momento em que se aprende, se ensina. Revê a idéia que o professor tudo sabe e o aluno tudo tem a aprender com seu mestre. O aprendizado exige dedicação de

ambos os lados, tanto os educandos devem dedicar-se a seus educadores, quanto seus educadores devem dedicar-se a seus educandos (1996).

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que “falo” desse direitos. A minha pura fala sobre esses direitos a que não corresponde à sua concretização não tem sentido (Freire, 1996, p. 95).

Justifica-se, também, pela importância e reconhecimento em suas experiências na alfabetização de jovens e adultos, as quais são referências na área.

O uso da pesquisa-ação (COSTA, 2002) foi algo que ocorreu naturalmente, pois, como se sabe neste tipo de pesquisa há um grande envolvimento entre pesquisador e sujeito, onde ambos estão na prática em busca da resolução de um problema, em busca de uma ação para a mudança.

Na pesquisa-ação o investigador se envolve ativamente na causa da investigação, tal como ocorreu nesta experiência, foi preciso criar primeiro um vínculo de amizade e respeito entre a equipe e os educandos para que nossas oficinas passassem a ter mais significado para ambos.

O cunho político que procuramos dar às oficinas, no aspecto de não só trabalhar a leitura e a escrita, mas, também, a interpretação do que estava sendo produzido, é uma característica da metodologia escolhida, presente, igualmente, nas proposições de Paulo Freire. Trabalhar na perspectiva do questionamento e do não estabelecimento de uma verdade foi o que trouxe um diferencial para nossas oficinas.

As Oficinas de Leitura e Escrita surgiram no Programa de Extensão, a partir de uma demanda da própria escola, que identificava alunos com importantes déficits de alfabetização. A proposta da direção escolar era que fossem criadas “salas de alfabetização” e com o apoio de professores e coordenadores pedagógicos a proposta foi discutida e re-elaborada pela equipe do Programa.

Em relação à metodologia, os passos seguidos foram: definição das coordenadoras da Oficina, uma estudante de último ano da área de Pedagogia e outra de Terapia Ocupacional. O ensinar e aprender com o educando esteve sempre calcado em nossas ações, já que não éramos nem professoras e nem especialistas da área de leitura e escrita.

Começou-se, então, a pensar em como os alunos seriam selecionados para participarem dessas Oficinas. Alguns professores pensaram em indicar aqueles alunos que tinham dificuldades na leitura e na escrita ou mesmo que ainda não estavam alfabetizados; a diretora da escola achava que seria necessário realizar uma avaliação pedagógica diagnóstica com toda a escola para verificar quais alunos apresentavam uma demanda diferenciadamente maior; a coordenadora pedagógica disse que poderia indicar alguns alunos; enfim, não se tinha uma proposta única para a escolha dos alunos com os quais se trabalharia.

Com o intuito de conseguir atingir esses alunos no tempo possível previsto (um semestre), decidiu-se pela indicação dos professores, pois, estes estavam mais perto dos alunos e poderiam realmente avaliar aqueles que tinham mais dificuldades. Assim foi feito.

Primeiramente, formamos as turmas, fechamos os horários e conversamos com os alunos em questão para saber se estes gostariam de participar. A maioria dos alunos concordou. No total, formamos uma Oficina com 7 alunos da Escola de Tempo Integral - ETI e 11 alunos do programa educacional de jovens e adultos – EJA, matriculados no período noturno. Com relação ao tempo/horário das oficinas, foi pensado em se trabalhar em horários simultâneos ao das aulas regulares, de forma alternada, para não comprometer as aulas de um mesmo professor, ou da mesma matéria. Os alunos da ETI participavam nas segundas e terceiras aulas e os alunos do noturno nas primeiras e segundas aulas. Os alunos indicados da ETI eram de 5^a, 6^a e 7^a séries e os do período noturno de 5^a, 8^a, 2^o e 3^o do EJA². Este texto se refere somente à experiência com a Oficina com jovens e adultos.

Por não haver um outro horário para que as oficinas ocorressem, a equipe teve que pensar em estratégias para que os educandos participassem, mas, ao mesmo tempo, não fossem prejudicados nas outras disciplinas. Como teria que ser feito durante o período em que eles estavam em aulas, procurou-se alternar vários horários, de forma que eles não “perdessem” as mesmas aulas. Justifica-se colocar a palavra perdessem entre aspas, pois, acredita-se que participando da Oficina eles não estariam sendo prejudicados, já que seria uma ajuda na questão de leitura e escrita, o que poderia passar, na verdade, a auxiliar as outras disciplinas.

Combinamos, então, com os participantes os horários e dias das oficinas, fizemos um cronograma e reservamos a sala onde as mesmas iriam ocorrer. Conversamos com os professores/as acerca das justificativas para a ausência dos educandos e, após todos os acertos, demos início às oficinas.

Para o primeiro contato foi pensada uma atividade/dinâmica de apresentação, conhecimento do grupo e diagnóstico dos educandos. Fizemos um crachá, cada um com seu nome, pediu-se para que cada um se apresentasse dizendo nome, série, idade, o que gosta e o que não gosta de fazer entre outras coisas. Conversamos sobre a dinâmica de nossas oficinas e os acordos de funcionamento, horários, saídas, etc. A proposta para este primeiro dia era conhecer os alunos e fazer uma avaliação diagnóstica para poder detectar em que nível de alfabetização os alunos indicados se encontravam. Após esse primeiro momento, foi pedido para que os alunos escrevessem um breve parágrafo do que eles haviam relatado sobre eles, foi feito um ditado de algumas palavras selecionadas pelas coordenadoras da Oficina, a partir de alguns dos fatos por eles relatados e, finalmente, solicitou-se a realização de operações matemáticas simples.

Como o grupo demorou a chegar à sala em que estávamos, tivemos pouco tempo nesse primeiro encontro; os alunos estavam com preguiça (segundo eles) e não quiseram escrever, pedindo que isso fosse transferido para semana seguinte. Alguns, contudo, fizeram a tarefa e outros deixaram para a próxima Oficina. Neste momento, consideramos mais importante dialogar mais com os educandos, criamos uma oportunidade para que um vínculo se estabelecesse, do que insistirmos na realização da tarefa como planejado. Decidimos, então, apenas pela conversa nesse dia.

Essa primeira Oficina contou com a participação de 7 alunos (todos homens). Um grupo bem diversificado, com educandos de 15 a 46 anos. Essa diversidade foi um fator bem interessante

² No início, havíamos pensado em dividir a turma do noturno em duas (A e B); uma turma ficaria com 5 e outra com 6 alunos, para podermos trabalhar com atenção mais individualizada. Entretanto, por conta das desistências, apenas uma turma se constituiu.

e que, ao longo das oficinas, contribuiu para que conseguíssemos recuperar um educando que, em dado momento, resolveu não ir mais, conforme relataremos posteriormente.

Cinco alunos que a princípio não haviam sido indicados foram apontados como novos participantes no decorrer da semana, porém, apenas um se inseriu, de fato, na Oficina, os demais não quiseram participar, argumentando que iriam perder aulas e não teriam como “copiar” a matéria em outro horário, já que trabalhavam o dia todo.

Alguns fatores devem ser pautados aqui como, por exemplo, a questão do trabalhar e estudar. Dos educandos presentes apenas um não trabalha, os demais trabalham todos os dias e um deles não tem folgas sequer nos finais de semana. Um dos educandos fez um relato sobre o porquê de escrever devagar: disse ter muita dor no braço decorrente de esforços que já fez e ainda faz no trabalho. Como educadores, temos que estar atentos a estas questões para não confundir problemas pessoais como este, no caso, com preguiça, fracasso escolar, etc.

Na segunda Oficina, foram somente três alunos. Um que estava na oficina passada foi até a sala justificar que não iria mais, que agradecia a atenção, mas que não queria participar. Conversamos com ele e depois com a coordenadora do noturno que procurou convencê-lo a voltar. Dentre os outros alunos que participaram na semana anterior apareceram somente mais três; com relação aos outros indicados, uns haviam faltado neste dia da escola e outros não estavam mais freqüentando a escola há algum tempo. Neste momento, nos atentamos para a necessidade de investigar melhor o que estava ocorrendo.

Os educandos que participavam das oficinas, trabalhavam durante o dia; tínhamos que elaborar uma oficina que fizesse sentido para eles, que estivesse de acordo com a realidade e com suas necessidades. Não podíamos estar ali somente para ensiná-los a formar palavras e frases sem significado concreto, mas, sim, tentar apresentar opções para que eles conseguissem entender a função social da leitura e da escrita. Tal como nos ensina Paulo Freire (1991), não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

Decidiu-se, então, trabalhar com temas/palavras geradoras³, como propõe Freire (1979):

Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os meios com que os quais possam se alfabetizar (p.41).

Podemos ressaltar, assim, que as atividades pensadas por nós sempre envolviam temas que poderiam ser significativos para os estudantes, facilitando o desenvolvimento do trabalho. Dessa maneira, por muitas vezes, nós os vimos motivados a participar e, o que é mais importante, perceberam a necessidade da leitura e da escrita e, por isso, deram mais valor para ler e escrever corretamente.

Nesta segunda oficina, retomamos o que havia sido combinado na oficina passada, que eles escrevessem um pouco sobre eles, o que gostavam de fazer, o que não gostavam, que série

³ Palavras geradoras – São aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, proporcionam, pela combinação desses elementos, o nascimento de novas palavras.

estavam, idade, etc., para que se pudesse detectar o nível de escrita de cada um. Eles fizeram o que foi pedido.

Ao analisarmos caso por caso, foi possível perceber que a maioria não era composta por analfabetos, conforme eram descritos pelos professores, coordenadoras e diretoras da escola. O que os alunos apresentavam dificuldades de leitura e escrita, erros ortográficos e trocas fonéticas; cometiam alguns erros de grafia e tinham, também, dificuldade para escrever, advinda de certa falta de coordenação motora fina.

Constatou-se que os alunos estavam no nível *alfabéticos*⁴, exceto um, que tinha muita dificuldade e que demandaria atividades diferenciadas dentro das oficinas.

Para fazer a análise da escrita/nível de alfabetização dos alunos foi utilizado o método de níveis estruturais a linguagem escrita proposta por Emília Ferreiro (1986): Nível Pré-Silábico, Nível Silábico e Nível Alfabético.

Na mesma Oficina, buscamos descobrir o que eles sabiam de matemática. Pudemos perceber carências também nessa área e eles afirmaram os ajudaria muito se pudessemos trabalhar esse aspecto. O tempo previsto para todas as tarefas nos preocupou.

Tivemos dois casos específicos que marcaram bastante nossas oficinas. Um aluno participou da primeira Oficina e depois disse que não iria mais participar, a princípio por ser um aluno com dificuldades educacionais importantes⁵. A iniciativa foi entender o porquê dele não querer mais participar das oficinas. Juntamente com uma professora da escola, conversamos com o aluno durante um bom tempo e o aluno dizia ter vergonha dos outros educandos que estavam na oficina, pois não gostava que eles ficassem lendo o que ele fazia e que por isso não queria mais frequentá-la. Conversou-se muito com ele e foi explicado que ele não deveria ter vergonha, todos que ali estavam era para aprender algo e que ele estava tendo uma oportunidade de ter alguém para ajudá-lo em suas dificuldades. Chamamos sua atenção para observar que ele era o mais novo educando das oficinas, que não deveria se sentir envergonhado e sim entusiasmado, pois, estava lá se esforçando para aprender. Também falamos sobre como sempre aprendemos algo e que nunca sabemos tudo e, assim, todos têm suas dificuldades. Ele concordou em voltar a frequentar as oficinas, mas com uma condição: que ele não se sentasse perto de ninguém e que uma de nós ficássemos só com ele. Nós concordamos que assim seria feito. O aluno voltou a frequentar as oficinas e uma das monitoras passou a acompanhar suas atividades e seu desenvolvimento.

Durante as oficinas o aluno foi se soltando, perdendo a vergonha e deixando que o vínculo entre nós se estreitasse cada vez mais, o que foi um ponto muito positivo para o desenrolar das oficinas. Pudemos perceber que houve uma evolução, apesar de pequena, da primeira oficina para a última deste educando. Tivemos pouco tempo para estarmos juntos, o que não possibilitou que esta evolução fosse maior. Apesar de termos tido somente 8 oficinas com o noturno e este aluno ter participado de 5, pôde-se despertar neste educando a vontade de aprender a ler e escrever, ele se viu motivado e percebeu a importância que tem a leitura e a

⁴ Compreensão de que a cada um dos caracteres da escrita correspondem valores menores que a sílaba e que uma palavra, com duas sílabas, exige, portanto, dois movimentos para ser pronunciada, necessitando de mais do que duas letras para ser escrita e a existência de uma regra produtiva que lhes permite, a partir desses elementos simples, formarem a representação de inúmeras sílabas, mesmo aquelas sobre as quais não se tenham exercitado.

⁵ Foi possível avaliar suas dificuldades, as quais foram, inicialmente, relatadas pelos seus professores.

escrita na sua vida e, mesmo não tendo sido possível capacitá-lo com todos os códigos da língua portuguesa, foi possível motivá-lo para essa busca.

Um outro caso que também nos chamou muito a atenção foi o de um educando muito inquieto; um fato que o caracteriza bastante é que sempre está ouvindo som no seu mp3 e já tínhamos ouvido muitas reclamações por parte das professoras, pois prestava pouca atenção nas aulas, ou só deixava de escutar seu som no meio da aula quando lhe pediam.

Esse aluno relatou que não gostava de ficar dentro da sala assistindo à aula. Acreditamos que o fato de já termos um vínculo com tal aluno facilitou uma aproximação no primeiro dia de Oficina. Assim, na segunda oficina o educando compareceu, para a nossa surpresa, e uma de nós começou a acompanhá-lo mais de perto no processo do desenvolvimento da leitura e escrita. Criou-se, então, um vínculo forte com ele que, mesmo não indo à escola nos outros dias da semana, freqüentava as oficinas. A atividade que o motivou bastante foi a elaboração de uma carta a um amigo que não via há muito tempo, pois estava preso.

Começamos a trabalhar com os educandos o que denominamos de “Projeto Carta”. Neste dia, só estava presente o aluno acima referido. Explicamos a ele a atividade, fizemos a leitura de um texto que contava a história de um homem que aprendeu a ler e a escrever depois de adulto e que logo que conseguiu isso escreveu uma carta para sua mãe que morava longe, para contar esse fato. Perguntamos se ele tinha alguém que estava longe dele e que ele gostaria de escrever uma carta. Ele disse que sim. Começou, então, a escrever sua carta.

O interessante, o que nos surpreendeu bastante, foi que o aluno, na atividade de elaboração da carta, desligou espontaneamente o seu mp3, ficando o tempo todo atento à atividade, dizendo ao final: “agora que estou pegando o jeito, acabou? Deveríamos ficar mais tempo, como passa rápido! As outras aulas não passam rápido”.


São Carlos 31 de outubro de 2007
 cara corrigida
 Estou te mandando esta
 carta porque não esqueci
 de você ai dentro porque
 você é um companheiro
 de Batalha.
 como você está ai dentro,
 firme e forte e com
 muita flexibilidade?
 um abraço
 até mais

O educando se empenhou ao máximo para escrever a carta ao amigo e ficou mais de uma oficina para escrever, corrigir e tomar a decisão de enviar a carta. Ele conseguiu o endereço do presídio e pediu para que nós enviássemos a carta para ele, mas queria que fizéssemos outra carta com a nossa letra, pois disse que a letra dele era muita feia e que a nossa era mais bonita. Podemos pensar, então, que o aluno pode ter vergonha de escrever em outros momentos também, o que torna difícil o seu investimento na sua escrita. Por isso, o incentivamos a mandar a carta com sua própria letra, colocamos ao aluno que sua letra não era feia, e que seu companheiro ficaria contente em ver que foi o seu próprio amigo que escreveu. Ficamos muito tempo tentando convencê-lo, em muitas oficinas. Sua relutância foi grande, entretanto, conseguimos que concordasse em enviar a carta *escrita* por ele. Este processo todo de construção da carta possibilitou que o aluno percebesse a importância que a escrita tem, num simples gesto de se comunicar com um amigo que está distante, a escrita pode significar muita coisa.


Com o educando que tinha mais dificuldade com a leitura e escrita, tentamos trabalhar desde sua motivação até o realce do que ele já sabia. Trabalhamos com letras de músicas que ele sabia cantar e sabia a letra toda e, com isso, ele passou a se interessar mais em aprender a ler o que estava escrito na letra. Foi pedido para que encontrasse algumas letras, depois palavras na letra que ele escolheu (uma composição dos Racionais Mc's). Discutíamos sobre o conteúdo das letras, eram sempre músicas de Rap e com conteúdos, em sua maioria, bem fortes. Era importante conversar sobre necessidade dele entender o que a letra dizia e não só em saber o que estava escrito. Buscávamos uma leitura crítica do mundo e das coisas. Propusemos atividades para que esse educando percebesse as partes que compõem as palavras e para isso utilizamos um caça palavras com algumas que ele já conhecia e/ou havia tido contato. O educando identificado com a atividade a realizou sem grandes dificuldades e pareceu motivado por perceber que estava conseguindo ler e escrever.

Em uma outra Oficina, pensamos em trabalhar com os educandos outro tipo de atividade utilizando diferentes materiais para despertar a curiosidade e a vontade de estar produzindo textos. Trabalhamos com o uso de jornais e revistas em que os educandos selecionavam uma figura e depois escreviam um pequeno texto justificando o porquê da sua escolha. Desta forma, os educandos puderam escolher assuntos de seu interesse e, a partir disso, puderam relatar o que para ele era significativo. Os educandos ficaram a vontade para folhear os jornais e as revistas levadas e para procurarem imagens que tinham significados para eles e, assim, conseguiram fazer uma produção de texto rica em descrições e sentimentos.

Escolha uma imagem de jornal e escreva um texto sobre ela.



Escolhi esta figura porque eu adoro a natureza para mim e muito importante para todos, a natureza é importante porque a gente depende de todos nós.



Piscina é muito legal. Eu adoro nadar em piscina e em rios porque é muito empolgante para todos nós Brasileiro.

Escrevi esta figura porque eu adoro a natureza, para mim é muito importante para todos, a natureza é importante por que a gente depende de todos nós.

Piscina é muito legal. Eu adoro nadar em piscina e em rios porque é muito empolgante para todos nós Brasileiro.

Para a última oficina, foi planejado fazer uma pesquisa na rede mundial de computadores (Internet) para podermos explorar mais um meio de comunicação onde a leitura e a escrita é muito importante e que, talvez, fosse para os educandos uma oficina motivadora, já que eles têm pouco acesso a computadores e, principalmente, à Internet. Utilizamos a sala de informática da escola.

Como a nossa última oficina foi um dia depois do Dia da Consciência Negra (20/11), propusemos a eles conversar um pouco sobre esse tema e que, depois, realizassem uma pesquisa. Durante nosso diálogo, eles quiseram saber o porquê desse dia ter sido considerado o Dia da Consciência Negra e não outro dia qualquer. Um dos alunos que estava participando disse que na aula de História a professora havia dito algo sobre o Zumbi de Palmares, então, propusemos que eles pesquisassem na Internet e apresentassem o que fosse encontrado. Esta Oficina foi muito interessante, pois os educandos pesquisaram sobre um fato (feriado) que influencia diretamente seu cotidiano e, ao mesmo tempo, trabalhar com a leitura em um outro contexto, o virtual.

Acreditamos ser de grande importância o diálogo com os educandos sobre o porquê aprender o que estão aprendendo. Nossa tentativa com relação às atividades das oficinas era elaborá-las de maneira que fossem significativas para eles, construindo a compreensão acerca da função social que a leitura e a escrita têm.

"Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." (Freire, 1978).

Gostaríamos de relatar que foi feito um portfólio dos educandos contando um pouco sobre a evolução de cada um; esse material foi encaminhado à direção escolar, pois, acreditamos que é muito importante dar à escola o retorno do que foi realizado. Temos que dizer, igualmente, que, por conta do tempo, não conseguimos trabalhar com a demanda relacionada à matemática.

Considerações Finais

Durante todo o processo das oficinas refletimos sobre as diferenças das oficinas realizadas com os alunos do período integral e com os alunos do noturno. Os alunos do noturno davam muito mais valor para aquele momento de oficina do que os demais, nós percebíamos que, por conta da idade, do tempo que já tinha se passado, das condições de vida desses educandos do noturno, eles viam com mais preocupação e seriedade a questão do saber ler e escrever de forma correta.

Tentamos, em todo momento, dialogar com os educandos para construir com eles o conhecimento, de maneira que eles pudessem se perceber como sujeitos da aprendizagem. Sempre pedíamos que eles nos indicassem os caminhos.

A desistência de alguns educandos se deu pelo fato de não poderem sair da sala de aula no momento de nossas oficinas, pois, segundo eles, não teriam outro horário para recuperar a matéria perdida.

Acreditamos que seria muito importante para os alunos que têm dificuldades de leitura e escrita, aulas regulares de reforço oferecido pela escola. Apesar de termos acompanhado a evolução dos alunos, foram poucas oficinas, não conseguimos contemplar todo o conteúdo necessário, nem todas as pessoas que precisavam. Conseguimos, contudo, ver claramente a evolução de cada educando e, acima de tudo, pudemos ter um espaço para dialogar com eles sobre a importância não só de saber o que está escrito, mas de poder interpretar e fazer uso das informações conforme seus interesses.

Em particular, a educação básica para todos deveria: responder às necessidades educativas fundamentais que dizem respeito tanto às ferramentas essenciais de aprendizagem — leitura, escrita, expressão oral, aritmética e resolução de problemas — quanto aos conteúdos educativos fundamentais — conhecimentos, aptidões, valores e atitudes — de que o ser humano tem necessidade para sobreviver, desenvolver todas as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões bem refletidas e continuar a aprender (UNESCO, 2001, p. 28).

Finalizamos dizendo que trabalhar com educandos da turma de EJA foi muito desafiante e um processo muito importante inserido nas atividades de extensão universitária do Laboratório METUIA da UFSCar. Pudemos articular diferentes áreas do conhecimento (Terapia Ocupacional e Pedagogia) com um mesmo objetivo e entender, junto com os educandos, as dificuldades de cada um no processo de ensino e aprendizagem. O crescimento pessoal, por parte das graduandas envolvidas com este projeto em especial, também foi muito grande, pessoal e profissionalmente; articular o trabalho de pessoas de áreas diferentes é muito enriquecedor e pôde estabelecer, na experiência que aqui relatamos, uma parceria que somou e integrou diferentes saberes para lidar com os desafios educacionais com os quais nos deparamos numa escola pública concreta.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, S. Exclusão socioeconômica e violência urbana. **Sociologias**, Porto Alegre, Ano 4, n.º 8, 2002, p.84-135. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151745222002000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 Out. 2006.
- BARROS, D. D., LOPES, R. E., GALHEIGO, S. M. Projeto METUIA: apresentação. In: SIMPÓSIO DE TERAPIA OCUPACIONAL SOCIAL, 1. *Anais do X Congresso Brasileiro de Terapia Ocupacional: contextos, territórios e diversidades*. Goiânia : Associação dos Terapeutas Ocupacionais de Goiás e Associação Brasileira dos Terapeutas Ocupacionais, 2007, s/p.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.
- COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.93-117.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 2. ed. São Paulo. Cortez, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30ª ed. São Paulo. Paz e Terra. 1996. 148p.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- LOPES, R. E. et al. Juventude pobre, violência e cidadania. **Saúde e Sociedade**. 2008 (prelo).
- LOPES, R. E., SILVA, C. R., MALFITANO A. P. **Recriando caminhos e construindo perspectivas: enfrentamento das violências urbanas entre adolescentes e jovens de classes populares**. Relatório. São Carlos: Laboratório METUIA – UFSCar, 2007, 58p.
- MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro, Zahar, 1967, 220p.
- SILVA, C. R. **Políticas públicas, educação, juventude e violência da escola: quais as dinâmicas entre os diversos atores envolvidos?** / Carla Regina Silva. São Carlos: UFSCar, 2007. 184 p.
- SPOSITO, M.P. Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil: Institucionalização tradicional e novos significados, **JOVENes, Revista de Estudos sobre juventud**. Edição: ano 9, n. 22, México, jan-jun, 2005, p. 201-227.
- UNESCO, **Aprender a viver juntos: será que fracassamos?** Síntese das reflexões e das contribuições extraídas da 46ª Conferência Internacional da Educação da Unesco Genebra — Suíça, 5-8 de Setembro de 2001.

GRUPO DE MASSAGEM E ESTIMULAÇÃO DE BEBÊS: ESPAÇO DE FORMAÇÃO EDUCATIVA

MARIA DAS GRAÇAS BARRETO DA SILVA ¹

UNIFESP – mgrabas@denf.epm.br

VITÓRIA HELENA CUNHA ESPÓSITO ²

PUC/SP – vitoriaesposito@hotmail.com

RESUMO

Com este estudo buscamos responder à seguinte interrogação: Que saberes e conhecimentos definem a ação educativa no projeto de extensão Grupo de Massagem e Estimulação de Bebês? Observa-se que o caráter de intervenção da ação educativa é o que a expõe em sua natureza prático-poética, desvelando sua perspectiva interdisciplinar. Mostra, ainda, que a dimensão ética é o que reveste essa opção, como fruto de uma ação social e singular. Nessa configuração, faz-se indispensável a contribuição da pesquisa e a consciência do papel político que, de forma visível ou não, delimita as diretrizes que balizam as ações que se propõem educativas, o que repercute na promoção e intervenção a saúde/educação e estende-se a produção de conhecimento. Ao iluminar a complexidade da ação educativa, o que se pretende alcançar são transformações, com intervenções junto a academia e a grupos da população, pela natureza hermenêutica e fenomenológica que as orientam, aponta a possibilidade de fazer ciência pautada pela experiência a partir da intervenção na realidade concreta.

INTRODUÇÃO

Este estudo vem delinear uma trajetória de vivências e reflexões no contexto da extensão, acerca da importância de organizar o trabalho docente tendo a pesquisa como fonte de produção de conhecimento.

Considerando a humanização um processo gradativo, culturalmente construído, tematizamos o desenvolvimento neuropsicomotor do bebê recém-nascido e do lactente em seu primeiro ano de vida, como eixo de nossas ações formativas. Entendendo que a busca de compreensão desses comportamentos aponta para a necessidade de conhecimento das especificidades de faixa etária, o que vem otimizar a atuação profissional – com evolução da qualidade do cuidado – favorecer o vínculo afetivo com a família e possibilitar uma intervenção educativa, para além da terapêutica clínica, contemplando a perspectiva de vida futura da criança.

Buscando corresponder aos anseios de apresentar como desafio aos profissionais e estudantes a possibilidade de construção de conhecimentos que pudessem vir a favorecer a observação do

¹ Professora Assistente – Departamento de Enfermagem/ Disciplina de Enfermagem Pediátrica, Coordenadora do Projeto de Extensão Grupo de Massagem e Estimulação de Bebês da UNIFESP.

² Professora Titular da Faculdade de Educação – PUC-SP

processo evolutivo do desenvolvimento neuropsicomotor do bebê, assim como tornar acessíveis às mães e pais da população em geral, saberes produzidos academicamente de maneira direta e baseados em experiências anteriores, pensamos que ao abrirmos oportunidade para um trabalho corporal propiciado pela massagem, feita de uma forma sistematizada, poderíamos ampliar fronteiras e responder a esta necessidade emergente. Nascia então há doze anos, o projeto de extensão universitária Grupo de Massagens e Estimulação de Bebês - G.M.E.B, que se desenvolve no Centro de Assistência e Educação em Enfermagem – CAENF.

A massagem infantil trazida ao ocidente pelo obstetra francês Frédéric Leboyer na década de setenta, fica conhecida com a publicação do livro denominado *Shantala*, em homenagem à moça hindu que lhe ensinara a fazer a massagem (LEBOYER,1986).

Ao utilizá-la como base técnica, temos buscado fundamentá-la com os princípios do desenvolvimento neuropsicomotor do bebê. Sendo uma massagem que atua em nível sensorial produz estimulação mecânica dos tecidos da pele e de suas camadas, por aplicação clínica do toque, pressão, estiramento e vibração. Com os movimentos da massagem segue-se alguns princípios como: firmeza, lentidão, atenção, intencionalidade/consciência, constância e ritmo; os quais vem possibilitar que se alcance os efeitos desejados. Esses princípios estabelecidos para nortear a técnica, são propostos como objetivos a serem conquistados gradativamente, conforme a aceitação do bebê e a percepção tátil de quem aplica a massagem.

As diferentes atividades do GMEB

No Grupo Terapêutico de Massagem e Estimulação de Bebês -GTMEB, recebemos a população de mães e pais com seus bebês *sadios*, a partir dos dois meses de idade, onde evidenciamos como suas relações são favorecidas quando tem oportunidade de descobrir as competências e capacidades de seu bebê, desde o início de sua vida, enfocando-o como um ser humano capaz de relacionar-se com o ambiente e com as pessoas de inúmeras formas, em seus aspectos fisiológicos e psicológicos próprios.

Com o Curso de Massagem para Bebês, introduzimos estudantes e profissionais que atuam na área da saúde e educação infantil nesse universo, como forma de sensibiliza-los compartilhamos nossas experiências, por meio de vivências e reflexões. Por meio dos programas institucionais, seja de extensão ou de iniciação científica, procuramos articular os diversos níveis de atividades do projeto GMEB em uma dimensão que vem se constituindo num campo fértil para estágio de acadêmicos, que ao realizarem o referido Curso de Massagem podem então, acompanhar os participantes do GTMEB, tendo assim a oportunidade de observar o desenvolvimento neuropsicomotor de crianças saudáveis em sua dinâmica relacional com a mãe, além de serem instrumentalizados na massagem como forma de intervenção.

Nas assessorias a profissionais e serviços em hospitais/maternidades e escola de educação infantil/creche promovemos oficinas reflexivas, com discussões e trocas de experiências sobre as repercussões da massagem pautada pelo desenvolvimento neuropsicomotor na prática profissional e na saúde da criança, propiciando a introdução dos princípios acima citados, nos cuidados diários prestados às crianças individualmente e na sensibilização corporal dos adultos.

Metodologia

Iluminada pela fenomenologia- hermenêutica, como metodologia que solicita a compreensão da ação educativa como um fazer transformador, *prático-poiético* em constante (re)construção, pretendemos responder à interrogação: Como saberes e conhecimentos definem a ação educativa no GMEB?

A natureza hermenêutica e fenomenológica que orienta nossa práxis¹ tem nos permitido evoluir em termos de fundamentação teórico – prática, encaminhado-nos a atribuição de sentido aos fazeres do projeto, possibilitando a articulação entre diversas ações educativas, nas quais temos utilizado metodologias participativas.

A fenomenologia como ciência do homem busca na aproximação e compreensão do individual o estabelecimento da intersubjetividade que se extrai da convergência entre diferentes possibilidades com que as questões humanas se apresentam

Ao perguntar pelos sentidos de algo, no caso a ação educativa, estamos buscando retirar este algo do ocultamento e vê-lo tal como se apresenta. Subentende-se, neste fazer, buscar apreendê-lo em suas múltiplas manifestações e nas suas diferentes relações, pois o sentido não se encerra na coisa mesma, dá-se em uma situação; isto é, em um espaço e tempo, num determinado contexto ou época. Sentido, palavra tomada aqui como “consciência de”, ‘consciência’ como sendo o modo como as coisas são vistas e compreendidas pelo ser humano. Sentido que, ao explicitar-se pela compreensão, coloca-se como o horizonte a partir do qual este algo por que perguntamos pode estar presente. Sentido é abertura, possibilidade! Um pressuposto para o exercício da liberdade! (ESPÓSITO, 2007)

Assim, buscando os sentidos desse fazer e os saberes que se fazem necessários, destacamos dentre as produções realizadas, um recorte a fim de explicitar a ação educativa alí desenvolvida, o qual apresentamos a seguir:

MASSAGEANDO BEBÊS: A SINGULARIDADE DA EXPERIÊNCIA²

A motivação em realizar este estudo surgiu da necessidade de fundamentar um fazer – como ação educativa – em sua dimensão transformadora, na busca de atribuir sentido ao vivido no espaço-tempo do relacionamento mãe-bebê/ enfermeira-terapeuta no Grupo Terapêutico de Massagem e Estimulação de Bebês – GTMEB, onde situamos nossa região de inquérito.

O trabalho no GTMEB

Neste espaço oferecido para a prática da massagem, buscamos propiciar a compreensão entre mães/pais-bebês a partir de um canal de comunicação corporal, disponibilizando conhecimentos do processo evolutivo do desenvolvimento neuropsicomotor do bebê. Visamos favorecer o vínculo afetivo entre eles e proporcionar ao bebê estímulos sensório-motores, relaxamento tônico, vivências exteroceptivas, proprioceptivas e bem-estar.

¹ Praxis: experiência consciente do sujeito em seu mundo-vida

² SILVA, M G B. **Massageando Bebês: a singularidade da experiência**. São Paulo, 2000, 168p. Tese (Mestrado) do Departamento de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo, sob orientação da Profª Vitória Helena Cunha Espósito.

Assim trabalhamos neste espaço-tempo, a partir da massagem, a subjetividade e intersubjetividade dos participantes, na dinâmica que vai se estabelecendo em vista das experiências pessoais de cada encontro mãe-bebê, na vivência das mães entre si e também com a enfermeira.

A divulgação deste trabalho é feita através dos meios de comunicação de massa e a inscrição gratuita, pode ser feita por telefone.

Em nosso primeiro contato, as mães começam lendo o folheto de divulgação da proposta do trabalho, quando expomos que organizamos os grupos com até dois pares de mães/bebês, buscando aproximar as idades dos bebês. É mais raro os pais participarem, embora tenha sido cada vez mais frequente. Quando eles tem disponibilidade nos horários de atendimento, se possível, atendemos o casal com o seu bebê de maneira exclusiva.

As sessões acontecem semanalmente, com sessenta minutos de duração e objetivam a continuidade da massagem em casa. Seguem-se mais cinco sessões de atividades teórico-vivenciais e uma de apoio se necessária. A dinâmica se desenvolve entre pai-mãe/bebê e a enfermeira, que faz uso de uma boneca para as demonstrações da técnica da massagem de forma gradativa.

Por meio de uma entrevista-anamnese visando conhecer e caracterizar a população atendida, coletamos dados de identificação pessoal, do casal, dados da gestação, do parto e das características do desenvolvimento, do comportamento na alimentação, no sono e possíveis intercorrências do bebê até o momento, quando também anotamos alguma observação relevante. Procuramos verificar as expectativas em relação ao trabalho e saber como tiveram acesso a ele, para então conversarmos.

Na tentativa de que as mães possam vislumbrar o alcance da proposta, apresentamos um filme-documentário do GTMEB, do espaço onde elas irão frequentar, demonstrando a massagem, com os bebês e suas mães já bastantes familiarizados com o procedimento.

Comentamos de forma sucinta as características do desenvolvimento neuropsicomotor da concepção-gestação ao final do primeiro ano de vida do bebê, quando também apresentamos um outro filme sobre o *Desenvolvimento do bebê no primeiro ano de vida*.³ Em seguida explanamos os princípios básicos da massagem, sua inserção e possibilidades de contribuição com o desenvolvimento infantil. Enfatizando que isso tudo será revisto durante as sessões, conforme se mostre necessário. Procedemos aos agendamentos, solicitando que, durante a semana que se segue, o pai e a mãe comecem a se familiarizar com o toque no bebê. E se isto já estiver inserido na convivência, que nos momentos dos cuidados observem as reações e expressões dele aos toques, respeitando os sinais de prazer e desprazer, valorizando suas preferências. Chamamos também a atenção das mães/pais para as suas próprias reações e sensações ao tocarem os bebês.

Ao final esclarecemos as dúvidas que vão emergindo e destacamos as contra-indicações .

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Neste quadro, a fenomenologia, e em particular a fenomenologia existencial, permite um novo olhar sobre a relação mãe-filho, possibilitando interrogar e mesmo desenvolver o trabalho na perspectiva do ser, configurando-se como opção de caminho metodológico a ser construído. Levando à sistematização da vivência, e à realização da pesquisa no espaço de desenvolvimento do próprio mundo do trabalho prático, considerando a presença humana das mães, como seres

³ Filme didático, produzido pela isciplina de Enfermagem Pediátrica da UNIFESP.

que experienciam a facticidade de ser mãe, massageando seus bebês, descobrindo-se na singularidade da experiência.

esta forma buscamos compreender como as mães com seus bebês vivenciam essa atividade. A partir dos discursos de 11 mães/bebês pudemos interpretá-los, desvelando perspectivas, limites e possibilidades da experiência. Ao compartilharmos seus modos de ser identificamos temas que permitiram uma aproximação do fenômeno assim interrogado: *Descreva como foi a experiência da massagem para você e seu filho.*

Dos sete elementos temáticos encontrados: A massagem como experiência positiva; O fazer pedagógico da massagem; Tranquilidade; Evidenciando o toque; Qualidade da relação mãe-bebê; Corporeidade; Expectativas das mães na massagem; elegemos um abaixo ressaltado como eixo para traçar nossas reflexões, pois diz dos aspectos éticos da ação educativa ali desenvolvida, embora todos os elementos apresentem confluências.

O fazer pedagógico da massagem

As mães identificam a massagem como uma experiência positiva, *uma oportunidade de aprendizagem de ser* – com o bebê – o que favorece descobertas.

Observa-se que descobrir que o bebê é um ser de vontades, possibilita a elas confiarem na forma como organizamos o ambiente que as cerca na massagem, dando-lhes oportunidades de exercer os seus próprios poderes naturais.

(...)aprendi (...)o quanto se pode comunicar através do toque, entender e compreender / aceitar as vontades do ser...

Pensar a ação educativa nesse caminho exige-nos uma preocupação com a educação inserida no contexto das relações humanas e não apenas com construir e desenvolver técnicas de ensinar.

(...)essas sessões de massagens e informações possibilitou ampliar o meu contato e relacionamento entre meu bebê e mim.

Há uma grande diferença para a possibilidade de ser-no-mundo que se abre para as mães, assim como para os estudantes e mesmo para os profissionais se a massagem lhe é desocultada como uma ação educativa centrada na técnica ou como cuidado.

Ao explicitarem a tranquilidade da dupla mãe-bebê elas manifestam suas constatações de que a aprendizagem vai além da técnica, expressam que se sentem cuidadas, com respeito. Assim desvelam o cuidado, indicando também como elas cuidam de cuidar de seus bebês, o que vem revelar a qualidade de suas relações, expressa como um modo amoroso de cuidar.

A mãe existe cuidando de existir, cuidando do existir de seu bebê. Este é seu modo de ser fundamental, prioritário entre todos os outros, a base da diferença ontológica entre as mães e os demais entes. Através dos modos de cuidar de existir, que se manifestam pelos estados de ânimo, pelos humores, é que as mães indicam que estão tomando – se estão tomando – nas mãos sua própria existência e a de seus bebês.

Educar, segundo sua origem etimológica, é aquilo que conduz ou arranca para fora, possibilitando a mudança de uma condição de existência para outra. Quando as coisas mudam é porque mudaram nossas idéias a respeito, nossas sensações, mudou a serventia que tinham para nós, nosso interesse por elas, nossos modos de nos relacionarmos e nos referirmos a nos mesmos e aos outros.

Educar é aqui pensado também em correspondência as colocações de ESPÓSITO(1994): como a

trajetória a ser percorrida para que sejamos nós mesmos ou para que possamos cuidar (zelar) do outro para que seja ele próprio. Em um estar-com-o-outro em solicitude e cuidado. Portanto, compreendendo a mãe – bebê como seres em possibilidade.

Como o toque explicita a corporeidade do bebê as expectativas iniciais sobre o desconhecido são superadas pelas mães. Mais ainda, elas demonstram compartilhar de estados internos de seus filhos, ressaltando as possibilidades de estreitamento afetivo, evidenciando a massagem como uma estratégia didática que, partindo dos cuidados objetivos, influencia a subjetividade de suas relações.

Através do toque sentido e prolongado em partes do corpo que no dia a dia acabam sendo esquecidos(...)

Presenciamos assim a revelação de um saber materno que aponta mudanças no bebê, como também em suas percepções sobre as modificações na qualidade do comportamento mãe-bebê e na qualidade dos cuidados cotidianos, assim como na experiência da massagem a cada dia.

Pensar a intervenção em uma perspectiva ética, remete-nos às ações pela quais cada um é responsável nas relações educativas, sendo que estas formas de relação carregam as possibilidades de aprendizagem do indivíduo.

As mães indicam perceber a dimensão da proposta quando referem que, junto com a experiência da massagem, o conhecimento fornecido sobre o desenvolvimento infantil e especificamente de seus bebês tornou possível uma proximidade maior entre eles, aguçando seus canais de comunicação.

Esse reconhecimento reforça a ênfase que damos, no projeto, às relações humanas, o que é importante para a compreensão e o aperfeiçoamento de nossas atividades.

Agradeço a disponibilidade, as “técnicas” e mais do que tudo a delicadeza do tratamento.

A fenomenologia trata da questão cognitiva na perspectiva existencial. HEIDEGGER(1981) põe em questão o próprio modo de ser do homem ocidental, sua problemática e a busca de resoluções para a questão de ser, de existir.

Assim, pensar o fenômeno educação no espaço-tempo da massagem, com uma postura fenomenológica, traz-nos uma reflexão sobre o modo humano da mãe de existir, de *ser-no-mundo* em sua historicidade. Isso nos encaminha às reflexões, também, sobre como nos situamos nesse espaço. O que implica em deixar os acontecimentos fluírem, seguindo com paciência e cautela, oferecendo sustentação e espreitando as oportunidades de intervenção; porém, sem o furor da busca de acontecimentos, evitando qualquer forma de intromissão na relação das mães com seus bebês.

O conhecimento traz satisfações e segurança.

As mães indicam reconhecer esse espaço como um lugar que amplia o trânsito entre elas e seus bebês, um lugar que possibilita a elas soltarem-se e entregarem-se à experiência, o que revela contentamento e traz confiabilidade.

Aprendi a movimentá-lo com mais segurança,

Compreender o sentido das características básicas do “*ser-com*” e do “*ser-com-o-outros*”, do

cuidado e das várias maneiras pelas quais as mães e seus bebês se apresentam e inserem-se nos grupos é de suma importância para as atividades educacionais ali desenvolvidas.

O fenômeno educação é o lugar onde nos deparamos com a relação, também *mães-mães*, essas *mães-sendo-com-as-outras-mães* que, embora plural, oferece-se de maneira singular, como a oportunidade da educação.

Ao final de cada sessão de massagem, as mães apresentam e trocam suas observações e suas percepções da vivência experienciada; também do que se passou durante a semana em casa. Observa-se que esse relacionamento de trocas que se estabelece entre as diferentes mães é bastante empático, pois a proximidade de idade dos bebês traz semelhanças ao momento de vida, propiciando diversas identificações, estabelecendo um ciclo benéfico de cuidados entre elas. Temos, nestes momentos, oportunidade também de ouvi-las comentarem sobre o sono do bebê, ou que estão para voltar a trabalhar, ou então, questionarem como será iniciar o desmame e outros tantos assuntos ligados aos seus momentos de vida com o bebê; é quando também ficamos sabendo um pouco mais sobre a dinâmica familiar de cada uma delas e podemos dialogar.

Nos seus discursos, as mães demonstram se defrontar com situações de como lidar com frustrações, de querer fazer a seqüência da massagem e o bebê querer encerrá-la em um determinado ponto e nesse momento a sua vontade não pode prevalecer, pois o bebê tem as dele. Percebe-se que elas conseguem transpor essas atitudes para os cuidados diários de troca, por exemplo, e com isso mudam a dinâmica da relação; e o bebê, que chorava para ser vestido ou despido, ao ser abordado como um ser de vontades, quando passa a participar da relação, também muda de comportamento. É bastante enriquecedor.

Aprendi a linguagem do corpo.

Assim a educação constrói-se na circumundaneidade¹ de que nos fala HEIDEGGER(1981), no existir cotidiano.

No envolvimento cuidadoso com o mundo de que cuidamos, em nossos grupos de massagem, quando encontramos as mães com seus bebês, *somos-uns-com-os-outras* e, nesse envolvimento, a educação se dá. É nesse modo básico e habitual de SER que a educação encontra sua oportunidade.

(...)é a possibilidade (...)de conhecer o corpo do meu filho, suas reações ao ser tocado e suas preferências.

...percebi que ele sabia quais os toques seriam dados...

As mães apontam que também aprendem com os seus filhos; vemos isso como decorrência da própria habilidade natural delas em drenar interesse de si mesmas para os bebês. É um aspecto da atitude materna que WINNICOTT(1993) denomina de “preocupação materna primária”, a qual se evidencia nos discursos das mães.

Considerando a seqüência da massagem como um alfabeto, as mães, numa atitude comunicativa, percebem que o bebê também tem a sua própria linguagem, que o seu corpo fala.

(...) pudemos, mãe e filho, nos lançar num jogo lúdico de aprendizagem.

Ampliar o contato corporal, tocar e sentir de forma consciente o "todo" do corpo do bebê traz as mães a uma experiência de integração, apontada como um jogo lúdico, em oposição aos toques ligados aos cuidados de higiene que podem ficar restritos a algumas partes do corpo e serem oferecidos mecanicamente.

Com o seu modo característico de ver as experiências precoces dos bebês, WINNICOTT (1993) nos apresenta o tema dos “impulsos criativos” que, mais do que qualquer outra coisa, provam para a criança que ela está viva. Eles são inatos e desaparecem se não forem “compreendidos” pela realidade externa. Cada bebê precisa recriar o mundo, pouco a pouco. Através de sua adaptação sensitiva, a mãe corresponde às necessidades do bebê com a sua presença. Nesses momentos, ele pode então experienciar sua atividade criativa. Assim, durante a massagem, quando a mãe realiza a estimulação cinestésica aproximando os membros superiores do bebê (a partir dos 4 meses) e se, ao pegar em suas mãos ele faz um movimento de alavanca querendo sentar e ela corresponde à sua intenção suspendendo-o, o movimento se completa. É um ciclo de experiência que se completou, experiência de apropriação através da criação do objeto. O bebê experienciou a oportunidade de ser, criando, como ativo participante da atividade.

(...) essas sessões de massagens e informações possibilitou entre outras coisas ampliar o meu contato e relacionamento entre meu bebê e eu.

As mães demonstram estar atentas ao levar em conta o “feedback” de seus filhos, numa disposição em adequar os seus comportamentos quando necessário. Isso leva gradativamente a maior conhecimento, pois é como se o bebê, ao perceber que é entendido, sentisse reforço em mostrar-se, o que o torna convidativo.

Durante a massagem, esse comportamento vem favorecer para que elas compartilhem com seus bebês suas sensibilidades em um *aprender fazendo, aprender sendo*.

Em nossa época, a ausência de espaços para a reflexão sobre como criar os filhos se reflete mais particularmente na insegurança das mães e dos pais frente à criança.

A industrialização e a urbanização favoreceram a dissolução da grande família típica da sociedade agrícola, onde havia a possibilidade de troca de saberes de forma oral, isolando-as em família nuclear, o que nem sempre permite uma cooperação que venha a contribuir para encorajar a mãe à possibilidade de desenvolver um estilo pessoal na relação com o seu filho. Portanto, é compreensível que, desde grávidas ou já como mães, sintam necessidade de orientação em relação ao bebê e assim se voltem em direção às instâncias de saúde muito comumente buscadas. Porém, os serviços e muitos profissionais, ainda estão pautados por um modelo biomédico centrado em patologias, o que significa que ao deparar –se com um bebê que chora, com uma mãe com dificuldade em acolher esse choro, por exemplo, procura-se onde está a dor para medicá-lo.

Entretanto, em sua singularidade, ao recorrerem ao GTMEB, as mães buscam, além de orientações sobre a massagem, a confirmação de seu saber, de suas formas de ação, encontrando nesse espaço uma possibilidade de estar, de poder aprender, de dialogar, um apoio para expressar o seu modo de ser mãe.

¹ Circumundaneidade refere-se à familiaridade, expressa o relacionar-se "no âmbito da vizinhança" e não trata de uma noção topográfica (HEIDEGGER, 1981).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vemos, conseguimos uma maneira de articular, a intervenção educativa do GTMEB, com o conhecimento na perspectiva de saúde. Esse modelo evidencia-se em um ciclo de ações educativas permeadas por cuidados, no qual compartilhamos vivências humanas, com a satisfação de transcender aos objetivos propostos, com a possibilidade de estabelecermos ciclos de cuidados, permanecemos nós mesmas, estarmos empaticamente ligadas e ainda aprendermos. É o que traz a possibilidade da mãe ser vitalizada a partir de si mesma: da legitimação do saber materno, da aprendizagem da própria experiência, da possibilidade de desbloqueio de sua vitalidade, quando necessário.

Temos assim um trabalho com cuidados objetivos, a partir das necessidades humanas, que pode desencadear um fluxo em que as pessoas mudem de lugar existencialmente. E isso não se refere só as mães não, pois como enfermeira terapeuta, o aprendizado pessoal e profissional, a cada dupla, traz momentos tanto de regozijos como de desafios constantes.

O que evidencia que as questões que se apresentam são educacionais, existenciais, subjetivas, além de objetivas; pois mudando a postura subjetiva, a possibilidade de sustentar a vida objetivamente muda também.

Nós, adultos, como responsáveis pelos mais novos, tornamo-nos responsáveis pela existência de cuidados sociais; e a responsabilidade social não nasce de outro lugar. Uma sociedade democrática não se estabelece de outra forma, senão a partir dos indivíduos que podem ser responsáveis pelos outros e por si mesmos. Pensamos, então, que a questão da cidadania passa fundamentalmente pelos cuidados precoces, pela possibilidade da responsabilização, por si, pelo outro e pela manutenção de um contexto que venha possibilitar um desenvolvimento crescente de aperfeiçoamento.

Nos dias de hoje, como coloca CRITELLI (1996), numa sociedade tecnológica, mediada pelo poder econômico, a massificação da opinião pública através dos meios de comunicação tem forças irresistíveis, exigindo dos indivíduos estratégias de encenação. A vida torna-se estruturada e dirigida por organizações super-eficientes, em que o indivíduo é disperso, acomodado; nessas organizações, ele é empurrado, compelido à uniformidade, e tem dificuldade em situar-se em sua singularidade. Ninguém em particular é responsável, pois a responsabilidade mesma recai sobre a organização, sobre seu representante que poderá ser substituído por outro a qualquer hora. O homem se torna apenas um número ou uma parcela desse modo superorganizado de viver. Isto reflete diretamente em todas as formas de organização social, em nosso cotidiano e, conseqüentemente, nas diversas formas de aprender / ensinar e até mesmo de cuidar dos bebês.

Contudo, na rotina institucional seja de educação ou saúde, nessa engrenagem, a disposição para com o outro e o respeito humano não são fáceis de serem aceitos; fica difícil não utilizar uma atitude de decisão, considerando que o outro, não sabe. Não faz parte dessa cultura permitir a coparticipação, se não na aprendizagem, imaginemos em seus próprios cuidados.

Por isso a importância da construção da humanização dos cuidados infantis, por meio de uma intervenção participativa, contemplando a família, com seus saberes. Acreditando que medidas de prevenção e de facilitação durante este período sensível que é o primeiro ano de vida, podem ser de valor inestimável.

Para nós profissionais durante as sessões de massagem, deixar os acontecimentos fluírem, evidencia seguir com paciência e cautela, oferecendo sustentação e espreitando oportunidades de intervenção, o que nos permite conhecer o mundo-vida das mães em sua maternagem, desvelando compreensões da singularidade da experiência. Com a possibilidade de colocar em

marcha reflexões oriundas da inter-relação do cuidado existencial com o cuidado profissional, em suas aproximações teórico-prática-técnica, ilumina-se a construção de uma trama cultural de cuidado coexistencial, revelando-se como ação educativa(SILVA, 2007).

Vista nesta perspectiva, a ação educativa constitui-se uma trajetória de vivências e reflexões que se articula na interioridade do ser e expressa-se em diferentes linguagens, o que repercute na qualidade da promoção e intervenção a saúde/educação da mãe com seu bebê e estende-se a produção de conhecimento. Diz da construção pedagógico / institucional / formativa, e mais ainda, diz da experiência do sujeito, revelando-se na atitude do professor / terapeuta / enfermeiro e do acadêmico, por meio de interrogações críticas, de investigações sistemáticas e de debates rigorosos. Pois, ao iluminar a complexidade da ação educativa, o que se pretende alcançar são transformações, com intervenções que apontam para a possibilidade de fazer ciência pautada pela experiência a partir da intervenção na realidade concreta.

REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA

- CRITELLI, D.M. **Analítica do sentido**: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo, Brasiliensi, 1996.
- ESPÓSITO, V H C; SILVA, G T R; SILVA, M G B. **A complexidade da ação educativa e os conhecimentos que se fazem necessários**. Estudos e pesquisas em educação e saúde. In: Congresso Internacional da Universidade de Évora: "A unicidade do conhecimento"., 2007, Évora. p.65.
- ESPÓSITO, V.H.C. **Pesquisa qualitativa: modalidade fenomenológico-hermenêutica**: relato de uma pesquisa. In: BICUDO, M.A.V.; ESPÓSITO, V.H.C. Pesquisa qualitativa em educação. Piracicaba, UNIMEP, 1994. Parte 1, cap. 8, p.81-93.
- HEIDEGGER, M. **Todos nós... ninguém**: um enfoque fenomenológico do social. Trad. e comentário. Por Dulce Mara Critelli. São Paulo, Moraes, 1981.
- LEBOYER, F. **Shantala massagem para bebês**: uma arte tradicional. São Paulo, Ground, 1986.
- SILVA, M G B. **Ações que formam**: massagem em bebês. Projetando conhecimento. In: Congresso Internacional da Universidade de Évora: "A unicidade do conhecimento"., 2007, Évora. p.63.
- SILVA, M. G. B., **Massageando Bebês**: a singularidade da experiência. São Paulo, 2000, 168p. Tese (Mestrado) do Departamento de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo.
- WINNICOTT, D.W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

METODOLOGIA PARTICIPATIVA COM IDOSOS: EXPERIÊNCIA DO CURSO NUTRIÇÃO E TERCEIRA IDADE

Maria Fátima Garcia de Menezes, Débora Martins dos Santos, Elda Lima Tavares, Laís Pascoal Fernandes, Marjussara da Silva Santos, Patrícia Leticia Trindade

Departamento de Nutrição Social/Instituto de Nutrição/Universidade do Estado do Rio de Janeiro
fatimamenezes@superig.com.br

Resumo

O Instituto de Nutrição possui parceria com a UnATI para o desenvolvimento de ações assistenciais e educativas para o público idoso. Trata-se do Projeto de Extensão Nutrição e Terceira Idade. São propostas orientação nutricional e atividades educativas, que incluem sala de espera, mural interativo, grupo Roda da Saúde e o Curso Nutrição e Terceira Idade. O presente trabalho visa relatar a experiência do curso, apresentando os pressupostos teóricos, temas e estratégias metodológicas. Parte da idéia da educação como prática social e apóia-se nos pressupostos do campo da Educação Popular em Saúde. Os temas são definidos a partir dos eixos do cotidiano e da problematização da realidade. As estratégias valorizam a participação do outro, a troca de experiências e o lúdico. A experiência vem se apresentando como um espaço rico e transformador para todos os envolvidos.

Projeto Nutrição e Terceira Idade: Parceria Instituto de Nutrição/Universidade Aberta da Terceira Idade

O Departamento de Nutrição Social/Instituto de Nutrição da Universidade do Estado do Rio de Janeiro possui, desde 1994, parceria com a Universidade Aberta da Terceira Idade (UnATI), para o desenvolvimento de ações educativas e assistenciais com o público idoso (idade superior a 60 anos).

A UnATI é um Centro de Convivência, instituído em 1993, que presta assistência e serviços a idosos, desenvolve estudos e pesquisas na área do envelhecimento humano e qualifica profissionais para atuação na área. Funciona em um espaço de 800 m² no *campus* e ocupa outros espaços, dentro e fora da Universidade. Possui na sua estrutura dois serviços de saúde (Núcleo de Atenção ao Idoso – NAI e Cuidado Integral a Pessoa Idosa – CIPI), o Centro de Referência e Documentação sobre Envelhecimento, que publica a Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, integrante do Sistema Latino-Americano e do Caribe de Informações em Ciências da Saúde (BIREME/OPAS/OMS) e o Curso de Pós-graduação *Latu Sensu* em Geriatria e Gerontologia. É relevante referir que desde 2005 é centro colaborador da Organização Mundial da Saúde para questões relativas ao envelhecimento e saúde (UnATI, 2008).

A parceria do Instituto de Nutrição com a UnATI formalizou-se através da criação do Projeto de Extensão Nutrição e Terceira Idade (PNTI). O projeto articula **Ensino, Pesquisa e Extensão** e vem se apresentando como um espaço importante na formação de profissionais nutricionistas qualificados para atuarem na área de nutrição e envelhecimento. Em relação ao **Ensino**, o projeto se constitui em campo de atividades ligadas à graduação em Nutrição, como a disciplina Estágio Supervisionado de Nutrição em Saúde Coletiva (7º período) e aulas práticas das disciplinas Avaliação Nutricional, Educação Nutricional e Nutrição em Saúde

Pública. Na **Pesquisa**, encontra-se cadastrado na Sub-reitoria de Pesquisa o Projeto “Nutrição, Saúde e Envelhecimento”, aprovado no Comitê de Ética (CONEP UERJ 51/2005).

Por fim, na **Extensão** são desenvolvidas em parceria com o NAI orientação nutricional individual e atividades educativas coletivas que incluem sala de espera, mural interativo e grupo Roda da Saúde. Porém, um grande eixo extensionista, desde o início do Projeto, tem sido o Curso Nutrição e Terceira Idade, vinculado à Gerência de Ensino da UnATI. O presente trabalho objetiva, portanto, realizar um relato de experiência da organização e execução do referido Curso, apresentando os pressupostos teóricos, temas e estratégias metodológicas utilizadas.

Curso Nutrição e Terceira Idade: contexto institucional

O Curso encontra-se incluído no rol de atividades socioculturais e educativas, no módulo de Educação para Saúde, propostas pela Gerência de Ensino da UnATI à população idosa. Tem periodicidade anual, organizado em aulas semanais com duração de 1h50min. São oferecidas vinte vagas em duas turmas, não havendo qualquer exigência de escolaridade para a inscrição. A coordenação é realizada por professores do Projeto e alunos - bolsistas e estagiários.

Os objetivos propostos são: enumerar influências na formação do hábito alimentar; conhecer o valor nutricional dos alimentos e os princípios de uma alimentação saudável; relacionar os cuidados com a alimentação às principais doenças da terceira idade.

Os alunos inscrevem-se na UnATI e são entrevistados pela equipe do projeto. A entrevista visa conhecer o perfil da turma. É realizada através de um questionário com perguntas abertas e fechadas e engloba questões de natureza sócio-econômica, de saúde, de imagem corporal, alimentar e nutricional, bem como, os motivos de procura pelo curso. Essa etapa diagnóstica é fundamental para a seleção de temas, conteúdos e desenho das estratégias metodológicas que serão utilizadas. É importante destacar que nesta entrevista é apresentado ao aluno o termo de consentimento, conforme previsto na Resolução CNS 196/96, para a pesquisa com seres humanos. O termo garante o sigilo e contempla a permissão para o registro e divulgação das informações e imagens através de fotos e/ou vídeos.

Durante todo o curso ocorrem reuniões de avaliação e planejamento da equipe coordenadora visando discutir os temas, identificar os objetivos, selecionar conteúdos e estratégias à luz do referencial teórico e o perfil da turma. Foi construído instrumento para registro do planejamento, que inclui uma descrição detalhada da atividade e a avaliação da mesma.

Pressupostos teóricos

Inicialmente é importante pontuar que a educação é compreendida como um processo que ocorre durante toda a vida. É uma prática social que se insere em todos os espaços de convívio e abre possibilidades de contribuir para a transformação do homem e do mundo. Como afirma BRANDÃO (1994),

“A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa.” (p.47)

“...a educação não serve apenas à sociedade ou à pessoa na sociedade, mas à mudança social e à formação conseqüente de sujeitos e agentes na/da mudança social...” (p78)

Na perspectiva crítica da Educação em Saúde, apoiada em autores do campo da Educação Popular, adota-se como princípio fundamental o respeito e a valorização do conhecimento e da experiência do outro. O ponto de partida é o outro.

“Ponto de partida significa reconhecimento, palavra que tem o sentido de admitir um outro saber, tão válido, no âmbito do diálogo, quanto o saber técnico-científico.” (STOTZ, 2007: 55-6)

Nesse sentido, a proposta do curso busca romper com a tradição autoritária e normatizadora da relação educador/educando e prevê uma relação de parceria e de diálogo, na qual todos os sujeitos são participantes ativos no processo, isto é, portadores de saberes, que falam, ouvem, compartilham opiniões, encontram semelhanças, divergem, ressignificam conceitos e se modificam a partir dessa relação (BOOG, 1997; CARVALHO et al., 2001; MENEZES, 2006). Os autores a seguir ilustram tal posição:

“Aqui é importante a disponibilidade de escuta e fala dos atores que se põem em relação, cada qual portanto com uma visão de saberes e práticas diferentes, convivendo em situações de reciprocidade e cooperação.” (PEDROSA, 2007: 16)

“... educação não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (...). A educação é comunicação, é diálogo.” (FREIRE, 1975: 69)

Ainda nessa perspectiva, tem-se como base a questão de autonomia/independência do outro. Como afirma FREIRE (1996) é necessária a incorporação do sentido de que somos seres inacabados, inconclusos, e, essa compreensão é um imperativo ético. Algo relacionado à liberdade de reconhecer a necessidade de contínua construção. Desta forma, o respeito à autonomia e dignidade de cada um não é um favor concedido. Portanto, deve haver um cuidado para que este peso no poder decisório individual não reforce o peso na responsabilização, fácil “armadilha” para culpabilização. As mudanças não podem, como propostas em uma perspectiva tradicional, serem impostas aos sujeitos “objetos” partindo da concepção e decisão exclusiva e arbitrária do profissional. Precisam ser pensadas não como modelos “ideais” mas como modelos “possíveis”, que se baseiam não apenas na motivação e capacidades individuais, mas aliam-se a uma realidade, a um contexto que as sustentem e que o sujeito “sujeito” participa da decisão (SMEKE & OLIVEIRA, 2001; MENEZES, 2006, PEDROSA, 2007,). Esta postura vai de encontro ao conceito de politicidade de Paulo Freire, citado por Demo (2000), “...o propósito de forjar um sujeito capaz de ter história própria”.

Em orgânica articulação ao processo educativo há um processo comunicacional que precisa de atenção constante. Para garantia de participação em condições de igualdade de oportunidades é necessário o cuidado com a linguagem, para facilitar a apropriação e compreensão de novos saberes. Neste sentido, deve-se privilegiar uma fala coloquial que incorpore o uso de termos técnicos, sem excessos, buscando discutir os significados. Também são consideradas possíveis alterações inerentes ao envelhecimento. Como já abordado, objetiva-se de um lado, potencializar a capacidade de aprender, refletir,

argumentar, decidir e por outro lado, respeitar os possíveis limites próprios do envelhecimento: acuidade visual, auditiva, gustativa, de concentração, memória, entre outras, (RODRIGUES JUNIOR, 2008).

Temas e estratégias

A seleção de temas (quadro 1) possui dois eixos fundamentais: o cotidiano e a problematização da realidade. Acredita-se que esta pode se tornar uma ferramenta para a mudança, no sentido expresso por PEDROSA (2007):

“...um dispositivo de crítica social e das situações vivenciadas por indivíduos, grupos e movimentos, permitindo a visão de fragmentos que estavam invisíveis e ideologias naturalizadas como realidades favorecendo a liberação de pensamentos e de atos ativos de mudança social.” (p.15)

Inicialmente para pensar o cotidiano, busca-se abordar a temática da nutrição articulando-a a alimentação, analisando as diferentes matizes, a complexidade da relação homem/alimento. Parte-se da concepção de que há uma relação intrínseca entre a natureza biológica e cultural (FISCHLER, 1995; HERNANDÈS & ARNÀIZ, 2005; GARCIA, 1997).

“...la comida no es, y nunca lo ha sido, una mera actividad biológica. La comida es algo más que una mera colección de nutrientes elegidos de acuerdo a una racionalidad estrictamente dietética o biológica.” (HERNÁNDEZ, p.33)

No campo da nutrição, tradicionalmente, utiliza-se a idéia de que o homem somente se nutre de glicídios, proteínas, lipídios e dessa forma, a alimentação é vista apenas sob o ponto de vista biológico (nutrientes, necessidades, recomendações, indivíduo) e articulada diretamente com a doença (dieta). No entanto, diferentes autores, apoiados no campo das ciências humanas, entendem que o homem se nutre também do imaginário, do simbólico. Assim, pretende-se aprofundar o ponto de vista sociocultural (preferências, gostos, aversões, interdições, família, grupos sociais, festas, religião), investindo na relação com a saúde. Prioriza-se no debate a comida, a culinária. Como destaca GARCIA (2000),

“Se o propósito for que a população adquira práticas alimentares mais saudáveis, não seria oportuno pensar estratégias sustentadas em outras premissas que não a doença? Ao invés de focalizar exclusivamente, “ o que se deve comer”, vale investir na relação do sujeito com a comida (...) considerar como a culinária está assentada na nossa cultura e investir no “espaço” atribuído a ela.” (p15)

Assim, propõem-se aulas sobre os alimentos (carnes, ovos, leites, frutas etc.), abordando conteúdos que articulem os aspectos biológicos, econômicos, sociais e culturais na escolhas de cada um deles.

Propõe-se também para o curso, no sentido de problematizar a realidade, temas atuais, tais como: obesidade, rotulagem, publicidade e marketing, dietas de moda, alimentos funcionais, orgânicos, transgênicos, congelamento, jantar, que buscam discutir o novo cenário da comida e do corpo na modernidade. Aborda-se a contradição emergente entre uma maior oferta de

alimentos e um modelo “magro” de beleza, e o perfil nutricional da população, que vem apresentando aumento da obesidade e dos transtornos alimentares, ainda que permaneçam carências nutricionais e desnutrição. O desenvolvimento de um senso crítico frente às informações e mudanças culturais ocorridas (novos modos de produção, compra, conservação, preparo e consumo), que caracterizam o que hoje denominam-se de sociedade da “imagem” e de “consumo”. Nesta visão atual ANDRADE & BOSI (2002) ressalta:

“... a sociedade contemporânea é marcada por uma cultura da imagem, em que o instantâneo e a busca do prazer imediato e contínuo são valores predominantes.” (p.3)

Há uma preocupação em abordar como se articulam os padrões, estilos, valores impostos por tais mudanças e as estratégias de resistência frente às mesmas (GARCIA, 2003; ANDRADE & BOSI, 2002).

Quadro 1 - Curso Nutrição e Terceira Idade: Temas

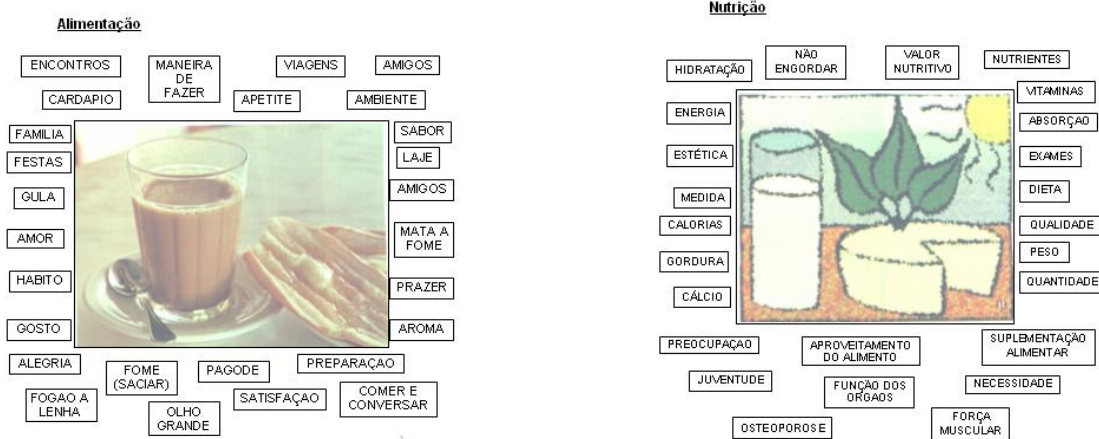
TEMAS
Alimentação e Nutrição
Conhecendo os nutrientes
Alimentação, Nutrição e Envelhecimento
O caminho dos alimentos: digestão e absorção
Alimentação equilibrada
Obesidade
Hábitos alimentares
Hábitos regionais
Alimentação e marketing
Rotulagem de alimentos
Gorduras
Carnes e ovos
Leites e derivados
Aleitamento materno
Cereais
Leguminosas
Frutas
Verduras e legumes
Temperos
Congelamento
Bebidas

Em relação às estratégias metodológicas (quadro 2) privilegia-se a conversa, a alegria, o prazer, gerando momentos produtores de reflexão e transformação. Há participação de todos, abrindo espaço para uma real troca de saberes e experiências. Valoriza-se o lúdico (jogos), a construção compartilhada de conhecimento (painel, discussão em grupo), as representações sobre o comer (“um alimento, uma situação social”; “uma fruta, uma história”) e a vivência cotidiana com o alimento (experimentação, degustação, análise sensorial, oficina culinária). Há uma produção escrita para cada aula que é posteriormente distribuída. Nela, busca-se devolver uma síntese do ocorrido, valorizando a participação dos alunos, na forma de registro

de falas, dúvidas e sugestões construídas pelo grupo. Além dessa produção, em todo o curso há um espaço privilegiado para a culinária. É estimulada a troca de receitas e as mesmas são analisadas e também devolvidas em um “Livro de Receitas”.

A seguir, serão apresentadas, a título de exemplificação algumas das estratégias utilizadas:

1. Aula de Alimentação e Nutrição – foram distribuídas aos alunos, divididos em grupos, diferentes imagens (alimentos, família realizando uma refeição, feijoada, etc.). Cada grupo foi orientado a discutir se a referida imagem estaria mais associada ao conceito de alimentação ou nutrição, devendo justificar sua escolha. Também foi proposto que listassem palavras que estivessem associadas aos conceitos (tempestade cerebral);



Figuras e palavras associadas aos conceitos de Alimentação e Nutrição

2. Aula de Gorduras – foi realizado um tribunal do júri, com a finalidade do julgamento das gorduras. Os alunos, divididos em dois grupos (acusação e defesa), com um membro da equipe coordenadora, elaboraram elementos que sustentavam as referidas posições. Os grupos escolheram testemunhas para as duas situações, que se apresentaram (dramatização de relatos de suas vidas). Ao final de todo o debate foi discutido e definido um veredicto;

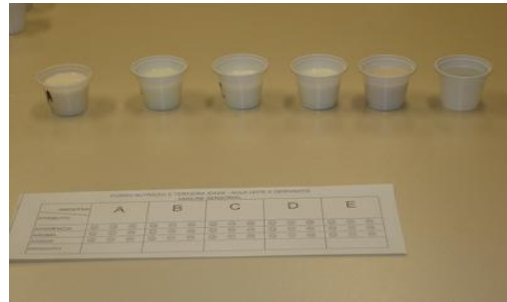
Testemunha de acusação



3. Aula de Leites – foi proposta uma atividade denominada análise sensorial. Foram dispostas diferentes amostras de leite (integral, semi-desnatado, desnatado, de soja, de cabra). Cada aluno fez análise, considerando os atributos - textura, cor, sabor, aroma

e, buscando identificar o tipo de leite analisado. Os resultados foram tabulados e discutidos, destacando semelhanças e diferenças.

Amostras de leite e formulário para análise

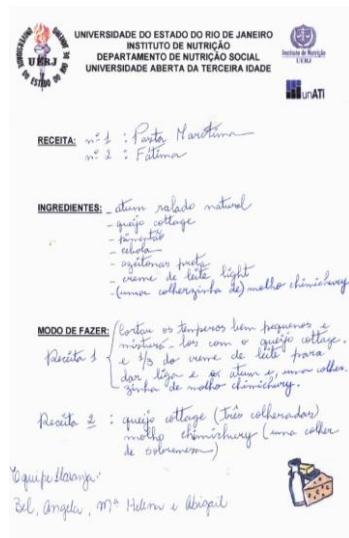


4. Aula de rotulagem – cada aluno recebeu uma embalagem de alimento industrializado e foi solicitado que observassem o que continha a mesma. A seguir foi proposto que buscassem identificar que elementos eram encontrados no rótulo, discutindo cada elemento. Paulatinamente os itens integrantes dos rótulos foram compondo no quadro o quebra-cabeça.

Jogo de quebra-cabeça



5. Aula de Queijos – foi realizada uma oficina culinária. Esta atividade foi desenvolvida no laboratório de técnica dietética, na qual foram disponibilizados aos alunos variados ingredientes para que criem receitas a partir da consigna “pasta de ricota”. As diferentes preparações foram degustadas e discutidas as preferências e características de cada uma delas.



Receita de pasta de ricota

6. Aula de Alimentação equilibrada – foram elaboradas propostas de cardápio. A aula simulava uma compra em um supermercado, montado com figuras de alimentos distribuídas em diferentes “seções”. Os alunos receberam um desenho de um prato, selecionaram as figuras de alimentos e elaboraram um cardápio (para almoço ou jantar). Posteriormente os cardápios foram apresentados e analisados pela turma.



Montagem de cardápio



7. Aula de Alimentação e Marketing – após um debate sobre a relação da mídia no espaço da vida moderna foram distribuídas propagandas de alimentos para que os alunos, em duplas, as analisassem criticamente. Foi proposta a identificação de diferentes aspectos: produto, público-alvo, valores e idéias veiculadas e estratégias utilizadas para a venda.

Análise de propaganda



8. Aula de frutas – na perspectiva de trabalhar o contexto do consumo de frutas pelo grupo, buscando aprofundar a vivência de cada um, os alunos foram convidados a trazer para a aula uma fruta. O foco deveria ser que, a partir desta fruta, eles trouxessem a relação de sua história de vida com o alimento.



Uma fruta, uma história



Quadro 2 - Curso Nutrição e Terceira Idade: Estratégias metodológicas

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS
Discussão em grupo
Construção de painel
Um alimento, uma situação social
Uma fruta, uma história
Tribunal do júri (discussão em grupo e Dramatização)
Demonstração
Experimentação
Análise sensorial
Oficina culinária
Análise crítica
Jogo de quebra-cabeças,
Jogo de perguntas e respostas
Jogo de verdadeiro-falso
Palavras cruzadas
Letras embaralhadas
Tempestade cerebral

Considerações finais

A experiência do Curso Nutrição e Terceira Idade, se apresenta para todos os participantes, profissionais e idosos, como um espaço rico, desafiador e com um largo espectro de possibilidades. O que não quer dizer que seja um espaço harmônico, pois este se encontra permeado por conflitos, incertezas e dúvidas que todo o tempo instiga-nos a repensar nossa ação. Desta forma, funciona como *locus* de criação, reflexão, construção, desconstrução e reconstrução de pontos de vista, maneiras de ver o mundo, de se relacionar com a comida e com os conceitos científicos e do senso comum.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, A.C. & BOSI, M.L.M. Transtornos alimentares e sociedade de consumo: um mosaico simbólico que emerge frente às patologias narcísicas da atualidade. **Reces: Ver. Cent. Ciênc. Saúde**, Fortaleza, v.15, n.2, , abr/jun, 2003, p.1-7.
- BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. 30ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1994
- BOOG, M. C. F. Educação Nutricional: passado, presente e futuro. **Revista Nutrição PUCAMP**, Campinas, v.10, n.1, jan/jul, 1997, p.5-19.
- CARVALHO et. al. O processo de construção compartilhada do conhecimento: uma experiência de investigação científica do ponto de vista popular. In.: VASCONCELOS, E. M. (org.). **A Saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede de educação popular e saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2001, p. 101-114
- DEMO, P. Educar é diferente de ensinar. Entrevista concedida ao **Jornal do Brasil**, Caderno Educação & Trabalho em 08 de outubro de 2000.
- FISCHLER, C. **El (H)Omnívoro**. El gusto, la cocina y el cuerpo. Barcelona: Editorial Anagrama, 1995.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GARCIA, R.W.D. Representações sociais da alimentação e saúde e suas repercussões no comportamento alimentar. **PHYSIS: Revista Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, V7, N.2, 1997, p.51-68.

_____. A culinária subvertida pela ordem terapêutica: um modo de se relacionar com a comida. In.: **Simpósio Sul-brasileiro de Alimentação e Nutrição: História, Ciência e Arte**, Anais..., Florianópolis, 26 a 28 de abril de 2000, p.13-16.

_____. Reflexos da globalização na cultura alimentar: considerações sobre as mudanças na alimentação humana. **Revista Nutrição**. Campinas, 16 (4), out/dez, 2003. p. 483-492.

HERNANDÉZ, J.C. & ARNÁIZ, M.G. La alimentación humana: un fenómeno biocultural In.: **Alimentación y Cultura: perspectivas antropológicas**. Barcelona: Editorial Ariel, 2005, p.21-41.

MENEZES, M.F.G. Educação nutricional no processo de envelhecimento. In.: VERAS, R. & LOURENÇO, R. **Formação Humana em Geriatria e Gerontologia**: uma perspectiva interdisciplinar. Rio de Janeiro:UnATI/UERJ, 2006, p.217-220.

PEDROSA, J.I. Educação Popular no Ministério da Saúde: identificando espaços e referências. Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Caderno de Educação Popular e Saúde. Série B. Textos Básicos de Saúde. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/caderno_de_educacao_popular_e_saude.pdf> Acesso em 24/06/08.

RODRIGUES JUNIOR, J.C.B. O Idoso e as Possibilidades da Educação a Distância. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/terceiridade/idosoeducacao.asp>> Acesso em 30/06/08.

SMEKE, E.L.M. & OLIVEIRA,N.L.S. Educação em Saúde e concepções do sujeito. In.: VASCONCELOS, E. M. (org.). **A Saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede de educação popular e saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2001, p. 115-136.

STOTZ, E. Enfoques sobre Educação Popular e Saúde. Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Caderno de Educação Popular e Saúde. Série B. Textos Básicos de Saúde. Brasília, 2007, p.46-57. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/caderno_de_educacao_popular_e_saude.pdf> Acesso em 24/06/08.

UnATI. A Universidade Aberta da Terceira Idade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – A UnATI/UERJ . Disponível em <<http://www.unati.uerj.br/>>. Acesso em 24/06/08.

METODOLOGIA PARTICIPATIVA EM EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL: A EXPERIÊNCIA DO GUIADO (GRUPO UNIVERSITÁRIO INTERDISCIPLINAR E ITINERANTE PELA PROMOÇÃO DA SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL EM PARCERIA COM ADOLESCENTES)

Lais Garcia Zuccolo, Cinthia M. Liminides Silva, Anselmo Cássio Cesário, Fernanda L. Ortiz de Freitas, Karina Obana, Luma Assumpção, Valéria C. Ribeiro Vieira

Universidade Federal de Alfenas. E-mail: valnut@unifal-mg.br

O projeto Guisado (Grupo Universitário Interdisciplinar e Itinerante pela promoção da Segurança Alimentar e Nutricional – SAN - em parceria com Adolescentes) propõe trabalhar a temática da SAN numa abordagem formadora, centrada na problematização desse tema, e emancipadora, pois envolverá a parceria entre acadêmicos e adolescentes, fundamentando-se na premissa do protagonismo juvenil. Espera-se contribuir na formação de “agentes jovens de SAN”, os quais, tendo conquistado sua autonomia, possam atuar como multiplicadores em seus diversos espaços de socialização. As estratégias utilizadas priorizarão o incentivo à participação ativa e criativa dos envolvidos, centrando-se em atividades interativas e de caráter lúdico, incluindo a construção conjunta de uma peça teatral a ser apresentada aos mais diversificados públicos, em locais e circunstâncias que se fizerem oportunas.

Palavras-chave: adolescentes; protagonismo juvenil; segurança alimentar e nutricional.

1 Introdução

“E faze-me um guisado saboroso, como eu gosto, e traze-mo, para que eu coma; para que minha alma te abençoe, antes que eu morra” Gn, 27,4

O que é “guisado”? Essa palavra, escolhida para denominar o projeto de Extensão Universitária aqui apresentado, apresenta múltiplos e diversificados significados. Assim como, no dizer de Guimarães Rosa, “Minas são muitas”, muitos também são as definições de dicionários e os sentidos sociais atribuídos a essa palavra. Em dicionários, encontram-se significados tais como: prato de carne, peixe ou legumes refogados, picadinho de carne (fresca ou charque), com molho e/ou bem condimentado (FERREIRA,1988); iguaria com refogado (MICHAELIS, 2008); preparação utilizando carnes de segunda cortadas em pedaços; qualquer iguaria preparada de improviso (MELHORAMENTOS,1997); ensopado (FERREIRA, 2004) e até uma definição mais dissonante, ainda que classificada como antiga pelo dicionário *on line* Priberam (2008): preparado, arranjado; armado para a guerra.

Já em entrevistas informais realizadas com pessoas abordadas ao acaso, ouviu-se que “guisado” remetia desde a um tipo de refeição mais caseira, ou com peculiaridades regionais, étnicas ou mesmo uma alimentação mais tradicional, em contraposição aos hábitos modernos de comida rápida, padronizada e exageradamente processada. Muitos falaram que sabiam apenas se tratar de uma mistura, com vários e indefinidos ingredientes. Essas observações foram consideradas bastante oportunas por se relacionarem a objetivos do projeto como resgatar práticas alimentares tradicionais e/ou reconhecidamente mais saudáveis e misturar/integrar, de forma sempre participativa, vários saberes, experiências e atores sociais.

Outras pessoas ouvidas fizeram analogias com “ensopado” ou mesmo com “gororoba” (sic), remetendo-se a um tipo de preparação feita com sobras variadas, o que também foi

considerado um “casamento perfeito”, pois veio de encontro a uma característica julgada primordial na abordagem proposta pelo projeto: o prazer de comer, atrelado à consciência ecológica, tal como observa Rubem Alves (1998, p. 70): “As sopas fundamentais se fazem com sobras, destinadas ao lixo. A sopa é uma poção mágica por meio da qual o que estava perdido é salvo da perdição e reconduzido à circulação da vida e do prazer”. Na mesma crônica, esse autor coloca uma reflexão que possibilita considerar pertinente até mesmo a definição “antiga” do dicionário Priberam (2008): “Sopa é comida de guerra, de fome, quando qualquer raspa de comida é bem precioso, que não pode ser perdido. Rico não guarda sobra. Não precisa. É humilhante. Sobra de rico vai para o lixo. Sobra de pobre vai para o caldeirão de sopa” (ALVES, 1998, p. 70).

Mais um aspecto levado em conta foi apreendido a partir do trabalho de Aguirré (2000) - sobre aspectos socioantropológicos da obesidade na população pobre argentina - em que o “guisado” (utilizando alimentos ricos em carboidratos e gorduras) é referido como refeição habitual dessa população, por apresentar maior rendimento. Tal característica também suscita reflexões/discussões no contexto do projeto.

É com base nessa riqueza de idéias – a qual inclusive respalda a proposta do projeto, de não só respeitar as diferenças, mas sobretudo valorizar a diversidade – que vem-se buscando construir a identidade do Guisado, tendo em vista, ademais, a abrangência conceitual a que remete a expressão Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), incluída na denominação “oficial” do projeto - Grupo Universitário Interdisciplinar e Itinerante pela promoção da Segurança Alimentar e Nutricional em parceria com Adolescentes - a qual, por sua vez, é geradora da sigla GUIADO.

Tem-se, portanto, como objetivo central trabalhar a temática da SAN em parceria com adolescentes e tendo como base a abrangência e a significação atuais de seu conceito - no que se refere à interdisciplinaridade/intersetorialidade – e à perspectiva de sua garantia enquanto direito humano fundamental (VALENTE, 1997). É partindo, então, do conceito mais atual de SAN¹ (BRASIL, 2006) que o Guisado propõe-se como uma ação que busca envolver e integrar diferentes áreas do saber e atores sociais.

A temática da SAN é tão atual quanto socialmente relevante, configurando-se como uma questão-chave e de debate consensualmente inadiável no contexto das metas de desenvolvimento sustentável dos povos e nações. Enfocá-la é, ao mesmo tempo, resgatar uma dívida história de nossa nação - no que concerne à garantia desse direito humano fundamental - e também inovar em termos da abordagem de problemas seculares relacionados à alimentação e nutrição (VALENTE, 1997). Isso porque, não obstante as mudanças verificadas no complexo processo de transição nutricional em vigor no país, problemas como a desnutrição energético-protéica e as deficiências de minerais e vitaminas – a denominada “fome oculta”, detectada até mesmo em pessoas obesas - permanecem acometendo significativas parcelas de nossa população, sobretudo nos estratos socioeconômicos mais baixos (BATISTA FILHO; RISSIN, 2003).

Nesse sentido, é de extrema relevância trabalhar, na abrangência do conceito de SAN,

¹ Fruto de amplos debates nacionais, esse conceito é considerado uma construção histórica - processual e coletiva - tendo sido aprovado na 2ª Conferência Nacional de SAN, em 2004, tal como segue: “SAN é a realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde, que respeitem a diversidade cultural e que sejam social, econômica e ambientalmente sustentáveis.”

princípios como: (1) a *Educação Nutricional*, para a incorporação eficaz e definitiva de práticas alimentares promotoras de saúde e que contribuam para prevenir e combater as várias formas de manifestação da insegurança alimentar (RAMALHO; SAUNDERS, 2000); (2) a *Agroecologia*, que propõe uma mudança de paradigma na produção de alimentos, envolvendo não apenas práticas orgânicas de cultivo, mas uma nova relação homem-natureza (GLESSMAN, 2001) e, (3) de maneira articulada, o *Aproveitamento Integral de Alimentos*, que possibilita reflexões que perpassam desde a preocupação com o desenvolvimento sustentável da sociedade e a consciência ecológico-ambiental – no que tange à redução do lixo orgânico (REZENDE et al., 2004) – até questões relacionadas à possibilidade de acesso a uma alimentação em quantidade, regularidade e qualidades adequadas, devendo influenciar, portanto, a construção de políticas públicas visando à SAN (MARTINS; DIEGUEZ, 2007).

Por sua vez, a proposta da parceria com adolescentes, inclusa no próprio nome do projeto, tem sido vivenciada como uma grande potencialidade do Guisado. Se trabalhar com adolescentes pode muitas vezes ser considerado sinônimo de enfrentar problemas, tê-los como parceiros pode abrir campos férteis para as intervenções direcionadas à promoção da SAN, incluindo a construção de modos de vida saudáveis. Há que se considerar também que a força da tendência grupal na busca da identificação, a linguagem comum, o compartilhamento dos mesmos interesses, o impulso da mudança, entre outros aspectos, fazem dos adolescentes os mais efetivos educadores entre seus iguais² (BRASIL, 2000), lembrando que essa fase da vida é marcada por transformações biopsicossociais profundas, incluindo formação e cristalização de atitudes e valores (SAITO; SILVA, 2001).

2 Desenvolvimento

2.1 Estratégias metodológicas adotadas

Para trabalhar a temática de SAN optou-se por uma abordagem formadora – por meio da apresentação e problematização de conceitos e questões ligados a essa temática - e, ao mesmo tempo, emancipadora, uma vez que envolve a parceria entre acadêmicos e adolescentes, fundamentando-se na premissa do protagonismo juvenil. Segundo tal premissa, é preciso acreditar no adolescente, na sua qualidade, dignidade, sem a presença do paternalismo que esconde, por vezes, a descrença na capacidade do outro de realizar qualquer coisa por seus próprios meios (BRASIL, 2000). Tal paternalismo, segundo Baptista (2005), é percebido na sociedade capitalista de nossos dias em que se constata existência de muitas ações pensadas pelos adultos para os jovens. Poucas, no entanto, construídas e conduzidas por eles próprios, mesmo que assessorados por adultos. Para esse autor, isso se deve a uma série de fatores, como a percepção, pela sociedade capitalista, da “improdutividade” do adolescente, “imaturidade”, aliada à imprudência e porque os jovens são vistos ou como a “geração do futuro”, o “futuro da nação”.

² Os resultados alcançados pelo projeto “Comer bem é ‘radikal’: buscando uma melhor convivência entre Nutrição e adolescência” (BRONHARA; PEREIRA; VIEIRA, 2006) apontam nessa direção. Esse projeto, que pode ser considerado o “embrião” do Guisado, foi desenvolvido durante três anos – envolvendo diferentes públicos adolescentes – sempre embasado na premissa do protagonismo juvenil. Com a proposta de promoção da alimentação saudável, valorizando o lúdico e a força transformadora da adolescência, pôde-se constatar que aqueles integrantes que assumem o projeto “para si”, incorporam de fato os seus fundamentos e sentem-se responsáveis pela sua disseminação, tornando-se efetivos agentes multiplicadores entre seus pares.

De fato, inúmeras experiências com programas de educação para adolescentes revelam representações estereotipadas a respeito deles. Porém, o adolescente tem o direito de ser ouvido, respeitado, ter suas necessidades atendidas e encontrar espaço para expressão de seus potenciais, fazendo valer o seu papel de protagonista (CAMPOS; SOUSA, 1999). Isso significa também passar a vê-lo como solução e não como problema, de forma que o próprio adolescente seja o principal responsável pela construção de sua cidadania e acredite que é uma peça importante na sociedade (COSTA, 1999). Para que desempenhe esse papel de pessoa participante, consciente e transformadora, é necessária uma estratégia metodológica que, apoiada na auto-estima, na positividade, valorize e estimule seu potencial criativo (BRASIL, 2000).

Baptista (2005) enfatiza que os adolescentes querem, podem e têm condições de participar, sendo urgente que a sociedade e a Universidade contribuam na conquista desse direito, direcionando ações que os envolvam para além do âmbito do assistencialismo, com o qual a sociedade costuma atender aqueles que ela considera “improdutivos” e incapazes de dizer a própria palavra.

Fundamentar-se na premissa do protagonismo juvenil, portanto, pressupõe estimular a participação plena dos adolescentes, inclusive no planejamento e condução dos métodos de trabalho, identificação de entraves, superação de desafios e na eventual redefinição de rumos de projeto. Tal processo contribui para a formação cidadã de todos os envolvidos, indistintamente, estimulando a ocupação de espaços de liderança e o comprometimento com questões sociais. Uma peculiaridade importante do Guisado é que, entre os universitários que o integram, incluem-se alguns que ainda se encontram na fase caracterizada como adolescência pela Organização Mundial de Saúde (1977) (10 a 20 anos), o que se constitui em mais um fator a favorecer o estabelecimento da desejável relação horizontal entre os integrantes. Nesse sentido, todos são co-participantes do projeto, inexistindo distinção entre “acadêmicos” e “público-alvo” ou entre “agentes” e “destinatários” da ação, a qual se traduziria numa relação vertical e hierárquica, em que se configurariam papéis tais como o de “transmissores” e o de “receptores” de conhecimentos. Ao contrário, o que se espera é um processo constante e prazeroso de troca de saberes e experiências (CONVERSANI, 2004; FREIRE, 2002), o qual contribuirá para a formação de “agentes jovens de SAN”.

Nesse sentido, as estratégias utilizadas pelo Guisado primam pelo incentivo à participação ativa e criativa dos envolvidos, centrando-se em atividades práticas, interativas e de caráter lúdico (BOOG et al., 2003; COSTA et al., 2004; TORRES; HORTALE; SCHALL, 2003) (jogos, colagens, desenhos, recortes, mímicas, entrevistas-reportagens, vídeos-debates, dinâmicas com músicas, pinturas, “bate-papos”, oficinas de aproveitamento integral de alimentos, com preparação e degustação de receitas) e levando a proposta da construção conjunta de uma peça teatral, incluindo a elaboração de roteiro, composição de personagens, cenário e figurino.

Essa última atividade, tida como o ápice, poderá constituir-se, ao mesmo tempo, no ponto de partida para um novo começo, em que a equipe encenará a peça aos mais diversificados públicos, em locais e circunstâncias que se fizerem oportunas. Para tanto, conta-se com uma especial e fundamental parceria: o Projeto “Teatro Itinerante Prazer em conhecê-lo”³,

³ O “Projeto Teatro Itinerante Prazer em Conhecê-lo” - idealizado em 2004 pelo autor e diretor Anselmo Cesário - com a proposta de levar teatro a quem nunca teve oportunidade de assistir a um espetáculo, tem, dentre seus principais objetivos, a pesquisa cênica, estética e de espaços alternativos.

composto, em sua maioria, por adolescentes, característica que confere a essa parceria uma estreita sintonia com a proposta do Guisado.

Outra importante estratégia para concretizar a premissa do protagonismo juvenil é o envolvimento, no projeto, de adolescentes integrantes (atuais, ex- ou futuros) do Programa de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (PROBIC Jr.). Tal programa é direcionado para estudantes oriundos do Ensino Médio de escolas públicas, visando fomentar sua inserção mais precoce na vida acadêmica, mediante o desenvolvimento de projetos de pesquisa. A idéia, portanto, é que a atuação desses adolescentes não se restrinja à pesquisa, mas que também possam co-participar do planejamento e execução de atividades extensionistas.

O projeto também tem buscado articular-se com o Conselho Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional de Minas Gerais (CONSEA-MG). Representantes de sua Secretaria Executiva foram convidados a ministrar um mini-curso intitulado “Direito Humano à Alimentação Adequada na perspectiva da SAN”, incluído na programação da VI Jornada Científico-cultural dos grupos PET (Programa de Educação Tutorial) da UNIFAL-MG, realizada em abril de 2008. Além disso, a experiência do Guisado constará da publicação intitulada “Contribuição das Instituições de Ensino Superior para a Segurança Alimentar e Nutricional em Minas Gerais”, prevista para o segundo semestre de 2008. Composto por governo (1/3) e sociedade civil (2/3), o CONSEA-MG teve papel decisivo na elaboração e aprovação da Lei 15982/2006, que estabeleceu a Política Estadual de SAN e se constitui um importante canal de parcerias para o Guisado, tanto considerando as entidades nele representadas, como também outros atores sociais ligados a essa temática. Acredita-se, assim, que o projeto está contribuindo para a possível – e necessária – construção de uma rede pela promoção da SAN, integrando várias atividades e diferentes atores sociais, com atuação ativa e numa inter-relação permanente entre teoria e prática e entre universidade e sociedade.

Constituindo-se, institucionalmente, numa ação de extensão devidamente aprovada e registrada pela Pró-Reitoria de Extensão da UNIFAL-MG, o projeto Guisado foi contemplado, para o ano letivo de 2008, com uma bolsa de extensão e o custeio de materiais de consumo. A bolsista do Guisado - que é adolescente, estudante de Pedagogia e integra um grupo de teatro do município (Grupo Sassarico) - responsabiliza-se por realizar e manter a articulação com o Projeto Teatro Itinerante “Prazer em conhecê-lo” e com as demais instituições, grupos ou projetos com que se estabeleçam parcerias para a realização de atividades no âmbito de ação do Guisado. Também tem a tarefa de “mexer” o projeto, ou seja, dinamizá-lo, detectando novas possibilidades de parcerias e recrutando novos integrantes afins à sua proposta. Além disso, assume o papel de “secretária geral”, registrando, organizando e sistematizando idéias, sugestões e críticas apresentadas pela equipe, bem como elaborando relatórios e mantendo a interação com a Pró-Reitoria de Extensão, juntamente com a professora coordenadora.

Os demais integrantes são responsáveis por contatar adolescentes que já participaram do projeto “Comer bem é *radikal*: buscando uma melhor convivência entre Nutrição e adolescência” (BRONHARA; PEREIRA; VIEIRA, 2006), motivando-os para aderirem agora ao Guisado. Participam, semanalmente, do encontro com toda a equipe e de reuniões com a coordenadora para organização e avaliação desses encontros, bem como para reflexão sobre a prática extensionista realizada, discussão e teorização conjunta (FREIRE, 2002). Recebem indicações de bibliografias afins e são incentivados a pesquisar continuamente para aprofundarem-se e atualizarem-se no tema. O processo de avaliação desses estudantes não tem periodicidade definida, devendo se dar no decorrer de todas as atividades e tomando

como base - além de critérios como assiduidade, pontualidade, responsabilidade e dedicação no cumprimento de tarefas - o relacionamento com os adolescentes e demais parceiros, o grau de iniciativa e proposição de novas idéias/sugestões, bem como a afinidade demonstrada para com a proposta do Guisado. Além da produção de materiais destinados à informação/formação em SAN, devem também se envolver na apresentação do Projeto na Mostra Anual de Extensão da UNIFAL-MG - incluindo elaboração de resumo e pôster do trabalho – bem como são estimulados a inscreverem-no em outros eventos e buscar também publicá-lo, em formato de artigo, em periódicos - como a Revista Brasileira de Extensão Universitária e outros - além da co-autoria no presente trabalho.

O envolvimento de outros acadêmicos com o Guisado também se dá por intermédio da disciplina Nutrição em Saúde Pública I, ministrada por sua coordenadora e a qual inclui no conteúdo programático uma unidade teórico-prática sobre a temática de SAN, que é trabalhada em articulação com o presente projeto.

Para acompanhamento e avaliação do projeto Guisado, tem-se buscado uma metodologia coerente com sua proposta de efetiva participação e valorização do lúdico. A presença nos encontros é registrada pelos próprios participantes em uma *Ficha-identidade* por eles elaborada. Nessa *Ficha-identidade* - além da inclusão do nome, telefone de contato e data de nascimento - em uma capa com “decoração” personalizada (desenhos, coloridos, colagens), é registrado o *sobrenome adolescente* de cada participante. Esse *sobrenome adolescente*, inventado pelo grupo ou pelo próprio participante, deve expressar uma característica positiva, ter a mesma inicial do primeiro nome ou constituir uma rima com ele (Ex.: “Leonardo Legal”, “Juliana Justa”, “Ana Alegre”, “Cristina Criativa”, João Manoel Amigão Fiel”). Para estimular a assiduidade dos integrantes, a cada encontro é identificada a presença/ausência das características positivas associadas ao nome (por ex.: hoje está faltando a “alegria”, ou a “criatividade”). Ainda nessas Fichas, é solicitado que todos escrevam, ao final de cada encontro, uma palavra ou expressão que traduza sua avaliação do mesmo. A análise dessas avaliações é feita de forma coletiva e contínua, ou seja, à medida que as impressões são registradas nas *Fichas-identidade*, a cada encontro.

2.2 Relato de três experiências já vivenciadas

Sendo “guisado” o nome de uma preparação integrante do “cardápio universal” – ainda que sob as mais variadas composições e formas de preparo (Figura 1) – e tendo em vista que o grupo propõe-se como itinerante, pode-se dizer que o projeto busca sempre atender a “quem pedir um guisado”, oferecendo-o o mais “saboroso” possível, de acordo com “o gosto do freguês” (adaptação às diversas situações e realidades). Em vista disso, serão aqui expostos breves relatos acerca de três experiências já vivenciadas ou “três pedidos” de Guisado.

Essas experiências ocorreram (1) em uma escola pública de Alfenas - que havia solicitado uma “palestra na área de Nutrição”, (2) no Assentamento Primeiro do Sul, em Campo do Meio-MG, onde a participação do Guisado se dá no âmbito do Programa de Extensão Semeando Saúde, que inclui outros projetos, e (3) com adolescentes integrantes do Clube dos Desbravadores⁴, que se reúnem, aos domingos, em instalações da própria UNIFAL-MG.

⁴ Presente em mais de 160 países, o Clube existe desde 1950, como um programa oficial da Igreja Adventista do 7º Dia. Aberto a adolescentes (10 a 15 anos) de qualquer fé religiosa, propõe o trabalho em equipe, com o objetivo de serem úteis à comunidade (ex.: participação em campanhas para ajudar pessoas carentes) e procurando desenvolver o amor a Deus e à Pátria (CLUBE DOS DESBRAVADORES, 2008).

2.2.1 Experiências em uma escola municipal e em um assentamento de reforma agrária

Nos dois primeiros locais, optou-se por realizar uma dinâmica com música, visando motivar e interagir os participantes, bem como levantar interesses, dúvidas e idéias relacionadas à SAN. As músicas trabalhadas foram “A novidade” – composição de Herbert Viana, Bi Ribeiro, João Barone e Gilberto Gil, inclusa no CD “Vamo batê lata” de 1995, da Banda Paralamas do Sucesso - e “Assim já ninguém chora mais” - composição de Zé Pinto, integrante do CD “Arte em Movimento” de 2002 - na escola e no assentamento, respectivamente.

A partir da letra da música, os adolescentes da escola selecionaram palavras-sentimentos e as relacionaram a gravuras, que haviam sido dispostas no centro do círculo formado para a atividade (Figura 2). No assentamento, foram formados grupos para escolha de trechos da música, a partir dos quais foram criadas e apresentadas esquetes teatrais (“mística”, em sua terminologia) (Figura 3).

Na escola, chamou a atenção o contraste observado entre os grupos que escolheram as palavras “guerra” e “pesadelo”. O primeiro, tendo escolhido a figura de um homem musculoso, justificou com frases de apologia à violência (Figura 4), elaboradas coletivamente e aclamadas pelo grupo. Já o segundo relacionou a palavra escolhida à problemática da fome - vista enquanto um “pesadelo” social - e atrelou-a à gravura de uma criança aparentemente abandonada e faminta, acompanhada de frase abordando uma causa estrutural desse problema⁵. O líder desse grupo, ao microfone e em tom de discurso, disse que haviam escolhido a gravura justamente por ser polêmica e por revelar o absurdo de contrastes como o homem forte (excesso, abundância) e a menina pobre, momento no qual foi aplaudido e aclamado como “futuro prefeito” (por alguns, em tom de deboche) (Figura 5)

No Assentamento, o destaque foi para a receptividade à dinâmica realizada, sendo que todos demonstraram abertura e interesse em relação à atividade teatral, que foi considerada por eles algo novo e estimulante. A letra da música, de conhecimento da maioria e com enfoque crítico da realidade camponesa (a luta pela Reforma Agrária), também favoreceu a troca entre os participantes, tornando a experiência bastante interativa e prazerosa (Figura 6).

2.2.2 Experiência com o Clube dos Desbravadores

Com o Clube dos Desbravadores, foi bastante interessante o desafio vivenciado pelos integrantes do Guisado, ao se depararem com algumas concepções que, numa primeira análise, mostraram-se conflituosas no que tange à proposta do projeto. Muito se discutiu sobre as formas e possibilidades de fazer valer a premissa do protagonismo juvenil e efetivar a desejável relação horizontal, proposta pelo Guisado, frente a características peculiares dos Desbravadores, como o sistema normativo rígido, a ênfase na disciplina (“*demonstramos habilidade com a disciplina através de ordem unida*”, conforme consta na auto-apresentação encontrada em seu *site* oficial) e, não apenas a adoção, como também a enfática valorização da estrutura hierárquica. Buscando-se uma abordagem positiva da situação, decidiu-se pelo enfrentamento do desafio, com enfoque nos potenciais “pontos em comum” entre as duas propostas, quais sejam: além de incentivarem o trabalho em equipe, os Desbravadores estimulam a criatividade e o espírito de liderança, mostram-se abertos à diversidade

⁵ “Até a ONU diz que só a Reforma Agrária pode acabar com a fome” (Notícia veiculada no Jornal “Brasil de Fato”, edição nº111, de 14 a 20 de abril de 2005)

(“*diferentes classes sociais, cor, ou religião*”), são adeptos de práticas promotoras de saúde (“*combatemos o uso do fumo, álcool e drogas*”) e têm, dentre seus objetivos, a conquista do que poderia se denominar uma ‘autonomia desbravadora’: “*Temos reuniões para aprender a desenvolver talentos, habilidades, percepções e o gosto pela natureza (...) Vibramos com atividades ao ar livre, acampamentos, caminhadas, escaladas, explorações nas matas e cavernas. Sabemos cozinhar ao ar livre, fazendo fogo sem fósforo*” (CLUBE DOS DESBRAVADORES, 2008).

Com essa motivação, já foram realizados dois fecundos encontros do Guisado com os Desbravadores. Foi possível colocar em prática a idéia de “misturar” os dois grupos, simbolizada pela “arte gráfica” de uma adolescente dos Desbravadores, que escreveu na lousa as duas palavras intercaladas em suas sílabas constitutivas (Figura 7). Uma das dinâmicas realizadas propôs o “preparo simbólico do guisado”, em que cada participante escolheu um ingrediente (alimento de sua preferência) a ser acrescentado no “caldeirão” (centro do círculo formado pela disposição das cadeiras no local) e um “tempero desbravador” (virtude ou qualidade que caracterizasse a pessoa e/ou o grupo, valorizando o sentimento de “pertença” ao mesmo). Houve interação e todos participaram de maneira ativa, elaborando cartazes com as escolhas e, depois, falando-as em voz alta, enquanto “entravam no caldeirão” (Figura 8). Constatou-se que a desejada “horizontalidade” foi obtida, para o que também colaborou a adoção de algumas estratégias, como: (1) realização de dinâmica de apresentação de forma indistinta entre todos os presentes (universitários, professora, desbravadores e seus coordenadores), envolvendo música de boas-vindas escrita por uma adolescente na lousa e cantada por todos; (2) disposição em círculo das cadeiras, nas quais se assentaram alternadamente integrantes dos dois grupos (Figura 9).

A apresentação de um vídeo sobre SAN - incluindo entrevistas com representantes de diversas regiões brasileiras, imagens ilustrando as diferentes realidades e experiências, além de animações digitais e músicas variadas - ajudou a estabelecer um contato inicial com a temática a ser problematizada em encontros posteriores, de forma lúdica, mas, sobretudo, instigante. Também para estimular a participação e a construção coletiva dos conceitos relacionados à SAN foi proposto que todos trouxessem uma foto em que estivessem fazendo alguma refeição para a montagem de um “varal temático”. Com adesivos contendo o nome dos alimentos escolhidos para o “preparo do guisado”, montou-se uma Pirâmide Alimentar (cada participante colou seu adesivo no patamar considerado correto) (Figura 10), a qual subsidiará discussões sobre os princípios de uma alimentação saudável. O protagonismo dos adolescentes também foi estimulado com a proposta de criação de uma esquete teatral - em parceria com integrantes do Guisado e do Projeto Teatral “Prazer em conhecê-lo” - a partir do poema de Bertold Brecht “O pão do Povo”, sendo que uma adolescente de apenas 10 anos ficou bastante empolgada e comprometeu-se a coordenar a efetivação dessa proposta. Pode-se dizer, por fim, que a experiência com os Desbravadores tem sido vivenciada como uma agradável surpresa, confirmando a expectativa expressa na frase colocada em seu *site* oficial: “*Conheça um de nossos Clubes e você terá uma surpresa agradável*” (CLUBE DOS DESBRAVADORES, 2008).

3 Considerações finais

Tendo despertado, um misto de reflexões e sentimentos - por vezes contraditórios, como inquietação, assombro, surpresa, entusiasmo, esperança - as três experiências foram avaliadas positivamente ricas e significativas, confirmando que o trabalho com adolescentes pela

promoção da SAN guarda um enorme potencial e reveste-se de fundamental importância. Há muito o que fazer por eles e, sobretudo, com eles. Assim, nas três situações, todos foram convidados a ingressar no Guisado, contribuindo principalmente com a vontade de participar e com idéias, já que a criatividade tem sido considerada seu imprescindível ingrediente.

Referências

AGUIRRÉ, P. Aspectos socioantropológicos de la obesidad en la pobreza. In: PENA, M.; BACALLAO, J. (org.) **La obesidad en la pobreza: un nuevo reto para la salud pública**. Washington DC: Organización Panamericana de la Salud, 2000. p. 13-25.

ALVES, R. Sopas. In: ____ **Concerto para corpo e alma**. 5. ed. Campinas: Papyrus / Speculum, 1998. p. 69-72.

BAPTISTA, N. Q. Infância e juventude no mundo rural. **Agriculturas: experiências em agroecologia**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 4-5, abr. 2005.

BATISTA-FILHO, M.; RISSIN, A. 2003. A transição nutricional no Brasil: tendências regionais e temporais. **Cad Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, supl. 1, p. S181-S191, 2003.

BOOG, M. C. F. et al. Utilização de vídeo como estratégia de educação nutricional para adolescentes: “comer... o fruto ou o produto?”. **Rev. Nutr.**, v. 16, n. 3, p. 281-93, jul/set. 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Adolescentes promotores de saúde: uma metodologia para capacitação**. Brasília: Secretaria de Políticas de Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem, 2000. 122 p.

BRASIL. **Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006**. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Brasília, 2006.

BRONHARA, B.; PEREIRA, C. N. A.; VIEIRA, V. C. R. Uma experiência de protagonismo juvenil em Educação Nutricional: Projeto Comer bem é ‘radikal’: buscando uma melhor convivência entre Nutrição e Adolescência. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 4, n. 2, jun-dez, 2006.

CAMPOS, M.; SOUSA, V. O voluntariado como forma de protagonismo juvenil. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **Cadernos Juventude, Saúde e Desenvolvimento**. Brasília: Secretaria de Políticas de Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem, v. 1, 1999. p. 80-5.

CLUBE DOS DESBRAVADORES. *Site oficial do Clube dos Desbravadores*. Disponível em: <<http://www.desbravadores.org.br>>. Acesso em: 26 jun. 2008.

COSTA, A. C.G. O adolescente como protagonista. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **Cadernos Juventude, Saúde e Desenvolvimento**.. Brasília: Secretaria de Políticas de Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem, v. 1, 1999. p. 75-9.

COSTA, A. G. V. et al. Aplicação de jogo educativo para promoção da educação nutricional de crianças e adolescentes. **Nutrição Brasil**. v. 3, n. 4., p. 205-9, jul.- ago. 2004.

CONVERSANI, D. T. N. Uma reflexão crítica sobre a Educação em Saúde. **Educação em Saúde**. Boletim do Instituto de Saúde, n. 34, p. 4-5, dez. 2004.

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário Aurélio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 93 p.

GÊNESIS. In: A BÍBLIA: Edição Almeida *on line* Corrigida e Revisada Fiel ao Texto Original. 1994.

GLESSMAN, S. R. **Agroecologia: Processo ecológico em agricultura sustentável**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2001. 653 p.

MELHORAMENTOS **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1997.

MARTINS, J. J.; DIEGUEZ, M. A. A promoção e incorporação do Direito à Alimentação Adequada nas Políticas Públicas. In: **Por um desenvolvimento com soberania e segurança alimentar e nutricional com sustentabilidade**. 4º Conferência Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável de Minas Gerais. Caderno de Textos. Belo Horizonte: CONSEA-MG, 2007. p. 4-6

MICHAELIS. Definição de “guisado”. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br> Acesso em: 14 abr 2008.

PRIBERAM. Definição de “guisado”. Disponível em:
http://www.priberam.pt/dlpo/definir_resultados.aspx Acesso em: 14 abr 2008.

ORGANIZACION MUNDIAL DE LA SALUD. **Necesidades de salud de los adolescentes**. Ginebra:OMS, 1977 (Série de Informes Técnicos 609).

RAMALHO, R. A.; SAUNDERS, C. O papel da educação nutricional no combate às carências nutricionais. **Rev. Nutr.**, Campinas, v.13, n.1, p.11-6, jan./abr. 2000.

REZENDE, E. G. et al. **Aproveitamento Integral de Alimentos**. Programa Acompanhar. Alfenas: EFOA/CEUFE, 2004. 55 p.

SAITO, M. I.; SILVA, L. E. V. **Adolescência: prevenção e risco**. São Paulo: Atheneu, 2001. 462 p.

TORRES, H. C.; HORTALE, V. A.; SCHALL, V. A experiência de jogos em grupos operativos na educação em saúde para diabéticos. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 1039-47, 2003.

VALENTE, F. L. S. Do combate à fome à segurança alimentar e nutricional: o direito à alimentação adequada. **Rev. Nutr. PUCCAMP**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 20-36, jan/jun, 1997.

PERSPECTIVA DA EXTENSÃO EM NUTRIÇÃO COMO CAMPO DE PRÁTICA NO TRATAMENTO DA OBESIDADE EM ADOLESCENTES

**Maria Thereza Furtado Cury¹, Vera Lucia Chiara¹, Luciana Maria Cerqueira Castro¹,
Milce Roos², Nelzir Trindade Reis²**

¹Universidade do Estado do Rio de Janeiro e. ²Instituto de Endocrinologia da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro.

cury@antares.com.br

Resumo

A extensão é a mais nova das funções universitárias. O teor pedagógico dos projetos de extensão proporciona a dinamização do processo de aprendizagem do ensino na graduação. Distintas modalidades de assistência são desenvolvidas através de atividades dinâmicas e problematização para a mudança do comportamento. Este trabalho tem por objetivo relatar a experiência de ensino em Nutrição dentro de um projeto de extensão direcionado para o tratamento de adolescente com excesso de massa corporal. O Projeto se realiza entre o INU/UERJ e IESC da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro. Montou-se quatro vertentes de ação: atendimento individual; atendimento coletivo; planejamento e avaliação das atividades e pesquisa. A experiência vem revelando a aquisição de saber de forma diferenciada com o contato: universidade, serviço e a realidade de vida dos pacientes. Assim, a organização de propostas que tragam esta nova postura pode contribuir para maior participação e estímulo ao pensamento crítico dos alunos e usuários do serviço. Palavras chaves: nutrição, ensino, extensão universitária, obesidade na adolescência.

Introdução

A extensão é das mais novas áreas universitárias de ensino. Principalmente na área da saúde, as atividades se desenvolvem em parcerias com outros órgãos ou instituições. As propostas buscam mecanismos que visam proporcionar ao estudante novas experiências, integrando interesses comuns às instituições no contato com a comunidade (CASTRO, 2004).

O teor pedagógico dos projetos proporciona maior dinamização do processo de aprendizagem do ensino na graduação. Integra múltiplas experiências adquiridas no atendimento individual e coletivo da comunidade. Ao estudante cabe o exercício de pensar e buscar novas estratégias que contribuam de forma efetiva para a melhoria da saúde da comunidade assistida, adaptando-se a realidade da instituição em que se desenvolve o projeto (FÓRUM DE GRADUAÇÃO, 2000).

Considerando-se tais aspectos, se compreende que o ensino extrapola a sala de aula, exigindo por parte de professores e alunos o desenvolvimento de experiências fora deste espaço no sentido restrito, mas para dentro dele em contexto mais amplo (CURY *et al.*, 2005).

Estudante, professor e toda a equipe de saúde se integram, entrando em contato com a realidade do cotidiano da vida dos indivíduos que subsidia a aplicação de estratégias e o renovar do conhecimento de forma contínua. Esta é especialmente a realidade dos projetos

que se inserem no tratamento da obesidade. Diversos estudos vêm buscando estratégias diferenciadas no tratamento da obesidade, especialmente em crianças e adolescentes (EPSTEIN, 1998; BOOG, 1999; LIMA *et al.*, 2000; LYRA *et al.*, 2002; DAO *et al.*, 2004).

Experiências têm apontado os benefícios de estratégias coletivas sobre as individuais principalmente para este grupo populacional. O grande avanço das propostas se refere às estratégias empregadas. Distintas modalidades de assistência são desenvolvidas através de atividades dinâmicas e problematização para a mudança do comportamento (NEUMARK-SZTAINER, 1999; MELLO *et al.*, 2004; RODRIGUES & BOOG, 2006.)

É neste contexto que o presente trabalho se insere. Relata-se a experiência de ensino em Nutrição dentro de um projeto de extensão direcionado para o tratamento de adolescente com excesso de massa corporal.

Metodologia

Características do projeto

O projeto iniciou ao final de 2004, com a integração entre o Instituto de Nutrição da Universidade do Estado do Rio de Janeiro através do Departamento de Nutrição Social e Instituto de Endocrinologia da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro. O projeto é denominado “Grupo Amigos”, sendo composto por estudantes, professores, médicos, nutricionistas e psicólogo. O nome do grupo tem em cada letra a representação de sua proposta: A – agentes, M – multiplicadores de, I – informações, G – gerais sobre, O – obesidade e S – saúde, conforme se vê na figura abaixo..



A população assistida é originária de áreas de baixa renda e atualmente conta-se com 30 adolescentes relacionados. As atividades se desenvolvem no Instituto de Nutrição e na Santa Casa de Misericórdia

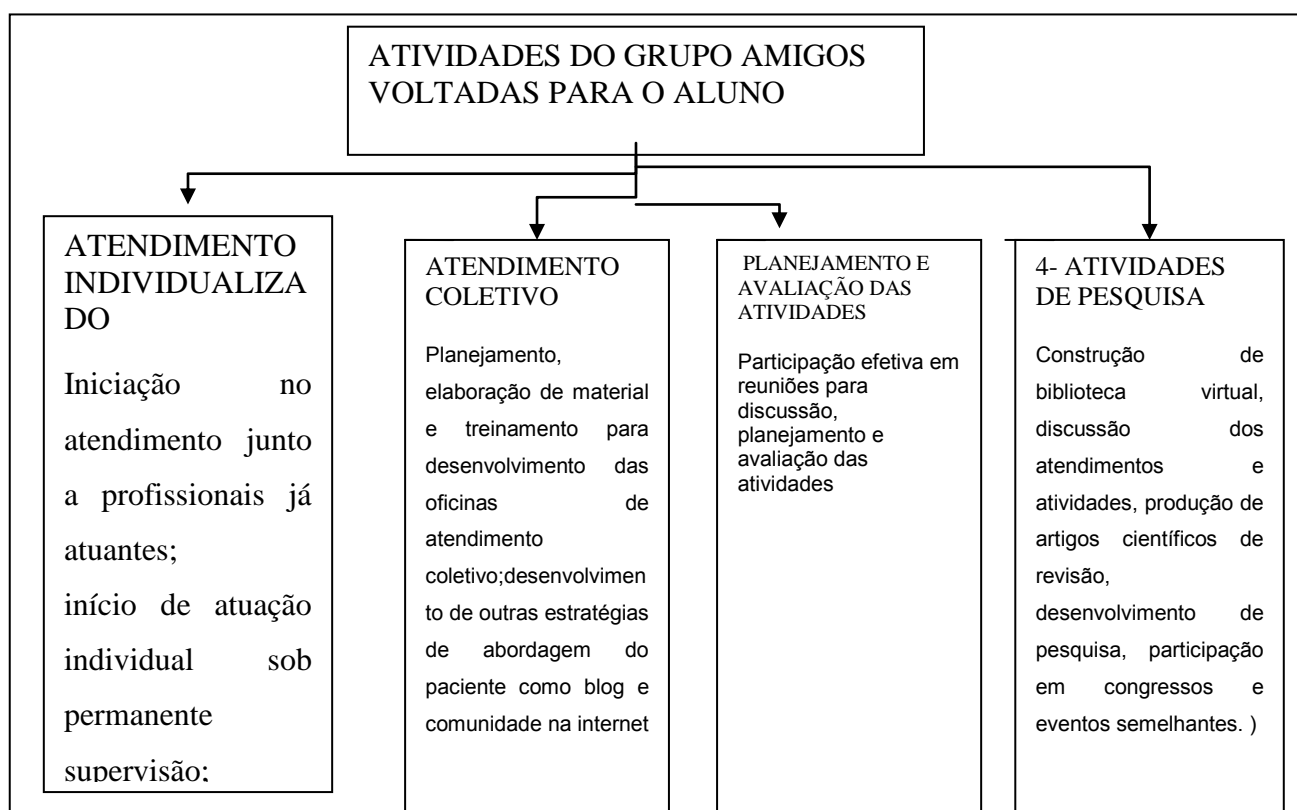
Este Projeto de Extensão reafirma a função social da Universidade, proporcionando a integração com a equipe de serviço de saúde do IESC da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro que se caracteriza como instituição filantrópica centenária, na prestação de serviços voltados à população de baixa renda da região do Rio de Janeiro e áreas circunvizinhas.

Os estudantes são oriundos do Instituto de Nutrição e selecionados através de entrevista. Exige-se a disponibilidade de pelo menos 15 horas semanais para as atividades. Para a seleção

considera-se a formação mínima de quinto período e o interesse ou conhecimento em computação. A Universidade, através do sistema de bolsas, contempla o projeto com duas bolsas de extensão (Sub-Reitoria de Extensão) e uma bolsa do projeto Proiniciar (Sub-Reitoria de Graduação). Atualmente conta-se com seis alunos, pois três alunos são voluntários.

As atividades são desenvolvidas em dois dias por semana. As terça feiras o grupo se reúne na Universidade para discutir o atendimento, casos especiais, estabelecer e avaliar estratégias de captação da demanda, adesão ao tratamento, formas de acesso aos grupos e ainda são definidas responsabilidades para cada participante. As sextas feiras, quando toda a equipe está presente a reunião ocorre no IESC.

As atividades do Grupo Amigos voltadas para o aluno foram subdivididas em quatro vertentes de ação: atendimento individualizado; oficinas de atendimento coletivo; planejamento e avaliação das atividades e produção científica. Estas etapas estão dispostas no Fluxograma 1 que contém ainda as características básicas de cada fase.



A participação do aluno na assistência ao adolescente obeso

● atendimento individualizado

- O aluno participa do atendimento individual inicialmente de forma observacional. Após cada atendimento são discutidas as dúvidas e questões pertinentes.
- Postura ética no trato com o adolescente são repassadas e observadas.

- O aluno passa por avaliação para iniciar no atendimento, supervisionado de maneira indireta.
- Por vezes o atendimento individual é realizado por equipe multiprofissional.
- Após todos os atendimentos diários discutem-se os casos, os procedimentos de rotina e encaminhamentos.
- Quando o adolescente informa em sua ficha a existência de *e-mail*, é repassado o *e-mail* do grupo para maior integração com a equipe e respostas a dúvidas que surjam esporadicamente fora do período de atendimento.
- Para estas atividades individuais foram produzidos diversos materiais didáticos para facilitar a participação do aluno, o entendimento das mensagens e acompanhamento pelo paciente. Estes materiais se constituem em objetos representativos de alimentos *in natura* e preparações, bebidas e utensílios. O material entregue para a população apresenta a identificação do projeto e têm por característica a ilustração e linguagem voltada para a fase da adolescência.

● oficina de atendimento coletivo

- As oficinas inserem alunos, professores e profissionais do serviço em atividades coletivas.
- O aluno se integra efetivamente no combate a obesidade dividindo com o paciente todas as dinâmicas com este objetivo.
- Estas atividades têm de peculiaridade o planejamento intenso por parte dos alunos. Que se envolvem durante dias em discussões na equipe e buscam incessantemente auxílio através da literatura e meios de computação.
- Rege todo o processo de planejamento as busca por dinâmicas interativas com os adolescentes.
- Algumas práticas são originárias de programas de televisão, que fazem sucesso entre o grupo atendido. São exemplos as atividades como o Big Brother Brasil e o Nutrigame, este baseado no programa de jogos do Vídeo Show.
- Atualmente estamos fazendo um levantamento de preparações culinárias saudáveis, baratas e de baixa caloria, para divulgarmos entre os adolescentes. Durante as consultas temos estimulado a todos que façam um levantamento e testagem das receitas que mais lhe agradem. A receptividade e o interesse vem crescendo lentamente, mas de forma contínua.

● planejamento e avaliação das atividades

- Semanalmente o Grupo se reúne no Instituto de Nutrição para planejar e avaliar o projeto e as atividades.
- Os alunos participam de todas as etapas, avaliando e propondo mudanças quando necessárias.
- Todos os materiais didáticos, jogos e dinâmicas são discutidos e elaborados nestas reuniões.
- Definem-se também as responsabilidades de manutenção da biblioteca virtual, atualização do cadastro dos pacientes, complementação da ficha coletiva informatizada de atualização do atendimento individual e coletivo, atualização de congressos, definição de revistas compatíveis aos trabalhos desenvolvidos considerando-se os respectivos fatores de impacto.

● produção científica

- As pesquisas definem-se em razão da necessidade de aprofundamento dos temas inerentes ao tratamento da obesidade e a realidade dos adolescentes.
- Os responsáveis por revisões de literatura pré-definidas repassam aos demais as conclusões dos trabalhos encontrados, discutindo-se em grupo.
- Quando os temas são atuais e trazem contraditórias abordagens, opta-se por desenvolver artigo de revisão com vistas à atualização do conhecimento, publicando os trabalhos.
- Os alunos escolhidos para produção de artigos de revisão recebem todo o roteiro e orientação, ficando um dos professores disponíveis para acompanhar todo o processo de elaboração. Os prazos são estabelecidos para conclusão.
- Definem-se as participações dos trabalhos para os congressos e o(s) alunos responsáveis pela apresentação.

Resultados

Os resultados dos trabalhos apontam para dois aspectos: a formação do aluno e o tratamento da obesidade nos adolescentes.

Quanto à formação do aluno as atividades contribuíram para: aquisição do conhecimento, expansão da criatividade em busca de soluções que se refletissem na melhoria da condição de saúde dos adolescentes e o incentivo a pesquisa.

Aquisição do conhecimento

- O Projeto em si já proporciona permanentemente a produção de conhecimentos para todo o Grupo atuante. Entretanto, também se desenvolve pesquisas a partir de projetos de interesse do Grupo com vistas ao serviço prestado. Realizam-se ainda apresentações de trabalhos científicos e das pesquisas.
- Atualização e renovação do conhecimento através de: novas leituras, discussões em grupos, desenvolvimento de pesquisa, elaboração de artigos científicos, adaptação do conhecimento à realidade do paciente, participação em encontros científicos.

Expansão da criatividade para o tratamento da obesidade na adolescência

- Produção de jogos interativos; desenvolvimento de atividades lúdicas adaptadas ao tratamento a realidade cultural dos adolescentes; criação de logotipo e e-mail para o grupo; realização de encontros festivos integrando profissionais, adolescentes e responsáveis dentro da perspectiva do tratamento da obesidade; desenvolvimento de dinâmicas abordando o comportamento alimentar dos adolescentes através da problematização. Buscou-se também novas formas de interagir com o paciente adolescente, que mesmo com baixa renda tem acesso a email e internet, a partir de “lan houses” ou mesmos laboratórios comunitários. Criou-se uma comunidade no Orkut – Grupo AMIGOS como outra forma do paciente contactar a equipe e ter acesso a informações outras além daquelas recebidas no atendimento individual, usando-se um Blog. Este, ainda em fase de testes, tem se mostrado uma ferramenta interessante e atrativa ao adolescente de nosso serviço, já que é muito interativo.

Incentivo a pesquisa

- Desenvolvimento de biblioteca virtual para consulta permanente; proposição e realização de três pesquisas; proposição de duas pesquisas em andamento, desenvolvimento de instrumento de acompanhamento linear dos adolescentes como fonte de pesquisa; proposição de novo prontuário que subsidiem ao mesmo tempo intervenção e pesquisa; produção científica com publicações e apresentações em congressos.

Os alunos apresentaram trabalhos para os seguintes eventos científicos:

- XVIII Congresso Brasileiro de Nutrição, Mato Grosso do Sul, 2004 – um trabalho na modalidade de pôster.
- 8º Congresso Íbero-Americano de Extensão, Rio de Janeiro, 2005 – três artigos completos e pôster.
- II Encontro Brasileiro de Transtornos Alimentares e Obesidade, São Paulo, 2005 – um trabalho na modalidade de pôster.
- 8º Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Alimentação e Nutrição, São Paulo, 2005 – um trabalho na modalidade de pôster.
- XIX Congresso Brasileiro de Nutrição, São Paulo, 2006 – quatro trabalhos na modalidade de pôster
- 8º Congresso Internacional de Nutrição, Longevidade e Qualidade de Vida, São Paulo, 2007 – dois trabalhos na modalidade de pôster .
- XX Congresso Brasileiro de Nutrição, Rio de Janeiro, 2008 – dois trabalhos na modalidade de pôster.

Foram encaminhados para revistas científicas três artigos, aguardando-se os pareceres. Encontra-se em andamento um artigo de revisão de literatura e duas pesquisas de campo. O perfil dos adolescentes foi pesquisado e relatado em monografia de conclusão de Curso de Especialização em Nutrição Materno Infantil no Instituto de Nutrição da Universidade do Estado do Rio de Janeiro concluída em 2005. Outra monografia deste curso abordou a análise da lipemia pós-prandial e a associação com a síndrome metabólica em pacientes com excesso de massa corporal, concluída em 2008.

Outra questão que vem se destacando no grupo refere-se ao interesse em continuar o aperfeiçoamento na formação acadêmica neste campo. Dois componentes realizaram especialização tendo a obesidade na adolescência como tema. Ambos um foram aprovados em curso de mestrado com excelente qualificação e mantém o mesmo objeto de estudo, dois participantes estão se candidatando ao mestrado e um professor busca o doutoramento abordando o mesmo tema.

Discussão e avaliação do projeto

No curto espaço de tempo de existência do projeto, já se observa que o desafio de integrar a extensão como sala de aula extra-muros foi enfrentado e vem produzindo frutos relevantes. O incentivo a renovação e aquisição de conhecimento têm sido pontos marcantes entre os alunos. Um dos aspectos que pode explicar estas questões aponta para integração da Unidade de Serviço e Unidade de Ensino e da articulação das atividades de diversos cunhos unindo alunos, profissionais da equipe do serviço, professores voltados tanto para o magistério quanto para a pesquisa.

O desenvolvimento de pesquisa e apresentação de trabalhos científicos caminha com algumas dificuldades específicas oriundas da própria Universidade seja pela falta de tempo dos professores para se dedicarem mais ao projeto, seja pelo apoio financeiro para pesquisa em serviço e cessão de bolsas de extensão.

Quando algum tipo de atividade ou pesquisa é colocado, estas questões são abordadas e consideradas em reuniões que discutem os limites dentro e fora da Universidade. A reflexão conduz ao estímulo de criatividade e interesse na busca efetiva por soluções.

A proposta da equipe com a criação do logotipo nas camisas foi uma das estratégias que mobilizou extremamente os alunos, interessados em mostrar ou transmitir para a população assistida a noção de que somos um grupo atuante com a mesma causa, sem distinções.

Estratégias de alcance coletivo a fim de proporcionar a motivação e aquisição de conhecimentos necessários para auxiliar na construção de atitudes e hábitos saudáveis tornam-se tarefas fundamentais para os profissionais de saúde que tratam do problema da obesidade na adolescência.

Encontros mensais sobre aspectos gerais de nutrição e saúde são realizados com o grupo de crianças e adolescentes nos jardins internos da Santa Casa de Misericórdia, junto ao IESC. Tal proposta de local se prende ao entendimento de que as atividades lúdicas educativas devem ter a conotação de prazer e satisfação em realizá-las, sendo o local escolhido um facilitador no processo de desenvolvimento e atendimento de sua finalidade.

O projeto apresentou-se ao longo do tempo com três fortes características: aulas práticas dinâmicas com a participação de equipe multiprofissional e integração com os adolescentes; pólo de construção de materiais didáticos voltados para o tratamento de adolescentes com obesidade; e campo de incentivo a formação de professores e pesquisadores.

No ano de 2005, um dos alunos bolsistas foi premiado pela Universidade, como dos melhores projetos da Unidade de Ensino na área de estágio complementar para a formação do estudante. Contraditoriamente no ano seguinte, a bolsa desta modalidade no projeto foi suspensa, embora o aluno tenha permanecido. As dificuldades internas que perpassam no andamento do projeto ainda se estendem pela ausência de apoio financeiro para aquisição de material de consumo, participação em eventos científicos e apoio a pesquisa.

A experiência do aluno ao atuar em outra Unidade Serviço perpassa pelo enfrentamento de dificuldades e adaptações necessárias que são habitualmente encontradas com a integração entre a academia e serviço de saúde. Tais questões vinculam-se a temporalidade da realidade das duas instituições: uma que necessita do tempo reflexão-ação-reflexão mais ampliado e a outra que é pressionada pela demanda e impelida ao agir num tempo de espaço mais curto. No entanto, a lista de candidatos ao projeto é permanente, sem importar a modalidade de participação, isto é, se bolsista ou voluntário.

A integração entre equipe de saúde, adolescentes e familiares vem se consolidando passo a passo e enfrentando as barreiras do difícil acesso ao serviço frente o horário escolar, o tempo e custo de locomoção. Os adolescentes e familiares retratam através das participações a confiança na equipe e no sucesso da empreitada: a mudança de comportamento para perda e manutenção do peso.

Assim sendo, compreende-se que a extensão pode ser uma forma de produção de conhecimentos através da experiência (Castro, 2004). E, que a indissociabilidade passa a ecoar pelo lado do ensino, quando considerada como uma possibilidade de aprendizagem extra-muros de sala de aula, enquanto pelo lado da pesquisa surge como uma oferta para a agenda de questões suscitadas na prática em serviço, que difere da maneira de como esta agenda vem sendo formulada tradicionalmente.

Considerações finais

A idéia de utilizar a extensão enquanto campo de ensino e pesquisa articulados exige atitudes de reflexão, análise, tomada de decisão, articulação com o local de extensão, escuta atenta e parcerias. As possibilidades de integração são grandes e podem ser profícuas, mas dependem

de incentivo da universidade através da construção de um projeto político pedagógico que estimule estes procedimentos, da definição dos papéis dos atores, da aceitação de formas de aprendizagens diferenciadas e de novos tipos de gestões da extensão, da pesquisa e do ensino de nível superior. O desenvolvimento de Projetos de Extensão dentro da assistência à saúde, em serviços já estabelecidos, necessita de integração cuidadosa das atividades ensino-pesquisa-extensão capaz de aperfeiçoar todos os tipos de agentes. Transformar os saberes compartimentados em disciplinas e desarticulados da realidade em saberes mais complexos é o desafio dos educadores. Assim, a organização de propostas que tragam esta nova postura pode contribuir para maior participação e estímulo ao pensamento crítico dos alunos e usuários do serviço. O caminho a ser escolhido depende dos atores envolvidos e particularmente daqueles que coordenam as propostas. E a mola mestra da proposta é a resposta da comunidade, o sucesso no tratamento buscado e conseguido em equipe.

Referências Bibliográficas:

- ADES, L. e KERBAUY, R. R.. **Obesidade: realidades e indagações**. Revista de Psicologia da USP. ;vol. 13, n. 1, p.197-216, 2002.
- BOOG M.C.F. **Educação nutricional em serviços públicos de saúde**. Cad. Saúde Pública vol.15, Sup.2, p.139-147, 1999.
- CASTRO, L.M.C. **A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores: ainda existem utopias realistas**. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social. 2004. 185f.
- CURY, M.T.F.; CHIARA, V.L.; CASTRO, L.M.C.; REIS, N.T.; ROOS, M. **Projeto de Extensão Grupo Amigos: O Desafio de Articular Ensino-Pesquisa-Extensão**. Anais do Congresso Ibero-Americano de Extensão .Rio de Janeiro, 2005.
- DAO, H H; FRELUT ,M L; OBERLIN, F.; PERES, G.; BOURGEOIS, P. and NAVARRO ,J. . **Effects of a multidisciplinary weight loss intervention on body composition in obese adolescents**. International Journal of Obesity , vol. 28, p. 290-299, 2004.
- EPSTEIN, L.H.; MYERS, M.D., RAYNOR, H.A., SAELENS, B.E. **Treatment of Pediatric Obesity**. Pediatrics, vol. 101 ,Suppl. , p.554 –570, 1998.
- FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **O currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível**. Textos das oficinas do ForGRAD. Niterói, 2000.
- LIMA, R.T.; BARROS, J.C., MELO, M.R.A.; SOUSA, M.G. **Educação em saúde e nutrição em João Pessoa, Paraíba**. Rev Nutr., vol. 13, n. 1, p.29-36, 2000.
- LYRA, J; MEDRADO, B.; NASCIMENTO, P.; GALINDO, D.; MORAES, M.; PEDROSA, C. **“A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete”**. Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos. Cad. Cedes vol. 22, n.57, p. 9-21, 2002.
- MARINS, JJN; REGO, S.; LAMPERT, JB, ARAÚJO, JGC. **Educação Médica em transformação: instrumentos para a construção de novas realidades**. SP: Editora Hucitec, 2004, 390pp.

MELLO, E.D.; LUFT, V.C.; MEYER, F. **Atendimento ambulatorial individualizado versus programa de educação em grupo: qual oferece mais mudança de hábitos alimentares e de atividade física em crianças obesas?** J Pediatr (Rio J) , vol. 80, n. 6, p.: 468-74, 2004;.

NEUMARK-SZTAINER ,D.; STORY, M.; PERRY, C.; CASEY, M.A.. **Factors influencing food choices of adolescents: findings from focus-group discussions with adolescents.** J Am Diet Assoc. vol. 99, n. 8 p. 929-34, 1999.

RODRIGUES, E.M. & BOOG M.C.F. **Problematização como estratégia de educação nutricional com adolescentes obesos.** Cad. Saúde Pública, vol. 22, n.5, p. 923-931, 2006.

THIOLLENT, M.; ARAÚJO FILHO, T.; SOARES, R.L.S. (orgs). **Metodologia e Experiências em projetos de Extensão.** Niterói: EdUFF, 2000.

SAÚDE, CIDADANIA E QUALIDADE DE VIDA: UTILIZANDO O SOCIODRAMA COMO MÉTODO PARA ATUAR JUNTO À ORGANIZAÇÕES POPULARES.

Márcia Niituma Ogata¹, Maria Lúcia Teixeira Machado², Josiane Bedette³, Érika Aparecida Catoia⁴

¹ Profa. Associada do Depto de Enfermagem da Universidade Federal de São Carlos ogata@ufscar.br

² Profa. Associada do Depto de Enfermagem da Universidade Federal de São Carlos mmachado@ufscar.br

³ Enfermeira do Curso de Residência Multiprofissional em Saúde da Família da UFSCar

⁴ Enfermeira

Resumo: O conceito de saúde vem se ampliando e incorporando dimensões relacionadas à qualidade de vida, entendendo que o indivíduo ou grupo apresenta um estilo de vida singular, relacionado às características biopsicossociais e culturais. O objetivo desse estudo foi propiciar às cooperadas de uma organização popular espaço para refletirem sobre saúde, cidadania e qualidade de vida a partir da abordagem educacional da Educação Popular e do Sociodrama que foram determinantes para estimularem a reflexão sobre os temas e sua relação na vida cotidiana. Estas se sensibilizaram sobre a importância de defender os direitos coletivos na saúde e que precisam se envolver nos processos de mudança para alcançar melhorias em suas condições de saúde, vida e trabalho demonstrando a potência da utilização desses referenciais teóricos e metodológicos.

INTRODUÇÃO

As experiências subjetivas de saúde e de doença ganham diferentes significados e sentidos em diferentes épocas, regiões e grupos sociais em que se inscrevem. Cada modelo de saúde e de doença expressa o conceito e as idéias de determinado grupo social, com sua cultura e suas características psicossociais, que estão em constante processo de transformação. (OGATA, 2000).

A 8ª Conferência Nacional de Saúde foi um marco na história do Brasil, na busca da construção de um novo conceito de saúde, em que representantes de profissionais, dos dirigentes e da população organizada discutiram a necessidade de ampliar o conceito de saúde, não mais a considerando como uma mera ausência de sinais e sintomas patológicos, mas sim definindo saúde dentro de um contexto histórico de uma determinada sociedade em um dado momento, sendo resultado de conquistas sociais.

Assim, formulou-se o que se denominou conceito ampliado de saúde:

Em seu sentido mais abrangente, a saúde é a resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, emprego, lazer, liberdade acesso e posse de terra e acesso a serviços de saúde. É assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida. A saúde não é um conceito abstrato. Define-se no contexto histórico de determinada sociedade e num dado momento de seu desenvolvimento, devendo ser conquistada pela população em suas lutas continuadas (BRASIL, 1987).

Das discussões que surgiram desse evento à cerca dos determinantes de saúde e do direito à saúde, culminou-se a aprovação da saúde como uma Seção do capítulo II da Seguridade Social, do Título da Ordem Social da Constituição Federativa do Brasil de 1988, que diz que:

Saúde é um direito de todos e dever do estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem a redução do risco de doença e de outros agravos e do acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (BRASIL,1991).

Após essas conquistas, foram aprovadas duas leis orgânicas da Saúde, 8090/90 (BRASIL, 1990) e 8142/90 que regulamentaram esse texto da Constituição. Apesar das conquistas jurídicas e legais que compõem esta política de saúde nacional, a assistência à saúde permanece direcionada ao modelo de assistência dicotomizada, que desconsidera as relações psicossociais na determinação no processo de adoecer e preocupa-se muito pouco em prevenir a doença ou cura-la, rápida e eficientemente.

As necessidades específicas de cada indivíduo advindas das condições psicossociais, econômicas e culturais, nas quais ele está inserido, são consideradas secundárias nas políticas e práticas de saúde. Na sociedade capitalista, o processo saúde/doença dá-se através de fenômenos operados ao nível biológico (MANDÚ, 1995). Ele sustenta-se na idéia cartesiana do homem como máquina, que dissocia corpo e mente, individual e social, impedindo de enxergar de forma totalizante, mas como uma mera força de trabalho.

A atenção à saúde reduz-se meramente ao cuidado da doença que se manifesta no corpo, seguindo padrões de normalidade e anormalidade definidos socialmente (CANGUILHEM, 1990).

Ao referir-se à situação de saúde no sentido de totalidade que requer mudanças, relacionada às questões da estrutura do sistema de saúde, produção, tecnologia, ciência e modernidade, abre-se um espaço para a discussão da prática social que deve dar conta dessa realidade.

É de relevância a atuação com grupos sociais em seus deferentes espaços de organização da vida cotidiana, no sentido de propiciar reflexões sobre saúde e cidadania, fortalecendo os sujeitos para o cuidado com a própria saúde e para a participação efetiva na defesa dos direitos coletivos na saúde.

Optou-se por desenvolver esse trabalho com uma Cooperativa Popular de Trabalho em formação por se constituírem em espaços privilegiados de atuação, devido às facilidades no processo de comunicação e interação.

A organização da cooperação, em seus aspectos práticos, exige de seus sujeitos e atores uma comunicação de interesses, de objetivos e práticas a respeito do qual precisam falar, argumentar e decidir (FRANTZ, 2001).

O movimento cooperativista teve início com os socialistas utópicos, que propunham a autogestão do trabalho como uma reação defensiva do desemprego e às condições de vida e de trabalho dos operários industriais. Com princípios democráticos e igualitários, propunha o associativismo no trabalho dentro do capitalismo ou como forma de superar o capitalismo.

No final do século XX e início do XXI, o cooperativismo toma outro rumo. As experiências socialistas de modelo soviético não deram certo, a eliminação do mercado mostrou-se ineficaz, e as transformações capitalistas mudaram o perfil da classe trabalhadora. A crise da sociedade salarial, que agregou direitos sociais à relação de trabalho, reapresentou a necessidade de buscar formas alternativas de organização do trabalho e de autonomia dos trabalhadores, diante do crescimento do desemprego, da perda dos direitos sociais do período anterior e do enfraquecimento do movimento sindical.

As cooperativas de trabalho e de produção surgem com o trabalho industrial e com o movimento operário do século XIX. Essas propostas de cooperativismo e outras formas associativas de organização de trabalhadores, têm sido recuperadas com o objetivo de dar continuidade à luta por uma sociedade mais igualitária, no novo contexto do desenvolvimento capitalista (LIMA, 2004).

No Brasil é possível dividir as cooperativas de trabalho e produção em dois grupos. No primeiro grupo estão as chamadas cooperativas “pragmáticas” (ou falsa cooperativas) que funcionam terceirizadas para empresas e, em geral foram organizadas por essas mesmas empresas, ou ainda, integram programas estatais de geração de renda desvinculados dos princípios do movimento cooperativista. No segundo grupo, estão as cooperativas “defensivas”, formadas a partir de movimentos de trabalhadores para manutenção do emprego em fábricas em situação falimentar, ou de programas governamentais de geração de renda para populações pobres e são chamadas também de “cooperativas populares”. Estas são apoiadas por sindicatos, ONG’s e instituições da sociedade civil e enquadra-se na proposta da economia solidária, na qual os valores de autogestão dos trabalhadores, o combate ao desemprego e o desenvolvimento sustentável são norteadores (LIMA, 2004).

A economia solidária, que surge como modelo de produção e distribuição alternativo ao capitalismo, criado e recriado periodicamente pelos que se encontram marginalizados do mercado de trabalho. A economia solidária une o princípio da unidade entre posse e uso dos meios de produção e distribuição com o princípio da socialização desses meios (SINGER, 2000).

No Brasil a economia solidária surge na década de 80 e toma impulso crescente a partir da década de 90, resultante de movimentos sociais que reagem à crise de desemprego em massa, que tem seu início em 1981 e se agrava com a abertura do mercado às importações a partir de 1990.

Segundo SINGER (2000), economia solidária pode ser vista sobre duas perspectivas:

“A economia solidária não abre apenas a perspectiva de superar a condição do mero desemprego, mas suscita revoluções sociais. Ao integrar as cooperativas muitos experimentam pela primeira vez o gozo de direitos iguais para todos, desfrutam do prazer de se exprimir livremente e de serem escutados e respeitados caracterizando o verdadeiro resgate da cidadania” (SINGER, 2000).

Dessa forma as Cooperativas Populares de Trabalho são espaços privilegiados para o desenvolvimento de ações que visam à promoção da saúde e conseqüente valorização e melhora da qualidade de vida desses sujeitos.

Parte-se como referencial teórico, a ação educativa participativa que baseia-se na educação popular, um projeto pedagógico que valoriza a diversidade e a heterogeneidade dos grupos sociais e toma como ponto de partida o saber anterior das classes populares propiciando um diálogo entre o saber popular e o saber científico. Ele busca trabalhar pedagogicamente o homem e os grupos envolvidos no processo de participação popular, incentivando formas coletivas de aprendizado e investigação de forma a promover o crescimento da capacidade de análise crítica sobre a realidade e o aperfeiçoamento das estratégias de luta e enfrentamento (VASCONCELOS, 2001).

Para o desenvolvimento da ação educativa participativa considera-se que a utilização do Sociodrama como metodologia torna-se desencadeadora dos processos educativos significativos. O Sociodrama tem sido definido como método profundo de ação que trata de relações intergrupais e de ideologias coletivas. O sujeito de um sociodrama é considerado o grupo (CUKIER, 2002).

Para Moreno (1972), o homem é um ser essencialmente social, um homem em relação, cujas características primordiais são espontaneidade, criatividade e a capacidade de perceber a si mesmo e ao outro. O sujeito é visto como ator e protagonista de sua própria vivência, cujo fundamento está na valorização de sua interrelacionamento com outros atores, também protagonistas. Esta dimensão interativa possibilita o entendimento das relações interpessoais como relações do conjunto de práticas sociais e o funcionamento como geração de conhecimento (MARRA, 2004).

O sociodrama constitui-se num método psicopedagógico de trabalho para grupos que facilita a aprendizagem de conceitos e atitudes a partir da vivência pedagógica. Tem uma proposta de transformação nos indivíduos e sistemas sociais.

O verdadeiro sujeito do sociodrama é o grupo. Baseia-se na suposição tácita de que o grupo formado pelo público já está organizado pelos papéis sociais e culturais que, até certo ponto, todos os membros da mesma cultura partilha (Moreno, 1992).

Constitui-se em um método de intervenção no grupo por conta da diversidade, intensidade dos problemas que surgem na interação de uma comunidade em transformação. Esta intervenção está fundamentada no momento vivido, no aqui e agora, proporcionado aos membros a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e valoriza-los. Nesse sentido, considerando-a apropriada para trabalhar os temas da saúde, apresenta-se neste estudo o relato de uma experiência com um grupo de cooperadas.

Objetivos

Levando em consideração o conceito ampliado de saúde e entendendo que a situação de saúde está estritamente vinculada a vida cotidiana de indivíduos e populações, sendo o espaço onde se manifestam as articulações entre os processos biológicos e sociais que a determinam, o objetivo desse trabalho é propiciar junto a organizações populares, espaço de reflexão sobre saúde, cidadania e qualidade de vida a partir da utilização do referencial metodológico do Sociodrama.

Metodologia

Este trabalho foi desenvolvido pelas docentes e então, alunas (bolsista e voluntária) com as cooperadas da Coopercook, uma Cooperativa Popular de Trabalho do município de São Carlos, após esclarecimento e consentimento dos responsáveis pela instituição e participantes. A Coopercook existe há 3 anos e 6 meses, porém, passou por um período de inatividade e voltou a se organizar durante o segundo semestre de 2006, fato este que motivou a escolha desta cooperativa para o desenvolvimento das atividades propostas.

O projeto foi desenvolvido nas seguintes etapas: Aproximação e identificação das necessidades, elaboração e desenvolvimento da proposta e avaliação.

1. Aproximação e identificação das necessidades

Consistiu num primeiro contato com os sujeitos que possibilitou a interação entre estes e a equipe de trabalho e também o levantamento das necessidades de conhecimento do grupo. Nesta etapa, primeiramente, foi feito contato com a Incubadora de Cooperativas para decidirmos com qual cooperativa desenvolveríamos o projeto. Depois de algumas reuniões optou-se pela Coopercook por ser uma cooperativa que estava voltando a se organizar e a operacionalizar reuniões semanais com seus cooperados.

Realizou-se uma primeira reunião com todos os cooperados e um representante da Secretaria de Desenvolvimento Sustentável, Ciência e Tecnologia de São Carlos para apresentação do projeto e para a obtenção do aceite do grupo para seu desenvolvimento, promovendo também o início do estabelecimento do vínculo entre cooperados e equipe de trabalho.

Durante esse encontro foi pactuado um segundo encontro para a semana seguinte com o objetivo de realizar uma entrevista com todos os cooperados, de forma individual, visando o levantamento das necessidades e dos possíveis temas que seriam discutidos durante os encontros.

2. Elaboração e desenvolvimento da proposta

A partir das necessidades levantadas nas entrevistas, foi elaborado um programa de atividades, pautada nas etapas do Sociodrama.

O método desenvolvido por Moreno (1978) apresenta-se dividido em 3 etapas:

- a) aquecimento: inicia a sessão e é caracterizada pela introdução de atividades de relaxamento para diminuir o estado de tensão dos participantes e prepará-los para a segunda etapa.
- b) dramatização: espaço para o desempenho espontâneo dos papéis sociais de cada participante, permitindo desvendar as determinações culturais do grupo, colocando a pessoa como um todo em processo de aprendizagem e comunicação
- c) compartilhamento: elaboração final da sessão e se faz o processamento dos sentimentos emergidos na vivência.

A proposta deste trabalho foi desenvolvida em quatro encontros agendados antecipadamente, sendo escolhidas pelos membros, as datas em que fosse garantida a participação do maior número de cooperados. Os encontros aconteceram em uma creche no Jardim Gonzaga, espaço no quais os membros da cooperativa realizam seus encontros semanais. A cooperativa é formada por 18 cooperadas, sendo que o primeiro e o segundo encontro contou com a participação de 11 cooperadas, o terceiro com 8 cooperadas e no quarto encontro participaram 13 cooperadas.

Apresentaremos a seguir a programação dos encontros:

1º Encontro

Tema: Conceito de saúde/doença.

Objetivos: - Propiciar reflexões sobre saúde e doença e cidadania, incentivando os sujeitos para o cuidado com a própria saúde.

Conteúdo	Estratégias	Materiais	Tempo
- Conceito ampliado de saúde proposto pela 8ª Conferência Nacional de Saúde. - Texto da Constituição Brasileira que garante que saúde é um direito.	A) Dinâmica dos Balões coloridos ¹ ; B) Construção de 02 cartazes por 02 grupos de cooperados onde um grupo deve definir (escrevendo ou desenhando) o que é estar com saúde e o outro grupo deve definir o que é estar doente. Apresentação em cartaz e discussão do conceito ampliado de saúde; C) Compartilhamento do conhecimento aprendido	Balões Tiras de papel sulfite 02 Cartazes em branco Cartazes do conceito ampliado de saúde e do texto da Constituição Brasileira; Pincel atômico; Canetas; Fita adesiva. Lápis de cor	A) 20 min. B) 30 min. C) 10 min.

2º Encontro

Tema: O Sistema Único de Saúde (SUS).

Objetivo: Apresentar e discutir o SUS, sus doutrinas e princípios.

Conteúdo	Estratégias	Materiais	Tempo
- O que é o SUS; - Doutrinas e princípios do SUS: universalidade, integralidade, regionalização, descentralização, resolutividade, equidade, participação social e complementaridade do setor privado.	A) Dinâmica de Valores e Concepções I ² . B) Distribuição de 06 papéis para cada dois participantes contendo em cada papel uma das doutrinas e princípios do SUS (com exceção da participação social e complementaridade do setor privado que seria explicado pelos monitores) Construção conjunta de painel ilustrativo: conforme os participantes, um a um, leem as doutrinas e princípios do SUS, discutem e o painel vai sendo construído. C) Compartilhamento da vivência	Folhas sulfite Pincel atômico; Papeletas das doutrinas e princípios do SUS: Fita adesiva.	A) 20 min. B) 30 min. C) 10 min.

3º Encontro

Tema: Controle Social no SUS.

Objetivo: Conhecer e discutir o controle social no SUS, fortalecendo os sujeitos para participação social efetiva na defesa de direitos coletivos na saúde.

Conteúdo	Estratégias	Materiais	Tempo
- O que é controle social.	A) Dinâmica – O Grupo e o	Cartolina;	A) 20 min.

<p>- As formas de controle social no SUS: os conselhos de saúde (municipais, estaduais e da União), Conferências de Saúde e os Conselhos Gestores, Telefones 0800 ou Disque Saúde, Ministério Público, Ouvidoria, Conselhos de Fiscalização Profissional e Direito do consumidor.</p>	<p>Cartaz³. B) Discussão sobre o que os participantes julgam ser controle social e as possíveis formas de controle social na saúde pela população. Informar e discutir com os participantes as formas de Controle Social na saúde C) Compartilhamento com relação a como sentiu a reflexão sobre participação social</p>	<p>Pincel atômico; Fita adesiva; Lápis de cor Cola Figuras para o cartaz</p>	<p>B) 30 min. C) 10 min.</p>
---	---	--	----------------------------------

4º Encontro

Tema: A relação saúde/trabalho.

Objetivos: Discutir a relação saúde/trabalho a fim de que os sujeitos possam promover melhoria em sua qualidade de vida.

Conteúdo	Estratégias	Materiais	Tempo
<p>- Como a saúde afeta o trabalho e como o trabalho afeta a saúde. - Principais riscos ocupacionais e suas precauções no trabalho da cooperativa.</p>	<p>A) Apresentação de cartazes com duas frases sobre trabalho, 1) O trabalho dignifica o homem e 2) O trabalho danifica o homem, a partir das quais discutiu-se sobre a relação entre trabalho e saúde. B) Discussão sobre os principais riscos ocupacionais e a necessidade de se usar EPIs no trabalho. C) Compartilhamento da vivência relacionado com o seu cotidiano de trabalho</p>	<p>Pedaços de cartolina, pincel atômico, fita adesiva dramatização.</p>	<p>A) 20 min. B) 30 min. C) 10 min</p>

3. Avaliação

Foi realizada de forma contínua ao final de cada encontro, por meio do instrumento abaixo, aplicado aos participantes a fim de avaliar o sentimento dos sujeitos após a participação na atividade.

Relato da experiência

O primeiro encontro foi iniciado com a realização da Dinâmica dos Balões com o objetivo de propiciar a interação entre o grupo. No começo alguns participantes resistiram a participar da atividade, por isso conversamos com elas e explicamos que sempre podemos aprender coisas sobre as pessoas e sobre nós mesmos. Depois de começada a dinâmica elas se descontraíram e passaram a participar de forma ativa.

Através da dinâmica foi possível perceber que a maioria dos integrantes do grupo tem dificuldades para se descrever em poucas palavras e para reconhecer o outro a partir da visão que cada um tem de si. Poucos conseguiram reconhecer seus colegas nas descrições.

A segunda atividade consistiu na montagem de dois painéis representando, seja através de palavras ou de desenhos, o que é ter saúde e que é estar doente. Elas foram divididas em dois grupos e cada grupo ficou com um dos temas.

O grupo que ficou com o tema sobre o que é ter saúde fez quatro desenhos: um deles eram duas carinhas, uma triste e outra feliz e embaixo das figuras dizia que *“ter saúde era ser feliz, ter uma mente saudável e fazer novas amizades”* e que *“uma pessoa doente deveria procurar ajuda e não ser uma pessoa mal humorada”*, o segundo desenho era de um menino se exercitando e dizia que ter saúde *“era não ser obeso e praticar exercícios físicos”*, o terceiro desenho eram frutas e legumes e dizia que para ter saúde *“era preciso se alimentar bem e comer coisas saudáveis”* e o quarto desenho era uma casa com árvores e um lago representando um meio ambiente sem poluição e dizia que saúde *“é não poluir os rios, manter nossas casas limpas e não jogar lixo em qualquer lugar”*.

O grupo que ficou com o tema sobre o que é estar doente não fez nenhum desenho, elas descreveram que estar doente *“é uma coisa ruim que quando acontece destrutura a família e a própria pessoa”*, escreveu também que *“doença é uma coisa muito ruim que não dá para agüentar”*, *“doença é um pecado e não tem cura como a aids e o câncer”*.

É interessante notar que o grupo que tratou do tema saúde em nenhum momento se referiu à saúde como ausência de doenças, para eles o conceito de saúde parece muito mais ligado ao conceito de qualidade de vida, já o grupo que tratou do tema doença enfatizou o lado fisiopatológico de se estar doente, o fato de que algumas doenças não têm cura e do quanto estar doente desestabiliza a sua vida.

Quando questionadas individualmente, as cooperadas disseram que muitas pessoas morrem ou ficam doentes por falta de cuidados médicos ou de remédios e que estar doente é muito ruim por que a pessoa não pode trabalhar.

Em seguida foi apresentado o conceito ampliado de saúde da 8ª Conferência Nacional de Saúde, fazendo correlação com o conceito de saúde que os próprios sujeitos tinham montado, sendo possível perceber que os dois conceitos não estavam tão distantes.

A fim de complementar o tema foi apresentado o texto da Constituição Federativa do Brasil de 1988 que diz que a saúde é um direito de todos, garantido pelo Estado. Depois de apresentado esses conceitos surgiram discussões no grupo sobre se é possível ter saúde dentro dos parâmetros estabelecidos pelo conceito ampliado de saúde. Uma das cooperadas disse que: *“se para ter saúde é preciso ter tudo aquilo que diz no cartaz ninguém no Brasil é saudável porque ta sempre faltando uma coisa ou outra”*, uma outra cooperada questionou a validade do que está escrito na constituição sobre saúde ser um direito de todos garantido pelo Estado, sendo que muitas delas concordaram que isso só existe no papel.

No final do encontro foi realizada a avaliação em que 82% dos participantes referiram estarem satisfeitos, surpresos e otimistas com o encontro, 9% referiram estar decepcionados e 9% referiram estar surpresos.

Trabalhar essa temática com os sujeitos foi importante, pois trouxe novos conceitos para a vivência do grupo e proporcionou um espaço para que elas discutissem e percebessem seus conceitos sobre saúde e doença. Outro ponto importante foi que elas puderam conhecer e

entender um pouco sobre o que a Constituição Brasileira diz sobre saúde e isso desperta nos sujeitos o sentido da cidadania.

O segundo encontro começou com a realização de uma dinâmica de aquecimento. As frases foram colocadas na parede e as participantes foram orientadas para escolher a frase que mais condizia com o que elas pensavam sobre o SUS e explicar o porque dessa escolha. Essa dinâmica suscitou uma discussão entre o grupo, pois a maioria delas escolheram a frase que dizia: *III – As Unidades de Saúde não servem para nada, pois nunca têm médicos*. Quando questionadas sobre o porque da escolha da frase elas demonstraram grande frustração com relação ao serviço de saúde prestados em sua comunidade, pois segundo elas, toda vez que elas buscam a Unidade de Saúde da Família em busca de auxílio são mandadas para o Pronto Socorro Central. Nesse momento surgiram divergências de opiniões, pois uma das cooperadas disse que quando a filha foi operada, a médica e a enfermeira realizavam o curativo em sua casa diariamente. Porém, segundo as cooperadas, esse tratamento não é feito de forma igualitária:

“eles só fazem isso com quem eles vão com a cara, se eles não gostam de você te tratam diferente”.

Outro tema de discussão durante a realização da dinâmica foi para que serve cada Unidade de Saúde, as cooperadas disseram que não conseguiam diferenciar o que uma Unidade de Saúde da Família tem de diferente de uma Unidade Básica de Saúde e questionaram porque toda vez que elas precisavam de atendimento eram encaminhadas ao Pronto Socorro Central:

“... eu nem passo mais no Postinho, vou direto no Pronto Socorro. Eles vão me mandar pra lá mesmo...”

“... esse negócio de saúde da família significa que eles (a equipe de saúde) deveriam ir lá em casa, né? Eles só foram lá quando estavam preenchendo aquela ficha, depois disso nunca mais voltaram...”

Em seguida foram distribuídos papeletas com os princípios e doutrinas do SUS. Cada cooperado recebeu uma papeleta e explicou para todos os seus amigos o que aquela palavra significava. Os cooperados demonstraram dificuldades para entender o que as palavras escritas nas papeletas significavam e como relacionar tais princípios ao SUS. Quando questionados sobre o que era o SUS, os participantes se referiam a algum serviço público de saúde específico e não viam o SUS como um sistema integrado de serviços e ações.

“..SUS é o postinho de saúde, né?”

A discussão das doutrinas e princípios do SUS ocorreu a partir de uma discussão entre o grupo. Cada cooperada tentava explicar o princípio que tinha em mãos e depois a discussão era aberta para todo o grupo.

Embora eles não soubessem o significado teórico das doutrinas e princípios, na discussão percebeu-se que os cooperados os identificaram na utilização dos serviços públicos de saúde, suscitando uma discussão das facilidades e dificuldades encontradas no funcionamento desses serviços. Porém, a maioria desconhecia o princípio do controle social, reforçando a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre o assunto.

Durante a discussão elas referiram que a maior parte dos princípios só existia no papel, pois elas não conseguiam tratamento igualitário nas unidades e se sentiam frustradas com a demora

das consultas. Entre as facilidades mencionadas pelo grupo para utilização dos serviços de saúde está a oportunidade de conseguir os medicamentos e cirurgias gratuitamente, mas é necessário esperar muito para conseguir esses benefícios, sendo esta a principal dificuldade enfrentada por eles e por isso a preferência pelos serviços de pronto atendimento.

Na finalização da discussão, as participantes demonstraram surpresa e satisfação por terem conhecido um pouco melhor o Sistema Único de Saúde e manifestaram que isso despertou nelas elas o desejo de poder lutar pelos seus direitos e garantir a promoção da saúde.

A avaliação revelou que 50 % dos participantes ficaram somente satisfeitos, 16,7% se sentiram satisfeitos e otimistas, 16,7% satisfeitos e surpresos, 8,3% satisfeitos e cansados e 8,3% surpresos.

O terceiro encontro, que teve como tema principal o controle social no SUS, começou com uma discussão entre as monitoras e o grupo, sobre o que é controle social e como a população pode exercer esse controle para melhorar o atendimento nas unidades de saúde. Foi mostrada para o grupo a possibilidade existente de controle social, tal como os Conselhos de Saúde, sendo que a maioria nunca tinha ouvido falar sobre isso e quem tinha conhecimento não sabia para que servia e como elas podiam participar.

No grupo tinha uma cooperada que tinha sido eleita conselheira de saúde na Unidade do Jardim Gonzaga e quando questionada sobre o papel que desempenharia ela disse que a primeira reunião ainda não havia sido marcada e somente depois dessa reunião é que ela saberia o que significa ser um conselheiro de saúde. Notamos a partir dessa discussão que a população não tem conhecimento claro sobre as possíveis formas de controle social existentes e no que diz respeito ao Conselho de Saúde a informação não é adequada nem mesmo para aqueles que fazem parte do mesmo.

Os usuários desconhecem tanto os seus direitos quanto às formas de fazer com esses direitos sejam respeitados. Durante essa discussão foi apresentada para os cooperados outras formas de exercer o controle social, como por exemplo, os Conselhos Regionais que fiscalizam as profissões, o Procon, as Conferências de Saúde entre outros e foi explicado em quais situações e de que forma eles podem estar entrando em contato com tais instituições.

Na avaliação deste encontro, 37,5% dos participantes se sentiram satisfeitos com as atividades realizadas, 25% se sentiram satisfeitos e otimistas, 25% otimistas, 12,5% otimistas e surpresos.

No quarto encontro tratamos sobre a relação entre saúde e trabalho. Foram apresentadas duas frases para o grupo, uma que dizia: O trabalho dignifica o homem e outra: O trabalho danifica o homem, pedimos então que cada pessoa do grupo escolhesse uma das frases e dissessem o porquê da escolha. No início todas as cooperadas escolheram a frase que dizia que o trabalho dignificava o homem, pois somente trabalhando é que se pode conseguir dinheiro de forma honesta para pagar as contas. Porém durante as discussões algumas cooperadas levantaram questões sobre os diversos tipos de trabalho, tal como pessoas que trabalham em carvoarias e que por causa disso ficam doentes, outras que trabalham em lavouras lidando com produtos químicos e mesmo o trabalho que elas desempenham na cozinha, durante o qual elas podem se queimar ou se machucar carregando panelas pesadas.

Através dessa discussão foi possível abordar no grupo que a saúde afeta a perfeita realização do trabalho e como o trabalho também afeta a saúde e diversos aspectos do trabalho na cooperativa foi lembrado, buscando sempre despertar os sujeitos para o cuidado com a própria saúde e melhoria na qualidade de vida.

A avaliação mostrou que 50% dos participantes se sentiram satisfeitos, 20% se sentiram satisfeitos e otimistas, 20% satisfeitos e cansados e 10% otimistas.

Conclusões

A partir dos encontros foi possível constatar que os conceitos sobre saúde estão estreitamente vinculados com o cotidiano dos indivíduos e populações, pois é nesse espaço que as interações entre o biológico, o psicológico, o social, econômico e o cultural acontecem.

Dessa forma, a atuação com grupos sociais em seus espaços de organização da vida cotidiana foi fundamental, pois propiciou reflexões sobre saúde e cidadania, fortalecendo os sujeitos para o cuidado com a própria saúde e para participação social efetiva na defesa de direitos coletivos na saúde.

Nas discussões com os cooperados foi possível perceber a importância de refletir sobre saúde, pois assim o sujeito passa a perceber como ele pensa saúde e como ele trata sua saúde, propiciando a busca de possíveis estratégias para que melhorias em suas condições de saúde, vida e trabalho aconteçam. O despertar nesses sujeitos dos direitos de cidadania possibilita que se reconheçam como indivíduos com direitos e deveres capazes de provocar mudanças.

O desenvolvimento desse trabalho aponta que ao formular políticas de ações em saúde é preciso considerar as necessidades reais da população e que tais ações promotoras de saúde devem ser direcionadas para perto dos locais de vida da população, voltando suas atividades para o coletivo. É importante que indivíduos e populações tenham acesso às informações referentes aos seus direitos em saúde para que se sintam capazes de desenvolver atividades que visam promover sua saúde e melhorar as unidades de saúde próximas ao seu domicílio.

As cooperadas apontaram o interesse de continuar a ter esse espaço de reflexão e aprendizagem coletiva. Identificamos que desenvolver com o grupo os aspectos que envolvem a temática qualidade de vida seria um importante disparador para potencializar as concepções sobre saúde que haviam apresentado nos encontros.

Inegavelmente o planejamento das atividades sustentadas pelo referencial metodológico do sociodrama possibilitou um produto final significativo no grupo das cooperadas que além de apreenderem conhecimentos sobre saúde e cidadania, o resgate da espontaneidade e criatividade, fortaleceu-as como grupo, aspecto fundamental no processo de construção do cooperativismo.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. São Paulo. Atlas. 1991. 292p.
- _____. Leis etc. Lei nº 8.080 de 19 de setembro de 1990. Dispões sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 18. 055-9
- _____. Ministério da Saúde. Ministério da previdência e Assistência Social. Relatório final. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 8, 1986, **Anais**. Brasília, Ministério da Saúde. 1987. 21p.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990. 307 p.

- CUKIER, R. **Palavras de Jacob Levy Moreno**: vocábulo de citações de psicodrama, da psicoterapia de grupo, do sociodrama e da sociometria. São Paulo: Agora, 2002.
- FRANTZ, W. Educação e cooperação: práticas que se relacionam. **Sociologias** [online]. jul./dez. 2001, n.º. 6 [citado 16 dezembro 2004], p.242-264. Disponível em <www.scielo.br> ISSN 1517-4522.
- IDEC- INSTITUTO BRASILEIRO DE DEFESA DO CONSUMIDOR. **O SUS pode ser seu melhor plano de saúde**. São Paulo, 2003.
- LIMA, J.C. **O trabalho autogestionário em cooperativas de produção**: o paradigma revisitado. Rev. bras. Ci. Soc.[online]. out. 2004, vol. 19, n.º. 56 [citado 16 dezembro 2004], p.45-62. Disponível em < www.scielo.br > ISSN 0102-6909.
- MANDÚ, E. N. T. **Saúde no olhar das mulheres**: afirmação e negação do saber e práticas dominantes no campo médico. Ribeirão Preto, 1995. 204p. Dissertação (mestrado)- Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo.
- MARRA, M.M. **O agente social que transforma**. O sociodrama na organização de grupos. São Paulo: Ágora, 2004.
- MORENO, J.L. **Psicodrama** (A. Cabral, trad.) São Paulo: Cultrix, 1972.
- _____. **Quem sobreviverá**. Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama. (FARIA, A.R., RODRIGUES, D. L. e KAFURI, M.A. trads.). Goiânia: Dimensão, 1992.
- OGATA, M.N. **Concepções de saúde e doença**: estudo das representações sociais de profissionais de saúde. 2000. 233p. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- SINGER, P. Economia Solidária: um modo de produção e distribuição. In: SINGER, P.;SOUZA,A.R.(org.). **A economia solidária no Brasil**. São Paulo. Contexto. 2000.p.11-28.
- VASCONCELOS, E. M. **Educação popular e a atenção à saúde**. 2ª ed. São Paulo: HUITEC, 2001.

A PESQUISA-AÇÃO COM FOCO NA EDUCAÇÃO PERMANENTE EM ENFERMAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA¹

Maria Cristina Pinto de Jesus²; Mariângela Aparecida Gonçalves Figueiredo³; Arlete Maria Moreira do Amaral³; Ana Angélica Rodrigues de Paula⁴; Darcília Maria Nagen da Costa³; Girlene Alves da Silva³; Lucia Aparecida de Souza⁵; Margarida Maria Donato Santos⁵; Maria Aparecida Pereira dos Reis⁵; Maria das Graças Pinto dos Santos⁵; Sueli Maria dos Reis Santos³; Rita de Cássia Souza e Silva⁵; Sonia Rodrigues Araujo⁵; Letícia de Oliveira Rocha⁶; Janice Isabel Soares da Silva⁷; Lívia Braz Santarosa⁸; Paula Farage Moreira da Rocha⁸; Juliana de Lima Almeida⁸; Tamires Fernandes Venâncio Pereira⁸; Denise Rocha Raimundo⁸

Faculdade de Enfermagem/Hospital Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora
crisrina.pinto@acessa.com mary.hu@ig.com.br

RESUMO

O presente artigo faz o relato de experiência de um grupo de enfermeiras pesquisadoras trabalhando a temática educação permanente junto aos trabalhadores de enfermagem do Hospital Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora à partir dos princípios da pesquisa-ação e da pedagogia crítica reflexiva. As ferramentas da pesquisa-ação têm facilitado ao grupo de trabalhadores a compreensão da importância do engajamento de todos na discussão das questões relativas à realidade do processo de trabalho. Espera-se instituir um processo de educação permanente no Hospital Universitário fundamentado na ação participativa dos trabalhadores de enfermagem.

INTRODUÇÃO

A concepção de educação crítico-reflexiva e libertadora, centrada no ser humano e no desenvolvimento de suas potencialidades intrínsecas para sua autonomia, crescimento e emancipação têm sido realçada por estudiosos como Sena-Chompré e Egry (1998), Gadotti (2000), Demo (1998), Freire (1996) Bordenave (1994).

No Brasil, no contexto da Educação em Saúde, nos dias atuais, têm surgido políticas públicas no cenário nacional que buscam orientar a formação profissional no sentido de os profissionais darem respostas aos problemas de saúde da população.

As duas últimas décadas foram marcadas por intensas transformações do Sistema de Saúde brasileiro, intimamente relacionadas a mudanças no âmbito político-institucional e no modelo assistencial, fazendo surgir a necessidade de profissionais sintonizados com as reais necessidades de saúde da população e com competência para realizar suas práticas nesse sentido.

¹ Trabalho extraído do Projeto aprovado pelo CNPq Edital MCT/CNPq/MS-SCTIE-DECIT 23/2006 - Gestão em Saúde - Educação Permanente de Trabalhadores de Enfermagem do Hospital Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora e orientado por Michel Jean-Marie Thiollent, Professor Dr. da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

² Enfermeira, Doutora, Docente da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Juiz de Fora

³ Enfermeira, Mestre, responsável pelo Serviço de Educação Continuada do Hospital Universitário da UFJF

⁴ Enfermeira especialista do Hospital Universitário da UFJF

⁵ Enfermeira, Mestre do Hospital Universitário da UFJF

⁶ Enfermeira graduada pela Universidade Federal de Juiz de Fora

⁷ Acadêmicas de Enfermagem, voluntárias no Projeto Educação Permanente de Trabalhadores de Enfermagem do Hospital Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Em consonância com os princípios do atual sistema de saúde brasileiro, o Sistema Único de Saúde (SUS), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais pressupõe-se que os novos profissionais sejam críticos, reflexivos, dinâmicos, ativos, capazes de intervir na realidade do trabalho de maneira ética e com maior qualidade (BRASIL, 2001).

Já prevista na formação, no nível de graduação, a educação permanente em saúde poderá contribuir para a prática profissional comprometida com as necessidades de saúde da população e evidenciando a importância do aperfeiçoamento, da atualização e da atitude crítica e reflexiva das situações vivenciadas na área da promoção, prevenção e reabilitação da saúde.

Na visão de Paulo Freire (1987) a permanência da educação faz parte de sua essência, porque a educação é permanente na medida em que consideramos o homem como ser inacabado e consciente da realidade contraditória e também inacabada.

“O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la através da reflexão sobre o seu cotidiano”. Assim, a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e se refaz. (FREIRE, 2000, p.85):

Compreende-se que a educação que desperta a consciência crítica e reflexiva dos trabalhadores sobre o processo de trabalho, motiva-os para a busca do conhecimento e resolutividade das situações enfrentadas no cotidiano do trabalho. Assim, partiu-se de uma concepção de educação que sustenta a compreensão de educação permanente como estratégia para a formação de profissionais críticos participativos, com possibilidades e competência para realizar mudanças nas práticas de saúde.

Fez-se opção por utilizar um método de investigação que envolvesse os sujeitos desde a concepção das idéias até a realização das atividades propostas.

OBJETIVO

O presente estudo tem como objetivo relatar a experiência do grupo constituído por enfermeiras do Hospital Universitário, docentes e discentes da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Juiz de Fora, com a utilização do método da pesquisa-ação na investigação que visa instituir um processo participativo de educação permanente no Hospital Universitário para os trabalhadores de enfermagem.

O MERGULHO DO GRUPO NO REFERENCIAL DA PESQUISA-AÇÃO

Inspirado no trabalho realizado por Henri Desroche, André Morin, no início da década de 80 desenvolveu o conceito da pesquisa-ação integral (participativa), apresentando suas cinco dimensões que se concretizam em etapas: o contrato; a participação; a mudança; o discurso e a ação, ou seja, a pesquisa-ação pressupõe um contrato e visa mudança pela transformação da ação individual à prática coletiva e do discurso espontâneo à um discurso refletido e engajado, resultado de um processo participativo que pode levar à co-gestão (MORIN, 2004).

A pesquisa-ação é sistêmica por ser uma ação intencional destinada a tornar mais inteligível um objeto ou fenômeno complexo de modo a construir conceitos que vão alimentar o raciocínio do ator que planeja uma intervenção deliberada na realidade. O pensamento sistêmico é usado para modelar um fenômeno complexo ativo em um ambiente em evolução com a finalidade de permitir ao ator coletivo intervir e induzir mudança. (MORIN, 2004).

Na pesquisa sistêmica a participação é essencial. Ela pode se dar em diferentes graus – da representação, passando pela cooperação até a co-gestão. A cooperação é um

nível essencial – cada um toma parte na ação e na reflexão da tarefa comum a ser cumprida, mas a pesquisa-ação integral busca à co-gestão, isto é a participação de todos os membros em todas as tarefas decisivas do início ao fim.

Morin (2004, p.67) salienta que “participação exige engajamento pessoal, abertura à atividade humana, sem relação de dependência, onde o diálogo prevalece nas relações de cooperação ou de colaboração”. Implica inserir os atores em um entendimento visando uma mudança profunda tanto no nível do pensamento como na ação. Para atingir o objetivo o grupo precisa atentar para a necessidade de se ter uma linguagem comum que nivele os participantes a se engajar no processo de pesquisa. Essa etapa pode levar algum tempo, mas é essencial para que os atores possam ter um entendimento aceitável acerca dos objetos da pesquisa.

A mudança é a finalidade da pesquisa-ação. Essa mudança inclui os valores dos participantes e se faz na própria natureza da pesquisa, em momentos de revisão da ação e do pensamento, enriquecendo especialmente o saber prático. Assim, a pesquisa-ação não visa prioritariamente à produção de um saber, mas pretende contribuir para a reflexão sobre “os problemas, bloqueios, tensões” institucional (MORIN, 2004, p.72).

Para que ação refletida enriqueça o discurso é preciso a vontade de tornar complementares ação e discurso. A ação concreta realizada exterioriza a mudança e facilita a tomada de consciência – o que é fundamentado em referenciais teóricos que sustentam a aprendizagem significativa vinculada ao vivido (MORIN, 2004).

A pesquisa-ação é centrada no discurso e visa à mudança do discurso espontâneo a outro mais esclarecido, consciente e engajado. O discurso é o entendimento e passa da espontaneidade à um esclarecimento favorecendo o engajamento, fazendo do homem o autor de sua história, permitindo a transformação do mundo. Assim, o discurso para ser compreensível deve ser dinâmico, estar vinculado ao vivido favorecendo a conscientização. A pesquisa-ação integral facilita o discurso interdisciplinar essencial para resolver problemas relativos à complexidade da realidade (MORIN, 2004).

Morin (2004, p.81) explicita o significado de ação quando se trata de pesquisa-ação: a ação em foco não é “ação totalmente planejada e predeterminada – trata-se da ação definida, em linhas gerais, pelos atores do grupo, podendo tornar-se incitativa, deixando espaço para a responsabilidade de atores que eventualmente mudariam seu curso e aumentariam seu engajamento, dentro de uma escala variando entre pouca e muita participação”. Assim essa ação é mais coletiva que individual e é concebida como conduta global que exige intervenção que se caracteriza por uma relação estreita entre teoria e prática. A pesquisa-ação se preocupa com o processo e inclui necessariamente o fazer, sendo os sujeitos vistos como seres autônomos e considerados agentes essenciais de sua própria evolução. No entanto, é importante salientar que a ação concreta deve corresponder às capacidades dos participantes. Assim é recomendado respeitar o ritmo dos participantes e considerar a complexidade da realidade e as necessidades dos atores. Com certeza a ação mais eficaz será aquela que obtiver o consenso de todos ou da maioria.

O contrato é uma etapa essencial da pesquisa, na medida em que a participação de todos precisa estar definida. Ele destaca a idéia de que as decisões são tomadas em comum e deve ser formal, porém aberto, não estruturado para preservar a flexibilidade à mudança e a possibilidade de um constante questionamento das hipóteses, dos discursos, das estratégias e dos papéis de cada um no grupo.

Morin (2004) aponta princípios que fundamenta a pesquisa-ação sistêmica: o processo e o produto são igualmente importantes e seu objeto é um fenômeno social; trabalha-se para produzir um discurso refletido que levará à mudança reflexiva; englobam interconexões dos componentes que acontecem graças à trocas entre os atores

que investem seus valores subjetivos no diálogo que visa modelar o diálogo coletivo. Na pesquisa-ação sistêmica o pesquisador não espera todas as significações para tomar decisões. Ele interage com o meio e participa com seus valores e os dos outros. Se funda na negociação entre os atores com vistas a tornar o processo flexível, vislumbrando a globalidade, a complexidade e a coerência do real.

Segundo Morin (2004) temos três fases principais na pesquisa-ação, a saber: das observações, da classificação dos dados e a fase das conclusões. As observações são coletas por meio do diário de bordo e atas de encontros e reuniões com os atores. Nessa fase temos indícios de reflexões e conclusões e todos estão participando. A fase de classificação que é uma operação lógica que acontece em função de um referencial teórico fica a cargo do pesquisador responsável. As conclusões constituem-se na interpretação dos fatos e do sentido dos comportamentos efetuados ao longo da pesquisa.

O fato de o pesquisador principal ser mais habilitado em redação científica e por consequência, na reflexão crítica, além de ser elemento de fora envolvido por sua experiência no método, poderá ajudar o grupo a descobrir até que ponto pretende engajar-se no processo de participação. A análise deste pesquisador deverá, “inicialmente, clarificar alguns objetivos gerais para que o grupo determine o papel de cada um”. Embora o pesquisador desempenhe o papel de responsável enquanto ator na pesquisa, todos os atores são convidados a se tornarem autores. Morin (2004, p.118) ressalta ser fácil realizar uma pesquisa-ação sistêmica os pesquisadores são bem aceitos pelas pessoas do grupo e quando são conhecidos, desde o início, “o dinamismo do meio, as redes de comunicação e as possíveis colaborações. Idealmente, as pessoas interessadas, se tornam de algum modo, pesquisadoras, ou atoras pesquisadoras, e também autoras da pesquisa”.

Pinto (s/d), explicita em textos selecionados por Laura –Arrazola e Michel Thiollent a sequência metodológica a ser utilizada na pesquisa-ação, didaticamente estruturada em momentos, a saber: o investigativo que prevê a elaboração de um marco teórico comum ao grupo de pesquisadores, a elaboração de um esquema ou guia para a coleta de informações, a aproximação com todas as possibilidades de participação e meios de obtenção de informações e a realização da investigação participante. O momento da tematização envolve a redução teórica que culmina na elaboração do documento sobre a teorização, a redução temática que chega leva a interpretação do conteúdo à luz da teorização, e, a elaboração do programa pedagógico. O momento da programação-ação incluiu a realização dos círculos de estudo para selecionar coletivamente as idéias do projeto, elaboração do programa pedagógico, implementação e avaliação por toda a comunidade participante.

A TRILHA DO GRUPO DE PESQUISADORES RUMO AO ENGAJAMENTO DOS SUJEITOS NA EDUCAÇÃO PERMANENTE PELA VIA DA PESQUISA-AÇÃO.

Inicialmente o grupo de pesquisadores tinha como objetivo principal a criação de um Núcleo de Educação Permanente com a intenção de institucionalizar as práticas educativas realizadas junto aos trabalhadores de enfermagem do HU/CAS. Desde o início, o grupo acreditava na construção de um novo processo de capacitação no Hospital Universitário, que poderia se dar pela via da criação do núcleo.

Enfermeiros, técnicos, auxiliares de enfermagem do Hospital Universitário e docentes e discentes da Faculdade de Enfermagem, todos sujeitos do estudo, tínhamos como meta realizar uma investigação baseada no método de pesquisa-ação, na medida

em que se pretendia um estudo da realidade e uma concomitante intervenção, com a participação dos sujeitos envolvidos nessa realidade. Entendíamos que essa metodologia, possibilitaria a associação de uma ação ou a resolução de um problema, com participantes envolvidos de forma cooperativa (THIOLLENT, 1986)

A primeira atividade do projeto de pesquisa constituiu-se de um seminário realizado em abril de 2007, como objetivo de fortalecer a compreensão do grupo de pesquisadores com a metodologia da pesquisa-ação tomando como base as discussões e principalmente, a partir da assessoria e orientação do professor Michel Thiollent. Assim, o grupo se prepararia para as diferentes fases da pesquisa, definindo os encaminhamentos do projeto, segundo a pesquisa-ação.

Michel Thiollent, além de trabalhar a questão metodológica com o grupo, fez indicação de trabalhos sobre este tipo de pesquisa na área de extensão universitária voltada para a área da saúde. Salientou ser este tipo de pesquisa um espaço de interlocução, onde os atores implicados participam da resolução de problemas. Foi discutido o papel articulador e facilitador dos pesquisadores e dos especialistas envolvidos. Ficou claro para todos que o papel do investigador é facilitar todo o trabalho, definir objetivos a serem alcançados de modo cooperativo, delimitar o campo de investigação, fazer uma formação permanente articulando teoria e prática, levantar os pontos críticos, buscar conhecimento no grupo, construir planos para a ação baseados em um ciclo de solução de problemas e, fazer a devolução dos dados aos sujeitos.

Após a apresentação e discussão dos princípios teóricos pelo professor Michel Thiollent, o grupo foi dividido para refletir sobre como a pesquisa-ação poderia ser aplicada no projeto de educação permanente de trabalhadores do HU/CAS/UFJF, visando à capacitação dos trabalhadores na área hospitalar. A seguinte questão orientou a discussão do grupo: o que está merecendo investigação, utilizando-se a metodologia da pesquisa-ação?

A discussão trouxe à tona situações como: as ações educativas dirigidas aos profissionais de enfermagem no HU/CAS/UFJF estão vinculadas à direção de enfermagem; não tem continuidade, são pontuais; não há vinculação institucional das ações; a capacitação é feita a partir da demanda e apenas por ela; não existe propriamente um projeto de capacitação; falta articulação no serviço; as avaliações após a capacitação dependem de quem fez as ações, não são institucionais; nem sempre existe o comprometimento por parte de todo o grupo; não há responsabilização pela atividade da Educação Permanente; as ações educativas não constituem um projeto coletivo; existem profissionais efetivos e outros contratados exercendo a mesma função no serviço de enfermagem; as ações de capacitação são programadas prioritariamente para trabalhadores técnicos e auxiliares de enfermagem e as ações voltadas para os enfermeiros não são regulares, quando ocorrem está baseada na iniciativa individual de cada profissional.

Foram evidenciados fatores a serem considerados para o envolvimento dos trabalhadores nas capacitações: o conhecimento empírico sobrepõe o científico; há pouca motivação; as capacitações têm sido verticalizadas; os trabalhadores têm uma carga horária de trabalho excessiva com outros vínculos; a capacitação não é recebida como estratégia para mudança e crescimento pessoal e profissional; os enfermeiros nem sempre se colocam como agentes responsáveis pela capacitação; existe resistência quando se tenta introduzir metodologias participativas, ficando evidente a aceitação de um modo tradicional de ensino em sala de aula.

Uma comissão ficou com a responsabilidade de fazer a redação de toda discussão do grupo. Essa comissão foi composta por uma docente da Faculdade de Enfermagem, uma enfermeira do Hospital Universitário e uma aluna do curso de

graduação em Enfermagem. O resultado da discussão foi sistematizado no primeiro relatório de atividades do grupo.

Foi evidenciado que cada participante contribuiria segundo suas habilidades; o conteúdo das atividades seria construído com os trabalhadores do Hospital Universitário e este seria um fator de ampliação das relações entre os atores.

Foi planejado como passos importantes na realização da pesquisa: a realização de oficinas institucionais de educação permanente; formação do grupo de interlocutores, com observação da ética; ênfase nas ferramentas da pesquisa-ação; a utilização de técnicas de análise e resultados das pesquisas participativas; uso da imagem para trazer informações voltadas para a prática ou pesquisa.

Como o princípio para a avaliação das ações, cita-se a criação da dinâmica do aprendizado contínuo; a garantia da liberdade na criatividade do aprendizado; o cuidado para não focar apenas o aprendizado relativo à formação profissional; o atentar para o controle da subjetividade; a realização da vinculação na análise dos dados com a aprendizagem da pesquisa-ação no ambiente de trabalho (Thiollent, 2007)⁸.

Morin (2004) considera os momentos de interação do grupo, como importantes para a apresentação das idéias, a realização das reflexões e chama atenção para os modos de registrar esses momentos interativos na pesquisa-ação. A discussão no encontro do grupo de atores além de ser importante para fortalecer o sentimento de pertencimento ao grupo é também um espaço para refletir, reavaliar e esclarecer as ações realizadas. Cita o diário de bordo como uma ferramenta importante para as anotações de observações diárias e reflexões individuais relacionadas às ações na medida que se realizam, assim como as atas de reunião – histórico do grupo, de suas ações, de suas reflexões. Ressalta o autor que “a ata, ou relato de uma reunião... permite acompanhar o andamento das reuniões e constatar o adiantamento dos trabalhos” (MORIN, 2004, p.138).

Após a apreensão dos princípios da pesquisa-ação, o grupo partiu para levantar as condições institucionais do cenário de estudo e realizou as primeiras oficinas no início do mês de outubro de 2007 que, no primeiro momento buscou fazer a apresentação do projeto aos gestores e trabalhadores do HU/CAS/UFJF, mostrando seus objetivos, a fim de motivar as pessoas a estarem participando da pesquisa. No segundo momento foram formados grupos de trabalho para realização de oficinas, com uma média de 15 pessoas, tendo como componentes Enfermeiros, Técnicos e Auxiliares de Enfermagem. Em cada oficina, atuaram com facilitadores um docente, um enfermeiro e um aluno da Graduação em Enfermagem. O grupo de pesquisadores constituiu os facilitadores que atuaram nos três turnos, manhã, tarde e noite, com grupos de até 15 participantes, oportunizando a participação de todos os trabalhadores de enfermagem.

As oficinas de trabalho constituíram um espaço para a manifestação dos trabalhadores de enfermagem acerca das condições de trabalho a que está submetido e levantamento das expectativas em relação às mudanças necessárias ao bom desenvolvimento das atividades.

Foram colocadas questões norteadoras com a finalidade de motivar a manifestação dos participantes e subsidiar a realização de um estudo exploratório inicial para levantamento dos problemas e das variáveis acionáveis para a constituição do Núcleo de Educação Permanente propriamente dito, bem como das demandas de capacitação e das condições institucionais para sua efetivação: em seu ambiente de

⁸ Notas das discussões realizadas durante o Seminário com o grupo de pesquisadores do Projeto Educação Permanente de Trabalhadores do Hospital Universitário da UFJF, financiado pelo CNPQ (2006/2008).

trabalho, o que você mais gosta? O que você menos gosta? O que você acrescentaria no seu trabalho para que ficasse melhor? Especificamente sobre a educação permanente foi interrogado: que problemas em sua prática cotidiana poderiam ser resolvidos a partir da capacitação dos trabalhadores? O que facilita e o que dificulta a capacitação dos trabalhadores no Hospital Universitário? Para quê um Núcleo de Educação Permanente?

Durante as oficinas foram realizados os registros em papel krafite das colocações e sugestões elaboradas pelo grupo. Foi realizada uma reunião para apresentação oral da produção escrita de cada grupo, acrescentando-se as discussões e reflexões acerca dos trabalhos.

O trabalho realizado com os trabalhadores de enfermagem foi sistematizado, sendo os dados numéricos computados e as opiniões e sugestões dos participantes agrupadas em temas e analisadas a partir da literatura sobre a temática para posterior devolução do material estruturado para os trabalhadores do HU/CAS/UFJF. O marco teórico foi construído concomitante às atividades do projeto.

Todos os atores têm participado da análise dos dados por meio de suas reflexões e das ações relatadas nas reuniões e encontros durante o processo de pesquisa, porém o relatório ficou a cargo dos responsáveis pela pesquisa, já têm formação para tal.

Participaram das oficinas 114 profissionais, a maioria mulher, por ser realmente a predominância na profissão, predominou os trabalhadores de nível técnico em enfermagem, realidade que predomina no HU/CAS/UFJF. A faixa etária predominante foi de 41 a 50 anos; com salários entre 4 a 6 mínimos e igual faixa de renda familiar. A maioria já realizou de 1 a 5 cursos e estão no serviço de 1 a 5 anos. O motivo alegado para permanência no HU mais citado foi o fato de ser um hospital público, a estabilidade no emprego e a oportunidade de capacitação.

O relacionamento interpessoal destacou-se como ponto central a ser trabalhado em ações de educação permanente. *“Precisa capacitação para o relacionamento”; humanização visando a qualidade nas relações humanas”*. Os participantes fazem afirmações quanto à capacitação ser apenas teórica, mas reconhecem a necessidade de que a mesma seja permanente já que a realidade está em mudanças continua. Fica claro que a capacitação está relacionada com melhoria na realização da assistência e também como forma de valorização do trabalhador.

Os trabalhadores expressaram a relevância de incluir toda equipe nos treinamentos; fazer a capacitação de urgência e emergência e valorizar a humanização da assistência, considerando o cliente, o trabalhador de enfermagem e o médico. *“todos devem ser incluídos na capacitação”; o setor de urgência e emergência precisa de capacitação”*. Deve-se destacar que quando mencionam capacitação o entendimento parece ser o de que o papel dessa é passar para os trabalhadores os fundamentos científicos e novos conhecimentos técnicos. Falam em “reciclagem”, em melhorar o conhecimento científico. Parece que o entendimento de “reciclagem” é no sentido de recuperação, de resgatar conhecimentos aprendidos para melhoras a assistência realizada, finalidade de suas ações.

O aspecto organizacional da instituição aparece como preocupação dos trabalhadores de enfermagem. Ressaltam a necessidade de manutenção preventiva dos equipamentos utilizando-se programa específicos e implantação de programas de qualidade.

Após a atividade com os trabalhadores de enfermagem do HU/CA/UFJF, o grupo realizou o Segundo Encontro com o especialista prof. Michel Thiollent, que aconteceu em fevereiro de 2008 com o objetivo de apresentar o desenvolvimento das atividades.

Inicialmente, o grupo apresentou os dados obtidos, recebeu o feedback do orientador e em seguida os membros foram organizados em dois sub-grupos para discussão dos dados apresentados.

Neste encontro ficou clara a intenção do prof. Michel Thiollent, de fazer o grupo avançar na construção do referencial teórico. Indicou obras e artigos que abordam o método da pesquisa-ação e acompanhou a leitura e discussão do grupo.

O grupo sistematizou os dados discutidos e fez considerações sobre os próximos passos a serem seguidos no projeto. Consta da síntese deste encontro, a necessidade de sistematizar as ações do projeto; de concluir o referencial teórico, enfatizando a educação permanente na enfermagem e os princípios da pesquisa-ação; a necessidade de definir qual conceito de educação permanente será adotada no estudo; o fortalecimento dos círculos de pesquisa, ampliando os participantes e suas respectivas atividades no projeto.

LIÇÕES EMERGIDAS DA EXPERIÊNCIA

A questão mais crítica do trabalho do grupo tem sido a compreensão dos diferentes modos e intensidade de participação possíveis na realização da pesquisa, segundo a situação biográfica e bagagem de conhecimentos de cada ator.

Para superar tal dificuldade atentou-se para o que Morin (2004) salienta quanto à definição precisa dos papéis dos participantes na pesquisa, ou seja, a atividade não é considerada a mais importante, mas o papel relativo à atividade. A atividade destinada a cada um deve ser aquela que o ator está apto a cumprir. Assim, devem ser distribuídas de maneira democrática e revista no decorrer do processo.

Os encontros realizados pelo grupo contribuíram para o crescimento de todos em termos de trocas de idéias e de ações em comum. Pouco a pouco a pesquisa foi se conformando e a mudança sendo percebida.

Em conformidade com o pensamento de Thiollent (2006), o grupo considera que a pesquisa-ação constitui-se em uma oportunidade para a reflexão acerca da realidade de educação permanente no HU/CAS/UFJF e interação com os trabalhadores de enfermagem na coleta e análise constante das necessidades de capacitação com vistas à elaboração de propostas pedagógicas consistentes e coerentes com os princípios do SUS e contexto real de trabalho.

A presença do professor Michel Thiollent, autoridade no método de investigação escolhido pelo grupo de pesquisadores em muito tem contribuído para a melhor elaboração do conhecimento na área de educação permanente de trabalhadores de enfermagem do Hospital Universitário.

As ferramentas da pesquisa-ação têm facilitado ao grupo de trabalhadores a compreensão da importância do engajamento na discussão das questões relativas à realidade do processo de trabalho. Corroboramos com o que diz Thiollent (2006, p.211): “a reflexão metodológica deve permitir aos autores e atores uma participação adequada, com interlocução, cotejo de pontos de vista, intercompreensão e, se possível, consenso em torno de interpretações ou das tomadas de decisão na ação, das quais se tiram conclusões ou lições úteis em termos de conhecimento”.

CONTINUANDO O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Fica evidenciada a necessidade de resgatar a participação de trabalhadores de enfermagem que ainda não se envolveram na pesquisa, utilizando-se técnicas de grupo e abordagem individual, incluindo-se os gestores do Hospital Universitário.

Salienta-se a importância da sistematização dos dados obtidos, enfatizando a problemática evidenciada no ambiente de estudo, a construção dos temas geradores e o

retorno dos dados aos trabalhadores, na modalidade de seminário. Cabe ressaltar que a participação de trabalhadores internos e especialistas externos com experiência em educação permanente está sendo providenciada, já que, com certeza, em muito contribuirá com o grupo de pesquisa.

Destaca-se a necessidade de realizar círculos temáticos com os trabalhadores e construir conteúdos para elaboração da proposta pedagógica de educação permanente que será elaborada e realizada durante a pesquisa.

Finalmente espera-se instituir um processo de educação permanente no Hospital Universitário fundamentado na ação participativa com o engajamento dos trabalhadores de enfermagem.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A.M.. Alguns fatores pedagógicos. In: BRASIL, Ministério da Saúde. Coordenação geral de Desenvolvimento de Recursos Humanos para o SUS. **Capacitação pedagógica para instrutor/supervisor área da saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 1994. P. 19-26.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES, no. 3, de 7 de novembro de 2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília, 2001

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. 183 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 294 p.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Tradução Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 230 p.

SENA-CHOMPRÉ, R.R.; EGRY, E.X. **Projetos UNI: construção para um novo projeto político para a Enfermagem Brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1998. 180 p.

THIOLLENT, M. (org.) **Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

DEMANDAS DE EDUCAÇÃO PERMANENTE DE TRABALHADORES DE ENFERMAGEM EM UM HOSPITAL UNIVERSITÁRIO: ENFOQUE NA PESQUISA-AÇÃO¹

Maria Cristina Pinto de Jesus²; Mariângela Aparecida Gonçalves Figueiredo³; Arlete Maria Moreira do Amaral²; Ana Angélica Rodrigues de Paula⁴; Darcíia Maria Nagen da Costa²; Girlene Alves da Silva²; Lucia Aparecida de Souza⁴; Margarida Maria Donato Santos⁵; Maria Aparecida Pereira dos Reis⁴; Maria das Graças Pinto dos Santos⁴; Sueli Maria dos Reis Santos²; Rita de Cássia Souza e Silva⁴; Sonia Rodrigues Araujo⁴; Letícia de Oliveira Rocha⁶; Janice Isabel Soares da Silva⁷; Lívia Braz Santarosa⁷; Paula Farage Moreira da Rocha⁷; Juliana de Lima Almeida⁷; Tamires Fernandes Venâncio Pereira⁷; Denise Rocha Raimundo⁷

Faculdade de Enfermagem/Hospital Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora
cristina.pinto@acessa.com; mary.hu@ig.com.br

RESUMO

Trabalho descritivo, exploratório realizado no Hospital Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora, tendo como sujeitos os trabalhadores de Enfermagem e como objetivo a construção teórica e prática de subsídios para a implantação de processo de educação permanente. Baseou-se nos fundamentos da pesquisa-ação. A partir da sistematização dos dados obtidos e ênfase na problemática evidenciada no ambiente de estudo, os pesquisadores realizam, no momento, a construção dos temas geradores com vistas ao retorno dos dados aos trabalhadores, na modalidade de seminário pois as primeiras reflexões apontam que a instituição não tem valorizado os trabalhadores de enfermagem como elementos fundamentais das práticas de saúde e que a capacitação dos mesmos não tem sido priorizada.

Palavras-chave: Enfermagem; Educação Permanente; Processo de Trabalho; Pesquisa-ação.

INTRODUÇÃO

Atualmente, no cenário mais amplo da atenção e da educação em saúde destacam-se políticas e diretrizes para a formação de recursos humanos e a educação permanente como estratégia para a formação e capacitação dos profissionais, tendo em vista mudanças nas práticas de saúde para a implementação do Sistema Único de Saúde (SUS).

A consolidação das diretrizes e princípios do SUS, postulado a partir do ideário da Reforma Sanitária Brasileira, acabou por demandar nos serviços de saúde e nos centros formadores uma nova lógica na formulação de políticas e no desenvolvimento de práticas de formação de trabalhadores na área de saúde (KRUSE e BONETTI, 2004)

Exige-se um profissional para a área de saúde com formação que se oriente entre outros, pelos princípios e diretrizes do SUS, na perspectiva de qualificação de profissionais com competência técnica que sejam capazes de atuar intervindo na realidade de modo crítico, ético, para atender às necessidades de saúde da população.

¹ Trabalho extraído do Projeto Educação Permanente de Trabalhadores de Enfermagem do Hospital Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora, com financiamento do CNPq 2006/2008 e orientado por Michel Jean-Marie Thiollent, Professor Dr. da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

² Enfermeira, Doutora, Docente da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Juiz de Fora

³ Enfermeira, Mestre, responsável pelo Serviço de Educação Continuada do Hospital Universitário da UFJF

⁴ Enfermeira especialista do Hospital Universitário da UFJF

⁵ Enfermeira, Mestre do Hospital Universitário da UFJF

⁶ Enfermeira graduada pela Universidade Federal de Juiz de Fora

⁷ Acadêmicas de Enfermagem, voluntárias no Projeto Educação Permanente de Trabalhadores de Enfermagem do Hospital Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora, com financiamento do CNPq 2006/2008.

O incentivo aos processos de educação para o trabalho em saúde já em 1995 era definido como uma das quatro prioridades pelo Ministério da Saúde como pode ser observado em um dos seus documentos publicados sob o título de “Política de Recursos Humanos para o Sistema Único de Saúde, Prioridades e Diretrizes para a Ação do Ministério da Saúde, 1995” (BRASIL, 1995). Esse incentivo aparece na proposta de aplicação de métodos educacionais voltados para a educação continuada do pessoal dos serviços, com vistas à sua qualificação em consonância com os postulados assistenciais do SUS, articulando o interesse da instituição formadora com os interesses sociais com vista a melhores serviços de saúde.

É a partir de 2004, entretanto, com a Portaria GM/MS n. 198/04, que o Ministério da Saúde institui a política nacional de educação permanente em saúde como estratégia do SUS para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores. A educação permanente passa a ser considerada uma “proposta de ação estratégica capaz de contribuir para a transformação dos processos formativos, das práticas pedagógicas e de saúde e para a organização dos serviços, empreendendo um trabalho articulado entre o sistema de saúde, em suas várias esferas de gestão, e as instituições formadoras” (BRASIL, 2004a, p.8).

Considerando que o cenário desse estudo é um Hospital Universitário/Centro de Atenção à Saúde/Universidade Federal de Juiz de Fora (HU/CAS/UFJF) é preciso mencionar que os hospitais universitários, tradicionalmente instituições de ensino, vinculadas ao Ministério da Educação, recentemente passaram a integrar o SUS, evidenciando-se também sua característica de serviço de saúde para atender às necessidades da população.

Neste contexto, é desejada uma maior integralização dos serviços de saúde universitários à rede do SUS, com mecanismos institucionais de referência e contra-referência, aberto a toda a população, sem clientela cativa, funcionando para o atendimento das necessidades de saúde da população, em sintonia com os princípios do SUS.

Foi a partir da publicação das Portarias Interministeriais MS/MEC, n^{os} 1.005 (Brasil, 2004b) e 1.006 (Brasil, 2004c), que tratam de uma nova modalidade de relacionamento entre os setores públicos e a contratualização dos hospitais de ensino, buscando a integração plena do estabelecimento à rede SUS loco-regional e às principais linhas de cuidado definidas como prioritárias pelas agendas de saúde, que os serviços de saúde produzidos e ofertados ao Sistema Único de Saúde pela UFJF vêm estabelecendo essa pactuação com o SUS local, introduzindo-se gradativamente algumas mudanças, principalmente administrativas, para adequação às normas do SUS.

O serviço de enfermagem do HU/CAS/UFJF conta com um quadro de aproximadamente 300 trabalhadores de enfermagem.

No que se refere especificamente à capacitação desses trabalhadores observa-se que existem problemas na efetivação de ações voltadas para esse fim de modo que venham a atender as necessidades emergentes dessa nova situação.

As ações educativas dirigidas aos trabalhadores de enfermagem, realizadas desde 1987, vem sendo inseridas no planejamento das ações da Direção de Enfermagem, designando um enfermeiro que vai se responsabilizar pelas ações de capacitação, porém, essas ações são partes apenas das atividades inerentes ao serviço de enfermagem, sem estarem articuladas a uma proposta maior de capacitação de recursos humanos, como parte das metas da direção geral do HU/CAS/UFJF. As ações de capacitação têm sido programadas prioritariamente para auxiliares e técnicos de enfermagem sem ações de capacitação para enfermeiros.

Na Universidade, quando a Pró-reitoria de recursos humanos promove cursos e outras atividades de capacitação de recursos humanos estas são voltadas para grupos mais amplos de trabalhadores sem que exista um planejamento voltado especificamente às práticas de enfermagem e de outros trabalhadores da saúde.

Pode-se dizer que as ações de capacitação dos trabalhadores de enfermagem não estão vinculadas a um projeto estruturado ou que tenham visibilidade na estrutura da instituição através de uma política própria, normas próprias ou diretrizes específicas.

Quanto ao modelo de educação em serviço da instituição em foco até então, tem priorizado a atualização de conteúdos técnicos e operacionalizado a realização de eventos científicos da área de saúde em geral e de enfermagem.

Uma das constatações que se fazem quanto às capacitações realizadas no HU/CAS/UFJF é o pequeno impacto das mesmas já que não estão resultando em mudanças de comportamento e das práticas no que se refere à qualidade da assistência e da participação efetiva da enfermagem na equipe de saúde, na realização do cuidado e no tratamento aos usuários.

Considerando que são realizadas de modo pontual sem acompanhamento e continuidade devido à falta de apoio institucional para a realização das mesmas, julgava-se ser este o maior desafio para mudar a situação. Assim, essa investigação pretendia inicialmente criar condições para a institucionalização de um Núcleo de Educação Permanente para os trabalhadores de enfermagem do HU/CAS/UFJF. Partia-se de um conhecimento da realidade que apontava a falta de institucionalização das ações de capacitação desses trabalhadores como um elemento que dificulta para que as ações educativas empreendidas revertessem em mudanças efetivas nas práticas desses trabalhadores.

Com o estudo exploratório inicial chegou-se à constatação que mais do que a falta de um Núcleo de Educação Permanente institucionalizado, os problemas relacionados com a capacitação compreendem vários aspectos relacionados também ao paradigma seguido na efetivação das ações educativas.

Deve-se considerar que o discurso dos participantes nessa etapa da investigação revelou muitos conflitos no que se refere à política institucional voltada para o modo de inserção dos recursos humanos, insuficiente no sentido da valorização dos profissionais como elementos fundamentais para a realização das práticas e efetivação das mudanças necessárias. Observaram-se ainda, provavelmente relacionados ao fato de ainda ser incipiente a formalização da relação do HU/CAS/UFJF com o SUS, muitos problemas relativos à organização e funcionamento institucional no âmbito das ações assistenciais propriamente ditas, que remetem ao entendimento de que o funcionamento da instituição ainda volta-se prioritariamente para o atendimento das necessidades do ensino.

Assim, a complexidade do processo de trabalho em saúde, a necessidade de rever as práticas assistenciais e de adequá-las aos princípios do SUS e especificamente a necessidade que se destaca nesse momento de voltar-se para a valorização e qualificação dos trabalhadores para a realização de assistência de qualidade, apontam a importância de institucionalizar o serviço de educação permanente no HU/CAS/UFJF, mas, também a importância de se reverem as estratégias e o modo de realizarem as ações.

Com essa perspectiva, considera-se a necessidade de mobilizar e envolver os profissionais em uma reflexão acerca do sentido da humanização no campo da atenção à saúde bem como envolvê-los na construção de ferramentas adequadas para possibilitar a organização das ações de atualização e capacitação com base em uma concepção de educação dialógica, transformadora e de formação crítica com vistas à realização de mudanças nas ações educativas e assistenciais no âmbito institucional, tendo em vista as diretrizes e princípios do SUS.

MÉTODO E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

Este trabalho trata de um estudo descritivo, exploratório realizado no HU/CAS/UFJF, tendo como sujeitos participantes os trabalhadores de Enfermagem. O projeto denomina-se Educação Permanente de Trabalhadores de Enfermagem do Hospital Universitário da

Universidade Federal de Juiz de Fora, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, Protocolo n.º. 962.0.2007, parecer n.º. 010/2007, com financiamento do CNPq no período de 2006 a 2008. Tem como objetivo a construção teórica e prática de subsídios para a implantação de processo de educação permanente para os trabalhadores de enfermagem do HU/CAS/UFJF.

O caminho metodológico seguido no presente estudo baseou-se nos fundamentos da pesquisa-ação, considerando a possibilidade de uma aproximação mais intensa entre teoria e prática, assim como a participação ativa dos sujeitos envolvidos com a realidade estudada. A fundamentação teórico-metodológica compreende em parte a obra de João Bosco Guedes Pinto, cujos textos foram selecionados e apresentados por Duque-Arazola e Thiollent, em material ainda não publicado, além da utilização dos conceitos e princípios da pesquisa-ação, segundo André Morin (2004).

Segundo Morin (2004, p.53), pesquisa-ação é um termo atribuído a Kurt Lewin, originário dos Estados Unidos da América para tratar de uma metodologia peculiar, essencialmente democrática que tem a mudança como finalidade. Pesquisa-ação “trata-se de uma *démarche* de compreensão e de explicação da práxis de grupos sociais, pela implicação dos próprios grupos, e com intenção de melhorar sua prática”. Assim, a pesquisa-ação é considerada um modo de criação do saber na qual as relações entre a teoria e a prática, entre a pesquisa e a ação são constantes; tem em vista uma ação estratégica que requer a participação dos atores, constituindo-se em um processo em que três aspectos se mesclam formando um espiral: o planejamento a ação e a constante coleta de informações em relação ao grupo e ao seu próprio contexto.

Didaticamente, os seguintes momentos constituem a pesquisa-ação: momento investigativo – em que é feita a coleta de dados, utilizando-se os diferentes instrumentos (atas de reuniões, relatórios de seminários e oficinas, entrevistas individuais), com a sistematização das informações, além da definição e elaboração do marco teórico. Momento Temático, em que é feita a devolução do material estruturado para os atores envolvidos na pesquisa. Neste momento é preciso elaborar os códigos de investigação; realizar círculos temáticos de pesquisa, buscando as percepções do grupo sobre a temática levantada por eles mesmos; buscar o grau de relacionamento entre os temas; comparar o conteúdo da percepção com a teorização centrada nos temas para construir as unidades pedagógicas. É importante fazer o registro sistemático dos círculos com vistas à sistematização do material produzido nos círculos temáticos. O terceiro momento, da programação–ação faz-se a manutenção das atividades do projeto com os círculos de estudo; elaboração da ação educativa e apresentação dos problemas aos atores para discussão para que seja realizada a seleção coletiva dos projetos de ação. Na elaboração do Programa Pedagógico faz-se a definição de recursos humanos e materiais, definição de atividades e responsáveis; seleção dos conteúdos; capacitação do pessoal envolvido na ação educativa para a execução e avaliação do Projeto de ação. Salienta-se a importância da avaliação permanente do processo e a análise dos resultados por todos envolvidos (PINTO, S/D)

Neste relato, síntese dos primeiros resultados do projeto já mencionado, apresenta-se a etapa que corresponde ao momento investigativo que teve como objetivos, caracterizar os trabalhadores do HU/CAS/UFJF, quanto ao modo de inserção na instituição e atividades profissionais realizadas, assim como, levantar as condições do ambiente de trabalho e demandas de capacitação com vistas às mudanças de implantação de um processo de educação permanente para esses trabalhadores.

O grupo de pesquisadores, primeiramente, apropriou-se do referencial teórico sobre os princípios da pesquisa-ação. Em seguida centrou-se nas coletas e sistematização das informações para avançar na tematização, orientando-se pelos fundamentos de educação

permanente. No momento atual, estão sendo definidas as estratégias e planejadas as ações para a devolução do material produzido para atores envolvidos no estudo.

Para obtenção dos dados iniciais, como primeira abordagem à realidade em foco, utilizou-se a estratégia das oficinas de trabalho para abordar os trabalhadores acerca das condições de trabalho da instituição em que se encontram e ainda das expectativas em relação às mudanças necessárias ao bom desenvolvimento das atividades.

Assim, foram constituídos grupos de trabalho, com uma média de 15 pessoas em cada, um, tendo como componentes enfermeiros e técnicos e auxiliares de Enfermagem. Em cada oficina atuaram como facilitadores um docente, um enfermeiro e um aluno do curso de graduação em enfermagem da UFJF. Para oportunizar a participação de todos foram constituídos grupos nos três turnos de trabalho: manhã, tarde e noite.

Caracterização dos participantes das oficinas.

Participaram do estudo 114 profissionais de enfermagem, sendo 18 do sexo masculino e 96 do sexo feminino. Dentre os profissionais, 35 são enfermeiros, 70 técnicos de enfermagem e 9 auxiliares de enfermagem. Considerando as três categorias, a maioria dos profissionais tem entre 40 e 51 anos, sendo que a maioria dos enfermeiros tem idades entre 28 e 30 anos; os técnicos de enfermagem entre 31 e 40 anos e os auxiliares de enfermagem entre 41 e 50 anos. A maioria dos enfermeiros possui pós-graduação, sendo um doutor, um mestre, 25 especialistas e cinco com curso de aperfeiçoamento. Quanto ao tempo de exercício profissional, 28 dos participantes trabalham há mais de 20 anos na enfermagem. A maioria dos participantes do estudo (40) tem entre 1 e 5 anos de atividade profissional no HU e 20 trabalhadores tem menos de 1 ano de trabalho nessa instituição.

Foram elaboradas algumas questões com a finalidade de motivar a manifestação dos participantes. Foram elas: em seu ambiente de trabalho, o que você mais gosta? O que você menos gosta? O que você acrescentaria no seu trabalho para que ficasse melhor? Especificamente sobre a educação permanente foi interrogado: que problemas em sua prática cotidiana poderiam ser resolvidos a partir da capacitação dos trabalhadores? O que facilita e o que dificulta a capacitação dos trabalhadores no Hospital Universitário? Para quê um Núcleo de Educação Permanente? As primeiras questões foram colocadas para o grupo com a finalidade de dar abertura para os profissionais, espontaneamente, descreverem o ambiente de trabalho, apontando as facilidades e as dificuldades do dia a dia institucional, além de possibilitar as sugestões para melhoria das condições de trabalho. As últimas questões focalizaram a percepção dos trabalhadores sobre a importância da educação permanente.

Durante as oficinas foram realizados os registros das colocações e sugestões elaboradas pelo grupo. Foi realizada uma reunião para apresentação oral da produção escrita de cada grupo, acrescentando-se as discussões e reflexões acerca dos trabalhos.

Essa etapa de primeira aproximação com os trabalhadores de enfermagem no contexto da investigação foi sistematizada, sendo os dados numéricos computados e as opiniões e sugestões dos participantes agrupadas em temas e analisadas a partir da literatura sobre a temática. O marco teórico foi sendo construído concomitante às atividades de abordagem à realidade. O material elaborado constitui o conhecimento produzido com a participação dos trabalhadores que são ao mesmo tempo sujeitos e objeto das ações.

CATEGORIAS TEMÁTICAS

1 Algumas condições do trabalho dos profissionais de enfermagem no HU/CAS/UFJF

As falas dos participantes das oficinas sobre a realidade em que se inserem como trabalhadores voltou-se preferencialmente para queixas relacionadas com as suas condições do trabalho. No que se refere à realização da assistência de qualidade, mencionaram a falta de capacitação, mas também a interferência de fatores ligados à organização do setor e de planejamento como, por exemplo, a falta de recursos materiais, falta de protocolos e de

seguimento das rotinas, a não manutenção da ordem de funcionamento da unidade, desorganização de alguns setores e a indisponibilidade de espaço físico para realização de certas ações. Evidenciam-se também no processo de trabalho problemas no âmbito das relações além de falta de valorização do trabalho.

Os profissionais de enfermagem mencionaram o fato de o HU/CAS/UFJF ser uma instituição formadora como uma condição favorável no sentido de proporcionar oportunidade de crescimento e o compartilhar de conhecimentos entre os profissionais. “*Gosto de estar em uma instituição formadora*”; “*é bom compartilhar conhecimentos*”; “*ter oportunidade de crescimento*”. A presença dos professores e dos alunos facilitaria o compartilhamento do conhecimento profissional. Entretanto quando mencionam a participação dos docentes afirmam que estes deveriam participar “de forma mais eficaz”. Admitem que “no HU existem várias áreas de formação, mas não se vê retorno para os trabalhadores do HU”.

Aparece como uma contradição ser hospital de ensino, significando oportunidades de crescimento e de enriquecimento do conhecimento, mas na verdade com pouco investimento para os trabalhadores, sem uma integração efetiva entre ensino e serviço.

Os participantes das oficinas remetem a pouca valorização do trabalho e da qualidade do trabalhador, na medida em que se prioriza o ensino dos estudantes dos cursos da Universidade. Observa-se uma prática nesse sentido, por exemplo, na organização do espaço físico e no uso do mesmo. Não existe um espaço para que se façam orientações para os trabalhadores, e quando existe, a utilização desse espaço é priorizada para os estudantes.

Alguns participantes mencionaram que gostam de ter esse emprego, que apresenta algumas condições satisfatórias. Por ser uma instituição pública proporciona estabilidade, permite-se a flexibilidade no horário de trabalho que corresponde a uma carga horária adequada ao tipo de trabalho especializado.

Porém, essa situação não está livre de conflitos. Mencionam o fato de ocorrer diferenças quanto aos direitos dos trabalhadores devido à existência de diferentes formas de vinculação à instituição. Reivindicam que mesmo que existam diferentes formas de contratação dos trabalhadores, as regras deveriam ser as mesmas, com direitos iguais para todos e o modo de tratar deveria ser o mesmo. Hoje, na Universidade pratica-se a contratação temporária de trabalhadores e no HU/CAS/UFJF tem refletido tanto no cotidiano do trabalho quanto nas relações algumas manifestações de insatisfação e insegurança geradas pelo tipo de vinculação do trabalhador. Desejam que os contratos de trabalho pró-labore, considerados precários sejam revistos, considerando a necessidade de maior atenção para essa situação com vistas à melhoria das condições de trabalho.

Outras queixas relacionadas ao modo de tratar os trabalhadores são reveladas em falas como a que faz menção à falta de espaço para lazer dos trabalhadores. “*Não há um local para nosso lazer*” ou outra que alerta para a necessidade de atendimento psicológico para os trabalhadores que adoecem, muitas vezes, em decorrência do trabalho. “*Seria bom um atendimento psicológico*”

Outro aspecto evidenciado que está a despertar reações de insatisfação refere-se às diferenças entre o Hospital Universitário e o Centro de Atenção à Saúde. É importante mencionar que o HU/UFJF hoje está estruturado com duas unidades, sendo uma construída recentemente, dentro de padrões adequados para um serviço de saúde, com equipamentos novos e maiores e melhores recursos para as ações dos profissionais. Assim, aqueles trabalhadores que atuam no CAS/UFJF mencionaram gostar de sua estrutura física, da interação entre alguns setores e da comunicação eletrônica. Valorizam as boas condições das dependências físicas e materiais do setor, fazendo ressalva apenas quanto à localização do serviço já que o transporte urbano é deficiente e a falta de cantina para lanche/almoço dificulta a vida da maioria. “*No CAS, o transporte é insuficiente*”; *precisamos um local para o refeitório*”.

Quanto ao Hospital Universitário, são diversas as dificuldades apontadas para a realização da assistência. Salientaram fatores que dificultam o trabalho no dia a dia e mencionaram a falta de adequação de espaço físico para atender uma das missões do hospital que é o cuidado ao usuário. *“Falta espaço físico, gerando desorganização”*. Ficou evidente que alguns recursos materiais estão obsoletos. A questão da falta de manutenção preventiva de equipamentos, a demora no conserto de equipamentos estragados e a falta de material foram realçadas nas discussões. *“Falta material, não tem manutenção preventiva”; quando estraga um material, este demora no conserto”*. Apontaram desorganização do trabalho e realçaram a dificuldade de comunicação no trabalho. *“considero que tem falta de comunicação entre os setores; alguns setores estão desorganizados”*.

Sobre atuação dos trabalhadores e a realização do trabalho parece que é muito solta e cada um faz como quiser. Alguns mencionaram não tolerar a irresponsabilidade e a impunidade. *“tem colegas que não tem comprometimento com o trabalho”; a impunidade pelas faltas cometidas prejudicam o trabalho; certas chefias abusam da autoridade”*.

Destacou-se em grande parte uma necessidade de terem orientação e direcionamento para as ações. Mencionam a necessidade de “ter consciência do que fazer”. Nesse sentido identificam o estabelecimento das rotinas como instrumento de orientação do trabalho e algo a ser resgatado para resolver o problema. Reconhecem que as rotinas definem o que é para ser feito, nesse caso, entretanto, todos sabem qual é a rotina, mas isso não tem sido suficiente.

Quanto a trabalhar com consciência relacionam também se dar conta da importância e do valor do que fazem e o conhecimento científico para orientar os cuidados de modo que os procedimentos tenham uma padronização.

Os participantes das oficinas sugeriram a elaboração de rotinas de circulação no ambiente de serviço, buscando a humanização, assim como, protocolos para o cuidado ao usuário do HU. *“é preciso rotinas buscando a humanização do HU; é preciso protocolar normas e rotinas”*.

Muitas vezes destacam-se falas que remetem à equipe como estratégia básica para a realização do trabalho. No que se refere à necessidade de entrosamento entre os trabalhadores houve menção da importância de a equipe trabalhar unida, sendo muito valorizada a convivência com os colegas e a interação entre os funcionários. *“Gosto da convivência com os colegas”; a equipe de trabalho é um ponto forte”*.

A ênfase que se dá ao bom relacionamento entre os trabalhadores parece vir de encontro a faltas que se observam na prática na qual parece que o trabalho é isolado, sem integração entre os vários componentes da equipe, principalmente em relação ao enfermeiro. Observa-se certo afastamento entre o enfermeiro e a equipe de enfermagem.

Parece que o enfermeiro está desacreditado frente aos outros componentes da equipe de enfermagem e que as categorias de enfermagem trabalham isoladamente sem que seja um trabalho compartilhado. Há falas significativas nesse sentido como: “se formos capacitados não precisará chamar o enfermeiro, vai ser melhor.” Pode ocorrer que os técnicos e os auxiliares de enfermagem vejam o enfermeiro no início do plantão e depois só revê-lo no final ou só estabelecem contato por telefone.

No que se refere ao relacionamento com os demais profissionais da equipe de saúde e entre os vários serviços, mencionaram abuso de autoridade, assim como o modo grosseiro como alguns superiores se relacionam com os trabalhadores de alguns setores; a falta de comunicação entre os setores e os colegas, a dificuldade para resolver conflitos e de aceitação do outro também foram considerados fatores dificultadores do trabalho pelo pessoal de enfermagem. Os enfermeiros salientaram o não conhecimento das competências do enfermeiro pelos outros profissionais.

2 O sentido da capacitação para os trabalhadores de enfermagem do HU/CAS/UFJF

Quando os participantes das oficinas mencionam capacitação parece que o entendimento presente é que o papel desta é passar para os trabalhadores os fundamentos científicos e os novos conhecimentos técnicos. Existe uma grande valorização do que se coloca como base científica da assistência. Relacionam ter essas fundamentações como a solução do problema que é trabalhar com “*achismos*”, ou seja, seguindo sua própria intuição. Atribuem à falta de capacitação a insegurança ao realizar o trabalho.

Observa-se que com frequência a necessidade de fundamentos científicos para realizarem o fazer que é a assistência ao paciente e de reciclagem, no sentido de se fazer o resgate de conhecimentos aprendidos anteriormente. Afirmam que esses fundamentos devem ser “*lembrados*” frequentemente.

A concepção de educação subjacente aos discursos apresentados parece corresponder ao sentido da educação “tradicional”. Aquela que ainda não relaciona educação e trabalho, aquela em que o aprendiz não é considerado como sujeito com consciência crítica do saber e do fazer e que não corresponde à aprendizagem que valoriza o conhecimento do educando.

Considerando as respostas dos participantes dessa oficina parece que a compreensão e o entendimento de capacitação na vida do trabalhador, a partir do modo como vêm ocorrendo, é algo desvinculado ou sem integração com a prática na medida em que seriam ações independentes, opcionais, pontuais, de ganho pessoal preponderantemente.

Por outro lado, manifestam algumas expectativas, relacionando a capacitação com uma possibilidade de causar impacto na realidade, por exemplo, possibilitando a criação de protocolos para a assistência.

Os participantes fazem afirmações quanto à insuficiência da capacitação sendo apenas teórica. Também reconhecem a necessidade de que a capacitação seja permanente já que a realidade está em mudanças continuamente. E também consideram a necessidade de aprender no próprio campo de trabalho à medida que vão sendo introduzidas as inovações.

Destaca-se ainda que explicitam falas que podem ser queixas acerca de não estarem envolvidos e de não serem bem informados sobre os acontecimentos que lhes dizem respeito. Consideram que o trabalho deve ser estimulado e chamam atenção para o trabalhador enquanto sujeito, participando também das decisões quanto ao que será oferecido.

Os trabalhadores falam da importância da valorização profissional e da autonomia para a realização das tarefas dentro do que é de sua competência. Identificaram a capacitação em serviço com a busca de mais conhecimento para melhor informar os pacientes e multiplicar conhecimentos, valorizando o amor, o respeito e a responsabilidade. “*fazer treinamentos, capacitações para melhorar o conhecimento*”; *é preciso ter amor, respeito e responsabilidade*”.

3 As demandas de capacitação

Todo o tempo faz-se relação entre capacitação e qualidade na assistência de enfermagem. Fica claro que a capacitação está sendo relacionada com melhoria na realização da assistência e também entendida como forma de valorização do trabalhador.

Especificamente sobre as capacitações, no que depende do desejo dos profissionais, existe motivação para se capacitar, para aprender, mas existem dificuldades que interferem na realização da ação de capacitação e em grande parte também na aplicação do que se aprende.

Destaca-se na fala dos participantes das oficinas que “as pessoas têm uma vontade enorme de aprender, mas em linhas gerais têm dificuldade de seguir o aprendizado. É preciso a sustentação, na prática, para implementação do que se aprende”.

Os profissionais admitem ser difícil realizar o aprendido e apontam as “questões administrativas” como fatores que interferem na realização das ações. Parece que se coloca um impasse, realizam-se as capacitações, mas não se criam condições na prática para que se realizem as ações de acordo com os princípios que as orientam.

Além disso, são apontados vários problemas relacionados com a operacionalização das ações de capacitação considerando o modo como vem sendo realizadas. Entende-se pelas falas dos participantes que a capacitação se realiza sem que haja uma compreensão do sujeito envolvido acerca de uma articulação dessa capacitação com a realidade onde atua e com as mudanças pretendidas. Ocorre dificuldade de vinculação do conhecimento aprendido com a realidade da prática de acordo com os comentários sobre as ações realizadas.

É importante considerar que os educandos participem de todo o processo para que se impliquem com ele. Nas falas parece também que os trabalhadores não participam de todo o processo de capacitação no que se refere ao planejamento e tomada de decisão sobre as ações. Afirmam várias vezes que ser capacitado depende em parte do interesse, do desejo e da “cativação” do trabalhador.

No que depende dos trabalhadores existe motivação para aprender e valorizam a educação em serviço, mas as dificuldades que interferem na realização da ação de capacitação e em grande parte também na aplicação do que se aprende, necessitam de avaliação constante.

Houve colocações que destacam a importância de a teoria e a prática andarem juntas. “teoria e prática precisam andar juntas”. “Perde-se o que se aprendeu na teoria caso não seja articulada com a prática”. A prática estaria melhor com alimentação da teoria e depois com retorno para a prática. Há uma articulação entre ambas, não existem sozinhas.

Espera-se que ocorra uma capacitação diferente daquela que se esgota sem ter uma compreensão do sujeito envolvido com a mudança, não havendo clareza na participação ativa do sujeito. Espera-se ainda que ocorra continuidade nas ações de educação realizadas.

Ficou evidente que o processo de trabalho precisa ser focalizado no planejamento e nas ações de Educação Permanente para os trabalhadores.

Devem-se levar em conta os fatores institucionais que dificultam o processo de trabalho e estes não devem ser desconsiderados na estruturação de um processo de educação permanente, estimulando a visão crítica, argumentativa e o trabalho em equipe.

É preciso discutir o processo de trabalho em enfermagem contextualizado sem se limitar apenas às capacitações em técnicas de enfermagem.

Assim, as falas apontam para a necessidade de realizar as capacitações contando com a participação dos funcionários e evidenciam questões relacionadas com aspectos da organização institucional que refletem na operacionalização das ações assistenciais.

Quanto ao modo de organização das capacitações, consideram que se deve possibilitar a participação de todos. A reivindicação é que as capacitações sejam no horário de trabalho pois “cada um tem um compromisso diferente.” Porém, revelam um aspecto da realidade que deverá ser considerado: “a capacitação deverá ser em horário de trabalho, mas por outro lado o setor não pode ficar com falta de profissional.” Então se cria muitas vezes a situação que não poder ser capacitado porque tem que realizar o trabalho. Referem-se a não deixar faltas ou falhas no trabalho a ser realizado que não pode parar. “Não pode sair para fazer o curso e deixar a assistência defasada.”

O planejamento das capacitações deve ser bem pensado para que não entre em conflito com a necessidade de realizar o trabalho no serviço e, além disso, não se trata de deixar por conta de cada um se organizar por si só. Existe a necessidade de planejamento e organização para que o serviço não fique descoberto e que todos tenham acesso.

É importante considerar que os trabalhadores têm avaliações e contribuições interessantes sobre a prática e apontam necessidades de mudança. Fazem sugestões e estão preocupados com certos problemas. Os trabalhadores expressaram a relevância de incluir toda a equipe nos treinamentos.

Apontam a necessidade de manutenção preventiva dos equipamentos e implantação de um programa de avaliação da qualidade do trabalho realizado.

Esperam ainda que seja melhorado o transporte do material estéril no circuito HU/CAS/HU e que haja interação lavanderia/Central de Material Esterilizado - sistema de exaustão nas salas de preparo, e, aumento o número de material estéril para utilização na assistência.

Os trabalhadores de enfermagem referiram à necessidade de mudanças nas rotinas dos serviços, tais como, horário de funcionamento dos serviços de apoio como farmácia e almoxarifado, mudança do modelo e cor do pijama cirúrgico. Que seja providenciado mobiliário para guarda de equipamentos e acessórios, alimentação para pacientes pós - exame; som ambiente e TV no repouso e salas de observação.

Salientaram a importância da capacitação de todos para a utilização do prontuário eletrônico, inclusive com esclarecimento do corpo clínico quanto ao uso do receituário/atestado/exames.

Alguns participantes apontam a realização de um maior número de reuniões de serviço, oportunizando diálogo, levantamento e resolução de problemas.

Os trabalhadores desejam melhorar o atendimento ao usuário com mais agilidade e eficácia nesse atendimento através de acolhimento integrado e utilizando adequadamente materiais e equipamentos em quantidade e qualidade suficientes.

Destacaram a busca de informações sobre comunicação e discussões sobre as questões éticas, questões técnicas e o relacionamento interpessoal tanto internamente à equipe de enfermagem quanto com o envolvimento de outros profissionais.

Especificaram alguns assuntos a serem incluídos nas ações de educação permanente como urgência e emergência para toda a equipe do setor. *“o setor de urgência e emergência precisa de capacitação, todos devem ser incluídos na capacitação”*.

O processo de trabalho é muito enfatizado, com suas várias dificuldades além da necessidade de melhorar as questões de relacionamento interpessoal. O relacionamento interpessoal destacou-se como ponto a ser trabalhado em ações de educação permanente. *“Precisa capacitação para o relacionamento”; humanização visando a qualidade nas relações humanas”*.

A partir das contribuições trazidas pelos participantes das oficinas coloca-se o desafio de repensar as propostas de capacitação, considerando alguns aspectos fundamentais como a participação dos trabalhadores em todo o processo para que se comprometam como sujeitos; a definição das capacitações a partir das necessidades do trabalho, considerando o ponto de vista do trabalhador; a vinculação das capacitações com as situações reais da prática de modo que estabeleça-se um sentido em ser capacitado e o modo como se desenvolvem as capacitações tentando garantir maior motivação dos trabalhadores.

Acredita-se que a educação permanente poderá estar proporcionando valorização dos trabalhadores e da profissão.

4 Expectativas quanto ao Núcleo de Educação Permanente

Quando se refere ao Núcleo de Educação Permanente parece que a compreensão de educação permanente é no sentido de a capacitação ser um processo contínuo. A palavra permanente começa a ter sentido para os atores envolvidos dando uma idéia de continuidade. E reconhecem a necessidade de que a capacitação seja permanente já que a realidade está em mudanças continuamente.

O entendimento acerca de um Núcleo de Educação Permanente compreende ser uma instância administrativa que venha a facilitar a realização das ações de capacitação, marcando a responsabilidade institucional e não apenas de algumas pessoas. Entendem que seja um lugar para reunir as demandas de capacitação e defendem que seja multiprofissional.

Sugere-se ser voltado para todos os profissionais das diversas áreas. Seria importante para manter os trabalhadores atualizados, para que se façam inovações e conseqüentemente

que se promova melhoria na qualidade de assistência de enfermagem. Com a educação permanente a expectativa é que ocorra oportunidade para se compartilhar experiências e para que se possa progredir profissionalmente.

Relaciona-se a criação do Núcleo como algo que vai facilitar a capacitação e a avaliação do processo de capacitação além de possibilitar que seja um processo contínuo. Consideram, entretanto que um aspecto interfere também na implantação de um programa de educação permanente. Aparece uma fala significativa nesse sentido: “o interesse da instituição é superado pela questão política das pessoas que gerenciam”.

Por outro lado, os trabalhadores expressaram ter esperanças quanto a ter resultados positivos com a mobilização dos trabalhadores. Gostaram da oportunidade de colocar opiniões e de conhecer o que pensam outros profissionais.

Os participantes se mostraram interessados em participar das discussões relacionadas ao processo de trabalho no HU/CAS/UFJF. Foi apontada como relevante uma maior participação de docentes e alunos das Faculdades de saúde da UFJF, como meio de promover a troca de informações e atualização dos trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações de capacitação realizadas no âmbito do setor enfermagem do HU/CAS/UFJF têm sido ações pontuais, sem continuidade e orientadas apenas por demandas técnicas específicas. Não existe propriamente um projeto de capacitação sistemática e contínua.

Observa-se ainda insuficiência na articulação ensino/serviço no que se refere a não existirem estratégias para o trabalho em parceria, considerando as potencialidades para a educação e a formação em se tratando de uma instituição de ensino.

Embora o contingente de trabalhadores de enfermagem seja maior do que o de outros profissionais da equipe e tenha as suas especificidades parte-se do pressuposto que as mudanças dependem de todos os envolvidos e deveriam existir diretrizes comuns para todas as categorias profissionais que realizam suas práticas na instituição.

Os primeiros resultados do estudo evidenciam que a instituição não tem valorizado os trabalhadores de enfermagem enquanto elementos fundamentais das práticas de saúde e que a capacitação dos mesmos não tem sido priorizada no sentido de melhorar a assistência aos usuários do serviço.

Evidenciou-se que as discussões e as ações educativas no processo de educação permanente não devem focalizar somente os procedimentos técnicos, mas também o processo de trabalho, pois nota-se a dificuldade de compreensão do mesmo e de lidar com os conflitos que se formam em seu bojo. Além disso, a dimensão política das ações deve ser considerada. Esta também interfere na relação dos membros da equipe e na motivação para a capacitação.

A capacitação deveria proporcionar uma articulação entre teoria e prática, porém o que se observa é que o facilitador consegue o conhecimento, mas na prática, não estabelece uma relação com a execução.

A administração da instituição parece estar voltada ainda preponderantemente para o ensino enquanto que afirmam que a missão de cuidado deve ser a principal. Os problemas identificados pelos trabalhadores levam a crer que a qualidade da assistência não é o mais importante já que se observa uma precarização na destinação de recursos e de investimento no recurso humano.

À TÍTULO DE CONTINUAÇÃO

Salienta-se a importância da sistematização dos dados obtidos, enfatizando a problemática evidenciada no ambiente de estudo, a construção dos temas geradores e o retorno dos dados aos trabalhadores, na modalidade de seminário. Nesse momento da pesquisa o grupo de pesquisadores busca a participação de trabalhadores de enfermagem

internos e especialistas externos com experiência em educação permanente com vistas à avançar nas reflexões sobre a problemática identificada.

Destaca-se a necessidade de realizar círculos temáticos com os trabalhadores e construir conteúdos para elaboração da proposta pedagógica de educação permanente que será elaborada e realizada como produto da pesquisa. E também a necessidade de definir estratégias para buscar a participação daqueles que ainda não estão participando diretamente, principalmente os gestores e aqueles que estejam em posições estratégicas para atingir um número maior de trabalhadores.

Será elaborada uma unidade de estudos com foco em humanização, desdobrando-se tanto para os aspectos assistenciais quanto educacionais.

Pretende-se discutir especialmente sobre educação permanente de modo que enquanto concepção orientadora de uma formação crítica possa ir se introjetando nos profissionais e refletindo em suas práticas.

Finalmente espera-se que a instituição tenha clareza da importância dos profissionais e dos trabalhadores de modo geral, como elementos fundamentais para a efetivação das propostas institucionais de acordo com os princípios do SUS.

Para avançar nesse sentido pretende-se instituir um processo de educação permanente no Hospital Universitário fundamentado na ação participativa dos trabalhadores de enfermagem no âmbito do setor enfermagem.

REFERÊNCIAS

KRUSE, M. H. L. ; BONETTI, O. P. . A formação que temos e a que queremos: discursos acerca da formação em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 3, p. 371-379, 2004

BRASIL, Ministério da Saúde. Portaria Nº 198/GM/MS, que institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providencias. In: **Política de Educação e Desenvolvimento para o SUS: caminhos para a Educação Permanente em Saúde. Pólos de Educação Permanente em Saúde**. Brasília: 2004a.

_____, Ministério da Saúde. **Portaria Interministerial, Nº 1005/MEC/MS**, de 27 de maio de 2004, que complementa a Portaria Interministerial MEC/MS nº 1.000, de 15 de abril de 2004, que define que a certificação dos hospitais de ensino. Brasília: Ministério da Saúde, 2004b.

_____, Ministério da Saúde. **Portaria Interministerial, Nº 1006/MEC/MS**, de 27 de maio de 2004, que cria o programa de reestruturação dos hospitais de ensino no SUS e outros. Brasília: Ministério da Saúde, 2004c.

_____, Ministério da Saúde. Recursos Humanos/Sistema Único de Saúde. **Política de Recursos Humanos para o SUS**. Prioridades e Diretrizes para a ação do Ministério da Saúde. Brasília. 1995.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Tradução Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 230 p.

PINTO, J.B.G. **Metodologia, Teoria do Conhecimento e Pesquisa-ação: textos selecionados e apresentados por Laura Duque-Arazola e Michel Thiollent**. Rio de Janeiro. (mimeografado).

DESIGN ASSISTIVO PARA TERCEIRA IDADE – ELABORAÇÃO DE METODOLOGIA PARA NOVOS PRODUTOS

Autora: **Fernanda Jordani Barbosa***

Graduada do Curso de Desenho Industrial da Fundação Armando Alvares Penteado - FAAP

E-mail: ferjordani@hotmail.com

Resumo

Este trabalho tem por objetivo permitir o aumento da autonomia dos idosos em suas atividades de vida diária, facilitando o deslocamento e a mobilidade em diversos momentos do cotidiano.

Inicialmente utilizou-se um método de pesquisa-ação, uma pesquisa participante, com entrevistas diretas com o público idoso. Em um segundo momento, após constatada a problemática, buscando direcionar a linha de investigação, foram criados recursos para o estudo de formas e posições, buscando compreender a ergonomia e antropometria envolvidas no projeto.

Introdução

A palavra Design, difundida hoje em todos os meios de comunicação e presente nos mais diversos assuntos, faz com que o significado de ser um designer não seja claro.

Ser designer é buscar, pensar e compreender as necessidades humanas através da observação do mundo, para criar soluções e projetar objetos, processos e serviços estabelecendo qualidade e funcionalidade a estes. Estas soluções devem buscar a simplicidade, otimizando a vida e o cotidiano das pessoas e oferecendo bem estar físico ou psicológico, e conseqüentemente qualidade de vida. Portanto a função primordial é utilizar-se do design como área do conhecimento, para projetar algo, ou seja, é o processo de pensamento, de criação (LEITE, 2006).

O designer hoje usa como artifício em sua produção contatos com diversas áreas como ciências sociais, ecologia, sociologia, antropologia e filosofia, na busca de atingir, e muitas vezes antecipar, as soluções para diferentes usuários.

Aspectos comportamentais e cognitivos ganham importância para a formação do conceito de um projeto, visto que se desenha, não apenas para um homem, mas para o indivíduo parte integrante de uma comunidade com hábitos, costumes e necessidades diversas. No presente momento no estudo da diversidade das sócio-ambientais, vê-se que o design é um fator crucial para o intercâmbio econômico e cultural entre indivíduos. Humanizar as inter-relações proporcionadas pela alta tecnologia facilita a comunicação, mas está aquém da complexidade das relações interpessoais (PRADO, 2006). Toda esta tecnologia deve ser utilizada nas mais diversas áreas, inclusive design. Ela viabiliza um projeto, seduz e impressiona, passando uma imagem fantástica e, por que não, até mágica para os olhos. No entanto ela não é por si só um

* Coorientador: **Vagner Rogério dos Santos**

Coordenador do programa de extensão universitária em Tecnologias Assistivas – TECAS da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP . e-mail: vrogerio@oftalmo.epm.br

Orientador: **Julio César Freitas**

Professor do Curso Desenho Industrial da Fundação Armando Alvares Penteado – Fundação Armando Álvares Penteado – FAAP - e-mail: jcfreitas@faap.br

fim, e quando desacompanhada de uma essência e conteúdo, se esvazia. Está sempre subordinada as necessidades humanas, e quando o foco destas necessidades se perde, a criação e o desenvolvimento de um novo produto (BAXTER, 1995) limita-se as observações de um indivíduo isolado sem notar os anseios dos que o utilizam, transformando-se provavelmente em mais uma invenção encostada em algum porão.

Neste contexto, o Projeto de Extensão em Design Assistivo parte integrante do Programa de Extensão Universitária em Tecnologias Assistivas (T.E.C.A.S.) tem a proposta pedagógica e metodológica de aproximar alunos de áreas importantes para o desenvolvimento tecnológico e humano, do dia-a-dia das necessidades de populações específicas e das realidades enfrentadas pelas equipes de saúde, indivíduos e seus familiares.

Objetivos

O presente trabalho de extensão teve como foco a inserção do Profissional de Design na pesquisa e desenvolvimento de novas metodologias de desenvolvimento de produtos e objetos caracterizado como Design Assistivo para indivíduos na 3ª idade com 60 anos ou mais.

Subsidiar o aluno ainda em formação, da importância da proximidade com as necessidades da saúde, suas práticas e dificuldades estimulando seu senso crítico, no tocante as necessidades específicas de cada população.

Contribuir para adaptar idosos ao meio social possibilitando a este a utilização de objetos e tecnologias que transfiram aos seus usuários e observadores os sentimentos de bem estar, segurança e prazer, e eliminar o aspecto árido da dependência da Tecnologia Assistiva para a vida, bem estar e integração social dos indivíduos na 3ª idade (ROLLEMBERG, 2006).

Arelado a este conceito de pensar e produzir buscando o bem estar, podemos ligar à todo este viés o objetivo do designer. Visto que design é algo amplo e diversificado, e uma das ferramentas mais belas que o homem pode utilizar para criar, pesquisar, pensar, observar, buscar, construir e destruir em busca de soluções, únicas, personalizadas ou extremamente abrangentes, têm-se o Design Assistivo.

Contextualização

A importância atribuída a esta população depende de um contexto social e cultural da sociedade na qual o indivíduo está inserido. Quando se pensa em uma questão de nomenclatura, na França do século XIX o termo velhice, mais precisamente velho, “vieux” indicava os indivíduos que não podiam assegurar o seu futuro financeiro e não possuíam status social, enquanto que a palavra idoso já poderia ser traduzida como “personne âgée”, ou seja, os que estavam bem colocados socialmente. Já no século XVIII a palavra velhice não possuía mais uma conotação ruim, e era empregada para indicar aqueles que possuíam um bom poder aquisitivo com uma imagem de “bom pai e cidadão”. É importante observar que este termo velhice existia apenas na camada rica da sociedade e podiam vender sua força de trabalho. Com o surgimento de diversas e novas políticas sociais, o velho passa a ter mais benefícios, através de pensões e aposentadorias. Isto aumenta o prestígio deste na sociedade e assim surge à expressão terceira idade, indicando um envelhecimento ativo e independente (BEAUVOIR, 1990).

No Brasil, entretanto não existem qualificações para tais expressões, e a falta de importância em qualificar ou não pessoas acima dos 60 anos, retrata a presença do estigma de pensar na

velhice como um sinal de fragilidade, decadência e dependência do ser humano. Assim, começam questionamentos como “O que é ser velho” ou “Quando ficamos velhos” (FREITAS, MARUYAMA, 2002).

O apogeu do indivíduo é situado por sábios, filósofos e escritores como sendo o meio de sua vida. Segundo Hipócrates ele o atinge aos 56 anos, já Aristóteles a perfeição do corpo se completa aos 35 anos e da alma aos 50. Para Dante, chega-se à velhice aos 45 anos. É geralmente aos 65 anos que os trabalhadores de hoje são aposentados por suas sociedades industriais (BEAUVOIR, 1990).

Todas estas classificações nos mostram números atingidos e anos que se passaram, mas pouco indicam quem realmente é o velho. Experiências, momentos e pessoas transformam cada qual de maneiras diferentes. Nem sempre pessoas com a mesma idade terão o mesmo aspecto físico, como muitas vezes a juventude não está no mais jovem, mesmo sendo o mais esperado. Diante destes fatos a pergunta: O que é envelhecer? É a maturidade, crescimento da alma, ou apenas rugas que mostram um caminho percorrido? A velhice não pode ser compreendida em sua totalidade, quando analisada apenas como um fator biológico ou cronológico, mas também devem ser considerados fatores culturais e sociais (SANT’ANA, 2003), elementos responsáveis pela sua peculiaridade.

Velhice x Qualidade de Vida

A velhice não é uma doença, mas sim um estágio de vida. Uma doença quando presente no organismo existe mais para o indivíduo que desta é vítima do que para as pessoas ao seu redor. A doença alerta as defesas do organismo e este assim, passa a combatê-la. Já a velhice aparece mais claramente para os outros do que para o ser que envelhece. É um estado de equilíbrio biológico, que se for manifestado sem problemas e comorbidades maiores passa despercebido para o indivíduo que envelhece. E este se possuir bons hábitos permanece com suas dificuldades psicomotoras amenizadas. Assim, a pergunta de “quando ficamos velhos” não pode ser facilmente respondida (HERÉDIA, 2000).

Sociedades antigas valorizavam o velho, pois sabiam que poderiam desfrutar de toda sua sabedoria e assim crescer pessoal e intelectualmente. Esta maneira de agir foi substituída por um costume mais individualista, onde não se pensa no outro, e toda debilidade física do velho chega a ser tratada como inépcia mental. Assim este idoso lúcido guarda para si, todo seu potencial de acrescentar e contribuir para a sociedade, pois esta não mais admira a velhice, mas a teme (CHAIMOWICZ, 1997).

Este medo advém de problemáticas sociais, econômicas e fisiológicas que reduzem o desempenho do idoso, acabando por definição com a sua qualidade de vida. (BOSI, 1979)

A definição de qualidade de vida pelo Grupo de Qualidade de Vida da Organização Mundial de Saúde é “a percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive, em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações”, e nos mostra os multi-fatores que interagem no meio proporcionando ou não qualidade no viver de um ser humano (MINAYO, 2003).

Neste caso foram contemplados três aspectos fundamentais: a subjetividade, a multidimensionalidade e a presença de dimensões positivas como por exemplo a mobilidade, e negativas, como a dor. Na velhice encontram-se outros termos indicando qualidade de vida

tais como bem estar psicológico, percebido e subjetivo estes no contexto do design assistivo como ferramenta de desenvolvimento, podendo proporcionar forte impacto na auto estima e saúde mental dos indivíduos, e por último o envelhecimento satisfatório ou bem sucedido (CHAIMOWICZ, 1997).

O bem estar de viver e envelhecer deve ser pensado como uma questão coletiva e não como uma responsabilidade pessoal, pois o problema não está nas pessoas, mas na sociedade injustamente estruturada na qual este idoso está inserido (DUARTE, 2004).

Sem condições de viver normalmente em seu meio, os idosos passam a sobreviver sem armas para lutar por uma vida digna, pois normalmente todas estas lhez são tiradas quando este torna-se um “aposentado”. Este termo carrega um forte estigma. Quando na verdade deveria representar o descanso merecido, passa a representar o idoso como um inativo, um incapaz.

A falta de preparo da sociedade para receber o público idoso é evidente, tanto no ambiente familiar, casa-família, quanto no ambiente externo, urbano-social, tirando a possibilidade de viver com qualidade (BOSI, 1979). A tendência da família contemporânea, na visão e percepção econômica da sociedade, muitas vezes minimiza os cuidados com os idosos, em alguns casos mantendo-os em suas casas ou enviando-os a instituições especializadas. (FREITAS, 2006). Não levando em consideração que este idoso em sua grande maioria, é capaz de morar sozinho e ter uma vida com autonomia, e impedindo que este tenha um convívio social, ou viva com auto-suficiência em sua própria residência.

Um fator de grande importância para que possamos minimizar os aspectos sociais que impedem a independência do idoso, é a Mobilidade. Visto que é sabido que locais de convívio e moradias estão totalmente despreparadas para propiciar uma vida independente para um idoso (SANT’ANA, 2003).

Subjetividade x Produto

Somam-se a estes problemas expostos, os aspectos relacionados aos produtos disponíveis no mercado para este público, que em sua grande maioria, não saem de suas casas ou moradias, pois a simples imagem destes objetos por si só, transmitem de forma subjetiva a imagem e sensação de pessoas doentes e estimulam uma percepção de dependência.

A ausência de postura perante o desenvolvimento específico de objetos e de como estes interagem com a população idosa, e a forma como o idoso lida com os objetos do dia-a-dia, são indicadores da falta de atitude transformadora dentro da sociedade.

Neste contexto, o Profissional do Design inserido no convívio psicossocial destes indivíduos, e tendo a possibilidade de permear os aspectos relacionados à saúde das populações idosas, pode reduzir os fatores que impossibilitam o idoso de ter uma vida ativa dentro e fora de casa, valorizando-o na sociedade moderna, aceitando suas mudanças e limitações, e promovendo uma velhice saudável e ativa (RAMOS, 2003). Assim como integrando e atendendo a grande demanda da população idosa, minimizando o seu veto do círculo social, valorizando a qualidade de vida no seu cotidiano, promovendo o lazer e a cultura e tornando mais fácil a sua inclusão social.

População idosa no Brasil

O avanço de novas metodologias de desenvolvimento do design, em especial o Design Assistivo, terá um forte impacto no modo de vida da sociedade, se este for inserido na matriz social e na consciência profissional dos indivíduos.

A medida que os anos passam, considerando-se a dimensão que este público vem tomando, o envelhecimento populacional passará a representar não mais uma conquista da sociedade, mas um grande problema.

Desde a década de oitenta cerca de três quartos do aumento da população idosa está ocorrendo nos países em desenvolvimento. Dados do IBGE (figura 1) indicam que em 2000 8,56% da população brasileira era idosa, e em 2050 estes irão representar 21%, prevêm ainda que até o ano de 2025 o Brasil será o 6º país do mundo com o maior número de pessoas idosas, sendo este dado representado por 32 milhões de pessoas. Estes números provam que o Brasil é um jovem país que envelhece, gerando a conseqüente necessidade de direcionar o pensamento de novos produtos voltados para este público (KALACHE, 2004).

Este aumento se deve a melhoria da qualidade de vida do ser humano, que se comparado há 30 anos atrás apresenta diversas melhorias como nutricional e higiene pessoal, condições sanitárias e ambientais no trabalho, diminuindo conseqüentemente as taxas de mortalidade.

Atrelados a este fato, também contribuem para a longevidade, a redução da taxa de natalidade ligada à independência feminina, uso de anticoncepcionais e conseqüentes mudanças nos costumes familiares, como a diminuição do número de filhos por casal.

Todos estes fatores indicam uma expressiva mudança no padrão demográfico do país. Assim temos a chamada “transição demográfica” onde ocorre à mudança da pirâmide etária do modelo crescente (forma piramidal) para um modelo de população estabilizada (forma “em barril” ou retangularizada).(figura 1) (IBGE, 2003).

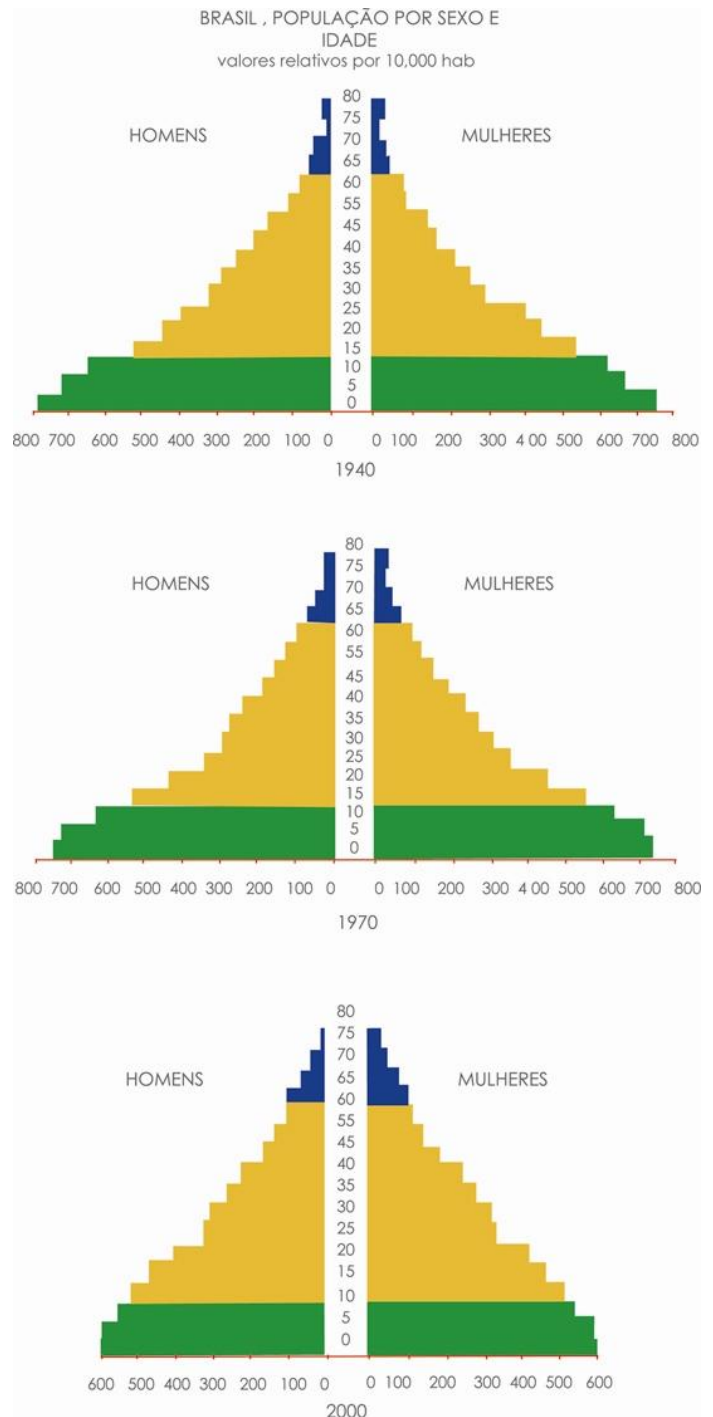


Figura 1 (adaptado de IBGE)

Esta transição expressa uma mudança muito grande da população que representará a maioria das cidades. Portanto é necessária uma clareza de parâmetros sobre o ser humano quando atinge a terceira idade. O envelhecimento não é apenas uma questão cronológica, mas sim um conceito multi-direcional, envolvendo aspectos biológicos, psicológicos e sociológicos (ROSA, AVILA, 2005).

Não podemos mais pensar no idoso, como um indivíduo inapto, devemos sim é criar condições e ferramentas para sua independência física, emocional, social e psicológica. É necessária a idéia de um envelhecimento ativo, onde as incapacidades funcionais naturais e esperadas não resultem em uma redução da qualidade de vida (JACOB, 2006).

O Design Assistivo e a Mobilidade do Idoso – Abordagem Metodológica no Olhar do Design de Produtos

Para definição do escopo da elaboração deste trabalho foram realizadas entrevistas informais com diferentes pesquisadores e voluntários, relatando diferentes pontos de vista com o foco no público da terceira idade, o que auxiliou na elaboração de um pensamento crítico sobre a situação atual do idoso no Brasil e no mundo. Permitindo a organização e conceituação da realidade sobre o universo do envelhecer (SEVERINO, 1996).

Nas entrevistas com idosos muitos não admitem a existência de dificuldades e ausência da agilidade que antes possuíam. Isso dificultou muito na escolha de qual seria o direcionamento e qual objeto ou tipo de utilitário trabalhar, sendo destes, qual poderia ser explorado no contexto do Design Assistivo, e no cotidiano deles qual universo seria abordado pelo olhar do Design.

Os estigmas impostos pela sociedade e incorporados, “de que o velho é forte”, fizeram com que durante algumas conversas, estes não admitissem suas fragilidades, pois são sinônimos de fraquezas perante as pessoas, e admitir-se velho é difícil.

Diante deste fato, foi necessária a mudança da metodologia, para uma aproximação pessoal, e de acordo com as características desta população substituindo questionários por com longas conversas, sem a imposição de entrevistas com perguntas e respostas, permitiu uma intimidade, por mais que momentânea, possibilitando constatação de realidades relacionadas ao Modus vivendi da terceira idade, às perdas da velhice.

Observou-se, nas entrevistas que a mobilidade é um dos principais fatores que afetam a auto-estima desta população, o que leva a uma breve descrição das causas desta perda. O declínio da força muscular causando a falta do controle do equilíbrio durante a senescência nos faz concluir que os idosos oscilam mais do que os adultos jovens durante a posição em pé estática (JACOB, 2006). Alterações músculo-esqueléticas afetam o equilíbrio, sendo as grandes responsáveis pela mudança do alinhamento postural, como a diminuição da amplitude de movimento e flexibilidade na coluna (FARINATTI, LOPES, 2005).

Todos estes fatores podem provocar a postura curvada, que pode ser agravada com a presença da osteoporose, ou com a artrite que debilita o movimento de muitas articulações do corpo, dificultando algumas posições, como a posição parada em pé (WIECZOREK, 2006).

O envelhecimento também provoca alterações neuromusculares. Adaptações de movimento devido às perturbações da postura provocam mudanças nas estratégias motoras e adaptações em função de variação de tarefas no ambiente (WIECZOREK, 2006).

Durante as conversas, os idosos relataram que apresentavam grande dificuldade de levantar, devido à fraqueza dos músculos da perna, principalmente na musculatura das coxas, evidenciada por uma posição e alturas incorretas dos assentos.

Estas comorbidades presentes, associadas ao processo de envelhecimento trazem, dentre tantos problemas, o aumento do tempo de reação e ao mesmo tempo diminuição da eficácia das estratégias motoras presentes no equilíbrio do corpo, o que faz de uma leve queda um evento potencialmente perigoso.

A Revisão da literatura demonstra que, as quedas são um dos grandes indicadores do estado de fragilidade e geradores da institucionalização e morte em idosos. Acidentes são a quinta causa de falecimento no universo senil, e as quedas são responsáveis por dois terços destas mortes. Além da alta taxa de mortalidade temos também as conseqüências destas quedas, que são em muitos casos, restrição à mobilidade, incapacidade funcional, isolamento social, insegurança e medo. Conseqüências estas que, quando pesadas, causam um efeito destrutivo para o idoso que perde totalmente o convívio social e assim a qualidade de vida (OLIVEIRA, 2006).

Estudos demonstram que os fatores de alto risco para a integridade física dos idosos, são: peso e dificuldade de equilíbrio e marcha em indivíduos com idade maior ou igual a 75 anos (PERRACINI 2006).

Design Assistivo

Quando pesquisamos o universo do idoso percebemos que este sempre busca o mais fácil e simples. Conseqüências naturais do envelhecimento, como organismo mais fraco e cansado e dificuldade para entender as engenhocas complicadas do dia a dia, fazem com que a adaptação para diversas novidades dos dias atuais seja encarada com a tão pronunciada frase “não tenho mais idade para isso”. Na realidade o problema não está no idoso que não aceita o produto complexo, mas sim no produto que não foi projetado para atender este público. O idoso não escolhe esta situação física.

Por este fato, o Design Assistivo deve gerar um produto com design de fácil uso, onde através de um desenho simples auxilie as dificuldades físicas existentes no dia a dia do idoso, proporcionando seu bem estar.

O Design Assistivo como ferramenta participativa na elaboração de novos produtos fez com que dentro do cotidiano do idoso fossem analisados todos os tipos de objetos. Durante a análise foi detectado dois universos distintos: objetos de auxílio técnico e objetos utilitários.

Os auxílios técnicos são objetos feitos para sanar dificuldades físicas destes idosos, como andadores, cadeiras de rodas e bengalas. Os objetos utilitários são aqueles utilizados no dia a dia, utensílios do cotidiano.

Constata-se assim que a necessidade fundamental é facilitar a vida do idoso que passa por dificuldades, onde tanto a locomoção como a memória frequentemente atrapalham a funcionalidade dos produtos que o cercam. O objetivo do produto ficou mais claro: melhorar os utilitários já existentes, ou tornar os objetos de auxílio técnico mais agradáveis.

Os produtos presentes no universo do idoso são inúmeros e assim surgiu a necessidade de separar por atividades exercidas, como comer (talheres, copos, e todo o universo dos utensílios de cozinha), higiene pessoal (escovas, vaso sanitário e o universo do banheiro e quarto), lazer (desde jogos, esportes até bailes e bingos), locomoção (a pé, de carro, e meios de transporte diversos). Ao questionar os idosos sobre suas dificuldades nestes universos não houve sinceridade nos relatos e a grande maioria sentiu-se diminuída por ser questionada sobre suas possíveis dificuldades.

A partir das observações de geriatras, que estão em contato constante com os idosos e presenciaram relatos sinceros sobre reais necessidades de diversos produtos, a busca de algo simples e prático foi primordial e fator de exclusão para diversas soluções, visto que o idoso não possui boa memória e não aceita objetos muito complicados. A simplicidade seria o caminho.

Em conversas informais alguns idosos, relataram sentir os mais diversos incômodos, todos relacionados ao processo de envelhecimento. As pesquisas evidenciaram muitos destes incômodos por mais que sejam comuns entre os idosos, por serem momentâneos podem passar despercebidos na sinceridade das entrevistas. Para confirmar tais afirmações foi elaborado um questionário com perguntas sobre dores no corpo, incômodos e prática de atividade física, aplicado à homens e mulheres com mais de 60 anos buscando comprovar estes relatos e a falta de adaptações dos ambientes para sanar este incômodo.

Dentre as respostas a atividade física foi praticamente unânime e a resposta quanto às dores e incômodos também foi uma resposta afirmativa e da maioria. Assim, com respostas positivas foi possível chegar a um produto que promova a mobilidade tão difícil e almejada por todos.

Conclusão

Este trabalho acrescentou à minha experiência de vida, acadêmica e profissional uma consciência que acredito que jamais formaria se não tivesse passado e vivenciado desta maneira, e com outros olhos esta fase da vida.

A metodologia aplicada, revelou-se satisfatória na busca de informações, interdisciplinaridade e suporte teórico prático para o desenvolvimento de um projeto de design assistivo. Auxiliou ainda a desvendar o universo hermético da terceira idade e seus desdobramentos sócio-econômicos.

A avaliação dos dados da pesquisa demonstram que a necessidade de antes de pensar em novos produtos e de melhorar os ambientes para esta população, que em 2025 chegará aos 32 milhões, incentivar mudanças imediatas de consciência, para que as pessoas compreendam e aceitem as limitações geradas pelo cansaço e por perdas fisiológicas. Não podemos tolerar a exclusão do idoso, permitindo que este conviva com todas as gerações e não reduzir a sua vida à guetos, redutos exclusivos para a terceira idade.

A elaboração de metodologia em pesquisa em design assistivo permite a elaboração de produtos que promovam a não exclusão social do idoso, e possibilitem que este conviva de forma harmoniosa com todas as gerações.

Agradecimentos

Agradeço, aos senhores Miguel Pereira de Oliveira e Santo Bonilha.

Bibliografia

ALMEIDA PRADO, Adriana Romeiro de. **A cidade e os idosos: um estudo da questão de acessibilidade nos bairros Jardim Abril e Jardim do Lago do Município de São Paulo**. Dissertação de Mestrado em Gerontologia. São Paulo, PUC, 2003. 112p. Disponível em: <<http://www.saci.org.br>>. Acesso em: 01 de mar. 2006.

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**. (Trad.) Maria Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BAXTER, Mike. **Projeto de Produto**. 2.ed. Londres: Ed gard Blucher Ltda, 1995.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.

CHAIMOWICZ, F. **A saúde dos idosos brasileiros às vésperas do século XXI**. *Revista de Saúde Pública*. São Paulo, v. 31, n. 2, abr. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 24 nov. 2003.

DREYFUSS, Henry. **The Measure of Man – Human Factors in Design**. USA: ZND, 1968.

DUARTE, Luiza Travassos. **Envelhecimento: processo biopsicossocial. (Monografia)**. Disponível em: <<http://www.psicosonica.com>> . Acesso em: 14 fev. 2004.

FLECK, Marcelo Pio de Almeida. **Aplicação da versão em português do instrumentos de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial de Saúde (WHOQOL – 100)**. *Revista de Saúde Pública*, 33 (2): 198-205, 1999. Disponível em: <<http://www.fsp.usp.br - SciELO Public Health>> . Acesso em: 11 jan. 2004.

FREITAS MC, MARUYAMA SAT, FERREIRA TF, Motta AMA. **Perspectivas das Pesquisas em gerontologia e geriatria: revisão da literatura**. Ver Latino-am Enfermagem 2002 março-abril; 10(2):221-8. (FREITAS, MARUYAMA, 2002). Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 24 nov. 2003.

FREITAS, Thalita Martins de; SOUSA, Carolina da Silva; OLIVEIRA, OLIVEIRA, Camila Ribas Marques de; RIBEIRO, Cláudio. **Idosos e Família: Asilo ou Casa**, 2006. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt>>. Acesso em: 12 mar. 2003.

HERÉDIA, V.B. Merlotti; CASARA M.B. . **Tempos Vividos: Identidade, Memória e cultura do idoso**. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

IBEGE. **Política do idoso no Brasil: perfil dos idosos responsáveis pelo domicílio**. Disponível em : <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen>>. Acesso em: 13 jul. 2003.

JACOB, Filho Dr.Wilson. **Será possível envelhecer com saúde?** Disponível em: <<http://www.deidade.com.br>>. Acesso em: 10 de mar. 2006.

JACOB FILHO, Wilson. Jornal Folha de São Paulo, Caderno Equilíbrio_Outras Idéias, p.2. nov.2006.

KALACHE, A. et al. **O envelhecimento da população mundial. Um desafio novo.** Rev. Saúde Pública, São Paulo, 21:200-10, 1987. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 de mai. 2004.

LEITE, João de Souza. **Design no Brasil: Instrumento para que?**. Ciclo de Palestras realizado no Centro Universitário Maria Antônia por João de Souza Leite. De 17 a 20 de julho de 2006.

FARINATTI, Paulo de Tarso Veras; LOPES, Leonardo Nobre Codeceira. **Amplitude e cadência do passo e componentes da aptidão muscular em idosos: um estudo correlacional multivariado.** Revista Bras Med Esporte , Niterói, v. 10, n. 5, 2004 . Disponível em: <<http://www.scielo.br> >. Acesso em: 24 Sep. 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; HARTZ, Zulmira Maria de Araújo Hartz; BUSS Paulo Marchiori. **Qualidade de vida e saúde: um debate necessário.** Disponível em:<<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 24 nov. 2003>. Acesso em: 13 mai. 2008.

OLIVEIRA, André. **Equipamentos para a independência e qualidade de vida.** Revista Nacional de Reabilitação. São Paulo, ano X, n. 49, p.34-36, mar.- abr. 2006.

OLIVEIRA, André. **Calçadas acessíveis: uma questão de cidadania.** Revista Nacional de Reabilitação. São Paulo, ano X, n. 49, p.38-40, mar. - abr. 2006.

PERRACINI, Mônica Rodrigues. **Prevenção e manejo de quedas no idoso.** Disponível em: <<http://pequi.incubadora.fapesp.br/portal/quedas/quedas.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2006.

PUHLMANN, Fabiano. **Ajudas técnicas na conquista da autonomia e inclusão.** Jornal da AME-Amigos Metroviários dos Excepcionais. São Paulo, ano IX, n. 56, p. 5, mar - abr. 2006.

RAMOS, Luiz Roberto. **Fatores determinantes do envelhecimento saudável em idosos residentes em centro urbano: Projeto Epidoso.** São Paulo. Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro, 19(30):793-798, mai – jun. 2003.

ROSA, F.G.; GERALDO, M.; AVILA, M.G.B. **A Exclusão Social do Idoso Institucionalizado: A Visão Familiar.** Revista A terceira idade Sesc. São Paulo, v.16, n.32, p.66-79, fev. 2005.

ROSA, F.G.; GERALDO, M.; AVILA, M.G.B. **Qualidade de vida, atividade física e envelhecimento**. Revista ATERCEIRIDADE SESC SP. São Paulo, v.16, n.32, p.52-55, fev. 2005.

ROLLEMBERG, Rodrigo S., MARTINS NETO João Carlos. **Tecnologias Assistivas e a Promoção da Inclusão Social – Ministério da Ciência e Tecnologia**. Disponível em: <<http://relaxlab.ufsc.br/modules/news>>. Acesso em: 24 mai. 2006.

SANT'ANA Rogéria Motta de ; CÂMARA, Paulo ; BRAGA, Marilita G.de Camargo. **Mobilidade na Terceira Idade: como planejar o futuro?**. *Textos Envelhecimento UNATI (Universidade Aberta da Terceira Idade)* v.6, n.2, Rio de Janeiro 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 22 mar. 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 20. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

WIECZOREK, Silvana Aparecida. **Equilíbrio em adultos e idosos:Relação entre tempo de movimento e acurácia durante movimentos voluntários na postura em pé**. Disponível em <<http://pequi.incubadora.fapesp.br>>. Acesso em: 9 mai. 2006.

VI SEMPE

**EXTENSÃO COM PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO EM UM HOSPITAL PÚBLICO
UNIVERSITÁRIO**Autora: **Lúcia Maria de Barros Freire[‡]****1) Resumo:**

Este artigo apresenta um processo de pesquisa-ação de projeto de extensão em um Hospital Universitário (HU) de uma Universidade Pública (UP) brasileira, voltado para a análise institucional desse HU e propostas de melhoria de suas condições de trabalho, relações internas e com seus usuários, visando ali assessorar o desenvolvimento da Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão no Sistema Único de Saúde, do Ministério da Saúde. Tal política busca operacionalizar os princípios desse sistema nas unidades de saúde, por meio de processo participativo democrático entre gestores, usuários e trabalhadores. O projeto articula-se com o de pesquisa Gestão em Hospitais Públicos no Rio de Janeiro e Controle Social em Saúde do Trabalhador da Saúde, do Grupo de Estudos em Serviço Social, Saúde, Trabalho e Meio Ambiente da UP e com Conselhos e Centros de Referência locais de saúde do trabalhador.

2) Justificativa

O projeto justifica-se, em primeiro lugar, pela prioridade atribuída a essa política pública pelo Ministério da Saúde no atual Governo Federal, com ênfase aos hospitais universitários e de emergência, em face da necessidade diagnosticada de suprimento das lacunas desse Sistema, que torna urgente a viabilização do acesso aos seus serviços e aos bens de qualidade à população brasileira, articulada com a valorização dos trabalhadores de saúde e superação da precarização de suas relações de trabalho, com investimento em sua educação permanente, participação na gestão dos serviços e ampliação dos vínculos com os usuários. As diretrizes do PNH também estão presentes nos processos de contratualização e habilitação das várias políticas do Ministério da Saúde. Com a articulação entre a Universidade e os profissionais e estudantes do seu Hospital Universitário, assim como por meio da metodologia desenvolvida por esta coordenadora desde 1983 (Cf. FREIRE, 1983), este projeto permite “potencializar e ampliar os patamares de qualidade das ações propostas [por essa política], projetando a natureza das mesmas e a missão das instituições de ensino superior públicas”, conforme o Edital para projetos de extensão da Universidade.

O projeto também atende à legislação para os Recursos Humanos do SUS (BRASIL, 2005) e prioriza a interdisciplinaridade e a interinstitucionalidade, uma vez que trabalhará com todas as

[‡] Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Coordenadora do Grupo de Estudos em Serviço Social, Saúde, Trabalho e Meio Ambiente – GESTA (Dir. Grupos de Pesquisa/CNPq), autora do livro *O Serviço Social na Reestruturação Produtiva: espaços, programas e trabalho profissional* (São Paulo: Cortez, 2006-2.ed.).

^{##} O projeto articula-se com o da pesquisa Gestão em Hospitais Públicos no Rio de Janeiro e Controle Social em Saúde do Trabalhador da Saúde. Também se integra ao ensino de graduação e de pós-graduação da UP e à educação pós graduada, desenvolvida no HU.

categorias de profissionais do hospital, em suas relações de trabalho, acompanhando ao mesmo tempo as ações no âmbito societário, em interação com a Câmara Técnica de Humanização do Ministério da Saúde, outros hospitais universitários e centros de pesquisa do Rio de Janeiro que desenvolvem a PNH e o Programa de Saúde do Trabalhador da Secretaria de Estado de Saúde do Rio de Janeiro (PSTrab / SES-RJ), que mantém coordenação e interações com os Centros de Referência em Saúde do Trabalhador deste Estado e a Comissão de Saúde do Trabalhador do Conselho Estadual de Saúde, em estruturação. Ao mesmo tempo, mantém articulação com o projeto de extensão, com o qual possui afinidades complementares, Políticas Públicas de Saúde, da Faculdade de Serviço Social da UERJ, coordenado pela Professora Maria Inês Souza Bravo.

A pesquisa paralela a este projeto de extensão tem produzido publicações, monografias, dissertações e trabalhos para Congressos, conforme consta do currículo Lattes da coordenadora, que agora desenvolve orientação de uma tese de doutorado sobre o tema saúde, serviço social, trabalho e meio ambiente e outra sobre gestão em empresa estatal, além de uma dissertação de mestrado. Este conjunto gerou o Grupo de Estudo Serviço Social, Saúde, Trabalho e Meio Ambiente – GESTA, certificado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, que tem merecido bolsas e auxílio do CNPq e da FAPERJ.

3) Fundamentação teórica

A despeito dos estudos sobre a questão da gestão da força de trabalho, sobretudo quanto ao trabalho produtivo capitalista, (MARX, 1975, 1978, 1983, 1984; BRAVERMAN, 1974; BURAWOY, 1990; CASTRO e GUIMARÃES, 1991, KNIGHTs, 1990, RAMALHO, 1991), pouco tem sido efetivado no sentido de transformar a força de trabalho, como potência, em trabalho qualitativo e quantitativamente produtivo no serviço público no Brasil. Esse potencial é limitado na sua concretização, pela singularidade dos trabalhadores e suas condições objetivas de capacitação e de vida, bem como pelas instituições, nas condições objetivas e políticas de trabalho, em sua organização técnica e relações sociais ali desenvolvidas, que reproduzem as relações econômicas, políticas e culturais da sociedade local, nacional e mundial (IAMAMOTO, 1998, 2001a, 2001 b, 2002a, 2002b). Todos esses elementos e seus processos se potencializam entre si, resultando em perda de saúde pelos trabalhadores e da produtividade e qualidade do trabalho, no quadro brasileiro atual, conforme nossa pesquisa anterior (FREIRE, 1998b e 2003; SÁ, Paula C.N. e FREIRE, Lúcia M. B. 2006a e 2006b), inclusive as acompanhadas no HU, segundo pesquisas de Costa (2005), Silva (2004), Wardine (2004), assim como em outros estudos nacionais, como os de Vasconcellos (1995), Vasconcellos e Ribeiro (1994), Oliveira e Vasconcellos (1992), Lacaz (1996), Melo (1993), Moura (1998), e também internacionais, como o de Laurell e Noriega (1989), na América Latina, e o de Thébaud-Mony, 1990, na França.

Sobre a gestão pública, tem sido analisada, principalmente, quanto aos seus padrões culturais, políticos e econômicos (BATISTA, 1991, BEHRING, 2003, BRESSER PEREIRA, 1996 e 1997), às suas políticas relativas à qualidade (eficiência) e à quantidade com agilidade (eficácia) dos serviços à população e ao controle social pela sociedade civil organizada sobre as políticas sociais e direitos sociais, através dos Conselhos instituídos na Constituição brasileira de 1988, especialmente pelo serviço social, conforme Bravo (1996, 1999 e 2001), Conil, Bravo e Coelho (1995) e Raichelis (1990), como também pela administração e pela sociologia. Porém, os nexos entre os padrões de qualidade e eficácia, as relações internas e os seus resultados nos serviços prestados têm sido menos analisados, a despeito dos estudos mais recentes quanto à gestão e ao

trabalho institucional em saúde, como os de Campos, 2004, Franco, Bueno e Merhy, 2006, Franco e Merhy, 2006, Merhy, 2002 e 2006, Merhy e Franco, 2003, que pretendemos aprofundar na pesquisa. A este projeto utilizará as análises e resultados dos estudos de Freire em empresas estatais (1983, 1995a, 1995b, 1998a, 1998b, 1998c, 1999a, 1999b, 1999c, 2000 e 2003). Nas análises bibliográficas também estão incluídos estudos sobre poder e cultura nas instituições, assim como a teoria do processo de trabalho, que buscaremos a partir de Albuquerque, 1986, Faleiros, 1987 e Ramalho, 1991 e Weisshaupt, 1988, além de Braverman e dos outros já citados.

Esta lacuna se aplica em especial à gestão social democrática dos processos de trabalho no enfrentamento das condições de desgaste e de agressão à saúde dos servidores públicos, em particular daqueles da área da saúde nos hospitais, nos segmentos mais subalternizados.

Pelo contrário, tem sido constatado, no atual padrão “gerencial” ao estilo da gestão capitalista, a produção da alienação, penosidade, desgaste e desmotivação dos trabalhadores de saúde no serviço público. NO Estado do Rio de Janeiro, a questão da gestão pública nos hospitais é crucial, conforme as informações de domínio público, notadamente sobre a intervenção do Ministério da Saúde em sua capital, fartamente noticiada pela mídia, a despeito da rede de excelência construída mas que vem sofrendo deterioração. Esta, em grande parte, tem sido determinada pelas políticas públicas de contenção de gastos sociais e da coexistência de uma cultura patrimonialista e burocrática de gestão, na qual foi imposto o padrão gerencial, presente na "Reforma do Estado", nos governos Fernando Henrique Cardoso (BATISTA, 1991, BRESSER PEREIRA, 1997).

Ao mesmo tempo, as ações desenvolvidas entre os servidores públicos, avançadas nos seus segmentos organizados quanto aos direitos e lutas salariais, têm se detido menos nos processos cotidianos de trabalho e nas condições que agridem a sua saúde como trabalhadores.

Diante desses indícios, captados principalmente nos estudos citados para monografias e dissertações de mestrado, como também nas disciplinas de supervisão a estágios de alunos e de profissionais, é preciso refletir com os sujeitos junto aos quais será desenvolvido este projeto, sobre as lacunas percebidas, o entendimento da proposta do HumanizaSUS, os meios de superação e propostas de ação a serem acompanhadas, avaliadas e reprogramadas, de modo a alcançar os objetivos do PNH e deste projeto, resumidos a seguir.

4) Objetivos:

O projeto de extensão apresenta os seguintes objetivos:

a) Assessorar o desenvolvimento dos seguintes propósitos da PNH (Brasil, M^o da Saúde, 2006):

- desenvolver tecnologias relacionais e de compartilhamento das práticas de gestão e de atenção;
- fortalecer iniciativas existentes.

b) Identificar e analisar os projetos de humanização e de saúde do trabalhador existentes no HU, suas necessidades e possibilidades de avanço.

c) Identificar e analisar, com lideranças, grupos representativos dos sujeitos integrantes e das comissões já constituídas, as tendências de relações e condições de trabalho, as concepções de saúde do trabalhador, as necessidades, meios e possibilidades de adequação dessas relações e condições frente aos princípios da PNH.

d) Construir propostas de ação para superar as dificuldades e contradições, com base nos meios e possibilidades identificados e acompanhar o seu encaminhamento.

e) Acompanhar a implantação e desenvolvimento dessas ações, com os grupos e comissões instituídos em função do PNH no Hospital, por meio de análises e avaliações permanentes, em gestão participativa.

f) Capacitar os sujeitos integrantes durante todo o processo.

5) Metodologia e procedimentos metodológicos:

O projeto de extensão centraliza-se na assessoria à implantação e desenvolvimento do PNH no HU, desenvolvendo levantamento e estudo bibliográfico e de documentos elaborados sobre o tema em foco, entrevistas individuais e/ou coletivas com gestores e lideranças, reuniões de reflexão em grupos sobre a realidade institucional no contexto da PNH, acompanhamento da elaboração, execução e avaliação de propostas resultantes desse processo.

Ele segue a metodologia de pesquisa-ação na análise da realidade e dos meios existentes para administrá-la coletivamente, com os sujeitos integrantes dessa realidade (THIOLLENT, 1947), sendo esta metodologia, por nós aplicada desde 1983, considerada dos melhores métodos, sobretudo para trabalho de extensão, para desenvolver um processo educativo centrado nesses sujeitos e, ao mesmo tempo, uma troca de saberes e, portanto, uma fonte de dados muito mais rica e aproximativa da realidade, sobretudo do potencial desses sujeitos. Na pesquisa paralela ao projeto de extensão, a pesquisa-ação também se enquadra no estudo de caso sobre a análise da realidade e dos meios existentes para administrá-la com os sujeitos integrantes do processo, articulando seus diversos níveis e a transversalidade dos processos, da singularidade das questões apresentadas pelos sujeitos, às particularidades institucionais e da sociedade brasileira, inserida no contexto universal. Essa perspectiva permite considerar tanto as atuais tendências de conjugação da estrutura e do indivíduo, da macro e da micro realidade, como também a valorização da experiência, das representações e da legitimação sócio-cultural, inseridas na totalidade social, com análise de suas mediações. A consideração de todas as dimensões de complexidade presentes no objeto da humanização, desde os indivíduos, como uma unidade social complexa, até a sociedade, em suas diversas instâncias, permitirá alcançar os objetivos, ao identificar as contradições e processos que vinculam as situações às totalidades institucionais e societárias (MARX, 1982, NETTO, 1987). Estas envolvem todos os processos reais, permitindo a aproximação relativa sobre a realidade, além da aparência, e a validade das ações de modo a superar as dificuldades e alcançar os objetivos do PNH.

A metodologia apresenta triangulação de técnicas, que compreendem as seguintes atividades principais, delimitadas nos procedimentos a seguir.

5.1) Entrevistas com os sujeitos-chave da instituição (lideranças formais e informais);

5.2) organização de grupos homogêneos, representativos dos segmentos da instituição (chefes, técnicos, trabalhadores);

5.3) análise, com cada grupo, de questões enfocando o entendimento sobre a política de humanização, as necessidades percebidas sobre as condições e processos de trabalho, meios para atingir os objetivos de um trabalho de qualidade para os usuários com adequação das condições de trabalho e propostas de melhor utilização dos meios existentes e de criação de outros meios e formas de relações internas e externas com os usuários e fóruns de controle social;

5.4) constituição de uma Comissão Mista de representantes dos diversos grupos, para formular uma análise institucional e propostas de ação, a partir das análises e propostas de cada grupo;

5.5) Seminários I de estudos sobre o processo e questões relacionadas à Humanização e ao SUS;

5.6) reunião geral conjunta para debate e aprovação da análise e plano de ação, que constituirá a política aplicada de Humanização no HU/UP;

5.7) distribuição e execução das metas e tarefas do plano que regulamenta a política, com acompanhamento e avaliação permanente pela comissão mista e pela coordenação.

5.8) Seminários II de estudos sobre o processo e questões relacionadas à Humanização e ao SUS, definidas pelos grupos e pela Comissão Mista;

5.9) Acompanhamento do processo pela Rede HU de Voluntários, Conselho Distrital da AP2 / Rio de Janeiro, Centros de Referência em Saúde do Trabalhador do Estado e do Município do Rio de Janeiro, Conselho Gestor do HU, se criado, e Câmara Técnica de Humanização do Rio de Janeiro, com os quais haverá interação constante.

6) Conclusões parciais:

6.1) Receptividade ao projeto de extensão e colaboração pelos chefes entrevistados, apresentando, porém:

a) dificuldade de realização de reunião conjunta com chefes e responsáveis por comissões do Programa de Humanização já instituído no HU desde 2005, para constituir um colegiado que discuta e organize a vontade coletiva em um projeto comum;

b) pouco ou nenhum conhecimento sobre a PNH no HU pelos trabalhadores, público em geral e pelos técnicos que compõem o atendimento à saúde dos trabalhadores desse Hospital e da UP;

c) iniciativa de alguns grupos de criação de um Conselho Gestor no HU, que também integra a política do SUS, segundo a diretriz da gestão democrática, com debate sobre dificuldades, mas receio de enfrentar pressões dos representantes dos usuário, o que indica um preparo preliminar pelos trabalhadores, que seria suprido pelo processo de pesquisa-ação;

d) consenso convergindo contra a proposta do Ministério da Saúde e do Governo do Estado do Rio de Janeiro de enfrentar a crise de gestão pela transformação dos hospitais e do ensino públicos em Fundações Estatais de Direito Privado.

6.2) Estrutura e quadro de pessoal restritos para atividades conjuntas, com acúmulo de tarefas pelas lideranças, técnicos e trabalhadores, e poucos espaços para reuniões maiores no HU.

6.3) Coexistência das culturas patrimonialista, burocrática e gerencial da gestão pública do Estado Brasileiro, com predomínio da primeira historicamente constituída desde os primórdios da formação do País, atravessando as demais, sendo visível em:

a) PNH identificada com poderes particulares e decisões centralizadas, dificultando efetivar alguns princípios dessa política, como a construção de vínculos solidários, redes de cooperação e participação coletiva na gestão pública das unidades de saúde;

b) organização das tarefas no Hospital também dificultada por essa centralização e corporativismos profissionais e setoriais;

c) ausência de participação dos trabalhadores na análise das condições de trabalho e propostas de superação, com bloqueios a programas nessa direção e, por outro lado, acomodação e descrença em novo tipo de relação social de trabalho;

d) receios, pelos funcionários, sobre o controle social da população usuária dos serviços no Conselho Gestor, indicando a estratégia de desenvolver, em primeiro lugar, o processo de humanização para os trabalhadores do HU.

6.4) Dados documentais revelam a relação entre esses bloqueios e as cargas físicas, psíquicas e sociais de trabalho com desgaste da saúde dos trabalhadores do HU, que interferem nas relações de trabalho e na qualidade dos serviços prestados, assim como na efetivação das alternativas democráticas preconizadas pelo SUS.

6.4) Retrocesso social dos poderes políticos externos na proposta de transformação de hospitais e universidades públicas em Fundações Estatais de Direito Privado, como outra feição de contra-reforma neoliberal à Reforma Sanitária do SUS, pela redução do Estado e flexibilização das condições de trabalho.

6.5) O controle social democrático no HU poderia constituir uma via mais eficaz de relações de trabalho do que uma gestão sob a ilusão do privado como “solução” para problemas maiores e mais complexos de financiamento público, que tende a provocar maior desgaste nos trabalhadores e perda da qualidade no atendimento a público de baixa renda, conforme verificado em planos de saúde de baixo custo.

7) Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, J.A Guilhon. *Instituição e poder*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

- BATISTA, A.. Reforma do Estado: uma prática histórica de controle social. *Serviço Social & Sociedade*. São Paulo: Cortez, n.61, p.63-90, nov.1999.
- BEHRING, Elaine Rossetti. *Brasil em Contra-Reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde. *Princípios e Diretrizes para a Gestão do Trabalho no SUS (NOB/RH-SUS)*. 3.ed.rev.atual. Brasília, DF: Ed.MS, 2005.
- BRAVERMAN, Harry (1974). *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara.
- BRAVO, Maria Inês Souza. *Serviço Social e reforma sanitária: lutas sociais e práticas profissionais*. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.
- _____. Inovações na Gestão de Sistemas de Saúde. In ANDREAZZI, Maria de Fátima S de e TURA, Luiz Fernando R. *Financiamento e Gestão do Setor Saúde: novos modelos*. Rio de Janeiro: Ed. Escola Anna Nery, 1999, p.145-175.
- _____. Gestão Democrática na Saúde: o potencial dos conselhos. In: BRAVO, M. I. S.e PEREIRA, Potyara A P. (Orgs.). *Política Social e Democracia*. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: UERJ, 2001, p. 43-66.
- BRESSER PEREIRA, Luís Carlos. *Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- _____. A Reforma do Estado dos Anos 90: lógica e mecanismos de controle. In *Cadernos MARE da Reforma do Estado*. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, v.1, 1997.
- CAMPIONE, Daniel. Hegemonia e contra-hegemonia na América Latina. In: COUTINHO, Carlos N. e TEIXEIRA, Andréa de Paula. *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 51-66.
- CAMPOS, Rosana O. Humano, demasiado humano: um abordaje Del mal-estar en la institución hospitalaria. In: SPINELLI, Hugo. *Salud coletiva: cultura, instituciones y subjetividad: epidemiologia, gestión y políticas*. Buenos Aires: Lugar, 2004.
- CASTRO, Nádia e GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. Além de Braverman, depois de Burawoy: vertentes analíticas na sociologia do trabalho. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: ANPOCS, n.17, a.VI, p. 44-52, out. 1991.
- CONIL, E.M., BRAVO, M.I.S. e COELHO, F.D. Políticas públicas e estratégias urbanas: o potencial político dos Conselhos de Saúde na construção de uma esfera pública democrática. *Serviço Social & Sociedade* (49) 16: 98-116, nov. 1995.

- COSTA, Cláudia de O.B. *Readaptar ou Reconstruir o Trabalho Público?* Um estudo em um hospital universitário. Dissertação de mestrado. UERJ, Faculdade de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação. Rio de Janeiro, 2005. Orientação de FREIRE, Lúcia M. B.
- CRESS/7ªR - Conselho Regional de Serviço Social/7ª Região. O Serviço Social em Hospitais: orientações básicas. CRESS / Comissão de Saúde / Grupo de Trabalho em Hospitais, maio, 2003.
- FALEIROS, Vicente de Paula. *Saber profissional e poder Institucional*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- FRANCO, Túlio B., BUENO, Wanderley S. e MERHY, Emerson E. O acolhimento e os processos de trabalho em saúde: o caso de Betim (MG). In: MERHY et al. O trabalho em saúde: olhando e experienciando o SUS no cotidiano. 3ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2006, p.37-54.
- _____ e MERHY, Emerson E. O uso de ferramentas analisadoras para apoio ao planejamento dos serviços de saúde: o caso do Serviço Social do Hospital das Clínicas da UNICAMP (CAMPINAS, SP). In: MERHY et al. O trabalho em saúde: olhando e experienciando o SUS no cotidiano. 3ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2006, p.135-198.
- FREIRE, Lúcia M. B. *Serviço Social Organizacional: teoria e prática em empresa*. São Paulo: Cortez, 1983 (2.ed em 1987), ISBN: 83-1043.
- _____. A saúde do trabalhador como expressão concreta das relações de trabalho e o Serviço Social. *Caderno de Comunicações* (tese 114). Salvador/Ba, 8º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. ANAS/CFAS/ ABESS/SESSUNE, jul.1995a.
- _____. A relação saúde-trabalho no contexto das relações sócio-políticas no trabalho e o Serviço Social. *Serviço Social & Sociedade*. São Paulo, n. 49, a.XVI, nov.1995b , p.67-97.
- _____. O Serviço Social e a saúde do trabalhador diante da reestruturação produtiva nas empresas. In MOTA, A.E (org.) *A nova fábrica de consensos*. São Paulo: Cortez, 1998a.
- _____. *Saúde do Trabalhador e Serviço Social: possibilidades pelo avesso do avesso*. Tese de doutorado. PUC-São Paulo. São Paulo, s.n., 1998b, 4 v, 673 f.
- _____. Reestruturação produtiva e perdas para os trabalhadores no Brasil no limiar do século XXI. In VI ENPESS - ENCONTRO DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, dez.1998c, Brasília. Caderno de resumos, Brasília, 1998c (Área temática Trabalho).
- _____. Reestruturação produtiva e desestruturação social do trabalho no Brasil no limiar do século XXI. *Ser social*. Brasília, UnB, 1999a, p. 45-64.
- _____. Panorama das mudanças da realidade e suas inflexões no Serviço Social. *Superando desafios*. Rio de Janeiro, UERJ/HUPE, n.4, 1999b, p.11-27.

- _____. A operacionalidade do Serviço Social crítico no Brasil em tempos de reestruturação produtiva. *Em Pauta*. Rio de Janeiro, UERJ, n.15,1999c, p.43-58.
- _____. Contribuição da formação profissional do assistente social na área de saúde do trabalhador. *Cadernos de Saúde do Trabalhador & Meio Ambiente*. Rio de Janeiro, UERJ / WM Ed. Cultural, n.1, 2000, p. 38-48.
- _____. *O Serviço Social na Reestruturação Produtiva: espaços, programas e trabalho profissional*. São Paulo: Cortez, 2003 (2.ed. 2006), ISBN 85-249-0940-4.
- _____. Assessoria e consultoria a Gestores e Trabalhadores. In BRAVO, M. I. e MATOS, M. (orgs.) *Assessoria, Consultoria e Serviço Social*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006a, p.151-183.
- _____. O controle social e a organização da cultura pelas classes fundamentais: o caso da saúde do trabalhador no Brasil. In X ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL – ENPESS. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL – ABEPSS (Mesa coordenada CONSELHOS DE SAÚDE E SERVIÇO SOCIAL: desafios na atual conjuntura). Recife, PE, dez., 2006b (Cdrom).
- IAMAMOTO, Marilda V. *O Serviço Social na Contemporaneidade*. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. *Trabalho e Indivíduo Social*. São Paulo: Cortez, 2001a.
- _____. A questão social no capitalismo. In *Temporalis*. Brasília, DF, n.3, 2001b, p.09-32.
- _____. Projeto profissional, espaços, ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade. In COFI/CFESS. *Atribuições Privativas do(a) Assistente Social em Questão*. Brasília, DF: CFESS, fev. 2002, p.13-50.
- _____. 20 anos do livro *Relações sociais e Serviço social no Brasil*. In *Suplemento da Revista Temporalis*. Brasília, DF, a III, nov.2002b, p.89-128.
- KNIGHTS, D. Subjectivity, power and the labour process. In KNIGHTS, D. e WILLMOTT, H.(orgs.) *Labour process theory*. Londres: The Macmillan Press, 1990.
- LACAZ, Francisco Antonio de Castro. *Saúde do trabalhador: um estudo sobre as formações discursivas da Academia, dos serviços e do movimento sindical*. Campinas, 1996.
- LACAZ, Francisco Antonio de Castro. *Saúde do trabalhador: um estudo sobre as formações discursivas da Academia, dos serviços e do movimento sindical*. Campinas, 1996.
- LAURELL, Asa Cristina e NORIEGA, Mariano *Processo de produção e saúde. Trabalho e desgaste operário*. São Paulo: HUCITEC, 1989.
- MARX, Karl. *O capital*. Livro 4. Teorias da Mais Valia. História Crítica do Pensamento Econômico. 2ªed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1975.

- _____. *O capital*. Livro I. Capítulo VI (inédito). 1ª ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.
- MARX, Karl. O método da Economia Política. In MARX, K. *Para a crítica da economia política; salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes: a economia vulgar*; traduções de Edgard Malagodi ... [et al.]. São Paulo: Abril Cultural, 1982, p.14-21. Col.Os Economistas.
- _____. *O capital: crítica da economia política*; tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural. Col. Os Economistas. V.1. t. 1-2. O processo de produção do capital.(Prefácios e Capítulos de I a XII), 1983.
- _____. _____. (Capítulos XIII a XXV), 1984.
- MELO, Ana Inês Simões Cardoso de. *Contracena de diferentes: a saúde do trabalhador como prática social e a percepção dos trabalhadores*. Dissertação (mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1993.
- MERHY, Emerson E. *A Cartografia do trabalho vivo*. São Paulo: HUCITEC, 2002.
- _____. Um dos grandes desafios para os gestores do SUS: apostar em novos modos de fabricar os modelos de atenção. In: In: MERHY et al. *O trabalho em saúde: olhando e experienciando o SUS no cotidiano*. 3ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2006, p.15-35.
- MERHY, Emerson E. e FRANCO, Túlio B. Por uma composição técnica do trabalho em saúde centrada no campo relacional e nas tecnologias leves. Apontando mudanças para os modelos tecnoassistenciais. In: www.bases.bireme.br. Saúde debate, 2003.
- MOURA, Demócrito. *Saúde não se dá: conquista-se*. São Paulo: Hucitec, 1989.
- NETTO, José Paulo. Para a crítica da vida cotidiana. In NETTO, José Paulo e FALCÃO, Maria do Carmo. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. São Paulo:Cortez, 1987.
- OLIVEIRA, Maria Helena B. e VASCONCELLOS, Luiz Carlos F. Política de saúde do trabalhador no Brasil: muitas questões sem resposta. *Cadernos de Saúde Pública* n.8 a2. Rio de Janeiro, abr/jun. 1992, p.150-156.
- RAICHELLIS, R. Assistência Social e esfera pública: os conselhos no exercício do controle social. *Serviço Social & Sociedade*. São Paulo: Cortez, n. 56, p.77-96.
- RAMALHO, José Ricardo. Controle, conflito e consentimento na teoria do processo de trabalho: um balanço do debate. *BIB* (32). Rio de Janeiro, 2ª sem. 1991.
- SÁ, Paula C.N. de e FREIRE, Lúcia M. B. Controle social em saúde do trabalhador e contradição entre as culturas societária e institucional no Rio de Janeiro. In 15ª SEMANA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, UERJ, 2006a.
- _____. Trabalho, Saúde do Trabalhador e Controle Social. In X ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL. UFPE, Recife-PE, cdrom, dez., 2006b.

SILVA, Fernanda F. Nunes da. *Lavando a Roupa Suja de um Hospital*. Monografia de Conclusão de Curso de Graduação. UERJ, Faculdade de Serviço Social, 2004. Orientação de MELO, Ana Inês S.C.

THÉBAUD-MONY, Annie. *L'Envers des Sociétés Industrielles: Approche comparative franco-brésilienne*. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 4ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1947.

WARDINE, Jurema F. *Entre a Cura e o Adoecimento: estudo em um hospital universitário no Rio de Janeiro*. Monografia de Conclusão de Curso de Graduação. UERJ, Faculdade de Serviço Social, 2004. Orientação de MELO, Ana Inês S. C.

WEISSHAUPT, J. R. *As funções sócio-institucionais do serviço social*. São Paulo, Cortez, 1988.

VASCONCELLOS, Luiz Carlos F de. *Investigação epidemiológica e intervenção sanitária em saúde do trabalhador: o planejamento segundo bases operacionais*. Rio de Janeiro, 1994, 13p.

_____. & OLIVEIRA, Luiz Sérgio Brandão. *A saúde do trabalhador no contexto do processo de terceirização - o caso brasileiro*. Rio de Janeiro, 1992. 12 p.

_____. & RIBEIRO, Fátima *A organização dos serviços de saúde do trabalhador sob o prisma epidemiológico e de controle social - avaliação das práticas do Rio de Janeiro (Brasil) no período de 1992-1994*. Rio de Janeiro, 1994. 23p.

Palavras-chave: gestão pública, saúde do trabalhador, controle social democrático, análise institucional, organização da cultura, humanização em hospital público.

ARTICULAÇÃO ENSINO-EXTENSÃO NO CONTEXTO DO CURRÍCULO FLEXÍVEL: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA PÓLO JEQUITINHONHA

Márcio Simeone Henriques¹
Universidade Federal de Minas Gerais
simeone@fafich.ufmg.br

Resumo

O artigo registra a experiência de alunos, professores e funcionários da Universidade Federal de Minas Gerais no projeto Suporte de Comunicação para o Programa Pólo de Integração da UFMG no Vale do Jequitinhonha, que articula ensino e extensão. Tal experiência é resultado da convergência entre a proposta de flexibilização curricular iniciada no Curso de Comunicação Social em 2000 e o processo de sistematização das diretrizes e da política nacional de extensão universitária das Instituições de Ensino Superior brasileiras. A análise ressalta a possibilidade de um aprendizado significativo aos envolvidos nos trabalhos do Suporte, o que possibilita interação mais aberta e dialógica com a realidade e com o próprio conhecimento e reflexão sobre a prática profissional da comunicação e da própria extensão universitária.

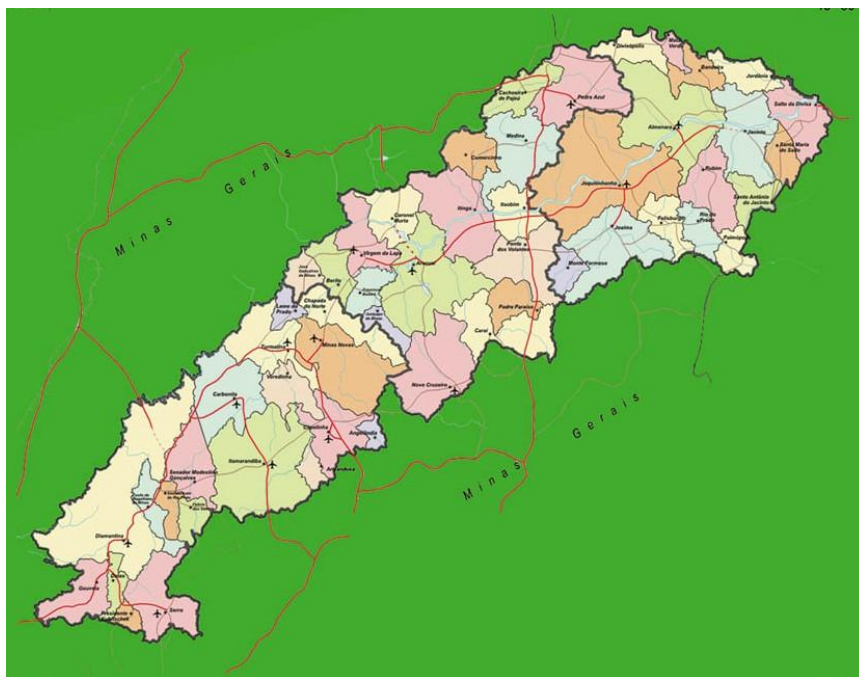
Palavras-chave: Flexibilização curricular - extensão - comunicação

O Programa Pólo de Integração da UFMG no Vale do Jequitinhonha deu início a seus trabalhos em 1996. Sua instituição surgiu da intenção da universidade em articular teórica e praticamente seus diversos projetos na quarta região mais carente do mundo e uma das mais pobres do Brasil. Tal articulação reafirma o compromisso social da universidade empenhada na busca de soluções para os problemas sociais, fortalecimento da cidadania e superação de formas de dominação e exclusão. O Pólo Jequitinhonha constitui-se como um programa de desenvolvimento regional e coordena projetos concentrados em cinco eixos: Desenvolvimento Regional e Geração de Ocupação e Renda, Cultura, Saúde, Meio Ambiente e Educação, realizando atividades de ensino, pesquisa e extensão, nos níveis de graduação e pós-graduação numa área que abrange 52 municípios do nordeste do Estado de Minas Gerais (Fig.1).

O Pólo Jequitinhonha tem como diretrizes de trabalho a busca pela interdisciplinaridade, a articulação entre os projetos e também dos atores sociais da região (concebendo suas ações *com* o Vale e não *para* o Vale), a qualificação de recursos humanos locais e o estabelecimento de parcerias entre Instituições de Ensino Superior, Programas Governamentais, ONG's, Sindicados, Associações e Iniciativa Privada. A busca por articulação e interdisciplinaridade tem demandado do Programa o planejamento e execução de ações que possibilitem a circulação de informações entre os participantes e interessados e o envolvimento efetivo de seus integrantes. Daí a necessidade de estruturação de uma assessoria de comunicação. Desde 2001, o Programa conta com a sistematização gradual de ações de comunicação, com a entrada de bolsistas de extensão, em um primeiro momento, a criação de uma atividade didática dentro do curso de comunicação para seu assessoramento, num segundo instante e, por fim, a consolidação da estruturação de um suporte de comunicação com a institucionalização de um projeto de extensão específico para este fim, articulado com as demais ações.

¹ Com a colaboração de Geraldo Frances Vaz, ex-bolsista do Programa Pólo Jequitinhonha.

Fig. 1 – Abrangência do Programa Pólo Jequitinhonha



A articulação entre ensino e extensão materializada no currículo

A configuração deste projeto, que articula atividades de ensino e extensão foi possibilitada, basicamente, por dois movimentos: (1) a flexibilização curricular do curso de Comunicação Social da UFMG, consubstanciada com a implantação do “Currículo 2000” e, (2) a revisão do papel da extensão na universidade, decorrente de um movimento mais amplo: a definição da política nacional de extensão para as instituições de ensino superior públicas brasileiras, a partir da criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, em 1987.

Os primeiros resultados da articulação entre pesquisa e ensino contribuíram para uma valorização da atividade extensionista, para o reconhecimento do papel formador da extensão, para a possibilidade de fomento à produção de conhecimento através de projetos e programas de extensão e para a oferta de atividades práticas de aprendizado significativo para os alunos do curso de Comunicação Social.

O currículo do curso de Comunicação Social da UFMG há muito vem sendo discutido por gerações de professores e profissionais da área. No histórico de sua estruturação acadêmica e didático-pedagógica, o curso teve várias alterações curriculares. Nos fins dos anos 90, com a nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional² - e sua flexibilidade característica, aliada à proposta por parte da universidade de flexibilização curricular, tornou-se “possível discutir mais livremente um novo perfil de formação profissional e propor uma reformulação do projeto pedagógico do curso”³ Formou-se, então, uma comissão para a elaboração da nova versão curricular do curso da UFMG realizou um diagnóstico dos principais problemas envolvidos na formação em Comunicação Social experimentados pela

² Lei n° 9394 de 1996.

³ COMISSÃO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA UFMG: 1999, 23-24.

universidade. A comissão elaborou a proposta do novo currículo, que aprovado nas instâncias deliberativas da universidade, foi implantado no primeiro semestre de 2000.

A nova proposta curricular, chamada “Currículo 2000”, em seus princípios político-pedagógicos, contemplava as atividades de extensão da UFMG, ressaltando que “... o curso de comunicação social trabalha com a idéia de que seu ensino tem, implicitamente, uma dimensão extensionista. Tal diretriz implica que estejam presentes, no processo mesmo de aprendizagem, atividades de atendimento a diferentes demandas da sociedade, especialmente aquelas de claro sentido comunitário”⁴.

Dentre as atividades didáticas previstas no “Currículo 2000” figuram: disciplinas (obrigatórias e optativas), oficinas (obrigatórias e optativas), aulas especiais, laboratórios e atividades complementares. A atividade “laboratório” é definida como sendo “obrigatória de cunho profissionalizante”. “É uma unidade integrada de ensino na qual estudantes com diferentes trajetos e competências trabalham de forma integrada na produção audiovisual, publicitária, multimídia, jornalística e de planejamento em comunicação”⁵. Os laboratórios, portanto, fazem parte das atividades didáticas a serem cursadas pelos alunos do curso, onde se preza pelo trabalho cooperativo em equipe, supervisionado por um professor ou profissional da área.

Além da atividade didática “laboratório”, o novo currículo também instituiu as atividades complementares. A partir daí, foi possível creditar no histórico curricular do aluno seu percurso acadêmico de uma forma mais ampliada, que compreendia atividades para além das realizadas dentro da tradicional sala de aula. As primeiras atividades articuladas de ensino e extensão realizadas dentro do Suporte do Programa Pólo surgiram em 2001, ainda com a participação de alunos que cursavam a antiga versão curricular do Curso de Comunicação Social. Esta versão, já adaptada à maior flexibilidade que se afirmava como tendência na reformulação curricular e como política de graduação da UFMG à época, permitiu que, além de trabalhos em disciplinas práticas, pudessem também ser formados grupos de alunos em projetos específicos de extensão com a atribuição de créditos curriculares (na modalidade “atividades complementares”). Com isso, foram iniciados os projetos “Práticas de Comunicação em Cidades Participantes do Pólo Jequitinhonha”, “Carbonita Cidade Futuro”, “Planejamento de Comunicação para a Prefeitura Municipal de Carbonita” e “Planejamento de Comunicação para a Prefeitura Municipal de Turmalina”.

Naquele mesmo ano, as demandas de comunicação do Programa, tornadas evidentes, proporcionaram também a participação de bolsista de extensão para a realização de um assessoramento direto ao Programa. Os princípios político-pedagógicos oriundos da implantação do novo currículo permitiram a oferta de um laboratório específico para a realização do Suporte, a partir do primeiro semestre de 2002, a alunos de todas as quatro habilitações (Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Jornalismo e Radialismo). Isso significou a concreta junção entre (1) as práticas de extensão já realizadas com o Programa Pólo Jequitinhonha e (2) as novas possibilidades oferecidas pelo novo currículo e o momento pedagógico do curso, que passou a valorizar estas atividades de extensão não como meras atividades extra-classe, mas curriculares, dentro do próprio projeto de formação acadêmica do aluno.

⁴ Idem: 1999, 23-24.

⁵ Idem: 1999, 47.

Todo esse trabalho convergiu com a intenção da Câmara Departamental de Comunicação Social de estimular o desenvolvimento de ações de médio e longo prazo junto a grupos e comunidades de baixa renda que desejassem utilizar a comunicação como instrumento para o seu auto-desenvolvimento. Desta maneira, equipes formadas por professores, técnicos e estudantes de graduação, além de assessorarem diretamente a Coordenação do Programa Pólo, passaram a realizar intervenções para concepção e uso da comunicação como instrumento de mobilização social, com especial destaque para a concepção e uso do rádio como veículo de comunicação comunitária.

A partir de 2003, esta interação entre ensino e extensão se torna, afinal, instituída na forma do projeto de extensão “Suporte de Comunicação para o Programa Pólo de Integração da UFMG no Vale do Jequitinhonha”, tornando-se a base para o trabalho do laboratório e para a atuação específica da comunicação no Programa Pólo, contando com bolsistas de extensão.

A metodologia

O Suporte, atualmente, trabalha com todas as habilitações do curso de Comunicação, concentradas em três frentes: planejamento e criação, produção jornalística e produção radiofônica. Funciona como uma assessoria de comunicação para o Programa, reunindo-se semanalmente para discussão e planejamento de suas ações, de forma integrada. Desenvolve atividades de duas naturezas:

(1) Atividades-meio: tem assessorado o Programa, seus projetos e atividades, no desenvolvimento de campanhas comunitárias essenciais à mobilização das comunidades em torno das temáticas trabalhadas e na confecção de estratégias de comunicação para envolvimento de seus integrantes e parceiros;

(2) Atividades-fim: tem procurado realizar trabalhos cujo objetivo seja o de desenvolver as atividades de comunicação no Vale do Jequitinhonha, privilegiando o saber local das próprias comunidades.

O primeiro tipo de intervenção tem-se tornado cada vez mais essencial, à medida que consegue dar maior visibilidade às ações, interna e externamente à UFMG e também no sentido de fazer circular de forma eficaz as informações entre as equipes participantes e os parceiros institucionais dos vários projetos. Já no segundo caso, os trabalhos realizados vêm de experiência acumulada no Departamento de Comunicação Social na área de comunicação para mobilização social e na área de comunicação e mídias comunitárias, entendendo a capacitação para o trato com os meios de comunicação como sendo fator estratégico para o desenvolvimento das comunidades.

Os alunos envolvidos nas frentes de trabalho do Suporte de Comunicação, freqüentemente participam de viagens a cidades do Vale do Jequitinhonha e, ao retornar, elaboram relatórios sobre a viagem. Nestes, além de registrar suas experiências nos locais visitados, também o fazem com relação às suas impressões pessoais, tanto no que se refere à comunicação na região e demandas locais, quanto aos aspectos de cunho mais subjetivo. Por vários destes relatórios pode-se visualizar nos depoimentos dos alunos a importância pedagógica da atividade e o impacto em sua formação:

Nessa breve estadia, notei a facilidade de se trabalhar com as pessoas daquela cidade e creio que possivelmente em toda a região. Em todas as

atividades que realizamos em Medina, os envolvidos sempre demonstraram assiduidade, interesse e disponibilidade cooperando incansavelmente, mesmo sabendo que não receberiam dinheiro em troca. Parece que em Medina a lógica humana sobressai à lógica capitalista. Por isso acredito ter sido uma bela iniciativa o projeto Pólo Jequitinhonha além de estratégico e necessário. Um bom ponto de partida para o mundo (sonho? Não, realidade!) (Depoimento do aluno Miguel Safe Santos).

É possível aprender muitas coisas numa viagem em que se pode ver empiricamente o que aprendemos com a teoria, a aplicação de conceitos como o ruído e as mediações. Ver como funciona na prática a ação do rádio, a influência que alguns grupos (socialmente organizados) exercem (Depoimento da aluna Lívia Guimarães Lopes).

Foram dois dias curtos, rápidos, mas (como todos os do Jequitinhonha) intensos, repletos. A atmosfera era agradável desde o encontro na porta da Reitoria, as apresentações, até o fim da viagem. Companhias interessantíssimas, alto astral, um certo clima festeiro no ar. (...) No dia seguinte, ansiedade, nervosismo, choro (nem tão contido, já que não consegui dessa vez...). Fiquei felicíssimo por ver o fim de um projeto, as consolidações, realizações. Também fiquei um pouco triste por ele ter acabado tão cedo (para mim, claro), por eu não ter começado a participar antes... mas é aquela coisa, aconteceu na hora certa, do jeito mais legal possível, justamente quando eu estava aberto. Não foi por acaso, tenho certeza. (...) E tudo isso fez muita diferença para mim, seja pelo conhecimento ou pelas doses a mais de felicidade que acumulei (Depoimento do aluno Tiago Pissolati).

Acho que fizemos um bom trabalho ao longo desses dois anos. Fechar esse círculo me ajudou a enxergar um pouco melhor como foi toda a mobilização, como foi tudo desenvolvido. A dinâmica e a imprevisibilidade dos acontecimentos, e todo o trabalho que temos contornando isso, esses previsíveis imprevistos, são o que deixa tudo mais interessante (Depoimento do aluno Pedro Souza Pinto).

A principal relevância na viagem foi a possibilidade de contato com pessoas de um mundo alheio ao nosso. Percebi como a comunicação pode atuar na congruência de mundos tão díspares. Um meio de comunicação, o rádio, como outros, tem esse poder de inclusão social aproximando a comunidade de suas questões mais próximas. É importante perceber como um outro tipo de comunicação, a comunitária, é importante para aquela sociedade. Na academia talvez nos distanciemos muito dessa realidade. Assim, nesta viagem percebi como podemos atuar de diversas formas para a prática de algo que é universal, a comunicação (Depoimento do aluno Bruno Caldeira).

Ao fim do semestre letivo, um dos pré-requisitos para avaliação dos alunos na atividade didática de laboratório é a elaboração de um relatório a ser entregue à Coordenação Executiva do Programa Pólo. A partir deste relatório, são elaborados os planos de ação para o próximo semestre e revistas as diretrizes do Suporte de Comunicação. No ano de 2008 estão sendo realizadas as seguintes atividades:

Produção jornalística	- Produção do Informativo Pólo - Produção do Informativo Eletrônico - Cobertura de eventos - Envio de <i>press-releases</i> para a imprensa
Produção radiofônica	- Planejamento e execução da segunda fase do projeto Vozes do Vale
Planejamento e comunicação dirigida	- Organização de eventos (Seminário Vozes do Vale III), manutenção do banco de dados, planejamento e manutenção do portal.
Produção visual	- Material de divulgação do programa Pólo

Os resultados

De forma a atender às demandas do Programa e envolver os participantes, o Suporte de Comunicação tem realizado considerável produção, da qual podemos destacar: seu informativo impresso (Informativo Pólo Jequitinhonha); seu informativo eletrônico (Informe Pólo); sua lista de discussão (polojequitinhonha@yahoo grupos.com.br); o seminário Visões do Vale e eventos regulares como reunião de alunos e de coordenadores de projetos, cobertura de eventos dos quais o Programa participa, produção e manutenção do *site* institucional do Programa, dentre outras. O Suporte de Comunicação também tem envidado esforços no sentido de sistematizar um banco de dados com os diversos públicos do Pólo Jequitinhonha.

Desde 2005 o projeto apresentou um novo empreendimento para o Programa: a produção de programas de rádio a veiculados semanalmente na Rádio UFMG Educativa, o “Vozes do Vale”. Constituíram um conjunto de 72 programas que foram ao ar até o final de 2007 não somente na rádio universitária, mas também replicados em várias emissoras do Vale do Jequitinhonha. O projeto também se ocupou em estreitar relacionamento e parcerias com as rádios da região, inclusive promovendo oficinas de capacitação em produção radiofônica e participando ativamente de eventos culturais da região, como o Festival (evento anual itinerante) e o Festur (da cidade de Turmalina). Além disso, desde 2002 realiza o mapeamento da mídia local em 20 municípios da região, tendo iniciado em 2007 uma pesquisa do perfil da mídia local em municípios do Médio Vale do Jequitinhonha, como forma de aprofundar os conhecimentos sobre a estrutura e a dinâmica dos veículos de mídia local.

Algumas iniciativas do projeto ganharam importantes prêmios na área de Comunicação, como a Assessoria de Comunicação para a prefeitura de Turmalina, que obteve o primeiro lugar da 9.^a Expocom, em Salvador – BA (2002), o projeto “Carbonita Cidade Futuro”, que alcançou o primeiro lugar da 10.^a Expocom, em Belo Horizonte – MG (2003) e a pesquisa do perfil da mídia local, que recebeu em 2007 a Medalha Margarida Kunsch. Todos estes prêmios foram conferidos pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, a Intercom.

Outro efeito positivo dessa atividade articulada de ensino-extensão foi a agregação da pesquisa, em dois movimentos: recuperação dos conhecimentos produzidos no Departamento de Comunicação Social, especialmente nas áreas de planejamento da comunicação para mobilização social e mídias comunitárias e estímulo a atividades de pesquisa, tomando por objeto as próprias ações de extensão. As pesquisas realizadas até o momento foram realizadas dentro de atividades do curso de Graduação (disciplinas e Projetos Experimentais de conclusão de curso) ou como iniciação à pesquisa, mas não se pode ignorar que as

experiências vividas por alunos e professores foram, de certo modo, inspiradoras para a realização de pesquisas em nível de pós-graduação, mesmo que não tomem por objeto o Suporte ou suas inserções no Vale. Listamos as principais pesquisas produzidas a seguir:

1. Pesquisa de reconhecimento do Programa Pólo de Integração da UFMG no Vale do Jequitinhonha. Emanuela de Avelar São Pedro (fevereiro de 2003);
2. Buscando conhecer melhor a comunicação das prefeituras do Médio Jequitinhonha: um instrumento quantitativo – Amanda Tomaz Monteiro (março de 2003);
3. Comunicação e Mobilização em Planejamento Participativo Municipal: um estudo de caso. Márcio Simeone Henriques e Frederico Vieira de Souza (fevereiro de 2002 – maio de 2004);
4. Rede de Comunicação no Movimento Cultural do Vale do Jequitinhonha – Emanuela de Avelar São Pedro, Frederico Vieza, Pedro Souza Pinto, Renata Antunes Frederico (fevereiro de 2004);
5. Oficina de radiojornalismo para mobilização de ações culturais. Emanuela de Avelar São Pedro e Frederico Vieira de Souza (dezembro de 2004);
6. Uma análise do Programa Pólo de Integração da UFMG no Vale do Jequitinhonha segundo um modelo de comunicação excelente – William Sarayed-din (junho de 2005);
7. Mobilização social na rede: Internet como ferramenta de mobilização social para o Plano Diretor Participativo. Márcio Simeone Henriques e Leandro Bornacki Mattos (setembro de 2007);
8. Suporte de Comunicação para Mobilização Social do Plano Diretor Participativo de Virgem da Lapa: uma abordagem estratégia da comunicação – Leandro Bornacki de Mattos (junho de 2008).

Até o primeiro semestre de 2008, o Suporte de Comunicação contou com a participação de 89 alunos, 9 técnicos e 3 professores do Departamento de Comunicação Social. A participação dos alunos, além da matrícula no Laboratório e com bolsas de extensão, também se deu na modalidade de estágio voluntário, que é creditado no currículo dos alunos como atividades complementares nas modalidades de iniciação à extensão ou vivência profissional complementar, conforme o caso.

Conclusões

A noção de flexibilidade curricular está, de forma mais profunda, ligada à idéia de um processo ativo e dinâmico de ensino-aprendizagem. Isso implica uma mudança paradigmática em relação ao currículo, que deixa de ser apenas um curso linear de atividades para ser compreendido segundo a idéia de um *campo de possibilidades*, um percurso que não é totalmente pré-definido e que se constrói segundo o acompanhamento contínuo e a oferta de vivências significativas: “um espaço vivencial - do qual tanto professores quanto alunos são arquitetos e onde reciprocamente co-ordenam as suas experiências” (HENRIQUES, 1996, p. 111).

Estas práticas devem ser, portanto, vivências abertas, e consideradas sob os seguintes critérios: (a) pelo seu potencial de provocar sínteses coerentes de experiências que os estudantes realizam em todos os domínios de sua vida - relacionando, por exemplo as suas atividades escolares e extra-escolares; (b) pelo seu potencial de abrir “janelas” para outros domínios e (c) pelo seu potencial de despertar a curiosidade em relação a pontos que

extrapolam o âmbito da própria vivência, mas podem ser destacados e aprofundados pelo aluno por conta própria. Isso significa deslocar a atenção do conhecimento já feito para o conhecimento em vias de formação.

Estes princípios guiaram a definição dos laboratórios como atividade didática (atividades de prática profissional e trabalho cooperativo em equipe) sendo experimentados pelos alunos no processo de interação com as diversas realidades que se apresentam, onde professor (ou orientador) e aluno edificam o conhecimento prático tão caro à formação profissional dos alunos, mas não só isso, possibilitam uma relação igualitária e dialógica entre as dimensões envolvidas no processo ensino-aprendizagem (teoria-prática, conhecimento-realidade, sujeito-objeto-mundo). Os projetos de extensão oferecem a chance concreta de um contato direto com múltiplas realidades, constituindo-se como “espaços vivenciais”.

Além disso, proporcionam ao aluno um desafio de enfrentar situações e processos com alto grau de abertura e indeterminação, tendo como referência a aplicação de conceitos teoricamente estudados e apreendidos, rompendo com o conceito tradicional de sala de aula. Segundo tal conceito, a sala de aula é um local de formulação teórico-abstrata, substanciado na ruptura entre teoria e prática, onde se observa a separação entre sujeito-objeto e a alienação da prática acadêmica. O conceito de sala de aula deve ser entendido de uma forma ampliada e crítica, onde a produção de conhecimentos se dá no processo sócio-histórico, na relação entre a universidade, a população e a realidade, de forma interdisciplinar e interativa. A partir daí, as realidades que se apresentam de uma maneira complexa, possibilitam a construção de um conhecimento (ou de conhecimentos) flexíveis e abertos que, ao invés de determinar o mundo, passam a se esforçar por compreendê-lo sob diversos ângulos.

A UFMG, condizente com as novas formulações políticas da extensão universitária em nível nacional, proporcionou um estímulo a estas iniciativas articuladoras, o que veio ao encontro dos propósitos e interesses do curso de comunicação. Na reestruturação da extensão na UFMG, foram estabelecidas diretrizes para o desenvolvimento das atividades extensionistas da universidade, dentre as quais, destacam-se: interdisciplinaridade, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; construção de uma relação dialógica entre a universidade e as comunidades; desenvolvimento de um trabalho onde se preserve a autonomia entre as duas instâncias e, parcerias entre a universidade e os poderes públicos locais, sem a sobreposição de prerrogativas constitucionais de cada órgão envolvido. Na Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, outra iniciativa é observada no sentido de valorizar a participação dos alunos em atividades extensionistas, conferindo certificados aos participantes, bolsistas ou voluntários.

A ampliação das atividades didáticas e pedagógicas do curso de comunicação teve um significado especial para o reposicionamento da extensão no DCS (Departamento de Comunicação Social) e no curso, uma vez que este tipo de atividade era comumente visto como algo meramente extraordinário, uma atividade de cunho voluntário de professores e de alunos. A partir daí, a extensão passa a ser uma oportunidade de aprendizado significativo, incorporado ao próprio percurso do aluno, valorizado e creditado como tal (extensão vista como formação). Este processo teve, ao longo dos últimos anos, efeito extremamente positivo sobre a extensão, no sentido de entendê-la como algo intrínseco às atividades acadêmicas, como fonte fundamental de produção de conhecimento e de capacitação para os alunos. Por outro lado, ainda ampliou a visibilidade dos programas e projetos, potencializando com isso as suas possibilidades de articulação interna (maior envolvimento dos docentes, dos servidores técnicos e dos estudantes). Com a mudança de perspectiva em relação ao papel da extensão, tanto no curso de comunicação quanto na própria universidade, o envolvimento

passou de pontual a orgânico, aumentando o nível de compromisso e apontando para uma continuidade do processo (essa articulação entre ensino e extensão passou a ser mais contínua e sistemática).

Ao longo destes anos de inserção no Programa Pólo Jequitinhonha, foi feita uma significativa coletânea de depoimentos de alunos que se prontificaram a participar de trabalhos desenvolvidos no Vale do Jequitinhonha, nos mais variados projetos em que a comunicação teve participação. A saída de um contexto urbano-industrial, metropolitano e multimídia para uma região predominantemente rural, com laços comunitários evidentes e um arsenal tecnológico rudimentar colocou os alunos frente um desafio: elaborar estratégias de comunicação efetivas que respeitassem as peculiaridades locais: linguagem, cultura, identidades e “simplicidade”. Todo o trabalho desenvolvido pelo Suporte vem acompanhado de uma reflexão constante dos processos comunicativos para a mobilização social e relacionamento produtivo, respeitoso e articulado no Vale. Dessa reflexão, um importante papel foi identificado nas rádios, como instrumento de mobilização e comunicação comunitárias com alto grau de eficiência.

Além dessa reflexão sobre o papel da comunicação, a relação dos alunos com o Vale do Jequitinhonha através das viagens e trabalhos de campo também fomentaram o exercício da cidadania. De um lado, pela constatação das redes de dominação há tempos instituídas nos municípios da região (e que certamente não são particularidades apenas destes locais): os coronéis eleitos a cargos públicos, grandes empresas de monoculturas e de extração mineral, responsáveis, em grande medida, por uma situação revoltante de abandono e pobreza. Por outro lado, contrastando com essa primeira, a verificação de que para além de uma situação de abandono da população, existe uma riqueza natural e cultural na região que conquista corações e vontades: a hospitalidade do povo do Vale, seu espírito crítico, a vontade de trabalhar em prol da melhoria da qualidade de vida de seu povo, percebida em todas as viagens feitas, tanto no cidadão comum, quanto nos segmentos organizados da sociedade.

Dessa forma, além de todos os desdobramentos extremamente positivos da relação ensino-extensão (com considerável fomento à pesquisa) vivenciados no Suporte de Comunicação, destacamos mais este, para finalizar este trabalho: a convergência entre os valores cívicos dos alunos envolvidos no projeto com as diretrizes conceituais da extensão da própria universidade, em prol da melhoria nas condições de vida das pessoas, sobretudo em tempos de desconfiança, por grande parte da sociedade brasileira, em suas instituições políticas e seus representantes tradicionais.

Referências Bibliográficas

COMISSÃO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA UFMG. **Projeto Pedagógico para o curso de Comunicação Social da UFMG: Currículo 2000**. Departamento de Comunicação Social/ UFMG. 1999 (Mimeo).

HENRIQUES, Márcio S. (coordenador). **Projeto do Suporte de Comunicação para o Programa Pólo de Integração da UFMG no Vale do Jequitinhonha**. Belo Horizonte, Proex/UFMG: 2003.

HENRIQUES, Márcio S. **A construção do espaço de aprendizagem: o currículo como conjunto de possibilidades** [Mestrado]. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). **Extensão universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Documentos Básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987-2000. Belo Horizonte: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2000. 196p.

PROGRAMA PÓLO DE INTEGRAÇÃO DA UFMG NO VALE DO JEQUITINHONHA. **Relatório Final** (consolidado). Belo Horizonte, UFMG: março de 2002 (mimeo).

COMUNICAÇÃO POTIGUAR: PRODUÇÃO DE VÍDEOS EM COMUNIDADES DO INTERIOR: O registro do Programa Trilhas Potiguares

Bruno Marques Carneiro, Maria Beatriz Silva de Andrade, Miriam Moema Pinheiro.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (84) 9128-0146 / 9952-6267
bruno.geu@gmail.com;mariahbeatriz@hotmail.com

Resumo

O Projeto comunicação Potiguar trabalha com o registro das atividades de extensão, relatando a interação entre comunidade e universidade de uma forma calorosa. Utilizando técnicas de produção de vídeos, valorizando a identidade e os costumes do povo. Divulgando as atividades de extensão da UFRN e aproximando a cultura do audiovisual das pessoas afastadas dessa ferramenta de entretenimento mais popular no país.

Esta comunicação resulta da experiência de acadêmicos do curso de Comunicação Social - Rádio e TV e estudantes voluntários junto ao Projeto Comunicação Potiguar e se insere no conjunto de propostas apoiadas pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O nosso objetivo com essa comunicação é trazer uma reflexão sobre a relevância do registro das ações de extensão desenvolvidas dentro do Programa Trilhas Potiguares e da difusão de técnicas de produção de curta-metragem na extensão universitária.

Neste sentido, inicialmente expressaremos como o audiovisual, através da metodologia de comunicação e interação, passa a ser instrumento de valorização da cultura local e representa um papel imprescindível no processo de sensibilização das sociedades; no segundo momento, destacaremos algumas de nossas atividades que consideramos fundamentais neste processo construtivo; e, finalmente, apresentaremos as primeiras reflexões, quando percebemos que nosso compromisso de difusão da cultura televisiva deve estar entrelaçado com a proliferação do conhecimento, com a inclusão intelectual e cultural.

Sabe-se que discutir sobre metodologia em extensão universitária, se constitui em inúmeros desafios. Primeiro pela dimensão de inserção de uma parcela da sociedade em um universo que sempre foi considerado um espaço branco, segundo, porque boa parte da população ainda tem absorvido o discurso que a universidade é um sonho para aqueles que ousam sonhar e uma realidade possível apenas para as classes mais favorecidas; um outro desafio é que muitos ainda pensam a extensão como espaço de prestação de serviços à população, ou como um meio de sanar com as deficiências causadas pelo processo de ausência de políticas públicas eficazes..

Faz-se necessário pensar a extensão universitária como eixo imprescindível na formação profissional qualificada e como um compromisso ético e cidadão que a universidade pode, e deve, exercer através do desenvolvimento social e intelectual de comunidades do nosso país.

É importante focalizarmos a extensão universitária enquanto parte integrante e indispensável à formação superior. É diante dessa formação que vamos afirmar que tipo de sociedade nós queremos construir. Neste sentido, não adianta avaliarmos e buscarmos respostas isoladamente é

preciso o envolvimento pleno da Comunidade Universitária e criar mecanismos para que a sociedade entenda a universidade como um direito de todos.

É importante perceber as atividades extensionistas como um compromisso social, e ir mais além, saber e compreender que não podemos construir nada sozinhos, a partir dessa compreensão, é que poderemos construir um alicerce consolidado no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Certamente passaremos a valorizar as diversas áreas do conhecimento, entendendo que cada uma tem seu real valor, que a interdisciplinaridade no campo das idéias pode gerar ações concretas e com respostas consistentes as demandas que estão postas.

Dentro dessa perspectiva o Projeto Comunicação Potiguar tem como eixo norteador de suas ações a produção de audiovisuais proporcionando um espaço de divulgação da cultura potiguar em suas diversas modalidades. Pois acreditamos que o discurso tem que necessariamente se fundir com a prática, assim como a academia com o mundo existente fora dela. Para tanto utilizamos a metodologia participativa, além da comunicação e interação, buscando intensificar as inter-relações entre pessoas e a instituição de forma interativa e produtiva.

É importante enfatizar que não somos um projeto pronto com arremates ideais, estamos em um eterno processo de crescimento e busca de fortalecimento, compreendemos que ainda há muito por fazer, articular, pesquisar e construir.

O Projeto Comunicação Potiguar, em seu primeiro ano de atividade, registrou o Programa de Extensão Trilhas Potiguares. O Programa Trilhas Potiguares desenvolve atividades de extensão nos municípios do interior do Rio Grande do Norte, aproximando a universidade das comunidades afastadas dos grandes centros urbanos, promovendo palestras, oficinas e mini-cursos nas diversas áreas do conhecimento, além de atividades de resgate da cultura local.

Trabalhar a partir da metodologia da comunicação e interação, no âmbito do audiovisual significa um eterno processo de aprendizado, pois dentro dessa perspectiva o senso comum é valorizado, o educando não é apenas um receptor do conhecimento teórico e prático, seus códigos, sua cultura, oralidade e realidade social são valorizados.

1.0 - O recurso audiovisual

Quando se fala em extensão universitária fica difícil sentir através de relatórios a interação que acontece entre a comunidade e a universidade, o papel nos passa uma idéia fria do que realmente acontece. A partir dessa idéia surgiu o Projeto Comunicação Potiguar, relatar de forma mais ágil e registra algumas das principais propostas de extensão da UFRN.

Numa sociedade em que a televisão e os diversos produtos audiovisuais são as principais formas de entretenimento e acesso a informações, acrescentamos ainda o registro da cultura local, para só assim integrar o vídeo nas atividades de extensão. Gerando um produto com características culturais locais fortes, com caráter ético e de registro social da relação extensionista da universidade.

Certo que grande parte da população brasileira possui a televisão como meio de entretenimento e lazer, compreendemos o papel que os meios de comunicação desempenham na sociedade, buscamos a produção de produtos televisuais de qualidade para a população nesse sentido “Marília”, cumpre o seu papel com grandeza de qualidade técnica e sócio-educativo.

Por em seu enredo abordar que a educação é ainda a forma mais interessante e verdadeira de desenvolvimento de uma nação.

A importância da realização dessa proposta pelo nível de consciência da utilização do meio visual, sendo que a comunicação vem como meio de fala, defesa e justiça para a sociedade como um todo fazendo com que novas gerações possam despertar e trabalhar a favor da sensibilidade crítica da mídia.

2.0 - O Projeto Comunicação Potiguar

O projeto Comunicação Potiguar, ciente de suas possibilidades e tendo como objetivo de abrir novos horizontes com relação à cultura, tem desenvolvido atividades que perpassa pela produção de curtas-metragens, exposições fotográficas, cinema livre, teatro infantil, cultura em geral, utilizando a metodologia da comunicação e interação, no sentido de sensibilizar e possibilitar que os sujeitos se sintam co-responsáveis e vejam a necessidade de interagir e construir produtos televisuais com conteúdo e de divulgação e registro da cultura local.

Diante deste contexto reafirmamos que a comunicação como instrumento educativo, resgate e afirmação cultural precisam ganhar espaço nos mais diversos âmbitos de aprendizado e o ensino, a pesquisa e a Extensão Universitária é o meio pelo qual podemos nos envolver diretamente com as comunidades, de forma qualificada e produtiva.

Portanto, a Universidade como pólo formador de conhecimento e as empresas responsáveis pelo desenvolvimento sócio-político-econômico do nosso país, têm o compromisso de se aproximar da sociedade civil e desmistificar a dicotomia entre arte/ciência, pois ambas são necessárias na construção e afirmação cultural de um povo.

Para o desenvolvimento desse projeto, o Comunicação Potiguar trabalha vinculado ao Programa de Extensão Trilhas Potiguares, visto que um dos seus objetivos é registrar as atividades desse programa e a interação que ele gera entre as comunidades e os universitários, aproveitando a estrutura disponibilizada para o programa.

2.1 - Trilhas Potiguares

O programas Trilhas Potiguares, faz parte do grupo de atividades de extensão permanente da UFRN, nesse programa diversas atividades são desenvolvidas, nas diferentes áreas do conhecimento, prezando sempre a metodologia da comunicação e interação entre as comunidades do interior do Rio Grande do Norte.

Nesse programa são desenvolvidas atividades que visam à melhoria da qualidade de vida das comunidades do interior do Rio Grande do Norte, seja através de atividades culturais, palestras e mini-curso sobre saúde e alimentação, e ainda lições de preservação ambiental e desenvolvimento sustentável. Buscando descobrir e desenvolver as potencialidades do município participante do Trilhas Potiguares.

3.0 - Atividades

O projeto que se propõe na realização da produção de um audiovisual, vem trabalhando há dois anos consecutivos em interiores do Estado do RN. No primeiro ano, o município escolhido para a realização do projeto foi o de Nova Cruz, juntamente com o ‘Trilhas Potiguares’, o projeto pode contar, através das lentes de uma câmera e de um formato documentário, as várias facetas existentes do programa trilhas neste município, passando da arte cênica a engenharia têxtil. Dentro dessa primeira perspectiva, a comunidade participa como observadora, não participando diretamente do processo de construção, sendo este resultado uma preparação para o ano seguinte.

A escolha dessa forma de participação da comunidade vem a partir de experiências anteriores de extensão realizadas dentro da cidade de Natal. Onde o projeto “piloto” independente da área a ser aplicada era de experimentação, mas uma experimentação do olhar da comunidade, observando como os ditos “nativos” se comportariam dentro de uma perspectiva diferente do cotidiano deles, no caso, uma produção de um audiovisual.

Dentro das ‘respostas’ que procurávamos, encontramos uma que levando expectativas teóricas interessantes. A de termos a receptividade de uma população disposta a colaborar e principalmente jovens que faziam parte da comunidade querendo se inteirar com o projeto e seus princípios de realização.

Para o desenvolvimento do segundo ano do projeto, mais uma vez apoiado pela Pró-Reitoria de Extensão da UFRN, a produção do curta-metragem “Marília”, para isso foi necessário ministrar mini-curso e oficinas com técnicas de iluminação, produção, roteiro, maquiagem e cenografia para que a comunidade de Rio do Fogo, município do litoral norte potiguar, estivesse capacitada e interagisse em todas as etapas do vídeo.



Gravação do curta “Marília”, interação entre estudantes e a comunidade.

Além do curta-metragem produzido pela comunidade em interação com os acadêmicos, outras atividades como a exposição fotográfica da produção do curta “Marília” e exibição do curta para toda a comunidade local, e a entrega de cópias do dvd para comunidade ter um produto que registrou, um pouco dos hábitos e costumes da comunidade de Rio do Fogo.



Exposição Fotográfica

Dentro dessa idéia geral, conseguimos obter aproveitamento máximo da população local, fazendo a interação dos dois campos que a extensão permite; academia e comunidade externa. Foram, aproximadamente, cinco dias de produção que resultaram na descentralização do conhecimento,

fazendo com que comunidades distantes dos centros urbanos fossem integradas ao processo de produção audiovisual. Além de seleção de atores e atrizes amadores para sua participação, com estudantes do curso de artes cênicas, que forneceram informações importantes para atuação no vídeo.



Exibição do curta “Marília” para a comunidade

É importante lembrar que a metodologia escolhida foi responsável pelo desenvolvimento, de alta qualidade que o produto teve no seu final, pois sem a participação e a interação dos moradores de Rio do Fogo nesse processo de produção, divulgação e exibição do curta.

4.0 - Primeiras Reflexões

A partir das atividades realizadas nestes dois últimos anos, o projeto pode entrar em contato com diversas realidades existentes em diferentes lugares no Estado. Com uma visão de descentralizar o conhecimento do processo audiovisual e “alimentar” a ânsia de conhecimento dos jovens pelas profissões existentes no mercado.

Outros dois pontos fundamentais na realização desse projeto são a projeção de um projeto de eficácia comprovada e que além de garantir uma experiência e vivência ao acadêmico, faz com que ele possa diminuir essa distancia entre universidade e comunidade externa, trazendo a formação do caráter e da responsabilidade da academia para com a sociedade, e a outra é a transparência e a divulgação de projetos realizados na área de extensão, ajudando na visibilidade desses projetos, aumentando assim sua participação na própria comunidade e também a procura para a participação nesses mesmos projetos.



Equipe de produção e a comunidade de Rio do Fogo

Muitas vezes projetos de extensão, pelo seu histórico de ser a única parte do tripé acadêmico a ser rejeitada pelos alunos, em sua maioria, não possuem grande registro de documentação e nem visibilidade dentro da própria universidade, fazendo assim com que a participação dos estudantes seja ínfima, até mesmo nula em alguns projetos, acarretando assim no encerramento de vários projetos.

Assim, o projeto de realização e registro de atividades de extensão, no caso o trilhas potiguares, possa vir a somar não só com a soma de conhecimentos à comunidades distantes dos pólos, como também a melhorar a visibilidade dos próprios projetos, aumentando muitas vezes sua capacidade de trabalho e de participantes.

De maneira que o programa Trilhas Potiguares teve uma expansão devido a exposição e divulgação que o curta-metragem proporcionou, de maneira que o número de municípios que passaram a receber o programa aumentou consideravelmente, e o público atingido também.

A extensão universitária, dessa maneira chegou a mais pessoas levando conhecimento e lazer para essas pessoas.



Logo do curta-metragem.

Bibliografia:

PROJETO COMUNICAÇÃO POTIGUAR:PRODUÇÃO DE VÍDEOS EM COMUNIDADES DO INTERIOR– Universidade Federal do Rio Grande do Norte – **Relatório Projeto Comunicação Potiguar – 2007**. Natal, 2008.

THIOLLENT, Michel, ARAÚJO FILHO, Targino, SOARES, Rosa L. S. (Org.). **Metodologia e experiências em projetos de extensão**. Niterói, RJ: EdUFF, 2000.

BONÁSIO,Valter. **Manual de Televisão**.Belo Horizonte,MG:Leituras, 2002

WATTS, Harris. **On Camera: o Curso de Produção de Filmes e Vídeos da BBC**. São Paulo,SP: Summus, 5° ed. 1990.

DESIGN & INOVAÇÃO SOCIAL – PRÁTICAS DE ATUAÇÃO E USO DO DESIGN EM CONTEXTOS LOCAIS

Beany Guimarães Monteiro

Universidade Federal do Rio de Janeiro – beanymonteiro@eba.ufrj.br

O curso de extensão Design & Inovação propôs apresentar elementos da metodologia de design para os empreendedores das cadeias produtivas de gastronomia, cultura, turismo e serviços das Incubadoras Afro Brasileira e de Empreendimentos Populares do Instituto Palmares de Direitos Humanos. Os conceitos de cenários de design, plataformas habilitadoras e sistemas produto-serviço foram utilizados para fortalecer a contextualização e a valorização cultural dos produtos e serviços desenvolvidos por estes empreendimentos. O curso é um dos principais resultados do projeto Design em Empreendimentos Populares, que conta com apoio da FAPERJ desde 2006, e está integrado à pesquisa Design de Interesse Social e ao ensino de Desenho Industrial – Projeto de Produto- da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Introdução

A proposta da linha de pesquisa Design de Interesse Social é contribuir com a abertura e a consolidação de novos campos de atuação para o design industrial considerando a sua interação com práticas tradicionais próprias a cultura local. Iniciamos essa pesquisa em 2006 e em 2007 desenvolvemos o curso Design & Inovação cujos resultados apresentamos nesse artigo.

Os objetivos deste curso foram:

- Refletir sobre o processo pessoal de trabalho;
- Discutir elementos de estética na geração de conceitos;
- Enraizar os conhecimentos gerados no processo de desenvolvimento do artefato, produto ou serviço;
- Gerar know-how a partir do processo de inovação;
- Agregar valores sustentáveis ao sistema produto-serviço, tais como responsabilidade nos confrontos com as gerações futuras, qualidade social, convivência e cuidado (no sentido de zelo por aquilo que é feito – *friendliness*).

O público-alvo foi composto por 42 empreendedores das cadeias produtivas de gastronomia, turismo e cultura, das Incubadoras Afro Brasileira (IA) e de Empreendimentos Populares (IEP) do Instituto Palmares de Direitos Humanos (IPDH) interessados na inserção e ampliação das ações de design e de inovação nos seus empreendimentos. Os empreendedores foram indicados pelas Incubadoras para participar do curso e estavam na fase final do processo de Incubação. Este processo leva até três anos para ser concluído e é composto por duas etapas principais: a etapa de elaboração do projeto do empreendimento e a etapa de implementação deste projeto, chamada de negócio.

A equipe de trabalho foi composta por três estudantes de graduação do curso de Desenho Industrial, da EBA/UFRJ, com bolsa PIBEX- 2007/II; dois estudantes de pós-graduação em Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ; dois professores, sendo um da Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ e outro do curso de Design Industrial da EBA/UFRJ; um funcionário da UFRJ, como apoio técnico, e pelas Gerentes das duas Incubadoras: IA e IEP.

Este curso foi organizado na forma de oficinas distribuídas em quatro módulos temáticos. Estes módulos foram concebidos seguindo uma metodologia de design baseada na elaboração de cenários e na idéia de transformar as inovações identificadas em plataformas habilitadoras para as cadeias produtivas em questão: cultura, turismo, gastronomia e prestação de serviços.

Vimos que estas oficinas contribuíram para reestruturar os projetos dos empreendedores, apresentados e discutidos durante o curso e para estimular a realização de novas práticas empreendedoras. Houve aumento da autoconfiança dos empreendedores na exposição das suas propostas e agregação de valores de design: estratégias e parcerias aos negócios em implementação. Finalmente observamos que a visualização, na forma de cenários, das propostas apresentadas, demonstram que o design é um instrumento importante para o desenvolvimento desses empreendimentos.

A inserção do design nesses empreendimentos dá-se na forma de estratégias para dar visibilidade as ações empreendedoras; de formação para os empreendedores e parceiros; de ampliação da área de atuação dos empreendimentos; e de lançamento dos projetos no mercado. Os resultados obtidos demonstram que o curso atendeu aos seus objetivos abrindo nas Incubadoras novos espaços para a realização de outras edições deste curso para novos empreendedores bem como aponta para a necessidade de um aperfeiçoamento para os empreendedores que concluíram essa primeira edição. A nova proposta é fazer este módulo de aperfeiçoamento da primeira edição com foco na organização dos empreendimentos em redes e clusters (e não necessariamente por cadeia produtiva, como foi feito nesta primeira edição).

Design e Inovação Social - Marco Referencial Teórico

A consciência crescente diante da escassez dos recursos ambientais tem levado alguns setores industriais, de pesquisa e a própria cultura do design a uma redefinição radical do sistema de produção e consumo. Isso leva o design a atuar combinando o desenvolvimento de produtos ao desenvolvimento de serviços, associados ou não aos produtos. Essa combinação, chamada de Sistema Produto-Serviço (SPS), pode ser definida como o resultado de uma inovação estratégica, que muda o foco do problema para o foco da solução e a venda de um produto somente, para a venda de um sistema de produtos e serviços o qual atende a demandas específicas dos clientes. A definição do SPS conduz a uma nova interpretação de produto, originalmente compreendido como o resultado físico de um processo industrial. SPS é resultado de uma atividade estratégica do design entendida como a capacidade de promover novas formas de organização (a reconfiguração do papel de diferentes atores) baseada em um novo sistema de valores (a emergência da idéia de bem-estar baseada num novo critério de qualidade) e na aptidão para criar novas oportunidades e desenvolver um sistema integrado de produtos, serviços e comunicações economicamente viável e socialmente válido (Penin, 2006).

O Sistema Produto-Serviço evoluiu a partir da abordagem tradicional para a administração ambiental, de um controle de poluição – abordagem *end of pipe* - para maneiras preventivas de produção mais limpa. Esta abordagem foi aplicada, inicialmente, aos processos industriais (tecnologias limpas), incluindo os produtos industriais (produtos limpos). Mais adiante, uma mudança radical nos hábitos de consumo se mostrou necessária: os padrões de consumo deviam ser desmaterializados. Essa idéia introduziu um novo tópico no debate sobre desenvolvimento sustentável: a necessidade de um sistema de inovação correlato ao consumo sustentável. O foco devia estar não só nos produtos e serviços, mas também na definição dos

hábitos de consumo e no papel das relações entre os diferentes *stakeholders* da cadeia de produção e consumo. Ou seja, novas formas de interação com o cliente, e parcerias inovadoras são necessárias entre fabricantes e fornecedores, órgãos públicos e organizações não governamentais (Manzini e Vezzoli, 2001).

De acordo com Emilio Moran <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ambiente/ult10007u415973.shtml>, 25/06/08): "*O maior problema ambiental do mundo é o consumismo. O mercado ensina egoísmo e o indivíduo cada vez mais está centrado em si mesmo*". Considerar o consumo sustentável implica em partir dos padrões atuais de vida (sobre os quais estão baseados os padrões econômicos) que estão diretamente relacionados ao consumo de material e de energia, para o desenvolvimento de estratégias capazes de apoiar a passagem entre esse padrão atual para um novo padrão necessário numa sociedade sustentável. Comparativamente às pesquisas sobre negócios e ciência muito pouco sabemos sobre o conceito de inovação social. Essa falta de conhecimento impede que as instituições se interessem por esse campo e ele acaba reduzido a ações de filantropia. A ausência de conhecimentos integrados sobre fatores de sucesso e fatores inibidores dessas inovações torna mais difícil para os próprios empreendedores implementar suas inovações dentro de um padrão sustentável (Young Foundation, 2006).

Para Manzini (2007) a transição para uma sociedade mais sustentável e, em particular, para um modo de vida sustentável, configura-se como um processo de aprendizagem social no qual as mais diferentes formas de criatividade, conhecimento e capacidades organizacionais serão valorizadas de modo aberto e flexível. Os casos promissores são exemplos de iniciativas nas quais, por razões diferentes, algumas pessoas têm orientado seus comportamentos e expectativas numa direção que parece coerente com o desenvolvimento sustentável. Estes casos mostram que existe uma inversão da tendência anterior: eles são resultados dos empreendimentos e das habilidades de certas pessoas – comunidades criativas – que têm um saber fazer e pensar diferentes e de colocar formas também diferentes de organização na ação. Eles apontam para mudanças sociais e culturais promissoras que são geradas no patamar do processo de inovação social (Young Foundation, 2006). Ou seja, onde acontecem as grandes mudanças das tendências ao encontro de objetivos sociais. Diante disso podemos assumir que os designers são co-autores das soluções, porque eles são atores sociais que tem como atividade do dia-a-dia contribuir com as relações entre as pessoas e os artefatos.

Segundo Manzini (2006) o papel do usuário e do designer na transição para a sustentabilidade são radicalmente diferentes do anteriormente representados por ambos. Mudar a idéia do designer para atender as necessidades do consumidor para a idéia do designer para habilitar pessoas a viver como elas gostam implica em participar ativamente do processo social onde as novas idéias emergem. Mas, uma questão colocada pelo autor é: essas idéias realmente emergem?

Nesse sentido, as Comunidades Criativas para Estilos de Vidas Sustentáveis são como celeiros para que casos promissores para o desenvolvimento sustentável possam ser cuidados. A definição de Comunidade Criativa é a seguinte: "*Creative community: groups of people who cooperatively invent, enhance and manage innovative solutions for new ways of living. This concept has been focalised in the framework of the EMUDE research* (<http://www.sustainable-everyday.net/EMUDE>).

De acordo com Manzini (2006) e Manzini e Jégou (2003), a Inovação Social deve encontrar energia dentro das iniciativas locais e o papel do designer é estratégico para o alcance de uma

mudança sistêmica dessas inovações. Esse papel é o de construir uma ponte entre as condições internas e as condições externas da mudança para criar experiências locais que mostrem conhecimentos e possibilidades inovadoras. Os autores mostram que não há mudança sistêmica se ela não estiver preparada na escala local, ou seja, nas práticas locais e cotidianas de uma comunidade. A construção desta ponte pode ser facilitada pela implementação de um processo de co-design, como sugerido por Manzini e Vezzoli (2002) e Penin (2006) o que requer a formulação de estruturas metodológicas integradas, formuladas dentro de uma perspectiva dialógica, para estabelecer vínculos relacionais entre os interlocutores (Monteiro e Bartholo, 2007).

Nesse caso, um papel particular é exercido pelos empreendimentos locais, que, pelas suas próprias características, são sinais de novos comportamentos e novos modos de pensar. Ou seja, são “descontinuidades locais”, segundo Manizni (2007). A investigação da prática da inovação social e suas implicações na promoção de uma vida cotidiana mais sustentável em contextos urbanos e de novos estilos de vida sustentáveis foi o principal foco do projeto *Creative Communities for Sustainable Lifestyles* (CCSL), (Penin, Jégou, Girardi, 2008) Comunidades Criativas são desenvolvidas dentro de empresas sociais implementadas e assumem formas organizacionais diferentes destas. O CCSL coletou estudos de caso em países emergentes – em particular Brasil, Índia e China - e traçou um quadro comparativo entre esses países e casos previamente identificados no contexto europeu. O estudo focalizou três aspectos em particular nessa comparação:

- (1) a natureza dos grupos de pessoas que geram essas inovações (as comunidades criativas);
- (2) o seu papel na promoção de novos estilos de vida sustentáveis (os casos promissores);
- (3) a possibilidade de fazer com que esses casos promissores sejam mais acessíveis, efetivos e passíveis de serem reproduzidos, através de iniciativas e medidas apropriadas (os sistemas habilitantes).

Os casos apresentados pelo CCSL incluíram atividades produtivas baseadas em recursos e competências locais possibilitando, através das comunidades criativas, dos casos promissores e das plataformas habilitantes que as potencialidades sócio-econômicas e culturais das inovações sociais sejam visualizadas, valorizadas e multiplicadas.

Os casos promissores de inovação social mostram que eles representam estágios diferentes da emergência e expansão de novas idéias (protótipos de solução) para soluções relativamente consolidadas (soluções trabalhadas), até a implementação dessas soluções. As soluções protótipo correspondem a concepção e a colocação e prática de uma idéia. As soluções trabalhadas são aquelas que, colocadas em práticas, funcionam como uma inspiração para outros grupos desenvolverem algo similar. As soluções implementadas correspondem à plataformas habilitantes.

Design&Inovação – Proposta do curso de extensão

O curso Design & Inovação propôs apresentar elementos de design, processos e negócio que possibilitassem uma melhora na qualidade dos serviços e produtos desenvolvidos pelos empreendimentos populares e afro brasileiros. O objetivo geral do curso foi trabalhar elementos de design visando a contextualização e a valorização cultural do artefato, produto ou serviço. Este curso fez parte de um projeto de extensão: Design em Empreendimentos

Populares. O ponto de partida desse projeto de extensão foi uma demanda formulada por dois empreendedores das Incubadoras Afro Brasileira e de Empreendimentos Populares do Instituto Palmares de Direitos Humanos (IA/IEP – IPDH) para a inserção do Design em seus empreendimentos. Estes empreendedores, ao apresentarem esta demanda (num encontro ocasional, numa feira de negócios), nos pediram para entrar em contato com a Incubadora Afro Brasileira e falar com o diretor e a gerente da mesma. Nosso primeiro encontro na Incubadora foi em agosto de 2006. As Incubadoras tinham 10 cadeias produtivas nessa época sendo que as cadeias produtivas de artesanato e vestuário já estavam atendidas nas suas questões sobre design.

O terceiro passo foi a realização de uma apresentação sobre as atividades de dois laboratórios da UFRJ (Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social – LTDS/ PEP/COPPE, E Laboratório de Design de Interesse Social – LIDIS/EBA/UFRJ) para os facilitadores destas Incubadoras, em outubro de 2006. Nesse encontro ficou estabelecido que, num primeiro momento, as cadeias produtivas de Turismo, Gastronomia e Cultura eram as menos atendidas em termos de design.

Após uma análise preliminar do processo de incubação dos empreendimentos dessas dez cadeias produtivas percebemos que a cadeia produtiva de prestação de serviços demonstrava alguns pontos que mereciam a nossa atenção. Essa análise foi realizada pela leitura das fichas dos empreendedores, realizada pelos estudantes bolsistas PIBEX- 2007/II. Durante o período de levantamento das fichas dos empreendedores, os estudantes que realizaram essa parte da pesquisa, classificaram os empreendimentos de acordo com a fase do empreendimento no processo de incubação. Este processo tem duas fases: projeto e negócio. A passagem para a fase de negócio é posterior à elaboração do plano de negócios. Os empreendedores que participaram das oficinas estavam na fase de negócio, portanto nossa proposta procurou aperfeiçoar esse plano, contribuindo com o mesmo e agregando valores de design aos negócios desses empreendedores.

Selecionamos os empreendimentos das cadeias produtivas de Turismo, Cultura, Gastronomia e prestação de serviços e realizamos entrevistas com cada um desses empreendedores. Foram entrevistados 38 empreendedores das duas Incubadoras. Essas entrevistas foram realizadas no Rio de Janeiro e em Nova Iguaçu e foram agendadas pelas incubadoras. Durante essas entrevistas procuramos perceber qual era a expectativa deles sobre o projeto e apresentar a nossa visão sobre design. Utilizamos para isso os casos do EMUDE para mostrar que o design era mais do que programação visual e projeto de produto, que é a compreensão primeira que se tem da nossa atuação. Procuramos nessas entrevistas compreender a cadeia produtiva a partir da visão do empreendedor, do relato que eles nos fizeram das suas experiências.

Entendemos que existia nesses empreendimentos uma tecnologia intelectual de partida que diz respeito àquilo que o empreendedor traz no corpo do seu plano de negócios e que tem ligação com a sua experiência de vida e de trabalho. Consideramos que o reconhecimento dessa tecnologia contribuía para o resgate da identidade cultural e social do empreendimento e possibilitava nivelar as expectativas dos empreendedores quanto às possibilidades de aprimoramento do potencial que cada um trazia consigo.

A partir daí elaboramos um material didático considerando a seguinte realidade: uma vez que cada cadeia produtiva estabelece parcerias e estratégias específicas, o material didático proposto deveria possibilitar uma abertura para cada uma das realidades desses empreendimentos. Portanto o material sofreu alterações durante as oficinas, de acordo com a

experiência trazida pelos empreendedores, durante as oficinas. Em função disso a diagramação do mesmo só pode ser feita ao final destas oficinas.

As oficinas ocorreram entre setembro e dezembro de 2007. Ao final foi aplicado um questionário para avaliar os resultados alcançados. Este questionário está em anexo do material didático, que propomos apresentar no VI SEMPE. Em dezembro foi realizado um evento no Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ que marcou simbolicamente o início da inserção do Design nesses empreendimentos, num processo de co-autoria.

Etapas e Métodos

As etapas abaixo relacionadas estão descritas no seu desenvolvimento temporal a partir do contato com as Incubadoras. No entanto este projeto teve como ponto de partida uma demanda formulada pelos próprios empreendedores, conforme explicado no item anterior. Esse aspecto é importante para a compreensão desta experiência cujo foco foi não só difundir conhecimentos de design em empreendimentos locais mas abrir novos campos de atuação para o design, e portanto adquirir novos conhecimentos a serem incorporados as nossas metodologias.

1. Público-alvo: a definição do público-alvo foi realizada junto com as gerentes das Incubadoras utilizando como critérios a demanda por design das cadeias produtivas e etapa do empreendimento no processo de Incubação. Período: Outubro de 2006.
2. Mapeamento: todos os empreendimentos foram mapeados para compreender a organização do processo de Incubação. Para isso foram utilizadas fichas que já existiam nas incubadoras. Período: Março de 2007.
3. Pré-seleção dos empreendimentos: os empreendedores cujas fichas apresentaram perfil adequado ao público-alvo definido na etapa 1 foram contatados por telefone, pelas Incubadoras, para agendamento de uma entrevista. Período: Abril-maio 2007.
4. Entrevistas: tiveram a duração de 40 minutos e foram feitas de maneira individual tendo no máximo dois entrevistadores (bolsistas PIBEX). Os instrumentos utilizados foram papel e caneta. Período: Maio a julho de 2007.
5. Organização do curso: o curso foi organizado em quatro módulos no formato de “Oficinas”. Cada módulo ficou sob a responsabilidade de um professor, auxiliado por um estudante/bolsista. Período: Julho de 2007.
6. Formatação do material didático: o material didático serviu de referência durante explicações teóricas, fundamentou aplicações práticas (exercícios dinâmicos em grupo) e trabalhou exercícios teóricos individuais. Período: Agosto de 2007.
7. Implementação das oficinas: foram realizadas 14 oficinas de trabalho, distribuídas nos 4 módulos temáticos, para cada cadeia produtiva, num total de 168 horas de curso (56 por cadeia produtiva). As Oficinas foram realizadas semanalmente, em três locais diferentes, de acordo com a Cadeia Produtiva. Período: Setembro a dezembro de 2007.
8. Aplicação de um questionário final para avaliação das Oficinas pelos empreendedores. Período: ao final do Módulo 4, para cada turma.
9. Organização de um evento de encerramento: o evento foi realizado no Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ, salão Pedro Calmon, no dia 14 de dezembro de 2007. Período: Novembro a dezembro de 2007.
10. Certificação dos empreendedores: 31 empreendedores concluíram com aproveitamento o curso, recebendo um certificado de Curso de Extensão emitido pela Pro-Reitoria de Extensão da UFRJ. Período: Janeiro de 2008.

Realização

O curso foi organizado em quatro Módulos temáticos e sob a responsabilidade de um professor assistido por um bolsista PIBEX (Figura 1).



Figura 1: Representação esquemática do curso Design&Inovação

O Módulo 1: *Percepção Sócio-Cultural do Empreendimento*, teve como objetivo compreender e analisar os requisitos e as restrições do contexto de negócios da cadeia produtiva para desenvolver estratégias de ação compatíveis com a percepção do empreendedor sobre o seu negócio nesse contexto. Este módulo foi composto pelas seguintes oficinas:

Oficina 1: *Construção da identidade*. Objetivos: descrever e analisar a atividade-foco da cadeia produtiva e estabelecer os aspectos relevantes para o negócio.

Oficina 2: *Construção de um cenário futuro*. Objetivos: identificar os potenciais e os recursos (pessoas, organizações e instituições, enraizados no território) assim como potenciais parceiros externos.

Oficina 3: *Construção de parcerias*. Objetivos: análise dos parceiros potenciais e o planejamento da sua participação nas estratégias identificadas.

Oficina 4: *Mapeamento estratégico*. Objetivos: guiar o processo criativo por uma série de questões que orientam a formalização dos elementos que constituem as estratégias mapeadas.

O Módulo 2: *Estudo de Mercado e Articulação de Parcerias*, abordou os aspectos sócio-econômicos do mercado de bens e serviços que implicam na definição de estratégias de negociação e articulação para a ampliação das condições de sucesso do empreendimento. Quatro oficinas compuseram este módulo:

Oficina 1: *Situando o segmento produtivo no mercado*: os riscos do mercado tradicional e seus reflexos na sociedade.

Oficina 2: *Mapeando os riscos do mercado tradicional*: a conscientização dos empreendedores para o planejamento de uma negociação.

Oficina 3: *Simulação de uma negociação*: desenvolvimento de uma estratégia de negociação desenvolvida de acordo com o contexto e os elementos específicos de cada empreendimento, utilizando o jogo “Elo Perdido”.

Oficina 4: *Criação de estratégias e parcerias*: criação de estratégias para uma negociação/articulação.

O Módulo 3: *Comunicação Visual e Identidade Cultural do Empreendimento*, teve como objetivo ampliar a percepção dos empreendedores para a comunicação visual e para o valor simbólico-cultural do seu empreendimento. Este módulo teve seu conteúdo distribuído em três oficinas:

Oficina 1 : *Elementos visuais* – desenvolvimento de atividades com elementos visuais, vendo qual o valor simbólico que as formas, cores e padrões transmitem.

Oficina 2 : *Comunicação visual e o simbólico dentro do empreendimento* - definição do conceito que se quer transmitir, ou de outra forma, quais são os valores presentes no empreendimento.

Oficina 3: *Apresentação e identidade visual*- apresentação de projetos, discutindo os fatores que tornam um projeto bem apresentado ou mal apresentado.

O Módulo 4: *Sistema Produto-Serviço (SPS)* teve como objetivo desenvolver o sistema produto-serviço dos empreendimentos, utilizando os cenários de design como suporte de comunicação e interação empreendimento-rede de parceiros. Este módulo foi composto por três oficinas:

Oficina 1: *Cenários de design* - apresentação dos componentes necessários para acessar um futuro possível e desejável.

Oficina 2: *Personalização dos cenários* - entender e refinar cada cenário implementando-o e detalhando-o como estratégias estruturadas (Figura 3).

Oficina 3: *Instrumento de mapeamento do sistema produto-serviço* - assistir a criação e o desenvolvimento de estratégias contextualizadas para otimizar suas conexões com instituições parceiras, favorecendo a sinergia entre os empreendedores e seus parceiros.

Cada uma das oficinas teve 4 horas de duração e foi realizada dentro das Incubadoras. O material didático utilizado foi fornecido pelos parceiros e constaram de um flip-chart, canetas, quadro branco, papel, lápis e *post-it* coloridos. O material utilizado permaneceu no local entre uma Oficina e outra para que os empreendedores pudessem consultar e para que, entre um módulo e outro, se mantivesse uma memória do que havia ocorrido no módulo anterior.

Ao final das Oficinas foi realizado um evento público, com apresentação dos empreendedores da cadeia produtiva de cultura sobre os seus trabalhos, incluindo depoimentos espontâneos sobre a contribuição do curso para os mesmos. Esta apresentação foi filmada pelas Incubadoras e o evento ocorreu no Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ, no dia 14 de dezembro de 2007. As oficinas da cadeia produtiva de cultura também foram registradas em DVD, sendo este registro de responsabilidade da equipe da UFRJ.

Resultados

A elaboração de cenários de design e de plataformas que habilitassem as cadeias produtivas no campo de conhecimento do Design foram os principais resultados alcançados por este curso. Estes resultados fazem parte do material didático diagramado ao fim do projeto.

Vimos que o designer possibilita a comunicação, visualização e criação de instrumentos e atua como um mediador de diferentes atores sociais, trabalhando as diferentes soluções de cada um destes atores, que são os especialistas de suas próprias realidades, num processo de co-design. A posição do designer neste processo é avaliar eticamente as metodologias e identificar o tipo de bem-estar social que o empreendedor está disposto a promover. Para isso o designer deve usar e propiciar o uso de instrumentos socialmente adequados, o que significa, no caso deste projeto, instrumentos de fácil acesso para que os empreendedores

possam continuar o uso de forma autônoma, recorrendo ao profissional de design no momento em que os recursos destes instrumentos se mostrarem insuficientes para a realização de novos projetos.

O processo de co-design favoreceu as relações entre os empreendedores e as incubadoras, acrescentando o design aos conceitos de marketing, já implementados pelas Incubadoras. Isso permitiu a percepção de um papel ativo dos empreendedores nos seus próprios negócios, desenvolvendo a sinergia entre as diferentes iniciativas e entre estas e os diferentes estágios do processo de incubação.

A aplicação da metodologia proposta por Penin (2006) e por Manizni e Jégou (2003), dentro do conceito *Design guided Scenario*, habilitou e articulou as diferentes visões sobre os projetos propostos, a consideração da pluralidade e da dimensão local e uma maior criatividade na apresentação das propostas durante as oficinas.

As atividades de extensão realizadas estiveram concentradas na internalização dos conhecimentos de design como elemento estratégico do processo de incubação dos empreendimentos e não como recurso de especialistas que deveriam ser requisitados para resolver problemas específicos, a cada momento que estes aparecessem. Estas atividades apoiaram o desenvolvimento do material didático que, agregado aos recursos de aprendizagem a distância, pode ser um instrumento importante para a consolidação, autonomia e auto-organização de outros cursos de interesse para promover a inovação social.

O vídeo produzido durante as oficinas da cadeia produtiva de cultura, além de ser uma referência para a visualização das atividades desenvolvidas pela equipe de trabalho, mostra todos as etapas de um processo de co-design (métodos, instrumentos e as próprias oficinas) como uma plataforma habilitadora. Ou seja, uma plataforma que prove as linhas guia do processo criativo de cada empreendedor e permite visualizar a passagem do foco no problema para o foco na solução.

Nesse sentido, o maior problema apontado pelos empreendedores no início do curso era a falta de dinheiro para realizar os seus projetos. Começamos o curso procurando entender as soluções que os projetos propunham para depois identificar o que estava faltando para a sua implementação. Ao final das oficinas novas idéias, de novos projetos, foram apresentadas não mais com foco no problema inicialmente apresentado (falta de dinheiro) mas colocadas de outra forma: *o que podemos fazer, considerando a falta de recursos financeiros, para mudar a realidade atual na direção da realidade desejada? Quais são os sistemas que devemos projetar para alcançar os resultados que desejamos?*

O processo de aprendizagem apontou para a transformação de uma atitude inicialmente passiva diante dos problemas para uma atitude proativa, considerando os parceiros potenciais que cada uma das iniciativas precisava e os componentes das soluções que estavam sendo projetadas para elas. Vimos que as oficinas contribuíram para reestruturar os projetos existentes e estimular a realização de novas práticas empreendedoras. Houve aumento da autoconfiança dos empreendedores na exposição das suas propostas e agregação de valores de design: estratégias e parcerias, além da visualização das possibilidades da inserção do design em cada cadeia produtiva na forma de cenários. A inserção do design nos empreendimentos dessas cadeias produtivas dá-se na forma de estratégias de atuação quanto à: visibilidade dos empreendimentos; formação; ampliação da área de atuação do empreendimento; e lançamento do projeto no mercado.

Os resultados obtidos na avaliação demonstram que o curso atendeu aos seus objetivos abrindo nas Incubadoras novos espaços para a realização de outras edições para novos empreendedores bem como demonstrando a necessidade de um aperfeiçoamento para os empreendedores que concluíram essa primeira edição. A nova proposta é fazer este módulo de aperfeiçoamento da primeira edição com foco na organização dos empreendimentos em redes e clusters (e não necessariamente por cadeia produtiva) e, na segunda edição do curso, para novas turmas, inserir um quinto módulo voltado para a preparação e organização do evento público. A organização e a realização do evento foram feitas com a participação dos empreendedores, gerando um produto do mesmo, que agregou valor ao conteúdo didático e pedagógico da proposta. Neste sentido o quinto módulo, na segunda edição, visa também abrir espaço para essa produção, aumentando as possibilidades de atuação dos estudantes bolsistas, dos empreendedores e de toda a equipe do projeto.

Referências

- PENIN, L. **Strategic design for sustainable social innovation in emerging contexts: framework and operative strategies**. PHD Thesis, Politécnico de Milão. Milão, 2006.
- MANZINI, E. **Design, social innovation and sustainable ways of living Creative communities and diffused social enterprise in the transition towards a sustainable network society. Draft / version 2"**. In Design, Social Innovation and Sustainable Development for Escola de Altos Estudos da Capes e COPPE/UFRJ. Rio de Janeiro, Brazil, August 27-31, 2007. In <http://www.producao.ufrj.br/design.isds/material.htm>, p29.
- EMUDE, <http://www.sustainable-everyday.net/EMUDE>
- MONTEIRO, B., BARTHOLO, R. **Design and Production Engineering. Some moving frontiers of the engineering education in Brazil**. Proceedings: International Conference on Engineering Education – ICEE 2007. 3 - 7 september 2007. Coimbra. 2007.
- PENIN, L., JÉGOU, F., GIRARDI, 2008, <http://www.changingthechange.org/abstracts/abs234.pdf>.)
- MANZINI, E., VEZZOLI, C. **O Desenvolvimento de Produtos Sustentáveis**. São Paulo: USP. 2002.
- MANZINI, E., **Design, ethics and sustainability Guidelines for a transition phase**. DIS-Indaco, Politecnico di Milano. <http://www.dis.polimi.it/manzini-papers/06.08.28-Design-ethics-sustainability.doc>)2006.
- MANZINI, E., JÉGOU, F. **Sustainable everyday. Scenarios of Urban Life**, Edizioni Ambiente, Milano, 2003.
- MORAN, E. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ambiente/ult10007u415973.shtml>, 25/06/08.
- YOUNG Foundation, **Social Silicon Valleys. A Manifesto for Social Innovation**, 2006, <http://www.discoversocialinnovation.org>).
- MANZINI, E., VEZZOLI, C., **Product-Service Systems and Sustainability. Opportunities for sustainable solutions**. United Nations Environment Programme (UNEP). Division of Technology Industry and Economics (DTIE). Production and Consumption Branch 39-43 Quai André Citroen. 75739 CEDEX Paris. France, 2001.

GESTÃO URBANA E PARTICIPAÇÃO POPULAR – Desafios metodológicos e conceituais para sua realização e a perspectiva de construção de uma ação sócio-educativa

Paulo Romano Reschilian

Universidade de Taubaté – Departamento de Arquitetura
Assessor da Pró-reitoria de Extensão e Relações Comunitárias
paromano@uol.com.br

Resumo

Com o propósito de contribuir na proposição de metodologias de base sócio-educativas visando à gestão participativa do território desenvolvo juntamente com o Prof. Dr. José Oswaldo Soares de Oliveira, trabalho disciplinar cujo objetivo é constituir experiências-piloto junto à rede municipal de ensino que possibilitem dinâmicas de participação, integração e diálogo entre a comunidade acadêmica universitária e a do ensino fundamental e médio para a troca de saberes e conhecimento sobre a dinâmica sócio-espacial da cidade. Fundamenta-se a ação na direção da educação para a cidadania que instrumentalize as futuras gerações nos temas relativos à organização do território socialmente justa e no universo de métodos de gestão e planejamento participativo. A atividade tem contribuído com o Projeto de Extensão do departamento de Arquitetura intitulado Observatório das Cidades.

Introdução

O processo de urbanização no Brasil imprimiu à organização do território uma marca caracterizada pela expansão periférica, pela segregação socioespacial e desigualdade socioambiental resultantes das formas de inclusão precária aos quais foram submetidas amplas camadas da sociedade, configurando assentamentos precários desprovidos de padrões urbanísticos idealizados na esfera do poder público e referenciados nas premissas do planejamento urbano contemporâneo.

Autores como Ermínia Maricato (1996, 2000, 2001) Raquel Rolnik (1997), Flávio Villaça (1986, 2001), Milton Santos, bem como Carlos Nelson Ferreira dos Santos (1984) já realizaram exaustivas análises sobre esse processo.

O processo que se acelera na década de 1970 revela a complexidade dos problemas que passam a constituir o cenário das regiões metropolitanas e aglomerações urbanas. Um indicativo da velocidade desse processo e da dinâmica socioespacial dele resultante se revela no fato de que em 1950 a população urbana representava 36% dos 18 milhões de habitantes do país ao passo que em 2004, esse índice eleva-se a 82% de um total de 169 milhões de habitantes.

Instituídos ao longo desse processo, os modelos de planejamento praticados tiveram perfil eminentemente técnico e foram exercidos fundamentalmente na esfera do poder público, como setor que concentrava recursos disponíveis para investir nessa atividade, somado ao fato de se crer que não havia cultura suficiente na sociedade para participar de forma direta das decisões sobre os destinos da gestão do território.

Nesse contexto a gestão urbana vem ganhando cada vez mais destaque na pauta de discussão dos governos e da sociedade brasileira contemporâneos, tendo em vista que

atualmente a grande maioria da população vive nas áreas urbanas das cidades. A existência de problemas sociais e ambientais derivados desta realidade, visível no cotidiano das cidades brasileiras, reforça a importância de uma Gestão Urbana eficiente. Observa-se no contexto regional do Vale do Paraíba que estes problemas, ainda que em menor escala, já são representativos e que suas consequências prováveis devem bastar para que seja visto com seriedade o gerenciamento do meio urbano, a exemplo do que se verifica em áreas densamente urbanizadas das cidades que estão em constante expansão.

Apesar dessas demandas contemporâneas pela Gestão Urbana democrática e participativa, a complexidade dos problemas e das relações sociais e as contradições existentes entre a teoria e a prática dos mecanismos empregados no gerenciamento contemporâneo do meio urbano, tornam a busca por soluções para o presente e o planejamento do futuro das cidades cada vez mais difícil.

Nesse sentido, a publicação da Lei 10257 – Estatuto da Cidade regulamenta os artigos 182 e 183 da Constituição Brasileira no que se refere ao capítulo da política urbana e consagra o plano diretor como principal instrumento para o desenvolvimento de políticas sobretudo territoriais que possibilitassem a promoção de uma cidade mais justa e democrática. E reafirma a obrigatoriedade de ser participativo fundamentalmente para possibilitar o alcance de uma gestão que garantisse aos setores menos favorecidos da sociedade expressão e vontade.

Desta maneira, diversas questões emergem com relação aos métodos empregados para a participação direta dos cidadãos na tomada de decisão acerca de sua cidade. A primeira questão a ser feita é quais são estes métodos aplicados atualmente? E qual é a eficiência destes métodos, o quanto eles conseguem fazer com que os cidadãos expressem seus desejos e necessidades dentro do coletivo?

Porém, estas questões iniciais levam a outras reflexões ainda mais significativas. Inicialmente, deve-se investigar até que ponto os habitantes das cidades brasileiras na atualidade estão realmente conscientes de seus papéis dentro da sociedade, enquanto cidadãos, e de que suas ações, as ações do poder público e do mercado, refletem diretamente no território que constitui o cenário e meio pelo qual se estabelecem os conflitos, possibilidades e perspectivas de construção de relações sócio-ambientais mais justas.

E, mais um aspecto importante deve ser considerado: mesmo que cada indivíduo estivesse plenamente consciente destes aspectos e que os mecanismos da Gestão Urbana, novamente, participativo e democrático, conseguissem captar com precisão os desejos e necessidades deste indivíduo dentro do coletivo, ainda assim, os instrumentos previstos em lei, os parâmetros e as normas contemporâneas seriam adequados para a prática de fato?

MARICATO (2001:111) analisa que “A ressalva da participação obrigatória da sociedade civil no controle da operação não é garantia suficiente para que o controle seja social e não de grupos com interesse mercantil e financeiro.”

Deve ser salientado ainda que a perspectiva de pleno desenvolvimento envolve não apenas o desenvolvimento econômico, como é comum pensar. Envolve, ainda segundo SOUZA (2004), um desenvolvimento sócio-espacial, que ocorre quando é possível observar uma qualidade de vida superior e um aumento da justiça social, pois "a mudança social positiva, no caso, precisa contemplar não apenas as relações sociais mas, igualmente, a

espacialidade" (SOUZA, 2004; 61). Desta maneira, pode-se questionar de que forma a participação da sociedade é instrumentalizada a ponto de fazer com que as decisões sobre as ações de gestão do território contemplem mecanismos de produção do desenvolvimento sócio-espacial. Primeiramente, a forma pela qual os cidadãos compreendem e decidem pela implementação de diretrizes, instrumentos e políticas urbanas de gestão é determinante. Complementarmente, a elaboração de instrumentos urbanísticos e mecanismos/formas de reordenamento do território, compreendem meios para que se alcance uma mudança efetiva na espacialidade das cidades, claro, visando uma mudança positiva desta espacialidade.

Mas, deve-se ainda comentar acerca dos papéis que cada cidadão pode exercer ao decidir sobre a aplicação de instrumentos/mecanismos de gestão urbana, que podem ir da coerção à autogestão, sendo que o primeiro é considerado uma situação de não-participação e o último como o grau mais avançado de participação autêntica, na qual uma transformação social mais profunda se faria imprescindível, alcançada além do "raio de ação político, econômico e cultural de uma cidade" (SOUZA, 2004: 206-207).

O resultado, historicamente construído pelas práticas de planejamento, não impediram que se consagrasse: o contraste entre uma parte qualificada e uma parte que apresenta vários graus de desqualificação, em geral maior do que a primeira; a reafirmação de uma estrutura e uma forma urbana que reproduzem a desigualdade socioambiental; a ameaça às regiões de preservação ambiental, devido às ocupações ilegais realizadas de forma precária no território; as dinâmicas do mercado imobiliário como produtoras de desigualdades no preço da terra; a ampliação de regiões que apresentam fragilidades ambientais que se tornam a "válvula de escape" das ocupações mais precárias.

Nesse sentido, duas questões se apresentam correlatas no que tange à distância entre planejamento e as transformações objetivas no território que possibilitaram a configuração de um cenário urbano mais igualitário, ou ao menos, de minimização de contrastes.

A primeira refere-se ao hiato entre planejamento e gestão, seja pela ausência de processos, instrumentos e mecanismos de acompanhamento, monitoramento e avaliação dos resultados que representassem legitimidade no corpo social, seja pela ausência de correspondência entre as diretrizes e instrumentos previstos e a alocação de recursos resultantes da formulação e aplicação do orçamento no âmbito do município.

A segunda refere-se à dificuldade de alcançar níveis de desenvolvimento socioespacial compatíveis com a promoção de justiça social e de qualidade de vida para a maioria dos habitantes dos municípios brasileiros.

O quadro resultante da emergência de problemas urbanos associados aos modelos de planejamento praticados gerou, entre outros processos, o reforço das desigualdades promovidas pelo mercado imobiliário; a legitimação das posições privilegiadas do território com o estatuto de "regular" e punindo os desfavorecidos com o estigma e as dificuldades da "ilegalidade"; a elaboração de Planos Diretores gigantescos, sem relação com a capacidade de investimento do poder público; a legitimação indireta de remoções e despejos e o aumento da vulnerabilidade das áreas de preservação ambiental frente às ocupações predatórias.

Ao longo dessas últimas quatro décadas cabe destacar as tentativas de profissionais da área de planejamento urbano e regional, movimentos sociais e pesquisadores em promover

debates e propor alternativas aos modelos estabelecidos e à solução de problemas tais como já mencionados acima.

Com a regulamentação dos postulados do Estatuto da Cidade, tornou-se evidente a preocupação contida em seus artigos 40 a 43, que busca estabelecer as diretrizes e exigências para garantir da participação popular na gestão do território.

As Resoluções 25 e 34 do então criado Conselho das Cidades contribuíram para reafirmar e normatizar os parâmetros que consagram a participação popular na gestão urbana.

Pensar sob a perspectiva da participação popular é refletir sobre as possibilidades de se transferir poder para setores mais amplos da sociedade em busca de sua emancipação e autonomia.

Essa possibilidade, no entanto, de transformação das relações sociais e promoção de efetivo exercício de cidadania apenas se materializará, segundo Souza (2004) quando forem alcançados estágios de desenvolvimento socioespacial que puderem ser medidos pelo grau de justiça social e níveis de qualidade de vida que se lograr atingir.

Mas, porque empregar o conceito de desenvolvimento socioespacial e que na contemporaneidade ampliou-se para desenvolvimento sustentável ou socioambiental? Socioespacial/ambiental na medida em que entendermos como Souza (2004, p. 61) ser o espaço/ambiente, palco, território, recurso em si, arena, lugar simbólico, identitário no qual se materializa a vida em sociedade e que se torna a base material para o acesso às possibilidades de pertencer de fato à urbanidade e suas conquistas.

Mas, há que se destacarem as reflexões elaboradas por Villaça (2005) ao criticar duramente a idéia do plano diretor como instrumento de transformação da cidade ainda com a participação da sociedade, ao que ele denomina “ilusões do plano diretor”. Para Villaça (2005:17)

[...] desde que a idéia de Plano Diretor surgiu no Brasil, há sete décadas, não se tem notícia de uma cidade brasileira, uma administração municipal sequer, que tenha sido minimamente pautada, mesmo que por poucos anos, por um Plano Diretor com um nível de abrangência, ambições e objetivos que ultrapasassem significativamente os de zoneamento.

Villaça também afirma que a idéia que o plano diretor resulta de decisões que interessam a comunidade politicamente organizar decidir sobre seu destino

Contudo há uma questão relevante apresentada por SANTOS (2007:124) na qual

“É inegável que a “reemergência a sociedade civil” tem um núcleo genuíno que se traduz na reafirmação dos valores do autogoverno, da expansão da subjetividade, do comunitarismo e da organização autônoma dos interesses e dos modos de vida. Mas esse núcleo tende a ser omitido no discurso dominante ou apenas subscrito na medida em que corresponde às exigências do novo autoritarismo.”

O entedimento que se tem desse contexto é de que, a despeito do pouco tempo de experiência (obrigatória) de participação na gestão urbana brasileira, os métodos, mesmo considerando o intenso trabalho realizado pelo Ministério das Ciades ao longo dos últimos 5 anos, na tentativa de capacitar gestores, técnicos e agentes sociais a atuarem mais

decisivamente na gestão e planejamento, é de que como já afirmou Villaça não parecem haver perspectivas para a eficácia de tais processos.

O contexto disciplinar¹

É no âmbito da disciplina de Fundamentos Sócio-Econômicos da Arquitetura Urbana, oferecida no 2º ano do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Taubaté que, devido à extensão e diversidade do território do país, convive com uma amplitude de abordagens do desenvolvimento do ementário, inclusive, recomendadas para se dar conta das realidades regionais diversas. Neste quadro, o presente texto pretende destacar o papel da disciplina no Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Taubaté.

De um lado, trata-se de uma disciplina, a qual cabe abranger, em parte, a própria realidade brasileira, bem como, de como esta realidade vem sendo historicamente produzida e, por outro lado, estabelecem-se os fundamentos sócio-econômicos do próprio processo de produção da arquitetura.

Uma primeira questão já se apresenta no âmbito da discussão apontada junto ao Departamento de Arquitetura da Universidade de Taubaté, bem como a parcela de outras escolas. A qual arquitetura deve-se levantar, conhecer, e estudar os fundamentos sócio-econômicos? Deve-se voltar a uma arquitetura estritamente produzida pelos arquitetos e urbanistas em suas práxis? Ou, se deve voltar para a produção do conjunto da arquitetura produzida socialmente no país, considerando-se a pluralidade de seus agentes sociais?

Uma primeira observação é necessária: na visão destes professores e pesquisadores, busca-se compreender e desenvolver uma aprendizagem voltada para o conjunto de toda a produção arquitetônica. A questão é: como se pode determinar este estágio de produção da arquitetura no país? E outra também vem a debate: no caso, no conjunto deste processo de produção, qual seria o grau de abordagem necessária para destacar mais especificamente a arquitetura produzida pelos arquitetos e urbanistas?

De antemão, necessário explicitar: não se busca minimizar a relevância do trabalho dos arquitetos e urbanistas, o qual os professores também se vinculam como profissionais. Em qualquer obra, pública ou privada, voltada às instituições, à sociedade, ou à economia de mercado, sempre é possível identificar e compreender os seus fundamentos sócio-econômicos.

Aqui, portanto, é importante destacar os próprios fundamentos da disciplina de Fundamentos Sócio-Econômicos da Arquitetura Urbana desenvolvida na Universidade de Taubaté. Partem os professores de uma visão prospectiva para o exercício da arquitetura no Brasil. Trata-se, assim, de uma disciplina que se funda no projecto de um desenvolvimento para o país.

Em outras palavras, o exercício da arquitetura é compreendido a partir de um desenvolvimento o qual só será efetivo a partir de que toda a sociedade possa ter acesso a uma arquitetura qualitativa. Mais precisamente, busca-se um exercício na graduação que permita aos estudantes pensar e atuar sobre uma demanda por trabalhos de arquitetos em potencial. Atualmente, o trabalho, efetivo, dos arquitetos e urbanistas no Brasil abrange

¹ Reflexões produzidas por ocasião da formulação de trabalho pelo autor e pelo Prof. Dr. José Oswaldo de Oliveira para o XI Seminário de Arquitetura Latino Americana, realizado de 5 a 9 de setembro de 2005 em Oaxtepec, Morelos, México, no qual o Prof. Dr. José Oswaldo esteve presente apresentando o trabalho.

uma pequena parcela da sociedade, praticamente, à pequena parcela com rendimentos econômicos acima de 20 salários mínimos, quando muito atinge a parcela de 10 salários mínimos. Isso representa um exercício restrito a 5% das obras executadas no país.

Implica-se, assim, em compreender os entraves ao pleno exercício dos arquitetos e urbanistas brasileiros, os quais estão distantes em atender, de fato, o conjunto das demandas sociais. Aqui não se trata de reconhecer as ações dos arquitetos e urbanistas no campo social, por sinal, com obras significativas ao longo de diversas gerações durante o século vinte. Mas, sim compreender o pequeno alcance destas obras emblemáticas à sociedade e às Políticas Sociais. Por exemplo, obra como o Conjunto do Pedregulho, do arquiteto Reidy, na cidade do Rio de Janeiro, RJ, nos anos trinta. Ou então, a obra da arquiteta Lina Bo Bardi, expressa pela revitalização do Pelourinho na Bahia, pautada pela diretriz que buscou conciliar moradia e trabalho na área do centro histórico de Salvador, BA. Exemplos eloqüentes e tantos outros no tocante à moradia, registrados na tese de doutoramento de Rubano. (FAUUSP, 2001)

São referências significativas à história da Arquitetura e do Urbanismo, fundamentos de como se pode pensar e atuar no desenvolvimento no país. Contudo, são exemplos emblemáticos e não a desejável tônica da própria produção arquitetônica e longe ainda de representar o conjunto da produção existente no país, no caso, pautada por moradias e obras auto-construídas, comumente com materiais precários, edificadas a base do improvisado e da urgência, sem planos, reproduzindo este perfil para o espaço dos acessos e usos coletivos das favelas e bairros populares das cidades.

Diante deste quadro, de auto-construção de grande parte de nossas cidades, de sua precariedade material, da ausência de equipamentos públicos, sem falar na deficiência da infra-estrutura urbana: ausência de calçamento, de água potável, esgoto, iluminação, telefonia... gerou-se um padrão de moradia e urbanidade, notoriamente, pautado pela segregação entre áreas, de um lado, as das elites econômicas e de classes médias dotadas de um padrão de primeiro mundo e, de outro lado, a expressão material da realidade dos países do terceiro mundo, abarcando a maioria da população da base da pirâmide social, representada por mais de 80% dos brasileiros, com sua renda aquém a três salários mínimos.

Compreender esta realidade da produção social das cidades brasileiras. Sensibilizar os estudantes ao exercício de uma cidadania responsável e prospectiva para o desenvolvimento brasileiro. Despertar uma visão de polis, da vida urbana coletiva, uma dimensão de que “nós moramos e vivemos na cidade. Estas premissas vêm constituindo parte substancial dos fundamentos de nossa disciplina de Fundamentos Sócio-econômicos da Arquitetura Urbana.

Importante registrar: independente de quadrantes analíticos e perspectivas políticas dos colegas atuantes ao longo das décadas em que a disciplina compõe o Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Taubaté, sempre os conteúdos estiveram associados a uma visão prospectiva do desenvolvimento nacional e comprometidos com uma visão humanista universal.

Esta perspectiva implica em compreender a própria urbanização contemporânea, no caso do Brasil, compreender a crise sócio-urbana contemporânea e suas origens históricas. Esta perspectiva de compreender a urbanização pode nos propiciar subsídios, bem como,

delinear instrumentos políticos e teóricos para interferirmos no planejamento e no projeto do país, mediante o fomento de uma arquitetura e um desenvolvimento urbanístico voltado ao conjunto da sociedade, portanto, em Políticas Sociais no plano nacional.

Isto posto, pode parecer óbvio àqueles envolvidos no tema de modo crítico. Contudo, esta perspectiva requer uma visão do curso de fundamentos de arquitetura e urbanismo, pressupostos além dos quadrantes da economia do livre mercado. O que não implica em negligenciar seu papel dominante na estruturação da sociedade brasileira e negar as possibilidades de sua regulação para cumprir papel relevante ao atendimento de demandas sociais.

Este esforço do Curso de Fundamentos implica em sensibilizar o coletivo dos alunos, em geral, egressos desta cultura de mercado e a esta, de imediato, vinculados enquanto expectativas futuras de atuação. Um dado revelado deste perfil verifica-se nas pesquisas juntos aos estudantes; em geral, de modo espontâneo, quando indagados nas disciplinas em que atuamos, em média, 70% buscam o curso de arquitetura e urbanismo numa expectativa de atuarem na área do edifício arquitetônico, sem associá-la à produção da cidade. Muitos vêm tomar contato com a existência da temática de “urbanismo” na própria escola. Estes dados revelam a própria cultura sobre a arquitetura promovida pela mídia, a qual a obra arquitetônica moderna e contemporânea, em geral, apresenta-se, muito mais, como uma distinção de status e diferenciação social às elites brasileiras e às suas principais instituições.

A visão da cidade como um todo, o compromisso e a dimensão de “de morar e viver na cidade e de exercer a cidadania” ficam sensivelmente prejudicadas. Portanto, a tendência dos estudantes é buscar o destaque de seu trabalho em arquitetura e na mídia, como parte de uma possível projeção social junto ao mercado.

Outro dado a ponderar refere-se ao papel desta própria disciplina no quadro das matérias eletivas. Por tradição, a seqüência de projeto e urbanismo é compreendida como formada pelas disciplinas da síntese. Em que pese à relevância e inclusive a pertinência desta visão, esta compreensão é defendida, por vezes, independentemente da qualidade das sínteses propostas bem como das dinâmicas desenvolvidas. Como se, a priori, o compromisso prospectivo estivesse assegurado na própria seqüência de projeto e urbanismo. E por outro lado, como se a seqüência de teoria e histórica constituísse num segundo plano à possibilidade do pensamento prospectivo. Sobretudo no tocante aos *fundamentos*, há quem distorça um programa voltado à compreensão do processo de produção arquitetônica e urbana sob a perspectiva de um compromisso de promover um ambiente arquitetônico-urbano qualitativo a toda sociedade, confundido este programa com as atividades de um assistencialismo social. Portanto, pressupondo um papel menor a estes esforços acadêmicos. Esclarecimentos necessários, os autores estão também vinculados a seqüência de urbanismo e planejamento, portanto, a ênfase almejada está relacionada à síntese voltada ao pensamento prospectivo do país, independente da seqüência.

Construção de um procedimento metodológico

Relacionado à ação direcionada à comunidade escolar, preferencialmente da rede municipal de ensino, que o presente trabalho se desenvolve ao relatar a experiência em desenvolver um aprendizado em Fundamentos Sócio-Econômicos da Arquitetura Urbana,

disciplina do segundo ano do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Taubaté, SP. Destaca-se o estabelecimento de dinâmicas didáticas pautadas por exercícios seqüenciais orientados pelos professores em Atelier de Aula. Instigam-se os alunos a investigarem temas, a priori, apresentados em sua expressão cotidiana, próxima ao senso comum. A partir da questão, por exemplo: Porque existem favelas (moradias precárias) no Brasil? busca-se chegar à essência de sua compreensão teórica, no caso, sob a óptica da produção sócio-econômica da urbanização. Parte-se das respostas iniciais dos alunos para aprofundar a temática, apoiando-se em exercícios do domínio da produção textual para apreender e em parte, vivenciar em Atelier o papel do espaço na história e na contemporaneidade como instância da sociedade. Das indagações iniciais, outras vão sendo estabelecidas pelos professores, buscando levantar e aprofundar os temas a partir de categorias analíticas comuns à Teoria da Urbanização, por exemplo, como os relacionados ao papel do Estado no Brasil ou o das elites, ou ainda, aos relativos à estratificação econômica e ao papel da especulação imobiliária. Com estas atividades objetiva-se possibilitar aos estudantes, a construção de um instrumental teórico para compreender o espaço como produção da sociedade e; assim, poder redimensionar o papel do arquiteto e urbanista nos processos que condicionam e/ou determinam a organização espacial. Em suma, a compreensão do processo de produção do espaço, sua apreensão teórica, poderá contribuir para uma efetiva participação dos arquitetos e urbanistas, atuando de modo mais incisivo na organização do espaço da sociedade. A presente tentativa de se criar o Atelier de Teoria da Cidade está visando à construção de uma pedagogia que se aproxime mais do perfil destes estudantes de arquitetura e urbanismo. Visa criar novas dinâmicas, as quais possam evitar o caráter por vezes efêmero dos esforços de aprendizados. De fato, almeja-se, sem perder a profundidade do conhecimento teórico, desenvolver uma didática a qual possibilite incorporar a teoria de modo mais consistente à práxis no exercício dos arquitetos e urbanistas. Tarefa em curso, com inúmeros desafios à frente, mas também alguns alentos.

A extensão por meio da atividade disciplinar

Num quadro, por vezes, permeado por estereotipo, como sensibilizar os alunos para esta proposta de abordagem de uma disciplina como esta?

Para tanto, nos últimos três anos, iniciou-se um trabalho de extensão disciplinar no qual os estudantes desenvolvessem atividades nas escolas da rede municipal de ensino. Tal atividade prevê para os estudantes a produção de material pedagógico e estratégias educacionais, ainda que empíricas, inicialmente, que visem estabelecer um diálogo sobre a cidade, as questões urbanas, e o entendimento ou leitura que esse público faz da realidade sócio-ambiental, seja do bairro onde mora, onde estuda e até da cidade onde vive.

O trabalho consiste na elaboração de material para apresentação de temas de interesse geral sobre a cidade e que são mais veiculados na mídia e de estratégias de participação dos estudantes das escolas. A atividade realizada é registrada em vídeo para posterior apresentação aos responsáveis pela disciplina do curso de graduação e ao mesmo tempo constituírem acervo do Observatório das Cidades e de instrumento de reflexão teórico metodológica para os estudantes de arquitetura e urbanismo.

Há uma premissa no trabalho que se baliza na idéia de educar o estudante-profissional-cidadão, tendo em vista, inclusive, a emergência das demandas por participação popular no planejamento de políticas públicas de diversas áreas de atuação.

Com a proposta, portanto, pretende-se observar o estágio de compreensão, de visão de mundo dos alunos sobre a questão, antes de um desenvolvimento do tema pelos docentes.

As questões habitacionais, de moradia e de educação são mais recorrentes nesse diálogo, além de outras importantes que são percebidas pelos alunos, como por exemplo, os problemas relacionados ao acesso social à tecnologia, bem como ao seu próprio desenvolvimento; o acesso precário à educação e à cultura, também foi apontado como um impeditivo de novos horizontes à transformação da realidade; como também, à presença de corrupção na sociedade política brasileira (isto, antes da atual crise brasileira, evidenciando sua origem histórica).

A preparação para a atividade escolar se desenvolve em sala de aula com dinâmicas de grupo e análises de fundamentação teórica e material produzido na mídia sobre as questões urbanas contemporâneas.

Há um roteiro prévio definido pelos docentes com a participação dos acadêmicos que prevê ao menos duas etapas de trabalho. No primeiro contato com as escolas, no início do ano letivo, a tarefa é identificar o cenário existente na cidade a partir da construção que os estudantes do ensino fundamental fazem, seja de seu entorno imediato, seja da cidade e até do país, valendo-se para isso de material áudio-visual, mapas, maquetes, e desenhos.

Caberá aos estudantes do curso de arquitetura e urbanismo, sob orientação dos docentes, estabelecerem estratégias pedagógicas visando criar formas compatíveis de envolvimento, interação e diálogo com os estudantes do ensino fundamental e médio

Num segundo, momento próximo ao final do ano letivo, há um retorno às escolas para a construção do cenário desejável no qual também se intenciona produzir instrumentos que contribuam para a constituição de formas de expressão que permitam compreender os fenômenos urbanos e sócio-ambientais.

No período entre os dois momentos mencionados são realizados contatos de acompanhamento junto aos diretores e/ou professores da rede municipal de ensino para verificar o andamento do processo e gerar subsídios para a ação.

Abaixo estão algumas imagens extraídas do registro dos estudantes no momento da atividade desenvolvida na rede municipal de ensino.



Importante destacar que a atividade disciplinar, objeto deste trabalho, tem subsidiado o Projeto de Extensão Observatório das Cidades do qual o autor e o Prof. Dr. José Oswaldo Soares de Oliveira foram criadores, e, atualmente encontram-se licenciados.

Considerações finais

O trabalho desenvolvido junto à disciplina de Fundamentos Sócio-econômicos da Arquitetura Urbana do Departamento de Arquitetura da Universidade de Taubaté tem se constituído na possibilidade de encontrar outras formas de diálogo no que tange ao futuro da vida em sociedade na cidade contemporânea. Além disso, procura desmistificar a idéia de que extensão vincula-se exclusivamente a projetos subsidiados no âmbito das Pró-reitorias de Extensão.

Ressalta-se ainda que disciplinas denominadas teóricas possam ser alternativas para o contato com a realidade social na qual o conhecimento pré-estabelecido possa ser entendido e por que não revisto, à luz da dinâmica sócio-urbana contemporânea.

Verifica-se também que a experiência de contato com a realidade da rede pública municipal de ensino permite emergir questões aos estudantes de nível superior aquilo que muitas vezes só lhes ocupam a mente quando assistem telejornais ou lêem jornais e revistas. Além disso, para atuar numa escola, é preciso contextualizá-la num bairro, numa comunidade e perceber o universo sócio-cultural no qual se inserem estudantes e professores da rede pública.

O trabalho proposto se insere na perspectiva embrionária de se investigar e aplicar os conceitos da Cidade Educadora², na qual a cidade pode se tornar um referencial pedagógico para que se reveja o próprio papel da escola, da educação de cidadãos e da compreensão das desigualdades sócio-ambientais e das possibilidades de superação de tal cenário.

Acredita-se nos pressupostos da rede de cidades educadoras ao tornar a análise e compreensão da dinâmica sócio-espacial fundamental para revelar novas possibilidades de inserção social e educação para a vida e para a cidadania.

² “Criado com o objetivo de despertar nas pessoas a consciência de uma cidadania ativa, o Programa Cidade Educadora oferece alternativas inovadoras que garantem resultados concretos. Concebido para escolas públicas e privadas, o programa leva em conta as peculiaridades do município e da escola, sempre valorizando as experiências locais. Os professores são catalisadores de uma transformação que envolve alunos e educadores, mas não fica restrita à escola, porque toda a comunidade também é envolvida”. (<http://www.cidadeeducadora.com.br>)

A premissa desse trabalho é contribuir para a construção de metodologias participativas de caráter sócio-educativo, entendendo ser essa uma alternativa capaz de permitir que se vislumbre para gerações futuras uma forma de inserção digna e consciente na realidade sócio-espacial brasileira.

Bibliografia

GADOTTI, Moacir; CABEZUDO, Alicia, PADILHA, Paulo Roberto (org). **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARICATO, Ermínia. **Brasil, cidades: alternativas para a crise urbana**. 2ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, J. O. S., RESCHILIAN, Paulo Romano. Atelier de teoria da cidade: novas práxis educativas aos estudantes de arquitetura e urbanismo. **Anais do XI Seminário de Arquitetura Latino Americana**. Oaxtepec, Morelos, México, 5 a 9 de setembro de 2005, p.1-23.

SOUZA, Marcelo Lopes. **Mudar a Cidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 2004

VILLAÇA, Flávio. **As ilusões do Plano Diretor**. Disponível em: http://www.usp.br/fau/fau/galeria/paginas/0508_a_ilusao_do_pd_villaca.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2008.

INTERVENÇÃO PARTICIPATIVA DO DESENHO INDUSTRIAL EM ASSENTAMENTOS RURAIS: O PROCESSO DE CRIAÇÃO DE UM GRUPO DE ARTESANATO EM PILÕES-PB

Leiliam Cruz Dantas

Universidade Federal de Campina Grande

E-mail: leiliam@uol.com.br

Luiz Eduardo Cid Guimarães

Universidade Federal de Campina Grande

E-mail: adocid05@uol.com.br

Resumo

O artigo em tela discorre acerca de um trabalho de pesquisa e extensão realizado junto a um grupo de mulheres do Projeto de Assentamento de Reforma Agrária Redenção, no município de Pilões-PB. Trata-se de um processo de intervenção participativa do Desenho Industrial voltado para a criação de habilidades produtivas para o artesanato. O objetivo aqui proposto está direcionado para a avaliação da adoção da pesquisa-ação nesse processo, bem como acerca das dificuldades enfrentadas no mesmo. Ao versar sobre o desenvolvimento de produtos artesanais, considera-se a inovação localizada, assim como o conhecimento tácito envolvidos na situação vivenciada, ambos na perspectiva do design participativo.

Palavras-chave: Pesquisa-ação, Design participativo, Conhecimento tácito, Inovação, Artesanato

1. Introdução

O presente artigo resulta de um trabalho de pesquisa e extensão, realizado por uma equipe de pesquisadores da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), junto a uma comunidade rural situada no município de Pilões, estado da Paraíba. A área de estudo abrange um assentamento de Reforma Agrária, estabelecido em 1998, e composto por 96 famílias: o Projeto de Assentamento Redenção. As atividades compreendem a criação de habilidades artesanais no âmbito de um grupo de mulheres, e vêm sendo desenvolvidas no contexto do projeto de pesquisa “Inovação, Desenho Industrial e participação na geração de trabalho e renda em assentamentos rurais no Brejo Paraibano”.

As atividades efetivadas junto ao grupo de artesanato “Mulheres da Terra” incluem reuniões de discussões, planejamento e capacitação com o intuito de criar um microempreendimento cooperativo. A orientação neste sentido vem sendo feita pela equipe de pesquisadores da UFCG, envolvendo duas Unidades Acadêmicas: a de Desenho Industrial (UADI) e a de Economia (UAECON), constituída de um professor de cada Unidade e de estudantes das mesmas, sobretudo os de Desenho Industrial. Para tal, adota-se uma metodologia participativa, em que os envolvidos atuam igualmente em todas as fases do processo, tanto na identificação quanto na resolução dos problemas.

Diante disso, o foco do artigo concentra-se nas dificuldades enfrentadas no processo de intervenção do Desenho Industrial para a criação de habilidades produtivas, no decurso da

formação de um grupo de artesanato de mulheres da área rural. Estas dificuldades relacionam-se à adoção da metodologia da pesquisa-ação no desenvolvimento das atividades, em que se destaca o *design* participativo.

No contexto da criação dessas habilidades, baseado na metodologia mencionada, leva-se em consideração o processo de inovação apoiado tanto no conhecimento tácito localizado, como no conhecimento explícito e formalizado, uma vez que se trata do desenvolvimento de produtos artesanais. Estes aspectos são aqui destacados, juntamente com um relato dos acontecimentos decorridos desde a criação do grupo até o momento atual, com vistas a ressaltar os aspectos relevantes de acordo com o objetivo proposto.

2. Metodologias participativas, *design* participativo e projeto de produtos

O projeto em foco agrega a áreas de conhecimento do Desenho Industrial e da Economia. A intenção foi desenvolvê-lo com base em uma metodologia de trabalho que permitisse integrar as contribuições das diversas áreas disciplinares, ao mesmo tempo em que se buscou construir um diálogo aberto com a comunidade.

O instrumental metodológico de campo utilizado foi a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996; THIOLLENT, 1997; THIOLLENT, 2000; THIOLLENT, 2003) como estratégia de desenvolvimento do trabalho proposto. Esta metodologia permite que se possa propor, conjuntamente com todos os atores envolvidos no processo, alternativas para solucionar os problemas na medida em que os mesmos são identificados dentro do assentamento. De acordo com Thiollent (1996):

“Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (THIOLLENT, 1996, p.14)

Este método de pesquisa permite que haja uma interação entre o pesquisador e o pesquisado, de forma que o pesquisador possa intervir, de alguma maneira, no processo produtivo ou no produto, com vistas ao seu melhoramento. Sob este aspecto, o pesquisador não é mais visto apenas como um observador ou como alguém que vai desvendar o processo produtivo em busca de soluções posteriores. Este processo de aperfeiçoamento do produto e/ou processo produtivo se daria a partir da ação recíproca entre os vários atores envolvidos no processo inovativo. Aparece como uma intervenção mútua, tendo o pesquisador uma participação ativa, através do compartilhamento de experiências a partir dos conhecimentos de ambas as partes, obtidos de fontes diversas. Ao mesmo tempo em que se realiza a pesquisa, ocorre uma ação conjunta.

No primeiro momento da pesquisa, que se caracterizou pela formação do grupo de mulheres artesãs, esta metodologia foi utilizada com resultados satisfatórios. Acredita-se que a adoção de uma metodologia participativa é a mais adequada no trato com grupos, uma vez que a intenção é despertar ações que surjam “de baixo para cima”, de modo que todos se sintam parte do processo.

Sob esse aspecto, confirmou-se, em pesquisa anterior, a importância da participação ativa dos profissionais da área de Desenho Industrial nos assentamentos de Reforma Agrária, dentro de uma perspectiva sistêmica, uma vez que se buscou a interação de múltiplos conhecimentos no

contexto socioeconômico da pesquisa. No processo do trabalho de pesquisa atual, acredita-se que a atuação do desenhista industrial é primordial, uma vez que o foco volta-se para a operacionalização das idéias de produtos gestadas no âmbito do grupo de mulheres.

O termo *design* participativo está relacionado à democratização das tomadas de decisão em vários tipos de projeto. Diversas áreas técnicas utilizam a metodologia participativa no desenvolvimento de projetos. Isso tem sido uma prática comum na área de urbanismo, arquitetura e sistemas de computação, em particular na geração de interfaces. Recentemente, a metodologia está sendo cada vez mais utilizada pelo Desenho Industrial no desenvolvimento de novos produtos.

O *design* participativo teve origem em ideais democráticos nos quais decisões descentralizadas são estimuladas e o aprendizado coletivo é entendido como uma forma positiva para participar de decisões que afetam o futuro das comunidades. Este tipo de *design* valoriza o conhecimento tácito dos usuários e a chamada “inteligência coletiva”, que é caracterizada como um pensamento não individualista que utiliza a soma das idéias individuais para produzir resultados mais eficazes (SANOF, 2007). No projeto participativo subentende-se que decisões tomadas em conjunto, envolvendo os usuários e os especialistas, aumentam a chance de sucesso e difusão do produto.

A metodologia participativa se tornou importante ao ponto de ser criada uma conferência dedicada especificamente ao tema, a *The Participatory Design Conference*. A conferência é organizada pelo *Computer Professionals for Social Responsibility – CPSR* e afirma que o *design* participativo teve suas raízes na Escandinávia, especificamente no desenvolvimento de sistemas de computação. De acordo com o CPSR (2008), a abordagem “recursos coletivos” (*collective resources*) foi desenvolvida na Noruega, Suécia e Dinamarca. Em relação ao *Collective Resource Approach*, a CPSR assevera que devido às diversas áreas que utilizam essa metodologia, não é possível uma definição única do termo, porém eles apresentam alguns princípios compartilhados pela maioria dos praticantes dessa metodologia.

A CPSR (2008) ressalta, por exemplo, o respeito aos usuários de tecnologia, independentemente do status no local do trabalho. Entende-se que todo o participante de um projeto que envolve um método de *design* participativo é um especialista no que faz e, portanto, deve ser ouvido. Reconhece os trabalhadores como uma fonte importante de inovação e que idéias para projetos podem surgir da colaboração entre várias especialidades, considerando sistemas como “redes de pessoas, práticas e tecnologia inseridas em contextos organizacionais particulares”. Um aspecto interessante é que os pesquisadores preferem se envolver com os usuários nos seus locais de trabalho ao invés de colocá-los em laboratórios. Soluções irão emergir no local do trabalho de forma articulada com esses usuários em vez de serem impostas de fora.

Na sua essência, um projeto que envolva a metodologia de *design* participativo pressupõe a confiança na capacidade e maturidade dos envolvidos no processo. É um método de pesquisa não para o usuário, mas com o usuário. O processo busca mudança e compreensão simultaneamente, conscientizando os participantes das variáveis envolvidas num projeto de produto. Cria autoconfiança nas pessoas para que possam desenvolver um processo criativo em grupo, que culmine num produto.

Em um trabalho que envolve comunidades de baixa renda é comum ocorrer uma abordagem de cima para baixo, ignorando o potencial latente existente no grupo. No caso do *design*

participativo, a idéia é desenvolver um trabalho de baixo para cima, envolvendo todos os atores no processo projetual, quebrando barreiras entre pesquisadores e a comunidade objeto da intervenção.

Recentemente, observa-se na literatura de Desenho Industrial e na literatura de inovação tecnológica, uma tendência crescente da valorização do usuário no processo projetual. Isso tem ocorrido independentemente do tamanho da organização envolvida no processo e do nível de tecnologia. Um exemplo interessante é a pesquisa em desenvolvimento pela Nokia, inclusive no Brasil. Nesse trabalho, os usuários de celulares em favelas e bairros da periferia de grandes cidades foram convocados a criar modelos com os quais se identificassem funcional e esteticamente (EWING, 2008).

Existe uma variedade de tipos de conhecimento e habilidades necessárias para que mudanças ocorram. O papel do usuário na inovação técnica aumenta se a demanda por tecnologia é mais localizada (GAMSER, 1988). Diversos autores têm enfatizado o papel crucial do usuário no processo inovativo. Alguns, como von Hippel, interpretam usuário de forma limitada para definir apenas pessoas que “usam ou consomem um produto”. Outros, como Rothwell and Gardiner, ampliaram a definição para incluir todas as pessoas que “interagem com uma tecnologia, seus criadores, disseminadores e consumidores” (GAMSER 1988, p.2).

A importância da participação do usuário independe do nível de tecnologia. Isso não significa dizer que todas as inovações onde os usuários estão envolvidos obterão sucesso, mas que os usuários têm um papel fundamental a cumprir no processo. Gamser (1988) enfatiza a necessidade de se reconhecer e utilizar, tanto pela indústria quanto pela comunidade acadêmica, esse potencial latente.

No caso relatado no artigo, acredita-se na existência de um grande potencial para o desenvolvimento de produtos que serão futuramente produzidos pelo grupo Mulheres da Terra. Há a convicção de que, apesar de ser um processo lento, o envolvimento das participantes, em todas as etapas do desenvolvimento de um produto, é essencial para a compreensão de todo o processo. A equipe de pesquisadores não é ingênua de achar que todas as participantes do grupo exercerão a atividade de criar produtos. Porém, alimenta-se a certeza de que a compreensão do processo funcionará como um facilitador para as relações entre o grupo. Verificou-se, na prática, que algumas pessoas apenas se interessam por executar uma tarefa determinada, enquanto outras apresentam soluções criativas para os problemas apresentados.

Uma vez que o presente trabalho enfoca o processo de inovação técnica localizada, no contexto de um grupo de artesanato que pretende criar produtos, faz-se necessário focar a criação do conhecimento para esta inovação. Isto porque o ponto de partida dos pesquisadores, para despertar a capacidade produtiva de produtos artesanais, foi o conhecimento tácito. A interação deste tipo de conhecimento com o conhecimento formalizado permitiu a fluência espontânea e construtiva do processo inovativo focado.

3. Inovação localizada e conhecimento tácito

O processo de inovação assume um caráter bastante específico, sobretudo quando se trata das pequenas unidades produtivas. Segundo Pavitt (2003), os processos de inovação são imprevisíveis e difíceis de gerenciar. Além disso, cada processo de inovação possui

características próprias que dificultam sua generalização. Assim, cada processo de inovação é específico, principalmente nas pequenas unidades produtivas, que envolve a adequação de tecnologias já existentes.

Polanyi (1962) é o principal referencial dos estudos acerca do conhecimento. Este autor distingue o conhecimento tácito do conhecimento explícito, em que maior ênfase é dada à dimensão tácita. As definições destes dois tipos de conhecimento vêm sendo amplamente empregadas pelos estudiosos do tema. Conforme Nonaka e Takeuchi (1997), o **conhecimento tácito** é pessoal e específico ao contexto no qual se encontra inserido, o que torna difícil sua formalização e, conseqüentemente, difusão. Por outro lado, o **conhecimento explícito** é conhecido, formalizado, sistematizado, codificado e, por isto, fácil de ser transmitido, pois se encontra articulado em linguagem formal. Diante disso, o conhecimento tácito se torna bem mais complexo do que o conhecimento explícito ou codificado, pois para Polanyi (1962, p.601) “*there are things that we know but cannot tell*”. Para ele, o conhecimento explícito é apenas uma mínima parcela de todo o conhecimento existente, já que sua maior parte se encontra submersa, como um iceberg.

Ressalta-se aqui a importância do conhecimento tácito no processo de inovação. Alwis *et al* (2003), com base em vários autores, afirmam que o conhecimento tácito é uma fonte de vantagem competitiva na organização. Sua importância reside na dificuldade que os concorrentes têm em imitá-lo, bem como em obter sua transferência. Para muitos autores, o maior desafio de uma organização é promover o equilíbrio entre o conhecimento tácito, desenvolvido de modo individual, e o conhecimento explícito.

No âmbito do significativo papel do conhecimento tácito para a inovação, cabe destacar o caráter situado deste tipo de conhecimento. Sob tal perspectiva, parte-se da percepção de que o conhecimento tácito é altamente contextualizado, dependente de uma interação dinâmica entre indivíduos situados localmente. Katsikis *et al* (200-) denominam este conhecimento tácito de conhecimento local e afirmam que o mesmo encontra-se cristalizado em nível espacial, diretamente ligado a um local específico. Verificaram, em um estudo de caso de uma região grega, que o conhecimento tácito local costuma ser transferido de geração a geração e se encontra incorporado ao processo de produção, principalmente através da tradição familiar.

Segundo Albagli e Maciel (2004, p.10), “o conhecimento é socialmente moldado, possuindo não apenas uma dimensão temporal/histórica, mas também espacial/territorial”. Para as autoras, os conhecimentos são específicos e diferenciados. Reconhecem o conhecimento tácito como um diferencial de competitividade, bem como uma das principais fontes de inovação. Baseado em Polanyi, enfatizam a relação do conhecimento tácito com contextos organizacionais e territoriais específicos, cuja transmissão e desenvolvimento ocorrem através de interações locais.

Esta mesma percepção é exposta, sob outros argumentos, por Bartholomaei (2005), quando destaca a importância da realização de estudos situados, apoiados em pesquisas participativas, de modo que o pesquisador se envolva com a realidade pesquisada. Desta maneira, através da observação da aplicação do conhecimento no dia-a-dia, sua rotina e sua prática, pode-se compreender sua construção. Mais do que isto: tal procedimento pode permitir a deslocalização e reconstrução do conhecimento tácito em outro contexto.

Neste sentido, Albagli e Maciel (2004), apoiadas em Yoguel, afirmam que a capacidade de processar e recriar conhecimento é tão importante ou mais do que produzir um conhecimento

novo. Porém, o fundamental é a transformação deste conhecimento em ação, no que consiste o processo de inovação.

No caso em foco, trata-se da inovação dentro do contexto do desenvolvimento de produtos artesanais, em que o planejamento participativo de algo diferenciado e relacionado ao local de produção possa proporcionar uma valorização dos mesmos. Assim, faz-se necessário discorrer um pouco acerca da região do estudo e suas especificidades de cunho histórico, econômico e social.

4. Aspectos históricos e socioeconômicos do Assentamento de Reforma Agrária Redenção – Pilões-PB

Pilões é um pequeno município do estado da Paraíba, localizado na microrregião geográfica Brejo Paraibano. De acordo com o Instituto Brasileiro Geografia e Estatística – IBGE (2000), com base no Censo Demográfico de 2000, este município contava com uma população de 7.800 habitantes, sendo 2.793 residentes na zona urbana e 5.007 habitantes da zona rural. Como na maioria dos municípios do interior do Nordeste, o município de Pilões possuía, àquela época, mais de 64% de sua população residente na zona rural.

O Brejo Paraibano apresenta-se como uma região com características diferenciadas, em termos de Nordeste. Possui um relevo ondulado e montanhoso; dispõe de água, até nos períodos mais secos; além de possuir um clima úmido e ameno, cuja temperatura média gira em torno de 25°C.

De acordo com os objetivos do presente artigo, há que se compreender a área do estudo no contexto da socioeconomia do Brejo Paraibano. Esta microrregião destacou-se como uma das principais produtoras de cana-de-açúcar do estado da Paraíba, desde a segunda metade do século XVIII.

4.1. A Usina Santa Maria

Em área limítrofe dos municípios de Pilões e Areia localizava-se a maior usina de cana-de-açúcar da citada microrregião paraibana, criada nos finais dos anos 1920: a Usina Santa Maria (ALMEIDA, 1994). Ela teve um longo tempo de funcionamento, vivenciando três ciclos: crescimento, auge e decadência. Suas atividades marcaram o auge da produção sucroalcooleira do Brejo Paraibano, representando seu período de maior desenvolvimento socioeconômico.

Nos anos 1970, a referida usina passou por significativas modificações, ensejando a continuidade do processo de desenvolvimento do setor sucroalcooleiro local, abarcando toda a produção de cana-de-açúcar do Brejo Paraibano e competindo com as usinas do litoral em capacidade produtiva. Diante da grande demanda por matéria-prima, a maioria dos engenhos do Brejo encerrou suas atividades e passou a fornecer cana-de-açúcar para a Usina Santa Maria. Nesta mesma perspectiva, outros tiveram suas terras arrendadas pela usina, uma vez que o interesse desta era a expansão da lavoura canavieira.

De acordo com relatos de donos de engenhos locais, este período específico de existência das usinas foi considerado a época de auge em termos de produção de riqueza na região, uma vez

que toda a economia do Brejo Paraibano girava em torno da produção de cana-de-açúcar e derivados (DANTAS, 2003). Some-se a isto o advento do Pró-Álcool, que também representou grandes possibilidades de crescimento para o setor canavieiro do Brejo Paraibano.

Durante a época do Pró-Álcool muitos incentivos governamentais foram dirigidos à produção nas áreas canavieiras do país (RAMOS, 1999). O Brejo Paraibano, por sua vez, também se beneficiou bastante destes incentivos e subsídios, tanto que o enfraquecimento deste programa contribuiu para a falência das suas duas maiores usinas: a Tanques (Alagoa Grande) e a Santa Maria (Areia).

Entretanto, começaram a surgir as dificuldades para a Usina Santa Maria, sobretudo no que dizia respeito à modernização das suas atividades. Somando-se a isto, as crises econômicas, vivenciadas entre as décadas de 80 e 90, tanto na economia brasileira, quanto no setor sucroalcooleiro do país, representaram mais obstáculos ao crescimento das usinas do Brejo, particularmente, a Santa Maria. Assim, inicia-se sua fase de decadência que culmina com a falência no início dos anos 1990.

4.2. Os Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária

Com a falência da usina, seus trabalhadores se viram desamparados, haja vista que dependiam totalmente dela para sobreviver e habitavam nos limites de suas terras. A partir de 1992 travou-se uma luta pelos seus direitos trabalhistas junto à usina. Finalmente, em 1998, inicia-se o processo de distribuição de lotes de terra, através do INCRA, que implantou vários projetos de Reforma Agrária nas terras que eram da usina. Simultaneamente, este órgão também disponibilizou linhas de crédito específicas, destinadas a projetos de reforma agrária, aos beneficiários.

Foram estabelecidos, pelo INCRA, 05 (cinco) Projetos de Assentamentos na região da Usina Santa Maria, em Pilões, abarcando 191 famílias, assim distribuídos: P. A. Redenção, com 96 famílias assentadas; P. A. São Francisco, com 28 famílias; P. A. Veneza, com 26 famílias; P. A. Santa Maria, com 25 famílias e P. A. Tabocal, com 16 famílias. Estas famílias receberam recursos financeiros para alimentação, para construção de novas residências e para a produção. Atualmente, na área dos assentamentos, onde antes preponderava tradicionalmente o cultivo da cana-de-açúcar, passou-se a cultivar predominantemente a banana.

Diante da nova situação, as famílias assentadas passaram a prover sua própria subsistência, através da agricultura familiar. Porém, é comum ainda a opinião, por parte de muitos assentados, de que a época de funcionamento da Usina Santa Maria foi a melhor vivenciada por eles.

Atualmente, os assentados se queixam de que as produções de bananas e de produtos de subsistência não geram renda suficiente para o provimento de suas famílias. Por outro lado, não há uma satisfação geral em relação à assistência técnica que lhes é oferecida pelo INCRA e EMATER. Para amenizar sua situação, participam dos vários programas oferecidos pelo Governo Federal para as populações de baixa renda, tais como: Fome Zero, Bolsa-família, Bolsa-escola e outros. Mesmo assim, ainda há a necessidade de complementar a renda da família. Foi neste sentido que surgiu a possibilidade de criação de um grupo de artesanato, por parte das mulheres do Assentamento Redenção, o maior dos projetos de assentamento acima relacionados.

5. O grupo “Mulheres da Terra”, a criação de habilidades produtivas e a intervenção participativa do Desenho Industrial para a produção de artesanato

A formação do grupo de artesanato “Mulheres da Terra” aconteceu no decorrer da vigência do “Projeto Pilões: Desenho Industrial e Tecnologia Apropriada, uma intervenção sistêmica em assentamentos rurais”, a partir de uma demanda das próprias mulheres do Projeto de Assentamento Redenção. O grupo teve sua primeira reunião no dia 29 de outubro de 2005, contando com 10 mulheres. Nesta ocasião, a preocupação dos pesquisadores foi a de descobrir as potencialidades das mulheres do grupo. Verificou-se que mais do que qualquer habilidade específica, elas possuíam uma grande vontade de produzir artefatos com vistas à melhoria da sua renda familiar, que apresentava um baixo nível. O grande desafio dos pesquisadores foi o de construir as habilidades juntos às mesmas, para que estas atividades pudessem ser desenvolvidas.

Antes de relatar todo o processo de construção do grupo “Mulheres da Terra”, cabe traçar um rápido perfil, bastante geral, a respeito das componentes do mesmo. As mulheres que iniciaram a formação do grupo situam-se na faixa etária de 23 a 52 anos e são todas casadas com filhos (de 01 a 06 filhos). Seu grau de instrução varia do analfabetismo à 5ª série do ensino fundamental. A principal fonte de renda da família é oriunda da atividade agrícola (cultivo da banana), variando de R\$ 40,00 a R\$ 150,00/mês. Entretanto, as famílias que participam dos programas assistencialistas do Governo Federal possuem uma renda que varia de R\$ 90,00 a 200,00/mês.

Os pesquisadores iniciaram o trabalho com o grupo procurando realizar todas as etapas com a participação ativa das mulheres, sobretudo primando por indagá-las, em primeiro lugar, acerca das opiniões preliminares para as posteriores tomadas de decisão. Assim, todas as decisões do grupo partiram das próprias mulheres. O uso deste procedimento foi o que caracterizou a metodologia de trabalho da equipe de pesquisadores como pesquisa-ação. Por todo o tempo, os pesquisadores buscaram esclarecer o grupo de mulheres a respeito da modalidade de “microempreendimento” que se estava pretendendo formar. Trata-se de um empreendimento do tipo “cooperativo” ou “associativo”, que não se enquadra no conceito de empresa capitalista, uma vez que o principal objetivo não é o lucro, mas sim a criação de uma renda que será compartilhada com todas.

No contexto do processo de descoberta e/ou despertar de alguma habilidade das mulheres do grupo, observou-se que algumas delas sabiam fazer um pouco de crochê, de tricô, de pintura em tecido, porém sem grande destreza. Os pesquisadores propuseram algumas opções de materiais a serem utilizados como matérias-primas, considerando a mata nativa do lugar. Estes materiais foram: folha de bananeira, fibra do pseudocaule da bananeira, palha de coqueiro, palha de milho, bambu (existente no assentamento em significativa quantidade), barro, caule de mutamba (árvore nativa), bagaço de cana-de-açúcar, fibra de sisal, sementes nativas diversas e papier maché.

Restava ao grupo a criação do posto de trabalho dos artefatos artesanais. Como as mulheres do grupo não possuíam nenhuma idéia a respeito, os pesquisadores orientaram e sugeriram que elas o planejassem, utilizando matéria-prima do próprio assentamento, para diminuir custos. A sugestão foi a de que usassem madeiras como bambu e mutamba. Foi proposto ao grupo o desafio de planejar e tentar desenhar uma mesa e bancos de madeira como posto de

trabalho. Esta primeira tarefa não foi satisfatoriamente cumprida. Elas apenas coletaram bambu e mutamba. Os pesquisadores de Desenho Industrial planejaram e construíram um banco de mutamba para servir de modelo. Porém, as mulheres não se mostraram dispostas a executar a tarefa proposta. Então, tanto as reuniões quanto as tarefas subseqüentes foram realizadas no chão da casa-sede. Posteriormente, passou a se utilizar uma pequena mesa da casa-sede do assentamento e cadeiras da capela local.

A grande dificuldade para a escolha do que produzir residia na falta de habilidade do grupo, que mostrava interesse pelo que via, mas não se achava capaz de produzir os artefatos. Desde o início, ficou patente uma grande dependência em relação aos pesquisadores. Diante disso, estes passaram à realização de algumas oficinas, com o objetivo de colocá-las em contato com materiais e ferramentas, além de iniciá-las em algumas habilidades manuais. As oficinas realizadas foram: a) conhecimento e manuseio de algumas ferramentas necessárias à fabricação de produtos artesanais; b) modelagem de peças utilizando gesso; c) confecção de produtos artesanais utilizando fibras vegetais nativas a partir dos moldes de gesso produzidos; d) treinamento para utilização de pirógrafo; e) produção de caixas decoradas com mosaicos e sementes locais; f) oficina de fabricação de embalagens de papel e papelão; g) oficina de pintura em tecido; h) noções preliminares de gestão de custos e recursos produtivos e formação de preços dos produtos artesanais.

Com o objetivo de despertar a criatividade do grupo, sugeriu-se que elas colocassem no papel suas idéias, na forma de desenhos. A idéia era a de que desenhassem tudo o que dizia respeito à sua vida e ao seu ambiente, ao lugar em que viviam e à sua situação. O Projeto Pilões doou o material necessário para a realização da tarefa por parte do grupo, inclusive para algumas crianças que eventualmente participavam das reuniões: cadernos de desenho, lápis grafite, borrachas, lápis de cor, apontadores etc. Este trabalho foi realizado com satisfação pelo grupo de mulheres, cujo resultado, bastante satisfatório, foi tratado com o software Corel Draw, para sua utilização nos futuros produtos a serem produzidos pelo grupo.

Com o intuito de descobrir os possíveis materiais da flora local para utilização como matéria-prima dos produtos artesanais, a equipe de pesquisadores organizou um passeio na mata, juntamente com o grupo “Mulheres da Terra”. Neste passeio, foram coletados vários materiais de origem vegetal, como plantas, folhas, caules e sementes. Na ocasião foi feita uma rápida visita à produção de flores de uma cooperativa situada próximo ao assentamento Redenção, com o propósito de mostrar ao grupo um pequeno empreendimento cooperativo de sucesso. A visita reforçou a intenção da equipe dos pesquisadores de enfatizar o funcionamento de uma iniciativa de produção baseada na associação de pessoas. Ressaltou-se que este tipo de organização requer muita dedicação e união do grupo, já que baseia-se no compartilhamento do trabalho e do seu resultado, sem que isto configure a idéia de lucro.

Em seguida, passou-se à produção de alguns artefatos antes planejados: a fabricação de panos de prato e tapetes pintados à mão, a confecção de bolsas de crochê e a produção de retratos com fibras naturais. Este último produto mostrou-se mais complexo. A maior dificuldade residiu na produção dos moldes de silicone, que ficou a cargo de estudantes de Desenho Industrial. Foi produzido um primeiro protótipo, cuja intenção era fazer com que as mulheres do grupo produzissem algumas peças, uma vez que já havia sido ministrada uma oficina de modelagem de peças utilizando fibras vegetais moídas no liquidificador industrial.

As atividades acima foram desenvolvidas durante todo o período compreendido entre finais de 2005 e durante o ano de 2006. Ao final deste ano, o “Projeto Pilões: Desenho Industrial e

Tecnologia Apropriada, uma intervenção sistêmica em assentamentos rurais” foi encerrado. Sem perspectivas para a elaboração de um novo projeto em 2007, os pesquisadores orientaram o grupo para a continuidade das atividades sem a constante presença da equipe da UFCG. Porém, isto resultou em um período improdutivo e de pequenos conflitos entre os membros do grupo. Finalmente, no início de 2008, foi aprovado um novo projeto voltado especificamente para o grupo: “Inovação, Desenho Industrial e participação na geração de trabalho e renda em assentamentos rurais no Brejo Paraibano”.

Com o novo projeto, retomaram-se as atividades no mês de março de 2008. Neste período, a equipe de pesquisadores fez uma reunião com o grupo com o objetivo de fazer uma avaliação do ano decorrido sem os recursos do projeto e visando planejar as próximas atividades. Algumas constatações puderam ser feitas em relação ao desempenho do grupo Mulheres da Terra, no período em que não contaram com a presença dos pesquisadores da UFCG: a) o grupo não conseguiu produzir os artefatos que antes haviam planejado; b) não conseguiu manter um nível de organização satisfatório, como também a rotina planejada de encontros para discussão e realização de tarefas; c) surgiram conflitos entre as mulheres do grupo, resultando na saída de algumas delas.

Diante da nova situação, a equipe buscou discutir o assunto com o grupo e tentou arregimentar mais pessoas para retomar o trabalho, cuja próxima fase seria as oficinas de capacitação em artesanato. Após esclarecimentos, discussões e deliberações, o grupo e a equipe de pesquisadores traçaram as metas para o ano de 2008, cujas atividades se encontram em andamento. Até o presente já foram desenvolvidas algumas oficinas de artesanato, orientadas por uma designer ligada ao SEBRAE e especialista na área: círculo das cores, crochê, bordado, fuxico (artefato de tecido cerzido), jogos americanos e porta-copos com o pseudocaulo de bananeira, topiaria (bolas decoradas com fuxico e fibra de bananeira), encadernação para confecção de pastas e blocos de congressos, carteiras e porta-cheques com palha de bananeira. Nesta atual fase do projeto tem se percebido um maior estímulo por parte do grupo de mulheres, que passou a contar com novas componentes, alcançando o número de 16 pessoas presentes às oficinas, inclusive pessoas bastante jovens, fazendo com que a faixa etária do mesmo passe a variar entre 12 e 54 anos.

6. Dificuldades e perspectivas do grupo “Mulheres da Terra”

A tarefa de desenvolver habilidades manuais em um grupo que não possui qualquer tendência para a produção de artesanato mostrou-se desafiadora. A equipe de pesquisadores composta, em sua maioria, por desenhistas industriais assumiu este desafio. Entretanto, as dificuldades acabavam por sobressair-se mais do que as conquistas. A observação das experiências vivenciadas permitiu esboçar algumas constatações acerca dos principais obstáculos enfrentados pelo grupo.

Um dos maiores problemas constatados foi a grande dependência que as mulheres sempre demonstraram em relação aos pesquisadores. Esta dependência ocorria tanto em termos de desenvolvimento das habilidades, o que se mostrava mais natural, mas também no que dizia respeito a todas as outras atividades planejadas sem a presença da equipe de profissionais. Além da falta de iniciativa por parte das mulheres do grupo, verificou-se também uma dependência em termos da aquisição de materiais para a produção, do planejamento e da aplicação dos recursos, do processo de comercialização, bem como da reinversão dos ganhos obtidos com os produtos vendidos.

Em um primeiro momento, a necessidade de acompanhamento por parte da equipe da UFCG foi fundamental. Posteriormente, após um ano de desenvolvimento de atividades de capacitação sob diversos aspectos, conforme acima relatado, a expectativa da equipe era ver o grupo começar a caminhar sozinho, após uma longa orientação. No início do processo, todas as tarefas foram realizadas conjuntamente, com a presença constante dos pesquisadores em todas as suas etapas: planejamento, produção e comercialização. Algumas destas tarefas eram realizadas pelos pesquisadores diante das dificuldades de locomoção e transporte das mulheres, a exemplo da aquisição de insumos para a produção. Entretanto, como se esperava a auto-suficiência por parte delas, foi-lhes sugerido que realizassem algumas tarefas independente da presença da equipe, como: a confecção das peças artesanais planejadas conjuntamente e a sua comercialização no mercado local da cidade de Pilões, nos dias de feira.

Apesar do estímulo da equipe da UFCG, não houve muito esforço por parte das mulheres do grupo para a realização das atividades. Elas sempre apresentavam várias justificativas para a não realização das tarefas acertadas anteriormente. Contudo, em quase todas as reuniões do grupo inteiro, incluindo os pesquisadores, elas manifestavam o temor do afastamento destes últimos, ao término do projeto. Seria uma situação inevitável, mas não conseguiam absorver a idéia de caminhar sem a orientação dos pesquisadores. Porém, ao final do projeto, estes se comprometeram a visitá-las e acompanhar à distância o desenvolvimento das atividades.

Todavia, no período em que os pesquisadores estiveram afastados, as tarefas não foram desempenhadas conforme o planejado, além de surgirem alguns desentendimentos entre as próprias mulheres do grupo, sobretudo acerca da venda dos produtos que cada uma ficou encarregada de comercializar. A idéia era a de que o resultado das vendas fosse revertido na compra de novos insumos para a produção de novas peças. No entanto, algumas não apresentaram a prestação de contas e, diante disto, foi combinado que cada uma ficaria com a sua parte. Assim, a partir de 2008, as atividades foram retomadas do ponto de partida, mas uma meta foi traçada para a aplicação dos recursos a serem adquiridos com as vendas: a aquisição de uma máquina de costura necessária para a produção de alguns artefatos.

As dificuldades acima relatadas podem ser consideradas como algo cultural, oriundo do processo de desenvolvimento da agricultura nordestina, em que o autoritarismo predominava nas relações de trabalho. Por outro lado, trata-se de uma ex-área canavieira recente, altamente subsidiada pelo governo no passado, em que a tradição da ajuda vinda de fora ainda permanece. Os atuais moradores da região, antigos funcionários da Usina Santa Maria, viveram neste contexto e hoje, assentados de projeto de reforma agrária, são beneficiados por uma política assistencialista do governo, tanto específica para os assentamentos, quanto voltada para as populações carentes. Acredita-se que a falta de autonomia e iniciativa das mulheres artesãs deve-se a tais fatores.

Entretanto, acredita-se que o grupo Mulheres da Terra tem perspectivas de crescimento, apesar dos problemas enfrentados. Na atual fase, que se caracteriza pela capacitação produtiva, pode-se perceber que algumas habilidades foram muito bem absorvidas por algumas mulheres, decorrente de algum conhecimento, por parte das mesmas, acerca da manualidade trabalhada. Verificou-se também que as adolescentes, que se agregaram recentemente ao grupo, e as mulheres mais jovens apresentam maior habilidade e destreza no aprendizado de novas tipologias de trabalhos manuais.

No momento atual do desenvolvimento das atividades de pesquisa e extensão junto ao grupo Mulheres da Terra, planeja-se a elaboração de artefatos artesanais com vistas à formação de um estoque a ser comercializado no período natalino. A prioridade neste momento é não só diversificar a produção de novas peças, como também aprimorar o aprendizado dos produtos já desenvolvidos com vista à elevação de sua qualidade, com a intenção de oferecê-los em estandes de exposição de artesanato no circuito das maiores cidades do estado: Campina Grande e João Pessoa, capital do estado.

7. Considerações finais

O trabalho de pesquisa e extensão junto às mulheres da comunidade dos assentados de Reforma Agrária de Redenção, em Pilões-PB, vem sendo realizado desde finais de 2005, sofreu uma interrupção em 2007 e foi retomado no início de 2008, compreendendo, portanto, duas fases. Desde seu início até hoje, a prioridade tem sido o processo de criação de habilidades no grupo de artesanato Mulheres da Terra.

Diante da falta de aptidão do grupo para a realização de qualquer trabalho artesanal, foram desenvolvidas oficinas de capacitação de algumas manualidades. A intenção da equipe de pesquisadores da UFCG é a de realizar as capacitações e criar condições para que o grupo de artesanato adquira auto-suficiência, sob todos os aspectos, e possa se autogerir. No desenrolar deste propósito, verificou-se um alto grau de dependência das mulheres em relação aos pesquisadores/capacitadores. Isto se apresentou como uma das maiores dificuldades de operacionalização junto ao grupo.

Para que o grupo possa desenvolver melhor suas atividades e crescer como um microempreendimento cooperativo, torna-se necessário absorver a noção de autonomia, cultivá-la na sua prática diária, bem como aprender a tomar iniciativas e decisões conjuntas e executar as ações. É nesta direção que o trabalho de orientação dos pesquisadores tem sido realizado. Apesar dos problemas enfrentados, o grupo como um todo (incluindo a atuação dos pesquisadores) possui perspectivas de crescimento promissoras, tanto em termos da produção de novos artefatos artesanais de qualidade, quanto no que diz respeito ao melhoramento das relações interpessoais. Neste último sentido, importa destacar que tem sido implantado e cultivado um espírito de associativismo e união, em busca de desconstruir uma cultura baseada no individualismo.

8. Referências bibliográficas

ALBAGLI, S.; MACIEL, M. L. Informação e conhecimento na inovação e no desenvolvimento local. **Ciência da Informação Online**, Brasília, v. 33, n. 3, 2004. Disponível em: <<http://www.ibict.br/cienciadainformacao/archive.php>>. Acesso em: 16 ago. 2005.

ALMEIDA, Antonio Augusto de. **Brejo Paraibano**: contribuição para o inventário do patrimônio cultural. João Pessoa: Museu do Brejo Paraibano, 1994.

ALWIS, R. S.; HARTMANN, E.; GEMÜNDEN, H. G. **The role of tacit knowledge in innovation management**. In: IMP CONFERENCE AT THE UNIVERSITY OF LUGANO,

19, Lugano, 2003. Disponível em: <<http://www.impgroup.org/uploads/papers/4414.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2005.

BARTHOLOMAEI, M. To know is to be: three perspectives on the codification of knowledge. **SPRU Electronic Working Paper Series**, Brighthon, SPRU, n. 131, 2005.

COMPUTER PROFESSIONALS FOR SOCIAL RESPONSABILITY. 2008. Disponível em: <<http://cpsr.org/>>. Acesso em: 11 jul. 2008.

DANTAS, Leiliam Cruz. **Desenvolvimento local e valorização de produtos dos engenhos de cana-de-açúcar em base territorial**: o caso do Brejo Paraibano.:. 2003. 204 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa em Engenharia/COPPE, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

EWING, Jack. How Nokia Users Drive Innovation. **Business Week**, European Innovation, April 30, 2008. Disponível em: <http://www.businessweek.com/print/globalbiz/content/apr2008/gb20080430_764271.htm > Acesso em: 10 jul. 2008

GAMSER, M. **Power from the people**. Londres, ITP, 1988

INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2000**. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 02 maio 2008.

KATSIKIS, I. N.; KIZOS, T. S.; SPILANIS, I. P. **Local knowledge as a competitive advantage and an innovation tool for regional production systems**: the case of the North Aegean region. (200-). Disponível em: <http://www.aegean.gr/lid/internet/ellinik_ekdosi/TEL_DIMOSI/paper_HAICTA_Katsikis_Kizos_Spilianis.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2005.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

PAVITT, K. The process of innovation. **SPRU Eletronic Working Paper Series**, Brighton, n. 89, Aug. 2003. Disponível em: <<http://www.sussex.ac.uk/Units/spru/publications/imprint/sewps/sewp89/sewp89.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2005.

POLANYI, M. Tacit knowing: its bearing on some problems of philosophy. **Reviews of Modern Physics**, n.34, 1962. Disponível em: <<http://www.mwsc.edu/orgs/polanyi/essays.htm>>. Acesso em: 13 ago. 2005.

RAMOS, Pedro. **Agroindústria canavieira e propriedade fundiária no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANOF, H. Special Issue on participatory design. **Design Issues**, vol. 28, Issue 3, maio 2007. p.213-215.

THIOLLENT, M. Metodologia participativa e extensão universitária. In: THIOLLENT, M. *et al.* (org.). **Extensão Universitária: conceitos, métodos e práticas**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. pp. 57-67.

THIOLLENT, M. A metodologia participativa e sua aplicação em projetos de extensão universitária. In: THIOLLENT, M.; ARAUJO FILHO, T.; SOARES, R.L.S. (coord.). **Metodologias e experiências em projetos de extensão**. Niterói: EDUFF, 2000. p. 19-28.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PROGRAMA TRILHAS POTIGUARES: UMA EXPERIÊNCIA METODOLÓGICA DE AÇÃO E PARTICIPAÇÃO

Prof. Dr. Deusimar Freire Brasil

UFRN dfb@ufrnet.br

Profa. Dra Rita de Cássia da Conceição Gomes

UFRN ricassia@ufrnet.br

Resumo

O trabalho apresenta a experiência metodológica do Programa Trilhas Potiguares – UFRN, que procura atuar junto às populações carentes do interior do RN. Com doze anos de existência, trata-se de uma ação de extensão de grande visibilidade no Estado. Com a missão de propor novas formas de aplicação do conhecimento gerado na universidade, tendo por base os princípios da participação, da ética e da cidadania, o Programa associa qualificação acadêmica com compromisso social, buscando estabelecer uma rica interação, entre universidade e sociedade. Os resultados têm sido mudanças, que privilegiam o diálogo entre os diferentes saberes na luta por conquistas de melhor qualidade de vida, a partir de um conjunto de aspectos que contemplem as diversas dimensões do desenvolvimento humano.

1. Apresentação

O Programa Trilhas Potiguares foi criado com o sentido de estabelecer a discussão, romper com preconceitos estabelecidos e se inserir de forma definitiva nos estudos para a formulação de alternativas viáveis para os mais urgentes problemas da região em que se insere. Dessa maneira, “à luz do somatório de experiências vivenciadas, acumuladas ou desejadas pelas comunidades”¹, no âmbito dos mais diversos prismas do conhecimento, foi tecido um processo de intercâmbio acadêmico-científico e social, envolvendo, de um lado a comunidade acadêmica e de outro as próprias comunidades.

Nos seus doze anos de atuação no Rio Grande do Norte, o Programa tem buscado caminhos que permitam uma maior interface entre pesquisa, ensino e extensão, através do fortalecimento de sua dimensão propositiva, incremento de sua inserção social e aumento de sua articulação no espaço local e global.

No período compreendido entre 1996 e 2008, o Programa Trilhas Potiguares atuou em mais de 80 municípios do Rio Grande do Norte, de perfil sócio-econômico e ambiental extremamente diversificados e distribuídos em todas as regiões do estado, apresentam, cada um suas especificidades e características. Desde Monte das Gameleiras, localizado na região da Borborema Potiguar, com apenas 2.541 habitantes e 93Km², a São Gonçalo do Amarante, com seus 69.435 habitantes e 261Km² (IBGE, 2000).

¹ MEDEIROS, Marjorie da Fonseca e Silva et al. **Projeto Trilhas Potiguares**. Natal: UFRN, 1996.

As ações desenvolvidas nos diversos municípios foram estruturadas a partir das realidades sociais, culturais e ambientais das localidades e procuraram aplicar metodologias que contribuíssem para o amadurecimento e consolidação da participação política dos moradores nos processos de planejamento e intervenção em sua comunidade, buscando a construção solidária do saber e o desenvolvimento sustentável das comunidades.

A realidade urbana brasileira, resultante de um processo de urbanização constituído por grandes cidades ao lado de pequenas cidades nos instiga a realização de ações naquelas onde as políticas públicas chegam mais lentamente e sem muita eficácia.

Entretanto, mesmo sem apresentarem uma dinâmica social e econômica de grande vulto, os pequenos municípios, assim como os grandes e médios, a partir de 1988 passaram a assumir inúmeras obrigações sociais, que até então eram da responsabilidade dos governos federais e estaduais, tendo em vista a transferência de competências e responsabilidades efetuadas via Constituição Federal de 1988. Somado a essa nova realidade do ponto de vista político-administrativo, não podemos deixar de considerar a crise que vem sendo vivenciada na economia capitalista, associada a reestruturação produtiva, que tem gerado, dentre outros problemas, um dos mais graves que é o desemprego, provocando, assim, diversos problemas sociais, que atinge as diversas realidades espaciais, independente de sua dimensão.

O agravamento dessa realidade no Rio Grande do Norte, deu-se, principalmente, em virtude da crise desencadeada nas atividades econômicas tradicionais como: a agropecuária e a mineração, sendo os pequenos municípios e, principalmente, as suas sedes, os espaços onde os reflexos se fizeram mais presentes.

No contexto de crise, quando a sociedade se deteriora cada vez mais e os problemas sociais se avolumam ainda mais, a necessidade de ações que apresentem uma maior eficácia na solução dos problemas se faz ainda mais premente.. Para tal, faz-se mister que os governos municipais passem a tomar medidas que não se limitam apenas ao âmbito burocrático da administração pública, mais é preciso que sejam executadas ações de caráter propositivo, no sentido de responder, da maneira mais satisfatória possível, às demandas da população.

Os pequenos municípios, na sua dimensão socioespaciais, podem ser considerados como unidades político-administrativas capazes de satisfazer tão somente às necessidades mínimas, reais ou criadas, de seus habitantes. Porém, entendemos que os pequenos municípios têm um significado importante no contexto da reprodução ampliada da sociedade, uma vez que, os mesmos encontram-se ligados às transformações do modelo de consumo no mundo que se reproduz mundialmente, sob o impacto da modernização tecnológica.

A realidade socioespacial encontrada nos pequenos municípios expressa uma divisão social do trabalho simples, com forte dependência do setor agrário e das políticas de assistência do Governo Federal. Embora em alguns desses municípios se faça presente a agricultura irrigada, que utiliza tecnologias modernas com uma produção voltada para o mercado externo, é importante salientar que esse tipo de agricultura, no Rio Grande do Norte, ainda é muito pontual, dado o fato de que os investimentos para esse ramo da economia são bastante seletivos, contribuindo para aumentar a concentração da renda e da terra, além de promover uma forte exclusão social. No que diz respeito ao setor secundário esse é praticamente inexistente, exceto alguns tipos de indústria que faz uso de pouco tecnologia ou mesmo as chamadas indústrias de fundo de quintal que embora atenda a um mercado fora do município,

não possuem capacidade produtiva comparada à indústrias dos grandes centros de produção industrial. Assim como o setor secundário o terciário é bastante limitado, sendo expresso por pequenos estabelecimentos de comércio e de serviços, que utilizam a força de trabalho familiar, não podendo ser visto como um mercado de trabalho para a população trabalhadora desses municípios.

Mas, mesmo assim, a compreensão dos pequenos municípios deve estar relacionada a espaços onde as interações sociais, econômicas e culturais, são multiplicadas e, principalmente onde o conjunto de relações de poder se estabelecem acontece no seu espaço físico lhes dando conteúdo e forma.

Esse quadro de referência associado à realidade sociodemográfica têm justificado a realização, nesses municípios, do programa de extensão da UFRN, Trilhas Potiguares. Esse Programa tem como objetivo principal propor novas formas de aplicação do conhecimento gerado na universidade a partir do contato com as demandas da comunidade externa, buscando a construção solidária do saber, voltada para o desenvolvimento sustentável das comunidades.

O Programa Trilhas Potiguares tem se dado em pequenos municípios do Rio Grande do Norte, os quais apresentam, dentro da atual realidade, grandes dificuldades de promover as atividades que possam atender às diversas necessidades sociais das populações neles residentes.

Constando com um histórico de mais dez anos, o Programa Trilhas Potiguares se configurando como uma das principais ações da UFRN no interior do Estado do Rio Grande do Norte. Atingindo um público em cada edição em torno de 15 mil pessoas, as ações do programa que já foram desenvolvidas ao longo desses dez anos, em especial nas últimas quatro edições –2004- 2005 –, 2006 - 2007 que contou com o apoio financeiro do Proext- se inserem nas linhas de atuação adotadas pela Pró-Reitoria de Extensão – Produção, Preservação e Difusão Cultural; Educação e Inclusão Social; Políticas Públicas e Cidadania; e, Desenvolvimento Econômico e Social.

Com a missão de propor novas formas de aplicação do conhecimento gerado na universidade, tendo por base os princípios da participação, da ética e da cidadania, o Programa associa qualificação acadêmica com compromisso social. As ações propostas buscam estabelecer articulação entre a universidade e a sociedade, cujo resultado tem sido mudanças de sociabilidades, que privilegiam o diálogo entre os diferentes saberes na luta constante por conquistas de uma melhor qualidade de vida, sendo esta entendida não apenas como acesso ao consumo, mas como um conjunto de aspectos que contemplem as diversas dimensões do desenvolvimento humano.

As metodologias de caráter participativo tem sido priorizadas pelo Programa Trilhas Potiguares uma vez que o uso dessas metodologias são de fundamental importância na execução de projetos de extensão, valorizando e credenciando tecnicamente a extensão universitária. Sobre essa metodologia THOLLEN, 2001p, 57 assim pontua:

Na reflexão sobre as práticas de extensão, um dos aspectos recorrentes é o uso da metodologia participativa, entendida como um conjunto de procedimentos pelos quais os interlocutores envolvidos no projeto, internos ou externos à universidade, estão inseridos em

dispositivos de consultas, diagnósticos, ensino e pesquisa, planejamento, capacitação, comunicação, sempre elaborado para alcançar objetivos em comum.

O fato de a comunidade ser demandante das atividades de extensão é, talvez, o evento mais importante para se atingir o sucesso numa atividade de extensão universitária. Nesse contexto, a comunidade assume o papel de sujeito do processo, propõe ações, oferece contrapartida, enfim, estabelece uma parceria concreta, afastando o “fantasma” do assistencialismo. Com este referencial, caminha-se para um pacto efetivo entre a universidade e a comunidade, realizando-se conjuntamente a definição das demandas a serem efetivamente trabalhadas.

Partindo-se deste contexto, é possível conhecer a realidade da comunidade com vista a demarcar os contextos social, econômico e político inicial, bem como identificar necessidades locais para subsidiar propostas de processos de extensão universitária. Assim, elabora-se um diagnóstico comunitário com a construção de um “mapa de demandas” que os moradores possuem em relação a projetos de desenvolvimento comunitário e melhoria da qualidade de vida, bem como suas prioridades para realização das atividades.

2. Metodologia

Metodologicamente o Programa Trilhas Potiguaras se desenvolve segundo as seguintes etapas: 1) Inscrição dos municípios, alunos e professores, 2) seleção dos Municípios e realização de contatos com a comunidade, 3) Preparação da equipe; 4) Elaboração dos projetos específicos para cada município. 5) Socialização das ações; 6) Operacionalização das ações; 7) Apresentação dos resultados; 8) Acompanhamento das ações; 9) Avaliação das atividades.

2.1. Inscrições dos Municípios, Alunos e Professores.

Essa etapa se faz via chamada, utilizando-se os diversos meios de comunicação como: INTRNET, Radio Universitária e TV Universitária. Feita as inscrições, procede-se a seleção dos municípios e Professores coordenadores. No ano de 2008 foram inscritos 14 municípios, 17 professores e 440 alunos dos diversos curós da UFRN

2.2. Contato com a Comunidade Local: levantamento de demandas

O primeiro contato com a comunidade é feita uma discussão participativa, envolvendo os diversos atores sociais, das instituições e da sociedade civil organizada com o objetivo de levantar as principais demandas, sendo esse um momento significativo do programa uma vez que, possibilita o primeiro contato com os problemas, limitações e possibilidades vivenciados pelas populações.

Esse primeiro contato acontece sob o formato de reunião da qual participam professores da UFRN, Coordenação do Programa Trilhas Potiguaras e a população local e suas representações tem por objetivo a realização do levantamento de demandas do município para fins de elaboração do projeto a ser desenvolvido durante a realização do Programa.

Na definição dessas demandas deve-se realizar uma abordagem sistêmica, pois existem interdependências entre as demandas pensadas pelos moradores das comunidades relacionadas com a melhoria da qualidade de vida. A base conceitual desta forma de abordagem foi apresentada por MORIN (1998), onde estão descritos os conceitos de sistema, interações, organização de sistemas e ação holística.

A abordagem em sua contextualização metodológica deve adotar como estratégia a identificação de expectativas dos moradores das comunidades relacionadas com o desenvolvimento de sua comunidade, por meio de um processo cognitivo em acordo com as experiências histórico-cultural dos indivíduos e as influências externas de caráter social, político e econômico. Deve-se considerar, também, o processo de composição das externalidades, pois, nas comunidades essa variável tem sido um importante componente nas tentativas de geração de trabalho e renda.

O diagnóstico propriamente dito das demandas deve ter como enfoque aspectos relacionados ao perfil humano (faixa etária, origem, tempo que reside no lugar, etc.), histórico do lugar, educação (escolaridade, número de escolas), saúde, trabalho, meio ambiente; voltados para três segmentos de público: jovens, mulheres e famílias de agricultores locais participantes, preferencialmente, de processos formais de organização social.

Nos momentos de trabalho campo, visando a construção do mapa de demandas é importante considerar o processo participativo de acordo com os preceitos enunciados em THIOLENT (1986), onde o elemento didático ou efeito de explicação é utilizado para captar as representações ideológicas e o nível de organização dos atores sociais. A observação unilateral deve ser substituída, em muitas ocasiões, por questionamento coletivo, por uma intercomunicação ou um diálogo acerca das necessidades das comunidades para melhorar a qualidade de vida. Nesses momentos podem ser utilizados formulários redutores das informações.

2.3. Preparação da Equipe

A preparação da equipe se concretiza a partir de discussões de caráter teórico-metodológico e da realização de um diagnóstico sócio-econômico a partir de dados secundários e primários. Para o levantamento de dados secundários foi utilizado o Atlas de Desenvolvimento Humano, sendo adicionado a esses dados as informações primárias. De posse das informações.

O somatório dos diagnósticos passa a ser um instrumento de orientação para a elaboração de projetos específicos para cada município, observando e respeitando o princípio da interação social, da não-diretividade e da construção social coletiva com os diversos sujeitos envolvidos. Nessa etapa, além da geração de demanda são definidas as responsabilidades dos parceiros envolvidos.

Após a sistematização das demandas obtidas, deve-se realizar reunião na comunidade para efeito de apresentação dessa sistematização, ratificação das mesmas ou retificação de alguma informação mal interpretada. Nesse momento, precisa ser priorizada a lista de demandas obtidas, com registro de nomes dos comunitários interessados em participar das atividades de extensão, com a definição de um cronograma de execução destas atividades.

Para essa etapa é feita a seleção dos alunos, dentre os inscritos, sendo observado a ficha de inscrição de cada um, na qual o aluno se identifica, bem como coloca os seus interesses.

2.4. Elaboração dos Projetos Específicos para Cada Município

Essa etapa, desenvolvida pelos coordenadores de cada município, se efetiva com a participação de todos os alunos, previamente selecionados, sendo observados os princípios acima mencionados. Para a elaboração dos projetos específicos é tomado como referência os dados obtidos durante a realização dos diagnósticos efetivados na 1ª etapa e, principalmente as demandas levantadas durante a reunião feita pela coordenação do Programa e respectivo coordenador da equipe.

Na base dessa etapa está a definição de uma agenda de trabalho com a comunidade, sempre com a interveniência das organizações da sociedade. Num primeiro encontro deve haver uma breve contextualização do trabalho universidade, sendo observada a condução dos trabalhos a serem desenvolvidos.

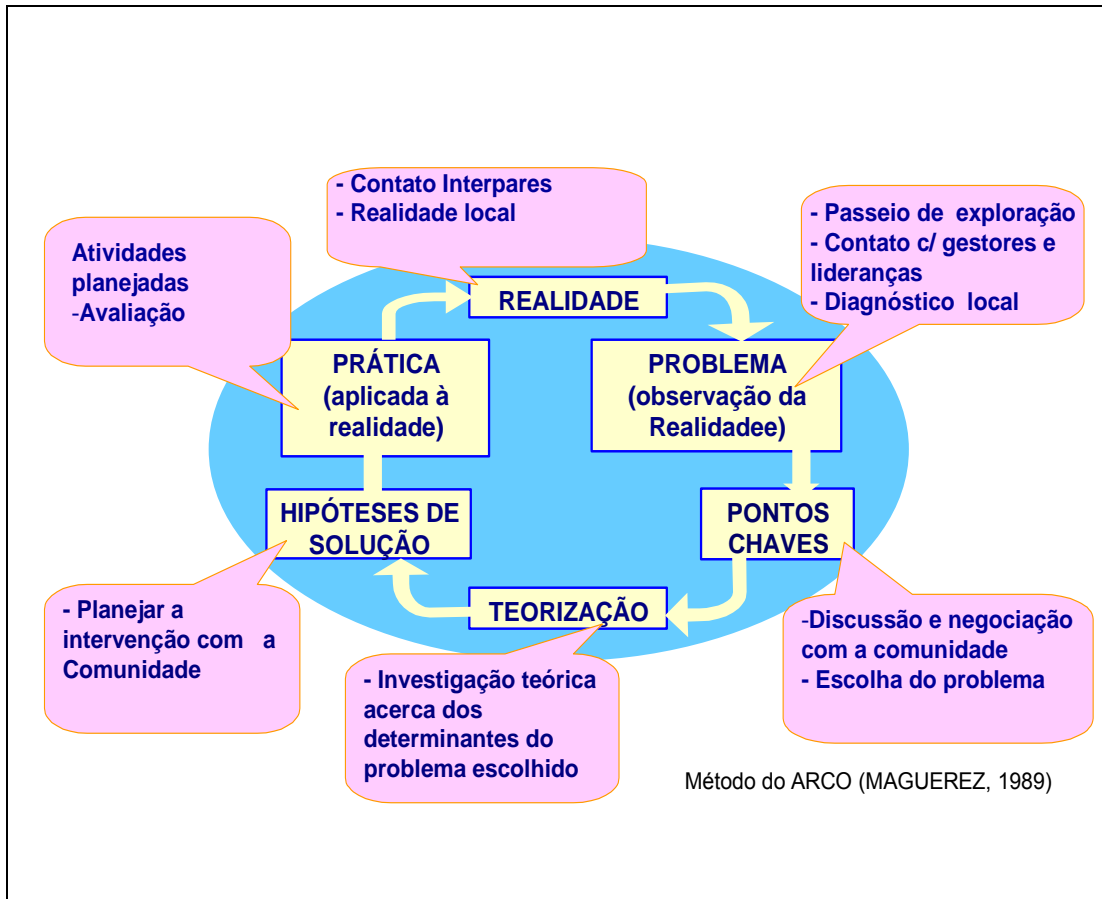
Ainda nessa etapa a equipe faz um estudo do município, por meio de dados secundários e, na maioria das vezes fazem uma viagem de reconhecimento para que possam obter um conhecimento mais apropriado da realidade a ser trabalhada.

2.5. Socialização das Ações

Essa etapa consiste na realização de um seminário com todas as equipes, no qual são apresentados todos os projetos com as respectivas ações propostas.

Cada proposta deve ser discutida pelo grande grupo, com apresentação de proposta e encaminhamentos para a elaboração de uma proposta final.

Os procedimentos técnicos metodológicos operam uma dialógica entre os aspectos teóricos e práticos das ações, tomando-se como referencial a pedagogia da problematização, da pesquisa-ação e a pedagogia de projetos, já adotados no desenvolvimento do Programa Trilhas Potiguares, de acordo com o esquema abaixo representado.



O pensamento integrado, inter-relacionado, contextualizado e global substitui o pensar/fazer fragmentado, como forma de desenvolver as habilidades técnicas, investigativas pedagógicas e políticas, para o trabalho inter, transdisciplinar e multiprofissional.

O processo avaliativo é visto como estratégia de (re)construção do projeto, e acompanha todos os momentos de construção, desenvolvimento, aplicação e sistematização de resultados das atividades, em um movimento contínuo de criação, experimentação e re-pactuação do Programa face aos seus resultados e impacto na comunidade, nas organizações sociais e na academia. São alvos da avaliação a forma como o projeto se desenvolve, a eficiência dos métodos e procedimentos empregados, a eficácia dos métodos e procedimentos utilizados, as transformações sociais e impactas geradas pelas atividades e o retorno da ação no município à academia e a influência na formação cidadã do aluno.

2.6. Operacionalização das Ações

Trata-se da etapa de concretização das ações planejadas por cada equipe que tem uma permanência no município de até dez dias, período esse em que se realizam todas as atividades previstas. Nessa etapa, universidade e comunidade interagem de uma forma mais consistente e profunda, ocorrendo então a troca de saberes. Pode ser considerado como o ponto alto do Programa, uma vez que de fato a prática extensionista acontece. É nessa etapa que as experiências são postas em prática e o saber-fazer realmente se realiza.

A interdisciplinaridade se faz presente em todas as atividades desenvolvidas no Programa, demonstrando, assim que a interação de ações e pessoas é privilegiada em detrimento da fragmentação e do isolamento. As equipes formadas por alunos dos diversos cursos da UFRN procuram desenvolver suas atividades de maneira conjunta de modo que toda equipe participe, seja com idéias, ações ou outro tipo de participação que se faça necessária.

Além de garantir a interação entre os grupos a prática da interdisciplinaridade na realização de cada atividade tem sido fundamental para garantir, também a interação das equipes com a comunidade, sendo essa interação um dos pontos alto da realização do Programa.

Durante essa etapa as equipes utilizam diversos procedimentos metodológicos para obter informações necessárias, destacando-se:

☞ Grupos de Discussão – abordagem em pequenos grupos com a conversa orientada no sentido do assunto objeto de interesse. Dependendo da situação estimula-se a formação de subgrupos de um mesmo sexo/faixa etária. Nestas oportunidades são adotadas técnicas semi-estruturada e não-estruturada. Na primeira, se introduz alguns tópicos, no início da conversa, que estimulam a discussão entre os participantes sobre demandas necessárias à melhoria da qualidade de vida da comunidade. Na segunda, utilizam-se questões abertas para introduzir tópicos de interesse e os membros do grupo têm a liberdade para dar o rumo da conversa.

☞ Entrevista – feita com pessoas que detenham reconhecido saber histórico à respeito das necessidades da comunidade. A entrevista, em geral, pode ser conduzida de forma semi-estruturada, constando de uma lista de tópicos (não uma lista de questões) que são discutidos de acordo com as circunstâncias, sem haver uma preocupação com a ordenação dos tópicos ou com frases preestabelecidas.

☞ Iconografia – confecção de desenhos que ilustrassem atividades econômicas que foram, são ou poderiam ser desenvolvidas na comunidade.

☞ Cartografia Social – confecção de mapas cognitivos temáticos representando a ocupação econômica dos espaços da comunidade (que existem ou potenciais). De forma semelhante à iconografia, a cartografia social pode ser praticada de forma individual ou em grupo.

☞ Excursão a Local Específico – visita a alguma atividade localizada nas proximidades da comunidade e que os moradores acreditam que possam ser feitas na comunidade.

☞ Georeferenciamento – feito com auxílio de GPS, identificando os locais com atividades econômicas na comunidade.

☞ Atividade final - _A final do período de atuação no município, cada equipe realiza uma atividade de finalização, sendo essa bastante diferenciada, dependendo do trabalho de cada equipe. Tem sido comum exposições dos trabalhos efetuados, com uma avaliação junto aos representantes e comunidade municipal, ou apresentação de atividades artísticas e culturais como cortejos, danças, jogos e outros.

2.7. Apresentação dos Resultados

Para essa etapa é realizado um grande seminário com o objetivo de apresentar os resultados obtidos na etapa de operacionalização das ações e, ao mesmo tempo avaliar as atividades até

então desenvolvidas. Ainda nesse seminário as equipes devem apresentar as atividades que deverão ser realizadas na etapa seguinte, sendo esta desenvolvida com o objetivo de dar continuidade a algumas atividades, que dado o seu caráter, torna-se indispensável uma continuação.

Participam do seminário todas as equipes, bem como a equipe coordenadora do Programa, junto com o Pró-Reitor de Extensão

2.8. Acompanhamento das Ações

O acompanhamento das ações é feito pela coordenação do Programa Trilhas Potiguaras que se desloca para os municípios durante o período em que as equipes estão em atividade. Além da Coordenação, também participa dessa etapa o Pró-Reitor de Extensão e Pró-Reitor Adjunto. Durante a visita de coordenação é feita uma rápida avaliação dos trabalhos, além de exposição de depoimentos de alunos e comunidade local

2.9. Avaliação das Atividades

Esta etapa consta da discussão com as diversas equipes para fazer uma avaliação das atividades realizadas no Programa.

Nessa etapa utiliza-se instrumento avaliativo com todos os trilheiros, assim como com os coordenadores e prefeituras municipais para averiguarmos pontos fortes e fracos do Programa Trilhas Potiguaras, que no nosso entendimento hoje se constitui em uma das ações da UFRN no interior do Estado do rio Grande do Norte de maior relevância.

As ações, realizadas envolvem enfoques temáticos que se materializam através de projetos específicos, aos quais poderão ser agregados outros, identificados como necessários no decorrer das atividades. Estão orientadas de forma que levam em consideração a questão da promoção social, procurando inserir políticas direcionadas ao desenvolvimento social da juventude, de acordo com contexto sócio-cultural e ambiental em que se realizam, de forma que estimulem a organização social e a participação; proporcionem a educação ambiental e a educação em saúde além de possibilitar a inovação tecnológica, a geração de renda e a melhoria da qualidade de vida da população.

As atividades apresentadas consubstanciam-se nas ações já desenvolvidas pelo Programa Trilhas Potiguaras além de levar em consideração a visita já feita pelos coordenadores aos municípios-alvo. Entretanto, faz-se necessário entender o Programa como uma atividade de extensão, e como tal, com limites e possibilidades, agregando diferentes atores sociais com disposição para experimentar e inovar, nas proposições e nas relações; “aposta” nos valores defendidos, principalmente, na solidariedade, na inteligência humana e no potencial dos jovens (atores e sujeitos da ação).

O conjunto das atividades e dos procedimentos metodológicos destacados foi fundamentais na realização de metas e consecução de objetivos do programa.

Uma das principais metas do Programa tem sido manter a sua continuidade, uma vez que a cada edição fica patente, através dos diversos depoimentos dados tanto pelos munícipes como pelos estudantes da importância do programa.

Para o alcance dessa meta tem sido fundamental o contato com as prefeituras, assim como o contato com as comunidades com propósito de levantar as condições de infra-estrutura do município para receber as equipes, e levantar as demandas iniciais e áreas possíveis de intervenção. Desse modo realiza-se o diagnóstico participativo no município, procurando identificar junto com a comunidade o(s) problema(s) a ser(em) trabalhado(s), fazer o reconhecimento e definir as áreas mais prováveis de intervenção.

As demais metas do programa se concretizam juntamente com as etapas desenvolvidas. Entretanto, merece destacar que o Programa Trilhas Potiguaras, dada as suas características associadas ao espaço de atuação, tem buscado durante a sua existência desenvolver atividades no âmbito dos pequenos municípios que contemplem; atenção integral à criança e ao adolescente; atenção integral ao idoso, atenção à pessoa portadora de necessidades especiais. desenvolvimento social e geração de renda. educação ambiental, saúde e cidadania; dinamização de bibliotecas e incentivo à leitura, que contribua para o processo de educação permanente nos municípios. Incentivo à criação de espaços culturais e de lazer que oportunizem o resgate e preservação da cultura e memória local; e implantação de projetos de incentivo ao empreendedorismo

Essas atividades têm sido, sementes plantadas para outros projetos que vem sendo desenvolvidos por professores da universidade, merecendo destaque o PROTECC, que atua em diversos assentamentos rurais da região do Mato Grande e de outros desdobramentos ocorridos a partir da realização do programa. Um desses desdobramentos bastante significativo foi a realização em São Miguel do Gostoso, do Alto de São Miguel, que ocorreu em dezembro de 2005, planejado e executado por alunos trilheiros. Dessa atividade vem sendo gestada a criação de uma secretaria de cultura naquele município com o objetivo de desenvolver e valorizar a cultura local.

3. Avaliando a experiência

Como foi explicitado ao longo do texto, podemos afirmar que o Programa Trilhas Potiguaras se constitui, na atualidade em uma das principais ações da UFRN junto a pequenos municípios, no sentido de desenvolver atividades que possam contribuir com a melhoria da qualidade de vida das comunidades. Por outro lado o Programa também vem se apresentando como um excelente campo de estágios para os alunos da UFRN.

A diversidade da problemática existente nos pequenos municípios, gera a oportunidade para que alunos dos diversos cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte possam colocar em prática os ensinamentos teóricos adquiridos em sala de aula, o que certamente motiva alguns estudantes que já participaram do Programa Trilhas Potiguaras considerarem a sua participação no programa como uma das ações mais positivas, dentre tantas outras realizadas na academia.

Partindo do princípio de que as certezas não são tão certas, as verdades não são tão verdades e o ideal não é, ainda tão ideal, estamos convictos de que há muito ainda a se fazer, para que o Programa Trilhas Potiguaras possa continuar suas ações e buscar caminhos para a realização de uma prática social coerente e comprometida com a melhoria da qualidade de vida das populações. Porém, não podemos deixar de reconhecer que até o presente momento o saldo do Programa Trilhas Potiguaras tem sido bastante positivo. Por isso precisamos investir mais esforços, novas energias, novos propósitos, não somente com o objetivo de proporcionar

melhores condições para a realização do Programa, mas principalmente, melhores condições de vida para as populações que, de maneira solidária, têm recebido as diversas equipes de professores e estudantes da UFRN que se aventuram na busca de uma sociedade mais justa e mais cidadã.

A seguir mencionamos algumas das diversas atividades que até então já foram implementadas, todas elas obtendo respostas positivas da sociedade:

- ↻ Organização de bibliotecas públicas
- ↻ Realização de oficinas com produtores rurais
- ↻ Realização de oficinas sobre DST, hipertensão, higiene bucal, controle familiar, apicultura, cooperativismo, uso racional dos recursos naturais,
- ↻ Cursos de fotografia
- ↻ Oficinas de aproveitamento de alimentos;
- ↻ Plantio de árvores
- ↻ Oficinas de reciclagem de papel e de lixo
- ↻ Formação de grupos artísticos culturais. Destacamos o grupo de flautas do assentamento Antônio Sobrinho, no município de Nova Cruz, a recuperação do Boi do Reis de São Miguel do Gostoso, a formação do Grupo de HIPPY HOPPY em 2006 também em São Miguel do Gostoso, a recuperação do grupo do pastorio de Cerro Corá. E a realização do Alto de São Miguel em São Miguel do Gostoso.
- ↻ Destacamos ainda os projetos em piscicultura, que tem garantido um geração de renda para assentados em alguns dos municípios que fizeram parte do Programa trilhas Potiguares
- ↻ Oficinas de geoprocessamento e informática e outras atividades

4. Referência Bibliográfica

- MORIN, E. (1998). **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro/RJ. Bertrand Brasil. 350p.
- THIOLLENT, M. (1986). **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo/SP. Cortez Editores. (Coleção Temas Básicos de Pesquisa-ação). 108p.
- THIOLLENT, Michel ; ARAÚJO FILHO, Targino de ; SOARES, Rosa Leonora Salerno. (Orgs.) **Metodologias e experiências em Projetos de Extensão**. Niteroi, Eduff, 2000.
- THIOLLENT, Michel et al. **Extensão Universitária ; conceitos, métodos e práticas**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2003.
- FALCÃO, Emmanuel F ; ANDRADE, José Maria T. **Metodologia para a mobilização coletiva e individual (Met – MOCI)** 2.ed. João Pessoa, Editora da UFPB, 2002.

A Perspectiva das Dinâmicas Participativas Aplicadas na Gestão do Controle Contábil do Agricultor Familiar no Semi-Árido Baiano

***Carmen de Almeida Alves, *Paulo Roberto Beskow, **Antonio Ângelo Fonseca**

*Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Departamento de Ciências Agrárias – Programa de Pós Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural

**Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de Ciências Humanas –DCH – Programa de Mestrado em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional
carmenaalves@gmail.com, beskow@cca.ufscar.br, aangelofonseca@uol.com.br

Resumo

Este artigo aborda a fase de aplicação da pesquisa de campo realizada com agricultores familiares nos Municípios de Curaçá e Uauá, no Semi-Árido baiano, objetivando o conhecimento dos controles e estratégias de planejamento da produção, realizadas pelos referidos agricultores. Foram aplicados cinco tipos de dinâmicas participativas, iniciando-se pelo questionário aberto, sensibilização e uma seqüência de oficinas com dinâmicas onde os produtores pudessem expressar suas dificuldades e construir os custos que envolvem seus produtos mais relevantes: mandioca e caprino de corte. Objetivando também, saber a relevância da participação de gênero e dos benefícios oriundos dos programas de políticas públicas na formação da renda familiar. Ao final, a comunidade pôde discutir sua produção, a importância do controle contábil e gastos desconsiderados durante os processos produtivos, construídos em linguagem local.

Palavras chaves: Agricultura de base ecológica, Contabilidade rural, Desenvolvimento sustentável.

Introdução

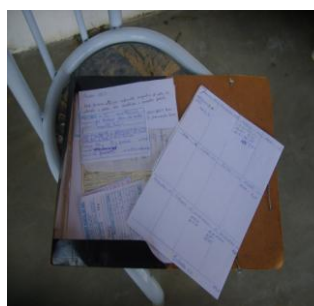
A forma que os agricultores familiares usam para controlar o resultado contábil de suas atividades é feito basicamente através da memória destes, sem a utilização de um documento escrito, dessa forma, avaliar os elementos do processo produtivo (cultivos, produtividade, custos de produção) e os elementos da comercialização desses produtos (quantidade produzida, preços e ganho) é uma tarefa que exige uma metodologia que estimule a participação destes agricultores, e que promovem uma relação de confiança e troca entre pesquisador e agricultor. Partindo dessas informações, este trabalho pretende fazer um levantamento da forma como é feito o registro contábil pelos agricultores familiares baianos, nos municípios de Curaçá e Uauá.

Administrar uma atividade agropecuária requer uma ampla abrangência de informações, tanto de desempenho físico quanto financeiro. Conhecimento transparente das conseqüências ambientais e físicas causadas pelo padrão tecnológico e insumos utilizados é também uma forma de garantir a continuidade da unidade produtora. Assim, a informação contábil como instrumento para a tomada de decisões, deve atender a todos os objetivos a que se destina com responsabilidade, observando os benefícios e custos, relevância e confiabilidade.

O sistema de controle e informações da maioria dos agricultores familiares é completamente informal. Os dados obtidos resultam da vivência e da observação direta. Praticamente, ninguém possui registros contábeis das atividades realizadas e as informações permanecem na memória do chefe da família. Essa prática perpetua mesmo aos agricultores que dispõem de escolaridade.

Eles administram associações, cooperativas, sabem negociar com exportação, no entanto, quando se trata da propriedade particular, não há nenhum registro ou acompanhamento de gastos, que embasem um planejamento tanto de produção quanto dos gastos familiares dependentes desses resultados.

Fotos: Carmen Alves



Agricultora Eliane Ferreira dos Santos, presidente e responsável pela “contabilidade” da associação comunitária agro-pastoril de Curaçá/BA.

A gestão contábil em unidades de produção familiar é capaz de melhorar a coesão social, o desempenho administrativo e a atuação dos atores sociais, no âmbito das formas de organização associativas.

A Contabilidade é um instrumento de controle, pois é por meio dela que as atividades de produção podem ser diariamente acompanhadas, registrando-se todas as ocorrências da unidade de produção. “O processo de contabilização ocorre mediante o registro de todas as operações que envolvem os setores de produção e de administração da propriedade rural”. Medeiros (1999:36). No que tange à agricultura familiar, há uma diferenciação em diversos aspectos, como cultural, social, e econômica.

O objetivo da pesquisa foi despertar o interesse do produtor para o entendimento e acompanhamento dos gastos de produção e da sua família, através do controle contábil coerente com sua unidade de produção. Saber o quanto a gestão contábil em unidades de produção familiar é capaz de melhorar a coesão social, o desempenho administrativo e a atuação dos atores sociais, no âmbito das formas de organização associativas.

Discutir por que formas ou quais métodos seriam factíveis ao agricultor adotar para o controle contábil em seu sistema produtivo; como envolver os jovens na construção dos processos contábeis nas unidades familiares. Quais são os custos de produção e os gastos familiares, como também suas interações, a partir da percepção do agricultor, do seu conhecimento sobre o fluxo de produção. Saber o quanto as questões de gênero e geração participam na formação da renda familiar. Quais os valores percentuais das rendas complementares oriundas de programas de políticas públicas que compõem a renda da família.

A importância do controle contábil para o planejamento da produção

O agricultor familiar enfrenta obstáculos de diversas ordens que vão desde questões fundiárias, conhecimento e acesso à tecnologia, escoamento da produção. Todas estas perpassadas por sua posição de classe social, e, em conseqüência, nível de escolaridade, resultando no baixo poder de negociação no plano político/institucional.

A agricultura familiar dinamiza muito mais a economia local, porque o pequeno produtor depende de uma rede capilar e menos concentrada. Além de gerar mais empregos é responsável por boa parte da produção de alimentos no Brasil. Ela ocupa a maior parte dos estabelecimentos e da força de trabalho rural.

Segundo revista Carta Capital (2004:44), dados publicados pela “Secretaria de Agricultura Familiar do Ministério do Desenvolvimento Agrário, a agricultura familiar responde por: 67% do feijão consumido no País, 58% da carne suína, 54% do leite e 49% do milho, ocupando cerca de 70% da mão-de-obra no campo”.

Medeiros (1999) alerta, para os custos de produção que ocorrem já com a análise e preparo do solo, todos esses gastos deverão ser contabilizados. O que se constata na forma de controle entre os agricultores familiares, é uma intimidade entre os gastos da família com os gastos referentes à produção, e nesse sentido, a orientação que Medeiros alerta é de:

“No entanto, algo imprescindível a ser observado é o que chamamos de princípio contábil da entidade, ou seja, deverá haver uma total separação entre os gastos da entidade contábil, nesse caso da propriedade, que mantém a exploração de determinadas culturas e a pessoa física do produtor rural...” (1999:41-42).

A Contabilidade rural configura-se como um instrumento de função técnico-administrativa, tendo como finalidade principal, exercer controle sobre o patrimônio das entidades rurais, apurar seus resultados e prestar informações para subsidiar o planejamento econômico, administrativo e operacional que resultará numa melhor condição social para o agricultor negociar e ampliar suas relações no mercado seja no entorno ou em mercados externos.

A Contabilidade Rural é um dos principais sistemas de controle e informação das empresas rurais, salienta Crepalti (1998:36), fornecendo ainda informações sobre as condições para a sua expansão, necessidades de reduzir custos ou despesas, e ainda captação de recursos e planejamento.

Para o agricultor familiar, fazer controle sobre os gastos da produção é uma tarefa que ocupa muito tempo na rotina, ficando mais prático deixar apenas na memória, as despesas mais recentes e ou de valores significativos. Não dando ao produtor o exato valor dos custos que são despendidos durante a produção, inclusive dados para planejamento a longo e médio prazo. Este modo de controle ficou evidenciado durante as pesquisas realizadas nas comunidades da região do semi-árido baiano, durante realização da pesquisa de campo de pós-graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural.

Agroecologia e construção da socialização do conhecimento

Como já exposto, é inviável produzir sem um controle indicativo dos ganhos e despesas de forma espacial e temporal dando, ao produtor, seja ele em que faixa econômica encontre-se, indicadores que assegurem sua sustentabilidade econômica, além de alertá-lo para a

sustentabilidade ambiental. O manejo de produtividade que predominou no século XX, descrito por Gliessman (2005), aumentou a produção de alimentos incorporando maior área de produção e aumentando a produtividade, ou seja, a quantidade de alimento produzida por unidade de terra.

Anoitecer em Marruá

Foto: C. Alves



A agroecologia acende uma luz para novos paradigmas nas práticas agrícolas e da forma de produção, colocando em destaque a importância do papel social, econômico e ambiental do agricultor familiar, a quem historicamente foram negados direitos, principalmente o de posse da terra.

O agricultor familiar não é contemplado pelo atual modelo de produção agrícola. E vem travando lutas pela posse da terra em condições desfavoráveis se comparado aos fazendeiros privilegiados por políticas fundiárias e de créditos agrícolas. A agroecologia requer o conhecimento e metodologias necessários para desenvolver uma agricultura ambientalmente consistente, altamente produtiva e economicamente viável.

Para que tal modelo se torne real, é necessário a construção de uma rede social que promova a articulação entre a comunidade local e variados agentes externos, entre os saberes locais e o conhecimento da educação formal acadêmica, surgindo desse diálogo um novo paradigma de saber e fazer agricultura, de base mais endógena e mais integrada aos interesses de inclusão social e compromisso ambiental.

Essa abordagem valoriza o conhecimento local e empírico dos agricultores, a socialização do conhecimento e a aplicação ao objetivo com consciência de sustentabilidade. A aplicação de metodologias participativas aponta para a necessidade da comunidade na participação das pesquisas acadêmicas, com proposta de intervenção nas práticas sociais locais. Fatores ambientais, educacionais e culturais, têm influência direta no comportamento dos atores envolvidos.

Como desenvolver um trabalho onde o saber local seja preservado, e ao mesmo tempo se possa discutir numa linguagem acessível e compreensível a outras formas de saberes? Para a agroecologia, a metodologia deve possibilitar ao agricultor, técnicos e academia, um diálogo horizontal entre os diversos saberes e conhecimentos. Aplicar metodologias que atendam tanto às necessidades técnicas de base ecológica quanto fortalecer a autogestão da família agricultora.

Os processos de aplicação de metodologias participativas devem desenvolver um posicionamento crítico diante da realidade, identificar e priorizar os problemas bem como promover recursos de estratégias concretas para seu enfrentamento.

Uma definição que deve orientar aplicação de metodologias é o conceito de participação nos projetos e no desenvolvimento das comunidades. Geilfus (1997) define participação como um

estado em movimento onde as ferramentas precisam estar em sintonia com os objetivos, a situação sócio econômica e ambiental dos participantes e de habilidades para utilizá-las de forma apropriadas. Estas ferramentas devem estar fundamentadas em um diálogo onde todos os participantes devem ser considerados como fonte de informação e decisão para analisar os problemas e contribuir na solução através de ações de desenvolvimento.

É fato que o facilitador, seja ele técnico de extensão ou pesquisador, deve permitir a expressão das diferentes formas de pensar, para que sejam compartilhadas por todos e ajudar a formar consenso na hora de tomar decisões. E conforme observa Minayo (1999:16-17), “nada substitui a criatividade do pesquisador (...). Porém ainda que simples mortais, a marca da criatividade é nossa “grife” em qualquer trabalho de investigação”.

Um facilitador, que acredita nas pessoas e na sua capacidade, proporciona uma atmosfera de confiança, sabe dos seus limites, é criativo, flexível, sensível ao estado de ânimo e à sensibilidade dos participantes.

Para Furtado, as dinâmicas de grupo ajudam a estabelecer a comunicação e a cooperação para descobrir a realidade, levantar e priorizar os problemas.

A palavra dinâmica vem do grego dynamis, que significa força, energia, ação. O uso de dinâmicas visa proporcionar momentos educativos que possibilitem ao grupo vivenciar situações inovadoras em todos os níveis. (...) Desta forma, busca a participação dos agricultores, garantindo que suas visões, interesses e suas necessidades não sejam silenciadas por aqueles que sobre ele detêm algum tipo de poder. Essas dinâmicas, sugerindo formas diversas de ouvir e respeitar diferentes perspectivas. (...) se desenvolve pelo estabelecimento de uma relação horizontal, democrática e aberta, com os agricultores. (2000:71-72).

Dentro deste contexto, foi desenhado o conjunto de dinâmicas para num primeiro momento, conhecer a realidade sócio econômica dos participantes e despertar o interesse pelo controle contábil na gestão das atividades laborais dos agricultores do semi-árido baiano.

Importância do bioma semi-árido e sua participação econômica

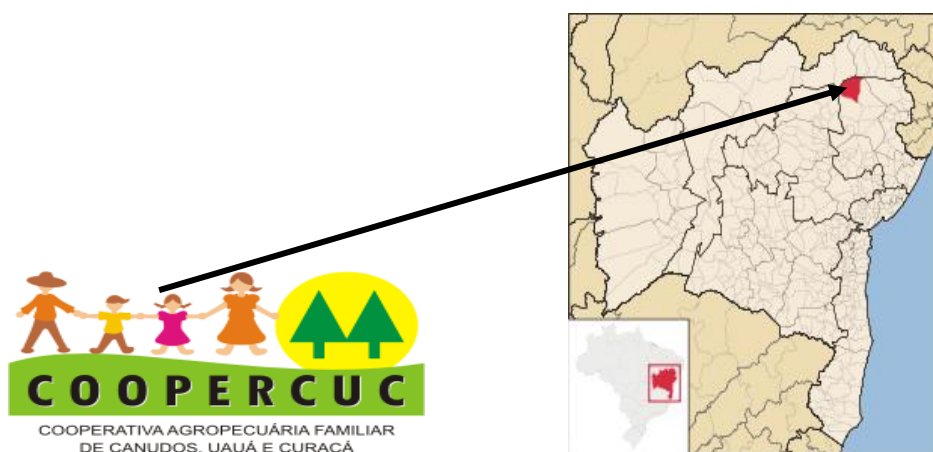
A Caatinga é um bioma exclusivamente brasileiro e o mais expressivo da região Nordeste, ocupando cerca de 10% do território nacional e abrangendo, uma boa parte dos estados do Ceará, Bahia, Sergipe, Pernambuco, Alagoas, Paraíba, Rio Grande do Norte, Piauí, além de pequenas áreas do Maranhão e de Minas Gerais. Nesse bioma, existem cerca de 900 espécies de plantas, entre elas, umburana, aroeira, umbuzeiro, baraúna, maniçoba, macambira, mandacaru, juazeiro, mandioca e cajueiro, e uma grande diversidade de fauna, abrigando centenas de espécies, entre aves, mamíferos e peixes.

Caatinga é uma palavra que vem do tupi-guarani e significa mata branca. Isso porque sua vegetação seca costuma perder as folhas na época de pouca chuva, ficando com um aspecto entre o esbranquiçado e o cinzento. Com solos rasos, clima quente, chuvas irregulares e, ainda, apresentando um elevado índice de evaporação, a Caatinga é um meio ambiente vulnerável.

O espaço no semi-árido é bastante heterogêneo, abrigando diversificações internas, dentre as quais a caatinga, em que a variabilidade de relevos, micro climas e disponibilidades hídricas tendem a refletir fortemente na diversidade sócio-econômica de cada espaço.

Nessa região está situada a COOPERCUC, que teve suas atividades iniciadas em 2004 com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos associados através da produção, beneficiamento e comercialização dos seus produtos. Resultante do trabalho sócio - educativo de convivência com o semi-árido desenvolvido pelo IRPAA – Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (ONG), junto aos agricultores.

A cooperativa é o resultado de uma ação educativa do IRPAA- PROCUC, que incessantemente investiu esforços e recursos para sua consolidação, assim como implantação da infra-estrutura de produção existente fruto de um esforço mutuo da equipe técnica e de multiplicadores/as que apostaram nesse projeto.



Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/Image:Bahia_Municip_Uaua.svg

Nativa da Caatinga, o umbuzeiro é uma das poucas espécies capazes de se manter viva e de pé durante o período da seca. É com o beneficiamento dessa fruta que a cooperativa tem promovendo a diversos atores a possibilidade de acesso à informação através de capacitação contínua, promovendo mudanças de comportamento, transformando os seus associados em atores e protagonistas da sua história.

Hoje, a COOPERCUC reúne cerca de 200 famílias, distribuídas pelos municípios de Uauá, Canudos e Curaçá, localizados ao norte da Bahia. A cooperativa tem apoio institucional do Ministério do Desenvolvimento Agrário e de várias ONGs, inclusive a italiana Slow Food, que desenvolve programas de educação ambiental e diversificação de cultura. Depois da fundação da COOPERCUC, em 2003, as famílias passaram a ter acesso à água potável.



y-mb-u

Material e Métodos

A metodologia aplicada consiste na valorização do agricultor e agricultora familiar do sertão baiano, partindo do princípio de que cada um tem a sua história de vida, experiência, sabedoria, dificuldades e conquistas, fatores que contribuem na construção de novos conhecimentos e respeitam a tradição local.

Para realizar a pesquisa dentro do olhar agroecológico, cheguei à cidade de Uauá no dia 05 de janeiro de 2008, onde tive a oportunidade de participar de algumas reuniões realizadas com os cooperados da COOPERCUC. A primeira no dia 09/01/08 com a diretoria para formulação do Planejamento Anual da Safra de 2008, no dia 11/01, reunião com todos os cooperados para Avaliação da Safra de 2007 e Apresentação do Planejamento da Safra de 2008. Foi realizada entrevistas com mulheres feirantes, cooperados da COOPERCUC, funcionário articulador do IRRPA, acompanhamento da busca de umbu pelo caminhão da cooperativa, participação de curso com os cooperados em parceria com ONGs de apoio a COOPERCUC.

Assim sendo, a metodologia utilizada foi construtivista, participativa, reflexiva para atingir o objetivo proposto nos resultados. Outra abordagem que foi observada no desenho da metodologia, é que estas tivessem um lado lúdico e integrassem as informações de maneira espontânea, onde os participantes pudessem construir um levantamento do seu patrimônio, independente destes gerarem valor monetário ou não.

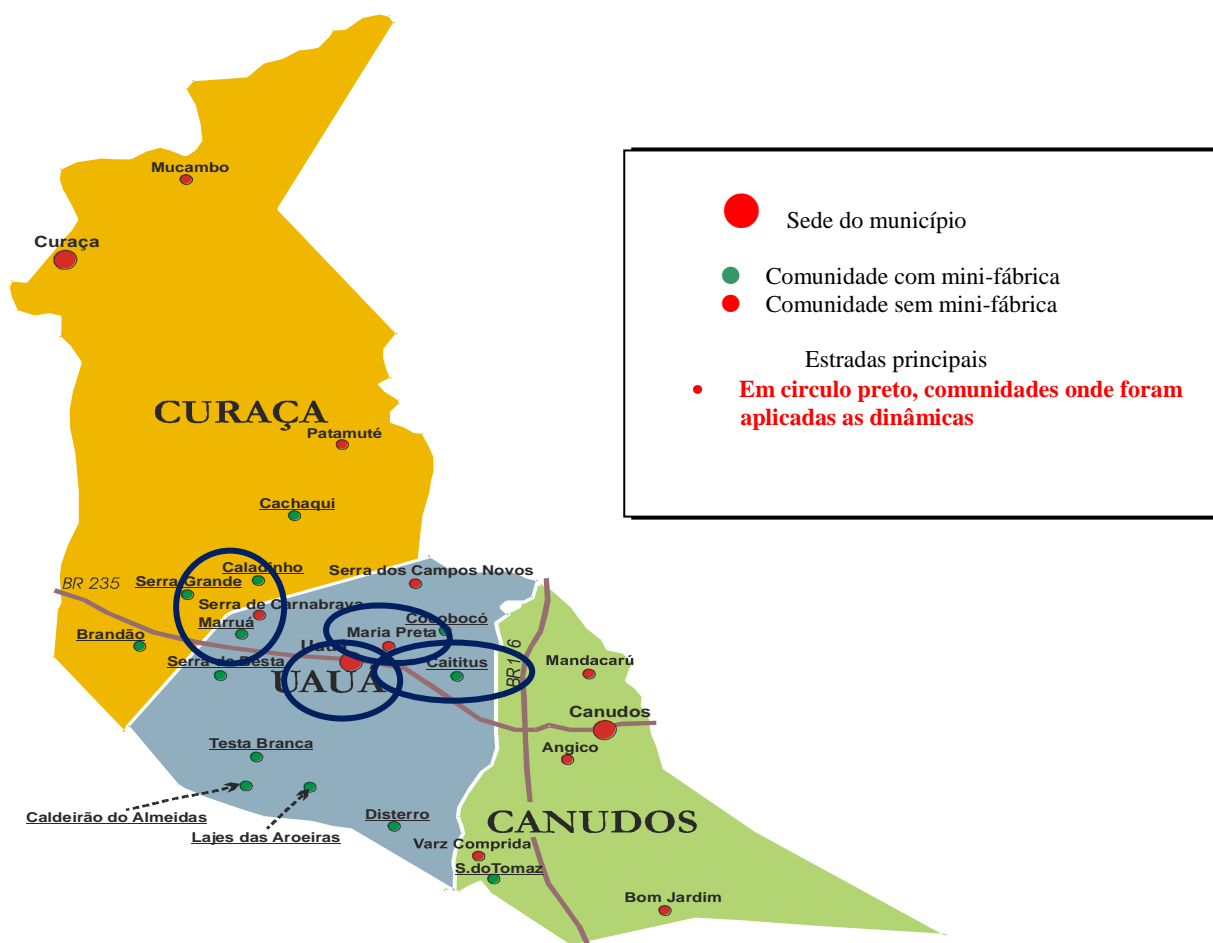
As comunidades foram selecionadas por localização e disponibilização de veículo (moto), até o local. Nos meses de janeiro e fevereiro, é comum chover no sertão, o que dificulta a ida a alguns sítios. A conservação das estradas é bastante precária, e as distâncias entre as localidades também são expressivas. As idas às comunidades dependiam das visitas do inspetor, que ocorrem apenas uma vez ao mês a cada mini-fábrica. Por conta da chuva no final de janeiro, as estradas ficaram praticamente interditadas ao trânsito de motos, o único automóvel estava no concerto. O que impossibilitou a ida ao município de Canudos.

As comunidades em que se aplicaram as dinâmicas foram: Caladinho no município de Curaçá durante duas tardes nos dias 22 e 23 de janeiro/08, com participação de agricultores de Serra Grande; Caititus uma tarde no dia 31/01/08 com participação de agricultores de Cocobocó e Caratacá; Marruá no turno de uma tarde do dia 05/02/08 com agricultores de Serra da Besta e Maria Preta também durante uma tarde no dia 06/02/08, todas localizadas no município de Uauá.

A Metodologia qualitativa foi realizada por questionários semi-estruturados, observação participante e oficinas, o que possibilitou a integração e participação de todos nas diversas metodologias aplicadas. Durante as oficinas, eram discutidos os assuntos relacionados às questões econômicas que envolvem o controle contábil, ambiental, ouvindo os relatos de histórias locais, lutas e conquistas.

Os Recursos Didáticos utilizados foram: Papel metro, Pincéis atômicos com cores diferentes, Fita adesiva, Sacos plásticos, Tinta para pincel e Máquina fotográfica digital. Todos estes, cedidos pela COOPERCUC, inclusive o transporte para as comunidades.

Locais das comunidades que trabalham no beneficiamento de frutas nos municípios de Curaçá, Uauá e Canudos:



Desenvolvimento das oficinas

As oficinas foram realizadas durante o mês de janeiro e fevereiro de 2008, tiveram duração média de 04 horas em cada comunidade e foram divididas em cinco momentos: Conhecimento sócio-econômico do grupo (Entrevista semi-estruturada), Sensibilização (Saco d'água), Perfil do grupo, Fluxograma de atividade e Levantamento de custos.

Para Ribamar (2000), a sensibilização é de suma importância para o desenvolvimento de todo trabalho a ser realizado na comunidade. Os trabalhos iniciavam-se com uma entrevista semi-estruturada, onde os participantes se apresentavam, diziam número de filhos, estado civil, local onde moravam, situação da propriedade e se recebiam benefícios de programas de políticas públicas, valor recebido e passagens da sua história de vida.

1º Dinâmica aplicada: Entrevista semi-estruturada

Esta "entrevista", era o primeiro contato, esclarecia o que iria ser realizado, o porquê da pesquisa e qual seria a forma utilizada nas oficinas seguintes. A recepção em todas as comunidades foi sempre muito bem aceita e havia uma grande interação entre o pesquisador e os participantes.

2º Oficina realizada: Saco d'água tinha como objetivo fazer com que as pessoas percebam que NÃO têm sobre seu controle o resultado dos benefícios ou prejuízos do seu trabalho a partir dos investimentos ocorridos na propriedade.

Material utilizado: saco plástico, balde com água, tinta líquida e um objeto pontiagudo para furar o saco (usei o grafite sem ponta). Esta foi adaptado para que os agricultores tivessem o contato com as questões contábeis: de maneira prática, eles podiam ver suas atividades rotineiras sendo discutidas através de um método simples.

Aplicação: Dinâmica do SACO D'ÁGUA

- a) dividir em grupos e entregar um saco plástico a cada grupo. Cada saco representa a propriedade de cada um participante, apesar de ser um saco por grupo, todos vão se reportar à sua propriedade
- b) No balde com água, está representado TUDO que entra na propriedade. O grupo vai derramando água dentro do saco e falando das DESPESAS e RECEITAS, transferidas para a propriedade.
- c) Pergunta-se: O que se faz para que tudo isso tenha serventia?
- d) derrama-se tinta na água para demonstrar o efeito do TRABALHO
- e) Iniciam-se questionamentos sobre ganhos ou perdas ocorridas a partir dos investimentos realizados. Ex. As mudas pegaram?
- f) à medida que as respostas se caracterizam perdas, fura o saco, interroga-se sobre o líquido derramado e explora-se as respostas no sentido de que eles reconheçam a necessidade de acompanhar seus gastos.

** Neste momento pode-se observar onde estão os custos de produção e os gastos familiares*

Sabendo que mesmo sem serem cooperados uma grande maioria dos participantes trabalham no período da safra para a CooperCuc, usei dos procedimentos que conhecia como as despesas que cada comunidade tem de assumir perante a cooperativa, e o quanto sobrava para eles. O resultado foi bastante impressionante, TODOS sabiam com exatidão as despesas que assumem. Além das diversas queixas, eles perceberam que quando se falava das despesas e receitas geradas pelo trabalho na cooperativa, era bem mais rápido e visível relacionar os indicadores que controlam o resultado final de cada comunidade.

Iniciava-se o despertar do quanto é necessário fazer-se o "controle contábil" que necessariamente, não precisa seguir o padrão tradicional empresarial. A partir desta sensibilização os trabalhos seguiram mais animados e bastantes participativos. Todos os sacos plásticos utilizados foram trazidos por mim das comunidades, e nenhum foi deixado ao final dos trabalhos.

3º Oficina Perfil do Grupo (GEILFUS, 1997). O objetivo desse trabalho é definir as características dos participantes em relação às atividades praticadas e entender num sentido geral, as características sócio-econômicas, qualitativas e quantitativas. Como se trata de uma pesquisa de cunho contábil, nessa atividade foi levantado o "patrimônio" e a formação da renda da família dos agricultores.

Além das outras rendas que compõem a renda familiar, todos os tipos de culturas oriundas do manejo agrícola e da pecuária, inclusive o peso e influencia da CooperCuc para as comunidades. Em todas as comunidades, a participação neste trabalho foi muito lúdica e atuante, todos fizeram questão de dizer o que tinham em seus quintais, e como a renda não

monetária, os benefícios oriundos das políticas públicas influenciam na manutenção e na formação da renda da família.

Passos do processo: Explicar que o objetivo deste exercício é ter informações sobre as principais atividades. Pedir aos participantes que escrevam o que produzem para vender, para uso familiar; outras formas de renda; quais insumos são utilizados na propriedade; qual condição da sua terra (própria, arrendada, fundo de pasto...)

Aplicação: Dinâmica do Perfil do Grupo:

Por conta do número de pessoas e pelo tempo, este exercício foi adaptado da seguinte forma:

1. Cada participante dizia o que tinha na sua propriedade, todos fizeram questão sempre de falar das culturas que não vão para venda como se não houvesse importância de registro;
2. Depois cada participante dizia o que tinha e era feita uma marca ao lado de cada cultura, como também das outras rendas, somente os benefícios de políticas assistenciais eram ditos, ou seja, valor recebido por cada participante. Ao falar, estes demonstravam certo desânimo com o valor recebido;
3. Ao final, era sabido qual cultura predominava mais, e a importância das demais culturas que não tem valor monetário, o quanto estas contribuem de maneira ativa na economia familiar.



Comunidade de Maria Preta



Comunidade Caladinho



Comunidade Caititus – Saco d'água

4º Dinâmica - Fluxograma de Atividades (GEILFUS, 1997). O objetivo dessa oficina é fazer a representação esquemática do fluxo de eventos e decisões necessários para se fazer uma determinada atividade produtiva. Ele tem como base quantitativa ilustrar a complexidade dos processos utilizados.

Em todas as comunidades este foi o trabalho que demonstrou dificuldade para iniciar. As comunidades de Caladinho, Caititus e Maria Preta, o produto escolhido para se desenhar o diagrama do fluxograma foi o bode. Apenas em Marruá, foi escolhida pelos participantes a mandioca. Destas comunidades Caititus, teve mais dificuldade em realizar o trabalho.

Aplicação: Dinâmica Fluxograma de Atividades

1º Pergunta-se ao grupo: Por onde começa o processo de produção?

2º Que etapa vem a seguir? Faz-se necessário quais elementos? O que ocorre depois desse processo?

3º Adicionar ao diagrama, informações quantificáveis, como insumos, mão-de-obra.

Iniciar discussão com o grupo.

Esta dinâmica demonstrou claramente o quanto o agricultor desconhece do seu processo produtivo, e como ele não adiciona na formação do preço de venda diversos gastos que ocorrem durante o processo de produção. Ficam na memória somente as despesas recentes, nenhum participante acompanha os gastos desde o início da produção, desconhece as etapas necessárias para se obter o produto final e concentram muito esforço físico e econômico sem ter nenhuma noção do quanto vai render o trabalho despendido.

5º Dinâmica – Levantamento de Custos (GEILFUS, 1997) adaptado. O objetivo desse exercício é avaliar após o Fluxograma, todas as entradas de recursos, relacionados com a atividade escolhida. Esta oficina permitiu aos participantes construir o custo do produto já conhecido, mais após uma discussão e levantamento das etapas exigidas desde a produção inicial até a venda ou acabamento deste.



Comunidade Maria Preta

Caladinho

Marruá

Aplicação do Levantamento de Custos:

1 A partir do cultivo que foi feito o Fluxograma de Atividades começa o seguinte procedimento:

- a) Área cultivada m^2 / Cultivo;
- b) Foi feito da seguinte maneira: Um quadro com os valores gastos com mão-de-obra, se familiar ou de fora.
- c) Valor dos insumos comprados mais valor de transporte;
- d) Gastos com medicamentos (no caso do bode) ou pesticidas;
- e) Soma o total destes.
- f) Abre-se outro quadro para Entradas, ou seja, as vendas e quantidade vendida;
- g) Soma-se os custos totais gastos com a mão de obra, total dos gastos com insumos e/ou medicamentos e demais gastos, soma-se tudo.
- h) Para o resultado do Custo Líquido: Os custos das despesas totais subtraído do valor das vendas.

O que pode ser comparado de pronto com as despesas obtidas durante o beneficiamento do umbu realizado nas mini-fábricas, onde estes na sua grande maioria, mesmo não sendo cooperados, passam a anotar os gastos e perdas por conta das exigências da Cooperuc.

Essa participação na atividade de beneficiamento e o desenho das oficinas proporcionaram uma construção gradual do funcionamento econômico da produção, foram os fatos de grande relevância para que ao final os agricultores que participaram das atividades, ficassem

satisfeitos e chamassem a pesquisa de campo de ‘curso’. Eles puderam “ver” como se constrói e forma-se o preço dos produtos e quais processos fazem há anos sem perceber o tempo e o investimento que aplicam sem retorno na sua maioria.

Este desconhecimento dá a sensação ilusória de que as bolsas família, aposentadorias e a venda da carne do bode, seriam o maior ganho dos agricultores. Mas puderam perceber a influência substancial dos produtos que não são comercializados, mas servem de insumo interno, e alimento para a grande maioria. O sentimento de “patrimônio” fica mais claro para esses agricultores que estavam acostumados a desqualificar seus empreendimentos por não serem contemplados pelas políticas públicas.

Pensar em controle contábil é uma medida de ordem urgente, mas que em nenhuma hipótese pode deixar de ser construída sem o saber local, juntamente com o saber formal, gerando um terceiro saber que não é estático e sim flexível e mutável mediante o saber dos atores envolvidos.

Resultados

Nessas dinâmicas, pedia-se para que o grupo discutisse os recursos que entram para dinamizar a produção, sejam eles das mais diversas formas. Todos tiveram dificuldades de falar dos recursos, quanto à saída de despesas o mesmo ocorrendo para manutenção familiar.

Em todas as comunidades, a dinâmica do Saco D’água, é o indicador maior da necessidade do controle e os participantes ficam mais a vontade em fazer as próximas oficinas o que estimula a continuar a aplicar a pesquisa em diversas localidades sem preocupação nas dificuldades de infra-estrutura.

Para não deixar mais sacos plásticos na caatinga, esta dinâmica não foi realizada de maneira individual, e sim em conjunto onde se utilizasse o menor número de sacos possíveis. Este procedimento foi explicado aos participantes, que concordaram e iniciaram uma série de questões sobre o controle do resíduo plástico, pois este está deixando um visual desagradável na caatinga.

Foi esclarecido que NUNCA SE QUEIMA saco plástico, nem tão pouco se deve utilizá-lo como combustível, fato já comum entre os participantes. Seguindo os procedimentos agroecológicos, foi esclarecido que esses resíduos devem ser enterrados, caso não haja uma forma de reutilizá-los ou transformá-los em outros produtos.

O grupo discutiu bastante, todos estavam à vontade, abriu-se espaço para diversos assuntos de cunho ambiental, a exemplo do lixo que sai do banheiro, fraldas descartáveis, absorventes, e locais onde estes pudessem ficar sem causar problemas à comunidade.

Em Caladinho, ao fazerem o trabalho com o saco plástico, os participantes tomaram o primeiro contato com sua percepção em relação ao seu negócio, suas formas de controle, e o total desconhecimento do que possuem.

Todos tiveram dificuldades de falar ou lembrar-se das despesas que têm, ficam apenas na memória os gastos mais recentes, o que eu me levou a fazer uma adaptação, relacionando à dinâmica com a Coopercuc.

Ao perguntar o que entrava de despesa na cooperativa, foi de pronto elencar quais eram os gastos que a comunidade assumia daí eles percebiam a importância do controle, o que poderia ser Contabilidade, aplicada à realidade local. Pode-se afirmar que essa dinâmica abriu a cabeça e o coração dos participantes para os próximos trabalhos, provocando entusiasmo e a sensação de que não irá "perder" tempo.

Na comunidade de Caititus, após esta discussão, a senhora Joana, colocou que as palmas plantadas próximas a janela da cozinha estavam com "praga" e as demais que ficavam na frente da casa estavam mais vistosas. Ela relatou que lançava nas palmas próximas a cozinha, o resto das cinzas que utiliza no fogão de lenha, acendi com plásticos que vêm em embalagens de alimentos e sacolas plásticas.

Esta informação foi bastante divulgada, e serviu para que as demais comunidades começassem a perceber os riscos de poluição, tanto ambiental quanto visual, e o quanto precisa ser evitado. Não há coleta seletiva em Uauá nem em Curaçá. O lixão não tem tratamento específico, desconhecem-se empresas que façam coleta desses resíduos e há em diversos pontos da caatinga sacolas plásticas em árvores, nas estradas e cercas.

As mulheres da comunidade de Caititus interagiram mais do que as mulheres da comunidade de Caladinho, quando começamos a fazer o levantamento de despesas e das receitas dos produtos produzidos na mini-fábrica para a COOPERCUC. Elas foram mais precisas que todos os demais grupos, além de saber de cor todas as despesas, sabiam com intimidade o que tinham que "pagar" a cooperativa. Fizemos esta dinâmica antes do almoço, embaixo de uma árvore na porta da casa de dona Joana, elas também ficaram entusiasmadas e um tanto ansiosas pelo resto do trabalho.

Discussão

Em Marruá, a comunidade estava um tanto "desanimada", fizemos a divisão dos grupos, houve uma discussão muito interessante a respeito de sacos plásticos, com uma presença marcante de jovens como ocorreu em Caladinho. Quando iniciamos as despesas da cooperativa, ouvimos uma série de queixas, por conta da presença do José Milton, supervisor das mini-fábricas. Como a pesquisa não está vinculada com a administração da cooperativa, passei a utilizar as informações do ponto de vista contábil, não deixando que se organizasse uma sessão de críticas contra a Coopercuc. Os participantes conseguiram perceber o porquê da facilidade de explicitar as despesas e ganhos com a cooperativa e não com as suas propriedades.

Os participantes eram na grande maioria, adultos e agricultores familiares. Como somente dona Terezinha trabalha com a cooperativa, não utilizei a comparação dos gastos da mini-fábrica. Mas os participantes tinham um domínio dos seus gastos, as mulheres presentes eram mais atuantes na questão do controle.

A senhora Dejanira, faz acompanhamento das suas despesas, aprendeu num curso e diz estar satisfeita com o resultado depois desse procedimento. Tanto do seu controle econômico quanto o manejo do bode, que não deve ser abatido após sete meses, sendo daí por diante, apenas prejuízo ao criador.

Os grupos que escolheram o bode ficaram surpresos com o tempo e os gastos "antigos" além de nunca terem parado para refletir sobre esse tipo de manejo. Como é cultural e de aparente

facilidade no manejo, alguns agricultores e a exemplo do senhor Estevão de Serra Grande, ficaram com a expressão reflexiva com o resultado final.

Já o grupo que escolheu a mandioca, demonstrou maior domínio no fluxograma, sabiam com maior precisão as fases desde o plantio até a venda na casa de farinha. Também, ficaram surpresos pelo número de fases e o tempo necessário até o produto final.

Por último, na comunidade de Maria Preta, os trabalhos realizados, foram feitos a pedido da senhora Terezinha, cooperada fundadora da Coopercuc. A fala desta sertaneja além de me sensibilizar me trouxe a noção da responsabilidade e de comprometimento que o pesquisador dito agroecológico nunca deve relaxar.

“ Posso te pedir uma coisa, minha filha? Eu queria que esse “curso”, fosse aplicado na minha comunidade: é importante que meus amigos vejam isso”. (T.S., 69 anos).

Dona Terezinha tem 69 anos, é aposentada como professora da Prefeitura de Uauá, e iniciou sua carreira como professora leiga, criou 10 crianças e nunca pariu nenhuma. Fretou um veículo mais a senhora Judite (65 anos), para participar da pesquisa na comunidade de Caititus. Ela saiu de Maria Preta e dona Judith de Cocobocó mais o filho e a nora. Ambas foram sócias fundadoras da cooperativa, juntamente com Dona Joana (51 anos) e dona Jovita (61 anos). Todas elas ainda trabalham tanto nas suas propriedades como são coordenadoras das mini-fábricas, animadoras católicas na comunidade e agricultoras familiares.



Comunidade de Caititus: D. Joana, D. Judith e D. Terezinha

Conclusão

Os resultados obtidos nos 45 dias de atividades no sertão mostraram o interesse dos agricultores em dominar seu empreendimento demonstrado através do ânimo e da participação em todo processo. Mas também deixa uma sensação de impotência, por observar, o quanto é negado aos agricultores familiares do semi-árido, seja pela falta de políticas públicas, quanto pela própria disponibilidade acadêmica.

Ficou uma grande sensação de falta de algo após a pesquisa, como se fossem necessário uma segunda parte, a criação em conjunto com os agricultores, de um modelo ou método contábil que atenda as necessidades locais, numa linguagem e facilidade tanto de ordem prática quanto de funcionalidade contábil, pois o sertanejo tem uma pluriatividade, e ainda enfrenta dificuldades de diversas ordens como questões fundiárias, baixo acesso educacional, infraestrutura praticamente inexistente além das localidades serem geograficamente de difícil acesso.

Todos os participantes demonstraram ao contrário do que é dito e divulgado a respeito do interesse do agricultor familiar em ter o controle econômico de suas atividades, que eles têm

sim, vontade de consumir mais, de ter mais dignidade de vida, sabem o que acontece, mas não possuem nenhum recurso para enfrentar o sistema que nega seja geograficamente seja através de condições nada cidadãs, de acessar as informações que podem proporcionar a estes uma melhor qualidade de vida e um cuidado maior com o meio ambiente em que vivem.

As metodologias foram consideradas positivas ponderando que o objetivo geral foi atingido. Os agricultores participantes das oficinas saíram conscientes do quanto se faz necessários um acompanhamento por parte deles nos gastos e entradas tanto no que se refere às atividades agrícolas e pecuárias quanto aos gastos da casa.

Aos 53 sertanejos e sertanejas agricultores e não agricultores, cooperados e não cooperados da Coopercuc, que participaram das entrevistas, oficinas fica registrado o interesse, a luta e a disposição para desenvolver, inovar e tentar outras formas de saberes. O sertanejo e a sertaneja, não acredita pela sua postura participativa terem o conhecimento, eles querem e estão dispostos a contribuir no desenvolvimento rural, sem deixar as suas raízes murcharem. São como o umbuzeiro que proporciona sombra e frutos sem perder a sua tranquilidade e viço no meio da caatinga.

Finalizando as oficinas, os participantes puderam visualizar a influência que o controle dos seus gastos tanto para as atividades produtivas quanto os gastos domésticos, exigem do agricultor familiar uma nova postura diante ao mercado. Esta afirmativa fica claro na fala de um dos participantes que possui o maior patrimônio entre os demais pesquisados:

“é preciso se fazer alguma coisa em relação à falta de uma maneira de controle pra gente, eu tô perdendo dinheiro”. (Sr. E.F.S., 50anos)

Palmas na propriedade de Dona Joana em Caititus-Uauá

Fotos: C. Alves



Com “praga”



sem “praga”



Cinzas do fogão a lenha
Com resíduos de plásticos

Bibliografia

- ABRAMOVAY, Ricardo. **Agricultura familiar e capitalismo no campo**. In: STÉDILE, João Pedro (Coord.). **A questão agrária hoje**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1994.
- ALTIERI, Miguel; NICHOLLS, Clara. **Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa**. Trad. Patrícia Vaz. Rio de Janeiro: PTA/FASE, 1989.240p.
- BESKOW, Paulo Roberto. “**Agricultura e capitalismo no Brasil**”. In: **Coleção encontros com a civilização brasileira**. Número 19, vol. III, nº1. Rio e Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- BORDENAVE, Juan Dias; WERTHEIN, Jorge (Orgs.): Trad. de Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. **Educação rural no terceiro mundo**. 2º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- BRANDÃO, C.R. **Repensando a pesquisa participante**, Ed. Brasiliense, São Paulo, 143p, 1984.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural**. Brasília, DF: SAF; Dater, 2004.
- COUTO, Vitor de Athayde, COUTO FILHO, Vitor de Athayde. Novos mundos rurais e ocupação familiar. In: XXXVII CONGRESSO DA SOBER e First SOBER/IAAE Joint Symposium, 1999, Foz do Iguaçu. CD-ROM SOBER **Anais**.
- FURTADO, Ribamar. **A Intervenção participativa dos atores – INPA: uma metodologia de capacitação para o desenvolvimento local sustentável** / Ribamar Furtado, Eliane Furtado – Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a agricultura (IICA) 2000. 180p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- GLIESSMAN, Stephen R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. 2ª ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.
- GEILFUS, Frans. **80 herramientas para el desarrollo participativo: diagnóstico, planificación, monitoreo, evaluación**. Prochalate-IICA, San Salvador, El Salvador. 1997
- KRAYCHETE, Gabriel & Aguiar, Kátia. (Orgs) **Economia dos setores populares: sustentabilidade e estratégias de formação**. São Leopoldo: Oikos, 2007.
- LIMA, Arlindo Jesus Prestes de. Et al. **Administração da unidade de produção familiar: modalidades de trabalho com agricultores**. 2º ed. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2001.
- MARION, José Carlos. **Contabilidade rural**. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- MASERA, Omar et AL. **Sustentabilidad y manejo de recursos naturales.: El marco de evaluación MESMIS**. México: Grupo Interdisciplinario de Tecnologia Rural Apropiada, AC., 2000.
- MICHALISZYN, Paulo Roberto; TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos**. São Paulo: Vozes, 2005.
- MILLS, C. Wright, **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.
- MINAYO, Maria Cecília Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994
- RIBEIRO, Jerônimo Rodrigues. **UAUÁ: Histórias e memórias**. Bahia: Edições Ianamá, 1999.
- SCHISTEK, Harald. **A convivência com o semi-árido**. São Paulo; Petrópolis, 2003.

METODOLOGIA COMUNICATIVA INOVADORA PARA A ASSISTÊNCIA TÉCNICA À CAPRINOVINOCULTURA DO SERTÃO DE PERNAMBUCO¹.

Néria Vânia Marcos dos Santos (DMV-UFRPE - neria.vania@terra.com.br)

José Nunes da Silva (PPGS-UFPE - zenunes13@yahoo.com.br)

Maria Presciliana Brito (DZ/UFRPE - prescilianab@hotmail.com)

Mauro Tavares Melo (DMV/UFRPE - maurotvm@hotmail.com)

Zuleide Queiroz (ADAGRO - queicarvalho@hotmail.com)

Arlene Gonçalves (Bolsista CNPq - arlenextencionista@oi.com.br)

RESUMO – Da zona da Mata ao Sertão pernambucano, utilizando-se de diferentes formas de manejo, criadores dos mais variados portes estão envolvidos na caprinovinocultura, atividade que guarda, inclusive, forte valor simbólico para região. No entanto o que tem se percebido é que as metodologias utilizadas na maioria das práticas de assistência técnica e extensão rural podem ser consideradas como “metodologias estrangeiras”, pensadas de “fora para dentro”, sem nenhuma participação ativa dos criadores. Tentando contribuir com a desconstrução de tais metodologias, propomos o que estamos chamando de “metodologia inovadora”, realizada através da coleta das fontes para elaboração do material didático com os próprios criadores, em suas propriedades e através dos casos clínicos ali vivenciados, bem como, inserindo-os na internet, tornando-os atores dessa (re)construção de conhecimentos.

1. Introdução

A região do Sertão de Pernambuco, e em especial do município de Ibimirim, possui uma pecuária de subsistência, quase que exclusivamente composta de rebanhos caprinos e ovinos, submetidos a regime extensivo. Tal regime aliado às práticas locais de manejo, na maioria das propriedades, ocasiona perdas imensuráveis por conta da completa falta de registros de qualquer natureza. Sem a utilização de técnicas de manejo sanitário, nutricional ou reprodutivo, os rebanhos ficam a mercê do acaso, e propensos às enfermidades de origem bacterianas, virais e parasitárias.

Dentre as diversas atividades da criação de caprinos e ovinos, o manejo sanitário é o que maior atenção e conhecimento exige dos criadores, por conta da rapidez com que as enfermidades se propagam em meio ao desconhecimento das vias de contágio e/ou das medidas profiláticas. As demandas de conhecimento são grandes entre os criadores e técnicos que trabalham e vivem longe dos centros acadêmicos ou de pesquisas.

Sabe-se que todos os esforços que possam incrementar as atividades realizadas pelos pequenos criadores têm sempre seu grande valor social agregado aos lucros (PRONAF, 2007). Do total de pessoas que trabalham na agricultura no Brasil, 77% estão na agricultura

¹ Artigo submetido ao VI SEMPE/UFSCar, no eixo temático “Métodos de pesquisa-ação, pesquisa participante e metodologia comunicativa crítica”.

familiar (VEIGA, 2001; IBGE, 1996). Porém, a descrença por parte dos criadores, em novas formas de criar os rebanhos, é um dos entraves encontrados pela extensão local. Várias são as pesquisas que resultaram em conhecimentos alternativos ou clássicos na criação de caprinos e ovinos para a região Nordeste, mas pouco ou quase nenhum conhecimento gerado nos centros de pesquisa, é praticado na rotina dos criadores. As novas tecnologias, que na verdade a maioria delas já não o é, envelheceram e pouco foi realmente praticado pelos pequenos criadores.

Em grande parte, a descrença às “novas tecnologias” está na forma como a extensão rural foi implementada nos anos 70 (BORDENAVE, 1980), ou ainda na falta da continuidade das atividades de assistência técnica vinculada a projetos que terminavam sem que o homem do campo construísse seu conhecimento para uma continuidade sustentável.

Apesar de a agricultura familiar ocupar 30,5% da área total dos estabelecimentos rurais, e produzir 38% do Valor Bruto da Produção nacional, inexistem nos órgãos públicos (federais e estaduais) uma rede de assistência técnica funcional e bem estruturada, voltada especificamente para esse público. O Estado de Pernambuco vem organizando e reestruturando a assistência técnica ao pequeno criador, que passou na última década por várias e desastrosas reformas, quando o Departamento de Produção Animal da Secretaria de Agricultura de Pernambuco (DPA) foi extinto e a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural absorveu as atividades de assistência técnica rural no Estado, até que também foi extinta passando a constituir o setor de Extensão Rural dentro da Empresa de Pesquisa Agropecuária de Pernambuco – IPA, atualmente Instituto Agrônomo Pernambucano - IPA.

Com a desestruturação da rede de assistência técnica estadual, os responsáveis por tantas reformas, têm muito que repensar, em relação aos erros e acertos do passado na assistência técnica oferecida aos pequenos agricultores (FREIRE, 1977).

Dados do Censo Agropecuário do IBGE (1995/1996) apontam que, no Brasil, apenas 16,7% dos estabelecimentos rurais considerados como de pequena produção familiar recebiam, algum tipo de assistência técnica, à época da realização do mesmo. No nordeste do país, o índice é ainda menor, com somente 2,7% dos agricultores familiares atendidos (PEDROSO, 2003), sendo a falta de assessoria técnica um grave problema enfrentado pelos mesmos (LOPES 1999; WANDERLEY, 2003), que requer das políticas públicas urgentes providências.

Desde os seus primórdios, na década de 1920, ainda de forma experimental, as primeiras atividades de extensão rural registradas, sejam no interior mineiro, seja em experiências no interior paulista, guardam uma característica comum: o uso intensivo de meios de comunicação, utilizados nos diferentes métodos de extensão rural (OLINGER, 2001).

Segundo Paulo Freire, é essencial que a relação de diálogo, entre educador e educando, seja um processo não de extensão de conhecimentos, mas de comunicação entre eles, de forma interativa de educação continuada e libertadora (SILVA FILHO, 2005). Este diálogo proposto por Freire, não permite uma relação desigual, entre os dois pólos do processo, estando ambos em relação de construção de saberes distintos. No entanto a construção de uma relação igualitária requer o reconhecimento das especificidades de cada grupo com o qual se trabalha. Esta dificuldade em respeitar tais diversidades no processo de restabelecer a comunicação trata-se da (in)comunicação socialmente determinada, por conta do alto analfabetismo, baixo nível de instrução, pela lida fatigante que causa indisposição, de inclusive passear e visitar vizinhos (BORDENAVE, 1980).

Se não há uma adequação dos métodos e meios às realidades locais, que sentido faz uma cartilha visando atingir um público, com maioria analfabeta? Esse e outros questionamentos podem ser considerados como norteadores de nossa pesquisa-ação, à medida que a mesma permite na construção do conhecimento, através das atividades, ir criando um banco de dados com imagens e informações, que servirão como fonte para elaboração de material didático a

ser utilizado nas diferentes atividades, bem como utilizado em outros momentos comunitários, como nas escolas, associações de caprinovinocultores, sindicatos, etc. A proposta visa construir metodologias e meios de extensão rural “de dentro para dentro”, ou seja, que tenha a cara dos beneficiários. Idéias como a elaboração de vídeos a partir das práticas de campo vão trazer esses criadores, literalmente para a cena. Essas ações além de construir um conhecimento técnico acabam por reforçar valores simbólicos à medida que documentários e fotos divulgarão atividades de importância para a região. O que fortalecerá o interesse de futuras gerações, que poderão ver e ouvir seus parentes/familiares em vídeos e fotos, demonstrando que com bom manejo e práticas simples, tal atividade é possível de se desenvolver de forma sustentável na sua região. É a valorização do local, com e por seus próprios atores, pois como afirma Freire:

“É uma posição errada aquela que simplesmente almeja o repasse de informações aos agricultores ou então a obrigação da adoção de uma tecnologia, não lhe cabe [*ao extensionista*] portanto, de uma perspectiva realmente humanista, estender suas técnicas, entregá-las, prescrevê-las, não lhe cabe persuadir nem fazer dos camponeses o papel em branco para sua propaganda. Essa é uma posição deveras ingênua do extensionista, ingenuidade que se reflete nas situações educativas em que o conhecimento do mundo é tomado como algo que deve ser transferido e depositado nos educandos. Um passo crucial é estar inserido na realidade do agricultor, para então poder realizar seu trabalho, de acordo com as necessidades locais, porque o conhecimento não se *estende* do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 1977).

É a partir dessa inserção de que fala Freire (1977), que se buscará desenvolver a prática, inovando no que fazer do uso da tecnologia digital na metodologia da comunicação aplicada à assistência técnica e extensão rural da caprinovinocultura no município de Ibimirim - PE. Ao mesmo tempo em que a equipe multidisciplinar, através das trocas de conhecimento tentará resolver os gargalos encontrados para produção viável de caprinos e ovinos, incentivando a participação ativa dos criadores, de forma que o conhecimento seja um fator “base-sustentável” de todo processo.

Nos termos de Coelho (2005: 68) tal desafio de inovar é mais difícil ainda à medida que:

“As tensões da orientação técnica surgem quando sistemas de produção são propostos e não se ajustam aos propósitos sociais em jogo, em determinados espaços de produção. Os equívocos surgem quando não se levam em conta o destino da produção, o histórico de uso do solo, as condições ambientais e as relações sociais de produção e do trabalho, que, por sua vez, significam bem mais que simples identificação microeconômica do item ‘recursos de mão-de-obra’. A distância dos mercados, as condições de transporte para escoamento da produção, os recursos para reposição de peças ou insumos que fazem parte das normas de um pacote (tecnológico), ou de uma proposta técnica, também devem ser identificados como fundamentos para proposição de mudanças futuras. Essas análises e suas conclusões constituem um processo de pesquisa, que além de sistemático, deve ser participativo”.

Entendemos esse tipo de pesquisa de que nos fala Coelho (2005) como pesquisa-ação, definida por Thiollent (2004) como um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema de modo cooperativo ou participativo, atuam para modificar tal situação. (LIMA e DE JESUS, 2006).

Para Coelho (2005)

“Essa é uma prática orientada pela prudência, pela criticidade epistemológica e pela competência geradora de novos saberes produzidos partilhadamente com os agricultores. A formação metodológica para produção sistemática desses saberes partilhados apresenta-se como uma exigência indispensável a esse novo *habitus* profissional, ecologicamente engajado na sustentabilidade e na qualidade da vida humana na terra, pois é comprometido com a emancipação da subordinação dos excluídos” (Coelho, 2005: 69).

Entendendo dessa forma objetivamos capacitar os pequenos caprinovinocultores do sertão, em técnicas de manejo sanitário, nutricional e reprodutivo, com ênfase na profilaxia das enfermidades mais comuns em caprinos e ovinos da região, aplicando-se na metodologia, os recursos áudio-visuais produzidos na própria comunidade assistida. Incluindo-os como sujeitos do processo de construção do conhecimento, pois acreditamos que

“De idéias aparentemente simples surge um dos imperativos de conduta e de pensamento mais caros à pesquisa participativa ou ao diagnóstico participativo: a internalização, por parte do profissional ou do grupo de agentes externos, da idéia do outro (produtor/agricultor) como uma fonte de saber e um ser capaz de conhecimento, sentimento e cultura (...) Na perspectiva participativa, a ação profissional passa a ser uma forma de trabalho em que o ponto de partida é o saber cotidiano do agricultor, que é traduzido pelo conhecimento científico ao receber tratamento sistemático, registro, análise e organização, com vistas à socialização dos resultados e definição democrática dos fins de uso” (COELHO, 2005: 87)

Esse processo formativo está acontecendo através de atividades práticas, mini-cursos, e oficinas sobre manejo nutricional, manejo sanitário, noções de construções rurais, noções de administração e associativismo rural; e manejo reprodutivo. Tais atividades são voltadas tanto para os próprios criadores, geralmente homens, chefes de família, como têm sido expandidas e abertas às mulheres e jovens da comunidade, numa perspectiva voltada ao atendimento das demandas de gênero e geração.

As atividades desenvolvidas têm buscado também apresentar resultados de pesquisas em caprinos e ovinos, de forma prática e didática, aos pequenos criadores e seus familiares, possibilitando que a comunidade se atualize, numa troca de experiências entre todos os participantes, que tem sido registradas através de fotos, gravações, e filmagens que após a editoração servirão de material didático nas diferentes atividades.

Deve-se destacar ainda a ênfase dada à importância do acesso e uso da Internet, como instrumento de aproximação entre os centros de pesquisas e universidades com as comunidades rurais. Desse modo um dos objetivos perseguidos tem sido a motivação e habilitação dos pequenos criadores e seus familiares, para acessarem a rede mundial de computadores, tanto para praticarem a pesquisa, como para uma permanente comunicação entre todos os participantes da ação.

O material elaborado durante as visitas as propriedades criadoras tem resultado num acervo fotográfico que vem sendo catalogado e ordenado por temas referentes aos manejos nutricional, sanitário, reprodutivo e temas associados aos trabalhos comunitários; filmes editados sobre os temas trabalhados nas comunidades; gravações editadas e catalogadas para produção de artigos.

Assim procuramos contribuir com uma caprinovinocultura que propicie uma situação econômica estável para as famílias, com rendas familiares dignas, bem situadas em sua região, obtendo, sobretudo, produção alimentar suficiente, e com excedente pra obter uma renda extra.

2. Justificativas

A presente ação de extensão rural e assistência técnica objetiva a captação do conhecimento de técnicas simples da criação de caprinos e ovinos pelos pequenos criadores e seus familiares, bem como o conhecimento das técnicas habitualmente utilizadas por eles, pelos pesquisadores e estudantes.

Essa ação se justifica a partir da compreensão de que a desestruturação dos órgãos de assistência técnica e extensão rural do Estado de Pernambuco prejudica sobremaneira o pequeno criador. Para estes, muitas vezes a morte de três ou quatro animais, pode representar um prejuízo de até 50% do rebanho. E esses criadores de forma nenhuma podem arcar com as despesas de um Médico Veterinário particular. Por outro lado, com a avaliação dos professores universitários levando em consideração o número de artigos científicos publicados a cada ano, nenhum estímulo à classe tem sido dado, para que se elabore e participe de projetos de extensão. Sendo esta atividade relegada aos “não pesquisadores”. Assim, alunos, professores e técnicos das universidades não são estimulados a elaborar e executarem projetos de extensão. E os que têm interesse e aptidão, esbarram na grande dificuldade de financiamento para esta atividade nas universidades.

Os projetos de extensão voltados às atividades com animais de produção nas Escolas de Veterinária são cada vez mais raros, por conta da necessidade de financiamentos que custeiem o transporte, estadia, e outras necessidades desse tipo de trabalho. Além disso, a falta de políticas públicas voltadas à extensão rural tem dificultado bastante a contratação de novos extensionistas rurais, o que reflete numa redução da oferta de empregos nas especialidades ligadas à produção animal.

Os técnicos e estagiários da UFRPE e do IPA, completarão de forma multidisciplinar o aprendizado dos criadores, de forma que durante o processo, novos extensionistas possam surgir, e os já existentes tenham a oportunidade de encontrar nas atividades, atualizações profissionais e novas formas de construir um elo que perdure após a ação programada.

3. Característica multidisciplinar e interdisciplinar do projeto

A ação envolve várias disciplinas do Departamento de Medicina Veterinária, como também o Departamento de Educação e de Zootecnia da UFRPE, além dos extensionistas e pesquisadores do IPA e Secretaria Estadual de Agricultura.

A perspectiva multidisciplinar da proposta demonstra a preocupação com a complexidade da extensão rural, ao mesmo tempo em que fortalece as ações, de forma a assegurar aos pequenos criadores uma melhor e mais completa resposta as suas questões. Os profissionais da área de Extensão Rural e Comunicação irão interagir com os da área Agrícola de forma que possam utilizar os meios de comunicação mais adequados a cada atividade (mini-cursos, palestras, exposições, ou oficinas)

Com isso visamos potencializar a formação e aperfeiçoamento de profissionais, professores e pesquisadores que atuam sob outra ótica de intervenção, na qual

“Esse profissional do espaço agrário, como qualquer trabalhador distinguido por seu credenciamento escolar, apresenta-se como capaz de conhecimento, e não apenas como reproduzidor de um conhecimento que o aliena dos fundamentos e interesses reais envolvidos em suas orientações. As conseqüências ambientais e sociais de seus atos marcam suas preocupações e seus compromissos éticos” (Coelho, 2005: 69)

Na interdisciplinaridade proposta pretende-se demonstrar durante as atividades, de forma prática e didática, que o homem, os animais e o meio ambiente, precisam ser abordados como um todo, de forma sistêmica e holística. E que tal conhecimento dentro da cadeia produtiva, é

de fundamental importância para os criadores que precisam saber e assumir sua responsabilidade direta pela qualidade do produto final, seja ele carne, peles, leite ou seus derivados. Essa responsabilidade dos pequenos criadores nem sempre é percebida, quando só um aspecto, ou seja, só uma disciplina é abordada durante uma atividade. Nesse contexto os diversos profissionais envolvidos estarão presentes e atuantes nas ações desenvolvidas durante todas as atividades.

Essa experiência permite discutir assuntos que levarão aos criadores o conhecimento sobre a importância do associativismo frente às diversas etapas da cadeia produtiva da caprinovinocultura; o uso de técnicas de plantio de bancos de proteínas, que ao mesmo tempo funcionam como forma de fixação de nitrogênio no solo (adubação verde); a inclusão do homem do campo nas várias formas de comunicação e registros visuais, como internet, fotos, filmes, que em muitos casos complementarão os conhecimentos adquiridos com a leitura, já que parte deles apresenta baixa escolaridade.

4. Metodologia detalhada

No período de fevereiro de 2008 a julho de 2010 serão atendidos, 28 pequenos caprinovinocultores, que se enquadram no perfil da agricultura familiar, moradores do distrito de Moxotó², que dista 25 km da sede do município de Ibimirim, região do Sertão de Pernambuco.

Nas visitas às comunidades, a equipe é constituída por oito alunos da graduação do curso de Medicina Veterinária e Zootecnia, e dois professores/técnicos da UFRPE. As propriedades serão visitadas, uma vez ao mês, por um período de três dias.

Inicialmente os criadores foram identificados e selecionados, por meio de preenchimento de questionários e entrevistas com a equipe, de forma a serem selecionados por características como aptidão a novas tecnologias, tendência à participação em trabalhos comunitários, interesse em participar das atividades a serem eleitas em reuniões, entre outros. Este trabalho inicial teve uma significativa colaboração da comunidade através do empenho dos funcionários da escola local (Diretora e professores) na mobilização dos criadores, bem como de uma representante da prefeitura municipal, ligada a secretaria de ação social.

Os dados qualitativos e quantitativos coletados a partir do questionário aplicado neste momento da pesquisa-ação podem representar um primeiro diagnóstico sobre o “lugar” da caprinovinocultura nessas comunidades, cujos principais resultados gostaríamos de enfatizar:

- Dos 13 criadores que responderam sobre as raças de seus rebanhos, apenas 31% (4 criadores), a firmaram ter algum animal de raça (1 saanem, 2 boer e 1 moxotó);
- Dos 14 criadores que responderam sobre o desejo de expandir a criação 86% afirmaram positivamente, por ser uma atividade já praticada na família, por ter mão-de-obra disponível e, principalmente, por ser uma fonte de renda. Os que não desejam ampliar, justificam a sua opção pela limitação de área (pouca terra) ou o grande

² O distrito de Moxotó pertence ao Município de Ibimirim, na mesorregião do sertão pernambucano, microrregião do sertão do Moxotó. Moxotó já foi sede municipal à qual pertencia o distrito de Ibimirim, que assume a sede da municipalidade em 1963. Em 2000, Moxotó contava com uma população de 2.726 habitantes (50,8% de mulheres e 49,2 de homens), sendo que 387 habitantes residem na zona urbana do distrito e 2.339, na zona rural. Essa população rural distribui-se em diferentes sítios como Sítio Menino, Cágado, Caldeirão, Brejinho, Brejo Seco, Gameleira, Gameleira de Cima, Carnaubinha e Baixa. As atividades econômicas predominantes são agricultura, pecuária, produção de mel e de derivados da cana-de-açúcar. A relação com a sede do município (Ibimirim) se dá, sobretudo, em busca de serviços (Educação e Saúde) e pequeno comércio, que é feito, também, com o município de Tupanatinga, pela proximidade e facilidade de acesso. (CONDEPE/FIDEM –PE, IBGE, 2000).

trabalho necessário no manejo dos rebanhos em contraposição ao baixo retorno financeiro;

- Em média são abatidos 21 cabritos/ano, em seis propriedades que declaram a prática. Deve-se destacar o abate para o consumo, na maioria das vezes não quantificado;
- Em média são vendidos oito cabritos por ano, pelos 12 criadores que afirmaram essa prática. O preço do kg vivo variou entre R\$ 3 e 6,00 e o kg abatido variou entre R\$6 e 8,00;
- Os tipos de identificação mais usados são morsa, chocalho, cortes na orelha, ferradura e o australiano;
- 95% dos informantes (18 criadores) afirmaram vacinar seus rebanhos, somente contra raiva, em sua maioria anualmente;
- 100% dos informantes afirmaram não realizar qualquer tipo de exames nos seus rebanhos;
- 100% dos informantes afirmaram que vermifugam seus animais, sendo o Ripercol o vermífugo mais citado. Há uma grande variação na periodicidade das vermifugações, que vão de uma vez, ao nascer, à semestral ou anual. Destaca-se ainda o uso de fitoterápicos, como a babosa com sal.
- A produção leiteira é insignificante, destinando-se, nos poucos casos, ao consumo próprio ou alimentação de cabritos rejeitados;
- 100% dos criadores não praticam a inseminação artificial;
- 5% dos criadores (1) declarou fazer a monta controlada, os demais declaram que a monta é feita no campo, sem nenhum controle;
- 100% dos informantes declaram fazer a castração dos animais recém-nascidos, sendo a técnica mais comum, o que eles denominam de “macete”, que significa bater com um pedaço de madeira ou torcer os testículos dos animais;
- 100% dos informantes afirmaram que não realizam a descorna, nem utilizam pedilúvios;
- 26% dos informantes (5), afirmam a ocorrência de problemas nos cascos durante o inverno, mas somente um declara que faz os cortes dos mesmos.
- Oito informantes declaram fazer silagem, sendo a palha do milho, algaroba e leucena, as espécies mais utilizadas;
- 11 informantes declaram comprar algum tipo de alimentação para os rebanhos, sobretudo na estiagem. Dentre os alimentos comprados destacam-se os farelos de trigo, milho e algodão, bem como a torta de algodão;
- Destes 11, apenas sete souberam informar a média de gasto mensal com tal alimentação, o que fica em torno de R\$80,00.
- 30% (6) declaram utilizar algum tipo de capim, como suplemento alimentar, destacando-se os capins elefante, buffel, mineirão e rasteiro;
- A palma, algaroba, milho e mandacaru, são esporadicamente utilizados na alimentação;
- 16 informantes declaram participar de algum tipo de organização, destacando-se as associações (de sem-terras, apicultores e condutores de veículos), as igrejas (católica e batista) e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Ibimirim;
- 85% dos entrevistados (17) afirmaram ser de muita importância a organização de um grupo de criadores no distrito, no entanto apontam a falta de interesse, responsabilidade, união, motivação e acesso (transporte), como as maiores dificuldades.
- 100% afirmaram ver na caprinovinocultura um bom negócio, por três motivos principais: 1) Ser uma produção adaptada a região, mais resistente as adversidades que os bovinos; 2) Está no saber fazer dos criadores, tradicionalmente, de geração à

geração; 3) Ser uma das principais fontes de renda da região, funcionando muitas vezes como poupança para os agricultores familiares.

Os dados reforçam um “lugar” simbólico que a atividade ocupa na vida dos criadores, mas demonstram, também, como práticas simples de manejo nutricional, reprodutivo e sanitário, não fazem parte do cotidiano, no trato com os seus animais.

A partir desta constatação inicial, um conjunto de atividades vem sendo realizadas, tais como:

- Pequenas palestras, oficinas e exposições fotográficas realizadas para fixação de aprendizagem teóricas e práticas, com distribuição de cartilhas ou folders sobre os assuntos vivenciados no campo;
- As palestras, folders, filmes, e cartilhas estão sendo preparados a partir dos registros fotográficos e gravações obtidas durante as práticas nas propriedades. O material será editado e trabalhado durante as atividades. Os extensionistas locais, professores, alunos e criadores, de posse do material fotográfico gerado durante as atividades práticas de assistência técnica aos rebanhos terão várias opções na construção do material didático para as palestras, aulas, oficinas, cartilhas, filmes e artigos. Este material didático auxiliará de forma lúdica e descontraída às diversas metodologias de comunicação aplicadas nas atividades;
- Os criadores serão habilitados a utilizarem o computador de forma a localizarem os artigos e manipulá-los. Um computador ficará na comunidade, e outro será instalado no escritório do Instituto Agrônomo de Pernambuco – IPA, na sede do município. Estes ficarão ligados à internet, à disposição da comunidade assistida, para pesquisas e comunicação entre os demais participantes do projeto. As técnicas básicas de computação serão inseridas de forma prática, durante as oficinas sobre os diversos temas.
- A equipe está realizando exames parasitológicos de fezes dos rebanhos, periodicamente, com a finalidade de identificar a melhor época de vermifugação dos rebanhos assistidos e acompanhar as causas das infestações com vermes gastrintestinais de forma mais abrangente. Assim poderá ser avaliada a medicação utilizada pelos criadores, e oferecida assistência técnica dirigida a cada caso específico. Outros exames laboratoriais poderão ser realizados, à medida que sejam necessários aos diagnósticos.
- Discussão e práticas de métodos de organização comunitária, associativismo, cooperativismo, administração e escrituração rural estarão inseridas nos diversos temas a serem trabalhados durante as diversas atividades.

Estão sendo realizadas ainda nas propriedades as atividades que se mostrem necessárias ao bom desempenho dos rebanhos desde que os proprietários estejam de acordo e haja condições para a execução, como cirurgias, vacinações, etc.

Os folders e cartilhas elaborados sobre temas oriundos dos problemas encontrados nas criações estão sendo distribuídos entre os criadores e professores da comunidade, que repassarão as informações às crianças das comunidades assistidas. Também serão produzidos pequenos filmes, e organizadas duas exposições fotográficas, com a finalidade de divulgar os trabalhos realizados, os avanços e as dificuldades encontradas.

Com a finalidade de informatizar e dar continuidade as ações na comunidade, será elaborada uma página para a internet, que ficará hospedada na *home page* da UFRPE. Através dessa página, o elo entre a comunidade, técnicos, professores e criadores se formará. Todos os participantes poderão se atualizar, tirar dúvidas, e trocar experiências que fortalecerão as ações desenvolvidas na comunidade, além de disponibilizar para outros técnicos e o público em geral algumas experiências adquiridas durante as ações.

A página da WEB, também será utilizada para a divulgação das atividades abertas às comunidades de outros municípios.

Como critério de avaliação a cada visita mensal, a equipe técnica se reunirá, para planejar ações a serem desenvolvidas, e realizar os ajustes necessários. Será utilizado o método - PMA (planejamento/projeto, monitoramento e avaliação), onde o monitoramento será realizado através de avaliações parciais, mensais, para os ajustes e reprogramação de ações. A avaliação final será realizada ao término dos 30 meses, e servirá como um momento de reflexão mais aprofundado, no qual se discutirão os resultados alcançados, críticas, possibilidades de continuidade, e parcerias.

A cada quatro meses os criadores e a equipe técnica se reunirão para avaliar as ações realizadas no período. As avaliações serão registradas, formatadas, e os resultados expressos na forma quantitativa e qualitativa.

Para as avaliações, tanto as parciais, quanto a final, serão utilizados indicadores, tais como: 1) Adaptação e utilização pelos criadores, das tecnologias praticadas e adaptadas a campo; 2) Utilização, interesse e motivação às técnicas discutidas em cursos e oficinas; 3) Análise das avaliações realizadas por todos os participantes do projeto; 4) Discussão e captação de novos conhecimentos a partir das metodologias utilizadas; 5) Registro, aumento e controle da produção de caprinos e ovinos da comunidade assistida.

Para facilitar todo esse processo de avaliação trabalhamos com uma ficha de acompanhamento individual das propriedades, que serve como “marco zero” para as avaliações futuras. Nestas fichas, como num prontuário, estão registrados desde o número de animais do rebanho, suas características e manejo utilizado, que associados as informações sobre o criador e sua família, coletadas por meio do “questionário de entrada”, darão o perfil das famílias caprinovinocultoras e suas criações.

Assim esperamos que após o período da ação, sem descartar o monitoramento dos extensionistas locais, com muitas técnicas já incorporadas à rotina das propriedades, a comunidade assistida possa realizar as seguintes tarefas: 1) Registrar seus animais quanto ao número, sexo e idade; 2) Organizar por meios de castração com burdizio e isolamento programado do reprodutor, épocas de nascimento e épocas de assistência às fêmeas prenhes; 3) Programar e viabilizar áreas de bancos de proteínas para seus rebanhos; 4) Construir e saber manejar uma esterqueira; 5) Aplicar com segurança medicação nos seus animais pelas vias: oral, subcutânea, intramuscular e intravenosa; 6) Saber escolher seus animais para compra e para descarte; 7) Alimentar corretamente seu rebanho de acordo com o estado fisiológico dos animais; 8) Conhecer as principais enfermidades dos caprinos e ovinos, e como preveni-las; 9) Conhecer as principais vacinas e como aplicá-las; 10) Como criar seus animais em harmonia e respeito com o meio ambiente; 11) Como criar seus animais para oferecer ao público consumidor uma carne de boa qualidade e um couro mais valioso; 12) Organizar em sua propriedade os diversos manejos da criação, de forma a haver harmonia e produtividade entre eles; 13) Organizar dentro de suas condições de criação, vendas programadas para uma oferta contínua e; 14) Saber a importância do controle parasitológico dos rebanhos e como executá-lo.

E por fim espera-se que as famílias assistidas tenham a opção de poder permanecer nas suas terras com dignidade e com uma produção que lhes permitam uma renda capaz de viabilizar atividades básicas à saúde e bem estar, trabalho, aprendizagem e lazer, que as farão optar por não mudar para a cidade mais próxima, engrossando as fileiras do êxodo rural, tratado como “destino” da maioria da população rural em nosso país. Enfim esperamos contribuir com um modelo de desenvolvimento de que nos fala Sem (2000), para quem desenvolvimento requer aprendizado e liberdade, mas precisamente, deve ser compreendido como o processo de ampliação das capacidades dos indivíduos fazerem escolhas.

5. Considerações finais

Decorridos cinco meses do encontro da equipe de professores, pesquisadores e estudantes da UFRPE e demais entidades parceiras com os criadores de caprinos e ovinos de Moxotó, em Ibimirim/PE, podemos reconhecer os desafios, mas, sobretudo, as potencialidades de (re)construção de conhecimentos para ambas partes.

Inicialmente diagnosticou-se uma precariedade generalizada no trato com os rebanhos, o que resulta em explorações que longe de significarem explorações econômicas racionais, significam, em muitos casos, um *hobby*, uma tradição, repassada de geração à geração.

No entanto de nosso encontro, nossa troca, é possível prever algumas inovações, pois já é possível perceber no grupo, aqueles/as criadores/as que estão mais abertos a revelarem suas práticas, seus conhecimentos, para se permitirem à troca. É um momento onde o conhecimento científico e popular se desafiam mutuamente.

Nessa conjuntura somente a experimentação prática e o reconhecimento da aplicabilidade da solução técnica apresentada, pode, pouco a pouco, construindo confiança, entre as partes envolvidas no processo, e, sobretudo, mudanças de hábitos.

Observa-se um interesse significativo de jovens e mulheres pelas atividades desenvolvidas, bem como uma disponibilidade de alguns chefes de família em acompanharem todas as práticas desenvolvidas pela equipe nas criações vizinhas. Destaca-se a adoção de algumas técnicas simples, como os métodos de castração e vermifugação dos animais, a partir das atividades realizadas, pela ação em curso.

No entanto ajustes como os horários e um chamamento à própria responsabilidade dos/as criadores/as para assumirem como de seu interesse, tais atividades, devem ser realizados.

Entendemos, portanto, que nossa prática, encontra-se em processo, e como todo ele requer tempo, estabelecimento de relações de confiança, no caminho dos resultados propostos.

Devendo-se ainda frisar que tal processo deve ser construído numa via de mão dupla, sendo dos/as criadores/as o papel de protagonistas de seus projetos familiares, cabendo a equipe externa o papel de mediadora, nas situações que se fizer necessário.

6. Bibliografia

BORDENAVE, J.D. **O que é Comunicação Rural**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COELHO, F. M. G. A arte das orientações técnicas no campo: concepções e métodos. Viçosa (MG): Editora da UFV, 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

IBGE – **Censo Agropecuário - 1995/1996**

LIMA, I. de S. DE JESUS, P. A pesquisa na prática da extensão rural para o desenvolvimento sustentável: alguns fundamentos epistemológicos. In: LIMA, J. R. T. de. FIGUEIREDO, M. A. B. (Orgs). **Extensão rural, desafios de novos tempos: agroecologia e sustentabilidade**. Recife: Bagaço, 2006. p: 13-27.

LOPES, E.S.A. *et al.* **Um olhar sobre os assentamentos rurais de Sergipe**. In: MEDEIROS, L.S., LEITE, S. (Orgs.). Formação dos assentamentos rurais no Brasil – processos sociais e políticas públicas. Porto Alegre, Rio de Janeiro: Editora da UFRGS: CPDA, 1999. 282p. p. 161-196.

NETO, A.D.B.; **Posicionamento estratégico do setor de carnes de caprinos e ovinos no mercado de carnes brasileiro**. Anais do III Simpósio Internacional sobre Caprinos e Ovinos de Corte. João Pessoa, Paraíba, Brasil, 2007.

OLINGER, G. **Ascensão e decadência da extensão rural no Brasil**. Florianópolis: EPAGRI, 1996.

PEDROSO, M. T. **Uma breve reflexão sobre o papel da assistência técnica e extensão rural (ATER) na construção de um modelo de desenvolvimento rural sustentável**. Brasília, 2003. 6p. (Mimeo).

PRONAF- **Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar**. Acesso: 01 de abril de 2007. <http://www.pronaf.gov.br/quem_somos/perguntas.htm>

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA FILHO, M.M. **A extensão rural em meio século: a experiência do Rio Grande do Norte**. Natal: EMATER/RN, 2005.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação e enquete operária**. São Paulo: Cortez, 2004. 13ª Edição.

VEIGA, J.E., et al.; **O Brasil rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento**. NEAD, Brasília, 2001, 108 p.

WANDERLEY, M. N. B. **“Morar e trabalhar”**: o ideal camponês dos assentados de Pitanga (estudo de caso no Nordeste). In: MARTINS, J. S. (Org.). Travessias – a vivência da reforma agrária nos assentamentos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. 295p. p. 203-246. (Série Estudos Rurais).

Metodologias Participativas em Unidades de Conservação na Amazônia: possibilidades de Extensão Universitária.

VASCONCELOS, Valéria ; SIQUEIRA, Cristiano; SANTOS, Raquel; Ribeiro Jr., Djalma; SALAZAR, Marcelo; STRAATMANN, Jeferson; NEVES, Letícia; REIS, Alan Ribeiro dos; CAMPOS, Patrícia.

Justificativa:

A discussão sobre o meio ambiente e populações tradicionais vêm tomando um vulto cada vez maior no cenário nacional e internacional. Assim, inúmeras iniciativas governamentais e de organizações da sociedade civil vem sendo levadas a cabo para garantir uma maior qualidade de vida para homens e mulheres vivendo em um mundo globalizado. Entre essas medidas está a criação de Unidades de Conservação, que devem ser implementadas através de Planos de Manejo sustentável dos recursos naturais e da formalização de espaços de decisão, como associações comunitárias e Conselhos Deliberativos.

Entre os anos de 2006 e 2008, um grupo de profissionais de várias áreas participou uma consultoria para o Instituto Chico Mendes para a Biodiversidade (ICMBio) para a criação dos Conselhos Deliberativos de duas Reservas Extrativistas (Resex) na Amazônia: RESEX do Riozinho do Anfrísio e RESEX do rio Iriri (Altamira/PA). O trabalho desenvolveu-se com populações ribeirinhas residentes nessas duas Resex e foi realizado em três etapas: 1) diagnóstico socioeconômico; 2) validação dos dados e formação dos Conselhos; 3) formação de Conselheiros e criação dos Conselhos Deliberativos.

A partir dos dados levantados no diagnóstico rural participativo (DRP) foram constatados sérios problemas relacionados à violação de direitos humanos básicos, tais como os altos índices de analfabetismo: 82% na RESEX do Riozinho do Anfrísio e 80% na RESEX do Rio Iriri (Salazar, et. al., 2007).

Apesar de os objetivos da consultoria estarem circunscritos a processos bastante específicos na legalização de Reservas Extrativistas – como é o caso da criação dos Conselhos Deliberativos – optou-se por utilizar metodologias que pudessem favorecer um maior fortalecimento comunitário, uma vez que:

[...] um dos principais objetivos da consultoria era a formação de conselheiros locais que tivessem uma visão mais ampla sobre a realidade em que estão inseridos e pudessem atuar de uma maneira mais protagonista na condução de seus destinos, considerou-se que o trabalho de campo poderia ser desenvolvido conjuntamente com um processo inicial de alfabetização de adultos, apoiado na metodologia freiriana. (Vasconcelos et. al, S/D).

Acreditamos que as metodologias utilizadas podem servir como parâmetros para iniciativas de Extensão Universitária que valorizem os conhecimentos das populações tradicionais e, sobretudo, seu diálogo com os saberes acadêmicos. Além disso, as experiências vividas mostraram-se muito fecundas principalmente pela interdisciplinaridade e complementaridade das propostas já que:

[...] a todo momento, o contexto e realidades locais serviam como substrato para o planejamento de novas ações, guiadas constantemente por uma visão poliocular¹. Dessa forma, ainda em consonância com os propósitos da Educação Popular, a equipe de profissionais aprendeu, ao ensinar, formou-se, ao formar e, principalmente, ao contribuir para a emancipação, emancipou-se igualmente (Vasconcelos et. al., S/D).

Forma de apresentação:

A presente proposta pretende tratar a temática através da apresentação de um vídeo (*Lendo a Floresta, Lendo a Palavra* – realizado pela equipe proponente) - com vinte minutos de duração, editado com base nas atividades realizadas nas RESEX citadas. Após a exposição, pretende-se que seja aberto um debate com vistas a aprofundar as discussões sobre os diversos temas abordados, entre eles: metodologias participativas, possibilidades de extensão universitária, fortalecimento comunitário, populações tradicionais e políticas públicas de preservação e proteção do meio ambiente.

¹ O conceito de um olhar *poliocular*, foi aprofundado por Edgar Morin, que afirma: *O que me interessa não é uma síntese, mas uma visão transdisciplinar, um pensamento que se irrompa nas fronteiras entre as disciplinas (...). Tudo o que é humano é ao mesmo tempo sociológico, econômico, histórico, demográfico. É importante que esses aspectos não sejam separados, mas concorram para uma visão poliocular.* (in Whitaker, 2002, p. 21).

Carga horária sugerida: Exposição do vídeo: 20 minutos

Debate: 40 minutos

Material necessário: Data Show / Telão



RESEX Riozinho do Anfrísio



RESEX Rio Iriri

Bibliografia:

- SALAZAR, M.; NEVES, L.; REIS, A.; SANTOS, R.; STRAATMANN, J.; TIERNO C.; VASCONCELOS, V. **Relatório parcial da formação do Conselho Deliberativo da RESEX do Riozinho do Anfrísio**. Altamira: IBAMA, 2007. 135 p.
- SALAZAR, M.; NEVES, L.; REIS, A.; SANTOS, R.; STRAATMANN, J.; TIERNO C.; VASCONCELOS, V. **Relatório parcial da formação do Conselho Deliberativo da RESEX do Rio Iriri**. Altamira: IBAMA, 2007. 141 p.
- VASCONCELOS, V.; Siqueira, C.; Santos, R.; Salazar, M.; Straatmann, J.; Neves, L.; Reis, A.; Campos, P. G. *Educação Popular e formação de Conselhos Deliberativos: relato de experiências na Terra do Meio*. S/D. Artigo não publicado.
- VASCONCELOS, V.; Tierno, C.; Santos, R.; Salazar, M.; Straatmann, J.; Neves, L.; Reis, A.; Campos, P. G. *Inclusão Social e Educação Popular: Uma experiência em Reservas Extrativistas na Terra do Meio*. Resumo publicado em **Anais** do III Seminário Brasileiro sobre Áreas protegidas e Inclusão Social. Teresópolis, Rio de Janeiro, 2007.
- WHITAKER, Dulce C.A. e Fiamengue, Elis C.. *Ciência e Ideologia: as armadilhas do preconceito*. In Whitaker, Dulce. **Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes**. Presidente Wenceslau, São Paulo: : Letras à Margem, 2002 (pp. 19-32).

Perfil Profissional da Coordenadora dos Debates –

Professora Doutora Valéria Oliveira de Vasconcelos.

Mestre em Educação Especial pela UFSCar e Doutora em Educação pela UFSCar / Universidade de Salamanca (Espanha). Possui experiência na área de Educação como professora de ensino fundamental, médio e superior (UFSCar – Departamento de Metodologia de Ensino; e Unicep – curso de Educação Física); foi chefe da Secretaria Municipal de Esportes e Lazer e diretora da Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social de São Carlos. Coordenou inúmeros projetos na área de mobilização e fortalecimento comunitários. Atualmente é pesquisadora da UFSCar (Grupo de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”), membro do NAPRA (Núcleo de Apoio à População Ribeirinha da Amazônia), Presidente da ONG “De Pés no Chão – Grupo de ação, formação e mobilização social” e Consultora na área de Educação em projetos do IBAMA, ICMBio e Ministério do Meio Ambiente. Está em processo inicial em seus estudos de Pós Doutorado na área de Sociologia Rural, na UNESP/Campus Araraquara.

Equipe Proponente/Áreas de atuação:

Marcelo Salazar (Engenharia de Produção/UFSCar);

Jéferson Straatmann (Engenharia de Produção/USP);

Cristiano Siqueira (Educação/UFSCar);

Raquel Santos (Biologia/UFSCar);

Allan Ribeiro (Engenharia Mecatrônica);

Letícia Neves (Arquitetura/USP);

Rafael Sposito (Biologia/UFSCar);

Djalma Ribeiro (Imagem e Som/UFSCar).

O PROJETO EXPERIMENTAÇÃO EM AGROSSILVICULTURA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL: ESTUDO DE CASO EM JOANÓPOLIS/SP

Marina Souza Dias Guyot, André Toshio V. Iamamoto, Mariana Grimaldi, João Dagoberto dos Santos, Flávio Bertin Gandara, Dalcio Caron

Núcleo de Apoio à Cultura e Extensão em Educação e Conservação Ambiental, Universidade de São Paulo, sede Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”. E-mail: pteca@esalq.usp.br

RESUMO

Este projeto objetiva gerar conhecimento técnico/científico para a construção de sistemas produtivos sustentáveis, que tenham como foco a integração de sistemas de produção florestal e agroflorestal em pequenas propriedades rurais. As metodologias participativas passam pela fase de diagnóstico, culminando na construção, implantação e avaliação de áreas experimentais de sistemas produtivos que visam reduzir os custos de produção e o aumento da sustentabilidade das unidades de produção familiares, através do aumento da biodiversidade e da diversificação das propriedades. A experimentação participativa, desta forma, apresenta-se como metodologia central de um enfoque teórico-metodológico que visa a construção de conhecimentos através do diálogo dos saberes científicos e populares, promovendo uma reflexão no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

1. Introdução e Justificativa

No século XIX, a idéia de progresso fundamentava o capitalismo em ascensão. Neste contexto, as sociedades tradicionais eram vistas como retardatárias, em uma escala de evolução, onde a sociedade industrial europeia se encontraria no estágio mais avançado deste percurso.

Com relação à idéia de desenvolvimento, WALLERSTEIN *apud* ALMEIDA (1997) faz um resgate histórico colocando que, no século XX, em países e regiões afastadas dos centros da modernidade, a idéia de desenvolvimento ganhou força, e que na década de 50, o termo já era empregado correntemente na literatura econômica e linguagem comum. Momento, a partir do qual, tornou-se um componente ideológico essencial da civilização ocidental. O mesmo autor relata que foi no final dos anos 70 que o termo desenvolvimento veio substituir a noção de progresso. De acordo com Almeida (1997:35),

“Se a noção de progresso se extinguirá no futuro próximo, não se sabe. O que se pode afirmar é que esta noção e outras que por ventura vierem a substituí-la, como o desenvolvimento sustentável, por exemplo, ocuparão doravante um lugar estratégico na análise e no debate social, porque elas articulam - ou tentam articular - duas dimensões do saber científico, ou seja, a natureza e a sociedade”.

Layrargues (1997) afirma que desde que o modelo convencionalmente adotado pelo ocidente mostrou sinais crescentes de fraqueza na solução de problemas econômicos e, ao mesmo tempo, revelou a crise ambiental, despontaram-se vários cenários alternativos, em elaboração teórica, para novos estilos de desenvolvimento.

Assim, iniciou-se a configuração do desenvolvimento sustentável nos anos 70, quando o movimento ambientalista ganhou peso nos países denominados desenvolvidos. Porém, Guzmán (1997) destaca a dificuldade de analisar as questões referentes ao desenvolvimento sustentável em função, primeiro, da falta de consenso sobre o que o caracteriza e, segundo, pelos múltiplos olhares que podem ser conferidos ao tema.

De qualquer forma, o desenvolvimento sustentável passou a ser discutido em diversas áreas do conhecimento, inclusive por todas aquelas preocupadas com o desenvolvimento rural. Navarro (2001) coloca que, em meados dos anos 80, surge o conceito do desenvolvimento rural sustentável a partir da crescente difusão do referido desenvolvimento sustentável.

Caporal e Costabeber (2001), ao incorporarem o conceito de desenvolvimento rural sustentável, defendem a idéia de que para se construir, de fato, este desenvolvimento é necessário entender a agricultura em sua complexidade, que vai mais além dos aspectos meramente econômicos e inclui as dimensões socioambientais e culturais.

Ressaltam que um desenvolvimento rural que caminhe para a sustentabilidade só pode ser levado a cabo mediante metodologias que permitam colocar em marcha, estimular e apoiar processos efetivamente participativos (CAPORAL e COSTABEBER, 2004).

No Brasil, os progressos mais significativos alcançados no campo da promoção do desenvolvimento sustentável estão associados à participação da sociedade civil tanto na elaboração, como na implantação de leis, planos, programas e ações inovadoras, contrariando a tradição descendente e centralizadora (PETERSEN e ROMANO, 1999).

Contudo, a participação, de acordo com Demo (1993), é uma conquista, o resultado de um processo, do qual não se devem ignorar os obstáculos, mantendo a consciência de sua tendência impositiva. Enfatiza que a questão não é não impor, mas assumir a tendência impositiva e, a partir daí, abrir espaços crescentes e nunca terminados de participação.

Petersen e Romano (1999) complementam dizendo que ainda que exista uma preocupação generalizada e explícita com o fortalecimento da autonomia e da capacidade de iniciativa das populações e das organizações, manifestam-se, com freqüência, tensão entre o discurso e a prática. Sobre a utilização de metodologias participativas com comunidades rurais IICA (1997) destaca que, muitas destas metodologias não passam de uma espécie de manual, que deve ser seguido passo a passo sem levar em conta as possíveis diferenças entre as comunidades rurais.

Existem inúmeras metodologias participativas inclinadas ao desenvolvimento rural sustentável que apresentam diferentes graus de participação. A metodologia de experimentação participativa é uma destas metodologias, que procura construir junto aos agricultores familiares alternativas de produção sustentáveis através da experimentação destas alternativas.

A respeito da relevância da experimentação participativa, que se dá através dos agricultores experimentadores, Hocdé (1999:33) afirma que:

"Os agricultores-experimentadores são melhores conhecedores do local. Nenhuma pesquisa, por melhor que seja, poderá conhecer tão profundamente o local. A pesquisa sobre sistemas

de produção pode facilitar o resgate dos conhecimentos. Por outro lado, ninguém pode representar e defender melhor os interesses dos agricultores do que eles próprios”.

Também Guzmán (2001) defende a idéia da agricultura participativa, através da qual se pretende o desenvolvimento participativo de tecnologias agrícolas, como orientação que permita fortalecer a capacidade local de experimentação e inovação dos próprios agricultores, com os recursos naturais específicos de seu agroecossistema.

Portanto, baseando-se naqueles conceitos de desenvolvimento sustentável, o projeto tem como pressuposto metodológico a participação dos atores envolvidos em todas as fases do projeto, ou seja, no diagnóstico, na definição dos objetivos, nos processos de seleção dos agricultores, na definição dos temas a serem abordados na capacitação, no desenho e implantação dos módulos experimentais, bem como na sua avaliação e replicação.

Atualmente, são 12 famílias envolvidas diretamente no processo, sendo que 08 destas famílias já implantaram áreas experimentais em suas propriedades. Pretende-se que estas áreas experimentais funcionem como ferramenta tanto para a aprendizagem, como para produção propriamente dita. Além disso, tornam-se áreas demonstrativas para outros agricultores interessados nas experiências.

2. Estudo de Caso

O estudo de caso do projeto localiza-se no Município de Joanópolis/SP. Apresenta-se a seguir um quadro das características principais e algumas iniciativas que envolvem o tema da participação e do desenvolvimento sustentável na área de estudo, e acabam também por justificar sua escolha como área de estudo para o tema proposto.

As informações abaixo são baseadas no Plano Diretor de Desenvolvimento Turístico de Joanópolis (ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES, 2003) e em informações obtidas em campo através de entrevistas semi-estruturadas com representantes de instituições e indivíduos da sociedade civil do Município de Joanópolis/SP durante o processo de diagnóstico realizado pelo projeto “Experimentação em Agrossilvicultura e Participação Social” (NACE/USP, 2005).

O município de Joanópolis localiza-se na porção sudeste do Estado de São Paulo, faz parte da Região Administrativa de Campinas, estando inserido na sub-região de governo de Bragança Paulista (destaque em vermelho no mapa abaixo).



(fonte: Adaptado de IBGE/SIDRA)

Joanópolis está inserido na subzona ocidental da Serra da Mantiqueira e localiza-se na região dos Grandes Reservatórios. Faz parte do domínio da Mata Atlântica e a cobertura vegetal da região constitui-se da chamada Floresta Ombrófila Densa. Localiza-se na bacia hidrográfica do Piracicaba e faz parte do Sistema Cantareira, que abastece de água 60% da região metropolitana de São Paulo.

A agropecuária sempre foi a principal atividade econômica do município. Em 1950 os principais produtos cultivados eram: o café, a batata inglesa, o feijão e o arroz, além da produção de leite. Atualmente, o meio rural caracteriza-se pela presença de pastos da pecuária leiteira, plantações de culturas florestais e estufas para produção de sementes de hortaliças.

Joanópolis apresentava 10.409 habitantes no Censo Demográfico de 2000, dos quais aproximadamente 70% da população na área urbana e 30% na área rural. O êxodo rural é uma realidade da região em função da desestruturação do meio rural. Vários são os motivos apontados com prováveis causas da atual conjuntura, sendo os mais importantes: a modificação da estrutura fundiária pela pressão imobiliária, a falência de sistemas produtivos tradicionais, a mudança no uso e ocupação do solo, o crédito rural insuficiente, o despreparo técnico da assistência técnica agrícola e a dificuldade em agregar valor ao produto e de escoar a produção.

Pela Lei Estadual nº 10.759, de 23 de janeiro de 2001, o Município de Joanópolis foi transformado em estância turística. Embora não existam ainda dados estatísticos sobre este turismo, observa-se que é crescente e que a economia da cidade claramente se inclina a ele, porém o desenvolvimento do turismo é ainda mal estruturado e direcionado. Ainda que o turismo desenvolvido no município seja intimamente ligado aos atrativos naturais, pouco se visualiza a relação entre o desenvolvimento do turismo na região e o desenvolvimento do meio rural.

Em função principalmente das características apresentadas, aliadas à crescente preocupação ambiental, algumas iniciativas relacionadas ao desenvolvimento rural sustentável estão sendo executadas atualmente no município. Citam-se: o Programa Estadual de Microbacias Hidrográficas, o Projeto de Recuperação de Matas Ciliares (Secretaria Estadual do Meio Ambiente), o Plano Diretor Municipal Participativo e, o referencial empírico deste estudo: projeto “Experimentação em Agrossilvicultura e Participação Social” – NACE/USP.

3. Descrição e análise:

O projeto foi idealizado pelo Núcleo de Apoio a Cultura e Extensão em Educação e Conservação Ambiental (NACE/PTECA) e financiado pela empresa Votorantim Celulose e Papel (VCP). A escolha da área de atuação do projeto foi feita a partir de considerações tanto da instituição proponente do projeto, como pela instituição financiadora. As considerações foram:

- ser um município em transformação tanto das atividades econômicas, como da situação social e ambiental, para que o projeto pudesse contribuir para a minimização dos impactos destas transformações;
- ser um município importante de preservação e conservação ambiental, também para contribuir neste sentido;
- ser um município onde outras iniciativas estivessem ocorrendo, buscando-se somar os esforços para o alcance de resultados sólidos;
- ser um município onde já existisse um canal de comunicação com as instituições locais, acreditando na influência que isto tem tanto na agilidade do processo, quanto no compromisso destas instituições;

O Município de Joanópolis apresentou todas estas características, e em função disto foi definido com área de atuação do projeto.

O reconhecimento da realidade local foi feito através da realização de (visitas de campo) entrevistas semi-estruturadas com as instituições atuantes na região e informantes-chave. Foram contatados representantes do poder público, como a Coordenadoria de Assistência Técnica Integral (CATI); as Secretarias de Agricultura, Turismo, Educação e Cidades; bem como a Prefeitura Municipal. Assim, também foram consultados representantes das instituições da organização civil, como a Associação dos Artesãos de Joanópolis; a Associação do Bairro Cancã; Associação do Bairro da Cachoeira dos Pretos; organizações não-governamentais; representantes do comércio; da atividade de serraria; de carvoaria; da produção de mel; de doces; de artesãos desvinculados da associação; representantes de empresas atuantes na região como a Sakata (produtora de sementes de hortaliças) e a TECA (consultoria em fomento florestal); representantes do turismo; da indústria e diversos tipos de agricultores em muitos bairros do município.

Estas entrevistas se deram na forma entrevistas semi-estruturadas, através das quais pretendíamos não só obter informações presentes no roteiro abaixo, mas também procurávamos entender a dinâmica presente, ou seja, a dinâmica da família, da propriedade, da sociedade e da paisagem.

Estas entrevistas foram conduzidas pelo seguinte roteiro:

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AGRICULTORES

- Histórico da propriedade
- Histórico da família
- Percepção com relação ao elemento arbóreo na propriedade

- Avaliação do agricultor a respeito das mudanças na paisagem
- Postura com relação à diversificação da produção
- Opinião sobre as principais tendências dos sistemas de produção (gado, eucalipto, semente, dentre outros)

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS E PESSOAS LIGADAS AO COMÉRCIO DE TURISMO

- Percepção com relação ao elemento arbóreo na região
- Avaliação a respeito das mudanças na paisagem
- Visão da produção e dos produtores rurais
- Opinião sobre as principais tendências dos sistemas de produção (gado, eucalipto, semente, dentre outros)
- Prospecção sobre a percepção da relação entre a sustentabilidade de suas atividades e o desenvolvimento do meio rural.

Através do diagnóstico, propiciado pelas informações obtidas nestas entrevistas, elaborou-se uma tipologia dos agricultores melhorando a organização e o entendimento sobre a realidade e nossa ação neste contexto. Considerou-se inicialmente que a diferenciação entre os tipos de agricultores encontrados referia-se a principalmente aos sistemas de produção expressivamente adotados na região. Definiu-se uma tipologia de agricultores, a qual foi apresentada aos participantes (instituições, organizações locais e agricultores) em reuniões, visando compartilhar e refinar a proposta desta tipologia. A partir destas apresentações e do amadurecimento da equipe a tipologia foi sendo aprimorada e passou considerar não só os sistemas de produção predominantes na região, mas também outros sistemas que apresentam potencial para serem trabalhos no local. A tipologia elaborada a partir das contribuições:

- plantações eucalipto para qualquer destino
- pecuária leiteira
- plantações de café
- plantações de frutíferas

Aproximando-se da etapa de escolha dos agricultores experimentadores, surgiu a necessidade de escolher locais para a realização de todas as etapas seguintes do projeto, que começariam com a escolha dos agricultores.

Ao invés de realizar estas etapas com agricultores em todo o município, optou-se por priorizar áreas. Esta decisão baseou-se nas seguintes questões:

- a dimensão do município;
- o tamanho da equipe;
- a disponibilidade de tempo da equipe.

Analisando estas três características conjuntamente, optou-se por atuar em duas microbacias hidrográficas do município (do Cancã e da Cachoeira dos Pretos) que apresentam as seguintes características:

- ambas apresentam associações de bairro e estão em processo de transformação;
- ambas apresentam agricultores que se inserem na tipologia elaborada;
- ambas estão inseridos no Programa Estadual de Microbacia.

Seguida a definição da área, apresentou-se o projeto para os agricultores destas microbacias e selecionaram-se aqueles que participariam do projeto. Considerou-se que as seguintes características deveriam ser tomadas com critérios de escolha:

1) Vontade de participar do projeto, compartilhando de seus objetivos.

O agricultor em primeiro lugar deveria demonstrar vontade e disposição em ser parte responsável e atuante do processo, tendo bastante claros os objetivos do projeto.

2) Viver na e da propriedade rural

Um dos objetivos do projeto é criar e experimentar sistemas que contribuam para a fixação do homem no campo, portanto para a escolha foi imprescindível que os agricultores-experimentadores morassem na propriedade e, ao menos parcialmente, vivessem dela. Isto quer dizer, que mesmo que o agricultor ou parte da família tenham outras atividades, parte do sustento da família deveria provir da propriedade.

3) Apresentar experiência com os sistemas produtivos da tipologia elaborada

Identificamos estes sistemas como os mais representativos da realidade local e/ou se apresentam como sistemas potenciais para a diversificação. Acreditamos que agricultores que já apresentassem alguma experiência com estes sistemas seriam os mais indicados para participar das experimentações iniciais.

4) O grupo de agricultores-experimentadores deveria ter em sua composição alguns agricultores participantes das associações. Tendo em vista a importância dos coletivos nas decisões e transformações de uma sociedade, entendemos que membros das duas associações rurais do município deveriam fazer parte do grupo de agricultores-experimentadores, sendo que isto não exclui a possibilidade de que agricultores que não fazem parte das associações também participem. Durante o período de atuação do projeto, desencadeou-se também a formação de uma cooperativa de agricultores familiares, que está em processo.

Assim, selecionou-se um grupo de 15 famílias que participariam do projeto, algumas com intenção de participar como agricultores-experimentadores, outros que participariam apenas do processo de formação coletivo (oficinas). Após o estabelecimento do grupo de agricultores a participarem do projeto, definiu-se alguns acordos, como:

Por parte dos agricultores:

- participação em todas as atividades do projeto (obviamente, respeitando impossibilidades importantes);
- monitoramento e cuidado com áreas experimentais;
- disponibilidade para receber interessados (outros agricultores, técnicos, estudantes, etc.) na experiência desenvolvida na propriedade.

Por parte da equipe do projeto:

- comprometimento em estar presente no acompanhamento das áreas
- subsídios financeiro e em matérias (mudas, sementes, insumos, mão-de-obra, etc.)- em parte
- do necessário ao estabelecimento da área.

O projeto propôs as seguintes etapas: o diagnóstico, a definição dos objetivos, os processos de seleção dos agricultores, a definição dos temas a serem abordados no processo de formação, o processo de formação, o desenho e implantação dos módulos experimentais, bem como na sua avaliação e replicação.

O diagnóstico, a definição dos objetivos e os processos de seleção dos agricultores são as etapas finalizadas. O processo de formação, neste projeto, é encarado como um processo transversal, em permanente acontecimento, no qual todas as atividades desenvolvidas com são atividades de formação e de construção coletiva de conhecimentos, para tanto o temas a serem abordados são definidos participativamente de acordo com a demanda dos agricultores e da equipe do projeto.

Até o presente momento, foram realizadas oficinas, visitas a outras experiências, bem com a implantação e acompanhamento de áreas experimentais. As oficinas realizadas foram: duas oficinas sobre biodiversidade, uma oficina sobre agroecologia, uma oficina sobre secador solar, uma oficina produção orgânica e duas oficinas sobre planejamento, elaboração de projetos florestais e agroflorestais, sistemas produtivos diversificados e de alta diversidade. Realizaram-se também visitas a outras experiências, sendo estas: à Cooperativa de Produtores de Leite de São Pedro, à Cooperativa de Produtores Café de Poço Fundo.



Visita à Cooperativa de Leite de São Pedro – estímulo à organização dos agricultores.



Oficina de planejamento dos módulos experimentais – desenho das propriedades, das áreas e espécies desejadas.

Quanto aos agricultores-experimentadores com áreas implantadas e em processo de monitoramento, até o momento, são: três áreas de TUME (Teste de Uso Múltiplo de Eucalipto), nos quais são plantadas diferentes variedades de eucalipto para diversos destinos (mel, madeira, óleo), três áreas de café diversificado com frutíferas, arbóreas e adubos verdes, uma área de produção de frutíferas sub-tropicais (figo, pêssego, entre outras) diversificadas com leguminosas, duas áreas de sistemas silvopastoril com inserção de leguminosas arbóreas, arbustivas e rasteiras no pastejo rotacionado e três áreas de experimentação em Área de Preservação Permanente (para o que, contamos com a parceria e autorização oficial do Departamento Estadual de Proteção de Recursos Naturais – DEPRN).

	Nome	Bairro	Sistema/Modelo	Área (m ²)	Situação
1	Otávio e Fátima Marques	Pretos	Café Ecológico Diversificado	7.048,00	implantado
			Restauração de APP com uso produtivo	3.676,00	implantado
2	Paulo e Rosa Marques	Pretos	Restauração de APP com uso produtivo	7.287,00	implantado
			Eucalipto de Uso Múltiplo	13.156,58	implantado
3	Sebastião e Nair Silveira	Pretos	Restauração de APP com uso produtivo	24.160,00	implantado
			Silvipastoril ¹	24.000,00	implantado
4	Francisco e Rose Ribeiro	Pretos	Eucalipto de Uso Múltiplo	33.201,33	implantado
5	Orlando e Rose Silveira	Can-can	Restauração de APP com uso produtivo ^{2 e 3}	24.700,00	implantado
			Silvipastoril ³	70.000,00	implantado
			Eucalipto de Uso Múltiplo	15.026,00	implantado
6	Fernando Reis	Can-can	Fruticultura Ecológica	2.878,60	implantado
7	Alcides e Carmelina Turella	Can-can	Café Ecológico Diversificado	11.409,00	implantado
8	Paulo e Viviane Turella	Can-can	Café Ecológico Diversificado	16.706,00	implantado
Área Total de APP				35.663,00	
Área Total sistema de produção				193.425,51	
Total geral				229.088,51	

¹ Adaptação do sistema de pastejo rotacionado da EMBRAPA Sudeste;

² Parceria com o Projeto de Recuperação de Matas Ciliares –SMA;

³ Parceria com CATI-Joanópolis e Programa de Microbacias Hidrográficas –SMA.



Em todas estas áreas trabalha-se não só a questão da inserção da diversidade de produção, mas sim a visão do manejo da agrobiodiversidade. É, também através destas áreas, que discuti-se o manejo da propriedade como um todo, a utilização adequada dos recursos disponíveis e as possíveis externalidades de um eventual manejo inadequado para vizinhos e mesmo para paisagem como um todo.



Sistema Silvopastoril, com plantio de leguminosa, para melhorar adubar o capim, alimentar o gado e melhorar as condições do solo.

Marcação de curva de nível para o plantio de café sombreado – técnicos e agricultor. Região montanhosa, onde não se faz curva de nível.

4. Conclusões

O processo de formação desenvolvido com agricultores e agricultoras deve ser encarado como um processo transversal, em permanente acontecimento, no qual todas as atividades desenvolvidas com os agricultores e agricultoras fazem parte destas atividades de formação. Ou seja, a postura da equipe de campo deve ser constantemente uma postura educadora ou comunicativa.

O acompanhamento da equipe ao longo do ano através visitas técnicas são momentos de extrema importância para o processo de formação, pois permitem maior aprofundamento sobre temas anteriormente abordados coletivamente, propiciam um diálogo mais informal, no qual se verifica que os agricultores e agricultoras expressem mais facilmente suas percepções. Estas visitas proporcionam ainda extrapolar os objetivos iniciais da visita. Invariavelmente, toda visita conduz a reflexão e ao diálogo sobre a propriedade como um todo (não apenas a experimentação realizada com o projeto), bem como possibilitam conversas informais sobre temas como: a conjuntura política do município, do estado e do país, sobre os programas políticos que beneficiam ou não o meio rural, sobre a organização destes agricultores e agricultoras, sobre a história daquela família, sobre os jovens e a educação, sobre o turismo na região e muitos outros temas que estão envolvidos direta ou indiretamente com o desenvolvimento rural da região, com o qual o projeto pretende contribuir.

As visitas são as grandes responsáveis pela relação de confiança estabelecida entre o grupo agricultores e agricultoras e a equipe do projeto. Para tanto, o tempo dedicado a estas visitas nunca foi menos que o necessário para a construção e manutenção desta relação, ou seja, são visitas longas que variam de uma a três horas, dependendo do objetivo da visita e muitas vezes do que surge na visita (dúvidas operacionais, conceituais, novas idéias, etc.). Estes momentos foram de extrema importância no início do trabalho e continuam o sendo até o presente momento.

As áreas experimentais foram implantadas após a decisão coletiva dos modelos e, vale destacar, que a idéia de implantá-las vai muito além das áreas em si. Pretende-se que estas áreas sejam o espaço para a reflexão dos agricultores e agricultoras experimentadoras sobre suas práticas agrícolas, bem como sobre como manejar a propriedade como um todo. Ainda

espera-se que estas áreas se transformem em áreas demonstrativas e possam ser replicadas por outros agricultores.

Assim, estas áreas trazem alguns conceitos trabalhados no processo de formação, como: a diversificação do sistema produtivo, bem como a diversificação das atividades da propriedade e dos agricultores e agricultoras envolvidos, a diminuição na utilização de insumos, a utilização de insumos orgânicos, a cobertura do solo, a utilização de adubos verdes, manejo da matéria orgânica, entre outros.

Ao longo desta experiência pudemos identificar alguns desafios com relação ao projeto, tais quais:

Para os agricultores envolvidos:

- Tempo de dedicação exigido pelas áreas experimentais
- Escoamento da produção
- Geração de renda
- Acesso à informação e orientação técnica depois que o projeto não estiver mais atuando na região.

Para a equipe:

- Construir modelos experimentais coletivamente que possam ser apropriados pelos agricultores e replicados com adaptações em outras regiões para outros interessados;
- Criar estratégias de sustentabilidade para que as ações e proposta do projeto possam se inserir no contexto da realidade local, tanto dos agricultores, como das instituições parceiras.

A fim de superar estes desafios, algumas estratégias foram traçadas:

- O processo de formação com enfoque emancipatório, possibilitando que os agricultores e agricultoras avaliem, critiquem e transformem suas ações ;
- Articulação de parceiros para ações conjuntas;
- Envolvimento de parceiros locais nas ações do projeto, especialmente através de visitas às áreas experimentais e de um mutirão;
- Estímulo ao protagonismo dos agricultores e agricultoras através da organização de visitas às áreas experimentais por eles conduzidas;
- Apoio à formação de organizações locais formais e não-formais de agricultores (cooperativas, associações, etc.) através de oficinas e do processo de formação transversal.

Desta forma, finalizamos o presente artigo destacando o potencial da metodologia de experimentação participativa para a condução de processos mais democráticos com a população rural, no que diz respeito à construção de conhecimento sobre a produção agropecuária e sobre o manejo da propriedade como um todo.

Acredita-se que a metodologia de experimentação participativa possa em muito contribuir para o avanço no sentido de um desenvolvimento rural sustentável, porém é importante destacar que apenas a metodologia não é suficiente, é preciso estabelecer-se um rede de parceiros interessados e comprometidos.

5. Bibliografia

- ALMEIDA, J. Da ideologia do progresso à idéia de desenvolvimento (rural) sustentável. In: ALMEIDA, J. e NAVARRO, Z. (Orgs.) **Reconstruindo a agricultura: idéias e ideais na perspectiva de um desenvolvimento rural sustentável**. Porto Alegre: UFRGS, 1997. p. 33-55.
- CAPORAL, F.R. e COSTABEBER, J.A. Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável: perspectivas para uma nova extensão rural, 2001. p. 19-52. In: ETGES, V. E. (Org.) **Desenvolvimento rural: potencialidades em questão**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.
- CAPORAL, F. R. e COSTABEBER, J. A. **Agroecologia e extensão rural: contribuições para a promoção do desenvolvimento rural sustentável**. Brasília: MDA / SAF / DATER / IICA, 2004.
- DEMO, P. **Participação é conquista: noções da política social participativa**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES. **Plano Diretor de Desenvolvimento Turístico de Joanópolis**. Departamento de Relações Públicas Propaganda e Turismo. Universidade de São Paulo. (trabalho da disciplina Planejamento e Organização Turístico I e II). 2003.
- GUZMÁN, E.S. Origem, evolução e perspectivas do desenvolvimento sustentável. In: ALMEIDA, J. e NAVARRO, Z. (Orgs.) **Reconstruindo a agricultura: idéias e ideais na perspectiva de um desenvolvimento rural sustentável**. Porto Alegre: UFRGS, 1997. p. 19-33.
- GUZMÁN. E.S. Uma estratégia de sustentabilidade a partir da Agroecologia, 2001. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**. Porto Alegre, v.2, n.1. jan/mar 2001
- HOCDE, H. **A Lógica dos agricultores experimentadores: o caso da América Central. Metodologias Participativas**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 1999.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. www.ibge.gov.br. Acessado em 12/01/2007.
- LAYRARGUES; P.P. Do Ecodesenvolvimento ao Desenvolvimento Sustentável: evolução de um conceito? **Proposta**. Rio de Janeiro: FASE, n.71, p.05-10, fev 1997.
- LAZZARINI, S.G. Estudo de Caso: aplicabilidade e limitações do método para fins de pesquisa, 1995. **Economia Empresa**. São Paulo, v.2, n.4. p.17-26, 1995.
- NACE/USP. **Relatório parcial**. Projeto Experimentação em agrossilvicultura e participação social. 2005.
- NAVARRO, Z. Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro. **Estudos Avançados**, v.15, n. 43. São Paulo: USP, Instituto de Estudos Avançados. dez. 2001.
- PETERSEN, P. e ROMANO, J.O. **Abordagens participativas para o desenvolvimento local**. Rio de Janeiro: AS-PTA/Actionaid Brasil, 1999.

UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM ÍNDICE DE BEM-ESTAR RURAL NO CONTEXTO DA TRANSIÇÃO AGROECOLÓGICA A PARTIR DA AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA¹

Janice Rodrigues Placeres Borges

Luiz Antonio Correia Margarido

Centro de Ciências Agrárias. UFSCar. E-mail: janicepb@terra.com.br

Resumo

Este trabalho teve por objetivo construir um Índice de Bem-Estar Rural, para agricultores familiares em transição agroecológica, por meio de avaliação participativa. Para tanto, tendo como locus específico um assentamento da reforma agrária e adaptando metodologias de avaliação de projetos, já testadas em campo, pretendeu-se fornecer aos agricultores uma metodologia que fosse capaz de gerar aos mesmos instrumentos para uma análise de suas condições de vida, numa curva temporal de 4 anos, assim como, identificar quais indicadores necessitam ser melhorados. A análise pode também verificar as potencialidades e entraves da metodologia aplicada. Os resultados apontam para uma melhora significativa em aquisição de bens duráveis, transporte, integração social e cívica, melhorias na propriedade, gestão do lixo orgânico, acesso a educação e saúde. As variáveis água, esgotamento sanitário, gestão do lixo comum, posse de veículos e lazer, ficaram abaixo da média. Observou-se, que a metodologia conseguiu alcançar o objeto de construir um índice de bem-estar rural pautado em variáveis sócio-econômicas e sanitário-ambientais.

1. Introdução

Frente a um claro e evidente desconhecimento das condições de vida e bem-estar dos agricultores em assentamentos brasileiros, a pesquisa que deu origem a este trabalho iniciou-se em dezembro de 2005, no Centro de Ciências Agrárias (CCA) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), e baseia-se, inicialmente, em dados quantitativos e falas de agricultores orgânicos residentes no Assentamento Monte Alegre, visando diagnosticar e avaliar se a transição do modelo de produção convencional² para o agroecológico, nos últimos anos, vem modificando positivamente suas condições de vida e bem-estar.

Implantado na região de Ribeirão Preto, região paulista líder no país em produção de laranja e cana-de-açúcar e destacada no agronegócio, o Assentamento Monte Alegre vive hoje um momento particular de sua história. A área vem assistindo, nos últimos anos, a entrada da monocultura da cana-de-açúcar em seus lotes, como fruto de uma parceria entre assentados e Usina.

¹ Apoio FAPESP.

² Modelo derivado da chamada Revolução Verde que aliado às políticas de subsídios para o setor difundiu o uso da mecanização e o incremento do uso de agroquímicos na agricultura, além da utilização de sementes oriundas da Engenharia genética, revelando-se fundamentalmente limitado em sua capacidade de promover desenvolvimento com equidade social e sustentabilidade, gerando sérios impactos ambientais.

No bojo de polêmicas transformações dos ideais da reforma agrária, como essa, as pressões dos movimentos sociais no campo, para a promoção de um modelo de desenvolvimento rural sustentável, procurando por alternativas para o atual modelo de desenvolvimento, por meio de diversas iniciativas, que buscam a criação de ocupação e renda, para a população rural, acabam por dar origem a diversas estratégias alternativas para a manutenção e melhoria das condições de vida e bem-estar da população rural. Organizações governamentais e não governamentais, cooperativas, associações, entre outras formas de cooperação na agricultura familiar, apresentam “embriões” de desenvolvimento organizacional e humano que se aproximam do conceito de socioeconomia solidária, ou seja, “de todas as formas de organizar a produção, transformação e distribuição com princípios solidários, onde aspectos da gestão com elementos de cooperação/interação, ajuda mútua e motivação para a mudança com perspectivas no reposicionamento das pessoas frente a processos e conseqüentes melhorias individuais são componentes estratégicos que ajudam a definir e operacionalizar a socioeconomia solidária (Peraci, 2000:13-14). Na área de estudo, cita-se a iniciativa da Associação Regar, que dá assessoria aos produtores do Monte Alegre e a outros pequenos produtores da região com o intuito de promover a transição agroecológica.

Dessa forma, observa-se que as condições de vida no campo, a produção agrícola e os desafios para o desenvolvimento da agricultura familiar (reforma agrária, geração de tecnologias adequadas, base produtiva referendada na agroecologia, entre outras), passaram a ser vistas como processos condicionados por dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais (Altieri, 2000), uma vez que, a geração de renda, financiamento da produção, habitação, educação, capacitação profissional, seguro agrícola, nutrição, associativismo, saúde, tecnologias adequadas são fatores limitantes para o bem-estar da população rural (Borges, 2004; Peraci, 2000).

Assim sendo, espera-se que a inserção da agricultura orgânica no Monte Alegre passe a ser uma experiência e um exemplo a ser seguido por outros pequenos produtores, visto que, na falta de uma política agrícola para os assentamentos, a iniciativa promove a sustentabilidade e autonomia das famílias em relação à tomada de decisões estratégicas (escolha dos cultivos, seleção de tecnologias, contratações, etc.), além de possibilitar a organização no lote, a organização comunitária, os marcos das relações das sociedades rurais articuladas em torno da dimensão local, onde se encontram os sistemas de conhecimento local e camponês, portadores do “potencial endógeno que permite reforçar a biodiversidade ecológica e sócio-cultural” (Sevilla-Guzmán, 2006 :2), para que se atinja o bem-estar-social.

2. O Bem-Estar Rural no Contexto da Transição Agroecológica

A situação de bem-estar é a síntese de uma multiplicidade de processos: do que acontece com o ambiente que nos rodeia, com a política, a economia e com as relações sociais. Daí, do ponto de vista objetivo, “a definição do que venha a ser bem-estar depende das condições históricas de cada sociedade”, e do ponto de vista subjetivo, “da maneira como cada sociedade imagina seu próprio bem-estar enquanto meta a alcançar” (Briceño-Leon, 2000:15). No mundo contemporâneo, é muito complexo ‘medir’ uma situação de bem-estar. Assim, nas últimas décadas, os estudos sobre o nível de saúde e bem-estar da população rural têm colaborado para o avanço teórico-metodológico dessa linha de pesquisa com a inserção de novas variáveis que vão do campo organizacional, ambiental ao psicológico.

Notáveis contribuições pinçadas das literaturas das mais variadas áreas expõem o quadro complexo de se tentar medir o estado de bem-estar da população rural – mais complexo ainda quando se trata de famílias assentadas. Ferrante (s/d), citada por Vieira (2000), ressalta que as dificuldades se iniciam no fato de que os assentamentos não devem ser vistos como “unidades de produção” e “não tem uma classe social definida”. Assim, não podem ser analisados unicamente como “unidades subordinados à lógica da acumulação capitalista”, pois existem outras dimensões, que a simples leitura de dados quantitativos não revela. Porém, reconhece a importância das tentativas de reconhecimento da realidade dos assentamentos da reforma no país. Vieira (2000), em seu trabalho sobre qualidade de vida das famílias do Assentamento Reunidas, em Promissão, SP, como sugere Ferrante, vai além da análise de dados quantitativos e insere as falas dos assentados, nas quais são apresentadas as representações que as famílias trazem, no “contexto da construção de um novo modo de vida”, a partir das percepções sobre o seu viver cotidiano, sobre o vivido e o concebido.

Na área da epidemiologia social, entre outros, os trabalhos de Pereira Filho (2000) e Veiga et al. (2001) tem em comum o fato de verificarem a situação de saúde e bem-estar em assentamentos rurais, por meio da análise do estado nutricional de crianças e adolescentes, advindas de variáveis antropomórficas e exames bioquímicos relacionadas a fatores sócio-econômicos e demográficos de suas famílias. Na mesma linha, inserindo ainda variáveis sobre condições de higiene das residências e do local e situação de saúde (taxa de glicemia, hemoglobina, incidência de parasitos e aferições de pressão arterial), Rosa et al. (2002) intuíram desvendar a realidade das áreas de estudo para colaborar com a melhoria da saúde e bem-estar dos moradores dos assentamentos Monte Alegre e Bela Vista, na região de Ribeirão Preto, SP.

Na literatura sociológica, baseados nas teorias correntes do desenvolvimento que levam a formulação de uma teoria do bem-estar social, Viana (1979) e Alves (1986), baseiam-se no desenvolvimento como um processo de promoção humana “que deve servir às necessidades básicas e sociais do homem para melhorar suas condições de vida” (Vieira, 2000: 18). Esses pesquisadores, em trabalhos que caracterizam a situação de bem-estar social de famílias de pequenos agricultores no sertão alagoano (Viana, 1979) e agreste e sertão sergipano (Alves, 1986), optaram por pesquisar indicadores de qualidade de vida, ou seja, índice de integração social, previdência social, índice de posse de bens básicos, condição de habitação, condições de higiene, integração social, escolaridade e indicadores psicológicos.

Borges (2003 e 2008) volta-se para um estudo aprofundado das condições de vida e qualidade do saneamento ambiental em assentamentos da chamada reforma agrária paulista, na região de Ribeirão Preto. Utilizando indicadores que vão de doenças referidas, aspectos sócio-demográficos e econômicos, qualidade da habitação, higiene, saneamento, gestão dos resíduos sólidos, uso de agrotóxicos, acesso à saúde, entre outros, os resultados esboçam em quais indicadores essas famílias se encontram em estado de vulnerabilidade.

Notáveis contribuições pinçadas das literaturas sociológica e agrônômica expõem o quadro metodológico complexo de se tentar medir o estado de bem-estar dos agricultores que optaram pelo modelo de produção agroecológico, mais precisamente pela agricultura orgânica. Por se tratar de um tema interdisciplinar, os trabalhos referentes ao mesmo, apresentam variações teóricas e metodológicas, que acabam por caracterizá-las. Citam-se os estudos de Darolt e Karan (2000), Darolt (2000) e Mapuranga et al. (2000).

Darolt e Karan (2000) apresentam uma metodologia para a elaboração de um Índice de Qualidade de Vida Rural, tendo como referencial empírico agricultores orgânicos de área metropolitana de Curitiba. O índice permite avaliar as condições de vida desses agricultores na unidade de produção e no lugar onde vivem, juntamente, identificando seu acesso a serviços oferecidos na comunidade e no município. A evolução da situação de bem-estar foi determinada por meio de análise de variáveis representando basicamente as condições de habitação, sistemas de drenagem (água e esgotamento sanitário), transporte (posse de veículos), acesso a serviços (educação, saúde e transporte público), férias e lazer e integração social (participação em atividades sociais). Resultados advindos do emprego desta metodologia certamente podem ser considerados como um importante instrumento para políticas públicas, permitindo, nos processos de tomada de decisões, estabelecerem “prioridades em recurso de gestão financeira atribuídas a comunidades rurais” voltadas para agricultura alternativa.

Em trabalho posterior Darolt (2000), apresenta a construção de uma metodologia que intenta avaliar a sustentabilidade agrícola da agricultura orgânica, para medir-se o nível de qualidade de vida dos produtores. Para tanto, o pesquisador analisa a sustentabilidade por meio de diferentes dimensões (técnico-agronômica, sócio-cultural, econômica, ecológica e político-institucional). Os resultados, entre outros, ressaltam que as propriedades voltadas para os agricultores familiares orgânicos apresentam um maior equilíbrio entre as dimensões da sustentabilidade em relação ao grupo de agricultores provenientes da agricultura convencional, que se encontra em transição agroecológica. Um outro trabalho relevante é o de Mapuranga et al. (2000), que constroem um índice de bem-estar social, para desenvolver um estudo comparativo do estado de bem-estar social de agricultores orgânicos e convencionais. O trabalho se baseia em variáveis tais como: produção de postos de trabalho (contratação de mão-de-obra), renda e saúde.

Dessa forma, a apresentação desses estudos dá um quadro geral e resumido de como a questão do bem-estar rural vem sendo pesquisada nos últimos anos e como cada um teve seu quinhão de contribuição para o desenvolvimento teórico e metodológico de estudos populacionais voltados para a transição agroecológica.

Este artigo tem por objetivo aprofundar os estudos iniciados por Borges (2003), se centrando agora nos agricultores que optaram por participar da transição agroecológica no Assentamento Monte Alegre, com o intuito de compreender, por meio de vários indicadores de bem-estar, por eles analisados, se houve melhora nas condições de vida e bem-estar dessas famílias após a adoção da agricultura orgânica – rumo à construção de um novo modo de vida, uma vez que, reconhece a agroecologia como um importante instrumento para políticas públicas voltadas para a inclusão social dos pequenos agricultores, além de promover a prevenção da saúde de agricultores, consumidores e do ambiente.

2.1. Agricultura Orgânica: uma das faces da Agroecologia? Desatando nós

Na realidade a Agricultura Orgânica têm sua origem anterior a Agroecologia. Ela surgiu em 1923 quando o pesquisador inglês Sir Albert Howard em sua estadia em uma estação experimental na Índia desenvolveu o método de compostagem chamado Indore. Esse método de se fazer composto orgânico vêm sendo usado amplamente por agricultores orgânicos no mundo inteiro, e consiste no arranjo ordenado do material a ser compostado em montes ou medas. Já a

Agroecologia como ciência, que desenvolve uma metodologia e estrutura básica conceitual para o estudo de agroecossistemas, emergiu no início dos anos 80 do século passado (Gliessman, 2000). Existe muita confusão quando se fala sobre ambas. No Brasil, essa confusão em parte se deve a definição do próprio Ministério da Agricultura em na lei no. 10.831, de 23 de Dezembro de 2003 que no artigo 1, parágrafo 2, define “O conceito de sistema orgânico de produção agropecuária e industrial abrange os denominados: ecológicos, biodinâmicos, natural, regenerativos, biológicos, agroecológico, permacultura e outros que atendam os princípios estabelecidos por essa lei”. Com pode se perceber, todos modelos de agricultura chamados anteriormente de alternativos hoje são definidos pelo Ministério como Orgânicos.

Na realidade, a Agroecologia pode ser considerada uma abordagem multidisciplinar dos sistemas agrícola ou ainda um campo de conhecimento que abrange diferentes disciplinas e com certeza ainda está em formação como ciência, apesar de muitos pesquisadores já a definirem como tal (Altieri, 1998).

Já a Agricultura Orgânica hoje em dia é um modelo de Agricultura que segue normas pré-estabelecidas por um conselho, e é reconhecido no mundo inteiro. Para que um produtor seja considerado orgânico ele deve seguir as normas da certificadora a qual está ligado. Geralmente, estas normas definem o que é proibido utilizar (por exemplo, adubos químicos solúveis e agrotóxicos sintéticos), o que é permitido utilizar somente com a autorização da certificadora e o que deve se utilizar normalmente. Nessas normas estão embutidas preocupações ambientais, sociais e econômicas, ainda que, às vezes, o peso, nestas preocupações, não é muito equitativo e a força do capital costuma ser a mais forte.

Pelo parágrafo anterior, toda agricultura orgânica deveria em teoria também seguir princípios agroecológicos, mas como ela é, antes de tudo, um modelo de agricultura que segue normas definidas e dirigidas para o mercado isto, às vezes, pode não acontecer. Aliás, este é um dos principais pontos de polêmica quando se discute agricultura orgânica e agroecologia. Como se sabe, existem no mundo, grandes empresas que exploram comercialmente o mercado dos produtos orgânicos, realizando uma agricultura nem um pouco agroecológica, explorando a mão de obra e sem preocupações básicas com o ambiente.

Nas palavras de Sevilla-Guzmán (2003:4), em primeiro lugar, “é necessário especificar que a agroecologia seleciona entre as técnicas e tecnologias adotadas aquelas que não degradam significativamente os recursos naturais, como é o caso daquelas tecnologias que não utilizam agroquímicos ou outras características da agricultura ecológica”. Analogamente, no segundo caso (o das Ciências Sociais) “a agroecologia seleciona os produtos científicos que não geram formas de exploração de uns grupos sobre outros que degradam a sociedade”. Por outro lado, fato de estarmos em um mundo globalizado vai exigir cada vez mais a atenção do que realmente se quer. Dessa forma, num mundo capitalista, não temos como evitar uma produção agrícola que tenha orientação para o mercado. Uma questão crucial é a informação. Nem todos os produtos orgânicos podem ser considerados agroecológicos, mas acreditamos que no longo prazo, somente aqueles que seguirem os princípios agroecológicos irão permanecer, principalmente os pequenos produtores. Para entender este ponto é preciso saber que geralmente nas atividades agrícolas, no modelo de agricultura convencional, existe o que é chamado economia de escala ou economias pecuniárias, o que significa que, por diversas razões que não serão aqui discutidas, é mais barato produzir uma quantidade maior do que menor. Essa é uma das razões do pequeno agricultor estar sendo expulso de sua terra, ele não consegue competir com o grande produtor. Se

o pequeno produtor orgânico realizar uma agricultura que seja direcionada simplesmente para o mercado, fazendo somente uma substituição de insumos químicos para insumos considerados orgânicos, ele vai também perder para o grande produtor que tem a vantagem da escala. Agora, se o pequeno produtor adotar princípios agroecológicos, trabalhando de maneira sistêmica, substituindo os inputs externos de sua propriedade por inputs internos, ele sem dúvida terá uma vantagem comparativa e poderá inclusive ser mais eficiente que a grande propriedade e tirar proveito disso para gerar excedentes para o mercado, o que ocasionará um acréscimo de renda. Isto, porque não existe escala quando se trabalha com os inputs internos e o pequeno produtor tem a vantagem de ser dono do fator mão de obra, na qual esse modelo de agricultura é intensivo. Esse mercado está em plena expansão tanto no Brasil como no mundo. Segundo as estimativas do International Trade Centre o comércio de produtos orgânicos nos países da comunidade europeia movimentou cerca de US\$ 25 bilhões em 2003. Um fator que está estimulando cada vez mais o consumo de produtos orgânicos é que as pessoas estão tendo uma maior consciência das conseqüências externas causadas pela chamada agricultura convencional. As principais externalidades são os inúmeros casos de intoxicação de trabalhadores rurais e mesmo de consumidores devido ao uso intensivo de agrotóxicos e é justamente essa a principal vantagem da agricultura orgânica, já que todas as certificadoras proíbem o uso de agrotóxicos sintéticos, permitindo somente o uso de produtos naturais que sabidamente tem um nível de toxicidade muito inferior ao homem. Somente este fato (proibição do uso de agrotóxicos), sem dúvida já atrai uma grande parcela de pessoas preocupadas com a questão alimentar, mas isto não é suficiente para essa agricultura ser agroecológica, porque simplesmente poderá estar substituindo um insumo químico usado pela agricultura convencional por um orgânico que é permitido nas normas, ou seja, apesar de acontecer a substituição de um produto mais tóxico por um de menor toxicidade, a maneira de se fazer agricultura ainda é a mesma, e continua-se a fazer uma agricultura de produtos e não de processo, que é o que se almeja quando se leva em conta os princípios ecológicos da agroecologia. Apesar disto, não existe dúvida de que a agricultura orgânica, mesmo podendo não seguir todos os princípios da Agroecologia, ainda é muito melhor tanto para o consumidor que consome produtos comprovadamente mais saudáveis, como para o produtor que além de ter uma melhor remuneração por seus produtos não tem que trabalhar com venenos e também para o meio ambiente como um todo, porque a medida que o produtor vai aprendendo a trabalhar de uma maneira mais sistêmica ele percebe a importância do meio ambiente para o sucesso de sua exploração. Esse sucesso vai além da fronteira da produção de alimentos e engloba o que hoje é chamado de multifuncionalidade da agricultura, ou seja, o agricultor além de produzir alimentos, seria também responsável por processar e agregar valor a estes além de gerenciar o ambiente e explorá-lo de maneira sustentável, como por exemplo, o turismo rural ou ecológico.

Outra questão que caracteriza a agricultura orgânica é que esta é intensiva em trabalho e este fato por si só já é uma vantagem para o agricultor familiar que é dono desse fator.

É muito comum também considerar a Agroecologia como um grande “guarda chuva” que incorpora todos os modelos de agricultura que não usam agrotóxicos. Apesar de conceitualmente isto não estar correto, porque conforme já dito, nem sempre uma agricultura que está dentro das normas orgânicas estará também seguindo princípios da Agroecologia, o que nos parece claro é que a palavra Agroecologia tem uma força bastante grande e já é usada dessa maneira por pessoas simpatizantes com uma alimentação mais saudável e também preocupada com questões ambientais.

Contudo, o importante será caminhar no sentido que todas as correntes de agricultura sigam realmente os princípios Agroecológicos nas suas diversas dimensões visando uma maior sustentabilidade do setor agrícola.

Enfim, no que concerne ao objeto de estudo desse trabalho, a questão de bem-estar do produtor rural, fica claro que a agricultura orgânica, mesmo com normas definidas e dirigidas para o mercado, tem muito a contribuir para o desenvolvimento rural sustentável, assim como, para o desenvolvimento humano, visto que, é um modelo de agricultura que segue normas nas quais estão embutidas preocupações ambientais, sociais, salutareis e econômicas.

Do ponto de vista da saúde, é inegável a estreita relação entre a agricultura orgânica e a saúde de produtores e consumidores, devido ao fato do modelo de cultivo afetar a qualidade do solo e este o equilíbrio da planta e finalmente a planta interfere na saúde do homem e do animal que dela se alimentam.

No que concerne à agricultura familiar, a agricultura orgânica é a base para uma produção familiar mais racional de alimentos, pois busca a exploração de sistemas agrícolas diversificados, preservação da biodiversidade na propriedade, áreas verdes, reflorestamento, entre outros. Por outro lado, pode-se afirmar que o sistema familiar de produção orgânica se enquadra no conceito da agroecologia e do bem-estar rural com abordagem de prevenção de doenças dentro de um enfoque altamente social e ambiental, contribuindo para a segurança alimentar.

3. Metodologia

A interdisciplinaridade da pesquisa impôs que se refletisse sobre uma metodologia que, respeitando a especificidade de cada campo de conhecimento, desse uma unidade à maneira como a realidade seria pesquisada, avaliada e analisada.

Dessa forma, os dados ambientais, sanitários e de acesso a serviços foram entendidos como enriquecedores para a compreensão das realidades humanas em questão. A relevância do modelo de produção orgânico para o bem-estar desses agricultores e suas famílias é analisada não somente a partir de sua interação com o ambiente e com a sobrevivência, mas também, a partir de uma série de indicadores sociais e econômicos.

Assim sendo, de sociólogos como Sevilla-Guzmán (2002), Ibáñez (1994) vem as contribuições de tornar os métodos e técnicas das Ciências Sociais extensíveis à Agricultura Orgânica e a Agroecologia. Esses autores abriram espaço na pesquisa social, para um diálogo plural e transdisciplinar, além de epistemológico, da Agroecologia.

Para a agroecologia e agricultura orgânica, esse processo de produção de informação é necessário, porém insuficientes. Dessa perspectiva, utiliza-se a aplicação de questionários fechados para a obtenção de dados objetivos.

A perspectiva estrutural da pesquisa agroecológica se refere à Agroecologia como desenvolvimento rural, quer dizer, como estratégia participativa para obter a sustentabilidade, através de formas de ação social coletiva (Sevilla-Guzmán, 2000; 35-45). Assim, tentou-se explicar as relações existentes entre os fenômenos analisados, de acordo com a percepção dos sujeitos, gerando uma informação qualitativa que dota de sentido sociocultural os processos gerados na realidade, sejam eles naturais ou sociais. Aqui, não se ignora os sujeitos sociais

vinculados ao manejo dos recursos naturais. O discurso dos atores vinculados ao manejo dos recursos naturais é incorporado pela pesquisa através da entrevista e das demais técnicas da metodologia qualitativa, como o grupo focal, em conjunto ou isoladamente. (Sevilla-Guzmán, 2002:25).

Assim sendo, foi aplicado um questionário com blocos de questões fechadas e gravadas entrevistas, em que o agricultor é estimulado a contar sua história, a história da propriedade, seus anseios, planos, etc. Baseando-se em Moraes (2002), os relatos orais desses agricultores, recolhidos na referida pesquisa, foram tomados como inferências empíricas de um modo de vida construído no dia-a-dia de um assentamento, no contexto da agricultura familiar em transição para o modelo agroecológico de produção.

No que concerne aos dados quantitativos, adaptando as metodologias desenvolvidas por Darolt e Karan (2000) e Vieira (2000), foram aplicados questionários junto aos agricultores que optaram pela agricultura orgânica.

A análise da avaliação que fizeram de sua situação de bem-estar foi realizada a partir das notas que os entrevistados deram as variáveis representadas: 1) condições de habitação (aspecto interno e externo da casa e posse de bens duráveis); 2) saneamento (rede de água, rede de esgoto e destino do lixo orgânico e comum); 3) locomoção (veículos); 4) acesso à serviços (educação, saúde e transporte) e sua proximidade; 5) integração social (participação social em associações, cooperativas e outros); 6) integração cívica (posse de documentos), como se verifica no quadro 1.

Foram dadas notas de 0 a 10 para as variáveis. A nota 7 indica um limite entre as situações consideradas como um nível favorável de bem-estar.

Os resultados obtidos foram sistematizados em tabelas e gráficos, para facilitar a compreensão dos resultados.

Quadro 1 – Descrição e modo de avaliação das variáveis relacionadas ao índice de bem-estar rural

VARIÁVEIS		NOTA (0 a 2) Ruim	NOTA (3 a 6) Razoável	NOTA (7 a 9) Bom	NOTA (10) Ótimo
HABITAÇÃO	Aspecto casa	Ruim	Razoável	Bom	Ótimo
	Bens	Não possui ou tem até 2	Possui os básicos	Possui os principais	Possui todos
SANEAMENTO	Água	S/ acesso	Poço, fonte ou mina	Rede pública ou poço artesiano	Rede pública e mais formas disponíveis
	Esgoto	Sem tratamento	Fossa seca ou negra	Fossa séptica	Rede de tratamento público
LIXO	Lixo Orgânico	S/ tratamento (joga em terreno/rio)	Não aproveitado	Coleta pública	Reciclado no lote
	Lixo Comum	S/ tratamento (joga em terreno/rio)	Queima ou enterra	Recicla s/ coleta pública	Coleta pública
LOCOMOÇÃO	Veículos	S/ veículo ou formas alternativas de	Mais de uma forma alternativa de locomoção	1 veículo	Mais de um veículo

		locomção			
ACESSO A SERVIÇOS	Escola	S/ acesso	Serviço em outro município	Serviço na sede do município	Serviço na localidade
	Saúde	S/ acesso		Serviço na sede do município	Serviço na localidade
	Transporte	S/ acesso	Serviço em outro município	Serviço na sede do município	Serviço na localidade
INTEGRAÇÃO SOCIAL	Atividades Sociais	Não participa	Participa esporadicamente	Participa em pelo menos em uma atividade	Participa em mais de uma atividade social
INTEGRAÇÃO CÍVICA	Documentos	Não possui	Possui os básicos	Possui os principais	Possui todos

Fonte: adaptado de Darol e Karan (2000) e de Alves (1996)

Parâmetros adotados:

Aspecto da casa – relacionado ao padrão de edificação e acabamento externo e interno (conservação, pintura, material utilizado). Equipamento – fogão a gás, fogão à lenha, geladeira, batedeira, liquidificador, televisão, rádio, aparelho de som, celular, telefone fixo, outros; Básicos – fogão a gás, geladeira, rádio e TV; Principais – fogão a gás, geladeira, TV, rádio, liquidificador/batedeira. Água – rede pública c/ tratamento de água; Outras formas – mina, fonte, poço comum e poço artesiano. Esgoto – da rede pública c/ tratamento; fossa séptica; fossa negra ou seca; s/ tratamento. Lixo orgânico – recicla (enterra na horta como adubo orgânico e/ou faz compostagem). Veículos - carro de passeio, veículo para transporte de mercadoria, bicicleta, carroça, cavalo, outros. Atividade social – participação em atividades religiosas, associações, cooperativas, sindicatos.

4. A Situação de Bem-Estar dos Agricultores Orgânicos do Assentamento Monte Alegre

A análise dos dados coligidos visa dar início a contribuição para uma compreensão mais abrangente da situação de bem-estar dos agricultores orgânicos do assentamento Monte Alegre, assim como, para testar o alcance da metodologia empregada, suas potencialidades e entraves. Inicialmente por meio da análise do perfil sócio-demográfico das famílias dos agricultores orgânicos e, posteriormente, pela análise dos escores alcançados nos itens condições de vida, acesso a serviços, qualidade do saneamento ambiental e grau de integração social e cívica dos entrevistados, provendo suporte analítico para a formulação das estratégias necessárias para a melhoria dessa situação nos lotes estudados.

4.1 O Perfil sócio-demográfico dos agricultores orgânicos do Monte Alegre

O perfil sócio-demográfico das famílias agricultoras orgânicas é um indicador de suma importância não somente para se saber quem são essas famílias diante da realidade da transição agroecológica, mas, também para a compreensão da realidade nos assentamentos da chamada reforma agrária paulista, uma vez que, relaciona variáveis fundamentais para que se atinja essa compreensão. O assentamento e as famílias estudadas refletem, assim, um aspecto importante do panorama demográfico paulista.

O Assentamento Monte Alegre possui, num total de aproximadamente 500 lotes, somente em três lotes os produtores afirmaram se encontrar em transição agroecológica.

Em geral, em 2002, tratava-se de famílias jovens e nucleares completas (Borges e Fabbro, 2004). Contudo, observa-se que, em dois dos lotes estudados, esse modelo de produção, adotado nos últimos 5 anos, colaborou para a transformação do tipo de família encontrado anteriormente.

Hoje, com a introdução da agricultura orgânica, essas famílias passaram de nucleares completas para nucleares ampliadas, assim como, a apresentar a presença de agregados. Observa-se nas falas que a falta de oportunidades na cidade, aliada ao trabalho familiar intenso exigido pela agricultura orgânica, fez com que esses familiares e agregados (que sem exceção são “conhecidos” da família) migrassem de sua região de origem para o assentamento. Essa mudança no tipo de família acarretou numa transformação nas faixas etárias encontradas: observa-se, na atualidade, a presença de todas as faixas etárias numa mesma família. Em 2002, observa-se a forte presença de casais com filhos (Borges e Fabbro, 2003). Hoje, se encontram o chefe e cônjuge, seus filhos, pais e/ou sogros, irmãos, cunhados e mais agregados. Quanto a escolaridade, possuem o antigo curso primário completo. A baixa escolaridade é uma característica dos assentados em todo o país. Contudo, todas as crianças e adolescentes estudados se encontram matriculados e freqüentando as aulas na escola do assentamento ou da sede do município. No item origem anterior ao assentamento, todas as famílias são oriundas do meio urbano. Quanto a renda, Borges e Fabbro (2003), em 2002, observaram, para essas mesmas famílias, a renda nas faixas de “menos de um salário mínimo” a “2 salários mínimos”. Hoje, a renda citada pelos entrevistados se encontra na faixa de mais de 5 salários mínimos, para todas as famílias pesquisadas.

4.2 O Índice de Bem-Estar Rural

Os resultados do Índice de Bem-Estar apontam para um índice “bom”, ou seja, a média da soma do valor de cada variável adotada para compor o índice chegou a 7.7, ultrapassando o limite mínimo (7.0) (Gráfico 1 e Tabela 1).

As variáveis que colaboraram negativamente para esse escore foram *água*, *esgoto*, *veículo*, *lixo comum* e *aspecto da casa*, considerados “razoáveis”. As variáveis *lixo comum* e *esgoto* foram as que obtiveram o pior desempenho, com índice atingindo o valor de 5.0, respectivamente (Tabela 1). Isso demonstra, no caso particular do *lixo comum*, que os resíduos sólidos não estão sendo reciclados. O hábito é de queima dos resíduos, uma vez que, a cultura da reciclagem e da coleta seletiva ficar dificultada pela falta de coleta seletiva, aspecto comum nas áreas rurais.

Estudos vêm concluindo que os resíduos sólidos são uma externalidade de difícil gestão.

Contudo, no caso do lixo rural as dificuldades são ainda maiores. Dados do IBGE (2000), sobre a década de 90, descreviam que a coleta de lixo atingia somente aproximadamente 13% dos domicílios rurais. Na área de estudo, em 2003, 54% do lixo produzido era queimado ou enterrado. Já o material orgânico produzido nos lotes poderia ser aplicado no processo de compostagem e aproveitado como adubo orgânico. Contudo, isso não está ocorrendo. Em alguma falas a explicação é que, de fato, o que se produz de lixo orgânico é “muito pouco”.

Tabela 1 – Valores Médios do Índice de Bem-Estar Rural Para as Variáveis Adotadas

VARIÁVEIS	NOTA	ÍNDICE
Aspecto da casa	6.3	Razoável
Equipamentos/bens	8.0	Bom
Água	6.0	Razoável
Esgoto	5.0	Razoável
Lixo orgânico	7.3	Bom
Lixo comum	5.0	Razoável
Veículos	6.0	Razoável
Escola	8.0	Bom
Saúde	8.0	Bom
Transporte	9.0	Bom
Integração social	8.0	Bom
Integração cívica	8.3	Bom
Melhorias/consumo	8.0	Bom

Fonte: Dados da pesquisa

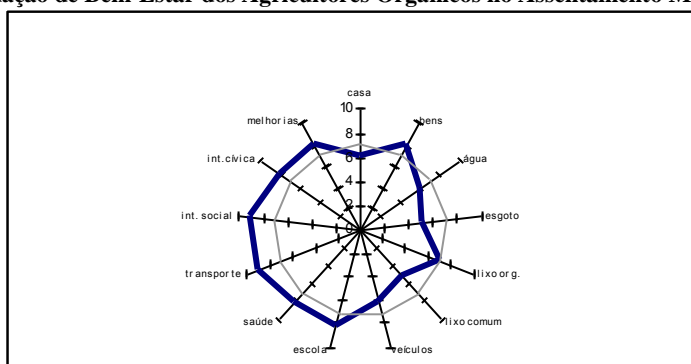
Esse resíduo é diariamente “jogado no terreiro para os porcos e galinhas” ou “é jogado nos pés de planta”.

Enfim, estudos mais aprofundados sobre a questão dos resíduos sólidos produzidos nas áreas rurais e sua discussão são instrumentos para dar início à busca de estratégias que minimizem o problema (Darolt, 2000).

Quanto a variável esgoto, a fossa seca ou negra, em que os dejetos fecais são lançados diretamente no vaso, sem descarga d'água, é a usual, o que lhe valeu um escore baixo (Tabela 1).

Estudos como o de Rosa et al. (2001 e 2002) e Borges e Fabbro (2003) revelaram que as fossas foram construídas na direção dos poços, possibilitando a contaminação da água por coliformes fecais e infestando os moradores com parasitoses. Rosa et al. (2001 e 2002), por meio de exames da qualidade da água em poços e reservatórios do assentamento, destacou os altos índices de incidência de contaminação das águas dos mesmos (entre 95 a 100% das amostras) por coliformes fecais. Sabendo-se que água de boa qualidade é um fator limitante para a produção orgânica e condicionante da saúde humana, o item água sendo classificado como “razoável”, torna-se um fator preocupante, merecedor de atenção por parte das autoridades competentes.

Gráfico 1 – Situação de Bem-Estar dos Agricultores Orgânicos no Assentamento Monte Alegre – SP



Fonte: Dados da pesquisa

Borges e Fabbro (2004) e Borges (2008), constataram que quase a totalidade dos agricultores do Monte Alegre optou pelo modelo agrícola convencional, o que traz explícito o uso de agrotóxicos, implicando na possibilidade de contaminação desse recurso por agroquímicos – um aspecto preocupante, uma vez que, o Assentamento fica em área de recarga do Aquífero Guarani.

A variável “característica do domicílio”, relacionada ao material de edificação, número de cômodos, banheiro e conservação, revelou que as mesmas se encontram pouco abaixo do limite (Gráfico 1 e Tabela 1). Porém, comparando com os dados coletados por Borges e Fabbro (2003), houve, em um espaço de tempo de dois anos, uma melhora significativa no item habitação, para esses entrevistados. Verifica-se que foram realizadas melhorias em todas as casas, tais como: reforma e/ou ampliação e pintura interna e externa. Os agricultores atribuem essas melhorias a melhora do poder aquisitivo proporcionado pela agricultura orgânica.

“Poxa, tudo que eu tenho hoje vem da agricultura orgânica. Tiro um bom dinheiro por semana. Tenho até dois trabalhando pra mim” (A., agricultor orgânico, Assentamento Monte Alegre, Motuca, SP).

No primeiro semestre de 2003, quando ainda se encontravam em conversão para a agricultura orgânica, a renda desses agricultores variava entre “menos de um salário mínimo” a “três salários mínimos” (Borges e Fabbro, 2003). Hoje, a renda obtida exclusivamente por meio dos produtos orgânicos varia entre “quatro salários mínimos” a “Mais de cinco salários mínimos”. Esse fato também se reflete, na análise dos dados da maioria dos entrevistados, na compra ou troca de veículos, aquisição de eletrodomésticos, celulares e compra de instrumentos agrícolas. Em contraponto ainda há aquele que não possui veículo ou formas alternativas próprias alternativas de locomoção (carroça, cavalo, bicicleta, etc.). Na fala do agricultor esse aspecto se elucida:

“O ônibus passa aqui em frente. Hoje mesmo fui para Araraquara de manhã. Acabei de chegar. E os produtos para vender na feira, o caminhão da prefeitura vem à noite e carrega tudo e leva para nós” (M., agricultora orgânica, Araraquara, Assentamento Monte Alegre, SP)

No item “acesso a serviços públicos”, verifica-se que as variáveis saúde e educação se encontram acima do limite (8,0 pontos respectivamente, cada uma). Isso se dá, devido ao fato do assentamento contar com a atenção das equipes do Programa de Saúde da Família (PSF), duas vezes por semana, e ter uma certa infra-estrutura como posto de saúde e ambulatório ginecológico, na área 3, pertencente à Araraquara. Quando se faz necessário, os pacientes são encaminhados para as Unidades Básicas de Saúde nos municípios sede. O Assentamento conta também com uma “perua da saúde” (como é denominada pelos moradores locais), que foi reivindicação atendida pelo Orçamento Participativo, via poder público do município de Araraquara.

Na área da educação, o assentamento conta com uma escola de ensino fundamental. Existe a falta de creche, pré-escola e ensino médio, que é uma reivindicação antiga das mães e dos jovens. A variável “transporte” apresenta um índice acima do limite, uma vez que, os entrevistados disseram ter serviço de transporte na localidade, durante alguns horários do dia, e próximo de casa.

O item “grau de associativismo” ou “integração social” aponta para um “bom” desempenho por parte desses agricultores. Pois afirmaram participar da Associação dos Produtores Orgânicos de Araraquara.

A respeito da variável “integração cívica”, considerada uma amostra palpável do nível de desenvolvimento social alcançado por uma sociedade, assim como, uma condição essencial para a continuidade desse mesmo desenvolvimento, o escore aponta para um “bom” nível de integração. Os entrevistados possuem todos os principais documentos (certidão de nascimento dos filhos, certidão de casamento, registro geral, carteira de trabalho, CPF), somente um deles possui carteira de contribuição da previdência social (e contribui mensalmente), assim como, conta bancária.

5. Considerações finais

Entendendo bem-estar rural como sendo um estado produzido por elementos sociais, ambientais, culturais, associativos, civis, econômicos, entre outros, que configuram “não apenas as dimensões do ter e do possuir, mas também do ser, do viver em condições de produzir, de gerir e de usufruir dos bens e serviços necessários e disponíveis na sociedade” (Ferreira, 1986) e, reconhecendo ainda esses aspectos como a base sobre a qual se constrói a felicidade dos indivíduos, sua realização como pessoas e sua contribuição para a satisfação e bem-estar da coletividade, o trabalho proposto mostra que a opção desses agricultores pela agricultura orgânica como modo de produção já é um passo em direção ao bem-estar e desenvolvimento rural sustentável e humano, visto que, busca por índices positivos de saúde humana e ambiental, uma vez que, a agricultura orgânica não utiliza fertilizantes químicos e sim orgânicos, para a melhoria da fertilidade do solo e opta pela diversidade de cultivos numa mesma propriedade (um modelo ecologicamente viável).

Visto por outro ângulo, esses agricultores caminham em direção a transição agroecológica, pois, os mesmos se encontram organizados em uma associação que busca a eficiência das pessoas com o meio ambiental e o meio social e a transformação social por meio de processos coletivos e solidários - fato que os leva ao encontro de seu próprio processo de desenvolvimento.

Do ponto de vista demográfico, ocorreram sensíveis mudanças no perfil sócio-demográfico dessas famílias após a implantação do modelo orgânico, destacando-se as variáveis *tipo de família, renda e faixa etária de seus membros*.

O trabalho ressalta que esses agricultores tiveram uma sensível melhoria em sua situação de bem-estar e reconhecem esse avanço como fruto do novo modelo de produção em consolidação.

Contudo, as melhorias e avanços obtidos em termos de bem-estar mascaram uma vulnerabilidade latente, que acabou revelando-se em entraves relacionados a problemas de infra-estrutura como saneamento básico precário, gestão dos resíduos sólidos comuns, qualidade da água, assim como, em qualidade da moradia e alta possibilidade de deterioração ambiental, por parte dos outros assentados que fazem inadequadamente uso de agrotóxicos.

6. Referências Bibliográficas

- ALTIERI, M. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. Porto Alegre: EdUFRGS, 1998.
- ALVES, S. A. **Análise comparativa da qualidade de vida entre os pequenos produtores rurais do agreste de Itabaiana e do sertão sergipano**. Viçosa, MG. Dissertação (Mestrado), UFV, 1986.
- BORGES, J. R. P. **A Situação de Vulnerabilidade Sócio-Ambiental em Assentamentos da Reforma Agrária – Representações e Práticas Cotidianas**. São Carlos: Rima/Fapesp, 2008.
- BORGES, J.R.P. & FABBRO, A.L. Condições de Vida e Qualidade do Saneamento Ambiental em Assentamentos da Reforma Agrária – O Assentamento Monte Alegre. In: **Anais... XV Congresso da Associação Paulista de Medicina**, Ribeirão Preto, out., 2003.
- BORGES, J.R.P. & FABBRO, A.L. A Percepção de Risco Socioambiental no Uso de Agrotóxico em Assentamentos da Reforma Agrária Paulista. In: **Anais... ALAP e ABEP**, Caxambu, MG, 2004.
- BRASIL. Instrução Normativa no. 007, de 17 de Maio de 1999. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 06 de jan., 1995.
- BRICEÑO-LEON, R. Bienestar, Salud Pública Y Cambio Social. In: Briceño-Leon, R. (coord.) **Salud y Equidad: una mirada desde las ciencias sociales**. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2000.
- DAROLT, M.R. e KARAN, K. Uma Metodologia para Elaboração de um Índice de Qualidade de Vida Rural. In: **Anais ... X Congresso Internacional de Sociologia Rural**, RJ, 2000.
- DAROLT, M. R. Methodology for elaboration a rural life quality index. In: **Anais...X Congress Of Rural Sociology**, RJ, 2000.
- DEMO, P. **Avaliação Qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1987.
- FERRANTE, V.L.B. Assentamentos rurais: sistemas de avaliação e metodologias de análise. In: Comunicação apresentada no **IX Congresso Brasileiro de Sociologia**, s/d.
- FERREIRA, A M.S. **Dimensões da qualidade de vida no meio rural de Santa Catarina e Rio grande do Norte**. Viçosa, MG, Dissertação de Mestrado, UFV, 1986.
- IBÁÑEZ, J. **El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación**. Madrid:Alianza Editorial,1994.
- INTERNATIONAL TRADE CENTRE.Ovrview World Markets for Organic Food & Bevarages. – Disponível em <<http://www.intracen.org/mds/sectors/organic>>. Acesso em:mar.2003.
- MAPURANGA, L e Mayorga, D. The Social Welfare rate of the organic agriculture the case of Guaciaca do Norte, CE. In: **Anais ...X World Congress Of Rural Sociology**, RJ, 2000.
- PEREIRA FILHO, C. Prevalency of malnutrition and childsh anaemia among the samll family farmers and rural workers in the County City of Sapeaçu, Bahia State. **Anais...X World Congress of Rural Sociology**, RJ, 2000.
- ROSA, J A Avaliação das condições de saúde dos moradores de diferentes assentamentos dos municípios de Araraquara e Motuca, SP, anos de 1998 a 2002. In: **Anais... 49ª. Jornada Farmacêutica**, 2002.
- SEVILLA-GUZMÁN, E. A perspectiva sociológica em Agroecologia: uma sistematização de seus métodos e técnicas. In: **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustetntável**. Porto Alegre, v.3, n.1, jan./mar. 2002.

- TENÓRIO, F.G., MENDES, E. L. e outros. **Avaliação de Projetos Comunitários: uma abordagem prática**. Edições Loyola e CEDAC, 2003.
- VEIGA, G e BURLANDY, L. Indicadores sócio-econômicos, demográficos e estado nutricional de crianças e adolescentes residentes em um assentamento rural do Rio de Janeiro. **Cadernos de Saúde Pública**, v.17, n.6, RJ, nov./dez., 2001.
- VIANA, L.S. **A qualidade de vida do pequeno agricultor do sertão alagoano**. Tese, UFV, 1979.
- VIEIRA, F.X. **Terras de Promissão: expressões de qualidade de vida entre o vivido e o concebido**. Dissertação (mestrado), UNESP, ILCS, Araraquara, SP, 2000

A PESQUISA-AÇÃO NORTEANDO OS CONHECIMENTOS SOBRE A MÍDIA RADIOFÔNICA E A RADIOESCOLA NO PROJETO DE EXTENSÃO

Zeneida Alves de Assumpção (Coordenadora do Projeto)

Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR – e-mail. zassumpcao@gmail.com

Resumo

O artigo busca desenvolver o senso crítico dos participantes do Projeto de Extensão: “Pedagogia da Comunicação mídias e ensino: o uso delas na escola”, perante os meios de comunicação social, através da leitura crítica e produções midiáticas, contemplando a educomunicação. Priorizou-se, a mídia radiofônica, nessa primeira fase do Projeto, devido aos interesses de professores e alunos do Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres, em instalar uma rádio em circuito fechado. Optou-se pelo método pesquisa-ação para a construção do conhecimento dessa interface, instalação e uso da Radioescola. No decorrer de 2007 (outubro a dezembro) realizaram-se palestras, debates, discussões e oficinas com os docentes e gestores do Colégio. Eles participaram de oficinas teóricas e práticas sobre rádio, nos estúdios da Rádio-Laboratório. Em 2008 (abril a julho), os alunos tiveram o mesmo conteúdo e a mesma prática. O Projeto está em andamento e conta com a participação da comunidade escolar, acadêmicos e operador da Rádio, da UEPG.

Introdução

O projeto de extensão “Pedagogia da comunicação, mídias e ensino: o uso delas na escola” surgiu da necessidade demonstrada por alguns acadêmicos de Jornalismo, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em desenvolver projetos experimentais de conclusão de curso em comunicação-educação e por educadores da rede pública de ensino do município de Ponta Grossa, localizado há 110 km da capital do Paraná, que também se interessam em conhecer e trabalhar essa interface na sala de aula.

Para operacionalizar essa proposta, visando à concepção do método pesquisa-ação de Michel Thiollent, decidiu-se pela escolha do Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres, por algumas razões. A primeira pelo interesse da escola em trabalhar com a interface comunicação-educação na sala de aula e aceitar a nossa sugestão de instalar no Colégio, uma rádio em circuito fechado, vindo ao encontro de nossa experiência como pesquisadora em mídia-educação, tendo como escopo a Radioescola, como mais uma ferramenta de ensino interdisciplinar, dialógica, democrática e promotora de educação, cultura e cidadania. A segunda, por ofertar cursos no Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), Médio, Integrado e Profissionalizante nos três períodos: matutino, vespertino e noturno. A terceira e última, a localização da escola. Ela situa-se próximo à UEPG, facilitando o acesso dos participantes: acadêmicos, coordenadora do projeto, operador de áudio; docentes, gestores e discentes do referido Colégio, nessa universidade.

Assim, os participantes utilizam a Rádio-Laboratório, da UEPG para desenvolver atividades. A leitura crítica da comunicação permeia as linguagens midiáticas, contextualizando-as com a mídia radiofônica e a Radioescola. Eles constroem e trocam, também, saberes sobre a instalação do estúdio e da técnica da Radioescola. Aprendem e apreendem as teorias e práticas

sobre mídia-educação, por meio de palestras, seminários, discussões, debates e oficinas. Nessas oficinas, os participantes compreendem como funcionam as rotinas produtivas de mídias, o fazer jornalístico e o agir comunicativo radiofônico.

Cabe lembrar aqui, que essa proposta está em andamento e iniciou-se em outubro de 2007. Até julho desse ano (2008) participaram 30% dos educadores e 2% do alunado do referido Colégio, num primeiro rodízio. Pretende-se, a partir do segundo semestre letivo, outros rodízios, aumentando o número de participantes.

Mídia-educação: a rádio como objeto de educação e o uso da pesquisa-ação

A rádio como veículo de comunicação social, desde o seu surgimento, vem contribuindo incondicionalmente com a difusão da cultura e da educação. Historicamente, já promoveu diversos programas de ensino a distância, com qualidade. Pode-se considerá-la como a segunda mídia que atuou nessa área, tanto no cenário nacional como internacional, após as cartas de Platão, as epístolas do apóstolo Paulo e os chamados “ensinos por correspondência”.

No Brasil, a primeira emissora - Rádio Sociedade do Rio de Janeiro - fundada pelo professor e antropólogo Edgard Roquette Pinto, em abril de 1923, já “nasceu” com a missão de divulgar educação e cultura. Essa emissora colaborou bastante na década de 30, com a difusão do ensino a distância e programas educativos e culturais. Hoje (2008) continua veiculando programação dessa natureza e com excelência, através da Rádio MEC, no Rio de Janeiro. Além da Rádio MEC existem no Brasil, dezenas de emissoras universitárias, que também transmitem esses formatos.

Nas décadas de 40 a 70 aconteceram diversas experiências brasileiras, envolvendo a difusão da educação a distância. As Escolas Radiofônicas do Movimento de Educação de Base (MEB) e o Projeto Minerva foram marcantes, dentre outras iniciativas de grande relevância nesse universo educacional-radiofônico. Essas iniciativas não foram privilégio apenas do Brasil. Elas ocorreram também em outros países.

Cabe lembrar e ilustrar nessa perspectiva, a Rádio Escolar, na Tailândia (1958), com programas sobre conteúdos instrucionais direcionados aos alunos que freqüentavam aulas nas primeiras a décimas séries escolares. Essa experiência estendeu-se, segundo MORGAM (1977, p. 130), para outros países, como o Quênia – que chegou a registrar em relatórios que 8% das crianças que cursavam as últimas séries do ensino primário se beneficiaram da rádio, especialmente nas aulas de ciências. Na Itália (1972), 68% das escolas primárias e 36% das escolas secundárias utilizava a rádio como complementação da sala de aula. O mesmo ocorrendo no México, com a criação da Rádio Primária, também em 1972. Essa emissora atendeu após três anos de funcionamento, mais de 2.800 alunos, destaca o autor.

Na Alemanha aconteceram duas experiências significativas realizadas em 1966: Radiofonia Escolar (‘Schulfunk’) e Colégio Radiofônico (‘Funkkolleg’. De acordo, com ZEIPP (1977, p. 164):

Foi a ‘Schulfunk’ a primeira prática a ser sistematicamente desenvolvida, sob a orientação dos planos de ensinos das escolas públicas primárias e secundárias, priorizando basicamente os programas de enriquecimento para praticamente todas as disciplinas [...]. O desenvolvimento de tais formas de programas que se estabeleceu sob o nome de Colégio Radiofônico, remonta ao ano de 1966. O

que esta evolução apresenta de novo reside, sobretudo, no fato de que a radiodifusão começava ultrapassar a sua fronteira tradicional, já não mais se limitando à mera emissão de sinais. Trata-se do início de uma associação entre programas cientificamente orientados e sistematicamente projetados e a possibilidade, por parte do ouvinte, de ter comprovado a sua participação com êxito. Posteriormente veio acrescentar-se o uso adequado de material impresso complementar. A estrutura monologada própria do meio radiofônico adquiriu, portanto, uma complementação mediante a um sistema de reacoplamento, garantindo o refluxo da informação, por exemplo, com o uso de exercícios a serem corrigidos e de provas e exames com direito a certificação. Além dessas experiências muitas outras foram incentivadas.

Essas experiências comprovam que a mídia radiofônica também pode contribuir com a educação não sistematizada e com a inclusão à educação e à cultura para aquelas pessoas, que por alguma razão, não puderam continuar seus estudos.

Embora se reconheça a relevante responsabilidade social dessa mídia, o projeto de extensão em tela, não pretende utilizá-la para desenvolver essas atividades. Mas, fazer com que os participantes conheçam a tecnologia, a linguagem, o agir comunicativo e as rotinas produtivas que a norteia, compartilhando esses saberes com a implantação e utilização da Radioescola, nas dependências do Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres.

Nesse sentido, diversas atividades vêm sendo desenvolvidas na Rádio-Laboratório, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, desde outubro de 2007. Procurou-se, desde então, envolver os participantes em debates e construções de produtos radiofônicos, visando sempre os princípios da pesquisa-ação. Busca-se assim, fazer com que os participantes compreendam o fazer jornalístico das mídias e o agir comunicativo radiofônico, através da análise crítica e de estudos comparativos e contextualizados das linguagens midiáticas, tendo como pano de fundo: o conteúdo, o semântico e o estético. Assim, os participantes poderão compreender que

o fazer jornalístico desenvolve-se em dois planos. No primeiro [...] procura narrar as notícias do dia. Cumpre a sua função referencial ou, para utilizar uma expressão corrente, a sua função informativa. Simultaneamente, porém, e num segundo plano, gera sistemas de valores [...] que configuram a narrativa produzida. [...] Se no primeiro plano, o plano do **récit**, prevalece o saber sobre ‘aquilo de que se fala’, no segundo, o plano do discurso, prevalece o saber sobre ‘de que modo é que se fala’ e ‘por que é que se fala’ (**grifo do autor**) [...] (REBELO, 2000, P. 41).

Nesse contexto, está implícito o discurso das mídias, desenhado pelos meios de comunicação social. Elas fazem parte do cotidiano das pessoas e norteiam suas falas e opiniões. Um exemplo dessa realidade foi o “Caso Isabela Nardoni”, ocorrido recentemente em São Paulo. Esse episódio mexeu com a “cabeça” de todos os brasileiros que acompanharam o “fazer da justiça”, através dos veículos midiáticos. As mídias foram nesse caso, tão poderosas e eficientes que chegaram a movimentar dezenas de curiosos ao local do crime e alterar a rotina deles por vários dias. Cumprindo, assim, o que se denomina, agenda setting - “uma das formas possíveis de incidência da mídia sobre o público. [...] hipótese segundo a qual a mídia, pela disposição e incidência de suas notícias, vem determinar os temas sobre os quais o público falará e discutirá” (BARROS FILHO, 1999, p. 11).

Diante dessa realidade, encontra-se a responsabilidade dos professores conhecerem e trabalhar a leitura crítica das linguagens e dos artefatos midiáticos na sala de aula. Uma das propostas da educomunicação. Termo este utilizado pela primeira vez, pelo educador e radialista argentino, Mário Kaplún, na década de 70. De lá para cá, inúmeras discussões e debates sobre a interface comunicação-educação não cessaram e continuam fazendo parte de pesquisas de mestrados e doutorados, projetos de extensão e outros. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/96 e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) compartilham com a educomunicação ao determinarem às escolas brasileiras “discutir sobre o que veiculam jornais, revistas, livros, fotos, propaganda ou programas de rádio e TV trará à tona suas mensagens implícitas ou explícitas – sobre valores e papéis sociais” (PCNs, 1998, p. 38), orientando o docente trabalhar a leitura crítica dos meios midiáticos na sala de aula, a partir da educação fundamental.

Nesse contexto, cabe mencionar, que a mídia radiofônica, trabalhada na primeira etapa desse Projeto de Extensão, “alcança 96% do território nacional e tem a maior cobertura entre todos os meios de comunicação, com público aproximado de 90 milhões de ouvintes” (JUNG, 2004, p. 13), o que já foi referendado por MANASSÉS, desde 1980, quando menciona: “em se tratando de recepção, encontramos na rádio o veículo de massa de maior penetração existente entre os meios de comunicação [...] um dos mais populares” (p. 33). Assim, a rádio está à disposição de todas as camadas sociais e de todos os cidadãos escolarizados ou não, ricos ou pobres, embora não mantenha interação com eles. A ausência de interatividade na mídia radiofônica foi sempre uma das grandes reclamações do dramaturgo, poeta e teórico alemão Bertold Brecht. Para ele,

o rádio seria o mais fabuloso meio de comunicação imaginável na vida pública, um fantástico sistema de canalização. Isto é, seria se não fosse capaz de emitir, como também de receber; portanto, se conseguisse não apenas se fazer escutar pelo ouvinte, mas também, pôr-se em comunicação com ele [...] (2005, p. 42).

ORTRIWANO destaca que os sonhos desse dramaturgo, até hoje não foram realizados, mesmo com a utilização da internet.

[...] até hoje, a interatividade continua controlada: a participação do ouvinte é limitada a pequenas intervenções, seja por telefone, seja ao vivo. Se o gênero é o jornalismo, predominam as reclamações quanto aos serviços em geral, o testemunho sobre algum acontecimento, via telefone, fax, cartas, ou enquete/povo-fala conduzido por um repórter; emitir opiniões, a partir e somente respondendo s perguntas específicas, com respostas curtas e, pretensamente, objetivas. Se nos programas chamados comunicadores, a participação inclui responder a perguntas, geralmente envolvendo prêmios, pedidos e oferecimentos de músicas – os célebres a pedido – depoimentos sobre as mazelas do dia-a-dia, explorando ao máximo a emocionalidade de cada situação como as dramatizações de cartas, de casos, de programas policiais, etc. Com a introdução das tecnologias baseadas na informática, novas possibilidades de interação surgiram como o correio eletrônico o e-mail. Da mesma forma, o controle é sempre do emissor: nunca do receptor (site: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/ortriwano-gisela-radio-intertividade.html> - acesso, em 10 de setembro de 2001).

Mas, numa Radioescola em circuito fechado, localizada na escola, os estudantes poderão atuar como sujeitos ativos da construção de conhecimentos das diversas áreas de ensino, saberes radiofônicos e culturais, produzindo a sua programação. Assim, compreenderão que a linguagem radiofônica, como as demais linguagens midiáticas são construídas, por um sistema semiótico e devem ser debatidas e questionadas tanto no fazer pedagógico, como no agir comunicativo, conforme orienta GHILARDI.

Uma das tarefas do ensino é estudar a mídia para não ser ‘engolido’ por ela, sua importância depende da função e dos usos que lhe são atribuídos no contexto social. Fazer do discurso das mídias um ponto de partida para a reflexão e a crítica sobre os fatos do mundo é fazer da sua leitura uma atividade criativa e crítica (1999 p. 111).

Em consonância com o fazer pedagógico, a Radioescola poderá ser relevante para o educando, dentro e fora dos muros escolares. Professores e alunos precisam conhecer a linguagem, as rotinas produtivas e o agir comunicativo da mídia radiofônica e compactuá-los, reciprocamente, na sala de aula. Assim, o educando poderá atuar como construtor dos formatos da programação dessa rádio interna.

Cabe aqui, a opinião de GREENFIELD: “em virtude de que a produção envolve sempre mais conhecimentos do que a mera recepção parece provável que, uma vez que as crianças tenham tido experiência como produtoras, elas serão consideradas consumidoras mais exigentes [...]” (1988, p. 144). É nesse contexto que perpassa a instalação e o uso da Radioescola na educação escolar, como um objeto de ensino, que permitirá o exercício da cidadania e a democratização da informação.

Acredita-se, a partir do contexto esboçado, que o método pesquisa-ação contribui com essa proposta de extensão, por algumas razões. Primeiramente, porque procura a interação entre o grupo. Segundo, possibilita a construção de conhecimentos sobre o fazer jornalístico, o agir comunicativo da rádio e as rotinas produtivas dos meios de comunicação social, permutando saberes. Nenhum conhecimento é imposto nesse projeto, aos participantes. Mas, compartilhado e compartilhado entre todos. Cumprindo assim, a filosofia do método, expressa em Metodologia da Pesquisa-Ação, obra de Michel Thiollent, a qual nos ensina: “[...] os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo” (1988, p. 21). O ensinamento do autor é respeitado nesse projeto. Docentes, gestores, estudantes do ensino Fundamental, Médio, Integrado e Profissionalizante, do Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres; acadêmicos do Curso de Jornalismo, da Universidade Estadual de Ponta Grossa e equipe do projeto atuam dialética e democraticamente na construção de saberes teóricos e práticos das mídias, em especial, a radiofônica, nos estúdios da Rádio-Laboratório, da UEPG. Além da produção desses conhecimentos, os participantes aprendem sobre equipamentos de rádio, a função deles e, como instalar uma rádio em circuito interno, no referido Colégio.

A pesquisa-ação integrando os participantes do Projeto: as primeiras sondagens

A primeira etapa desse projeto direcionou-se à instalação de uma Radioescola e à pedagogia da mídia radiofônica, conforme já foi mencionado. Para a realização dessa pesquisa (parcial) optou-se pelo universo da população do Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres, Ensino Fundamental, Médio, Integrado e Profissionalizante. De outubro a dezembro de 2007, fase inicial dessa proposta priorizou-se apenas os professores. Participaram 15 dos 48

docentes, perfazendo um índice de 30% deles. Os docentes envolveram-se em oficinas e atividades radiofônicas nos estúdios da Rádio-Laboratório, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, às quintas-feiras (horário de permanência escolar). Além de dois acadêmicos de Jornalismo e um técnico em áudio, da mesma universidade.

Em 2008 (abril a julho) participaram 25 dos 850 estudantes, compreendendo 2,5% da comunidade estudantil de todas as séries, idades e cursos. Esse público-alvo foi selecionado pela direção do Colégio. Os discentes participaram e executaram atividades radiofônicas (em horários contra turno) nos estúdios da Rádio-Laboratório, às sextas-feiras (períodos: manhã e tarde).

Diante do exposto e atendendo a carga horária de apenas duas horas semanais, o Projeto de Extensão procurou envolver os participantes nas oficinas radiofônicas. Discutiram-se teorias e práticas e, instalação da técnica, do estúdio, equipamentos e montagem da Radioescola em circuito fechado, nas dependências do referido Colégio.

Os conhecimentos teóricos e práticos sobre locução, utilização adequada da voz ao microfone, leitura crítica das mídias, linguagens e rotinas produtivas fizeram parte, também, dessa proposta e foram realizadas, também, na Rádio-Laboratório.

Reconhece-se que duas horas de duração para essas atividades são insuficientes, perante a gama de conhecimentos teóricos e práticos, que requer a mídia radiofônica. Porém, esse foi o único tempo disponível (horário de permanência escolar) dos professores e demais participantes.

Mesmo assim, mostraram-se interessados na aquisição dos saberes sobre rádio e das oficinas. Participaram ativamente delas. A interação dos participantes com o projeto foi significativa. Os docentes do Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres sugeriram à equipe do Projeto, a construção de um produto radiofônico-piloto para apresentarem aos alunos e colegas que não puderam participar do Projeto, nesse primeiro momento. A equipe acatou a solicitação e os orientou na produção.

Com a construção do programa-piloto, os docentes aprenderam como fazer uma edição radiofônica e como utilizar, adequadamente, sonoplastia. O produto foi gravado e editado pelos participantes e, apresentado à comunidade escolar, no último dia letivo de 2007.

Além das atividades desenvolvidas pelos participantes na Rádio-Laboratório, eles participaram também do diagnóstico e análise sobre equipamentos (mesa de áudio, alguns microfones, computador, gravadores) que a escola já possui para a montagem da Radioescola. Os equipamentos foram testados pela equipe do Projeto. Percebeu-se, o empenho da comunidade escolar com Projeto. Desde o início, estão entusiasmados com a implantação da Rádioscola. O espaço físico já está reservado.

Percebe-se, que a pesquisa-ação nesse caso, é pertinente. Ela coloca pesquisadores e pesquisados (participantes) num mesmo patamar de atividades, levando-os à construção dos conhecimentos sobre as linguagens das mídias e a construção de artefatos midiáticos.

Utilizando-se da Radioescola, os participantes poderão ter oportunidade de contextualizar o fazer jornalístico, o agir comunicativo das mídias radiofônicas e as rotinas produtivas. Nesse sentido, os ensinamentos de THOLLENT são válidos, especialmente, quando destaca:

“Consideramos que a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (1988, p, 22).

Para que isso ocorra, a escola deve priorizar a leitura crítica, a contextualização e a produção de conhecimentos pelos participantes. Agindo assim, a escola poderá fazer da Radioescola uma aliada da educação escolar.

A opinião de MORAN (1993, p. 182) é bem-vinda nesse contexto.

A escola, ao rejeitar os meios, está reconhecendo a sua incapacidade de entender o homem de hoje, o seu saudosismo de outras épocas, quando o mundo permanecia relativamente estável. O ponto de partida da educação é reconhecer que os espaços e instituições formais de ensino somente preenchem uma parte do processo educacional. Os meios de comunicação são espaços altamente significativos de educação, porque estão próximos da sensibilidade do homem de hoje e porque são voluntários. Então, reconhecemos que os meios educam, não só sobre conteúdos e valores, mas também educam para a sensibilidade (para sentir de ma determinada forma concreta e não abstrata) e educam para expressar-se plasticamente, com imagens, com rapidez, de forma sintética A escola tem que educar-se para os meios e não tentar domesticá-los, incorporá-los como complemento do seu projeto pedagógico. A escola precisa mais dos meios do que estes da escola.

Parece que os participantes do Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres também concordam com MORAN. Mostram-se entusiasmados com a implantação da Radioescola e com a participação nas oficinas realizadas na Rádio-Laboratório, da UEPG. O interesse deles vem sendo demonstrado desde os primeiros contados com o Colégio, com os encontros de estudos e com a realização das dez oficinas sobre a mídia radiofônica. Além das visitas freqüentes da equipe do Projeto àquela Instituição de Ensino.

De abril (segunda quinzena) a junho de 2008 foram privilegiados, inicialmente, 25 alunos de todas as séries, faixas etárias e cursos: Fundamental, Médio, Integrado e Profissionalizante. O atraso da participação dos estudantes justifica-se com a reforma e pintura do Colégio, transcorrida no início do ano letivo (2008). A reforma foi benéfica ao destinar espaço físico para abrigar as instalações da Radioescola.

Dos 25 alunos com idades entre 11 a 22 anos que participam do Projeto, nove possuem idades entre 11 e 12 anos. Eles freqüentam aulas nas sextas e sétimas séries no período vespertino e participam do Projeto em contra turno (sextas-feiras, das 08 às 10 horas) na Rádio Laboratório. Os demais participam também em contra turno (sextas-feiras, das 15h30 às 17h30). Freqüentam os cursos: Fundamental, Médio, Integrado e Profissionalizante e compreendem idades entre 13 a 22 anos. Três deles com idades entre 20 a 22 anos, cursando o Profissionalizante (matutino), desistiram do Projeto porque se transferiram para o noturno. Da mesma forma, a duração dos encontros com os alunos também perfazem duas horas semanais nos estúdios da Rádio-Laboratório, da UEPG.

Ao trabalhar com os escolares na construção do conhecimento sobre a mídia radiofônica, através de oficinas, a equipe do Projeto procurou desenvolver diversos conteúdos teóricos e práticos sobre essa mídia. Discutiram-se também conhecimentos sobre a técnica e estúdio de rádio, já que os discentes desconheciam o funcionamento de uma emissora radiofônica, e

atarão, brevemente, na Radioescola. Em seguida, os estudantes desenvolveram a locução, uso adequado da voz ao microfone, leitura crítica dos meios de comunicação social, linguagem, rotinas produtivas da mídia radiofônica, edição e sonoplastia. Diante de tais saberes, os estudantes foram capazes de construir: notícias e reportagens sobre “Obesidade”, “Doenças Sexualmente Transmissíveis” (DST); “Dengue” e dois debates realizados no estúdio da Rádio-Laboratório.

O primeiro debate foi mediado por um casal de estudantes entre 14 e 15 anos. Contou com a participação de portadores de necessidades especiais auditivas (surdos) e uma especialista em Libras. As questões dirigidas aos surdos foram decodificadas pela especialista. O segundo debate envolveu o tema DST. Comandado também por um casal de estudantes com 18 e 15 anos. Um dos debatedores cursando o último ano do ensino médio e a outra estudante da oitava série do ensino fundamental. As questões foram dirigidas à especialista convidada. A enfermeira respondeu todas as questões e dúvidas dos debatedores.

Percebeu-se que os estudantes anseiam por debates com temas voltados à saúde pública e de interesse dessa faixa etária. Os mesmos temas “Obesidade e DST” foram pesquisados pelos estudantes e construídos nos formatos de notícia e reportagem. Foram veiculados pela Rádio-Laboratório, da UEPG. Além dos debates, produções de notícias e reportagens, alguns estudantes preferiram construir e declamar poesias e poemas. A questão cultural chama também a atenção deles.

As práticas de locução, uso adequado da voz ao microfone, respiração e produção de texto radiofônico foram trabalhados reiteradamente em 12 encontros (oficinas) nesse primeiro semestre letivo. As oficinas e a construção de programas radiofônicos-pilotos pelos escolares continuarão no decorrer desse ano, com a previsão de novos participantes (docentes e alunos).

Considerações Finais

Como já foi mencionado, o resultado dessa pesquisa é parcial. O projeto está ainda em andamento e privilegia apenas uma parte dele: a mídia radiofônica, o fazer comunicativo radiofônico e a construção de uma Radioescola, em circuito interno, nas dependências do Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres, Ensino Fundamental, Médio e Integrado. A implantação da rádio já está sendo providenciada pela direção do Colégio, acompanhada e orientada pela equipe do Projeto. Enquanto, se espera sua efetivação, professores e estudantes são preparados nos estúdios da Rádio-Laboratório, da UEPG.

Aproximadamente, 30% dos docentes já participaram das oficinas e 2,5% dos estudantes continuam participando. Está prevista para o segundo semestre letivo, a chegada de novos participantes (docentes e alunos do mesmo Colégio) para o Projeto.

Durante as oficinas percebeu-se o interesse dos docentes pela locução, leitura crítica das mídias e rotinas produtivas radiofônicas. No final das oficinas, os professores construíram e editaram um programa radiofônico-piloto. O piloto foi apresentado e ouvido pela comunidade escolar, ao final do ano letivo (2007).

Da mesma forma, ocorreu com os estudantes. Após conhecerem o funcionamento da técnica e do estúdio da Rádio-Laboratório (UEPG), dominar o microfone, a locução, a linguagem do

rádio, a construção de vinhetas, efeitos sonoros e edição de programas, manifestaram grande interesse pela mídia radiofônica.

Durante os encontros (oficinas) sugeriram temas (especialmente em saúde pública) e produziram notícias, reportagens e debates. Embora o grupo seja bastante heterogêneo (séries de ensino, faixa etária e cursos), os escolares anseiam na continuidade da produção de debate nos estúdios da Rádio-Laboratório, da UEPG. Construíram apenas dois debates nessa primeira fase. Discutiram “DST” com especialista (enfermeira), e surdez, com tradutora em Libras. Outros estudantes preferem a produção cultural. Eles produziram e declamaram poesias e poemas, com perfeição invejável. Após, terem sido orientados nas oficinas, por um acadêmico de Jornalismo, com premiação nessa área.

Referências

ASSUMPCÃO, Zeneida A. de. **Radioescola: uma proposta para o ensino de primeiro grau**. São Paulo. Annablume, 1999.

_____. **Pedagogia da Comunicação, mídias e ensino: o uso delas na escola**. Projeto de Extensão. Ponta Grossa (PROEX) UEPG; aprovado, 2007.

BALSEBRE, Armand. A linguagem radiofônica. In: MEDITSCH, Eduardo (org.) **Teorias do rádio: textos e contextos**. Florianópolis: Insular, 2005.

BARROS FILHO, Clóvis. “Mundos possíveis e mundos agendados: um estudo do uso da mídia na sala de aula”. In: BARZOTTO, Valdir (org.). **Mídia, Educação e Leitura**. São Paulo: Associação de Leitura do Brasil. 1999.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEEF, 1998.

BRECHT, Bertold. Teoria do rádio (1927-1932). In: MEDITSCH, Eduardo (org.). **Teorias do rádio: textos e contextos**. Florianópolis: Insular 2005.

GHILLARDI, Maria Inês. Mídia, poder, educação e leitura. In: BARZOTTO, Valdir. (org.) **Mídia, Educação e Leitura**. São Paulo. Associação de Leitura do Brasil, 1999.

GREENFIELD, Patrícia M. **O desenvolvimento do raciocínio na era eletrônica: os efeitos na TV, computadores e videogames**. São Paulo. Summus. 1988.

HAYE, Ricardo. Sobre o discurso radiofônico. In: MEDITSCH, Eduardo (org.) **Teorias do rádio: textos e contextos**. Florianópolis: Insular, 2005.

JUNG, Milton. **Jornalismo de rádio**. São Paulo. Contexto, 2004.

MANASSÉS, Branca (org.) **Tecnologia da educação: uma introdução ao estudo dos meios**. Rio de Janeiro Livros Técnicos e Científicos, 1980.

MORAN, José Manuel. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo. Pancast Editora,

1993.

MORGAN, Robert M. Tecnologias intermediárias. In: OLIVEIRA E ARAÚJO, José Batista (org.) **Perspectivas da tecnologia educacional**. São Paulo: Pioneira, 1977.

ORTRIWANO, Gisela S. Rádio: interatividade entre rosas e espinhos. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/ortriwano-gisela-rdio-interatividade.html> - acesso em 10 de setembro de 2001.

REBELO, José. **O discurso do jornal: o como e o porquê**. Lisboa. Editorial Notícias, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo. Cortez, 1988.

ZEIPP, Walter. Atuação das instituições de tecnologia de ensino. In: OLIVEIRA E ARAÚJO, João Batista. **Perspectivas da tecnologia educacional**. São Paulo: Pioneira, 1977.

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS ARTÍSTICAS
LABORATÓRIO DE CINEMA E VÍDEO – LCV-UERJ**

Cinema de extensão

VI SEMPE

Métodos de projetos de criação cultural ou artística.

CINEMA DE EXTENSÃO

Jorge Luiz Cruz

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

jlzacruz@ig.com.br

Leandro Mendonça

Universidade Federal Fluminense

lriodades@ig.com.br

Resumo

Com o principal objetivo de aprofundar a discussão sobre a produção audiovisual, este trabalho intenta consolidar a pesquisa na universidade sobre exibição e distribuição deste tipo de produto, e também pensar a prática extensionista e suas relações com a produção de conhecimento. Realizamos, com os recursos do Proext Cultura 2007, o vídeo documentário “Cinema e outros saberes”, e, após a sua conclusão, prevemos outra realização, o “Cinema e outras artes”, primeiro desdobramento da proposta inicial. Nesta comunicação, relatamos o que nos motivou a realizar este trabalho e os resultados, na intenção de entender o audiovisual como objeto de pesquisa e ao mesmo tempo as suas conseqüências.

1- Cinema e outros saberes

1a- Cinema e outros saberes: princípios norteadores

A prática extensionista inclui a discussão sobre a documentação e divulgação do evento acadêmico e científico, e também a realização audiovisual, no caso, o documentário em mídia eletrônica digital e a sua distribuição. Nesta perspectiva, estamos realizando dois vídeos documentários que tratam das relações entre o cinema e outros campos do saber e do fazer artístico. No primeiro: filosofia, geografia, literatura, ecologia, educação, medicina, antropologia e moda; no segundo, que trata das relações entre o cinema e as outras artes: artes plásticas, teatro, dança, performance, intervenção no espaço público, música e suas políticas, através dos depoimentos de pesquisadores dos diferentes campos e de artistas, para, com isto, fomentar a discussão sobre a prática cinematográfica e a sua teoria. Esse debate desenvolve e ocupa um espaço essencial na construção de pontes interdisciplinares entre os vários campos artísticos e acadêmicos encontrando seu eco no aprofundamento das atividades de extensão universitária.

Esta proposta de realização tem ainda como objetivos: 1) aprofundar a discussão sobre a produção audiovisual na universidade buscando consolidar a sua exibição e distribuição; e 2) de envolver os corpos docente, discente e estudantes de comunidades carentes com interesse na realização do audiovisual. Iniciamos as realizações dos documentários *Cinema e outros saberes*, que recebeu apoio do edital Proext Cultura 2007, e está concluído, e *Cinema e outras artes*, que, neste momento, está no meio da produção, ambos no âmbito do Laboratório de Cinema e Vídeo LCV/Art/Uerj – Comunicação/UFF, que desenvolvemos nas universidades envolvidas, e que desperta interesse no corpo discente.

1b- Extensão, produção de conhecimento e documentário

Podemos partir do princípio de que não apenas a extensão, mas também o ensino e a pesquisa, ou seja, toda prática universitária tem alcance social, intenção de se constituir como produção de conhecimento e, nos bons projetos, produtos definidos. No entanto, o que diferencia a prática extensionista das outras duas, parece-nos, é, na expressão de Melo Neto¹, “uma *via de mão dupla*” entre a universidade e a sociedade. Utilizando um termo que as artes se apropriaram da biologia e da medicina, a sociedade contamina a universidade, criando assim espaços de trocas intensas de *fazer* e de *saber*, e, com isto, produz canais de acessibilidade à própria universidade, através, por exemplo, de eventos como o que ocorre na Uerj, o *Uerj sem muros*, que em 2008 editará a 19ª edição.

Dentro de uma certa lógica, o filme, obra coletiva por definição, tem hoje questionada a classificação dos seus gêneros e talvez o documentário seja a forma mais atingida por estas críticas, o que força uma revisão dos seus limites. Cabe ainda destacar que o audiovisual é aquilo que a tudo impregna e, talvez, a produção documental seja a que mais tenha penetrado em todos os espaços, e, parece-nos, é a forma cinematográfica mais contaminada pela sociedade, com seus depoimentos, imagens das ruas e dos espaços não socializados pelo cinema, entre outras *reportagens*. Isto porque a contaminação é algo que só é possível em via de mão dupla, um contamina o outro e é necessariamente contaminado por este mesmo outro, ou seja, se a sociedade contamina o cinema, qualquer cinema, também o cinema contamina esta sociedade, e isto pode acontecer de diversas formas. É claro que o documentário agrega alguns aspectos da prática extensionista, pelo menos como estamos tentando ver, como “o exercício do pensamento crítico e do agir coletivo” (id.), e o documentário contemporâneo traz ainda contribuições estéticas, como por exemplo, entre outros, o *Nós que aqui estamos, por nós esperamos* (1988), do Marcelo Masagão.

1c- O documentário e o debate acadêmico

Neste momento em que a produção de documentários vem sendo discutida nos principais centros de produção do audiovisual e de reflexão, principalmente no Brasil, como o atestam o crescente número de realizações de documentários e o número de comunicações que tratam do tema nos diversos encontros acadêmicos que permitem reflexões sobre o audiovisual, além, é claro, de eventos específicos, como o *13º Visible Evidence* realizado em SP, em 2006, do qual participamos com uma mesa (intitulada *Exílio e fronteiras no documentário de invenção*; com as comunicações *Mooca, 1996, documentário inventado*, de Jorge Cruz; *Documentário de invenção, precedentes no INCE*, de Leandro Mendonça; e *O tema da*

¹ Extensão universitária e produção de conhecimento, em http://www.adufpb.org.br/publica/conceitos/09/art_03.pdf, em 07/07/2008.

fronteira e a questão da identidade em Um passaporte húngaro, de Sandra Kogut, de Jorge Vasconcellos), entendemos que neste contexto, faz-se necessário introduzir uma linha de reflexão sobre o documentário de depoimento acadêmico.

Essa categoria, documentário de depoimento acadêmico, pretende ser um instrumento da extensão universitária específico caracterizado pela escolha do objeto (entrevista com professores e pesquisadores), da temática (relações nomeadamente sobre a construção do conhecimento, da extensão e do espaço de sala da aula) e de seu espaço de circulação, voltado preferencialmente para o circuito universitário.

No viés extensionista destas produções, incluímos a participação de jovens estudantes de graduação e outros oriundos de comunidades carentes, indicados por projetos que atuam nestas comunidades e que tenham vínculo com o audiovisual. Esta participação, é claro, fortalece o processo de implantação do laboratório de produção de audiovisual. Com a exibição destes documentários, pretendemos abrir o debate com o público que participará dos eventos de lançamento, além, é claro, do público que poderá assistir a este produto em outros espaços, tais como as bibliotecas e cursos de graduação do campo humanístico.

Cabe agora destacar o aspecto pioneiro desta proposta de produzir um vídeo documentário que trate das relações do cinema com outros campos do saber acadêmico e do fazer artístico, tendo entre seus objetivos discutir o suporte como fonte de pesquisa e de estudo, no âmbito de ação das coordenações de extensão e cultura.

1d- O documentário e a divulgação científica

O LCV em suas duas frentes de atuação, Uerj e UFF, tem como proposta desenvolver ações de divulgação científica e de produção de conhecimento que propiciem uma melhor compreensão do caráter interdisciplinar atualmente necessário nas diferentes áreas de atuação. Assim, o vídeo documentário *Cinema e outros saberes* impõe uma visão participativa que, por meio da interação dos produtores do conhecimento e através de depoimentos de pesquisadores dos diferentes campos, permita criar mecanismos facilitadores da interdisciplinaridade entre estes ramos do conhecimento. O objetivo é que a divulgação do documentário provoque uma expansão da maneira que hoje se percebem essas fronteiras e sejam respeitados os seus diferentes graus de complexidade. Tratamos assim, atravessados pelo pensamento filosófico, das relações do cinema com outros campos do saber acadêmico e do fazer artístico.

1e- O filme com fonte de pesquisa

Vasconcellos (2006) aponta já uma tendência às novas formas de apresentação do texto filosófico ao tratar, por exemplo, do Zarathustra, de Nietzsche, que aproxima a literatura da filosofia, e atualiza esta tendência no texto de Deleuze, que disse que “[...] aproxima-se o tempo em que já não será possível escrever um livro de filosofia como há muito tempo se faz: ‘Ah! O velho estilo...’ A pesquisa de novos meios de expressão filosófica foi inaugurada por Nietzsche e deve prosseguir, hoje, relacionada à renovação de outras artes, como, por exemplo, o teatro e o cinema”². É claro que é cedo para confirmar esta tendência do depoimento como documento academicamente aceito, como teoria, pois há algumas áreas mais resistentes às novas possibilidades. O próprio filme, neste caso, como fonte secundária e/ou primária de

² DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. RJ: Graal, 1988, p. 18-19.

pesquisa, e mesmo como resultado da pesquisa, como fruto final do processo de construção do conhecimento, mas não podemos, nem devemos abandonar esta tendência, pois nesta época em que são desenvolvidos novos paradigmas tecnológicos, acreditamos ser importante testar outros estilos para experimentar o pensamento contemporâneo. Para tanto, devemos levar em conta que todo e qualquer depoimento já é documento, sempre foi, e constatamos o seu valor em ciências como a antropologia e a história. Assim aqui, o desafio gira em torno de usarmos as novas possibilidades expressivas do audiovisual para significar e discorrer sobre campos que estavam circunscritos ao texto literário.

Com esta proposta, então, pretendemos colocar em debate a alocação do filme, do vídeo, do vídeo documentário, da entrevista, como fontes e/ou documentos de pesquisa, no que tratamos das relações do cinema com outros campos do fazer artístico e do saber científico. Já faz algum tempo que a entrevista impressa faz parte do *corpus* teórico de pesquisadores e temos, por exemplo, no *Abecedário de Gilles Deleuze* um produto que confirma esta tese e é tão aceito como fonte secundária de pesquisa, como os livros e periódicos acadêmicos impressos e, já hoje, os virtuais. É claro que, como diz Vasconcellos, “o que faz d’*O abecedário* uma obra única [...] são as idéias de Deleuze que estão em jogo” (p. 61), que ganham uma outra dimensão através da sua gestualidade, pois “há, como que, uma dramaticidade nas expressões de Deleuze ao pontuar as palavras propostas. Sua casa e a sala que serviram de locações às filmagens, o figurino, isto é, sua blusa violeta, e até a maneira de segurar os óculos fazem sentido” (idem). Portanto a questão em si de Deleuze não escrever e sim falar suas idéias é apenas parte da questão, já que se admitirmos que a forma também influi no conteúdo, talvez pudéssemos afirmar que novas idéias podem ser expressas, ou melhor, podem ser diferentemente ditas quando não pelo meio escrito tradicional. Podemos dizer que toda uma nova tradição aparece no gigantesco campo expressivo aberto pela popularização da tecnologia seja audiovisual seja informática.

É por esta via que vemos o documentário se aproximar do filme científico, ou seja, daquele que mostra, comprova e documenta os resultados de uma pesquisa, muito comum na antropologia ou etnografia, e mesmo aqueles que (b) mostram uma prática dentro daquele campo, este tipo de filme é mais comum nas ciências biomédicas, e acabam por ter uma dimensão mais pedagógica sobre o como fazer, por exemplo, um determinado tipo de cirurgia. Por fim, entendemos que a produção do documentário de depoimento do cientista/pesquisador deve ser rediscutida no âmbito da universidade.

1f- O vídeo documentário *Cinema e outros saberes*

Com a intenção de fomentar o debate sobre a prática e teorias cinematográficas a partir do pensamento que lhe é exterior, realizamos o vídeo documentário CINEMA E OUTROS SABERES, que trata das relações entre o cinema e outros campos do saber e para tratar das relações entre o cinema e outras práticas e reflexões do fazer artístico, estamos em meio à realização do vídeo documentário CINEMA E OUTRAS ARTES.

A partir dos debates que deverão ocorrer nos eventos dos lançamentos destes vídeos, nas diversas sessões para exibição e nos eventos extensionistas, pretendemos trazer ao público a discussão sobre a produção audiovisual na Universidade, e as relações entre o cinema e outros campos do saber e do fazer artístico. Pretendemos debater esta prática com coordenadores e participantes de projetos de extensão, principalmente, da Uerj e da Uff, com os seus bolsistas, e, é claro, com os demais professores, pesquisadores e alunos, além das pessoas interessadas neste tema.

Neste sentido, no momento preparamos os primeiros eventos de lançamento do audiovisual nas universidades do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e Federal Fluminense (UFF), com previsão de, pelo menos, 100 espectadores das duas universidades. Também, além do público especializado, buscamos a distribuição deste produto nos canais universitários e na rede pública de TV.

Na perspectiva deste projeto, visamos ainda preparar jovens bolsistas na realização audiovisual e na produção de eventos acadêmicos. Além dos bolsistas de graduação, contamos com dois jovens estudantes de comunidades carentes que já tinham alguma experiência em produções audiovisuais. Eles participaram este tipo de produção na universidade e na produção do evento acadêmico de lançamento do vídeo. Daniela Araújo, que participa do projeto *BemTV*, e Fabiana (Bia) Pimenta, do cineclubes *Mate com angu*, no município de Duque de Caxias.

2- A produção do audiovisual como prática extensionista: o caso do LCV

2a- LCV: objetivos e implantação

O objetivo mais genérico do Laboratório de Cinema e Vídeo – LCV/Uerj é produzir e apoiar realizações de filmes/vídeos a partir da tecnologia digital, cadastrados como projetos de extensão e/ou decorrentes de propostas de sala de aula; e, também, desenvolver estudos teóricos sobre cinema, cadastrados como projetos de pesquisa; realizar eventos de cinema e vídeo, e/ou sobre temas que, em suas especificidades e abrangências, permitam reflexões e debates de interesse para a área; editar e publicar livros e periódicos, impressos ou virtuais, e propor artigos, comunicações e afins em eventos/publicações acadêmicos com o intuito de divulgar os resultados parciais ou finais dos estudos realizados no âmbito do Laboratório.

No processo de implantação deste Projeto que tem entre suas propostas apoiar realizações de vídeos e filmes, e divulgá-los, os alunos que participam do Laboratório coletaram informações sobre os diversos festivais de cinema e vídeo no Brasil para, com a participação dos realizadores, inscrever os vídeos que receberam nosso apoio.

Dentro do LCV-Uerj, iniciamos o projeto de extensão *LCV-documentação da produção acadêmica* e, com esta proposta, iniciamos o projeto *LCV-depoimentos e ações culturais*. Ambos visam reunir em DVD-vídeo documentos sobre a cena cultural e acadêmica brasileira.

2b- LCV- participantes e localização

O *Laboratório de Cinema e Vídeo* LCV/Art/Uerj, coordenado pelo professor Jorge Luiz Cruz, já conta com a participação do Professor Doutor Leandro Mendonça, da UFF, com uma bolsista de extensão/Uerj, Geysa Gonçalves; dois bolsistas IC-Faperj, Arthur Batista Cordeiro e Priscilla Duarte; uma bolsista Talentos II-Faperj, Renata Pareto; e uma estagiária voluntária, Lais de Melo. O Laboratório ocupa parte da sala 11025-E, Instituto de Artes, localizado no Pavilhão João Lyra Filho, prédio principal da Uerj, no Maracanã, rio de Janeiro.

2c- LCV- participações dos bolsistas

Cabe destacar que, no ano de 2002, iniciamos o treinamento dos participantes do projeto, e mais tarde, também dos bolsistas IC-Faperj, Talentos, Iniciação à Docência-Uerj e estagiários voluntários, no processo de captura de imagens em vídeo (analogico e digital) para

o computador, visando montagem/edição de imagens em equipamento de edição não-linear, com o uso do *software Adobe Premiere*. Infelizmente, esta atividade foi interrompida por cerca de um ano, após o furto dos computadores e demais equipamentos nas dependências do Instituto de Artes da Uerj e só em 2007, retomamos as atividades.

Por fim, as bolsistas participaram de outras produções e gravações em vídeo: 1) das apresentações do grupo musical Música Surda, no Teatro Noel Rosa, do Centro Cultural da Uerj, no subsolo do Teatro Odylo Costa, Filho, também da Uerj, e no Centro Cultural Carioca, na Praça Tiradentes, no Centro do Rio de Janeiro; 2) das construções religiosas mineiras em viagem à Minas Gerais, com o objetivo de conhecer o processo de urbanização das cidades no século XVIII, através da visita de estudo das cidades do caminho do ouro (Mariana, Ouro Preto, Sabará e Congonhas); 3) Também em Paraty, gravamos imagens da cidade histórica e da festa do divino Espírito Santo, evento religioso então em estudo no Instituto³. Destaco, ainda, que a partir das nossas orientações, realizamos o curta-metragem de animação *Palitinho dança Country*, com um minuto e duração e a animação foi realizada pelo voluntário Hugo Macedo, e contou com a participação das nossas bolsistas.

Iniciamos, com a participação de todos os bolsistas e voluntários, o processo de exibição de filmes (em vídeo) seguidos de debates, que ocorreram no âmbito do Instituto de Artes. Alguns dos filmes exibidos foram: *11 de Setembro* e *Linhas Paralelas*, que tratam dos ataques às torres gêmeas em NY e suas conseqüências. Estas sessões contaram com os debatedores Jorge Cruz, orientador do Projeto e Antônio Cícero, professor de História do Cinema. As exhibições obtiveram em média um público de 40 pessoas. Esta atividade foi interrompida no 1º semestre de 2005. A atividade de exibição está sendo retomada com êxito através da criação de um cineclubes pelos alunos do Curso de Artes e já exibiu três filmes: estreou com *Moacir, arte bruta*, e contou com a participação do diretor Walter Carvalho; *Luz de inverno*, de Ingmar Bergman, e *2001, uma odisséia no espaço*, de Stanley Kubrik, e o professor doutor André Queiroz, da UFF, e o ator Marcos Breda, respectivamente, foram os palestrantes.

2d- LCV - antecedentes

Entre as atividades previstas no Projeto está a organização de eventos ligados aos estudos e à prática da realização cinematográfica. Em novembro de 2002, ainda antes da vigência do projeto, mas já com a participação das futuras bolsistas na organização do evento, realizamos *O som no cinema*, que discutiu a importância do som nos filmes. As bolsistas redigiram um texto e apresentaram uma homenagem a Remo Usai, maestro que compôs trilhas musicais, orquestrou e fez a direção musical de mais de oitenta filmes brasileiros de longas metragens, além de outros trabalhos para filmes estrangeiros e para a TV, que compareceu todos os dias ao evento, conforme documentação no jornal Uerj em dia. Cabe ressaltar que a produção e concretização deste evento se devido ao empenho de alunos do grupo de pesquisa e todas as mesas foram mediadas por eles.

Em novembro de 2003, realizamos o evento Cinema: A Via Digital, com a presença de Rui de Oliveira, no dia 17, explanando sobre animação e a trajetória da imagem na história da arte,

³ As viagens a Ouro Preto e Paraty eram promovidas pela Uerj aos alunos do Instituto de Artes, mais precisamente aos alunos da disciplina de História da Arte no Brasil I, ministrada pelo Professor Doutor Alberto Cipiniuk, que, também, sugeriu a leitura de bibliografia específica. Por exemplo, para Ouro Preto, os alunos e bolsistas leram Mello, Susy de, *Barroco Mineiro*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985; Bazin, Germain, *A Arquitetura Religiosa Barroca no Brasil*. vol. 1. Rio de Janeiro: Record, 1983.

juntamente com a exibição do seu filme *A Lenda do Dia e da Noite*, premiado pelo Ministério da Cultura em 1999.

Nos dias 18 e 19, às 11h, visitamos o laboratório de cinema Labocine, localizado à Boulevard 28 de setembro, 168, Vila Isabel. Fomos recepcionados pelo diretor comercial, Ronaldo Câmara, com o intuito de mostrar os processos de edição e de transferência de imagens em vídeo para película.

Em 2004, realizamos o evento *Abecedário de Gilles Deleuze na Uerj*, com a exibição do vídeo *Abecedário de Gilles Deleuze*, dividido em três dias. Cada dia com uma mesa-redonda após a exibição do vídeo. Assim, no primeiro dia, tivemos a primeira parte do vídeo e as apresentações dos professores Ricardo Basbaum e Leonel A. de Aguiar; no segundo dia, Jorge Vasconcellos e Cláudio da Costa; e no terceiro dia, Elton Luis e Mário Bruno.

Como resultado direto desta atividade, publicamos o livro Cruz, Jorge (org.), *Gilles Deleuze: sentidos e expressões*, RJ, Ciência Moderna, 2006, que, por dificuldades editoriais, só foi editado em 2006, com os textos proferidos durante o evento e o posfácio do filósofo Cláudio Ulpiano, publicado postumamente.

Para o ano de 2005, programamos a *I Mostra do Cinema Português*, que contou com o apoio da Faperj e que, por uma série de motivos, só foi realizada na Uerj/Uff, no período de 28 de novembro a 1º de dezembro de 2006, com a exibição de filmes portugueses e a apresentação de palestras e debates com pesquisadores brasileiros e um convidado português, o Professor Doutor Paulo Filipe Monteiro, da Universidade Nova de Lisboa.

2e- LCV – primeiros produtos

Antes da perda dos equipamentos acima comentada, aguardávamos a liberação dos recursos da Faperj para o projeto *Manoel, escultor das palavras*. Com estes recursos, como estava previsto, compramos um videocassete de mesa mini-DV/DVCAM e uma mesa de som M-BOX, e com a acomodação dos recursos devidamente autorizada pela Faperj, compramos ainda um microcomputador que utilizamos até hoje, mas que, com o passar do tempo, já está obsoleto e será destinado à administração do projeto.

Até o momento da interrupção das nossas atividades, o Laboratório apoiou as seguintes realizações audiovisuais:

Título	Diretor/responsável	Form.	Dur.	Vínculo	Ano
	Nena Baltar	DVD		PPG-Artes*	2008
	Malu Fatorelli	DVD		P/ galeria	2008
	Arthur Batista Cordeiro	DVD		Proposta independente	
	Rafaela	DVD		Arte e visualidade**	2008
<i>A quadrilha</i>	Jorge Cruz	Vídeo	30''	Trailer*	2003
<i>Canção do cadafalso</i>	Wendel de Souza	Vídeo	4'	Pesq. Materiais**	2003
<i>Aparências</i>	Juana NunesPereira	Vídeo	30'	Imagem Técnica**	2004
<i>Videopoema</i>	Wendel de Souza et al.	Vídeo	5'	Imagem Técnica**	2004
<i>Procurando Godot</i>	Eduardo Gripp	Vídeo	35'	Imagem	2004

				Técnica**	
<i>Palitinho dança country</i>	Hugo Macedo	Vídeo	1'	Animação	2004

* Programa de Pós-graduação em Artes, o Mestrado em Artes do Instituto de Artes da Uerj.

** Disciplinas do Curso de graduação em Artes, do Instituto de Artes da Uerj.

O LCV-Uerj apoiou a publicação do livro *Gilles Deleuze: sentidos e expressões*, com os textos proferidos no evento *Abecedário de Gilles Deleuze na Uerj*, ocorrido no ano de 2004; o LCV publicou o catálogo da *I Mostra de Cinema Português*, coordenada pelos professores Jorge Cruz e Leandro Mendonça.

2f- LCV hoje

Neste momento, no projeto *LCV-documentação da produção acadêmica*, iniciamos a finalização do vídeo que documenta a *I Mostra de Cinema Português*, que foi gravado em vídeo digital (mini-DV) pelo LCV, com apoio da Amora Produções.

Em seguida, estão previstas as finalizações dos vídeos documentos sobre os eventos *Abecedário de Gilles Deleuze na Uerj*, também realizado no âmbito do LCV, no ano de 2004, e os debates realizados no cineclube dos alunos do Curso de Artes com o diretor Walter Carvalho e o outro com o ator Marcos Breda, que foram gravados em vídeo digital (mini-DV) pelo LCV. Após a edição, farão parte da coleção *LCV-documentação*.

3- Sobre o Cinema e outros saberes

3a- Duração em minutos

DVD-vídeo: 55 minutos.

Trailer: 01 minuto.

3b- Tiragem

Tiragem: DVD-Vídeo: 100 cópias

Trailer: 1 versão para internet.

3c- Estimativa de público alvo

A expectativa inicial de público é de 55.100 pessoas no primeiro ano após o lançamento.

Público previsto para o lançamento: 100 pessoas;

Alunos de cursos de graduação: 5000 pessoas;

Espectadores de TV pública: 50.000 pessoas;

3d- Plano de distribuição do produto cultural

Recolhimento legal de uma cópia para a Biblioteca Nacional/RJ; e uma cópia para o acervo do CTAV-Funarte; cópias para os acervos do *LCV-documentação*, tanto na Uerj quanto na UFF.

Distribuição gratuita para bibliotecas de universidades que disponham acervo de vídeo e DVD para consulta e empréstimo; para as principais bibliotecas públicas federais, estaduais e municipais, cadastradas no setor de distribuição da Biblioteca Nacional.

Contrato para exibição gratuita em cada TV pública interessada.

Trailer para internet, em sites como o www.youtube.com e outros afins.

Cabe, por fim, acrescentar que o produto será amplamente divulgado através de e-mail, nas listas de que participamos e já dispomos, e de um *site* (ou *blog*) que ofereça o stream de vídeo, com um *link* para o trailer já disponibilizado na internet.

3e- Estimativa de público-Alvo

Bolsistas de extensão em geral e aqueles envolvidos em projetos de documentação e divulgação cultural; estudantes de graduação do campo humanístico; pessoas interessadas no debate proposto. Alunos das áreas de cinema, artes e filosofia, de disciplinas do campo humanístico e de graduação em geral. Alunos de ensino médio e público com interesse nos temas tratados.

4- Referências Bibliográficas

- BERNADET, Jean-Claude; GALVÃO, M. R. **Cinema: repercussões em caixa de eco ideológicas** (as idéias do nacional e popular no pensamento cinematográfico brasileiro), São Paulo: Brasiliense/Embrafilme, 1983.
- CRUZ, Jorge. **Roteiro: obra invisível**. Concinnitas. Revista do Instituto de Artes/Uerj, Rio de Janeiro, ano 4, n. 4, p. 136-157, mar 2003.
- CUCHE, Denys. **A Noção de Cultura nas ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.
- GIACOMANTONIO, Marcello. **O ensino através do audiovisual**. SP: Summus/Edusp, 1981.
- RAMOS, Fernão. **História do Cinema Brasileiro**. São Paulo: Art Editora, 1987.
- VASCONCELLOS, Jorge. Estilo e criação filosófica: apontamentos sobre a constituição de novos meios de expressão filosófica, o abecedário de Gilles Deleuze. In: CRUZ, Jorge. **Gilles Deleuze: sentidos e expressões**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2006. p. 47-62.
- . **Deleuze e o cinema**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2006.

CONSTRUINDO ALTERNATIVAS PARA O FUTURO: O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO EM COOPERATIVAS:

Autores:

Alan Ferreira de Freitas – <freitasalan@yahoo.com.br>

Alair Ferreira de Freitas – <alairufv@yahoo.com.br>

Marcelo José Braga – <mjbraga@ufv.br>

Departamento de Economia Rural - **Universidade Federal de Viçosa - UFV**

Resumo

Este artigo trata do processo de planejamento elaborado em uma rede de cooperativas de crédito da agricultura familiar e economia solidária (ECOSOL), localizada em Minas Gerais, tendo como objetivo central ampliar a compreensão sobre as possibilidades de utilização dos métodos desta ferramenta administrativa, que vem sendo muito utilizada por diversas organizações, demonstrando como o processo pode viabilizar a participação e desencadear o empoderamento dos envolvidos. Os métodos empregados na elaboração e execução do planejamento podem se configurar em mecanismos capazes de capacitar, interagir e proporcionar a construção de conhecimentos. Esta investigação nos mostra que em cooperativas o caráter participativo do planejamento, é de fundamental importância, pois possibilita aos cooperados a compreensão da realidade organizacional e a dinamização das suas forças para o alcance dos objetivos.

1. Introdução

A cooperativa é uma empresa formada basicamente da união de pessoas, que para atingir seus objetivos sociais, econômicos e culturais depende da cooperação e da ajuda mútua. Neste sentido, o cooperativismo é um instrumento eficaz para a organização da população, a geração de empregos e conseqüentemente de renda, dessa forma contribui também com desenvolvimento local.

A autogestão ou gestão democrática instituídas enquanto modelo gerencial por distintas cooperativa visa congrega os diversos cooperados e suas respectivas comunidades no processo decisório de forma a compartilhar o poder. Desta forma, estas organizações precisam buscar ferramentas que visem garantir, na integra, a participação e conseqüentemente o desencadeamento do empoderamento, ou seja, que os integrantes do grupo, possam “sentir-se capazes”.

No entanto, segundo Carvalho (2004), a preocupação quanto à utilização de ferramentas de gestão pelas cooperativas é que elas foram construídas com base em premissas totalmente diferentes. As ferramentas administrativas criadas para as grandes empresas carregam em si conceitos e princípios que, em alguns casos podem trazer distorções quanto à natureza da gestão demandada por estas organizações que possuem um caráter mais social.

Na busca por estes instrumentos, o planejamento das ações é de fundamental importância, visto que possibilita a cooperativa conhecer o ambiente a qual está inserida, proporcionando com que a organização possa direcionar seus esforços para sanar suas principais fraquezas e limites.

Deste modo, este trabalho tem como objetivo apresentar os métodos de planejamento utilizados junto às cooperativas de crédito da agricultura familiar e economia solidária (ECOSOL) de Minas Gerais. Analisando a capacidade que esta ferramenta tem de viabilizar a participação dos cooperados na construção dos planos futuros, concebendo a participação como princípio mobilizador e agente desencadeador do processo de empoderamento do grupo.

2. Gestão e planejamento em organizações cooperativas

A gestão pode ser encarada como o processo interativo de desenvolver e operacionalizar as atividades de planejamento, organização, direção e avaliação dos resultados. Segundo Nunes (2007), gestão é a otimização do funcionamento das organizações através da tomada de decisões racionais e fundamentadas na recolha e tratamento de dados e informação relevante e, por essa via, contribuir para o seu desenvolvimento e para a satisfação dos interesses de todos os seus colaboradores e proprietários e para a satisfação de necessidades da sociedade em geral ou de um grupo em particular.

Na gestão das organizações cooperativas o planejamento deve incorporar o caráter participativo que também é atribuído ao seu modelo gerencial. Na cooperativa as ações do planejamento estratégico com caráter participativo devem ser direcionadas para o aumento da participação do cooperados nas decisões de forma a melhorar as forças e a viabilidade das ações presentes e futuras, assegurando que a organização possa proporcionar a melhoria do bem-estar econômico e das condições de vida de seus associados.

A fundamentação administrativa da participação dos cooperados na decisão e na gestão do negócio cooperativo se expressa no fato de que as cooperativas não podem descartar a necessidade de desenvolver estruturas organizacionais eficazes, nem de estabelecer um projeto coletivo de ação econômica que integre os associados, satisfaça seus interesses e promova a integração da cooperativa na sociedade. As estratégias econômicas das cooperativas, suas estruturas organizacionais, a cultura dos associados e os processos decisórios representam diferentes dimensões que deverão estar integradas numa totalidade coerente em toda decisão que envolve uma ação empresarial. Esse é o problema central da gestão estratégica nas empresas cooperativas (VALADARES, 2003, p. 24-25).

O fortalecimento das organizações cooperativas depende diretamente do modelo de gestão praticado por elas, que deve refletir os princípios e valores cooperativistas, de modo a garantir a autogestão. Tais organizações se distinguem das empresas mercantis, tanto em suas relações econômicas e sociais quanto em seu embasamento doutrinário.

No modelo de administração das organizações cooperativas a participação de todos os cooperados é fator primordial para a garantia da sua eficiência. Neste sentido, qualquer instrumento da gestão que não considere a dupla natureza da organização cooperativa tende a esbarrar em impasses e fracassos.

O planejamento pode ser bem utilizado como mecanismo de construção do conhecimento e fortalecimento da autogestão, mas deve incorporar o caráter participativo, as ações desenvolvidas devem ser direcionadas para o aumento da participação de forma a potencializar as forças, assegurando que a organização possa proporcionar a melhoria do bem-estar econômico e das condições de vida de seus associados.

Na prática, a participação não deve significar apenas contribuir com propostas prontas por algumas pessoas, mas também representar a construção conjunta de saberes, onde deve ser entendido como processo educativo. De acordo com Gandim (1998), quando houver desejo real de planejamento participativo, um aspecto metodológico constitui-se como ponto fundamental.

[...] recolher o que as pessoas sentem, desejam e pensam, da maneira como elas pensam, desejam e sentem, utilizando as próprias palavras que as pessoas escrevem ou pronunciam. O importante é definir que, para construir um processo participativo com distribuição de poder, não é suficiente pedir sugestões, é necessário que o plano se construa com o saber com o querer e com o fazer de todos (GANDIN, 1998, p.136-137).

3. A participação como princípio mobilizador e empoderador

Em qualquer trabalho com grupos, organizados ou não, surge como característica intrínseca ao processo de intervenção: *a participação de todos os envolvidos*. Que, de certa forma, são estes os conhecedores, de fato, da realidade local ou organizacional. Segundo McLagan & Nel (2000), participação é um sistema de exercício da autoridade que requer o re-posicionamento de todos os membros de um grupo em uma direção comum.

Garantir a participação é importante, pois todas as decisões tomadas devem ser respaldadas pela cultura da organização e compartilhadas e apropriadas por todos os membros, pois de acordo com Fleury e Fischer (1996), qualquer sistema de controle é embasado pelo substrato de crenças e valores que fundamentam as práticas formais e informais que constituem a dinâmica de cada organização.

A utilização de métodos participativos seja para diagnósticos da realidade ou a elaboração de planejamentos contribui com as oportunidades de expressão, pois visam facilitar a capacidade de tomada de decisão do cidadão que tem uma trajetória de socialização política muito precária e não está acostumado a participar ativamente de processos coletivos de tomada de decisões (TATAGIBA & FILÁRTIGA, 2002). Estes métodos se constituem como mecanismos na busca de alternativas de intervenção que pretendem estimular a participação das pessoas na sua própria realidade. Para isso, utilizam técnicas que visam facilitar a participação dos envolvidos de forma crítica e consciente.

De acordo com o educador popular Paulo Freire, trabalhar métodos e técnicas com perspectiva participativa e crítica, nada mais é do que uma ação educadora. É necessário criar e estimular relações dialógicas e problematizadoras, ou seja, estimular a reflexão das pessoas sobre sua

realidade, a conscientização sobre as causas radicais de seus problemas e capacitá-las à ação transformadora. Numa proposta investigativa, há o esforço de propor aos indivíduos sua situação como problema, levando-os a uma reflexão crítica da realidade. Segundo Freire (1988), quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela.

Estamos muito limitados a pensar em algumas metodologias como uma aplicação de métodos e técnicas. No entanto, Pinto (1987), nos mostra algo além desta perspectiva. Há necessidade de haver um plano com a seqüência de procedimentos, que inclui as técnicas e instrumentos; deve-se estabelecer uma relação com os sujeitos envolvidos e, por fim, é necessário gerar conhecimentos. Para que, desta forma, estes sujeitos possam identificar as melhores técnicas para uma determinada situação.

O planejamento participativo, assim como outros métodos utilizados em metodologias participativas, procuram problematizar a realidade local, remetendo os problemas identificados a realidades causais mais amplas, respeitando, no entanto, os valores da cultura local (VERDEJO, 2006). Neste caso, o planejamento torna-se uma técnica e um método para obtenção e construção coletiva de informações sobre uma determinada realidade que iram subsidiar o desenvolvimento conjunto de ações concretas para transformação desta dada realidade. Ele é chamado de participativo porque o processo de obtenção destas informações e de construção das ações é feito de modo a envolver as pessoas que vivem a situação diagnosticada, para que elas construam, juntamente com os mediadores que coordenam o processo de planejamento, o conjunto de dados e informações que comporão o plano de ações.

A interação entre os envolvidos pode configurar um processo de aprendizagem, tanto sobre a realidade organizacional ou local quanto sobre a interação entre as pessoas do lugar que aqueles que vêm de fora, de outros contextos e lugares sociais, com a proposta bem intencionada de ajudar o grupo. Neste caso, o planejamento é considerado participativo porque possibilita ao grupo tomar parte, expressar visões, falar e refletir sobre sua própria realidade, suas experiências, conhecimentos, expectativas, desejos e necessidades mais imediatas. Essa participação ajuda a construir um plano de ações mais próximo da realidade vivenciada e das necessidades prioritárias além de propiciar a interação e o intercâmbio de saberes.

Os processos participativos de diagnóstico dos problemas, causas e conseqüências são o primeiro passo para a construção de relações de respeito, confiança e cooperação entre agricultores e facilitadores externos. Faz parte, portanto, do aprendizado institucional de intervenção e da capacitação dos técnicos em suas relações com o público envolvido com o processo. Por isso, o planejamento participativo é um processo que ajuda a construção coletiva de conhecimentos e habilidades. Torna-se ambiente de aprendizado, pois possibilita considerar visões, idéias, leituras e análises de todos os interessados pelos processos de promoção de mudança na organização. Funciona, portanto, como meio de comunicação entre pessoas que estão unidos por objetivos comuns. Esta comunicação coletiva é uma ferramenta fundamental para mobilizar o grupo e identificar soluções de possíveis problemas.

Na perspectiva da participação surge outro elemento importante para o desenvolvimento do grupo e de uma organização cunhada pela solidariedade: o empoderamento. Este conceito vem ganhando destaque recentemente em pesquisas acadêmicas, mais especificamente quando se trata de processos de promoção do desenvolvimento. O empoderamento diz respeito ao resgate de

valores, dignidade, cidadania, se relaciona principalmente ao grupo ou organização “tornar-se capaz”, capaz de transformar sua própria realidade. Segundo Romano (2002), o empoderamento pode ser definido como uma abordagem e um processo:

- Uma *abordagem* que coloca as pessoas e o poder no centro dos processos de desenvolvimento;
- Um *processo* pelo qual as pessoas, as organizações, as comunidades tomam controle de seus próprios assuntos, de sua própria vida e tomam consciência de sua habilidade e competência para produzir, criar e gerir.

Tratamos aqui o empoderamento enquanto um processo, mediatizado e desencadeado pela participação dos membros de uma organização no diagnóstico e na elaboração de ações transformadoras através de métodos participativas e de uma relação dialógica noutro processo que é o planejamento participativo. Romano (2002), expõe que o empoderamento devolve poder e dignidade a quem desejar o estatuto de cidadania, e principalmente a liberdade de decidir e controlar seu próprio destino com responsabilidade e respeito ao outro.

A idéia de empoderamento representa importante papel na mobilização social em torno de contextos específicos, como o de desenvolvimento sustentável local, orientado não só para a emergência de projetos e ações de fortalecimento de grupos sociais tradicionalmente negligenciados dos processos políticos; mas também significativo espaço institucional de articulação e emergência de novos agentes/atores políticos envolvidos na transformação democrática da relação Estado-sociedade (ROMANO, 2002).

4. O planejamento participativo na prática

O objetivo desta seção é apresentar e discutir os métodos empregados no processo de planejamento estratégico participativo elaborado na rede das cooperativas de crédito de agricultura familiar e economia solidária de Minas Gerais (ECOSOL base de apoio Minas). O sistema ECOSOL é um conjunto de cooperativas de crédito que busca promover a geração de renda e o desenvolvimento local através dos princípios da economia solidária. Este sistema é a nível nacional, porém cada estado, a qual exista a presença destas cooperativas, possuem uma base de apoio, que seria uma forma institucional de manter a ligação e a intercooperação entre as diversas cooperativas que integram o sistema.

Segundo dados da própria ECOSOL, existem 22 cooperativas no total com 862 municípios atendidos e um capital social que chega a mais de R\$ 3.832.854,34. 64% das cooperativas que integram o sistema estão localizadas no meio rural. As cooperativas de crédito do sistema ECOSOL ainda são organizações muito simples, porém os significativos números despertam para a importância destas na comunidade a que atuam. É essencial que estas cooperativas continuem dando suporte ao acesso ao crédito aos pequenos produtores, para isso elas devem manter um sistema de gestão eficiente e buscar incessantemente a capacitação de seus gestores.

O planejamento descrito neste artigo envolveu a Cooperativa de Crédito da Agricultura Familiar Solidária da Zona da Mata e leste de Minas localizada em Tombos - MG, reunindo os seus postos de atendimento dos Municípios de Espera feliz, Catuné e Simonésia e a Cooperativa de Crédito da Agricultura Familiar e Economia Solidária de Araponga, Araponga-MG, que juntas formam a

ECOSOL¹ base de apoio Minas. O processo de planejamento vivenciado pelas cooperativas permitiu a construção coletiva do diagnóstico dos principais problemas e de um plano de ações futuras para o desenvolvimento das organizações. Traz-se aqui a idéia de processo pelo fato de envolver a ação da reflexão, ou seja, *refletir para a ação*, e de não ser um ato isolado que diagnostica e para no tempo, mas que tem a função de dar continuidade no que foi planejado e utilizar os planos para benefício coletivo.

O fato de ser um instrumento útil e prático para a organização significa que o Plano de ações estratégicas deve reunir uma série de características muito similares, em sua descrição, às estabelecidas para o processo de planejamento geral. O Plano Estratégico é, em si, o produto e o resultado deste processo. Enquanto o processo de planejamento se move no âmbito das idéias e reflexões, o Plano Estratégico é, segundo Fischmann e Almeida (1991), um elemento concreto, definido e tangível. Trabalhar com o conceito de planejamento participativo é o mesmo que trabalhar com o conceito de mudança. Uma mudança organizada e legitimada pelas pessoas que compõem uma determinada organização.

O planejamento deve antes de tudo ser caracterizado enquanto um processo participativo, garantindo que quem planeja seja quem vivencia a realidade e quem irá executar as ações. Segundo Kotler (1988), o Planejamento Estratégico é uma metodologia gerencial que permite estabelecer a direção a ser seguida pela organização, visando maior grau de interação com o ambiente”.

5. Metodologia do Planejamento Participativo

A proposta do Planejamento vem dar amplitude à discussão da situação futura da organização, e pretende, a priori, realizar uma análise das problemáticas que envolvem a cooperativa.

A análise de problemas e deficiências organizacionais pode ser estruturada na seguinte seqüência:

- 1º **Identificação de problemas ou deficiências** → Situações consideradas indesejáveis ao desempenho organizacional.
- 2º **Identificação de problemas e deficiências prioritários** → Segundo algum critério de importância como a extensão em que interferem ou possam vir a interferir na consecução da missão da organização. Os efeitos dos problemas na organização são obtidos pela resposta ao questionamento: “quais as suas conseqüências?”.
- 3º **Identificação das causas dos problemas priorizados** → Para identificar as suas causas, pode-se questionar “o que tem ocasionado esses problemas na organização?”.
- 4º **Elaboração das ações de melhoria** → São ações que contribuirão para a mudança organizacional. Correspondem, de certo modo, a soluções apontadas para os problemas/deficiências detectadas, e constituem a base da formulação de metas e ações setoriais.

Neste contexto, as atividades de planejamento na ECOSOL base de apoio Minas envolveram as seguintes etapas:

¹ É importante ressaltar que, através de entrevistas, constatou-se que apesar da expansão das cooperativas do sistema ECOSOL em Minas Gérias, estas nunca aviam feito um planejamento anterior.

- *Abertura*
 - Apresentação do espaço
 - Expectativa dos participantes
 - Histórico da Ecosol e base Minas
 - O Planejamento Estratégico e sua Importância.

No primeiro momento primou-se por conhecer mais a fundo como surgiu o sistema ECOSOL, fazendo um resgate histórico do cooperativismo de crédito solidário em Minas Gerais. Conhecer melhor o sistema significa ter condições de vislumbrar o seu crescimento e pensar futuramente na sua expansão.

Nesta etapa é onde ocorrem os acordos iniciais e a revelação das expectativas dos envolvidos, seja para com a realização ou não do planejamento. De acordo com Carvalho (2004), esta etapa é importante, pois é onde importantes perguntas devem ser respondidas antes que o processo continue, deste modo, segundo este autor, o planejamento deve ser utilizado para um grupo a chegar a respostas a algumas questões, em conjunto. Carvalho (2004), acrescenta ainda que, é justamente pela falta de investimento nesta etapa que muitas iniciativas de planejamento não tem obtido sucesso e têm sido causa do ceticismo criado em torno desta ferramenta.

Após este momento inicial optou-se por conceituar a ato de planejar e a importância que este planejamento obtém na configuração atual que encontra as cooperativas do sistema ECOSOL. Ter claro o que é, como fazer e porquê fazer é essencial para se fazer bem feito.

- *Identificação dos problemas* - em plenária, através de uma “chuva de idéias” os participantes listam os problemas enfrentados pela ECOSOL Minas.

Ter bem definido os problemas e principais desafios enfrentados é conhecer melhor a realidade planejada. Conhecer a realidade é fundamental no ato de planejar, pois as ações estratégicas são elaborados de acordo com as necessidades enfrentadas. Esta etapa se refere à distinção necessária entre problemas (fraquezas organizacionais) e sintomas (consequências delas). Nem sempre é fácil realizar essa distinção satisfatoriamente porque muitos problemas são complexos. De qualquer modo, é sempre recomendável realizar-se um esforço nesse sentido, a fim de se evitar propor soluções que podem mascarar os sintomas, mas não resolvem o problema. A técnica de análise da causas do problema pode nos auxiliar também nessa tarefa.

Segundo Gandin (1998), esta etapa se relaciona com a questão do diagnóstico da realidade organizacional, o autor afirma ainda que esta etapa é aconselhável para acentuar a participação se configurando em um claro e profundo confronto entre a prática que a instituição vive em determinado momento e o ideal que esta mesma instituição se tenha proposto. O diagnóstico passa a ser então um juízo sobre a realidade.

- *Eleição de prioridades* - Os participantes, divididos em grupos de acordo com cada municípios, discutem dentre os problemas identificados, as prioridades a serem trabalhadas. Além de elegerem os problemas prioritários os grupos se encarregam também de identificar suas causas e consequências.

Dentre a gama de situações indesejada, elencadas pelos participantes, faz-se necessário separar as que representam prioridade dentro do quadro de problemas. Sabendo que um dos objetivos deste planejamento é a elaboração de ações prioritárias, cabe a identificação de ações que visem atingir

os principais problemas. Esta técnica foi adaptada dos métodos de diagnósticos participativos que segundo Verdejo (2006), tem a finalidade de organizar atividades determinadas pelo grupo em graus de prioridade. De acordo com Tavares (1991), após a leitura ambiental é importante priorizar as situações indesejadas e as maiores ameaças de modo a identificar as principais variáveis que influenciam no desempenho organizacional.

- *Apresentação das prioridades, causas e conseqüências* - Após discutido e sistematizado os problemas prioritários, suas causas e respectiva conseqüências, os grupos apresentam em plenária para compartilhar os resultados e discutir coletivamente os resultados de cada grupo.

Para que efetivamente se elabore e/ou construa ações prioritárias é crucial saber muito mais do que apenas qual é o problema. É necessário interpretar e discutir sobre o que realmente é a causa e o que ele provoca no âmbito de atuação da cooperativa.

Cabe lembrar que nem todas as pessoas da cooperativa encararam um problema da mesma forma (ainda bem!) ou mesmo concordam sobre o que se configura, ou não, num problema. A maioria das pessoas tende a não reconhecer um problema, como tal, até que ele se torne suficientemente incômodo. Aí, porém, pode ser tarde demais para intervir. Se estivermos pensando estrategicamente, é preciso atentar para as situações potencialmente problemáticas, mesmo que no momento atual elas não pareçam assim. De outra parte, a colocação das ações corretivas em prática exigirá que se chegue a um consenso mínimo sobre o que são os verdadeiros problemas ou deficiências da organização. Métodos participativos para identificação dos pontos fortes e fracos podem auxiliar muito nesse sentido.

Gandin (2001), ao analisar o planejamento estratégico enquanto prática educativa afirma que, no ato de comparar a realidade presente com a realidade desejada é necessário aprofundar sobre as principais dificuldades que possivelmente o grupo enfrentara na tentativa de mudança da sua realidade. O aprendizado se dá em todo este processo, uma vez que, os envolvidos têm a oportunidade de discutir o que realmente leva ao surgimento de tais problemas, facilitando assim a construção de alternativas mais viáveis.

- *Organização das prioridades* - Depois da apresentação dos grupos, a plenária organiza as informações e identifica as prioridades em comum, e as que estão inter-relacionadas agrupando-as por temáticas, ou seja, os temas principais a serem trabalhados pela ECOSOL em seu plano de ações.

Segundo Toni e Araújo Filho (2001), a organização das prioridades é fator crucial para a formulação de estratégias. Deste modo de acordo com os autores as estratégias prioritárias serão sempre aquelas elaboradas a partir de problemas prioritários e que aumentam o campo de possibilidades futuras para atingir as diretrizes estratégicas da organização.

- *Elaboração do Plano de ações estratégicas* - Uma vez identificadas os temas principais, Cada cooperativa se organiza e se divide por tema, garantindo a presença de todos os municípios nas discussões e elaboração de ações para todos os temas prioritários.

Após todas as etapas chega-se ao que podemos chamar aqui de resultado primário do planejamento. O plano de ações estratégicas é um documento que descreve as atividades a serem desenvolvidas e que organiza e descreve as ações prioritárias. Neste sentido, é importante frisar que o plano de ações não pode ser esquecido ou ficar perdido no tempo, o alcance dos objetivos e das metas depende diretamente da execução deste plano.

Segundo Carvalho (2004), uma vez definidas as principais questões estratégicas, o processo continua com a elaboração de estratégias para lidar com estes assuntos, as ações estratégicas constituem o plano para lidar com os assuntos realmente importantes para a organização.

- *Apresentação e discussão do Plano de ações* - todos os grupos se encarregam de apresentar os resultados do plano de ações, que em seguida é discutido em plenária e modificado se for necessário.

De ante do plano elaborado é importante revisar as ações construídas. No intuito de manter a efetiva participação, a apresentação do plano de ações tem apenas o objetivo de garantir que todos os envolvidos possam dar suas contribuições finais, aprovando assim o documento que eles próprios construíram.

Carvalho (2004), afirma que, muitas vezes, em organizações mais simples, esta etapa é mesclada e realizada no final da etapa de formulação de estratégias. Segundo o autor, seu objetivo é obter uma decisão oficial da organização sobre a adoção e execução do planejamento elaborado. Discutem-se quais proposições previsíveis e como lidar com elas, processo de divulgação, acompanhamento e avaliação do plano e recursos necessários a sua implantação.

Nenhum planejamento, por simples que seja, pode ser considerado como definitivo e válido até seu total cumprimento. Há que se considerar que nada é estático. Todos os processos são dinâmicos e, como tal, sujeitos a mudanças nem sempre previsíveis. Aquilo que foi planejado hoje pode deixar de ser plausível em alguns meses. Por isso, de acordo com Gandin (2001), um projeto por mais bem planejado que tenha sido, deve passar por avaliações que irão determinar se há necessidade de ajustes para o manter alinhado com as necessidades do grupo-alvo, os interesses gerais e os objetivos propostos.

6. Plano de ações e prioridades estratégicas da ECOSOL base de apoio Minas

O plano de ações da base de apoio ECOSOL Minas foi elaborado levando-se em consideração as cinco principais deficiências apontadas pelas cooperativas ao longo do processo de planejamento. Esses principais temas/deficiências foram elencadas após a eleição das prioridades, sendo agrupados os problemas relacionados e complementares.

Para a orientação da elaboração do plano de ações, algumas perguntas são feitas aos participantes para dar margem a um plano mais detalhado. Nesta etapa é importante definir: *Quais as ações? Quando serão executadas? Quem fica responsável? Com o apoio de quem ou de qual entidade? Quanto vai nos custar? Quais são os indicadores de avaliação?* Assim como se mostra no quadro 1, que pode servir de base para o planejamento.

Quadro 1: Plano de ações

Discriminação das atividades (Ações?)	Período de tempo?	Responsável?	Apoio de?	Custo?	Indicador de avaliação?
				Total	

Fonte: Elaborado pelos autores

Discriminação das atividades ► Discriminar as atividades que devem conter no Plano de ações a ser elaborado.

Período de tempo ► O tempo necessário à realização das atividades que serão eleitas estrategicamente.

Responsável ► No planejamento a cada atividade citada deve-se direcionar quem ficara responsável por verificar se ela realmente esta sendo executada. Exemplo: Plano de Marketing – responsável: Diretoria de Marketing (ou alguma pessoa em específico).

Apoio ► Considera-se se a entidade contara com o apoio de algum mediador para desenvolver a atividade.

Custo ► É considerado o orçamento em si, onde será orçado todos os gastos para execução das ações.

Indicador de avaliação ► O grupo (as pessoas que elaboram o planejamento) devem elaborar indicador para avaliar a execução das atividades.

Estas questões são elaboradas de modo a subsidiar o processo de construção dos planos de ações específicos para cada prioridade eleita anteriormente. De acordo com Toni e Araújo Filho (2001), consistem em perguntas-orientadoras que os mediadores podem desenvolver junto ao grupo para estimular a reflexão sobre o debate de estratégias.

Deste modo, os temas apresentados pelos cooperados como problemáticas que necessitariam ser priorizadas, e que foram a base da construção do plano de ações, são os seguintes:

1. *Controle Interno;*

O controle interno diz respeito às necessidades encontradas nas cooperativas de criação de uma estrutura de organização em seus processos internos. A organização facilita e agiliza as prestações de conta, os empréstimos e etc. Além do mais manter o controle interno é diminuir alguns riscos nas operações e conseqüentemente evitar perdas desnecessárias. Por controles internos entendem-se todos os instrumentos da organização destinados à vigilância, fiscalização e verificação administrativa, que permitam prever, observar, dirigir ou governar os acontecimentos que se verificam dentro da empresa e que produzam reflexos em seu patrimônio.

2. *Expansão do Quadro Social;*

Os envolvidos visualizaram a necessidade de se aumentar o número de sócios para conseqüentemente aumentar o capital social. Por mais que já existam ações sendo desenvolvidas neste sentido faz-se indispensável traçar ações estratégicas que sejam mais específicas e que realmente visem o alcance desta meta.

3. *Divulgação;*

Quando se pensa em aumentar o número de cooperados e dar amplitude à imagem da organização é importante repensar a estratégia de divulgação que está sendo utilizada. Como um dos problemas principais citados pelo grupo foi à divulgação, as ações planejadas foram no sentido de consolidar a ECOSOL em sua área de abrangência e buscar a fidelização dos cooperados.

4. *Produtos e Serviços;*

A oferta de produtos e serviços deve ser expandida para ser um atrativo maior aos novos cooperados, mas indo além desta perspectiva os novos produtos e serviços é um diferencial para

que os cooperados já existentes tenham maior movimentação na cooperativa e assim possam, cada vez mais, participar das ações da cooperativa e criar uma identidade com a mesma.

5. *Capacitação;*

No cooperativismo em geral, mais especificamente no ramo de crédito, a capacitação é indispensável para se manter a eficiência e a participação em sua gestão. É importante compreender os procedimentos, as legislações e etc. Em fim pode-se dizer que a busca pela capacitação é uma das ações que deve ser priorizada em qualquer organização, pois permite aos envolvidos compreenderem o todo da sociedade que fazem parte.

7. Considerações finais

O processo de planejamento com caráter participativo se caracterizou neste trabalho como um instrumento educativo para o alcance dos objetivos, se configurando enquanto mecanismo que contribui para o desenvolvimento do sistema cooperativo de crédito da agricultura familiar com princípios solidários. A participação garantiu que todos os envolvidos pudessem conhecer mais sobre o futuro da instituição e traçar ações estratégicas que promovam além da sustentabilidade financeira e do alcance de seus objetivos sociais o fortalecimento da agricultura familiar através do acesso ao crédito.

O presente trabalho teve o intuito de contribuir para o campo da reflexão sobre a metodologia utilizada no processo de planejamento e suas implicações práticas na experiência das cooperativas da agricultura familiar e economia solidária na elaboração e condução do planejamento participativo e sua relação com a criação de uma visão de futuro compartilhada através da dimensão participativa deste processo.

Observou-se que em cooperativas a sérios problemas relacionados à cultura e à aspectos doutrinários que precisam ser superados. Não se pode querer introduzir mudanças muito radicais e restritas. Tendo em vista a dupla natureza das cooperativas, em que o cooperado é ao mesmo tempo dono e usuário dos serviços e produtos da organização, a implementação de estratégias deve sempre levar em consideração a cultura cooperativista, sendo compartilhada pelos membros, possibilitando a apropriação e reprodução das novas ações.

A superação dos diversos problemas enfrentados por essas cooperativas vai depender veementemente da cooperação, da solidariedade e da coesão social que o grupo construiu por meio das relações de confiança estabelecidas. Estes fatores devem ser mantidos e disseminados para a garantia de seus princípios e a consolidação de uma rede social de interconhecimentos entre os empreendimentos e os agricultores.

O fortalecimento da intercooperação no sistema também é primordial para o seu desenvolvimento. O princípio da intercooperação deve ser evidenciado de modo a garantir sempre a cooperação e a solidariedade não só entre os indivíduos, mas também entre as cooperativas. O individualismo em um sistema de rede cooperativa prejudica seu crescimento e entrava o processo de desenvolvimento local.

O planejamento vem colaborar para a construção de perspectivas otimistas para o desenvolvimento das organizações envolvidas, estruturando propostas coerentes e possíveis de realização, permitindo a expansão da rede ECOSOL em Minas Gerais. Destarte, o planejamento

corroborar com a integração das cooperativas e de suas organizações parceiras, e reafirma a participação enquanto condição intrínseca ao desenvolvimento local solidário e instiga o sentido da capacidade de intervenção social dos atores envolvidos.

Como recomendações para trabalhos futuros fica a sugestão de investigar de que modo os grupos que participam do processo de planejamento participativo se apropriaram das diversas técnicas e metodologias a qual participaram. Outro trabalho relevante seria com relação a como este processo de planejamento contribuiu para o desenvolvimento de organizações do terceiro setor.

8. Referências Bibliográficas

CARVALHO, F. **Práticas de planejamento estratégico e sua aplicação em organizações do terceiro setor**. São Paulo, SP. USP, 2004. 204p. Dissertação (Mestrado em Administração) Universidade de São Paulo, 2004.

FISCHMANN, A.A., ALMEIDA, M. I. R. **Planejamento estratégico na prática**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

FLEURY, Maria Teresa Leme; FISCHER, Rosa Maria *et al.* **Cultura e poder nas organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. 9ª ed. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 93p. (Col. O Mundo, Hoje, 24).

GANDIN, Danilo. **A Prática do Planejamento Participativo**. Petrópolis : Vozes, 6ª ed.1998.

GANDIN, Danilo. **Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/Jun 2001.

NUNES, P. **Conceito de gestor e de gestão**. Disponível em <http://www.notapositiva.com/trab_professores/textos_apoio/gestao/01conc_gestao.htm>. Acesso em 25/11/2007.

KOTLER, Philip. **Marketing para organizações que não visam o lucro**. São Paulo : Editora Atlas. 1988.

PINTO, J. B. **Planejamento participativo: rito ou prática de classe?** **Revista de Cultura**, Rio de Janeiro, v.81, 1987.

PINHO, D.V.- **Economia e Cooperativismo. A respeito dos valores cooperativos de identidade e de referência**. Editora Saraiva, 1997

ROMANO, J. O. **Empoderamento: enfrentemos primeiro a questão do poder para combater juntos a pobreza**. International Workshop Empowerment and Rights Based Approach in Fighting Poverty Together. Rio de Janeiro, RJ. 2002.

TAVARES, M.C. **Planejamento estratégico: a opção entre o sucesso e o fracasso empresarial**. São Paulo: Editora Harbra Ltda. 1991

TATAGIBA, M. C., FILÁRTIGA, V. **Vivendo e aprendendo com grupos: uma metodologia construtivista de dinâmica de grupo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. 156p.

TONI, J. de., ARAÚJO FILHO, A. **Planejamento Estratégico Participativo – PEP**. Secretaria de coordenação e planejamento de Porto Alegre. Porto Alegre – RS. 2001

VERDEJO, M. E. **Diagnóstico rural participativo – guia prático DRP**. Revisão e adaptação Décio Cotrim e Ladjane Ramos. Brasília: DATER/SAF/MDA, 2006. 62p.

VALADARES, J.H. **estrutura e estratégia institucional: Formação de campo organizacional e isomorfismo no cooperativismo de crédito rural de minas gerais**. Rio de Janeiro, RJ: UFRRJ, 2003. 96 p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, agricultura e sociedade) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2003.

“INCUBAÇÃO INVERSA”

Autores:

Alan Ferreira de Freitas – <freitasalan@yahoo.com.br>

Alair Ferreira de Freitas – <alairufv@yahoo.com.br>

Márcio Gomes da Silva – <insetoufv@yahoo.com.br>

Departamento de Economia Rural - Universidade Federal de Viçosa - UFV

Resumo

As Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas populares vem se configurando enquanto experiência sólida de combate a pobreza e ao desemprego por meio das ações das universidades. A Incubadora na Universidade Federal de Viçosa - ITCP/UFV - tem como objetivo a promoção do desenvolvimento local sustentável através da assessoria sistemática às organizações e empreendimentos populares solidários. Na maior parte destas experiências de incubação nota-se que a metodologia adotada no trabalho com grupos populares acontece de forma seqüencial, basicamente em três etapas, pré-incubação, incubação e desincubação. Recentemente a ITCP/UFV realizou uma experiência de incubação de maneira inversa, iniciando os trabalhos pela formalização, que normalmente se dá na ultima etapa. Como resultado desta incubação inversa têm-se a constituição de uma associação no assentamento “Olga Benário” - ARCA/ZM. O Objetivo deste artigo é descrever e analisar os métodos empregados neste processo.

Introdução

O contexto econômico, social e político do Brasil no final dos anos 90 possui um cenário preocupante, pois apresenta os níveis mais altos de desemprego, o aumento da diferença na distribuição da renda e, conseqüentemente, desigualdade e exclusão social sem solução em curto prazo. A parcela da população que mais sofre com estas conseqüências é a mais carente, tanto economicamente quanto em termos educacionais. São pessoas que perderam seus empregos dentro da reestruturação produtiva que precariza cada vez mais as condições de trabalho, não gerando novos postos de ocupação, não tendo chances de desenvolvimento social e cultural dentro de uma sociedade desigual.

Percebe-se que o mercado capitalista e globalizado deixa milhares de pessoas à margem da participação qualitativa em mercados de trabalho, agravando a desigualdade e a concentração de riquezas e renda (SINGER, 2002). Pode-se dizer que este contexto fez emergir a proposta de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares como uma

importante alternativa no combate à exclusão socioeconômica. Essa proposta visa dar suporte técnico e teórico à formação de organizações de trabalhos alternativos que se fundamentam em conceitos da Economia Solidária. A solidariedade é caracterizada aqui como um princípio ético que vem, aos poucos, se tornando um princípio de organização econômica, em iniciativas de reação ao desemprego, espalhadas pelo País. Essas iniciativas, variadas na forma e no tamanho compõem a Economia Solidária que, na essência, significa a democratização na posse, no controle dos bens de produção e na distribuição dos bens de consumo (FAVARETO, 2003).

A primeira incubadora surgiu no Brasil em 1996 na Universidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de utilizar os recursos humanos e conhecimentos das universidades na formação, qualificação e assessoria de trabalhadores para a construção de atividades autogestionárias, visando sua inclusão no mercado de trabalho. (GUIMARÃES, 2000).

Atualmente, existem mais de 25 incubadoras que compõem a Rede Universitária de Incubadoras de Cooperativas Populares. Esta Rede se constitui como uma espécie de arranjo entre instituições de ensino superior que tem por finalidade dar suporte à formação e ao desenvolvimento de Cooperativas Populares. Dentre estas há uma na Universidade Federal de Viçosa, que segundo Freitas *et al.* (2006) se configura enquanto uma nova proposta de Extensão Universitária e luta para que a Universidade assuma seu papel social através de uma extensão dialógica e popular.

Em sua maioria, as incubadoras adotam métodos que se assemelham em diversos aspectos. De forma seqüencial nota-se a utilização de uma fase inicial caracterizada por conhecer e diagnosticar as potencialidades e limitações do empreendimento, a *pré-incubação*, posteriormente tem-se a fase denominada *incubação*, onde a incubadora apresenta uma aproximação maior do empreendimento e garante o seu desenvolvimento, por fim, a *desincubação* é caracterizada pela formalização.

Neste sentido, este artigo se propõe a discutir e descrever os métodos de uma experiência da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da Universidade Federal de Viçosa (ITCP/UFV). A ITCP/UFV, assessorando a constituição de uma associação de produtores rurais assentados no Assentamento Olga Benário em Visconde do Rio Branco – MG, sentiu a necessidade de flexibilizar ao máximo sua metodologia. De ante da necessidade imediata da constituição da associação os estagiários da incubadora resolveram inovar na forma de trabalho, e dar inicial a formalização antes de qualquer outra etapa, *invertendo o processo de incubação*.

Metodologias de incubação

Um primeiro aspecto metodológico a ser abordado de acordo com Cruz (2004) diz respeito ao tipo de trabalho que as ITCP's exercem junto às cooperativas. Em praticamente todas elas existem dois tipos de ações vinculadas ao processo de incubação, e que podem ocorrer em fases distintas ou paralelamente, dependendo da metodologia adotada: *assessoria & consultoria*, de um lado, e *formação & qualificação*, de outro. O objetivo básico da primeira ação é ajudar as cooperativas a estruturar-se e viabilizar-se economicamente; a

segunda ação visa garantir que a cooperativa continue funcionando e crescendo depois de completada a incubação.

Praticamente todas as incubadoras, segundo Cruz (2004), trabalham com as três etapas de incubação: (a) a pré-incubação, (b) incubação, (c) desincubação. Com diferentes nuances de métodos & técnicas, em geral, a *pré-incubação* caracteriza um período de aproximação e de identificação das potencialidades do processo em cada caso, com estudos de grupo e de viabilidade econômica. A *incubação* articula assessoria e formação com diferentes ritmos, conteúdos e métodos pedagógicos. A *desincubação*, igualmente com diferenças, encaminha a desvinculação entre incubadora e cooperativa.

Vale ressaltar que há entre as incubadoras uma heterogeneidade grande no que diz respeito à questão metodológica. Isso é resultante até mesmo do esforço de cada ITCP para se manter funcionando, já que as diferenças entre os grupos incubados é uma característica marcante, o que de certo modo, reflete também a heterogeneidade existente entre as diferentes regiões do país.

A metodologia que cada incubadora adota vai depender, entre outras coisas, das condições que o grupo encontra. Deste modo, este trabalho vem apresentar um caso atípico de incubação que aconteceu na ITCP/UFV junto aos trabalho no assentamento supracitado, demonstrando que a incubação pode ganhar diversas formas.

O trabalho no “Olga Benário” e a “incubação inversa”

O Projeto de Assentamento “Olga Benário” localiza-se no município de Visconde do Rio Branco, Leste de Minas Gerais. Em uma área de 816 hectares foram assentadas, em 2005, 30 famílias. Muitas delas são migrantes de outras regiões do país que se instalaram na grande Belo Horizonte em busca de trabalho e incremento de renda (AESCA, 2006). Para estas famílias a alternativa encontrada foi o engajamento na luta pelo acesso a terra possibilitado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A organização inicial do assentamento é proposta pelo próprio MST, como forma de manter a democracia nos relacionamentos e a cooperação entre os assentados. No assentamento analisado existe a divisão das famílias por três núcleos. Os três núcleos de famílias existentes são responsáveis por discutir os assuntos pertinentes ao assentamento. Para cada núcleo é escolhidos um coordenador, com a função de organizar as discussões. A área de assentamento também tem um representante, o coordenador de área, que fica responsável por manter a articulação junto às lideranças do movimento e fazer o contado com instituições, representantes do governo e outros mediadores que possam contribuir com os trabalhos ali desenvolvidos.

De acordo com informações prestadas pelo Setor Regional de Produção e Meio Ambiente do MST, o assentamento Olga Benário enfrenta sérias dificuldades quanto à organização produtiva, à comercialização dos produtos, e as dificuldades de acesso a políticas públicas, além da falta de uma assessoria técnica adequada à realidade de produtores familiares acampados e assentados. Tentando superar esses problemas a estratégia criada pelos

assentados para acessar os benefícios do programa de aquisição de alimentos¹ (PAA), de modo a melhorar o escoamento da produção, foi a constituições de uma associação.

As associações muitas vezes são constituídas para favorecer um grupo de pessoas que tem objetivos em comum ou que pretendem realizar ações em conjunto. Deste modo, o processo de constituição deve centrar-se nos anseios, questionamentos e vontades dos assentados, já que a organização a ser constituída é parte integrante da vida de cada um e deve passa a assumir a identidade construída pelo grupo. Quando a intenção é formalizar de imediato sem levar em considerações estas características e o ambiente local o processo pode esbarrar em fracassos ou a instituições sem sustentabilidade socioeconômica.

Como não havia contrapartida do estado para assessorar o processo de constituição e desenvolvimento da associação, os envolvidos receberam o apoio da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da Universidade Federal de Viçosa (ITCP/UFV). Com o objetivo de contribuir com o processo de formalização e assessorar todo o projeto de acesso ao PAA à incubadora assumiu então o papel de mediador social na proposta da associação.

No decorrer de seus trabalhos a incubadora sempre atuou no processo de formalização e fortalecimento de empreendimento com caráter coletivo. Caracterizando sua metodologia por proporcionar ao grupo em “processo de incubação” uma construção coletiva das idéias que norteiam as vontades de todos os envolvidos. Deste modo, o processo inicial de intervenção se baseava na sensibilização e mobilização para a cooperação, no esclarecimento sobre as alternativas e tipos de organizações que poderiam ser formalizadas, na importância de uma associação para o desenvolvimento do assentamento e etc.

No entanto, como a estratégia proposta pelos assentados era a formalização imediata de uma associação, já que esta demanda é um requisito prioritário para o acesso do PAA, o trabalho inicial de sensibilização e mobilização teve que ser suprimido. Este processo que antecede a formalização é crucial para a garantia da sustentabilidade socioeconômica da associação. Uma vez que se pretende atropelá-lo é importante ter relações sociais de confiança firmes, para que, futuramente, o que deveria ser uma alternativa ou uma estratégia de desenvolvimento não se transforme em mais um problema para os assentados.

A constituição de uma associação não pode acontecer de forma imediata sem uma construção coletiva das idéias que norteiam as vontades de todos os envolvidos.

O processo de incubação propriamente dita, mostra que a constituição em si se configura como a ultima etapa do processo. Primeiro temos a **pré-incubação** como ações iniciais em que o grupo passa a conhecer melhor o trabalho da ITCP e vise versa, bem como onde são feitas as etapas iniciais de diagnóstico da realidade. A segunda etapa é considerada a **incubação**, nesta etapa o grupo incubado passa por um processo de capacitação e onde fica com um vinculo mais direto com a incubadora, a **desincubação** se caracteriza pelo lento

¹ O objetivo declarado do PAA é “garantir o acesso aos alimentos em quantidade, qualidade e regularidade necessárias às populações em situação de insegurança alimentar e nutricional e promover a inclusão social no campo por meio do fortalecimento da agricultura familiar” (DELGADO; CONCEIÇÃO e OLIVEIRA, 2005)

afastamento do grupo da incubadora, iniciando sua emancipação e o processo legal de constituição.

No assentamento Olga Benário o processo de incubação aconteceu de **maneira inversa**, devido à urgência que se tinha de constituir a associação. Destarte, a primeira etapa da intervenção, que consistia basicamente em um processo de educação, foi em partes suprimida, passando a ser preponderante somente após a tentativa de constituição da associação. Deste modo, podemos notar que neste processo ocorre uma seqüência inversa. Dialogando com o trabalho de Hirschman (1986), veremos que seqüências de desenvolvimento inversas são métodos que ocorrem na “contra mão” ou “colocam os carros na frente dos bois”, de acordo com o autor, tais seqüências podem ampliar o alcance das possibilidades de desenvolvimento.

As inversões (...) demonstram como certos passos à frente, geralmente considerados indispensáveis como primeira etapa de certa seqüência de desenvolvimento, podem, ao contrário, ser tomados como segunda ou terceira. (...) o que pode por as atividades em andamento. (HIRSCHMAN, 1986:5).

Este autor afirma ainda que o processo de educação pode posteriormente ser induzido pela tentativa de desenvolvimento, enfocando que o fortalecimento de iniciativas coletivas pode funcionar como instrumento poderoso da educação, e neste caso ela é o produto da iniciativa coletiva.

Este processo inverso, que teve como intencionalidade principal, de acordo com os argumentos de Hirschman (1986), por as atividades em andamento, foi antes avaliado pela equipe de incubação, que após algumas discussões visualizou a possibilidade de se trabalhar desta forma. A demanda que leva a inversão no processo, por se só, não é um fator que nos faz crer no sucesso da “incubação inversa”, é crucial avaliar a implicação disso para o desenvolvimento do grupo.

O ponto positivo e que deu respaldo ao início do trabalho de incubação inversa (e à constituição da associação) foi à organização inicial que os assentados possuíam, a histórica relação de cooperação e solidariedade e os laços sociais que possuíam.

Tendo em vista que o assentamento já possuía uma prática própria de condução de reuniões e que a intenção da equipe de mediadores era proporcionar uma maior participação e interação entre todos os envolvidos, utilizou-se o que se denomina neste trabalho enquanto *estratégia de participação*, que consiste em possibilitar com que um representante dos próprios assentados coordene as reuniões juntamente com os mediadores externos, deste modo primou-se pela garantia da dinâmica inicial de funcionamento das reuniões, colocando em foco a confiança e a parceria existente. O papel dos mediadores neste processo foi o de orientar as atividades dos assentados no que se refere a melhor forma de legalizar formalmente o empreendimento e de demonstrar como seria possível inserir a associação na dinâmica de trabalho do assentamento.

A formalização da associação passou inicialmente por trabalhos de discussão sobre as diferenças básicas entre cooperativas e associações, primou-se também por garantir o consenso que a estratégia de constituir uma associação para acessar o PAA deve

transcender essa idéia, já que sua importância está relacionada com o próprio desenvolvimento do assentamento. A parte burocrática da formalização foi contemplada pela elaboração do estatuto social da entidade. Finalmente, consta-se no estatuto que a razão social da associação (nome de registro) foi Associação Regional de Cooperação Agrícola da Zona da Mata de Minas Gerais (ARCA-ZM). A amplitude dada ao nome da associação é em virtude da tentativa de abarcar todos e quaisquer assentados da reforma agrária (estando de acordo com as normas do estatuto) que queiram se associar ou usufruírem os benefícios da associação. Os assentados tomaram esta decisão pelo fato de não haver outra organização formal em assentamento na região da Zona da Mata de Minas Gerais e a devida formalização para outras áreas de assentamento poderia ser totalmente inviável, porém o acesso ao PAA continuava sendo uma demanda de todas estas áreas.

Métodos utilizados na constituição da associação

Especificamente na constituição da associação, levando-se em consideração as peculiaridades do caso analisado, utilizaram-se métodos que podem ser caracterizados a partir de sua dimensão participativa. Segundo Coelho (2005), a intervenção de caráter participativo tem a intenção de criar espaços dialogicamente interativos e discursivamente mediados.

Nessa concepção, a participação do grupo atingido pela intervenção está presente desde os atos de problematização até os atos de decisão, incluindo, ainda, os momentos de consentimento explícito para atuação externa no local. Deste modo pode-se dizer que as metodologias participativas contribuem com as oportunidades de expressão, pois visam facilitar a capacidade de tomada de decisão do cidadão que tem uma trajetória de socialização política muito precária e não está acostumado a participar ativamente de processos coletivos de tomada de decisões (TATAGIBA & FILÁRTIGA, 2002).

Alguns métodos utilizados foram apropriados das práticas de extensão rural. Como exemplo tem-se a demonstração técnica² que, de acordo com Coelho (2005), é um instrumento didático-pedagógico das práticas profissionais de orientação técnica no campo, e tem o objetivo de desenvolver ou explicar de maneira mais clara e objetiva o conteúdo de alguma atividade.

As demonstrações técnicas foram utilizadas para demonstrar como os assentados poderiam preencher as fichas de cadastro no programa de aquisição de alimentos, e para modelar a estrutura organizacional da associação a se constituir.

As discussões sobre o estatuto foram facilitadas pela própria vivência de alguns assentados que já tinham conhecimento do funcionamento legal de uma associação, mas utilizaram-se modelos pré-estabelecidos de estatutos para proporcionar maior entendimento do documento e das regras a serem elaboradas.

Também foram feitas oficinas para esclarecer sobre as diferenciações entre cooperativas e associações bem como sobre a importância da organização social e do associativismo para

² Ver: (COELHO, 2005).

os assentamentos. Estes espaços proporcionaram um maior esclarecimento sobre o porquê se constituir uma associação e os benefícios destas. Pode-se notar que apesar da manifestação da grande vontade em dar andamento no projeto e de organizar a produção, o conhecimento sobre as vantagens e o gerenciamento de uma empresa coletiva ainda era incipiente.

Resultados e discussão: O associativismo

A forma de diálogo instaurada pela incubadora nas intervenções teve sua importância significativa no decorrer do projeto. A facilidade de expressão por parte dos assentados foi um resultado notório da estratégia de participação utilizada no trabalho.

A inserção da proposta da constituição da associação já havia sido introduzida por discussões anteriores entre os próprios envolvidos, mas essa dinâmica garantiu que posteriormente os trabalhos tivessem bom andamento, mantendo sempre a autonomia e criando condições para o empoderamento dos assentados. O “empoderamento”³ da comunidade pode ser considerado como uma das formas de manifestação da participação, que permitiu, com o tempo, emergir a expressão efetiva da vontade dos atores, que passam assim a serem considerados, por se respaldar em atuações conscientes frente aos desafios propostos pela prática associativista.

Também foram feitas oficinas para esclarecer sobre as diferenciações entre cooperativas e associações bem como sobre a importância da organização social e do associativismo para os assentamentos. Estes espaços proporcionaram um maior esclarecimento sobre o porquê se constituir uma associação e os benefícios destas. Pode-se notar que apesar da manifestação da grande vontade em dar andamento no projeto e de organizar a produção, o conhecimento sobre as vantagens e o gerenciamento de uma empresa coletiva ainda era insipiente.

No processo pedagógico para a construção coletiva dos significados e conceitos sobre a cooperação e associação as técnicas utilizadas foram baseadas na visualização móvel, uma vez que facilitam agrupar o pensamento e a contribuição de todos os envolvidos. Esta técnica, apesar do curto tempo, permitiu resgatar o pensamento e a opinião de alguns, reunindo-os de modo claro e objetivo, deixando exposto o conceito construído por eles próprios.

De acordo com os interesses dos próprios assentados a associação deveria garantir a organicidade inicial do assentamento, que é dividido em três núcleos de famílias e uma coordenação de área. Como já mencionado os núcleos de famílias têm a responsabilidade de discutirem sobre as diversas questões que influenciam nas atividades do assentamento, como por exemplo, a chegada de um novo assentado e a busca de parcerias. A coordenação

³ O empoderamento é um processo pelo qual as pessoas, organizações ou grupos tomam ciência e controle de suas vidas, de suas habilidades e capacidades, emergindo no plano social, econômico, político e cultural como atores ativos e sujeitos de sua própria história. O empoderamento exerce papel fundamental no processo de mobilização social, se orientando para o fortalecimento dos grupos sociais, permitindo a articulação e emergência de novos agentes políticos.

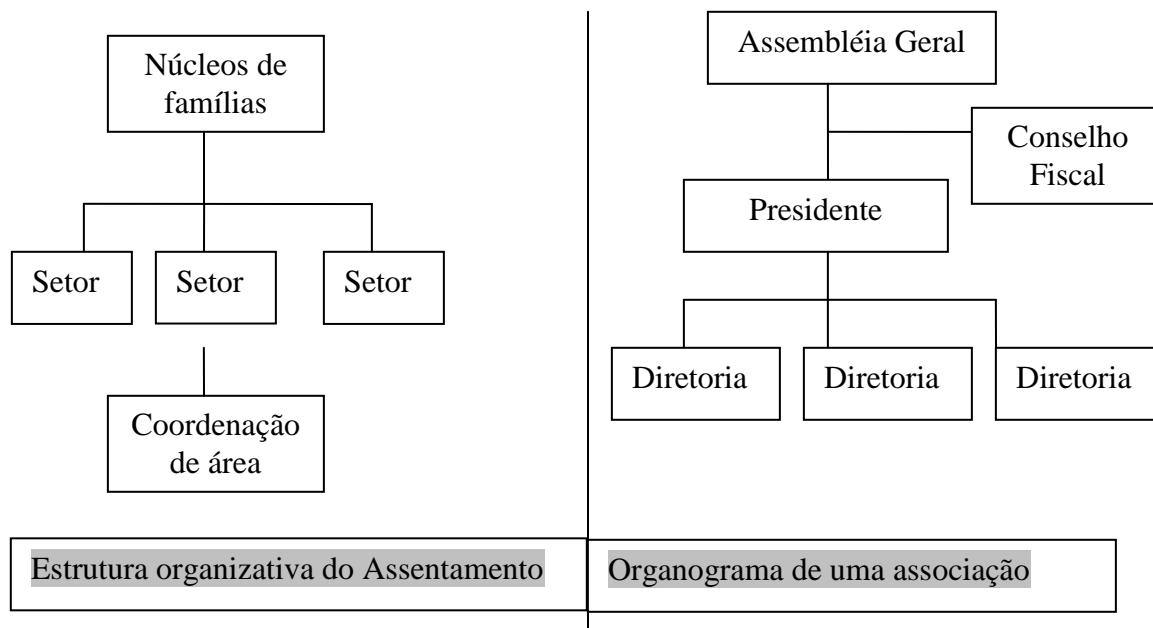
de área é responsável pelas representações externas e por encaminhar as discussões feitas nos núcleos de famílias. Cada representante da coordenação de área também está inserindo nos espaços de discussão dos núcleos.

A importância da organização do grupo e da existência de relações interpessoais anterior à experiência associativa pode ser responsável pelo sucesso inicial da experiência, mas caso contrário, a avaliação que se pode ser feita é que poderiam surgir diversos fatores negativos, tais como: pouco interesse pela organização, desconfiança, medo do compromisso, resistência à associação, falta de integração e má comunicação entre os membros.

No entanto, a grande questão era: **como garantir a organização inicial do assentamento no organograma e no cotidiano da associação a ser constituída?** A idéia-solução que partiu dos próprios assentados era o acréscimo das instancias deliberativas do assentamento nos órgãos administrativos legais da associação.

Legalmente uma associação deve ter órgãos administrativos válidos perante o cartório. Normalmente são eles: Assembleia Geral, Presidente, Vice-presidente, Conselho Fiscal e Tesoureiros. Contudo, a preocupação dos assentados, mesmo se mantendo relações democráticas, era a criação de uma hierarquia e a formação de relações de poder provenientes da constituição da associação. Neste sentido, a tentativa foi inovar na forma institucional da associação, estabelecendo pontes entre a organização inicial dos assentados e a forma organizacional da pessoa jurídica a ser constituída.

Para a melhor compreensão da comparação entre a estrutura organizativa do assentamento e o organograma da associação utilizou-se a demonstração como forma explicativa. Os assentados desenharam em um cartaz as instancias deliberativas do assentamento (a forma com que se organizam), posteriormente fizeram uma comparação da forma de organização que possuíam e a estrutura hierárquica de uma associação. Deste modo puderam observar como a associação a ser criada poderia manter o mínimo da organização inicial.

Figura 1: Comparação das estruturas organizacionais

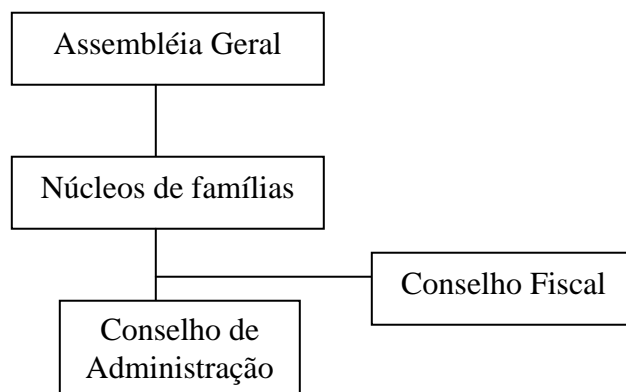
Fonte: Elaborado pelo autor

Na *figura 1* podemos analisar a forma encontrada pelos assentados para melhor entender a estrutura organizacional da associação a ser constituída. De ante dos dois desenhos os assentados puderam problematizar sobre a importância de cada instância da associação.

A organização da Associação

Fazendo está análise comparativa entre a estrutura organizacional que os assentados estabeleciam no assentamento e a estrutura organizacional que possivelmente teria uma associação, chegou-se à conclusão que a associação deveria incorporar parte de sua estrutura inicial em seu “corpo” formal.

Deste modo, os núcleos de família passam ser incorporados na estrutura organizacional, como mostra a figura abaixo:

Figura 4: Estrutura da ARCA-ZM

Fonte: Elaborado pelo autor

Como as reuniões gerais no assentamento dificilmente aconteciam e a figura de um presidente ou líder que centralizava as informações nunca foi bem visto, o cuidado maior era em garantir que as diversas instancias não reproduzissem uma heterogestão baseada no poder centralizador. Deste modo, optou-se em manter a assembléia geral, mas apenas como órgão que deliberaria sobre os planejamentos e os recursos da associação. A inclusão dos núcleos de famílias como órgão deliberativo foi uma exigência, deste modo procurou-se discutir qual o papel destes nos processos deliberativos.

Ficou acordado que os núcleos seriam responsáveis por tomarem as decisões mais relevantes, já que, as próprias discussões eram feitas nos núcleos e eram compostos por membros da associação. As decisões seriam tomadas nos núcleos de famílias e levadas a coordenação da associação.

Segundo consta no estatuto da Associação Regional de Cooperação Agrícola da Zona da Mata de Minas Gerais (ARCA-ZM) – nome dado à pessoa jurídica registrada no cartório da cidade de Visconde do Rio Branco – “os núcleos de famílias são as divisões das famílias que compõem as áreas representando as organizações iniciais, que devem ser mantidas, sendo às instancias deliberativas, com a finalidade de cuidar das seguintes questões específicas: Finanças, Produção, Parcerias, Exclusão e inclusão de novos membros, Educação, Saúde, Lazer, Cultura, Meio Ambiente e Desenvolvimento econômico-social”. Compete ainda a esse órgão “discutir e deliberar sobre qualquer assunto referente à associação”.

No que tange a diretoria cabe dizer que, inexistente a figura de um presidente, mas equivale a um conselho de administração e é composta por representantes de cada núcleo, que tem seu mandato na associação vigorando até um ano. Deste modo, as decisões seriam tomadas nos respectivos núcleos de famílias e levadas a discussão para serem executadas por seus representantes.

A falta de um presidente é suprida pelos representantes do conselho de administração. O conselho é o órgão executor, representativo e administrativo da entidade fundada. Dentre os representantes deste órgão está o tesoureiro com a função de superintender, organizar e

dirigir os serviços de tesouraria, zelando pelo equilíbrio, correção e propriedade orçamentária da associação. Pagar as devidas contas da entidade, apresentar relatórios de receita e despesas, sempre que forem solicitados e também o relatório financeiro.

Outro órgão importante a ser discutido aqui é o conselho fiscal. Nas associações o conselho fiscal exerce papel fundamental na gestão, uma vês que, controla as transações financeiras e averigua qualquer tipo de erro nas contas dos balanços, deixando tudo registrado em livros caixa. Na ARCA-ZM existem membros suplentes e efetivos, eleitos em assembléia. Este órgão fica encarregado de examinar o relatório do Conselho de Administração e o balanço anual, emitindo parecer para aprovação ou não, além de ficar incumbido de examinar os livros contábeis e demais documentos relativos à escrituração da associação e o balancete semestral apresentado pelo Tesoureiro.

Na disposição que se refere aos associados consta sobre o perfil de quem pode ou não ser sócio da entidade. Sendo que, “os associados puderam ser assentados ou acampados das áreas de reforma agrária, organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), admitidos após aprovação da maioria simples dos seus membros” (ARCA-ZM, 2007).

Para se tornar associado fica claro que o requisito é ser trabalhador rural e concordar com o estatuto, e ser assentado, acampado ou Técnico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

A finalidade de organização da produção e do fortalecimento das relações entre os assentados da reforma agrária ficou evidente durante todos os momentos do estatuto. De acordo com o parágrafo segundo do estatuto da ARCA-ZM tem por finalidade específica organizar a atividade produtiva, apoiar e defender os interesses dos trabalhadores rurais assentados ou acampados em áreas de reforma agrária organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na Zona da Mata Mineira, garantindo a organicidade das áreas em núcleos de famílias, setores e coordenação, favorecendo a união dos mesmos.

Pode-se considerar uma forma inovadora com que a associação se constitui, sendo conceituada aqui como uma *inovação institucional*. Segundo Bittencourt & Abramovay (2003), certas condições conflituosas requerem montagens organizacionais resultando em uma inovação institucional que, pode ser caracterizada por uma nova forma institucional ou organizativa que permite a criação de novas relações sociais.

No entanto, de acordo com Amodeo (2008), “o importante na constituição de uma associação ou cooperativa não é a forma, mas sim o conteúdo”. Porém sabe-se que a forma organizativa contribui para a consolidação do conteúdo que realmente garanta a sustentabilidade da organização coletiva.

Para que este trabalho continue demonstrando sucesso é necessário que a equipe de incubação faça um trabalho educativo no intuito de promover a cultura da cooperação entre os associados e fortaleça as práticas de gestão e do associativismo.

Após a constituição da associação a equipe deve rever a metodologia de incubação de modo a reavaliar suas práticas e ter claro os próximos passos, sem a intenção de sempre recorrer a pré-incubação, incubação e desincubação.

Considerações finais

O processo de intervenção e incubação deve ser pensado frente às limitações do grupo incubado e frente às limitações da própria incubadora. Não pode ser algo imposto ou engessado uma vez que a flexibilidade é fator fundamental. O caso da incubação inversa permiti-nos esclarecer que a forma de incubar deve proceder do conhecimento e da realidade do grupo.

Se notarmos no caso da Associação constituída no assentamento “Olga Benário”, veremos que a equipe da incubadora pode compreender a importância de flexibilizar a metodologia. Claro, é importante atentar-se para a peculiaridade do caso, uma vez que já estava imposta a necessidade de constituição da associação devido a demanda colocada pelo acesso ao PAA, mas isso não descaracteriza a forma da incubação.

Talvez o processo inverso de incubação pode ser uma saída a determinados grupos que virão a ser incubados. A constituição em momento inicial facilitaria a busca por recursos, e daria prioridade ao desenvolvimento da atividade econômica do grupo. Mas, sendo assim, é importante observar inicialmente se as condições são realmente favoráveis a esse processo.

O que chamamos neste trabalho de “incubação inversa” é, também, uma tentativa de reafirmar a pluralidade de formas que uma incubadora pode adotar em seus trabalhos com grupos populares. A ITCP/UFV aprende a cada dia que a metodologia de incubação é construída a partir das premissas existentes e de sua metodologia formal, somados aos fatores do contexto que facilitaram o processo e os fatores do contexto que dificultaram o processo. Desta forma, inverter a metodologia de incubação se configurou como uma inovação e uma experiência, que vem dando certo. Mas vale ressaltar que este foi um caso específico e que não pode ser reaplicado a outros grupos que não passem pelo mesmo nível de desenvolvimento.

Nos balizamos em Hirschman, pois este autor apresenta as seqüências inversas de desenvolvimento, trazendo assim elementos que nos ajudam a entender que em certos casos a inversão destas seqüências colocam algumas atividades em funcionamento e instigam o surgimento de outras atividades. Assim, podemos dizer que a incubação inversa, prima, inicialmente, pela desenvolvimento da atividade (associativa), como forma de colocar a associação em funcionamento.

Depois de constituída a ARCA/ZM, os assentados procuraram cursos de capacitação para melhor entenderem e administrarem a associação. Este processo é lento, mas a apropriação da idéia de coletivo e do significado do associativismo para o assentamento vem motivando todos os envolvidos a se engajarem na busca de consolidação de uma proposta enraizada.

Referências Bibliográficas

AMODEO, Nora Beatriz Presno. **Associativismo e Cooperativismo**. Oficina oferecida a estudantes participantes do projeto RONDON pela Universidade Federal de Viçosa, UFV. 2008

AESCA. Associação Estadual de Cooperação Agrícola de Minas Gerais. **Geração de Renda e Soberania Alimentar: Aquisição de maquinário para beneficiamento da produção primária de milho, cana-de-açúcar e mel**. Visconde do Rio Branco, 2006. 10p.

COELHO, F. M.G. “**A arte das orientações técnicas no campo: concepções e métodos**”. Viçosa: Editora UFV, 2005.

CRUZ, A. **Diferentes Metodologias das Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares no Brasil**. CAYAPA Revista Venezolana de Economía Social Año 4, Nº 8, Diciembre 2004. Disponível em:

<http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/cayapa/vol4num8/articulo4-8-2.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2008

FAVARETO, A. **Economia Solidária – o que estamos fazendo?** In: Curso de Formação de Formadores. São Paulo: ADS, 2003.

FREITAS, A. F.; BARBOSA, J. C.; FREITAS, V. P.; DIAS, M. M.; ALCANTARA FILHO, J.L. “**DRP: uma metodologia participativa no processo de incubação da ITCP/UFV**”, In: 1º CONGRESSO NACIONAL DA REDE DE INCUBADORAS TECNOLÓGICAS DE COOPERATIVA POPULARES. Itamaracá. Anais... Itamaracá: Rede ITCPs, 2006.

GUIMARAES, Gonçalo. Incubadora tecnológica de cooperativas populares: contribuição para um modelo alternativo de geração de trabalho e renda. In: SINGER, Paul e SOUZA, André Ricardo de (Orgs). **A Economia solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego**. São Paulo: Contexto 2000 p.111 – 22.

HIRSCHMAN, Albert O. **O progresso em coletividade**. Experiências de base na América Latina. New York. Fundação Iteramericana. 1986. 75p.

SINGER, Paul. **Introdução à economia solidária**. São Paulo. Perseu Abramo. 2002. 127p

TATAGIBA, M. C., FILÁRTIGA, V. **Vivendo e aprendendo com grupos: uma metodologia construtivista de dinâmica de grupo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. 156p.

METODOLOGIA PARA DESENVOLVIMENTO COLABORATIVO DE INSTALAÇÕES INTERATIVAS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E ARTE ELETRÔNICA.

Adilson J. A. de Oliveira¹, Mariana Rodrigues Pezzo², Maithe Colombo Bertolini³, Sandro Canavezzi de Abreu⁴, Ricardo Rodrigues da Silva⁵, Rodrigo Eduardo Botelho Francisco⁶ e Raul Maciel³

¹Coordenador do LABI, docente do Departamento de Física da UFSCar (adilson@df.ufscar.br); ²Subcoordenadora do LABI, Diretora de Comunicação Social da UFSCar; ³LABI; ⁴LABI e Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da USP-São Carlos; ⁵LABI e Rádio UFSCar; ⁶LABI e Coordenadoria de Comunicação Social da UFSCar.

Resumo

O artigo apresenta o Laboratório Aberto de Interatividade – Disseminação do Conhecimento Científico e Tecnológico (LABI) da UFSCar e a metodologia ali empregada e investigada para a prospecção de conteúdo e a construção coletiva de instalações interativas de Arte Eletrônica e Divulgação Científica, bem como de outros produtos voltados à disseminação do conhecimento científico e tecnológico em espaços e ocasiões diversas.

Tal metodologia está fundamentada na investigação e experimentação sobre os conceitos de interdisciplinaridade; interatividade; construção colaborativa do conhecimento; e relações entre Arte e Ciência. Visando concretizar os conceitos apresentados, descreve-se as experiências já empreendidas de construção da instalação “Escalas – Uma jornada entre infinitos” e de realização da oficina “Tempo”.

1. Apresentação

O Laboratório Aberto de Interatividade – Disseminação do Conhecimento Científico e Tecnológico (LABI) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) iniciou seu processo de implantação em 2006 com o objetivo institucional de aproximar os setores administrativos atuantes em divulgação científica e os departamentos acadêmicos da Universidade e, assim, incrementar o caráter de ensino, pesquisa e extensão dessas atividades. O Laboratório busca fomentar também novas iniciativas de divulgação e produzir conhecimento sobre a temática, com base nos seguintes conceitos: interdisciplinaridade; interatividade; construção colaborativa do conhecimento; e relações entre Arte e Ciência.

Além do desenvolvimento e avaliação de uma metodologia participativa de prospecção de conteúdo para ações de divulgação científica, de formação de recursos humanos e desenvolvimento de instalações interativas de Arte e Ciência como ferramenta para a disseminação do conhecimento, resultando em um incremento nas atividades de veículos de comunicação voltados para a divulgação científica já produzidos pela UFSCar (a revista digital de divulgação científica *ClickCiência* e as Rádio e TV da UFSCar).

2. Concepção de Divulgação Científica

A produção e disseminação de conhecimento é um dos principais atributos para o desenvolvimento científico. A necessidade de popularização da Ciência ganhou destaque nos

últimos anos, sendo alvo de debates em diferentes fóruns e de políticas de fomento. Muitas são as justificativas para que se ampliem, em quantidade e qualidade, as ações voltadas à divulgação científica e, conseqüentemente, ao fortalecimento de uma cultura científica. Nessa direção, Guará (2002) coloca que

o acesso ao conhecimento científico não pode ser o crivo de ampliação da exclusão social e da concentração de poder, que beneficia apenas os que dispõem de meios para atualizar-se. A popularização da ciência torna-se então uma meta não apenas social e política, mas também cultural, pois permitirá a incorporação de diferentes contribuições e a democratização dos saberes e descobertas da humanidade sem o domínio hegemônico de alguns grupos. (GUARÁ, 2002, p.85-86)

Tanto no campo de Ensino de Ciências quanto no da Comunicação Social encontra-se a dicotomia entre processos que podem se configurar como transmissão de informações e conhecimento de uma fonte de saber para um receptáculo desprovido ou não de conhecimentos prévios (educando ou leitor/espectador), ou como compartilhamento de saberes entre indivíduos autônomos (BARROS, H., 2002; MASSARANI, MOREIRA e BRITO, 2002; MOREIRA e MASSARANI, 2002; LEWENSTEIN, 1995). No LABI, a opção é pela concepção de compartilhamento de saber e de que, em uma sociedade permeada cotidianamente pelos avanços científicos, a participação cidadã se dá, nesse contexto específico, pela possibilidade de cada indivíduo participar criticamente dos debates e decisões que envolvem a Ciência e a Tecnologia.

Esse conceito de divulgação científica pressupõe o exercício de reflexão sobre os impactos sociais e culturais de nossas descobertas (CANDOTTI, 2002) e inclui a atenção aos riscos de mitificação da Ciência na atividade de divulgação, a busca pela discussão sobre benefícios e danos causados pelo desenvolvimento científico e tecnológico à humanidade. Os objetivos estabelecidos para o LABI estão inseridos na interface entre a Comunicação e a Educação, e o olhar interdisciplinar e fundado no princípio da convergência midiática possibilita o desenvolvimento de instrumentos que visam enriquecer o potencial da divulgação científica no campo da consolidação de uma cultura científica no Brasil. A opção é pela articulação entre os aqui denominados “produtores de conteúdo” (os pesquisadores universitários e, eventualmente, de outras instituições); professores da Educação Básica; e utilização criativa de novas tecnologias de comunicação e informação.

Visões deformadas sobre a Ciência podem ser atribuídas à ausência de contato com a atividade científica ou de oportunidades de reflexão e aprendizado sobre o funcionamento da Ciência (REIS e GALVÃO, 2005). Reis e Galvão destacam a importância das instituições de formação promoverem com os futuros e atuais profissionais experiências de desenvolvimento pessoal e profissional que proporcionem:

- a) conhecimentos substantivos, processuais e epistemológicos da Ciência; b) conhecimentos didáticos sobre as abordagens, metodologias e atividades mais adequadas ao ensino desses conhecimentos em contexto de sala de aula; e c) reflexão sobre as finalidades do ensino das ciências e as estratégias mais adequadas à sua concretização. (REIS e GALVÃO, 2005, p. 30)

Por outro lado, vários autores destacam o papel desempenhado por agentes de educação não-formal na promoção da alfabetização científica (REIS e GALVÃO, 2005). Constata-se que as pessoas aprendem Ciência a partir de uma variedade de fontes, por uma variedade de razões e

de diversas maneiras. Assim,

ao contrário das experiências de sala de aula (...) as experiências não formais permitem uma maior autonomia do aprendente na gestão da sua aprendizagem que, de acordo com os seus interesses, ritmos de aprendizagem e capacidades, pode parar, repetir, demorar mais ou menos tempo e interagir com amigos ou familiares. Enquanto que a educação científica formal é, frequentemente, percebida pelos alunos como difícil, maçadora e desfasada de seus interesses e necessidades (Millar e Osborne, 1998; Santos, 1994), as experiências não-formais conseguem cativar a atenção e o interesse de muitos alunos. (REIS e GALVÃO, 2005, p. 31-32)

Portanto, as ações do LAbI objetivam contribuir com a proposição e concretização de metodologias e instrumentos que permitam o avanço no sentido de uma divulgação científica que transforme em fato as diretrizes atualmente relacionadas aos objetivos atribuídos à disseminação do conhecimento científico e tecnológico. A partir da avaliação permanente e aprimoramento constante dessas metodologias, acredita-se ser possível criar *frameworks* que, institucionalizados no LAbI, são o pano de fundo para a criação de uma estrutura que permita o desenvolvimento de ilimitadas experiências interativas de divulgação científica.

Ferramentas como a criação de ambientes de realidade virtual, visualização tridimensional e instalações interativas híbridas (entre virtual e concreto), entre outras, permitem que a pesquisa científica, em seu processo de disseminação para o público em geral, não seja mais concebida sem uma aparelhagem complexa que redistribua as antigas divisões entre experiência e teoria. O trabalho sobre o conceito de interatividade, entre outros recursos, adequa-se ao uso educativo por favorecer uma atitude exploratória face ao conhecimento. Tal atitude é fundamental dentro do entendimento de que, quanto mais uma pessoa participa da aquisição de um conhecimento, mais ela irá captar e reter aquilo que aprendeu. Nesse sentido, no LAbI, através da reflexão sobre a interatividade e da associação da experiência sensorial, interativa e interdisciplinar a um contexto específico – no caso, a divulgação do conhecimento científico –, acredita-se tornar mais completo o processo de aprendizagem.

3. Ciência e Arte: uma aproximação através das novas tecnologias e do conceito de interatividade

A investigação prevista no projeto do LAbI também toma como fio condutor o fato de tanto a Ciência quanto a Arte serem produtoras de conhecimento, e busca entender como elas podem ser articuladas para o enriquecimento das atividades de divulgação científica e de processos de ensino e aprendizagem. Dentro do universo da Arte, o foco está na arte interativa eletrônica/digital. A produção de conhecimento acontece em dois níveis: o conhecimento científico e o conhecimento do próprio meio digital (ampliando a noção que o usuário tem sobre sua atuação no sistema interativo de aprendizado). Nesse cenário, algumas questões atuam como referências: o entendimento da relação entre Arte e Ciência na conformação do conhecimento; a compreensão das implicações artísticas, filosóficas e científicas do conceito de interatividade; e a definição de estratégias para a composição de interfaces interativas.

Como pista inicial para a abordagem da questão da interatividade, propõe-se a investigação do conceito de *Schnittstelle* (ZIELINSKI, 1997, p.34), que trata da dramatização da diferença e a desnaturalização da interação homem/computador: uma interação como campo de tensão

intransponível (ao contrário da idéia usual de interface como uma membrana permeável que proporciona a entrada no mundo do computador). A dramatização da diferença dar-se-ia pela desconstrução das metáforas e analogias através de quebras de pactos ficcionais (ECO, 1994) via explicitação dos construtos manifestos no meio (construtos sociais) e do meio (sua linguagem, sua estrutura, sua coerência e consistência). Essa abordagem é explorada no LABI tendo como base um aprofundamento nos conceitos de potencial/virtual e real/atual e seus processos de virtualização, atualização, realização e potencialização, como entendidos por LÉVY (1992, p.18) e DELEUZE (2006, p.67).

No âmbito da interatividade, portanto, as atividades do LABI justapõem áreas da produção em Ciência e em Arte tendo os meios digitais como referência comum. Nessa justaposição, investiga-se a dialética da contaminação e retro-alimentação entre esses campos: conceitos científicos que influenciam novos paradigmas artísticos, manifestados na incorporação de meios digitais à confecção de obras. Por outro lado, a Ciência se apropria de novas formas de produção e visualização de dados e interação com estes, via meios digitais.

Partindo dos pressupostos apresentados, o LABI busca verificar se existe na relação entre Arte Digital e Ciência/Produção de Conhecimento uma possibilidade de ruptura cognitiva frente à naturalização das formas de interação “homem/computador” e “homem/conhecimento sobre o homem e natureza”. Essa ruptura atuaria de modo a desintegrar a opacidade instalada nas metáforas e analogias que aproximam o homem do computador/conhecimento ao fundi-los e confundi-los entre si. Investiga-se, na atividade cotidiana do Laboratório, se essa ruptura pode ser um passo na direção de uma politização da interação homem/homem, via meios digitais: a desnaturalização das relações humanas (dentre elas a própria política) e do conhecimento científico, tendo como substrato a desnaturalização da interação homem/computador e, conseqüentemente, homem/homem, homem/Ciência via arte digital, não colaboraria para uma ruptura cognitiva geral, emancipatória, em direção à construção de heterogeneidades? Nesse caso, quais seriam as formas (como e onde) dessa desnaturalização?

Inserindo-se, assim, em uma discussão que questiona se haveria possibilidade de emancipação via tecnologia e, portanto, se existiria ação (ação consciente) partindo-se da tecnologia (em sua produção ou uso) ou, caso contrário, se a aproximação do homem com a tecnologia irá sempre encontrar um campo pré-estabelecido de possibilidades, um campo controlado, policiado (nos termos de FOUCAULT, 1976, e RANCIÈRE¹), que reitera a opacidade que refugia construtos (muitas vezes de caráter ideológico, ou que expressam princípios de dominação econômica e política), o LABI pretende, como já foi dito, tensionar essas questões em direção a dois pólos: Arte e Produção do Conhecimento.

Dessa forma, entende-se a produção do LABI como uma busca de se utilizar o meio digital não como mais uma representação ou apresentação docilizante de um conhecimento científico, mas sim de maneira poética, tensionando e desconstruindo esse conhecimento, potencializando um “descaminho”, uma ruptura. Quando alcançada, essa ruptura seria, em termos deleuzeanos, “virtualizante”, ou seja, uma heterogênese do humano e seus saberes, através da “fluidificação das distinções instituídas, aumentando os graus de liberdade” (LÉVY, 1992, p.18). Em última instância, esses espaços configuram-se como meios

¹ “A polícia não é tanto uma disciplinarização dos corpos quanto uma regra de seu aparecer, uma configuração das ocupações e das propriedades dos espaços em que essas ocupações são distribuídas.” RANCIÈRE, Jacques, 1996. p.42.

politizantes onde, idealmente, “toda subjetivação é uma desidentificação, o arrancar à naturalidade de um lugar, a abertura de um espaço de sujeito onde qualquer um pode contar-se porque é o espaço de uma contagem dos incontados, do relacionamento entre uma parcela e uma ausência de parcela” (RANCIÈRE, 1996, p.48). É importante ressaltar que essa quebra acontece também metalingüisticamente, no sentido do entendimento da interface como campo de tensão: o próprio meio é desconstruído e desestabilizado.

4. Metodologia de construção colaborativa das instalações

As instalações interativas produzidas pelo LABI visam uma interpretação artística do conhecimento científico, e não sua ilustração apenas. Essa postura, como já colocado anteriormente, parte da premissa de que a Arte também é uma matriz geradora de saber e, como tal, pode apresentar sua versão sobre conhecimentos científicos. A construção de um aspecto poético em uma instalação interativa, no entanto, não é algo mecânico e que se submete a uma fórmula. Como será visto na metodologia de oficinas proposta, no Laboratório é seguida uma estratégia que parte da construção de metáforas para em seguida desconstruí-las (segundo o conceito de “quebra do pacto ficcional”, apresentado no item 3). Essa estratégia não esgota as possibilidades de realização de uma instalação, mas ajuda na concepção de possíveis soluções artísticas. Essas soluções, finalmente, devem estar em concordância com algumas premissas fundamentais que o LABI elegeu para compor sua base de criação de interfaces e que determinam o que se entende por instalação interativa.

De uma maneira geral, entende-se por instalação interativa aquilo que propicia o acesso e manipulação dinâmica de informações disponibilizadas (textos, fotos, vídeos, sons gravados). O usuário (ou interator, como prefere-se chamá-lo no âmbito do Laboratório) pode escolher diferentes percursos dentro do sistema que estrutura essas informações. Nesse percurso hipertextual, o interator pode também alterar as informações ali contidas, proporcionando novas conexões e associações entre as informações. Para o LABI, as abordagens adotadas exploram a criação de instalações partindo das premissas apresentadas a seguir.

A. Instalação interativa como um sistema aberto, isto é, que se transforma através de interferências externas.

B. Busca de quebra da rigidez na relação observador/obra, de superação dos limites entre quem observa e quem ou o quê é observado.

C. Investigação de *inputs* alternativos, ou seja, pesquisa da utilização de *inputs* no sistema que não se restrinjam aos usuais **mouse+teclado**.

D. Garantia de níveis de imersão. Para o LABI, uma instalação não se esgota localmente, isto é, no lugar da interação, seja em um museu, em uma praça ou até mesmo na casa do interator. Entende-se uma instalação como uma rede de eventos, onde ações geograficamente isoladas colaboram para a criação de um evento global. Nesse sentido, disponibiliza-se nas nossas instalações diversos níveis de interatividade com o conhecimento. Esses níveis variam dependendo de quem é o interator (sua idade, seus interesses) e de onde ele localiza-se no sistema.

Além das premissas apresentadas, a produção de instalações no LABI acontece de acordo com

uma estrutura metodológica de realização de oficinas de prospecção de conteúdo e criação coletiva. O ponto de partida é a realização das oficinas junto a professores de diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino (Educação Superior e Básica). Nessas oficinas, são propostas atividades relacionadas a concepções de divulgação científica e arte eletrônica, processos de criação a partir da abstração, e também é apresentada aos participantes a plataforma de trabalho utilizada pelo LABI – os sensores e os *softwares* de programação com interface gráfica –, para que eles possam contribuir criativamente a partir das possibilidades técnicas disponíveis.

Durante as oficinas, antes da concretização da instalação final, a metodologia está em investigação e aprimoramento, a partir da própria experiência. Além disso, são levantadas e planejadas possibilidades de criação de outros produtos de naturezas diversas, como jogos, *sites*, vídeos, etc., denominadas “saídas”, que visam a abordagem do mesmo tema da instalação a partir de outras perspectivas, e diferentes tipos de aprofundamento no assunto abordado, para que um público diversificado tenha acesso aos produtos do LABI. São essas “saídas” que permitirão no futuro, inclusive, o desenvolvimento de materiais visando a educação formal, em parceria com os professores da Educação Básica participantes.

4.1. Instalação interativa “Escalas – uma jornada entre infinitos”

Para exemplificar o que se entende, no âmbito do Laboratório, por instalação interativa de arte eletrônica e divulgação científica, é apresentada neste subitem uma das criações do LABI em 2007: a instalação “Escalas”, resultante da expansão da idéia demonstrada na ocasião do lançamento do LABI frente à comunidade acadêmica e artística de São Carlos, em novembro de 2006. Tratava-se da instalação “Nanotecnologia”, em que, a partir da luz de uma lanterna o interator (usuário/visitante) controlava toda a dinâmica da instalação, cujas imagens eram de um grande *zoom* das estrelas ao universo nanométrico.

O uso metafórico da luz está ligado à idéia de que é a partir dela que é possível “ver” e, no caso da instalação, torna-se possível o acesso ao conhecimento, a conteúdos de diferentes escalas. A metáfora relaciona-se ao fato de que para poder “enxergar” em pequenas escalas é necessária a utilização de comprimentos de onda pequenos (na ordem do tamanho do objeto). Outra metáfora presente está ligada ao uso da microscopia eletrônica, dado que essa tecnologia é utilizada na observação de fenômenos de escalas extremamente pequenas (nanométrica). No microscópio eletrônico o que se usa na obtenção de imagens não é mais a luz, mas sim a difração de feixes de elétrons. Essa característica faz com que a natureza da imagem formada seja completamente diferente daquela formada no microscópio ótico, pois é necessária uma transformação do espaço recíproco para o espaço real. Assim, como na instalação “Escalas” também foram contemplados conteúdos de escalas nanométricas, como metáfora da característica das imagens desse universo produzidas para o olho humano foi utilizado um efeito de escaneamento de microscopia eletrônica sobre as imagens capturadas em tempo real dos interatores, como se dessa forma o interator fosse “lançado” para aquela escala.

A relação estabelecida na instalação entre macrocosmo e nanocosmo fundamenta-se na idéia de que ambos estão interligados, uma vez que os átomos que estão sendo manipulados hoje graças ao avanço tecnológico-científico foram sintetizados em um passado remoto no interior das estrelas.

Percebeu-se naquele sistema de interação da instalação “Nanotecnologia” um potencial imenso para que fossem explorados inúmeros outros conteúdos para uma nova instalação. Assim, ainda utilizando a luz como meio que possibilita a observação de diversas escalas, foram criadas entradas transversais para conteúdos referentes às diversas escalas em que o interator poderia se situar. Assim nasce a instalação “Escalas”, retratada inicialmente na Figura 1.



Figura 1: Interator controla imagens da instalação “Escalas” com a lanterna, em exibição na praça Coronel Salles durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia 2007, em São Carlos.

Em “Escalas”, através de uma lanterna o interator é capaz de interagir em tempo real com os vídeos projetados na parede de um edifício (ou outra superfície disponível no local eleito para montagem da instalação). A variação vertical da luz emitida é rastreada por uma câmera e a informação captada altera e controla o vídeo que está sendo exibido, cujo conteúdo são diferentes escalas de grandeza, de grupos de galáxias ao universo nanométrico. Através da variação horizontal da lanterna, o interator pode navegar por conteúdos correspondentes à escala em que ele se encontra. Do lado direito desse “eixo cartesiano imaginário”, os conteúdos referem-se às construções humanas, e, do lado esquerdo, às coisas existentes na Natureza.

Quando a pessoa que manipula a lanterna navega pela escala humana, a imagem de um segundo interator é “lançada” na projeção. Enquanto isso, esse segundo interator pode controlar, através de um Teremin², o volume do som da instalação e as cores da imagem projetada (Figura 2).

² O Teremin é um dos primeiros instrumentos musicais completamente eletrônicos. Inventado em 1919 pelo russo Lev Sergeivitch Termen (conhecido também pela forma francesa do nome, Léon Theremin), o Teremin é único por não precisar de nenhum contato físico para produzir música e foi, de fato, o primeiro instrumento musical projetado para ser tocado sem precisar de contato, pois é executado movimentando-se as mãos no ar. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Teremin>, consultado em 12/12/1007).



Figura 2: Crianças interagem com o Teremin, controlando o som da instalação “Escalas.”

A mesma informação da variação vertical da lanterna é enviada para terminais de computador em que, simultaneamente à interação com os vídeos, outras pessoas podem interagir com conteúdos textuais referentes às diferentes escalas. Esses textos apresentam conteúdos abordados transdisciplinarmente e de forma próxima do cotidiano. A intenção é provocar o senso crítico e instigar o leitor, estimulando sua curiosidade e incentivando-o a buscar novas fontes de conhecimento (Figura 3).

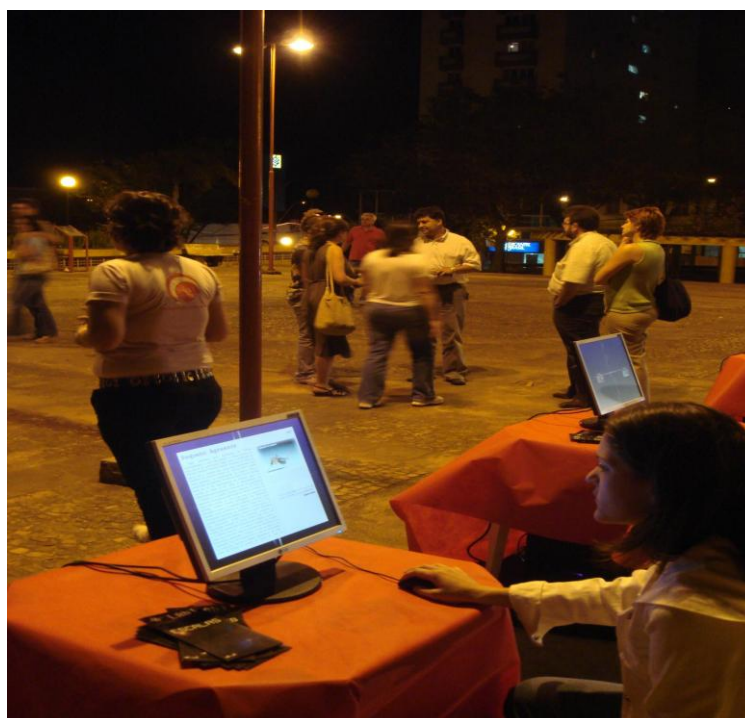


Figura 3: Terminais de acesso a informações complementares.

A instalação “Escalas” estreou na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, nos dias 3, 4 e 5 de outubro de 2007, na praça Coronel Salles, situada no centro da cidade de São Carlos, sendo que as imagens foram projetadas na fachada do edifício da escola estadual Paulino Carlos (edifício construído por Euclides da Cunha em 1901), em uma área total de 72m². Na exposição foram utilizados 8 computadores, 3 projetores, 2 câmeras de vídeo, 1 Teremin, além do sistema de som.

Além da questão conceitual envolvida na projeção de coisas infinitamente pequenas, como o núcleo atômico, na escala urbana do edifício, a escolha do local baseou-se na decisão de promover, concomitantemente à divulgação de conhecimento, o debate sobre a necessidade de revitalização de um espaço público subutilizado, a partir do pressuposto da manifestação artística enquanto intervenção política.

O diferencial de se produzir instalações através de prototipagem rápida, o que permite modificações infinitas no *design* da interação, é que, no caso da “Escalas” por exemplo, mesmo tendo-se disponível uma obra acabada e montada no LABI para visitas, ela permanece como obra aberta, em que inúmeros outros assuntos podem ser adicionados. Além disso, está em andamento a implementação da expansão dessa instalação para o acesso, via Internet, de interatores remotos. Essa possibilidade é uma inovação tanto no âmbito da Arte Eletrônica quanto no da Divulgação Científica.

4.2. Resultados relativos à oficina-piloto “Tempo”

Em um momento inicial da atividade do LABI, a proposta era a realização de uma oficina-piloto para o desenvolvimento da metodologia de prospecção de conteúdo e criação de instalações com 12 módulos, organizados a partir da combinação das seguintes camadas: Interatividade (subdividida em relação homem-máquina, pacto ficcional, metáfora e metalinguagem), Aspectos da Ciência (subdividida em natureza da Ciência, linguagens e transição didática do conhecimento científico, controvérsias científicas e a aproximação do cotidiano e imaginário) e Abstração (pano de fundo para as demais). Ao se programar a oficina-piloto, no entanto, sentiu-se necessidade de simplificar a estrutura originalmente prevista, a fim de diminuir o tempo total da atividade, permitindo com isso a participação de grupos mais diversificados de pessoas (com diferentes disponibilidades de horários) e, também, uma relação mais próxima entre os aspectos abordados em cada módulo, necessariamente interligados.

Assim, a oficina aconteceu ao longo de todo o segundo semestre de 2007, com oito encontros, com duração de três horas cada, que contaram com a participação de cerca de 15 pesquisadores, sendo 10 docentes da Universidade Federal de São Carlos. Esses pesquisadores e profissionais eram oriundos das áreas de Física, Música, Letras, Educação, Química, Comunicação, Computação, Ciência da Informação, Medicina e Ciências Biológicas. Aqui é importante destacar dois aspectos antes de se continuar. Primeiro, que esse público sofreu flutuações ao longo do semestre, o que fez a equipe, inclusive, rever o tempo da oficina para as experiências futuras. É importante lembrar também que, embora nessa experiência-piloto tenha-se optado por trabalhar com um público mais homogêneo, considerando a grande quantidade de variáveis relacionadas à metodologia com as quais era preciso lidar, a proposta é que, em 2008, sejam incluídos nas oficinas professores da Educação Básica e, futuramente, também os seus alunos.

O tema escolhido para esta primeira oficina foi “Tempo”. A escolha aconteceu por tratar-se de um assunto propício ao tratamento interdisciplinar, passível à abordagem a partir de diversos pontos de vista e inúmeras possibilidades de significação e tratamento tanto na fase de abstração criativa quanto em relação ao conhecimento científico. Além disso, o tema “Tempo” é porta de entrada para conteúdos com diferentes níveis de complexidade, o que possibilitará a criação de uma instalação interativa com diferentes níveis de imersão, uma das

premissas de trabalho do LABI. Essas hipóteses, levantadas ainda na fase de planejamento, confirmaram-se durante a realização da oficina.

Assim, da primeira proposta apresentada, fundamentada em uma engrenagem de combinação dos campos e subcampos apresentados anteriormente (Interatividade, Aspectos da Ciência e Abstração), chegou-se ao esquema apresentado abaixo:

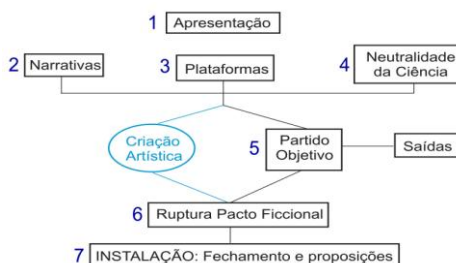


Figura 4 – Esquema representativo da metodologia empregada na Oficina de Construção Colaborativa de Instalações Interativas.

A correspondência entre os sete módulos e os oito encontros não é total, devido tanto ao ritmo dos encontros (o que deve variar de acordo com o público, embora haja controle por parte da equipe do LABI, controle este que se entende que não deve impedir aquilo que é imprevisível, porém inspirador) quanto a questões operacionais. No módulo 1 (Apresentação, aplicado nos 1º e 2º encontros), foram apresentadas e debatidas a proposta do LABI, a metodologia da oficina e alguns conceitos sobre Divulgação Científica. Nesses encontros iniciou-se também os exercícios de abstração para elaboração de metáforas a partir do tema proposto “Tempo”. O módulo 2 (Narrativas, realizado no 3º e 4º encontros) consistiu na aplicação da técnica de RPG (Role Playing Game, ou jogo de interpretação de papéis) para a construção de narrativas a partir das metáforas atingidas nos encontros anteriores. O módulo 3 (Plataformas, 4º e 7º encontros) serviu para apresentação das ferramentas – sensores e plataforma de programação – que caracterizam o trabalho do LABI, bem como para a familiarização dos participantes com essas ferramentas e início dos projetos de meta-objetos. Além disso, ele foi fundido com o módulo 6, de ruptura do pacto ficcional, ou seja, justamente de desmistificação dessas ferramentas. O módulo 4 (Neutralidade da Ciência, 6º encontro) permitiu o debate e reflexão sobre uma Cultura Científica e os aspectos aparentemente “exteriores” à Ciência que influenciam diretamente a construção do conhecimento científico. O módulo 5 (Partido objetivo, 5º encontro) foi a oportunidade de se reunir mais sistematicamente o conhecimento científico proveniente das diferentes áreas a ser trabalhado na instalação interativa “Tempo” ou em outros produtos de divulgação a serem desenvolvidos. Finalmente, o módulo 7 configurou o último encontro (8º), em que se projetou, juntamente com os participantes, a instalação interativa e outros produtos resultantes da oficina a serem concretizados ao longo do primeiro semestre de 2008. Todos os encontros foram gravados na íntegra, sendo que o material já passou por uma primeira análise para a elaboração deste artigo, devendo ainda constituir material de investigação permanente nos próximos meses. Ao longo de todo o processo, a equipe do LABI organizou e processou os resultados de cada módulo, com a tarefa de promover exercício de Criação Artística sobre esse material, visando tanto a organização dos encontros subseqüentes como também o início da concepção da instalação interativa que deve ser o produto final da oficina.

Após a apresentação do LABI e da oficina, iniciaram-se, portanto, os exercícios de abstração,

a partir de dois estímulos escolhidos no campo da Arte: dois textos, um do escritor argentino Julio Cortázar e outro uma poesia taoísta. Em seguida, foi solicitado que, primeiramente, escrevessem três pequenas narrativas ou elegessem imagens que retratassem sua relação pessoal com o tempo. Abaixo, excertos do resultado do exercício:

(...) espalhando-se lá para o horizonte onde minúsculas espumas saltando lançavam-se para frente, sempre para frente e acabavam no nada. Outra onda levanta-se começando um novo processo de avanço, que acaba sempre e sempre no nada. (Pesquisadora da área de Literatura)

Assim vejo você – como uma espiral. Vejo como desejaria que fosse – infinito. Mas pensando bem, se assim o fosse como encontraria o seu final? Como saberia se consegui alcançar meus objetivos tão firmemente mutáveis que teimam em amadurecer? (Pesquisadora da área de Medicina)

O segundo exercício proposto foi que os participantes escolhessem conceitos de tempo aplicados em suas áreas de atuação. Alguns exemplos dos conceitos que surgiram são: a relação entre o tempo cronológico e o tempo psicológico na Literatura; a Teoria da Relatividade e suas implicações; o envelhecimento e a relação entre a idade cronológica e o estágio de desenvolvimento nas Ciências Biológicas; a montagem no Cinema, dentre muitos outros.

Das imagens (metáforas) e conceitos escolhidos, alguns foram eleitos, coletivamente, para nortear e funcionar como fio condutor dos módulos seguintes da oficina e, também, da futura instalação interativa a ser montada. As imagens são a de um sistema metroviário; da espiral; e de uma fotografia de longa exposição do céu estrelado. Os conceitos destacados são aqueles relacionados à Teoria da Relatividade; a irreversibilidade do tempo; a indissociabilidade entre espaço e tempo; e, finalmente, as distinções entre o tempo psicológico, que tem o ser humano como referencial, e o tempo mensurável da Física.

Essas imagens e conceitos foram então utilizados pela equipe do LABI para o desenvolvimento da narrativa que, no 3º encontro, seria apresentada com a utilização do RPG (*Role Playing Game*). Aqui é importante destacar que o RPG foi escolhido por tratar-se de ferramenta de alto potencial criativo, de construção colaborativa de histórias, neste caso utilizada como suporte à elaboração da narrativa que estruturará, no final do processo, a instalação interativa “Tempo”. Neste momento, buscava-se a movimentação do abstrato para o concreto, a inspiração para o projeto de meta-objetos a serem utilizados na concepção da futura instalação. Durante o 3º encontro, os participantes da oficina foram, portanto, personagens dessa narrativa desenvolvida através do RPG. Esses personagens – que mantiveram características dos pesquisadores e suas áreas de conhecimento – tiveram de solucionar um conflito previamente proposto, mas que admitia infinitas e imprevisíveis saídas. O objetivo fundamental foi explorar e refinar as metáforas e conceitos objetivos eleitos nos encontros anteriores, bem como perceber outras possibilidades narrativas no decorrer do jogo. Posteriormente, o grupo teve a oportunidade de analisar a estratégia adotada, apontando pontos positivos e negativos e, também, extraindo de maneira mais sistemática elementos para a produção da instalação. Uma das análises feitas diz respeito, inclusive, ao potencial do jogo como ferramenta de divulgação científica, área que o LABI pretende agora explorar em suas ações futuras. Além disso, pode-se destacar como contribuições à continuidade do trabalho a percepção da dificuldade humana de experimentar a simultaneidade – a tendência é conceber

o tempo linearmente ou, no máximo, como a alteração de algo que era linear; a necessidade de trabalhar os conceitos envolvidos na Teoria da Relatividade no campo da experiência, considerando diferentes níveis de complexidade e, portanto, de imersão na instalação; o desejo de construção de uma instalação que estimule todos os sentidos, dentre outras. Essas contribuições foram trabalhadas pela equipe do LABI e apresentadas, no encontro seguinte (4º encontro, na forma de um meta-objeto, com o objetivo de permitir que os participantes começassem a vislumbrar as possibilidades de concretização da instalação. Esse meta-objeto consistiu em um “jogo de espelhos” – em que dois espelhos paralelos produzem imagens infinitas. No entanto, esse jogo de espelhos foi construído com o uso de projeções de imagens captadas ao vivo na oficina, as quais podiam ser manipuladas e, portanto, alteradas em relação ao tempo, proporcionando inclusive a experiência de simultaneidade de presente, passado e futuro. Abaixo as falas de alguns participantes durante a experiência com o meta-objeto:

(...) as imagens te levam a acreditar que você está em frente a um espelho, mas a não simultaneidade do reflexo te incomoda, porque você sabe que não é um espelho, mas a sua sensação é de que é um espelho. Outra coisa é a questão do “ao vivo” – estamos acostumados a ver reações ao vivo da nossa imagem, como em câmeras de segurança, e quando não há esta resposta imediata do movimento causa estranhamento.

(...) o segundo espelho é um outro lugar, sobre o qual você não tem controle, mesmo sendo a sua imagem. É a não previsibilidade do próximo movimento, mesmo quando se tenta entender e decifrar o código.

(...) a instalação pode causar diferentes sensações e percepções em diferentes pessoas. Diferentes relações pessoais com o tempo refletem diferentes percepções.

No 5º encontro, passou-se para o que foi denominado, a partir da inspiração em processos da Arquitetura, “Partido objetivo”, ou seja, a organização mais sistemática dos conhecimentos científicos a serem abarcados pela instalação e seus subprodutos. Essa sistematização de saberes foi feita por meio de exercício em que cada participante buscou tornar claro para outro de uma área diferente de conhecimento um dos conceitos, objetos e fenômenos relacionados a “Tempo” escolhidos nas fases anteriores. Cada dupla trabalhou quatro conceitos, dois básicos em cada área do conhecimento e dois na fronteira de cada campo. Em seguida, a dupla teve de apresentar e explicar os conceitos para o grupo. O objetivo da atividade foi, além de sistematizar esse conhecimento “objetivo”, destrinchar, depurar os conceitos, e verificar as possibilidades que cada um deles oferecia em relação a atividades de divulgação científica – considerando que há conceitos mais ou menos complexos e de maior ou menor potencial em termos de divulgação científica e, em última instância, Ensino de Ciências.

O 6º encontro foi dedicado à reflexão e questionamentos sobre uma suposta “neutralidade da Ciência”, com o objetivo de incorporar esses aspectos de “cultura científica” e “Ciência como cultura” à futura instalação. Foram exibidos trechos de filmes relacionados, de alguma forma, à temática – “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin, e “Peões”, de Eduardo Coutinho – e, em seguida, foi realizado debate a partir das seguintes questões: quais são as características do processo de construção do conhecimento científico? Há valores embutidos nesses conhecimentos? Quais? De qual natureza e/ou origens?

No 7º encontro, o objetivo foi aproximar os professores da tecnologia usada e/ou desenvolvida pelo LABI para a construção de instalações interativas. Para tanto, os participantes puderam interagir com um meta-objeto que empregava quatro sensores,

relacionados a uma programação computacional que permitia a definição e recombinação dos efeitos causados por cada sensor na projeção de imagens captadas ao vivo (aproveitando a idéia anterior do jogo de espelhos). Com isso buscou-se esclarecer, entre outros pontos, que a ação de cada sensor não está pré-determinada, podendo ser programada de acordo com parâmetros escolhidos em cada situação e, em última instância, para cada instalação e corpo de conhecimentos a serem trabalhados. Com esse exercício, teve-se sucesso no que se almejava, e confirmou-se a hipótese de que esse contato direto com a plataforma de programação e os sensores, inclusive com a possibilidade de alteração do meta-objeto pelos participantes da oficina, resultaria na abertura de um novo horizonte e na ampliação da capacidade de criação dos pesquisadores em relação à instalação “Tempo”.

Ao final do encontro surgiram, espontaneamente, muitas e diversas idéias para a instalação, já organizando as metáforas e conceitos escolhidos ao longo do processo e buscando relacioná-los às ferramentas disponíveis. No 8º e último encontro, foi dada continuidade a esse movimento de organização do conteúdo produzido ao longo da oficina e de pré-projeto da instalação e outros produtos de divulgação científica decorrentes da oficina e relacionados ao tema “Tempo”. Os participantes foram divididos em três grupos, cada um com a tarefa de apresentar um pré-projeto para a instalação, que agora estão sendo desenvolvidos pela equipe do LABI. Além disso, nessa ocasião os participantes responderam questionário de avaliação da oficina.

Esses pré-projetos, juntamente com a sugestão de subprodutos da oficina – como uma publicação, jogos de tabuleiro e um RPG via Internet, dentre outros –, constituem a matéria-prima a partir da qual está sendo conformada, no momento, a instalação interativa “Tempo”. Além dessa instalação, o trabalho na oficina “Tempo” teve como resultado a investigação sobre a própria metodologia empregada e, conseqüentemente, a proposta para a continuidade das oficinas.

5. Considerações Finais

A metodologia utilizada nas atividades de divulgação do Laboratório Aberto de Interatividade para a Disseminação do Conhecimento Científico e Tecnológico se apresenta como um novo paradigma para a difusão do conhecimento. Não somente a utilização de tecnologias empregada na produção artísticas, mas também o envolvimento de vários atores na construção dessa instalação se mostra extremamente rica e com potencial de ser explorada em diferentes níveis. Nesse sentido, o trabalho de divulgação científica realizado pelo LABI se consolida através dessas estratégias utilizadas. As experiências realizadas com o desenvolvimento da instalação “Escalas” e a metodologia empregada nas oficina piloto “Tempo” mostram que as estratégias utilizadas são promissoras.

6. Agradecimentos

Este trabalho conta com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq (553279/2006-8), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP (06/57324-9) e Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar

7. Referências Bibliográficas

BARROS, Henrique Lins de. A cidade e a ciência. In: MASSARANI, Luisa; MOREIRA,

Ildeu de Castro; BRITO, Fátima (org.). *Ciência e Público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002. p.25-41.

CANDOTTI, Ennio. Ciência na educação popular. In: MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro; BRITO, Fátima (org.). *Ciência e Público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002. p.15-23.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ECO, Umberto. *A Obra Aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

_____. *Seis Passeios Pelos Bosques da Ficção*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. Ciência, educação e inclusão social. In: Matos, Cauê (org.). *Ciência e inclusão social*. São Paulo: Terceira Margem, 2002. p. 83-90.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. *As Tecnologias da inteligência*. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *O que É Virtual*. São Paulo: Editora 34, 1992.

LEWENSTEIN, Bruce V. Science and the Media. In: *Handbook of Science and Technology Studies*. Josanson, Menkle, Petersen, Pinch (eds.). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 1995. p.343-360.

MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro; BRITO, Fátima. Apresentação. In: _____ (org.). *Ciência e Público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002. p.9-11.

MASSARANI, Luisa (org.). *Memórias do Simpósio Ciência e Arte 2006*. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2007.

MASSARANI, Luisa; MERZAGORA, Matteo; RODARI, Paola (orgs.). *Diálogos & ciência: mediação em museus e centros de Ciência*. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2007.

MILLAR, R. e OSBORNE, J. *Beyond 2000: Science education for the future*. London: Kings College, 1998.

MOREIRA, Ildeu de Castro & MASSARANI, Luisa. Aspectos históricos da divulgação científica no Brasil. In: MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro; BRITO, Fátima (org.). *Ciência e Público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de

Janeiro, 2002. p.43-64.

ORLANDI, Eni P. Divulgação científica e efeito leitor: uma política social urbana. In: _____ . *Discurso e texto – formulação e articulação de sentidos*. Campinas: Fontes, 2001. p.21-30.

RANCIÈRE, Jacques. *A Partilha do Sensível. Estética e Política*. São Paulo: Editora 34, 2005.

_____ *O Desentendimento*. São Paulo: Editora 34, 1996.

REIS, Pedro e GALVÃO, Cecília. Controvérsias sócio-científicas e prática pedagógica de jovens professores. *Investigações em Ensino de Ciências*, vol. 10, n. 2, 2005, p.2-34.

SANTOS, Laymert Garcia dos. *Politizar novas tecnologias. O impacto sócio-técnico da informação digital e genética. Estética e Política*. São Paulo: Editora 34, 2003.

ZIELINSKI, Siegfried. *Interfacing Realities*. Rotterdam: Uitgeverij De Baile and Idea Books, 1997.

O TECELÃO NEGRO: MITOS NA INDÚSTRIA TÊXTIL NO BRASIL

D.Sc. Marta Santos da Silva Holanda Lobo

Sabe-se que a produção têxtil teve seu início no Brasil quando da chegada de D. João VI e da corte portuguesa, em 1808. Todo o seu processo de produção se deu dentro da “fazenda de escravos”, numa economia predominantemente monoprodutiva. Na fazenda se podiam encontrar as primeiras unidades semi-autônomas de atividades manufatureiras. Contudo, a dualidade entre o processo manufatureiro e o escravocrático sob um império patriarcal parece não ter impedido a transformação da indústria têxtil brasileira num setor produtivo de grande importância para a vida socioeconômica do país. Importa ressaltar que tanto o “progresso da industrialização” quanto o crescimento tecnológico no Brasil estão diretamente vinculados ao advento da indústria têxtil.

No entanto, há quem verifique nesse caso uma contradição, uma vez que a incorporação do desenvolvimento tecnológico não se coaduna ao modelo de economia doméstica rural do período escravista, que perdurou até o pós-pacto da Abolição da Escravidão e ainda depois, até a Proclamação da República. A citação a seguir expressa o quão emergente era a necessidade de se abolir o modelo feudal e escravocrata.

A observadores mais argutos... o que deve ter principalmente espantado no Brasil da segunda metade do século XIX é que os escravos fizessem, ainda, como pessoas ou como animais, as vezes não tanto de cavalos e de bois, já meio arcaicos para várias das funções que exerciam entre nós, quanto de máquinas, de que o Império patriarcal e escravocrático continuava a não tomar conhecimento. Na primeira metade do século, Walsh já se admirava do pouco uso da máquina e do próprio animal entre nós – país onde tudo era o braço escravo que fazia.. A verdade é que, segundo pode observar Mawe, os senhores brancos deixavam quando era serviço mecânico nos seus estabelecimentos ao cuidado de negros, de escravos. Nada sabiam do funcionamento das máquinas...(INPI, 1990:50).

Como se percebe, a indústria têxtil surgiu no país num contexto de choque entre grupos distintos da sociedade: de um lado, os fazendeiros escravocratas e, de outro, uma incipiente burguesia mercantil, para quem interessava a abolição. No início, era um setor produtivo constituído por mão-de-obra artesanal e familiar que favorecia a livre “Abertura dos Portos” (1808), e absorvia como matérias-primas os tecidos estrangeiros. Mesmo assim a sua produção básica estava voltada para a confecção de tecidos grosseiros para escravos e sacos de mercadorias (Telles, 1994).

Em se tratando de fazendeiros e escravos, um fato curioso é a escassez de informações sobre a participação de negros, mestiços e afrodescendentes na produção, principalmente na posição de mestres supervisores. Com relação à efetiva participação de especialistas negros nos parques industriais, durante o processo de industrialização brasileira, não há dados precisos, há dúvidas. O discurso que vigora é o de supervalorização da participação de imigrantes considerados os mais capazes para ocupar os postos fabris.

No período pós-abolicionista, a produção técnico-manufatureira passou a ser controlada por um “núcleo externo” (os ingleses)¹, o que acabou provocando a perseguição ao tráfico de escravos para o Brasil pela Armada Inglesa de “Sua Majestade”² sob a justificativa de natureza humanística/romântica de injustiça humana perante a humilhação da relação escravocrata nos engenhos brasileiros.

O disfarce humanitário – no que diz respeito ao trabalho escravo - e a falta de competência profissional registrada com uma certa veemência parecem escamotear a presença maciça de mestiços e negros no processo de industrialização brasileira, além de pouco valorizar a participação de gerações de afrodescendentes nas primeiras vilas operárias³, que contribuíram para o crescimento tecnológico do setor têxtil.

Nesse sentido, as contribuições econômicas e sociais dos negros e mestiços para a engenharia foram poucas, considerando-se que a maioria das fábricas importava equipamento e maquinário além das pessoas que deveriam instalar, operar e supervisionar a manutenção fabril (Colbari, 1995; Telles, 1994).

¹ Núcleo interno: os portugueses colonizadores e senhores feudais. Núcleo externo: os ingleses.

² A Armada britânica afundou nos mares do Atlântico. 105 ou mais navios repletos de negros Africanos com destino ao Brasil.

³ Vide o histórico das fábricas Bangu e Nova América localizadas no estado do Rio de Janeiro. Os bairros são considerados vilas com remanescentes de escravos que residem ao redor da fábrica. Os postos de trabalho eram passados de pai para filhos na indústria têxtil local. Consultar Bangu 100 anos, a fábrica e o bairro. Texto e pesquisa de Gracilda Alves Azevedo Silva de 1989.

Durante muito tempo, o setor têxtil apresentou pouca inovação, o que motivou uma série de “preconceitos social e racial” os quais ficaram sedimentados em atitudes discriminadoras com relação ao trabalho manual degradado, pertencente aos negros recém-libertos e brancos pobres dentro de uma conjuntura de instabilidade econômica e valorização da qualificação estrangeira (Colbari, 1995).

Segundo Telles, a indústria têxtil passou por duas grandes crises: a primeira foi no final do século XIX devido à instabilidade da política nacional que exigiu uma moção especial do Clube de Engenharia solicitando o apoio financeiro do Governo para as fábricas têxteis que se encontravam em grande dificuldade econômica. A segunda crise diz respeito à importação de máquinas têxteis de fabricantes ingleses cuja orientação tecnológica previa a absorção de técnicos responsáveis pela montagem, supervisão de operação e manutenção.

No entanto, “a necessidade de mão-de-obra qualificada era suprida por trabalhadores ingleses, que acumulavam as funções de adestramento e aperfeiçoamento da inexperiente mão-de-obra nacional, enquanto não fossem criadas as escolas de ofício” (Colbari, 1995).

Alguns pesquisadores mencionam que diversos problemas foram ocasionados para os empregadores, tais como a embriaguez, a falta de educação, o alto custo e o “monopólio” do técnico estrangeiro sobre o saber técnico e operacional. A insolência e pretensa superioridade intelectual atribuída ao trabalhador estrangeiro acabou reforçando uma visão estereotipada segundo a qual o trabalhador brasileiro “não gosta do trabalho, [é] chegado ao vício, o roubo, o ócio e à violência” no trabalho (Weid, 1986; Keller, 1997; Colbari, 1995).

2.3 ANTECEDENTES DA INDÚSTRIA TÊXTIL

O desenvolvimento da indústria têxtil se deu com o desenvolvimento de seu maquinário. No século XVIII, foram inventadas e produzidas três formidáveis máquinas que aceleraram o fornecimento de fios, até então produzido por fusos, industrializando-o: a *jenny* de hargreaves, o tear d'água de Arkwright e a máquina de fusos múltiplos de Crampton. Cinquenta anos mais tarde, à fiação mecânica juntou-se a tecelagem mecânica, o que garantiu ao setor inteiro uma conformação industrial.

Vale lembrar, porém, que ainda no século XVIII aumentava o custo dos transportes; a lentidão das fábricas fornecedoras de fios repercutia negativamente na indústria têxtil; diminuía a disponibilidade de mão-de-obra e, conseqüentemente, os salários aumentavam e também ficava cada vez mais difícil dispor de energia hidráulica e de lenha. Frente a tanta dificuldade, a única solução consistia na centralização e mecanização do processo produtivo. A indústria, ontem, como o Império Romano antes, avançou num processo de sístole e diástole: centralizando e descentralizando, alternadamente.

No seu surgimento, por volta de meados do século XVIII, ela teve que lutar por sua vez contra a hegemonia da forma de organização militar, da qual as empresas manufadoras copiaram os métodos para obter disciplina, transmitir ordens e encaixar as pessoas hierarquicamente. Estafe e linha foram conceitos operativos tomados à organização do exército e adotados nas empresas para obter dos operários a mesma e dócil coordenação de soldados em batalha.

Então, aos poucos a organização industrial foi ganhando o seu espaço autônomo e transformou-se em modelo para todos (e hoje até mesmo para os próprios exércitos), além de causa de um outro tipo de guerra sem quartel: a luta de classe entre empregadores e empregados.

Com relação aos empregados, sabe-se que as condições de trabalho enfrentadas no período inicial da industrialização no Brasil para os pobres e afrodescendentes⁴ eram semelhantes às daquelas do período escravagista quando os primeiros “trabalhadores livres” recebiam apenas comida, uniforme e um bônus de pagamento no final do ano, sem direito à moradia. Apenas aos mestres e contramestres eram pagos salários; depois, no

⁴ Vide os estudos de Cunha, Henrique. “A História Africana e os Elementos Básicos para o seu Ensino”. **Revista do NEN**, Florianópolis-SC, nº 2. 1997.

século XX, os mesmos granjeavam moradia nas vilas operárias onde começavam as primeiras indústrias têxteis no Brasil.

Desde o início, o trabalho fabril estava associado à pobreza e ainda com laços fortemente atrelados à escravidão a qual viera contribuir para o desenvolvimento incipiente da industrialização:

A massa operária foi recrutada entre artesãos (carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc.), trabalhadores de fazenda e os chamados “desclassificados sociais”, rubrica que abrangia os pobres, despossuídos de bens materiais e de uma tradição cultural e comunal, alguns escravos, ex-escravos, libertos, filhos naturais e também os menores órfãos e mulheres. Associado à pobreza e, portanto, não recomendado aos próprios filhos ou aos filhos dos parentes e amigos, o trabalho fabril era muitas vezes solicitado para pessoas a quem se prestava caridade (Giroletti, 1987 apud Colbari, 1995).

A herança escravista trouxe, por fim, a reprodução de um modelo tradicional e artesanal de produção no qual os processos de trabalho eram degradantes, de modo que o trabalho manual reduzia-se à baixa qualidade e à indignidade para aqueles trabalhadores negros e brancos pobres. A cultura brasileira criou estereótipos que justificam a não valorização do trabalho manual, embora na maioria das vezes, os tecelões representassem uma categoria de trabalhadores especializados juntamente a outras categorias de artesãos que formaram a primeira classe de operários no Brasil.

Algumas pesquisas constataram que muitas costureiras viviam à margem do processo de industrialização e atadas a um estado de subsistência, pois

a degradação do trabalho dificultou e desestimulou o cultivo de habilidades, destrezas, perícias e conhecimentos que constituem os ofícios e as profissões. Sem uma base objetiva e subjetiva, a massa de libertos e livres não desenvolveu nenhuma vocação artesanal que preparasse o terreno para a atividade industrial, que pressupõe habilidades manuais, disciplina e regularidade.(Colbari, 1995; Stein,1979)

Voltando no tempo, inúmeras descobertas do século XVIII mostraram que o homem procurou desenvolver os instrumentos de trabalho como uma necessidade quase “servil” com relação à máquina quase “perfeita” e susceptível a falhas técnicas. Os artesãos, tal como os técnicos e engenheiros da modernidade, passaram a conviver com

“as novas tecnologias” as quais são reduzidas a formas mais simplificadas entre a “*tékhnē*” e a ciência (epistémē), desprezando, portanto, o enobrecimento da experiência profissional acumulada por gerações de trabalhadores especializados. Parece que a dissociação entre saberes tácitos e científicos não se coaduna na prática do trabalhador, que sempre foi forçado a ficar distanciado de tais processos.

Um exemplo de distanciamento entre inovação e trabalho pode ser evidenciado quando, em meados do século XVIII, os teares eram mais rápidos do que os fusos e muitas vezes forçados a reduzir o seu ritmo por falta de fio. A invenção das máquinas *jenny* de hargreaves, tear d`água de Arkwright e a máquina de fusos múltiplos de Crampton gerou uma situação problemática, pois os teares, que eram geridos de forma individual e doméstica, não conseguiam manter o ritmo das fiações. Tal problema só foi resolvido mais tarde, quando a fiação mecânica juntou-se à tecelagem mecânica, levando o setor inteiro a se transformar num modelo industrial (De Masi, 1999).

No Brasil, o surgimento da industrialização no século XIX veio reforçar o modelo centralizador que se espelhava nas organizações militares, que impunha procedimentos disciplinares de ordem e hierarquia. Para contribuir com o desaparecimento dos grandes artesãos da indústria têxtil – o que torna contraditória a co-existência entre o trabalhador artesão e a estrutura fabril –, a linha de produção exigia um perfil de trabalhador dócil que deveria pertencer a um estafe padronizado e que seguisse as regras militares (De Masi, 1999; Keller, 1997; Weid, 1986).

Tal sistema gerava inúmeras incoerências. Rodrigues (1987) ressalta as seguintes: a expansão do mercado de emprego contra a transferência (ou redução) de mão-de-obra autônoma empregada, (nos setores tradicionais), com ou sem vínculos empregatícios (subtrabalho), para o setor industrializado. Outras incoerências explicitadas pelo autor são: a ampliação dos problemas sociais, com perda da qualidade de vida da população trabalhadora, e a necessidade de ampliação da rede de educação primária, técnica e profissional, a fim de melhorar as condições de qualificação da mão-de-obra do setor produtivo.

Segundo Rodrigues (1987:29) a economia brasileira tinha tradição agro-exportadora e não apresentava na época da industrialização as condições adequadas para o nível de interdependência com a economia mundial, o que parecia contraditório. O país estava essencialmente atrelado ao mercado externo, tanto para a colocação de

produtos quanto para a obtenção das divisas necessárias à importação dos bens de consumo disponíveis no mercado mundial.

Na década de 30, o emprego era considerado como um “benefício social” produzido pela empresa e, assim, a sua expansão estava atrelada diretamente ao crescimento do setor industrial que era tido como “setor privilegiado” nos anos após 1937. Eram postuladas as mãos-de-obra disponíveis e de baixo custo como também as matérias-primas baratas, mercado consumidor potencialmente diversificado, possibilidade de produção, e reprodução e qualificação de mão-de-obra capaz de incorporar novos recursos e técnicas produtivas e de absorver as condições necessárias para o aumento da produtividade.

A escola surgiu na trilha de um ideário desenvolvimentista que preparava os quadros superiores, não apenas para o controle da produção e direção das consciências, mas igualmente para o aumento da produtividade, para a invenção técnica, para a comercialização, etc. O aumento da produtividade e sua acumulação estavam diametralmente associados ao nível da superestrutura do Estado (Rodrigues, 1987:14).

A concepção de desenvolvimento econômico assinalou o “papel dinâmico do modo capitalista, desenvolvido pela expansão da pesquisa e da tecnologia nos setores industriais. O desenvolvimento de tecnologia realizou o papel significativo, na medida em que permitiu a diversificação e intensificação do uso das construções das máquinas e dos equipamentos, possibilitando ganhos de utilização e, logo, de produtividade” (Rodrigues, 1987:100).

No entanto, a modernidade exigiu a evolução técnica da sociedade industrial. O Brasil, no caso, que sempre buscou a reprodução de técnicas disponíveis no exterior sem qualquer sintonia com as necessidades da população local. Segundo Buarque, os tecnocratas do início do século XX não se preocuparam em adaptar as técnicas estrangeiras à realidade brasileira, assim:

“A industrialização brasileira foi implantada com base em técnicas diretamente importadas, sem a menor invenção ou adaptação às características nacionais... As técnicas foram importadas no sentido macro – no estilo de sociedade – e no sentido micro – nos métodos de produção. O Brasil importou as necessidades e os métodos de produzir” (1994:30).

Ainda,

“a história da industrialização mostra temas como salários, política monetária, câmbio, recursos naturais, relações com capital estrangeiro, tarifas de serviços, sindicalização, impostos, capacidade de importação de máquinas e, sobretudo, protecionismo aduaneiro. Não se vê no debate nacional o problema do desenvolvimento tecnológico nacional, da capacidade de copiar técnicas; nem mesmo de repeti-las, pela imitação. Na sua grande maioria, os industriais brasileiros sempre desprezaram a universidade como fonte de conhecimento técnico” (Buarque, idem).

Após a Segunda Guerra Mundial, as fábricas têxteis sofreram com o desgaste excessivo das máquinas e a conseqüente obsolescência agravada pelas dificuldades de importação de equipamentos durante a guerra, favorecendo a fabricação nacional de máquinas têxteis. Nos anos 40 e 50 o trabalhador brasileiro passou a ser mencionado como fiel e trabalhador eficiente, além da boa estrutura física que os tornava fortes. No outro extremo, encontramos os estrangeiros anarquistas, indolentes, preguiçosos e grevistas, mas com maior facilidade de adaptação ao contexto fabril e urbano, apesar desses trabalhadores terem vindo das regiões européias mais atrasadas. (Colbari, 1995: 34, 35)

Para Colbari o momento decisivo para a constituição das relações capitalistas de produção no Brasil foi sinalizado com o fim do sistema escravagista e com a chegada de contingentes de imigrantes, destinados principalmente à lavoura cafeeira da região de São Paulo. Apesar de o industrialismo no país ter enfrentado as dificuldades impostas pelas “sedimentações passivas” herdadas do passado escravagista e pela permanência, durante décadas, da hegemonia dos setores agrários. (Dean, 1971; Fausto, 1976 *apud* Colbari)

Na indústria têxtil, o tecelão passou a ser um funcionário polivalente que reproduz modelos importados de gerenciamento sem se preocupar muito com a técnica, mas muito preocupado em copiar idéias pouco inovadoras do exterior.

Industrialização e escravidão sempre caminharam juntas na tradição dos processos de trabalho na indústria têxtil no Brasil. A dicotomia entre “inovação tecnológica” e processos de racionalização do trabalho sempre estiveram presentes na realidade da indústria brasileira, havendo uma ênfase maior sobre o trabalhador de setores

originariamente tradicionais vindos do campo e que não conseguiam trabalho na indústria com facilidade.

Por fim, muitas pesquisas indicam as relações entre trabalho e escravidão no atual cenário mundial onde a desvalorização do trabalho manual e a falta de competência profissional são fatores que contribuem para o aviltamento da condição de trabalhador (a) no mundo moderno. No mundo globalizado, as relações entre mercado e escravidão são cada vez mais reforçadas através das novas façanhas do industrialismo o qual adquire a denominação de “re-colonização mundial” enquanto volta a busca por mão-de-obra escrava nos países mais pobres e periféricos ao domínio da geopolítica mundial.

BIBLIOGRAFIA

- BUARQUE, Cristovam. *A revolução nas prioridades: da modernidade técnica à modernidade ética*. São Paulo : Paz e Terra, 1994.
- BRUNO, Flávio. “Engenharia Industrial Têxtil: como construir um novo perfil para uma nova indústria”. Texto 1. Internet, 2002.
- CARR, Edward Hallet. *Que é história? Conferências George Macaulay Trevelyan proferidas por E.H.Carr na Universidade de Cambridge, janeiro-março de 1961*; tradução de Lúcia Maurício de Alverga, revisão técnica de Maria Yedda Linhares. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 3ª. Edição, 1982.
- COLBARI, Antonia L. *Ética do trabalho*. São Paulo : Editora Letras & Letras. Ed. da FCAA/UFES, 1995.
- CUNHA JR, Henrique. “A inclusão da história africana no tempo dos parâmetros curriculares nacionais”. In *A cultura Negra no currículo escolar. Cadernos de Educação*. Ano III – Nº. 11 – 1ª. edição – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE. Dezembro de 1998.
- INDÚSTRIA TÊXTIL 150 ANOS TECENDO O PROGRESSO BRASILEIRO. **Cetiqt**. Editora Texto & Arte, 06 de maio de 1999. (mimeo)
- JACKSON, K.C. “Educational prerequisites for a diversified textile industry”. In: **World Conference of the textile Institute**, 77, Tampere, 1996. v.1, p. 56-67.
- KELLER, Paulo Fernandes. *Fábrica & Vila operária: a vida cotidiana dos operários têxteis em Paracambi/RJ*. Engenheiro Paulo de Frontin. Rio de Janeiro : Sólton Ribeiro, 1997.
- LE DOSSIER. “Sur La Planèt Textile.” Dossier réalisé par Béatrice Peyrani. **L’Expansion**. Du 21 mars au 3 avril 1996. Nº. 521.
- LOBO, Marta S. da S. Holanda; CUNHA, Henrique Jr. “Populações afrodescendentes em atraso tecnológico persistente. O mundo virtual como acesso ao mercado de trabalho”. Congresso de Pesquisadores Negros. Brasil, 2003. (mimeo)
- MASI, Domenico de. *O Futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial*. Tradução de Yadyr A. Figueiredo. Rio de Janeiro.: José Olympio, Brasília, DF : Ed. da UnB, 1999.
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO DA INDÚSTRIA E COMÉRCIO.
“Evoluções técnicas estratégicas nos teares planos da Revolução Industrial até a

- automação recente”Rio de Janeiro, fevereiro, 1990. Série Evolução técnica na indústria. Vol. III CNI-DAMPI-INPI.
- MIRANDA, José Maria Simas de. “Perfil da cadeia têxtil brasileira”. Confederação Nacional da Indústria. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Nacional. Rio de Janeiro : **CETIQT**,2001.Vols. II e IV (publicação interna).
- NICÁCIO, José Ângelo. “Alianças estratégicas. Técnicas entre agroindústrias integradas em cooperativas”. Tese de Mestrado. UFSC, 1997. Disponível na Internet via: <http://www.eps.ufsc.br/disserta97/> Arquivo capturado em 19 de fevereiro de 2003.
- RODRIGUES, Neidson. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. São Paulo : Autores Associados : Cortez, 1987.
- SILVA, Garacilda Alves de Azevedo. *Bangu 100 anos, a fábrica e o bairro*. Rio de Janeiro ; Sabiá Produções Artísticas, 1989.
- SINGER, Paul. *Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas*. 4ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- TELLES, P C S, *História da Engenharia no Brasil: Séculos XVI A XIX*. 2ª. ed. Rio de Janeiro, Clavero, 1994.
- WAJNMAN, Solange. “As novas fibras e tecidos: estudo exploratório para uma linha de pesquisa em sociologia”. Universidade Paulista – NIDEM. Internet, 2003.
- WEID, Elisabeth von der. *O fio da meada; estratégias de expansão de uma indústria têxtil. Companhia América Fabril: 1878-1930*. Rio de Janeiro : Fundação Casa de Rui Barbosa, Confederação Nacional da Indústria, 1986.

SUORTE DE COMUNICAÇÃO: UM CASO DE ABORDAGEM ESTRATÉGICA DA COMUNICAÇÃO PARA MOBILIZAÇÃO SOCIAL EM PROJETO DE EXTENSÃO

Leandro Bornacki de Mattos
Márcio Simeone Henriques

Universidade Federal de Minas Gerais
leandro-bornacki@ufmg.br
simeone@fafich.ufmg.br

Resumo

A experiência proporcionada pelo Projeto de Extensão que se ocupou da elaboração do Plano Diretor Participativo da cidade de Virgem da Lapa (MG) contribuiu para que se confirmasse o modelo de Suporte de Comunicação ao tratar-se de um processo de mobilização social. Tendo em vista a metodologia participativa necessária à elaboração e à manutenção do Plano Diretor, foi desenvolvido um trabalho pela equipe de comunicação, almejando alcançar o engajamento da sociedade neste processo, em que se evidenciou o papel estruturador da comunicação social. Tal papel, de forma interdependente, articula-se a outros papéis, conferindo ao Suporte de Comunicação um posto estratégico. Acredita-se, pois, na necessidade de extrapolar a assessoria técnica a processos mobilizadores, para se conceber uma metodologia diferenciada, caracterizada pelo envolvimento amplo e irrestrito.

Palavras chave: Extensão Universitária; Mobilização Social; Suporte de Comunicação .

Introdução

A partir da Constituição de 1988 observa-se a instauração de um processo de inovação institucional democrática na democracia brasileira e a definição de uma nova gramática social, marcada pela coexistência e complementariedade entre os mecanismos democrático representativo e participativo (AVRITZER, 1994). Neste último, proporcionada pela inserção da dimensão social, como pode ser verificada na adoção dos Orçamentos Participativos durante a década de 1990 e, já no século XXI, na elaboração dos Planos Diretores Participativos (PDP) pelos municípios brasileiros. Em ambos, evidencia-se a necessidade de estabelecimento de novas relações com a sociedade, condizentes à abertura de outros canais de exercício democrático para além do voto e à imposição da participação dos atores sociais em tais processos de discussão e deliberação. Estas mudanças sugerem um novo modelo para a comunicação pública que, conforme Novelli (2006), refere-se à maneira pela qual as instituições públicas trocam ou compartilham informações de interesse público com a sociedade. Além da divulgação das informações de utilidade pública, cabe a ela a manutenção do elo social (ZÉMOR, 1995). Daí a necessidade de a comunicação pública se fundamentar em um modelo sustentado na promoção do diálogo e na implementação de estratégias que

sejam capazes de conquistar a cooperação dos atores sociais, por meio da instituição de vínculos que propiciem o compartilhamento de sentidos com os mesmos (HENRIQUES, 2007).

Sob tais pressupostos, foi desenvolvido, enquanto atividade de extensão, o trabalho da equipe de comunicação para elaboração do PDP da cidade de Virgem da Lapa. Sabia-se, conforme diagnosticado, que uma série de especificidades demandaria da comunicação o cumprimento de atribuições que perpassam a divulgação das informações, necessária, sem dúvida, para a estruturação de um processo de mobilização social. Havia um cenário marcado pela pouca experiência da população em projetos participativos, o próprio processo de elaboração do PDP iniciado no ano anterior se encontrava interrompido e restava pouco tempo para conclusão das atividades. Acreditava-se que apenas o auxílio de uma assessoria de comunicação, próprio de um trabalho meramente instrumental, não seria suficiente para ir além da simples divulgação de informações sobre o processo e obter a mobilização da sociedade. Como era esperado, faziam-se necessárias a abertura de canais permanentes de diálogo e de deliberação e a criação de vínculos de co-responsabilidade com a elaboração e a manutenção do PDP na cidade.

Para tanto, foi concebido o Suporte de Comunicação prestado à elaboração do PDP do município, como atividade de extensão pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Este artigo apresenta a experiência vivenciada a partir de março de 2007 com o intuito de situá-la como uma alternativa metodológica para trabalhos de comunicação em processos de extensão universitária que requerem mobilização social, evidenciando a sua natureza estratégica para alcançar tal objetivo. A definição da proposta metodológica de Suporte de Comunicação assimila não só o aspecto estratégico da comunicação, mas vale-se justamente deste para garantir a participação dos atores sociais enquanto agentes ativos do processo.

O Caráter Participativo do Plano Diretor

Com o objetivo primordial de estabelecer, de forma democrática e sustentável, como a propriedade e a cidade cumprirão sua função social, o PDP é um instrumento para o planejamento e a gestão dos municípios. A metodologia de elaboração ressalta seu caráter participativo, de forma a garantir que os cidadãos possam, além de entender e interferir nos processos decisórios, assumir a co-responsabilidade da construção do PDP – desde sua elaboração ao seu monitoramento. Para cumprir com estes propósitos, a metodologia de elaboração, nos termos do Estatuto da Cidade, ressalta sua natureza participativa, caracterizada pela definição de instrumentos como a produção da Leitura Participativa da Cidade, em substituição a um diagnóstico meramente técnico. Realizada na primeira fase do processo, a leitura se compõe de olhares diversos sobre a mesma realidade, por meio da interposição do entendimento técnico, resultante da Leitura Técnica, com a Leitura Comunitária, formatada considerando os pontos de vista dos diversos segmentos sócio-econômicos que integram a cidade. Sua elaboração, portanto, torna-se uma oportunidade para que os cidadãos conheçam a realidade do espaço em que vivem e ajudem a reverter o quadro de desigualdade instituído, a prevenir a degradação ambiental e implantar um instrumento que visa o desenvolvimento sustentável das potencialidades da cidade (BRASIL, 2004).

A mobilização da sociedade inicia-se com a articulação e integração das diversas áreas da administração municipal e entidades da sociedade, identificando as lideranças locais e qualificando-as para comporem o Núcleo Gestor. Preparação que deve ser estendida, no desenrolar do processo, para as demais esferas de participação, a começar pelos multiplicadores – lideranças locais, associações e entidades – por meio de ampla disponibilidade de informações e visibilidade da causa até alcançar a população. O Núcleo Gestor, além de suas atribuições de conduzir e monitorar o processo de elaboração do Plano Diretor deve instituir um processo de comunicação capaz de divulgar o PDP e chamar a população a participar de todas as etapas do processo, da concepção ao monitoramento. Mais do que ouvir e captar as demandas, é fundamental que os próprios cidadãos validem os diagnósticos realizados e deliberem – através de audiências e conferências públicas - sobre as propostas que serão incluídas em Lei.

Face a um novo modelo de tratar a comunicação pública, é necessária a adoção de instrumentos comunicacionais que garantam não só a transparência das ações públicas, mas também “suas potencialidades de participação efetiva por meio de reuniões e encontros, presenciais e virtuais, que viabilizem a troca de informações e a expressão das opiniões” (NOVELLI, 2006, p.88). Dessa forma, como apontam Henriques & Mattos (2008), é imperativo considerar dois grandes problemas: de um lado, o de explicar ao público o que é o Plano Diretor, sua natureza participativa, seu formato institucional, as possibilidades de intervenção civil no diagnóstico e no planejamento; de outro lado, o de tornar disponíveis informações muito variadas sobre a enorme diversidade de temas públicos que são objeto de planejamento, instruindo a discussão e a deliberação.

Nota-se desta maneira que, referente ao trabalho de comunicação para a elaboração do PDP, é reservado um posto de grande relevância e, especificamente, no tocante ao caso de Virgem da Lapa, uma série de especificidades diagnosticadas evidenciarão tal posição ocupada pela comunicação.

O Plano Diretor Participativo de Virgem da Lapa

Com a regulamentação do Estatuto da Cidade em 2001, a elaboração do PDP tornou-se obrigatória para municípios com mais de 20 mil habitantes; integrantes de regiões metropolitanas e aglomerações urbanas; com áreas com especial interesse turístico; situados em áreas que sofram interferência de empreendimentos ou atividades de forte impacto sócio-ambiental. A cidade de Virgem da Lapa, integrante da região do Vale do Jequitinhonha de Minas Gerais, encontra-se em uma área impactada pela construção da hidrelétrica de Irapé, levando sua Prefeitura a estabelecer convênio com a Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, por meio do Pólo de Integração da UFMG no Vale do Jequitinhonha, para elaboração de seu PDP. Apesar da obrigatoriedade legal, há que se ressaltar ainda que, diante de um contexto social marcado por um forte traço de coronelismo político, a iniciativa do grupo político que atualmente gere a Prefeitura buscou instituir um processo participativo democrático com o intento de alterar o panorama social, propiciando a participação dos cidadãos neste processo.

Desde 2006, o projeto de extensão passou então a ser desenvolvido por uma equipe interdisciplinar do programa de Engenharia e Arquitetura Públicas, financiado com recursos do Programa de Extensão dos Ministérios da Educação e das Cidades (PROEXT/MEC-CIDADES). A equipe técnica se compõe de professor e alunos do Programa de Internato Curricular da Escola de Engenharia (PIC/EE-UFMG), funcionários técnicos e alunos do Centro de Treinamento, Experimentação e Prestação de Serviços da Escola de Arquitetura (CETEPS), responsáveis pela elaboração do diagnóstico técnico da cidade, ou a Leitura Técnica. E, para garantir o caráter participativo do instrumento, uma equipe composta por professor e alunos do curso de Comunicação Social passou a integrar o projeto de extensão, responsabilizando-se pela mobilização da sociedade.

Quando iniciou-se o Suporte de Comunicação em março de 2007, o processo de elaboração do PDP encontrava-se descontinuado há dois meses, mantendo-se apenas o trabalho de diagnóstico técnico realizado pela equipe da UFMG. Conforme diagnosticado, a estratégia de mobilização que era adotada não vinha alcançando o objetivo de envolver a sociedade no processo, contribuindo, por sua vez, para a desarticulação do Núcleo Gestor do PDP. Estes, em grande parte membros da gestão municipal, viam-se ainda sobrecarregados com as atribuições de membros do Núcleo e funcionários da Prefeitura, assim como se sentiam despreparados para conduzir o processo. Em função do repasse dos recursos financiadores da atividade de extensão e da necessidade de se alinhar a mobilização da população para a construção da Leitura Comunitária ao andamento dos trabalhos técnicos, o processo de mobilização deveria acontecer num curto espaço de tempo, de março até julho, tornando-se inadequada a metodologia sugerida pelo Ministério das Cidades.

No que se refere ao histórico de participação e mobilização popular, não havia registro de tais iniciativas organizadas pelo poder público, sendo a história da cidade marcada por fortes práticas assistencialistas. Contudo, se por um lado, iniciativas do poder público eram poucas, por outro, verificou-se uma série de formas associativas da sociedade civil, tanto para fins de produção e resgate cultural, quanto para contrapor-se às práticas políticas vigentes. E, considerando-se que em média 36,83% da população adulta da cidade é analfabeta, assim como a forte tradição oral da região, têm-se que o rádio é um dos principais meios de comunicação e, ainda que de forma incipiente, percebe-se o crescimento do acesso da população jovem à Internet.

O posto estratégico ocupado pela comunicação neste caso pode ser confirmado por meio dos resultados alcançados durante pesquisas de caráter preliminar e, posteriormente, aprofundada em uma ampla pesquisa, materializada em monografia de conclusão do curso de Comunicação Social/ Relações Públicas (MATTOS, 2008). Tais resultados apontam para a eficiência da estratégia de mobilização construída e adotada, bem como das ações de comunicação implementadas. As ações se destacam em função da quantidade e da complexidade, assim como pelo fato de terem sido estruturadas com os recursos disponíveis – sejam culturais, de tempo ou financeiros - com o envolvimento de alunos, funcionários, professores e da infra-estrutura do curso de Comunicação Social da UFMG.

Do ponto de vista quantitativo, com a definição da nova estratégia de mobilização da população, foram realizadas cinco Reuniões Temáticas, das quais participaram mais de 360

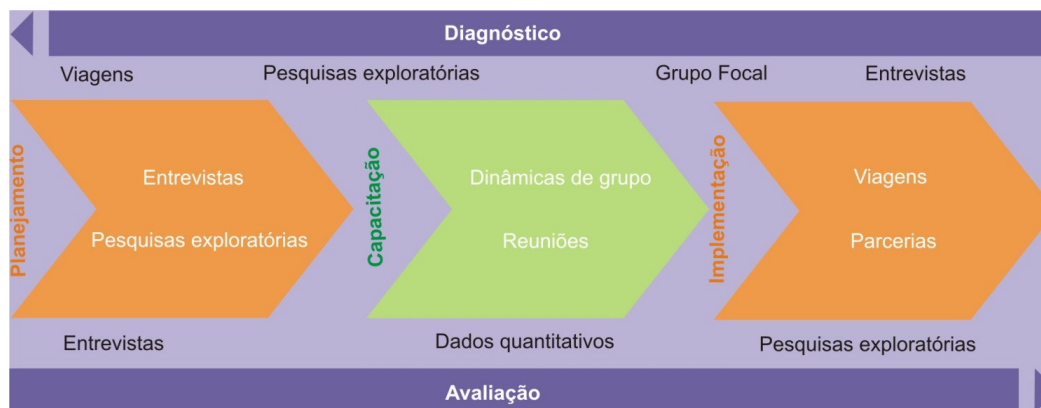
peças, previamente a realização da 1ª Conferência da Cidade, que registrou 275 participantes. Da comunidade no sítio de relacionamentos Orkut, mais de cem internautas aderiram e cerca de um terço deles participaram das discussões promovidas e enviaram sugestões. Do estande do PDP montado durante uma festa tradicional na cidade, para exibir trabalhos produzidos pelos alunos da rede municipal de ensino, 166 pessoas assinaram o livro de registro e outras 175 contribuições foram depositadas na caixa de sugestões. Mais de 800 crianças assistiram à peça do PDP apresentada nas escolas e outras 30, por meio de um concurso de redação, foram selecionadas para participar de oficinas multimídias (rádio, vídeo e fotografia) organizadas por alunos do curso de Comunicação Social. Além de 2000 unidades de folder explicativo e 100 camisetas do PDP, ambos patrocinados pela iniciativa privada, 20 programas de rádio foram produzidos com apoio de aluno, funcionário e infra-estrutura do curso de Comunicação Social.

Qualitativamente, conforme a pesquisa realizada mostra, se não é possível falar em mobilização da sociedade, por falta de uma investigação mais extensa, não restam dúvidas que, junto a segmentos de públicos, a criação de vínculos ficou evidente, na medida em que se gerou consciência a respeito da importância da causa em questão. Por exemplo, com os membros do Núcleo Gestor, ou, ainda que com ressalvas quanto à participação, junto às lideranças, aos grupos organizados, aos políticos e aos estudantes da cidade cujo envolvimento, além de ser bem avaliado pelos entrevistados, foi manifestado na participação nos eventos promovidos e na contribuição oferecida a constituição da Leitura Comunitária.

O Suporte de Comunicação ao PDP de Virgem da Lapa

Tais resultados se confirmaram mediante o modelo de trabalho adotado, na forma de um Suporte de Comunicação. Este, para fins de análise, pode ser dividido em cinco fases distintas: o diagnóstico, o planejamento, a capacitação, a implementação e a avaliação. Como ilustrado na figura 1, além das fases, estão as técnicas adotadas para se alcançar os objetivos pretendidos em cada uma delas. É preciso deixar claro, no entanto, que não se trata de ações isoladas, dispostas em ordem cronológica seqüencial e nem de maneira estanque. Trata-se de um trabalho integrado com fases que se sobrepõem de maneira continuada e cíclica.

Fig.1 – Síntese do Suporte de Comunicação



Fonte: UFMG, 2007a.

Na primeira fase, o Diagnóstico de Comunicação, o objetivo era conhecer o trabalho que estava descontinuado desde dezembro de 2006 e os resultados obtidos, bem como detectar e caracterizar com clareza os segmentos de público envolvidos e a serem mobilizados. Ainda que as ações integrantes do Diagnóstico fossem indispensáveis para a fase seguinte – o planejamento de comunicação – ao longo das demais fases, ele foi uma constante, com o propósito de subsidiar a avaliação dos resultados do suporte que estava sendo prestado. Para construção do diagnóstico, foram realizadas visitas à cidade de Virgem da Lapa; na primeira, foram entrevistados membros da Prefeitura, integrantes ou não do Núcleo Gestor do PDP, e da sociedade civil. Também neste primeiro momento, empreendeu-se o mapeamento das mídias locais e os instrumentos de mídia utilizados pelo poder público, assim como se iniciou a identificação das lideranças. Esta primeira abordagem, de natureza exploratória, foi fundamental para preparar e organizar a segunda etapa. Na segunda viagem, foi realizado um grupo focal com a equipe da Prefeitura e alguns membros do Núcleo representantes da sociedade civil. Oportunidade em que foram reveladas as dificuldades enfrentadas e a estratégia de mobilização social que era adotada, mas sem sucesso; bem como forneceram sugestões de ações, nomes de possíveis atores sociais a serem acionados e canais de comunicação pré-existentes.

Com base no Diagnóstico de Comunicação produzido e no mapeamento de públicos resultante, partiu-se para o Planejamento de Comunicação. Para sustentar esse planejamento, recorreu-se a pesquisas bibliográficas, em livros e sites, de caráter exploratório, para conhecer outras experiências de mobilização social e o material produzido pelo Ministério das Cidades para este propósito. Além das entrevistas in loco, durante a elaboração do Plano de Comunicação e da nova estratégia de mobilização, houve permanente interlocução com a coordenadora do Núcleo Gestor por meio de troca de e-mails e de telefonemas. É preciso destacar que o Plano de Comunicação concebido não representou um processo/produto finalizado. A partir do diagnóstico e de constantes avaliações dos resultados obtidos e das condições para implementação, o plano passou por modificações e/ou foi acrescido de outras ações.

Na terceira fase, com base na constatação de que grande parte dos integrantes do Núcleo encontrava-se despreparada para conduzir o processo de elaboração do PDP, empreendeu-se a capacitação destes atores sociais. Neste momento, foram apresentadas para os membros do Núcleo Gestor e discutidas as ações, os meios de implementação, os resultados esperados e os segmentos de públicos pretendidos, assim como receberam orientações sobre a nova estratégia de mobilização. Para isso, foi realizada uma reunião e uma dinâmica de grupo, durante a segunda visita à cidade, em que procurou-se reproduzir a sistemática que seria utilizada durante as Reuniões Temáticas que deveriam organizar. Após a explanação na reunião, os integrantes foram divididos em grupos e fizeram um levantamento dos problemas da cidade que, posteriormente, foram organizados por áreas e originaram as 5 temáticas gerais do PDP de Virgem da Lapa: Saúde, Educação, Desenvolvimento Urbano, Desenvolvimento Rural e Meio Ambiente, Assistência e Bem-estar Social. Por fim, com o intuito de prover os membros do Núcleo e da Prefeitura de orientações acerca da estratégia de mobilização e do PDP, foi produzido um pequeno manual que foi entregue a eles.

Da mesma forma, a fase de capacitação não se encerrou com a realização desta primeira reunião e dinâmica de grupo. Em todas as oportunidades decorrentes de novas visitas à cidade, foram organizados momentos para dialogar com os gestores do processo, oportunidade para discutir e relembrar as próximas fases a serem superadas. Também, por e-mails e telefonemas constantes foram repassadas informações e instruções necessárias para o processo de mobilização.

Depois da preparação, passou-se para a implementação das ações de comunicação integrantes do Plano de Comunicação. Nesta fase, parte dos trabalhos foi desempenhada pelos dois alunos do curso de Comunicação Social, responsáveis pelo Suporte de Comunicação, e outra parte foi de atribuição dos membros do Núcleo. Para isso foi fundamental contar com o apoio oferecido pelo curso de Comunicação Social da UFMG, tendo em vista que apenas dois bolsistas de comunicação não dariam conta do número de ações, nem da complexidade das mesmas, que exigiam conhecimentos técnicos múltiplos. Por isso, foram estabelecidas parcerias com os professores, alunos e funcionários para criação de peças gráficas e de áudio e organização de oficinas multimídias em Virgem da Lapa. De maneira semelhante, os membros do Núcleo Gestor contaram com o apoio de outros funcionários da Prefeitura, da sociedade civil organizada e estabeleceram contatos com a iniciativa privada com o intuito de obter patrocínio para ações que demandavam recursos financeiros. Para a implementação de ações específicas, foram realizadas as terceira e quarta viagens à cidade com o objetivo de prestar auxílio aos integrantes do núcleo coordenador; como aconteceu no caso Estande do Plano Diretor Participativo durante a X Cantoria Popular e a realização da 1ª Conferência da Cidade. E, conforme já mencionado, o suporte para a implementação foi prestado à distância, com telefonemas e troca de e-mails, e também na medida em que eram demandados serviços disponíveis em Belo Horizonte ou da infra-estrutura do curso de Comunicação Social.

Durante todas as fases já relatadas empreendeu-se a avaliação do Suporte de Comunicação oferecido ao Projeto de Extensão. A avaliação constante possibilitou adequar e promover as alterações no Plano de Comunicação, de acordo com os resultados alcançados e as condições disponíveis, seja de tempo, seja de recursos humanos e financeiros. A avaliação permitiu descontinuar certas ações e intensificar outras; sinalizou ainda a necessidade de realização de outras ações de capacitação e de articulação dos membros gestores, entre eles e destes com a equipe técnica da UFMG. Dessa forma, foram realizadas pesquisas de caráter exploratório durante as viagens a Virgem da Lapa com integrantes de vários segmentos de público – desde membros do Núcleo Gestor a integrantes diversos da sociedade civil. Para a avaliação de uma ação específica, a comunidade do Plano Diretor no Orkut, foram realizadas entrevistas em profundidade com o segmento de público em questão com base em questionário semi-estruturado. Como fonte de avaliação dos resultados, além da abordagem qualitativa, valeu-se da análise dos dados qualitativos que podiam ser auferidos com a implementação de determinadas ações de comunicação. Portanto, ainda que de forma preliminar, empreendeu-se um esforço para avaliar e analisar pela interposição de instrumentos de natureza quantitativa e qualitativa.

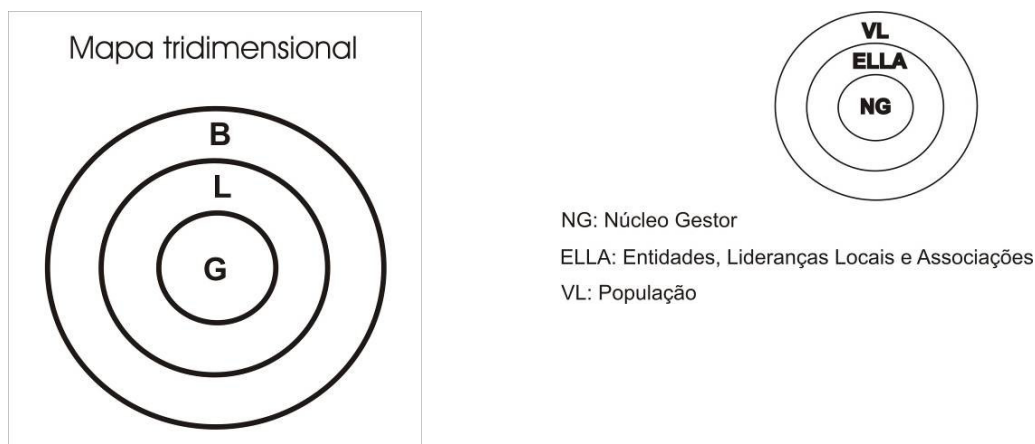
A concepção estratégica do Suporte de Comunicação

Acreditava-se que apenas o auxílio de uma assessoria de comunicação, fundamentado em um trabalho meramente instrumental, não seria suficiente para ir além da simples divulgação de informações sobre o processo de elaboração do PDP. A ampliação esperada do alcance do trabalho de comunicação seria possibilitada somente a partir de observação de uma noção de públicos bem clara e definida, suficiente para conhecer os atores envolvidos, bem como para estabelecer um alinhamento dos interesses e expectativas que estavam em questão. Desta maneira, dentro das atribuições de um Suporte de Comunicação, foi concebido o Plano de Comunicação, integrando-se de uma nova estratégia para mobilização da sociedade, assentada justamente na concepção de públicos para mobilização social, em que geradores, legitimadores e beneficiados foram identificados e organizados com base nos vínculos pré-existentes com a causa e de suas redes de relacionamentos.

Como se constatou na primeira fase do Suporte, a adoção da estratégia de mobilização social por áreas geográficas – audiências por bairros – não obteve o resultado esperado. Associada à implementação de ações de comunicação que privilegiavam peças gráficas em detrimento de peças audiovisuais e práticas culturais condizentes com a realidade do município, a estratégia não gerou o esclarecimento suficiente dos conceitos básicos do Plano Diretor, bem como contribuiu para o baixo envolvimento e a pequena participação da sociedade e, até mesmo, para desarticulação do Núcleo Gestor. Fazia-se, pois, urgente e necessário o estabelecimento de um novo modelo de mobilização.

De concepção semelhante à estratégia já adotada anteriormente pela própria Prefeitura para realização de um mutirão de limpeza na cidade, a nova estratégia de mobilização adotada pode ser representada por um movimento de irradiação, do centro para as bordas, de acordo com o Mapa Tridimensional, proposto por Henriques et. al. (2004), ilustrado na figura 2.

Figura 2 – Mapa Tridimensional



Fonte: Henriques, Márcio S.
 “Comunicação e Estratégias de Mobilização Social”

Fonte: UFMG, 2007a .

O formato sustenta-se nos vínculos pré-existentes com a causa entre os agentes participantes, seja da administração pública ou sociedade civil, tendo como foco o aproveitamento das relações pessoais. A estratégia delineou ainda a constituição de espaços participativos com a organização de fóruns temáticos de discussão, denominados de Reuniões Temáticas, previamente a realização de espaços amplos de participação e deliberação, as conferências e as audiências públicas. Nesse sentido, a mobilização se inicia com os geradores, responsáveis por organizar as Reuniões Temáticas em um dos temas escolhidos para serem trabalhados: Saúde, Educação, Desenvolvimento Urbano, Desenvolvimento Rural e Assistência e Bem-estar Social.

Cada célula temática se organizou e procurou preparar prováveis legitimadores, dentre os funcionários da Prefeitura que, por sua vez, tornam-se aptos a mobilizarem lideranças, associações e entidades municipais representativas em torno da temática específica, em função do grau de interesse em torno do assunto a ser tratado nelas. Por fim, a zona de abrangência do processo de elaboração do PDP é expandida para os beneficiados, com a realização das conferências, audiências públicas, eventos relacionados ao Plano Diretor e outras ações de comunicação. Dessa forma, o processo se estabelece com um número menor de pessoas, em torno das temáticas, valendo-se dos vínculos de um segmento de público com uma temática e das relações pessoais de geradores e legitimadores, e ganha adeptos ao longo dos meses, à medida que o Plano de Comunicação é executado, como se vê na figura 3:

Figura 3 – Estratégia de mobilização social



Fonte: UFMG, 2007a.

O modelo concebido oferece uma visão integrada e processual da comunicação, indispensável para a mobilização social. Nele, a mobilização acontece a partir da combinação e articulação dos fluxos informacionais e comunicacionais que, paulatinamente, cresce em zona de abrangência e em quantidade e qualidade. Este incremento nos fluxos se dá por meio desde a comunicação face-a-face dos membros do Núcleo Gestor com lideranças, e daqueles com a população, aos meios de comunicação impressos e audiovisuais, além dos eventos de divulgação e capacitação.

Conclusões

Ao se apresentar o formato de Suporte de Comunicação, espera-se contribuir para a concepção de uma nova possibilidade de relacionamento entre a Universidade e a sociedade, e de geração de conhecimento a partir desta relação, associando pesquisa e extensão. O modelo de Suporte aqui apresentado está atrelado à noção de ser a base, o sustentáculo da atividade de Extensão Universitária. Com ele, tem-se a substituição de um modelo de assessoramento para o projeto de extensão, encarando-o como parte deste, realizado com os sujeitos que dele participam. Nesse sentido, evidencia-se o posto estratégico ocupado pela comunicação, em se tratando de um projeto de Extensão Universitária, corroborando para esta constatação a experiência do Suporte de Comunicação vivenciado durante a elaboração do PDP de Virgem da Lapa.

Tal experiência revelou que esta posição é decorrente da capacidade do Suporte de transcender a simples divulgação de informações. Exerce também papéis interdependentes, que estão relacionados à própria organização do processo, à capacitação dos participantes (no caso os membros do Núcleo Gestor) para o planejamento das estratégias de comunicação mobilizadoras, o planejamento e execução das ações próprias de comunicação (em sentido amplo). Logo, na medida em que contribui para a estruturação do processo e a capacitação dos atores envolvidos, o Suporte de Comunicação acaba por tornar as atribuições mais claras para os integrantes das equipes da Universidade e os atores sociais envolvidos, que percebem os resultados de seus trabalhos e o reconhecimento obtido, fundamentais para o sucesso do trabalho.

Sugere-se, pois, que a atuação do Suporte de Comunicação cumpre, além de uma função evidente de caráter técnico, os papéis estruturador e pedagógico. Quando visto estritamente sob o ponto de vista técnico, o Suporte cumpre a função de assessoramento técnico especializado ao processo de mobilização e de oferecer aporte instrumental propiciado por todo o campo de comunicação social, seja das relações públicas, da publicidade e propaganda, do jornalismo etc. Destas áreas são utilizados os conhecimentos necessários para a construção e execução do Plano de Comunicação, responsável por transmitir as informações necessárias para que se criem junto aos públicos a serem mobilizados os vínculos com a causa. Para tanto, torna-se essencial a diversificação e adequação dos meios e veículos a serem empregados, bem como a adequação da linguagem e o aproveitamento das potencialidades locais. Trata-se, como não poderia deixar de ser, de um papel de grande relevância, embora a realidade

pesquisada tenha revelado que os conhecimentos empíricos dos agentes gestores acabam sobrepondo-se ao conhecimento técnico, gerido por uma equipe de comunicação.

Ao que tudo indica, a diferença entre o trabalho prestado por uma assessoria tradicional e o que aqui denominamos de Suporte de Comunicação começa a se definir na natureza estruturante da comunicação. Trata-se da ampliação da área de atuação e da especialização dos conhecimentos empregados. Deixa-se de preocupar apenas com a concepção e implantação do Plano de Comunicação em si para criar as bases e o horizonte sobre as quais irá se firmar e irá se dirigir. Ou, de outra maneira, consiste na elaboração e manutenção do Diagnóstico de Comunicação, onde são definidos os públicos, assim como seus interesses e expectativas em relação aos demais segmentos de público envolvidos e à causa mobilizadora. Em um âmbito mais estrito, há que se mencionar que o Suporte de Comunicação contribui ainda para articulação das equipes da Universidade e da sociedade envolvidas, essencial também para a estruturação do processo. Refere-se, portanto, às atribuições das Relações Públicas especificamente, responsável pelo estabelecimento da estratégia de comunicação a ser implementada e que irá nortear as ações de comunicação e, além disso, propiciar o compartilhamento de responsabilidades em relação à comunicação de todos os atores envolvidos.

Por fim, é preciso salientar que, mesmo que ao Suporte de Comunicação seja atribuída a função técnica, em razão do conhecimento instrumental disponível, a comunicação para a mobilização social, como se sabe, deve se caracterizar por ser dialógica, libertadora e educativa, fruto da interação e da construção conjunta (HENRIQUESet al., 2004). Portanto, ao cumprir o papel pedagógico, pressupõe a concepção de espaços para interlocução e diálogo permanente entre os atores sociais que integram a realidade em questão. Cabe desta forma ao Suporte de Comunicação facilitar tal interação e orientá-los na construção coletiva dos conhecimentos condizentes com essa realidade, por meio da adequação da linguagem adotada nos materiais oficiais, bem como materialização dos temas para a realidade local, além de criação de oportunidades para que tais conhecimentos sejam difundidos e discutidos e sejam esclarecidas as dúvidas dos atores sociais envolvidos.

Referências Bibliográficas

AVRITZER, Leonardo. Sociedade Civil e Democratização . Belo Horizonte: Del Rey, 1994.

BRASIL, Ministério das Cidades. Plano Diretor Participativo : Guia para elaboração pelos municípios e cidadãos. 2004.

HENRIQUES, Márcio Simeone. (org.). Comunicação e estratégias de mobilização social . Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

HENRIQUES, Márcio Simeone. Democracia, accountability e os desafios à comunicação pública: da difusão à interlocução. Belo Horizonte, 2007. 12p. [mimeo].

HENRIQUES, Márcio Simeone, MATTOS, Leandro Bornacki. Mobilização Social na rede: Internet como ferramenta de mobilização social para o Plano Diretor Participativo. In: Anais do XIII Congresso de Comunicação da Região Sudeste . São Paulo: Intercom / Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mídia, Ecologia e Sociedade, 2008.

NOVELLI, Ana Lucia Coelho Romero. O papel institucional da Comunicação Pública para o sucesso da governança. IN: Organicom: Revista Brasileira de Comunicação Organizacional e Relações Públicas Ano 3, n.º 4 (1.º Semestre 2006). São Paulo: GESTCORP/ECA/USP, 2006.

MATTOS, Leandro Bornacki. Suporte de Comunicação para Mobilização Social do Plano Diretor Participativo de Virgem da Lapa : uma abordagem estratégica da comunicação. 108f. Monografia (Graduação em Comunicação Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

UFMG, Programa de Internato Curricular da Escola de Engenharia. Relatório Suporte de Comunicação do Plano Diretor Participativo de Virgem da Lapa – MG. Belo Horizonte, 2007a.

UFMG, Programa de Internato Curricular da Escola de Engenharia. Relatório Técnico do Plano Diretor Participativo de Virgem da Lapa – MG. Belo Horizonte, 2007b.

ZÉMOR, Pierre. La Communication Publique . Paris: PUF, 1995.

Índice Onomástico

* Para ir ao trabalho de determinado autor basta clicar sobre o número da página correspondente ao mesmo.

[Clique aqui para voltar ao artigo.](#)

[Clique aqui para ir ao Sumário](#)

A

Adilson J. A. de Oliveira.....	613
Adriana Fernandes Coimbra Marigo.....	153
Adriana Maria Corsi.....	222
Adriana N. A. Mendes	235
Alair Ferreira de Freitas.....	587, 600
Alan Ferreira de Freitas	587, 600
Alan Ribeiro dos Reis.....	537
Alessandra Marques da Cunha.....	197
Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali	260
Ana Angélica Rodrigues de Paula.....	402, 411
Ana Carolina G. Inocêncio.....	235
Ana Lucia Masson Lopes.....	197
Ana Paula Gestoso de Souza	245
Ana Paula Serrata Malfitano	165
André Morin	40
André Toshio V. Iamamoto.....	541
Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben	178
Anselmo Cássio Cesário	369
Antonio Ângelo Fonseca.....	510
Arlene Gonçalves	526
Arlete Maria Moreira do Amaral	402, 411
Augusto Otávio Simeone Henriques.....	178

B

Beany Guimarães Monteiro.....	464
Beatriz Akemi Takeiti	165
Bruno Marques Carneiro	455
Bruno Pajeú e Silva.....	279

C

Carla Regina Silva	165, 336
Carmen de Almeida Alves	510
Cármem Lucia Brancaglioni Passos	245
Carolina Orquiza Chermem.....	118, 210
Cícero Nilton Moreira da Silva.....	269
Cinthia M. Liminides Silva	369
Claudia Raimundo Reyes	197
Cristiano Siqueira.....	537

D

Dalcio Caron.....	541
Daniel Friguglietti Brandespim.....	279
Danitza Dianderas da Silva.....	197
Darcilia Maria Nagen da Costa.....	402, 411
Débora Martins dos Santos	359
Débora Monteiro do Amaral.....	336
Denise Rocha Raimundo	402, 411
Deusimar Freire Brasil	499
Diana Vieira Rocha	279

Djalma Ribeiro Jr.....	537	Josiane Bedette.....	389
Douglas Aparecido de Campos	293	Juliana de Lima Almeida	402, 411
E		K	
Eduardo Gomes Machado	323	Karina Obana.....	369
Eglen Silvia Pipi Rodrigues.....	153	Kelci Anne Pereira	118, 210
Elda Lima Tavares.....	359	L	
Eliei Duarte da Silva	279	Lais Garcia Zuccolo.....	369
Emília Freitas de Lima	222	Laís Pascoal Fernandes	359
Érika Aparecida Catoia.....	389	Laura Susana Duque-Arazola	69
Ester Almeida Helmer	197	Leandro Bornacki de Mattos.....	639
Eymard Mourão Vasconcelos	95	Leandro Mendonça	578
F		Leiliam Cruz Dantas	485
Fabiana Marini Braga.....	153	Leonardo de Souza Mendes	235
Fernanda Jordani Barbosa.....	423	Letícia de Oliveira Rocha	402, 411
Fernanda L. Ortiz de Freitas	369	Letícia Neves	537
Flávio Bertin Gandara	541	Liéte de Oliveira Accácio.....	305
Francisca de Lima Constantino.....	153	Lígia Menezes.....	153
Francisco Ary F. de Medeiros	80	Lílian Carvalho	245
G		Listza Maria Camacho de Lima	279
Gesika Maria da Silva	279	Lívia Braz Santarosa.....	402, 411
Girlene Alves da Silva.....	402, 411	Luci Fátima Montezuma.....	245
J		Lucia Aparecida de Souza.....	402, 411
Janice Isabel Soares da Silva.....	402, 411	Lúcia Maria de Barros Freire.....	434
Janice Rodrigues Placeres Borges	553	Luciana Maria Cerqueira Castro.....	380
Jeferson Straatmann	537	Ludimila Corrêa Bastos.....	142
João Dagoberto dos Santos.....	541	Luiz Antonio Correia Margarido	553
Jorge Luiz Cruz.....	578	Luiz Eduardo Cid Guimarães	485
José Nunes da Silva	526	Luma Assumpção	369

M

Maithe Colombo Bertolini	613
Marcelo José Braga.....	587
Marcelo Salazar.....	537
Márcia Niituma Ogata	389
Márcio Gomes da Silva.....	600
Márcio Simeone Henriques	445, 639
Margarida Maria Donato Santos.....	402, 411
Maria Anezilany Gomes do Nascimento.....	269, 323
Maria Aparecida Mello	293
Maria Aparecida Pereira dos Reis	402, 411
Maria Beatriz Silva de Andrade.....	455
Maria Cristina Pinto de Jesus.....	402, 411
Maria Das Graças Barreto da Silva	349
Maria das Graças Pinto dos Santos	402, 411
Maria Dorothea C. Correa.....	235
Maria Fátima Garcia de Menezes.....	359
Maria Fernanda Barboza Cid.....	192
Maria Lúcia Teixeira Machado	389
Maria Presciliana Brito.....	526
Maria Thereza Furtado Cury	380
Mariana Cristina Pedrino	197
Mariana Grimaldi	541
Mariana Menezes Neumann	317
Mariana Rodrigues Pezzo	613
Mariângela Aparecida Gonçalves Figueiredo....	402, 411
Marina Souza Dias Guyot	541

Marjussara da Silva Santos	359
Marta Santos da Silva Holanda Lobo	628
Maurício Luis Bottoli	235
Mauro Tavares Melo	526
Michel Jean-Marie Thiollent	1
Milce Roos.....	380
Miriam Moema Pinheiro.....	455
Mírian Carvalho de Araujo	305

N

Nelzir Trindade Reis	380
Néria Vânia Marcos dos Santos	526

P

Patrícia Campos.....	537
Patrícia Leme de Oliveira Borba	165
Patrícia Letícia Trindade.....	359
Paula Caldeira	317
Paula Cambraia de Mendonça Vianna.....	178
Paula Farage Moreira da Rocha	402, 411
Paulo Roberto Beskow	510
Paulo Romano Reschilian.....	474

R

Raiane Patrícia Severino Assumpção	83
Raquel Duarte de Souza	245
Raquel Moreira.....	153
Raquel Santos.....	537
Raul Maciel	613
Regina Helena da Silva Cerminaro.....	222

T

Renata Portela Rinaldi	260	Tamires Fernandes Venâncio Pereira	402, 411
Renato Pedro Cardinali	118, 210	Taynara Estevão Pereira.....	279
Ricardo Rodrigues da Silva	613	Thaís Juliana Palomino	222
Rita de Cássia da Conceição Gomes	499	Thelma Simões Matsukura	192
Rita de Cássia Souza e Silva	402, 411		
Rodrigo Eduardo Botelho Francisco.....	613		
Roosevelt S. Teles	130		
Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira	245		
Roseli Esquerdo Lopes.....	165, 336		
Roseli Rodrigues de Mello	8, 118, 153, 210		
Rosemara Silva Correia.....	153		

S

Sandro Canavezzi de Abreu.....	613
Sinara Canuto de Andrade.....	279
Sonia Rodrigues Araujo.....	402, 411
Stella de Lourdes Garcia.....	197
Sueli Maria dos Reis Santos	402, 411

V

Valdeline Adriany Cardoso de Oliveira Melo	279
Valdir F. Soares.....	130
Valéria C. Ribeiro Vieira.....	369
Valéria Maria Neto Crespo de Oliveira Lima.....	305
Valéria Vasconcelos	537
Vanessa Cristina Giroto.....	118, 153, 210
Vanessa Gabassa.....	153
Vera Lucia Chiara.....	380
Vitória Helena Cunha Espósito	349

Z

Zeneida Alves de Assumpção.....	568
Zuleide Queiroz	526

VI SEMPE: COMISSÃO ORGANIZADORA

[Clique aqui para voltar](#)
[Clique aqui para ir ao Sumário](#)

Prof. Dra. Ana Inês Sousa (UFRJ)

Prof. Dra. Laura Tavares Ribeiro Soares (UFRJ)

Prof. Dra. Lúcia de Fátima Guerra Ferreira (UFPB)

Prof. Dra. Maria Luisa Guillaumon Emmel (UFSCar)

Prof. Dr. Michel Jean-Marie Thiollent (UFRJ)

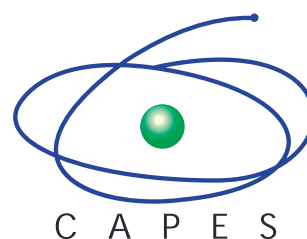
Prof. Dr. Targino de Araújo Filho (UFSCar)

Bruna Stephani Sanches (Estagiária/Núcleos de Extensão)

Lara Padilha Carneiro (Núcleos de Extensão/UFSCar)

Vanessa Maria Brito de Jesus (PPGEP/UFSCar)

Apoio:



VI SEMPE: PROGRAMAÇÃO

[Clique aqui para voltar](#)
[Clique aqui para ir ao Sumário](#)

26/08/2008 – Terça-Feira

08:00 | CREDENCIAMENTO

08:30 | ABERTURA DO EVENTO

Metodologias Participativas e Extensão Universitária (Teatro Florestan Fernandes)

Prof. Dr^a Maria Stella C. A. Gil

Reitora em exercício/USFCar

Prof. Dr^a Maria Luísa G. Emmel

Pró-Reitora de Extensão/USFCar

Prof. Dr. Michel Thiollent

COPPE/UFRJ

Prof. Dr. Targino de Araújo Filho

DEP/USFCar

09:00 | APRESENTAÇÃO

Grupo de Dança Contemporânea USFCar (Teatro Florestan Fernandes)

09:30 | MESA REDONDA

Avanços metodológicos e produção de conhecimento (Teatro Florestan Fernandes)

Prof. Dr. Michel Thiollent

COPPE/UFRJ

Prof. Dra. Roseli R. de Mello

Dep. Metodologia de Ensino/USFCar

12:00 | ALMOÇO

14:00 | CONFERÊNCIA

Tendências da Pesquisa-Ação em debate (Teatro Florestan Fernandes)

Prof. Dr. André Morin

Université de Montréal / Canadá

16:00 | APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS / COMUNICAÇÕES

Auditórios BCo 1, 2 e 3

27/08/2008 – Quarta-Feira

08:00 | OFICINAS E MINI-CURSOS – PARTE I

Auditórios BCo 1, 2 e 3, Anfiteatro Bento Prado Jr. e AT-5

10:00 | MESA REDONDA

Articulação entre pesquisa e intervenção no mundo do trabalho (Anfiteatro Bento Prado Jr. (AnfiNorte))

Prof. Dr. Francisco de Paula Antunes Lima

Dep. Engenharia de Produção/UFMG

Dr. José Marçal Jackson Filho

FUNDACENTRO

Prof. Dr. Nilton L. Menegon

DEP/UFSCar

12:00 | ALMOÇO

14:00 | PALESTRA

Da investigação temática à pesquisa-ação: resgate da obra de João Bosco Guedes Pinto (1934-1995) (Anfiteatro Bento Prado Jr. (AnfiNorte))

Prof. Dra. Laura S. Duque-Arazola (Palestrante)

UFRPE

Prof. Dr. Francisco Ary F. de Medeiros (Debatedor)

Escola de Serviço Social/UFRJ

Prof. Dr. Michel Thiollent (Debatedor)

COPPE/UFRJ

16:00 | APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS / COMUNICAÇÕES

Auditórios BCo 1, 2 e 3

28/08/2008 – Quinta-Feira

08:00 | OFICINAS E MINI-CURSOS – PARTE II

Auditórios BCo 1, 2 e 3, Anfiteatro Bento Prado Jr. e AT-5

10:00 | MESA REDONDA

Questões metodológicas da extensão popular (Anfiteatro Bento Prado Jr. (AnfiNorte))

Emanuel Fernandes Falcão

Programa Interdisciplinar de Ação Comunitária/UFPB

Prof. Dr. Eymard Mourão Vasconcelos

Dep. Promoção da Saúde/UFPB

Dr. José Francisco de Melo Neto

Dep. Fundamentação da Educação/UFPB

11:30 | PALESTRA

O legado teórico-metodológico freiriano para a EDUCAÇÃO POPULAR: reflexões a partir das vivências do Instituto Paulo Freire (Brasil)

Raiane Patrícia Severino Assumpção

Coordenadoria de Educação Popular do Instituto Paulo Freire

12:00 | **ALMOÇO**

14:00 | **APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS / COMUNICAÇÕES**

Auditórios BCo 1, 2 e 3

16:00 | **PLENÁRIA FINAL: BALANÇO DO EVENTO**

Anfiteatro Bento Prado Jr. (AnfiNorte)