

Revista extensão

Volume III - Número I



Rostos - Dina Garcia

PROEXT

Pró-Reitoria de Extensão/UFRB

UFRB

Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

setembro de 2012

Revista Extensão. Vol. 3, n. 1 (setembro. 2012) -.- Cruz das Almas,
BA: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Pró-Reitoria de
Extensão, 2012 –

Semestral
ISSN: 2236-6784

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

CDD 378.81

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

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

Pede-se permuta.
/ We ask for exchange.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Reitor/*Rector*

Paulo Gabriel Soledade Nacif

Vice-Reitor/*Vice-Rector*

Silvio Luiz de Oliveira Soglia

Pró-Reitoria de Extensão

Pró-Reitora/*Pro-Rector*

Ana Rita Santiago

Editores científicos/Scientific Editors

Ana Rita Santiago, Dra. (UFRB)

Giovana Carmo Temple, Dra. (UFRB)

Robson dos Santos Oliveira. (UFRB)

Editores Executivos/Executive Editors

Giovana Carmo Temple, Dra. (UFRB)

Robson dos Santos Oliveira. (UFRB)

Sinvaldo Barbosa Melo. (UFRB)

Comitê Editorial/Editorial board

Custódia Martins, Dra.

(U.Minho/Portugal)

Juan A. C. Rodriguez, Dr.

(UACH/México)

José Alberto Pereira, Dr. (IPB/Portugal)

Franceli da Silva, Dra. (UFRB)

Endereço/Address

Rua Rui Barbosa, 710, PROEXT/UFRB 44380-000, Cruz das Almas, Bahia, Brasil

Fone: + 55 75 3621-4315

Website www.revistaextensao.ufrb.edu.br

E-mail revistaextensao@ufrb.edu.br

Compromisso

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

Commitment

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

Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica

Robson dos Santos Oliveira

Editora

Editora da UFRB

Capa/Cover

Design: Robson dos Santos Oliveira e Nelsiane Magalhães Silva.

Imagem da Obra: "Rostos" da Artista Plástica Dina Garcia.

<http://ateliedinagarcia.blogspot.com.br/>

Quadro de Avaliadores/Referees

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

Sumário:

| | |
|---|------------|
| EDITORIAL | |
| <i>EDITORIAL</i> | 06 |
| ARTIGOS | |
| <i>PROJETO DE ESTIMULAÇÃO PSICOSSOCIAL E COGNITIVA DE IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS</i> | 08 |
| <i>PROJETO DE EXTENSÃO - EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA: REFLETINDO SOBRE IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES DO EDUCADOR E SEUS REFLEXOS NO ALUNO.</i> | 21 |
| <i>NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO</i> | 37 |
| <i>PELA MEMÓRIA, RESTAURO DO PRÉDIO DA PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MATIAS BARBOSA, MINAS GERAIS, BRASIL.</i> | 49 |
| <i>IMPRESSÕES INICIAIS SOBRE PESQUISA-INTERVENÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO EM ARTE EDUCAÇÃO – FAE, NO CAMPUS DE MARABÁ</i> | 63 |
| <i>UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A EXPERIÊNCIA COM ORIENTADORES EDUCACIONAIS E SUPERVISORES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE SÃO BORJA/RS</i> | 78 |
| <i>OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO LOCAL DE TRABALHO</i> | 96 |
| RELATOS DE EXPERIÊNCIAS | |
| <i>EDUCAÇÃO ESPECIAL E DEFICIÊNCIA PEDAGÓGICA NO ESPAÇO ESCOLAR</i> | 113 |
| <i>ANÁLISE DA EXIBIÇÃO DE SÉRIES CIENTÍFICAS COMO PROCEDIMENTO DE DIVULGAÇÃO DA CIÊNCIA.</i> | 121 |
| <i>CRIAÇÃO DE UM PLANTÃO PSICOLÓGICO: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS</i> | 132 |
| <i>FÓRUM PRÓ-IGUALDADE RACIAL E INCLUSÃO SOCIAL DORECÔNCAVO: ESTRATÉGIA POLÍTICO EDUCACIONAL DE INCLUSÃO ÉTNICA E CULTURAL DE POVOS MARGINALIZADOS DO RECÔNCAVO BAIANO.</i> | 140 |
| <i>ATIVIDADES FÍSICAS PARA PESSOAS COM DIABETES, HIPERTENSÃO ARTERIAL E EXCESSO DE PESO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE EXTENSÃO “CAMINHANDO COM SAÚDE”</i> | 146 |
| <i>ATIVIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DO MUSEU DE HISTÓRIA NATURAL DE ALTA FLORESTA-MT NO ANO DE 2011</i> | 156 |
| <i>A REDE DE ATENDIMENTO ÀS MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR NA CIDADE DE BELÉM (PA)</i> | 164 |
| <i>SENSIBILIZAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: PROJETO EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE CRUZ DAS ALMAS – BA.</i> | 172 |
| <i>TEMPO E AÇÕES EXTENSIONISTAS: FORMAÇÃO DISCENTE E COMPROMISSO SOCIAL</i> | 180 |
| <i>RECAJ NAS ESCOLAS: PROMOÇÃO DE CIDADANIA E FORMAS ALTERNATIVAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR</i> | 191 |
| <i>PROMOÇÃO DO CONSUMO DE ALIMENTOS FUNCIONAIS NO RECÔNCAVO DA BAHIA: ESTRATÉGIAS DE POPULARIZAÇÃO DO KEFIR</i> | 202 |
| NORMAS DE SUBMISSÃO | |
| <i>NORMAS DE SUBMISSÃO</i> | 212 |

Editorial

Edição v. III n°01

A Extensão Universitária, indubitavelmente, permite o estreitamento de relações entre a Universidade e outros segmentos da sociedade, bem como seu comprometimento com a superação das desigualdades sociais. Resignifica, neste ínterim, o fazer ciência, facilitando a sua popularização e quiçá seus resultados são postos à disposição para possíveis estratégias e caminhos de enfrentamento de problemas e questões sociais, apontando outros temas, dilemas e situações, emergentes e emergenciais, merecedores e, por si só, necessários de investigação.

O exercício da Extensão também possibilita uma permanente convergência das exigências socialmente estabelecidas e as inovações que advêm, concomitantemente, do trabalho acadêmico e dos desafios de (des) encontros com múltiplas realidades. Assim a Extensão aponta o quê e como conhecer, mas também indica, como prática pedagógica, campos privilegiados de formação e de troca de saberes.

A Extensão Universitária, como veremos neste número, é potencialmente uma instância significativa de formação em espaços formais e não formais e de mediação entre Educação Básica e a Educação Superior. Além disso, ela amplia os sujeitos alvo de projetos formativos, intra e extra *muros* da universidade. Idosos, crianças, adultos e não apenas jovens estudantes estão, permanentemente, em processos de formação, que se concretizam e se dinamizam, a um só tempo, ensinando e aprendendo. Docentes, Coordenador@s, Supervisor@s Pedagógic@s, outros atores escolares e não apenas discentes também são convidad@s e desafiad@s mediante a produção e socialização de conhecimento e aos princípios de uma educação cidadã e plural. Sujeitos não escolares, inclusive, participantes de Programas, Eventos e Projetos de também são interpelad@s a pensarem e a narrarem sobre si, mundos e pessoas, com suas vicissitudes, com o intuito de fortalecer diálogos e ações transformadoras e, por conseguinte, dignificantes e humanizadoras.

Os artigos e relatos, sob a esteira da educação, apresentados neste número, adquirem relevância, pois por eles desfilam reflexões e experiências, associadas, por vezes, à pesquisa e ao ensino, de ações extensionistas. Certamente a leitura dos textos, presentes neste número, permitirá possivelmente uma visão panorâmica, mas não superficial, de práticas de Extensão Universitária realizadas em várias localidades brasileiras.

Ana Rita Santiago

Pró-reitora de Extensão da UFRB

Revista extensão

Volume III - Número I

Artigos

PROEXT

Pró-Reitoria de Extensão/UFRB

UFRB

Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

setembro de 2012

PROJETO DE ESTIMULAÇÃO PSICOSSOCIAL E COGNITIVA DE IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS

Autores:

Breno Bezerra de Andrade

Bolsista PIBEX da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Dóris Firmino Rabelo

Professora Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

RESUMO

A admissão em um asilo é um momento de mudança dramática para os idosos e pode afetar negativamente seu senso de bem-estar e o status cognitivo. É necessário analisar como está vivendo o idoso institucionalizado e quais são suas necessidades, a fim de intervir adequadamente na melhora de sua qualidade de vida. O presente projeto de extensão foi elaborado com o objetivo de promover atividades de estimulação psicossocial e cognitiva a idosos institucionalizados, no município de Santo Antônio de Jesus-BA. As atividades do projeto foram realizadas em três etapas: 1) Visitas institucionais para o estabelecimento de vínculo com os idosos e com a instituição, para o levantamento de informações dos indivíduos institucionalizados e para uma breve análise institucional; 2) intervenções individuais com os idosos, planejadas de acordo com as necessidades e preferências de cada participante; 3) intervenções em grupo. As ações realizadas na instituição visaram prevenir dificuldades futuras relacionadas ao declínio cognitivo, assim como evitar a evolução de quadros psicopatológicos, obtendo inclusive uma melhoria no estado psicossocial dos idosos. Nesse sentido, o tratamento não farmacológico é apropriado para idosos com prejuízos cognitivos de leve a moderado, pois estes ainda possuem capacidades remanescentes e podem beneficiar-se de estratégias para compensar a perda de habilidades.

Palavras – Chave: Cognição. Idosos. Instituição.

ABSTRACT

The admission in a nursing home is a time of dramatic change for the elderly and can negatively affect your sense of well-being and cognitive status. It is necessary to analyze how the institutionalized elderly are living and what are their needs in order to intervene appropriately in improving their quality of life. This extension project was designed with the aim of promoting activities that stimulate the cognitive and psychosocial institutionalized elderly in Santo Antônio de Jesus, Bahia. The project activities were carried out in three steps: 1) Visits to the establishment of institutional links with the elderly and the institution for the collection of information of institutionalized individuals and for a brief institutional analysis, 2) individual interventions with the elderly, planned according to the needs and preferences of each participant, 3) group intervention. Actions taken at the institution aimed to prevent future problems related to cognitive decline, as well as avoid the development of psychopathology, including obtaining an improvement in psychosocial status of the elderly. In this sense, non-pharmacological treatment is appropriate for elderly people with cognitive impairments from mild to moderate, as they still have remaining capacity and can benefit from strategies to compensate for the loss of skills.

Keywords: Cognition. Elderly. Institution.

A cada dia, em qualquer esquina, abre-se mais uma “porta” que se propõe a “cuidar” do idoso. E onde vai dar essa porta? Como entender essa crescente tendência? Como lidar com esse fato? Como propor alternativas? Qual o futuro desses “estabelecimentos”?

Como o idoso se situa no contexto institucional e fora da instituição?

Eliane Brandão Vieira (2003, p. 19).

Tecer sobre idosos é discorrer também sobre as mudanças que o mundo vem sofrendo ao longo desses últimos trinta anos, principalmente ao final do século XX para o início do séc. XXI. Transformações essas que vão desde avanços na medicina até uma melhor qualidade de vida, possibilitando que muitos adultos alcancem a velhice de uma forma mais saudável. Entretanto, esse significativo aumento no número de idosos na sociedade atual, também acarreta outras importantes questões como, por exemplo, cuidados mais especializados nos serviços prestados a esse público.

Mudanças na organização familiar, o ingresso da mulher, tradicional cuidadora, no mercado de trabalho, atingiram a população idosa, ocasionando a institucionalização como alternativa de cuidados a muitas pessoas nesta faixa etária, especialmente frente à ausência de programas de cuidado informal e formal a idosos dependentes e/ou demenciados. Para muitas famílias, exercer o papel de cuidadora é dificultado pelas condições sócio-econômicas, restando como última alternativa a procura por uma vaga em uma instituição de longa permanência para idosos – ILPI (LOPES; BOTTINO, 2002).

O interesse da comunidade acadêmica pela realidade das instituições de longa permanência cresce a cada dia. Novas instituições estão sendo abertas a cada ano no país, ampliando a necessidade de mais profissionais treinados para lidar com a população geriátrica. Nesse contexto, surgem novos programas e serviços que visem o bem estar e uma melhor qualidade de vida para os velhos, já que esse público se encontra em grande vulnerabilidade afetiva e emocional (SANTANA; COUTINHO, 2010).

Ressalta-se a importância do profissional da saúde, principalmente os que irão trabalhar com o público idoso, aprender a fazer a distinção entre a senescência (envelhecimento normal) e senilidade (envelhecimento patológico). Também é imprescindível, o incentivo às propostas que permitam conhecer melhor o perfil da nossa população geriátrica institucionalizada, possibilitando traçar planos de assistência bem como avaliar a eficiência das técnicas e estratégias de intervenções realizadas (VIEIRA, 2003).

É comum que idosos de ILPs apresentem menor envolvimento com atividades mentais assim como diminuem de forma considerável as suas redes sociais, podendo correr um maior risco de apresentarem alterações quanto ao desempenho cognitivo. Pouca integração, poucas conexões e desengajamento social, são fatores de risco para o declínio cognitivo (ZUNZUNNEGUI et al, 2003).

Os níveis de atenção e de memória, em idosos que residem há vários anos na instituição, podem ser agravados de forma significativa, pois esse tipo de ambiente traz toda uma descaracterização pessoal em relação à antiga vida que o idoso costumava ter quando residia em sua própria casa. O habitat original que constava da presença de objetos e de familiares não se apresenta mais por perto, contanto, os idosos precisam se acostumar com a nova realidade que possuem, ou seja, passar a viver em quartos com pessoas desconhecidas e a conviver diariamente com regras pré-estabelecidas pela instituição. Além disso, muitas ILPIs carecem de uma estrutura física e psicológica para tratar de velhos, principalmente aqueles que apresentam problemas de saúde, agravados por casos de demências (ALCÂNTARA, 2009).

É importante observar então, que o processo de estimulação no âmbito institucional se faz necessário, devido ao risco de declínio cognitivo aos quais muitos idosos asilados estão sujeitos, pois além dos problemas de saúde, segundo Ribeiro e Yassuda (2007), estudos mostram uma relação do estilo de vida com a capacidade cognitiva. Intervenções voltadas à estimulação de funções cognitivas, tanto aquelas ainda preservadas como as deficitárias, podem auxiliar os idosos na manutenção de sua autonomia e na realização das suas atividades de vida diária dentro da própria instituição. Existem pesquisas atuais que já mostram benefícios significativos das práticas de estimulação psicossocial e cognitiva para idosos que se encontram institucionalizados (ABRISQUETA-GOMES, 2006).

A inserção do profissional psicólogo nesse contexto da instituição asilar é de grande valor. Nesse sentido, o mesmo precisa estar devidamente preparado para saber lidar com situações complexas e que saiba intervir, auxiliando, de forma adequada, os idosos que se apresentem com déficits cognitivos ou com outras demandas de ordem psicossociais.

Considerando que a admissão em um asilo é um momento de mudança dramática para os idosos e pode afetar negativamente seu senso de bem-estar e o status cognitivo, é necessário analisar como está vivendo o idoso institucionalizado e quais são suas necessidades, a fim de intervir adequadamente na melhora de sua qualidade de vida.

Nesse contexto, o presente projeto de extensão pretendeu, a partir do referencial teórico-prático da Psicogerontologia, promover atividades de estimulação psicossocial e cognitiva em idosos institucionalizados. É nesta interação cotidiana, a partir do confronto com as situações concretas, que a responsabilidade social da universidade se materializa, fazendo da teoria e da prática um todo articulado por meio de uma visão de mundo, politicamente comprometida com a condução da atividade extensão, em níveis cada vez mais democráticos, produtivos e de eficiência social.

Objetivos

O objetivo geral deste projeto de extensão foi promover atividades de estimulação psicossocial e cognitiva em idosos institucionalizados.

Específicos:

1. Fazer a avaliação psicossocial e cognitiva dos idosos institucionalizados;
2. Estimular as habilidades cognitivas e reduzir as dificuldades psicossociais dos idosos;
3. Promover trocas de experiências entre os funcionários e os estudantes envolvidos no projeto;
4. Oportunizar ao aluno de Psicologia a vivência de trabalhos voltados para a promoção do funcionamento cognitivo e psicossocial e do desenvolvimento pessoal de idosos institucionalizados;
5. Divulgação da Gerontologia como campo de estudo e intervenção para o psicólogo.

Método

O projeto foi realizado no município de Santo Antônio de Jesus-BA, em uma instituição de longa permanência para idosos, de caráter filantrópico, que abriga 40 idosos. Não se encontram na região muitas instituições desta natureza ou alguma especializada no atendimento aos idosos com comprometimento cognitivo ou transtorno mental. As atividades do projeto foram realizadas em três etapas.

Primeira Etapa

A primeira etapa destinou-se à formação teórico-prática do aluno extensionista, no qual incluíram a realização de seminários teóricos e treinamento para saber fazer uma avaliação psicossocial e cognitiva de idosos no contexto asilar. As ações nesse momento não foram apenas teóricas, pois os extensionistas iniciaram suas visitas na instituição para o estabelecimento de vínculo com os idosos e com a instituição, para o levantamento de informações dos indivíduos institucionalizados (informações sócio-demográficas, histórico de saúde física e mental, história de vida, apoio social, observação de comportamentos) e para uma breve análise institucional.

Segunda Etapa

A segunda etapa foi destinada às intervenções individuais com os idosos. Optou-se por este procedimento porque o plano de estimulação psicossocial e cognitivo individualizado é traçado para atuar diretamente sobre distúrbios de funções específicas de cada idoso. O critério de seleção dos idosos que fizeram parte destas intervenções foi à demonstração de interesse dos mesmos. Quiseram participar 10 idosos (25% dos internos na instituição), sendo que dois deles voltaram para a comunidade durante o processo e um deles começou a participar das intervenções no final do semestre, quando se mudou para a instituição. Dessa maneira, efetivamente participaram de todo o processo, do começo ao fim, três homens e quatro mulheres, com idade entre 65 e 91 anos, dos quais cinco eram analfabetos.

Antes das intervenções, realizou-se uma avaliação psicossocial e cognitiva dos idosos mediante instrumentos adequados à população alvo (humor, distúrbios de comportamento, capacidade funcional, funções cognitivas: memória, atenção, funções executivas, linguagem, habilidades visuo-construtivas e o apoio social). Com base nos resultados, foi estabelecido um perfil de base (pré-intervenção) e foram feitas discussões para o planejamento das intervenções individuais.

Os instrumentos utilizados na avaliação pré e pós-intervenção foram:

1. Questionário semi-estruturado, criado pelos autores, utilizado apenas na pré-intervenção, para o levantamento de informações sobre os idosos (informações sócio-demográficas, histórico institucional, histórico de saúde física e mental, história de vida, apoio social);

2. Index de independência nas atividades de vida diária de Barthel (BRASIL, 2006). Avalia a independência no desempenho de seis funções, classificando as pessoas idosas como dependentes ou independentes;

3. BATERIA CERAD - Consórcio para Estabelecimento de um Registro para Doença de Alzheimer (BERTOLUCCI et. al., 2001). Trata-se de uma bateria de avaliação neuropsicológica breve;

4. Escala de Depressão Geriátrica – GDS (BRASIL, 2006). Questionário com 15 perguntas objetivas (sim ou não) a respeito de como o idoso tem se sentido durante a última semana.

As atividades foram planejadas de acordo com as necessidades e preferências de cada idoso participante. Foi realizada semanalmente, uma sessão individual de aproximadamente 1h cada uma, totalizando ao longo do semestre de 10 a 12 sessões. Ao fim das intervenções, os testes utilizados na avaliação foram reaplicados para acompanhamento da evolução dos idosos. Observações clínicas e o relato dos funcionários e/ou familiares também foram levados em consideração para a avaliação da eficácia das intervenções.

Terceira Etapa

Nesta última etapa, foram realizadas intervenções em grupo. Foi realizada a Oficina de “Estimulação da Memória e da Atenção” e a confecção dos materiais necessários para a execução das mesmas. As atividades foram desenvolvidas em grupo no intuito de proporcionar o desenvolvimento de novas habilidades, para que o máximo possível de idosos fosse incluído nas intervenções e para promover a integração e o fortalecimento da rede social interna da instituição.

Resultados

Pré-intervenção

A primeira avaliação dos idosos que iriam participar das intervenções demonstrou as seguintes respostas quanto ao funcionamento cognitivo: função executiva (57,1% normal e 42,9% alterado); linguagem (14,3% normal e 85,7% alterado); estado cognitivo geral (14,3% normal e 85,7% alterado); memória (14,3% normal e 85,7% alterado). Verificou-se que 71,4% não apresentavam sintomas depressivos enquanto que 28,6% possuíam algum grau de depressão. A partir desses dados pode-se observar que a maioria dos residentes avaliados apresentava alterações em quase todas as funções

cognitivas, principalmente na linguagem e memória. Todos os idosos eram parcialmente independentes em atividades básicas e instrumentais da vida diária.

Intervenções Individuais de psicoestimulação

Devido à heterogeneidade dos idosos institucionalizados, não foi estabelecido um protocolo único de intervenção. Os materiais que foram utilizados nas sessões foram criados pelos autores ou adaptados de materiais já existentes e publicados na área, sempre respeitando as especificidades de cada idoso. Utilizou-se jogos, artesanato, exercícios cognitivos, diário, imagens, pintura e desenho, jornais e revistas (Figura 1).

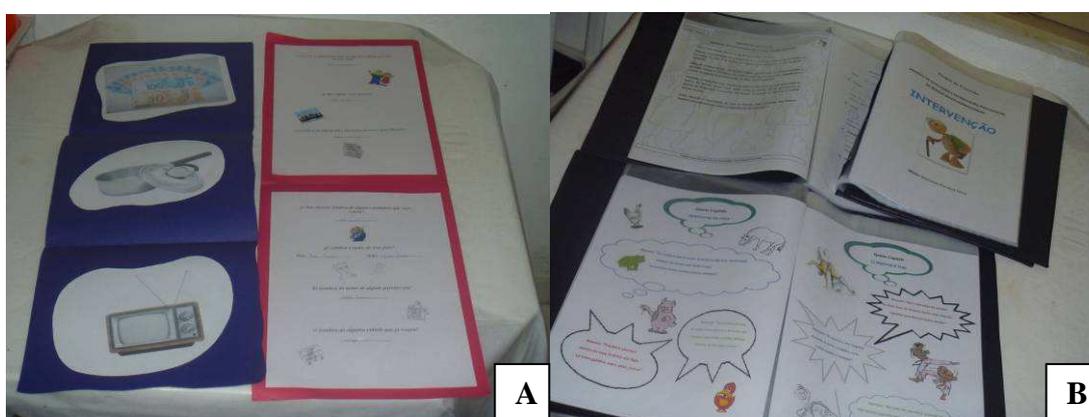


Figura 1- A: Material criado para as intervenções individuais (memória e linguagem). B: Protocolo completo individual de intervenção. Santo Antônio de Jesus, 2010.

As técnicas utilizadas nas sessões foram realizadas de forma sistemática, visto que os idosos se beneficiam de um trabalho organizado. Uma abordagem do tipo “receita de bolo” não funcionaria. Foram utilizadas as técnicas: orientação para a realidade (teve como meta manter ou restaurar a orientação temporal e espacial do paciente, apresentando estímulos ambientais e dados de sua realidade de forma organizada), a terapia de reminiscência (manter ou restaurar a memória autobiográfica apresentando continuamente informações relacionadas à vida do paciente), a estimulação de tarefas específicas utilizando a memória implícita preservada e uso de estratégias compensatórias com a utilização de suporte externo (HOLDERBAUM et al, 2006).

As atividades seguiram os seguintes princípios: foram curtas e variadas; evitou-se o excesso de instruções e de informações fornecidas; as instruções foram quebradas em unidade menores; foi orientado para que o idoso fizesse a realização de uma tarefa por vez; linguagem simplificada; forneceram-se pistas verbais e visuais durante conversações; o idoso foi incentivado a falar com suas próprias palavras o que a instrução

pedia; foram utilizadas tarefas que tivessem relação com a vida diária do participante; cada sucesso obtido foi reforçado positivamente para que a atenção fosse mantida, assim como o bom estado de humor.

Devido ao comprometimento cognitivo apresentado pelos idosos, foram selecionadas duas abordagens para as intervenções:

- a) Reorganizar a função aproveitando os processos mantidos (os procedimentos usados são os de reorganização e uso de estratégias paliativas; a estimulação de tarefas específicas por meio da abordagem da memória implícita preservada e a aprendizagem sem erros);
- b) Utilizar estratégias paliativas (as funções perdidas são compensadas por técnicas auxiliares; são criados apoios não eletrônicos, ou elaborados tratamentos com apagamentos de pistas).

Em cada sessão foi registrado a qualidade do desempenho do idoso nas tarefas propostas, tanto nos exercícios realizados corretamente na primeira tentativa, quanto nos exercícios no qual houve maior dificuldade.

Pós-Intervenção individual

A avaliação pós-intervenção revelou uma discreta melhoria nos resultados quantitativos: função executiva (71,4% normal e 28,6% alterado); linguagem (28,6% normal e 71,4% alterado); estado cognitivo geral (28,6% normal e 71,4% alterado); memória (57,1% normal e 42,9% alterado). Os dados relacionados aos sintomas depressivos não mudaram desde o início das atividades, indicando a cronicidade dos quadros bem como a necessidade de intervenções mais efetivas na esfera afetiva.

Intervenções em Grupo

A participação se deu de forma voluntária e fez parte da Oficina uma média de 10 idosos. É importante ressaltar que esse número se refere aos idosos que efetivamente participavam das oficinas. No entanto, outros residentes participaram passivamente, observando, dando sugestões e interagindo com os idosos e com os funcionários, posteriormente, com relação às atividades realizadas.

Foram realizados oito encontros, com 1h e 30 min cada. Cada encontro se estruturou em três momentos: aquecimento, atividade principal e fechamento. Foram

criados jogos com o objetivo de estimular a atenção e a memória, validar as emoções e as dificuldades afetivas e valorizar a experiência de vida (WILSON, 2011). Também se utilizou dinâmicas de grupo e atividades lúdicas. Buscou-se proporcionar o apoio dos pares e uma experiência de identidade compartilhada com contemporâneos.

O grupo foi organizado com as seguintes características:

- 1) Aberto: os participantes podem entrar ou deixar o grupo a qualquer momento e iniciar sua participação em qualquer encontro.
- 2) Heterogêneo: a participação é voluntária e estimulou-se o engajamento de todos os interessados, independente de sua capacidade funcional e cognitiva.
- 3) Alto envolvimento do coordenador responsável: o extensionista lidera o grupo e as atividades de maneira organizada e sistemática, mas também possibilita a expressão emocional e verbal dos participantes, convidando todos a falar.

Os objetivos e os materiais utilizados em cada encontro estão descritas no quadro a seguir:

| Encontro | Objetivos | Materiais |
|-----------------|--|---|
| 1 | Apresentação do grupo; a importância do nome e a integração do grupo; Comentar como serão realizadas as atividades durante todo o semestre. Mostrar a importância da socialização entre um grupo, principalmente o grupo deles, que vivem num único lugar restrito e praticamente sem convivência externa. | Tabuleiro com doze perguntas sobre as mais diversas perguntas do cotidiano. Cada um escolhe um número e responde a pergunta e escolhe outro número indicando o próximo a responder. |
| 2 | Trabalhar a memória de longo prazo autobiográfica e semântica, processos atencionais e memória operacional. | Jogo A Fazenda – Recordações da vida. |
| 3 | Oficina expressiva para trabalhar sentimentos, propiciar espaço de escuta, atenção, memória emocional e linguagem. | Confecção de cartaz com alguma gravura ou desenho que demonstre sentimentos, fantasias, desejos. |
| 4 | Trabalhar estratégias mnemônicas de categorização semântica, repetição e associação. | Jogo Avenida Comemorativa: Carnaval e São João. |
| 5 | Estimulação da memória e da atenção por meio do reconhecimento e de diferenciação de figuras de diferentes cores e tamanhos. | Jogo do Dominó Ilustrado. |
| 6 | Trabalhar a memória dos idosos e os processos perceptivos: tato, olfato e audição. | Caixa Lúdica: percepção de objetos. |
| 7 | Percepção, atenção, cuidados com a saúde, memória de curto e longo prazo. | Jogo Meu Corpo: como me vejo e me percebo. |
| 8 | Encerramento e despedida. | |

Após a realização de cada atividade, produziu-se um relatório, no qual constavam dados de todos os processos da atividade: as falas dos idosos; seu desempenho, motivação e participação; a percepção dos mesmos sobre a função da atividade; se gostaram ou não da oficina. Cada encontro gerava uma reflexão sobre a adequação da atividade, seus resultados e desempenho do extensionista na condução do grupo.



Figura 2 – A: Jogo A Fazenda – Recordações da vida. B: Jogo Meu Corpo: como me vejo e me percebo. C: Caixa Lúdica: percepção de objetos. D: Oficina expressiva. E: Jogo do Dominó Ilustrado. Santo Antônio de Jesus, 2011.

Discussão

O projeto de extensão pretendia alcançar os seguintes resultados: Preservação das habilidades cognitivas e redução das dificuldades psicossociais dos idosos; Melhora do humor e do bem-estar e diminuição de distúrbios afetivos e comportamentais entre os idosos; Fortalecimento das relações com a comunidade, formando parcerias e implantando programas para melhorar a saúde do idoso; Experiência na atuação junto à população idosa; Intensificação das relações transformadoras entre a universidade e a sociedade.

Acredita-se que os resultados previstos foram alcançados, dentro das possibilidades institucionais. Observou-se que as atividades psicossociais e cognitivas são apropriadas para pacientes com prejuízos cognitivos de leve a moderado, pois ainda possuem capacidade de aprendizagem e podem beneficiar-se de estratégias para compensar a perda de habilidades.

As ações, tanto individuais quanto grupais, direcionaram-se para a prevenção de dificuldades relacionadas ao declínio cognitivo e de sua evolução e do risco de vulnerabilidade psicológica e social a que o idoso institucionalizado está sujeito. As intervenções possibilitaram alguma melhoria em funções que interferem nas ações do ambiente onde os idosos vivem.

A avaliação qualitativa dos extensionistas e dos cuidadores da instituição indicou melhora no ânimo e na sociabilidade com os outros residentes e com os funcionários, maior participação nas atividades em grupo e das festas em datas comemorativas que ocorreram mensalmente dentro da própria instituição. As ações em grupo realizadas na instituição visaram trazer momentos dinâmicos e de reflexão para os moradores da instituição. Além de dinamizar o cotidiano, o extensionista buscou prevenir dificuldades futuras relacionadas ao declínio cognitivo, assim como evitar a evolução de quadros depressivos, obtendo inclusive uma melhoria no estado social dos idosos.

Considerando que um dos grandes desafios é a baixa escolaridade desta população geriátrica, é fundamental o desenvolvimento de materiais, técnicas e tecnologias voltadas a este público. Nesse sentido, a realização das atividades possibilitou a discussão da eficácia dos planos de intervenção estabelecidos para os idosos; refletir sobre as técnicas criadas e utilizadas para a estimulação psicossocial e cognitiva; iniciar a construção de um manual técnico e analisar os efeitos psicossociais e institucionais das intervenções. Esta é uma maneira de socializar os conhecimentos construídos a partir das ações extensionistas.

Outro ponto fundamental é que além das intervenções individuais, sejam realizadas atividades em grupo. As ações mistas produzem melhores resultados. A integração entre os residentes na instituição, a construção de habilidades interpessoais, o compartilhar de experiências são importantes dentro de uma instituição total e só são possíveis mediante ações em grupo (KHOURY et al, 2009).

Considerações Finais

Os resultados alcançados indicam que as ações realizadas na instituição visaram prevenir dificuldades futuras relacionadas ao declínio cognitivo, assim como evitar a evolução de quadros psicopatológicos, obtendo inclusive uma melhoria no estado psicossocial dos idosos. Nesse sentido, o tratamento não farmacológico é apropriado para idosos com prejuízos cognitivos de leve a moderado, pois estes ainda possuem capacidades remanescentes e podem beneficiar-se de estratégias para compensar a perda de habilidades (RABELO, 2009).

A universidade, para cumprir seus compromissos com a comunidade, necessita estar atenta à dinâmica da sociedade, pois, em um cenário de dificuldades evidenciado pelo nível de exclusão social e de marginalização de que os idosos institucionalizados com comprometimento físico e mental são vítimas, não é possível desconsiderar o papel da extensão neste contexto.

A extensão pela sua própria natureza deve conduzir ao enraizamento da universidade na sociedade. Este projeto buscou a vivência da troca entre cuidadores, acadêmicos e comunidade e a busca de solução aos problemas vivenciados no contato direto com a realidade das instituições de longa permanência para idosos, dando novo significado ao conceito de cidadania aos que dela participam, ampliando o espaço universitário e exercitando o compromisso social regional.

Na medida em que vamos ao encontro de situações reais para testar conhecimentos, produzir novos conhecimentos e aprender com este processo, a extensão é ensino e pesquisa, como pesquisa é ensino. Esta prática favorece a emergência de questionamentos, processos emancipatórios de sujeitos que saibam “aprender a aprender”, que “saibam pensar”, e assim, transformem-se através da competência técnica e política para que daí resulte reflexões críticas, avanços teóricos e soluções criativas.

Referências Bibliográficas

ABRISQUETA-GOMES, J. Introdução à reabilitação neuropsicológica em idosos. In: ABRISQUETA-GOMES, J.; SANTOS, F. H. (Orgs). *Reabilitação neuropsicológica: da teoria à prática*. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p.137-154.

ALCÂNTARA, A. O. Velhos *Institucionalizados e famílias: entre abafos e desabafos*. 2ª Edição. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

BERTOLUCCI, P. H. et. Al. Applicability of the CERAD neuropsychological battery to elderly. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, v. 59, n. 3-A, p. 532-536, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Envelhecimento e Saúde da Pessoa Idosa*. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. 192 p. (Cadernos de Atenção Básica, n. 19).

HOLDERBAUM, C. S et al. A intervenção cognitiva para pacientes portadores de demência do tipo Alzheimer. In: PARENTE, M. A. M. P. (Org). *Cognição e envelhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 259-274.

KHOURY, H. T. T. et al. Bem-estar subjetivo de idosos residentes em Instituições de Longa Permanência. In: FALCÃO, D. V. S; ARAÚJO, L. F. (Orgs). *Psicologia do Envelhecimento: relações sociais, bem-estar subjetivo e atuação profissional em contextos diferenciados*. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 103-136.

LOPES, M. A.; BOTTINO, C. M. C. Prevalência de demência em diversas regiões do mundo: análise dos estudos epidemiológicos de 1994 a 2000. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, v. 60, n. 1, p. 61-69, 2002.

RABELO, D. F. *Comprometimento Cognitivo Leve em Idosos: avaliação, fatores associados e possibilidades de intervenção*. Revista Kairós Gerontologia, São Paulo, v.12, n. 2, p. 65-79, 2009.

RIBEIRO, P. C. C.; YASSUDA, M. S. Cognição, estilo de vida e qualidade de vida na velhice. In: NERI, A. L. (org.) *Qualidade de vida na velhice: enfoque multidisciplinar*. Campinas, SP: Alínea, 2007: 189-204.

SANTANA, I. O; COUTINHO, M. P. L. Depressão e envelhecimento: aspectos psicossociais no contexto das instituições de longa permanência. In: FALCÃO, D. V. S; ARAÚJO, L. F. (Orgs). *Idosos e saúde mental*. Campinas, SP: Papirus, 2010. P. 87-106.

VIEIRA, E. B. *Instituições Geriátricas: avanços ou retrocesso?* Livraria e Editora Revinter, 2003.

WILSON, B. A. *Reabilitação da memória: integrando teoria e prática*. Porto Alegre, Artmed, 2011.

ZUNZUNEGUI, M. et al. Social Networks, social integration, and social engagement determine cognitive decline in community-dwelling spanish older adults. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, v. 58B, n.º 2, 2003: 93-100.

PROJETO DE EXTENSÃO - EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA: REFLETINDO SOBRE IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES DO EDUCADOR E SEUS REFLEXOS NO ALUNO.

EXTENSION PROJECT- EMOTIONAL EDUCATION IN SCHOOLS: REFLECTING ABOUT THE IMPORTANCE OF EDUCATOR'S EMOTIONS AND ITS CONSEQUENCES ON STUDENTS.

Juliana Lima Moreira Rhoden

Professora de Psicologia do campus São Borja da Unipampa e Coordenadora do projeto.
julianarhoden@unipampa.edu.br

E-Mail:

Valmor Rhoden

Professor Assistente da Unipampa e colaborador do projeto. E-mail: valmor@unipampa.edu.br

RESUMO:

Este artigo é resultado de um projeto de extensão realizado em cinco escolas públicas municipais e estaduais em São Borja que contemplou cento e setenta e seis professores, intitulado "Educação Emocional na Escola": Refletindo sobre importância das emoções do educador e seus reflexos no aluno, realizado, no segundo semestre do ano de 2011, com apoio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), e executado com recursos provenientes do Programa Qualidade na Escola, do Ministério da Educação, para ações de Capacitação e Formação Inicial e Continuada de Professores e Profissionais da Educação Básica que possibilitou a seleção e participação de um bolsista que atuou no projeto. O objetivo principal foi levar informações e provocar uma reflexão sobre a importância da educação emocional do professor. Investir no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores é investir indiretamente no aluno. O professor representa um dos elementos chave na formação e desenvolvimento de gerações mais competentes, felizes e eficientes em suas vivências e resultados. Ele tem a possibilidade de provocar transformações como nenhuma outra categoria profissional. Através deste trabalho percebeu-se a necessidade da implantação nas escolas de programas, cursos, oficinas e projetos que envolvam saberes que contemplem a Educação Emocional de uma forma continuada.

Palavras – chave: Extensão, educação emocional, professores.

ABSTRACT

This article is the result of an extension project conducted in five public schools in São Borja that included one hundred seventy-six teachers, entitled "Emotional Education in School": Reflecting about the importance of educator's emotions and its consequences on students, performed in the second half of 2011, with support from the Dean of Extension (PROEXT), and executed with funds from the Program of Quality in the School from the Ministry of Education, for actions for Capacity Building and Initial and Continuous Training of Teachers and Professionals of Basic Education which allowed the selection and participation of a scholar who worked on the project. The main objective was to take information and create a reflection about the importance of teacher's emotional education. Investing in personal and professional development of teachers is to invest indirectly in the student. The teacher is a key element in the formation and development of generations more competent, happy and efficient in their experiences and results. He has the possibility of provoking transformation like no other profession. Through this work it was realized the need to implement programs in schools, courses, workshops and projects that involve knowledge that include Emotional Education in a continuous manner.

Key - words: Extension, emotional education, teachers.

INTRODUÇÃO:

A Universidade que se caracteriza por ser espaço de produção do conhecimento e disseminação de saberes tem na extensão universitária uma oportunidade de realizar um intercâmbio com a sociedade e realizar práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais como as relacionadas à educação.

Até pouco tempo, o tema educação emocional na escola, principalmente em curso de formação inicial e continuada de professores não ocupava papel de destaque, uma vez que os aspectos relacionados aos valores intelectuais se apresentavam como mais importantes. O processo de humanização da sociedade, que atualmente é um dos maiores desafios, nos faz refletir e entender o papel das emoções em nossas vidas e o quanto elas têm sido negligenciadas em nossa cultura e nos diferentes espaços de trabalho, gerando um conceito atual de grande importância.

Neste movimento, nesta abertura a discussões de temas voltados à educação emocional e a preocupação também com os professores como seres humanos com seus desejos e emoções, possibilitaram o surgimento de um rico campo de pesquisa e de atividades de extensão para as universidades.

Dessa forma, este projeto de extensão veio ao encontro deste novo olhar e abriu uma possibilidade para que se possa discutir nas escolas sobre este relevante tema.

Sendo assim, este artigo tem o propósito de trazer um pouco desta experiência. Para atingirmos este objetivo, primeiramente vamos trazer algumas considerações sobre a educação emocional e a importância das emoções do professor e seus reflexos nos alunos. Num segundo momento fazer uma descrição do projeto, as ações propostas, os resultados obtidos e as considerações finais.

1. EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA

Falar sobre educação emocional é tratar do tema inteligência emocional, pois o papel da inteligência emocional dentro e fora da escola exige educar as emoções. Ser emocionalmente inteligente significa, principalmente, conhecer as próprias emoções e as emoções alheias, sua intensidade e suas causas e conseqüências. Ser emocionalmente educado significa dar conta das próprias emoções por estar familiarizado com elas.

Daniel Goleman (2007), autor do livro inteligência emocional, coloca que a inteligência emocional caracteriza a maneira como as pessoas lidam com suas emoções e com a das pessoas ao seu redor. Implicando e afetando diretamente diversos aspectos, tais como: autoconsciência, motivação, persistência, empatia, características sociais e

liderança. Para ele, a inteligência está ligada à forma como lidamos com nossas emoções.

A inteligência emocional é justamente a capacidade ou a habilidade de uma pessoa em controlar e utilizar adequadamente suas emoções nos diferentes contextos. O fundamental é desenvolver a habilidade intrapessoal e interpessoal. A habilidade intrapessoal é voltada à comunicação consigo mesmo, como lidamos com nossos sentimentos e emoções. A capacidade de gerenciamento das nossas próprias emoções foi resumida em quatro aptidões fundamentais: autoconhecimento, autocontrole, automotivação e autoestima.

No que se refere às relações interpessoais, envolve a capacidade para entender outras pessoas, saber ouvir, praticar a empatia, trabalhar harmoniosamente em equipe e ter a capacidade de reconhecer um sentimento próprio ou alheio enquanto ele ocorre.

Quando defendemos a necessidade de ser trabalhado com e para os professores a questão da inteligência emocional, é por entender que ele deve aprender a desenvolver estas habilidades e que ao mesmo tempo precisa estar bem para poder lidar com os problemas das pessoas que fazem parte do seu ambiente, principalmente com seus alunos. Partindo desse pressuposto, um professor emocionalmente equilibrado consegue intervir de forma adequada nas relações conflituosas em sala de aula, ou seja, sua participação na vida de seus alunos tenderá a basear-se no respeito e na justiça.

Atualmente o processo educacional é fundamentado exclusivamente em valores intelectuais. As emoções, a sensibilidade e as virtudes têm sido relegadas a um segundo plano. Pires (2001, p.17) coloca que: “Este tipo de formação está transformando a humanidade numa espécie de aberração dentro da natureza: gigantes intelectuais e pigmeus emocionais”.

Já para Sampaio (2004, p. 37): “A educação não pode restringir-se a treinamentos ou apenas informações. É necessário repensá-la e fazê-la servir à vida, à realização humana, social e ambiental”. Os objetivos educacionais devem ir muito além do conhecimento discursivo, acreditamos que deve ser dada à educação emocional, a mesma atenção dada à educação cognitiva.

Goleman, fundamentado nos avanços da neurociência, discute o papel das emoções e da inteligência. Ele diz que:

Uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope. A própria denominação *Homo Sapiens*, a espécie pensante é anacrônica à luz do que hoje a ciência diz do lugar que as emoções ocupam em nossas vidas. Como sabemos por experiência própria, quando se trata

de moldar nossas decisões e ações, a emoção pesa tanto e às vezes muito mais-quanto a razão. Fomos longe demais quando enfatizamos o valor e a importância do puramente racional - do que mede o QI- na vida humana. Para o bem ou para o mal, quando são as emoções que dominam, o intelecto não pode nos conduzir a lugar nenhum (2007, p.30).

Sem perder o entendimento de que o professor é um ser dotado de sentimentos e que o profissionalismo não o torna uma máquina insensível, pelo contrário, ele fica com a sensibilidade mais apurada, diante de tantos desafios, é de suma importância proporcionar um espaço para trabalhar temas como a “Educação Emocional”. Esse espaço só é possível acontecer numa escola que inclua em seu calendário encontros que propiciem falar, vivenciar e refletir sobre a questão da educação emocional.

Há pouco tempo (anos 90) é que as pessoas passaram a dar mais importância para a emoção. Talvez tenha sido o assustador crescimento do estresse e depressão que levantou a bandeira da qualidade de vida e, por extensão, vieram à tona os aspectos emocionais do ser humano.

Estudos na área da Psicologia apontam que quando as emoções não são bem administradas, podem levar a um quadro de estresse acarretando problemas de ordem emocional que refletem no trabalho e conseqüentemente nos alunos.

Voli quando discorre sobre a importância do docente, afirma que:

O professor desde sua educação infantil até a universitária representa um dos elementos chave na formação e no desenvolvimento de gerações mais abertas, livres, seguras, competentes e, sobretudo, mais felizes e eficientes em suas vivências e resultados. Sua influência não se limita á formação acadêmica, pois intervém de forma direta e determinante na formação do caráter e da personalidade do educando. Na base do ensino escolar existe uma prática de abertura, comunicação intra e interpessoal, de compreensão e continuidade, com um substrato psicológico consciente e subconsciente do professor e seus alunos. A personalidade do professor projeta-se na criança e intervém na sua formação para a vida (1997, p.13).

Pires (2001) ressalta que os professores são como espelhos. Ao nos refletirmos neles, passamos a ver o mundo a sua maneira. É comum, portanto, em sua relação com os alunos, atuarem com base em sua própria “criança interior”, traumatizada desde a infância. São incapazes de relacionar-se naturalmente, de forma empática, compreensiva e tolerante com um estado emocional que preferem não reconhecer ou muitas vezes não é oferecido um espaço que possibilite este autoconhecimento.

Santos (2000, p.66), ao tratar deste tema, aponta que:

É evidente a importância do exemplo na educação emocional. Não adianta o educador emocional pregar determinado comportamento diante de determinada situação e agir de forma diferente: não adianta pregar o controle da raiva e descontrolar-se na primeira situação que o enraiveça.

Quando o professor não sabe lidar com seus próprios sentimentos, dificilmente conseguirá lidar com os sentimentos de seus alunos, principalmente diante de tantas atitudes que os aborrecem devido a um comportamento indesejado no momento da aula, como a indisciplina, o deboche, as conversas paralelas, o desinteresse pelo conteúdo que está sendo trabalhado.

O “clima emocional” em sala de aula influencia muito nos diversos fatores do desenvolvimento humano, e o grau de satisfação do indivíduo na escola determina o grau de aprendizagem que será alcançada. Wallon (1992), em sua teoria da emoção, considera a afetividade e inteligência fatores sincreticamente misturados, e defende que a educação da emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica.

Podemos ver que Cury (2001, p. 34), assim se expressa com relação ao que estamos expondo: “A emoção é um campo de energia em contínuo estado de transformação. Produzimos centenas de emoções diárias. Elas se organizam, se desorganizam e se reorganizam num processo contínuo e inevitável.” É essa alternância das emoções que leva os seres humanos a constantes mudanças de humores e a uma necessidade de desenvolver capacidades de autocontrole emocional.

As emoções fazem muita diferença. É através de seu bom uso que podemos criar um clima mais agradável no trabalho, tomar decisões acertadas, liderar de forma sábia e eficaz, desenvolver maior criatividade e inovação, aproveitar adequadamente os talentos e a capacidade de cada um, comunicar de forma aberta e honesta - diminuir o estresse e obter maior integração com as pessoas.

As reflexões sobre os saberes necessários ao desenvolvimento da educação emocional retratam o desafio imposto à formação de professores nesse início de século. Muitos docentes se sentem inseguros para lidar com aspectos emocionais em sala de aula. Na realidade, a formação de professores não tem contemplado a dimensão emocional com profundidade. Torna-se então necessário abrir um espaço para que este tema possa ser cada vez mais contemplado.

2. RELATO DA EXPERIÊNCIA

2.1 As Escolas participantes do Projeto:

O projeto de extensão “**Educação emocional na escola**”: **Refletindo sobre importância das emoções do educador e seus reflexos no aluno**, fez parte do

Programa de Apoio a Ações de Formação Continuada, tendo sua proposta aprovada e com direito a seleção de um bolsista para auxiliar todas as etapas.

Primeiramente, houve um contato com as secretarias estaduais e municipais da educação para apresentar o projeto, sua importância e relevância na formação e qualificação dos professores.

A importância deste contato se deu em função de ter possibilitado uma maior aproximação da universidade com estes setores, serviu para fortalecer a parceria, bem como acolher as sugestões sobre quais escolas poderiam ser beneficiadas com projeto, já que a proposta inicial seria contemplar na primeira edição de 2011- cerca de seis escolas.

O projeto foi realizado em cinco escolas da cidade de São Borja, cada uma disponibilizou um dos seus turnos para a realização do encontro com os professores, afim de que todos pudessem participar, já que alguns ministram suas aulas em mais de uma escola da cidade.

As escolas que participaram foram:

- **Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus:** contou com a participação de um total de 69 professores (aconteceu em dois momentos, 35 professores participaram no primeiro grupo e 34 professores participaram no segundo grupo);
- **Escola Estadual Viriato Vargas:** contou com a participação de 35 professores;
- **Escola Municipal de Ensino Fundamental Aparício Mariense:** Contou com a participação de 23 professores;
- **Escola estadual Duque de Caxias:** contou com a participação de 21 professores;
- **Escola Estadual De Educação Básica Arnaldo Matter:** Contou com a participação de 28 professores.

2.2 Objetivos do projeto:

O objetivo principal foi proporcionar um espaço de conhecimento e reflexão sobre a importância da educação emocional, além de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e subsidiar o debate acerca do papel dos educadores e educadoras considerando que para atuar de forma positiva, é preciso levar em conta também as suas próprias necessidades.

2.3 Temas trabalhados nos encontros:

- A importância da escola e do professor (a) no desenvolvimento emocional saudável do aluno;
- Refletindo sobre a educação emocional: Mas afinal o que é educação emocional?
- Por que é importante compreender e trabalhar as emoções?
- Avaliação do estresse do professor;
- Auto- avaliação emocional: Um exercício de autoconhecimento para verificar como esta sua inteligência emocional;
- O Desenvolvimento da competência emocional (área pessoal e social);
- A importância do relacionamento saudável e a utilização de técnicas de relaxamento e visualização criativa para lidar melhor com as emoções e diminuir o estresse.

2.4 Resultados Esperados e atingidos

- Mostrar a importância da educação emocional no espaço escolar;
- Realização de seis encontros (cursos) e atingir cerca de 180 professores;
- Promover a reflexão sobre a importância da saúde emocional do professor;
- Contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores;
- Proporcionar um espaço para autoconhecimento a fim de tomar consciência a cerca de suas emoções e como lidar com elas;
- Subsidiar o debate acerca do papel dos educadores e educadoras considerando que para atuar de forma positiva, é preciso levar em conta também as suas próprias necessidades;
- Motivar e capacitar os professores a criar programas de alfabetização emocional com seus alunos;
- Através de técnicas vivenciais e dinâmicas de grupos proporcionar aos professores maneiras de administrar as emoções e conseqüentemente o estresse.
- Através da pesquisa de opinião ter um *feedback* sobre o curso, temas e públicos-alvos para as próximas edições.

2.5 Da participação dos professores colaboradores do projeto:

O Projeto de extensão contou com a participação de dois professores colaboradores, um do Curso de Publicidade e propaganda e outro do Curso de Relações Públicas com Ênfase em Produção Cultural que auxiliaram na criação da identidade visual e divulgação do projeto nos diferentes espaços.

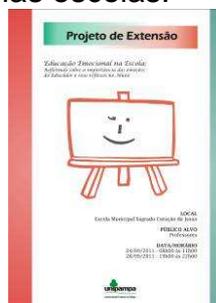
2.5.1 A Identidade visual do projeto:

O professor do curso de Publicidade e Propaganda¹ foi o responsável pela criação da arte para a camiseta, cartazes e identidade visual para a apresentação do projeto, envio de material de divulgação e clipagem.

Ilustração1: Camiseta usada pela equipe nos encontros.



Ilustração 2: Cartaz divulgação nas escolas.



2.5.2 Divulgação na mídia

A divulgação do projeto de extensão enviou quatro releases, entre o período de setembro a novembro de 2011. Foram alcançados nove espaços de divulgação, contemplando sites (Clic São Borja, Unipampa, ClicRBS Uruguaiana) e jornais impressos (Folha de São Borja e O Regional). Também foram alcançados espaços em dois momentos na emissora de rádio de São Borja (Cultura AM).

¹ O professor do curso de Publicidade e Propaganda Alex Ramos – foi o responsável pela elaboração das peças publicitárias do projeto de extensão, contemplando: arte para a camiseta, cartaz e identidade visual para a apresentação do curso, envio de material de divulgação e clipagem.

Ilustração 3: Clipagem de matéria em jornal local



2.5.3 Pesquisa de opinião

Outro instrumento de relações públicas utilizado no projeto foi à aplicação de pesquisa de opinião² com os professores participantes do projeto. O objetivo foi avaliar o projeto, sua importância e contribuição, além de orientar o planejamento da próxima edição.

2.6 Discussão e descrição da execução do projeto com os professores

Por se tratar de um tema voltado à educação emocional e com o intuito de proporcionar um espaço de reflexão e conhecimento aos professores, as temáticas propostas foram desenvolvidas de uma forma simples, prática, dinâmica e descontraída, num clima emocional de segurança, integração e calor humano, propício para a reflexão sobre padrões de pensamento e emoção que os temas suscitavam.

A abertura do encontro serviu para preparar o professor para refletir sobre o tema, procurando justificar o porquê da escolha deste tema e sua importância na formação do professor. Elaborou-se material didático audiovisual e foram trabalhados alguns conceitos sobre a educação emocional, enfatizando que o papel da inteligência exige também educar as emoções e que de certa maneira as suas emoções refletem nos alunos.

Esta oportunidade de reflexão proporcionou ao professor pensar sobre suas emoções e sobre o seu papel como educador que não se limita somente à formação acadêmica do aluno, pois intervém de forma direta e determinante na formação do caráter e da personalidade do aluno. Como aponta Sabbi (1999, p.52),

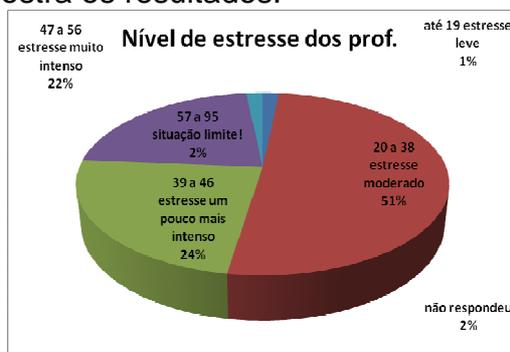
É importante que o professor reconheça e saiba transmitir conhecimentos. Mas isto não é suficiente. Precisa também investir num processo de expansão da consciência, que o prepare a viver de maneira mais integrada. Só assim poderá preparar alunos para a vida.

² Pesquisa realizada na disciplina de Pesquisa de Opinião, do Curso de Relações Públicas com orientação do professor Valmor Rhoden e participação dos alunos Alison Rocha da Cruz e Rosimeri Rodrigues de Souza.

Durante o encontro os professores puderam interagir e trazer suas considerações e dúvidas a respeito do tema, relatando suas experiências e socializando suas angústias. A metodologia participativa contribuiu para aumentar a motivação e interesse pelas atividades, facilitando as discussões e integração do grupo. Tiveram também a oportunidade de fazer uma avaliação do estresse e do estado físico e refletir sobre a influência das emoções na saúde e na doença.

Os professores receberam um questionário de avaliação do seu atual nível de estresse e estado físico baseado na frequência de alguns sintomas apresentados por eles nos últimos três meses. Esta avaliação teve como objetivo proporcionar um momento de autoconhecimento e uma parada para a compreensão da importância de administrar de maneira positiva as emoções, o que não significa sufocar ou reprimir as emoções.

O gráfico a seguir mostra os resultados:



Dos participantes, 51% indicaram apresentar nível de estresse moderado, o que significa que já não tem um bom controle do seu nível de estresse e é muito provável que já sintam algumas consequências sobre sua saúde, enquanto respostas físicas ligadas ao estresse; 24% apresentaram um nível de estresse um pouco mais intenso, o que demonstra apresentar vários sintomas relacionados ao estresse como: ansiedade, irritabilidade, problemas dermatológicos, sinais de cansaço, tristeza, dor de cabeça, grande agitação, constantes crises de tensão e angústia; diminuição da produtividade, isolamento, mau humor, medo, colite, sudorese intensa, irritação, incapacidade de domínio sobre as emoções, etc. (sintomas que variam de uma pessoa para outro e que necessitam de investigação para um melhor diagnóstico); 22% apresentaram estresse muito intenso, pois apontaram o surgimento de vários sintomas relacionados ao estresse, podendo estar desenvolvendo a Síndrome de Burnout, ou esgotamento físico e mental. Ainda 2% dos professores apontaram que estão em situação limite, enquanto 1% tem estresse leve.

Granjeiro, Alencar, Barreto (2008, p. 02) traz o seguinte conceito sobre a síndrome de Burnot:

Expressão inglesa que significa “queimar-se” ou “consumir-se pelo fogo”, foi utilizada pela fácil semelhança metafórica com o estado de exaustão emocional, o “estar consumido”, fenômeno vivenciado mais freqüente e intensamente por algumas categorias profissionais. A *exaustão emocional* se caracteriza por sentimentos de fadiga e falta de energia para manter-se em sua atividade laboral. Neste caso, o indivíduo se sente exaurido emocionalmente. A *despersonalização* diz respeito a atitudes negativas de aspereza e de distanciamento em relação às pessoas do ambiente de trabalho, normalmente aquelas a quem se pretende beneficiar.

O estresse é a reação fisiológica, emocional, cognitiva e comportamental de uma pessoa submetida a estressores, ou seja, fatores e situações que desencadeiam uma reação de estresse e estão presentes no dia a dia: no ambiente escolar, nos relacionamentos, nas relações familiares e até nos entretenimentos. Se esta reação for adaptada, a saúde é preservada, mais quando se torna muito intensa ou duradoura, os problemas começam a aparecer e conseqüentemente refletem no espaço escolar na relação com os colegas, pais e alunos. Segundo Goleman (2007, p. 186):

Outra importante rota que liga emoções e sistema imunológico está na influencia dos hormônios liberados no estresse. As catecolaminas(epinefrina e norepinefrina – também conhecidas como adrenalina e noradrenalina), cortisol e prolactina e os opiatos naturais betaendorfina e encefalina são todos liberados durante a estimulação do estresse. Cada um deles tem um forte impacto sobre as células imunológicas. Embora as relações sejam complexas, a influência principal é que, enquanto estes hormônios percorrem o corpo, as células imunológicas têm sua função obstruída: o estresse acaba com a resistência imunológica, ao menos temporariamente, ao que se supõe numa conservação de energia que dá prioridade à emergência mais imediata, mais premente para a sobrevivência. Mas se o estresse é constante e intenso, essa eliminação pode se tornar duradoura.

As nossas emoções e inteligência emocional têm um papel na compreensão da saúde ou da doença. Às vezes são os conflitos internos, a vivência de impasses existenciais, que vão minando a resistência interna e criando condições patogênicas que desembocam na doença “ orgânica”. Outras vezes são acontecimentos externos que desencadeiam os problemas de saúde e esta provoca a crise psicossocial no professor e no seus grupo social que são os familiares, colegas de trabalho e alunos.

Assim sendo, estresse e crise psicossocial estão sempre associados de um modo ou de outro. A forma como a pessoa reage ao estresse é tão importante quanto o próprio fator estressante, na determinação do aparecimento de doenças ou na manutenção da saúde.

Na segunda etapa do encontro, os professores se reuniram em pequenos grupos de cinco a seis pessoas, e logo receberam uma proposta de exercício que consistia em responder algumas questões de maneira informal e descontraída, em forma de diálogo

franco e aberto para aprimorar o autoconhecimento. As questões para esta interação tinham o objetivo de auxiliá-los a se conhecer melhor, tendo mais consciência de suas qualidades inerentes, seus pensamentos e sentimentos, seus conflitos e ambigüidades, suas atitudes, comportamentos, crenças e valores, em relação si mesmo e á sua vivência no seu ambiente e em contato com as pessoas.

Neste momento tivemos a oportunidade de observar a necessidade que os professores têm deste espaço para falar de suas questões e interagir com os colegas, percebemos momentos de descobertas, trocas e principalmente a satisfação de conhecer mais profundamente a si mesmo e ao seu colega de trabalho.

As técnicas grupais possibilitam vivências que, ao serem refletidas e compartilhadas, proporcionam um aprendizado pessoal e grupal, favorecendo o autoconhecimento, o desenvolvimento da consciência crítica, o exercício de escuta e compreensão do outro como um ser diferente e a tomada de decisão de modo consciente e crítico (Antunes, 1999; Fritzen, 1996; Miranda, 2003).

Na etapa final do encontro eles foram convidados a participar de uma técnica de relaxamento. É um método que favorece o repouso físico e psicológico e, ao mesmo tempo, promove equilíbrio entre tranqüilidade e a tensão para termos melhor desempenho e lidarmos melhor com nossas emoções em qualquer situação.

De acordo com Richard Struab (2005, p. 180), em seu livro Psicologia da Saúde, aponta que as terapias de treinamento em relaxamento talvez sejam as intervenções mais simples e eficazes, pois ajudam a lidar com uma variedade de problemas relacionados com o estresse, incluindo hipertensão, dores de cabeça, dores crônicas e ansiedade. Algumas pesquisas já estão sendo realizadas para avaliar a eficácia desta prática.

Na Faculdade de Medicina de Harvard, no Mind / Body Medical Institute, está sendo utilizado o relaxamento para ajudar as pessoas, especialmente os jovens adolescentes alunos do segundo grau, na administração do estresse e da ansiedade em suas vidas. Benson, mentor do programa, acredita que ele possa ajudar a prevenir o comportamento violento e autodestrutivo entre os jovens, como o suicídio (que cresce assustadoramente entre eles), e a desenvolver habilidades que lhes permitam conviver com o estresse pelo resto de suas vidas. As técnicas de relaxamento são úteis também no controle da raiva e das preocupações (SANTOS, 2000, p.85).

As técnicas de relaxamento são recursos importantes para a obtenção do autoconhecimento, pois durante o relaxamento muscular há uma maior quietude da mente, o que permite uma melhor concentração e análise do conteúdo mental.

Percebemos um grande prazer dos professores em participar deste treinamento em relaxamento físico e mental.

Ao final da vivência de relaxamento foi realizado o fechamento do encontro com uma dinâmica de grupo, no qual receberam um presente simbólico, representado por palavras no meio de algodões dentro de um saquinho de presente. Eram palavras como: saúde, coragem, harmonia, inteligência, paz, amor, segurança, confiança, enfim. Foram incentivados ao som da música do Gonzaguinha “viver e não ter a vergonha de ser Feliz” a trocar os presentes (os algodões) para que cada um recebesse simbolicamente aquela emoção, sentimento ou qualidade. Para Yozo (1996), o trabalho em grupo deve evoluir do conhecimento pessoal para a interação com o outro.

Os retornos recebidos através de comentários e relatos pessoais de alguns professores demonstraram a importância deste momento para o crescimento pessoal, social e profissional destes educadores, o que podemos comprovar pelos resultados da pesquisa de opinião realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O projeto “Educação Emocional na escola”, através de uma troca de experiências possibilitou identificar a realidade existente no âmbito da escola da rede pública de ensino, mais especificamente das escolas contempladas pelo projeto, no que se refere ao preparo emocional dos professores. Foi possível perceber a necessidade de discutir sobre temas que envolvem a educação emocional, portanto, uma necessidade emergente no atual contexto social.

Defendemos a tese de que uma preparação do professor, a partir da perspectiva de seu próprio crescimento pessoal e de seus alunos, representaria um passo fundamental nas escolas. Para educar de forma efetiva para um mundo melhor, mais humanizado, precisa-se de educadores que sejam capazes de se relacionarem consigo próprios aceitando incondicionalmente suas próprias diferenças e que tenham uma visão positiva da vida e das relações humanas.

Através deste projeto foi possível não só formalizar uma parceria com as secretarias municipal e estadual de educação e escolas contempladas com o projeto, mas pretendemos solidificá-lo, desenvolvendo outras edições, pois através da pesquisa de opinião verificamos que os resultados foram positivos. Os professores colocaram que a temática proposta é atual e importante, sendo que 82% consideraram-nas ótimos. Sendo assim, podemos constatar o desejo e a vontade dos professores em continuar tendo um

espaço para debater este tema importante para sua vida profissional e pessoal e vislumbramos a possibilidade de ampliar o projeto para os pais dos alunos e para os alunos que precisam também serem ouvidos e trabalhados nos seus aspectos emocionais.

Concluimos que através da própria pesquisa bibliográfica e dos relatos dos professores durante o curso e das nossas próprias observações que na relação professor/aluno, não está presente apenas o caráter cognitivo de transmissão de conhecimentos, mas algo muito mais profundo, que envolve educação emocional, a capacidade de reconhecer, analisar e lidar tanto com suas próprias situações pessoais como com a de seus alunos.

Para que a educação se dê numa esfera maior, torna-se importante investir na formação e qualificação de educadores não somente em seus aspectos intelectuais, mas que contemplem também os aspectos emocionais. Talvez assim, vamos conseguir diminuir o elevado índice de estresse que hoje afeta tanto a classe de professores.

O ambiente escolar é uma experiência de vida tanto para alunos quanto para professores e nele reflete o relacionamento social e emocional que influenciam a formação do ser humano tanto enquanto pessoas quanto profissionais. Nesse contexto, levar em conta a importância do desenvolvimento da competência emocional do professor, considerando as frustrações, problemáticas e vicissitudes que lhe são peculiares no exercício de sua profissão é uma necessidade emergente.

Sabemos, porém que o professor nem sempre é o único a interferir na formação do educando. A cultura, a família e a sociedade também educam. Isso significa que todos cometem erros nesse processo de formação da personalidade, por outro lado, quanto mais o educador reconhecer suas falhas e deficiências, maior será o resultado positivo na educação, afinal não podemos esquecer que o ser humano também é subjetividade.

Esta experiência e os estudos que realizamos sobre o tema, nos levam a perceber que a escola, por ser um espaço que visa à educação, deve implantar e implementar com urgência currículos e programas de Educação Emocional, num exercício de sua responsabilidade social.

A mudança educacional requer mais do que esforço e domínio técnico e intelectual, também se trata de um trabalho emocional que utiliza e afeta uma vasta rede de relacionamentos humanos importantes e significativos, os quais compõem o trabalho das escolas.

Bibliografias:

ANTUNES, Celso. Alfabetização emocional: novas estratégias. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. A inteligência emocional na construção do novo eu. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Manual de técnicas de dinâmica de grupo de sensibilização de ludopedagogia. Petrópolis: Vozes, 1999.

CURY, Augusto. Treinando a Emoção para ser Feliz. São Paulo: Academia de Inteligência. 2001.

FRITZEN, S. F. Exercícios práticos de dinâmica de grupo (Vol. 1). Petrópolis: Vozes, 1996.

FURASTÉ, Pedro A. Normas Técnicas para Trabalho científico: Explicitação das Normas da ABNT. 15ª ed. Porto Alegre, s.n. '2011.

GRANJEIRO, Maria Vanessa; ALENCAR, Denise T; BARRETO, Julyanne. A Síndrome de Burnout: Uma revisão de literatura. Saúde Coletiva: Coletânea. Nº 2 ISSN: 1982-1441, novembro de 2008.

GOLEMAN, Daniel: Inteligência Social – o poder das relações humanas: Rio de Janeiro: Campus, 2007.

_____. Inteligência Emocional – a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente: Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

_____. I. Trabalhando com a inteligência emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

JEZINE, Edineide Mesquita. A Crise da Universidade e o compromisso social da extensão universitária. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006.

LE DOUX, Joseph. O Cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2001.

Miranda, S. Oficina de dinâmica de grupos para empresas, escolas e grupos comunitários (Vol. 2). Campinas: Papyrus, 2003.

PIRES. Wanderley Ribeiro. Dos reflexos a reflexão: A Grande transformação no relacionamento humano. Campinas-SP: Editora Komedi, 2001.

POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO. Disponível em: <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/proext/files/2010/07/02_Politica_Nacional_Extensao.pdf>. Acesso em: 02 fev.2012

SABBI, Deroni. Sinto, logo existo: Inteligência, emoções e autoestima. Porto Alegre: Editora Alcance, 1999.

SAMPAIO, D. M. A pedagogia do ser: educação dos sentimentos e dos valores humanos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SANTOS, Jair de Oliveira. Educação Emocional na Escola: A Emoção na Sala de Aula. Salvador, 2000.

STEINER, Claude; PERRY Paul. Educação emocional: um programa personalizado para desenvolver sua inteligência emocional. 11ª ed. Rio de Janeiro - RJ: Objetiva, 2001.

STRAUB, Richard. Psicologia da Saúde. Porto Alegre: Artmed, 2005.

STREMME, Fritz. O poder das emoções: a descoberta da inteligência emocional. São Paulo, SP: Cultrix, 1999.

SOARES, N. S. Educação transdisciplinar e a arte de aprender: A pedagogia do autoconhecimento para desenvolvimento humano. Salvador: EDUFBA, 2006.

VOLI, Franco. A auto-estima do professor: manual de reflexão e ação educativa. São Paulo: Loyola. 1998.

YOZO, R. Y. 100 jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas. São Paulo: Ágora, 1996.

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO

Autor:

Silvano Sulzart Oliveira Costa

Pedagogo, Especialista em Psicopedagogia - Universidade do Estado da Bahia – UNEB - Faculdade Maria Milza – FAMAM - E-mail: sulzarty@hotmail.com – sulzart@gmail.com

Resumo

O presente texto é resultado de uma pesquisa em andamento no município de Castro Alves – Bahia, apresenta dados de uma investigação, sobre a utilização das narrativas auto (biográficas) no contexto da formação docente, buscando analisar as narrativas e memórias de professores em formação no curso de Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia, no programa de formação de professores da Plataforma Freire, tomando como base teórica os estudos de pesquisadores como: Arroyo (2004,1999), Bobbio (1997) Bosi (1992), Ferreira (2000), Mendonça (1999), Neves (1998), Le Golff (1990) Caldart (2000), Freire (1987) dentre outros que discutem a educação do campo, narrativas auto – biográficas e memórias. O trabalho com narrativas e memórias, centrado na reconstrução de histórias, tem propiciado a reflexão sobre as histórias de vida, de formação, de profissão, bem como sobre as histórias e culturas dos lugares, considerando a complexidade política e social, da Educação do Campo, onde também se situa a educação popular, que antes era estudada fora de seu contexto, e hoje torna-se objeto de discussão no meio dos sujeitos que a compõem: os educadores, educando e camponeses, diferentemente de outros momentos, em que a educação do campo era objeto de discussão dissociada dos sujeitos sociais que nela atuam, tendo em vista que tempo, memória, espaço e história caminham juntos. O trabalho foi desenvolvido através da abordagem qualitativa e foram empregados, entre outros, os seguintes instrumentos de pesquisa: aplicação de questionário, produção e análise de 48 memórias acadêmicas de docentes de classes multisseriadas de escolas rurais, a partir dos estudos realizados por Bogdan; Biklen (1994), Fazenda (1995), utilizando – se de uma investigação histórica, através dos relatos autobiográficos orais e escritos, da pesquisa bibliográfica e dos registros em diário de campo e dos processos formativos. Os dados coletados revelam as inúmeras dificuldades que os professores tiveram ao longo de suas trajetórias para estudar, além das atuais dificuldades que os mesmos encontram nos trabalhos em classes multiseriadas e na busca pela formação superior. A escuta e o registro das vozes nos processos formativos e de escolarização possibilita lembrar e compartilhar experiências e potencializar práticas no campo pedagógico, ético e político.

Palavras Chaves. Autobiografia. Educação do Campo. Narrativas

Abstract

This text is the result of an ongoing study in the municipality of Castro Alves - Bahia, presents data from an investigation on the use of self narratives (biographical) in the context of teacher education, seeking to analyze the narratives and memories of teachers in training Faculty of Education, State University of Bahia, in the training program for teachers of Freire Platform, based on theoretical studies of researchers such as: Arroyo (2004.1999), Bobbio (1997) Bosi (1992), Ferreira (2000), Mendonca (1999), Neves (1998), Le Golff (1990) Caldart (2000), Freire (1987) among others argue that the education field, self narratives - biographies and memoirs. Working with stories and memories centered on the reconstruction of history, has led to the reflection on the life stories, training, profession, and on the histories and cultures of places, given the complex political and social, of the Rural Education , which is also near the popular education, which was previously studied outside their context, and today becomes a subject of discussion among the individuals who compose it: educators, learners and peasants, unlike other times, in which education the field was the subject of discussion of social subjects that separated her work, given that time, memory, space and history go together. The work was developed through a qualitative approach was employed, among others, the following research tools: questionnaires, production and analysis of 48 academic memories of multigrade classes for teachers of rural schools, from the studies conducted by Bogdan, Biklen (1994), Finance (1995), using - is a historical inquiry, through oral and autobiographical writings, the literature search and records in a field diary and formative processes. The data collected show the many difficulties that teachers have had throughout their careers to study, beyond the current difficulties that they encounter when working in and classes multseriadas quest for higher education. Listening and recording of voices in the formative processes and schooling allows recall and share experiences and enhance practice in educational, ethical and political.

Keywords. Autobiography. Rural Education. narratives

1.Introdução.

Sabe-se que a formação não pode ser considerada como o único fator determinante de uma atuação “boa” ou “ruim” do profissional da educação. O momento histórico e social, como são entendidos os conceitos de escola e de ensinar e aprender dita as concepções dos professores e devem ser considerados para entendermos a Formação Inicial/continuada.

A educação do campo, como modalidade da educação básica, precisa mobilizar a permanência do mesmo em seu local de origem de forma sustentável transformando numa condição indispensável para enfrentar os desafios do mundo globalizado. No contexto da educação do campo a escola passa a ser reconhecida como espaço de reflexão da realidade da comunidade local, suas linguagens, formas de vida e, sobretudo de seu desenvolvimento humano e social.

A escuta e o registro das vozes nos processos formativos e de escolarização possibilita rememorar e compartilhar experiências e potencializar práticas no campo pedagógico, ético e político. As narrativas, as vozes dos docentes, saberes e experiências passam a ser valorizados pela contribuição ao entendimento das especificidades da vida escolar, do exercício da profissão docente, da construção de representações e relações com a escola e o conhecimento. As narrativas revelam as memórias de uma escola, de um tempo e de um determinado lugar. A utilização das narrativas autobiográficas apresentam sua relevância no campo educacional, sendo uma metodologia, e importante instrumento no campo das pesquisas sobre a formação docente.

Desta forma, compreende-se que a formação docente não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos. Há que “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p.16).

Pesquisadores como Gaston Pineau (2006), Marie-Cristine Josso (2004), Antonio Nóvoa (1988), Ana Chrystina Mignot (2008), Donald Schon (2000), Pierre Dominicé, (1988), Elizeu Clementino de Souza (2008) dentre outros, afirmam que o trabalho com os conceitos ligados à reflexão sobre a prática profissional, tornou-se um dos caminhos de construção do conhecimento docente, pois possibilita aos profissionais da educação a (re) significação se saberes e práticas.

Falar de si, socializar seus dilemas, no grupo, é condição necessária mas não suficiente para a tomada de consciência de si e da alteridade. A transformação das representações sociais exigiu mudanças nas práticas sociais, uma nova forma de (inter)agir no mundo. Para isso, foi preciso ir além do discurso oral, foi preciso narrar por escrito, sua história de vida, rever a trajetória estudantil, analisar a experiência profissional no memorial de formação. (PASSEGGI, 2008)

Com base no exposto pretende -se compreender como a escrita de si, possibilita ao educador, meios na construção da sua identidade docente e na transformação de suas práticas de ensino. Conforme anunciado no resumo, o objetivo principal é refletir sobre as narrativas auto (biográficas) no contexto da formação de docentes em formação continuada que atuam em escolas do campo, como também discutir perspectivas teóricas sobre a abordagem auto- biográfica no contexto das práticas pedagógicas .

Parafraseando Sousa (2008) as biografias são bastante utilizadas em pesquisas na área educacional como fontes históricas, devendo cada texto escrito ser utilizado como objeto de análise considerando, sobretudo, o contexto de sua produção, sua forma textual e o seu conteúdo em relação ao projeto de pesquisa ou de formação a que esteja vinculado.

2. A Educação do Campo

A Educação do Campo, onde também se situa a educação popular, que antes era estudada fora de seu contexto, hoje torna-se objeto de discussão no meio dos sujeitos que a compõem, os educadores, educandos e camponeses, diferentemente de outros momentos, em que a educação rural era objeto de discussão dissociada dos sujeitos sociais que nela atuam, tendo em vista que tempo, memória, espaço e história caminham juntos. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, destaca que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana. (BRASIL, 2001, p. 1)

A Escola do Campo apresenta elementos que necessitam de estudo e pesquisa, como: a sua democratização, a resistência e a renovação das lutas e dos espaços físicos, assim como as questões ambientais, políticas, de poder, científicas, tecnológicas, sociais, culturais e econômicas que são vivenciadas neste espaço.

Leite (1999) afirma que,

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”. (LEITE, 1999, p. 14):

Para Arroyo (2001) olha-se para a Escola do Campo hoje, com um olhar onde se desconsidera a memória e as tradições, que devem ser valorizadas e atualizadas no presente, conferindo qualidade às classes multisseriadas brasileiras, tornando o ensino nelas desenvolvido de igual, ou melhor, qualidade do que o das classes seriadas: desafio pretensioso, mas possível.

A educação do campo tem suas especificidades e particularidades, devendo também ter uma atenção diferenciada não só para o currículo e avaliação da aprendizagem como também para a formação dos professores. O Campo não é só um lugar voltado para a agricultura, existem neste espaço, fatores que merecem atenção. Segundo Fernandes et al. (2004) o campo é:

(...) lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas (...). (FERNANDES et al., 2004, p. 137)

Conforme salienta Fernandes e Molina (2004) na Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo,

“O movimento Por uma Educação do Campo recusa essa visão [do latifúndio], concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, com o trabalho, sua cultura, suas relações sociais. Esta neoconcepção educacional não está sendo construída para os trabalhadores rurais, mas por eles, com eles, camponeses. Um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da educação do campo são sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias.” (FERNANDES e MOLINA, 2005, p 9)

3. As Narrativas autobiográficas

A formação docente, e especificamente a disciplina estágio supervisionado é um espaço onde os saberes e práticas vão sendo ressignificados e recontextualizados, constituindo-se em um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de novas competências.

Considerando a complexidade do processo de formação inicial do profissional docente e a utilização das narrativas auto (biográficas) no contexto de formação inicial de professores, questionamos: De que maneira a abordagem auto (biográfica), possibilita aos professores na formação inicial aprendizagens sobre si, sobre a profissão e a construção da identidade docente bem como transformações nas suas práticas. Qual a importância da escrita de si e sobre si no contexto da formação inicial do educador e da pesquisa em educação? Como a abordagem auto (biográfica) e heterobiográfica pode ser utilizada metodologicamente na formação de professores das escolas do campo?

Josso (2004) salienta que a escrita narrativa funciona num primeiro plano na perspectiva das competências verbais e intelectuais, porque faz o sujeito entrar em contato com suas lembranças e evocar as “recordações-referências” que esteja implicado com o tema conhecimento de si e formação; fazendo com que este revele o que “aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (JOSSO, 2004: 31). Desta forma a educação desenvolvida nos meios rurais torna-se objeto de discussão dos sujeitos que a compõem, nas narrativas e memórias dos educadores e camponeses, diferentemente de outros momentos, em que a educação rural era objeto de discussão dissociada dos sujeitos sociais que nela atuam.

Um dos professores, que aqui chamarei de professor A, que compõe o público alvo desta pesquisa, afirmou em seu memorial que:

A escola mudou muito, antigamente os professores não possuíam formação superior e nem existiam tantas cobranças. As escolas da zona rural eram deixadas de lado pelas autoridades, os alunos não tinham livros, merenda escolar e o trabalho era muito precário. Em minha sala tínhamos alunos de todas as idades e a professora tinha que atender todas as séries. A aula começa cedo e acabava cedo na época de raspar a mandioca para fazer farinha. A meninada corria para ajudar. (Professor A)

Percebe-se desta forma, que as narrativas, tal qual os lugares da memória, são instrumentos importantes de preservação e transmissão das heranças identitárias e das tradições. Narrativas sob a forma de registros orais ou escritos são caracterizadas pelo movimento peculiar à arte de contar, de traduzir em palavras as reminiscências da memória e a consciência da memória no tempo. As narrativas e memórias, são peculiares, incorporam dimensões materiais, sociais, simbólicas e imaginárias. Plenas de dimensão temporal, e tem na experiência sua principal fonte (BENJAMIN, 1994, p. 98). Algo que aproxima o estágio curricular da realidade do professor-aluno.

Uma outra professora, com 30 anos de magistério, que aqui chamarei de professora B, descreveu o seguinte, em seu memorial:

O importante era aprender a cartilha e a tabuada. Nós passávamos um tempo muito grande só estudando isso. Cartilha e tabuada, tabuada e cartilha, as outras matérias eram deixadas de lado. Parecia até que geografia, história e ciências não eram importantes. Mas o que me deixa intrigada é que mesmo assim aprendíamos muito. Na escola de hoje os meninos tem de tudo e aprendem pouco. Antes só passava que sabia ler, a coisa era assim, tradicional (Professora B)

Josso (2004) salienta que a escrita narrativa funciona num primeiro plano na perspectiva das competências verbais e intelectuais, porque faz o sujeito entrar em contato com suas lembranças e evocar as “recordações-referências” que esteja implicado com o tema conhecimento de si e formação; fazendo com que este revele o que “aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (JOSSO, 2004: 31)

Fui alfabetizada muita tarde, lembro-me que até os meus 10 anos não sabia escrever o meu nome completo. Eu tinha também que dividir meu caderno com meu irmão, eu usava o caderno pela manhã e ele pela tarde. Quando fui estudar no centro, ficava muito envergonhada, as pessoas diziam que eu cheirava a fumaça. Quando conclui o magistério queria logo ensinar e motivar os meus alunos. As pessoas da roça, não são nem melhores nem piores do que as pessoas do centro. Hoje já vejo muitos alunos pegando o transporte, lembro-me da minha época. (Professora C)

Percebe-se que o trabalho biográfico utilizado na disciplina de estágio, revela-se como importante recurso para a descoberta de si, existindo assim a apropriação de trajetórias pessoais, constituindo um exercício para que as experiências de vida, de profissão, e de formação sejam refletidas no processo de formação docente. Essa longa busca de si torna-se fundamental num contexto que exige forte consistência pessoal (DOMINICÉ, 1988), além de favorecer a descoberta do sentido do que se viveu, o reconhecimento de valores e projetos que promovam desenvolvimento e realização pessoal.

Uma outra professora, salientou a importância de lembrar sua trajetória de vida, que aqui chamarei de professora D:

Ser professora sempre foi meu sonho. Entrei para a escola com 7 (sete) anos de idade e meus pais não tinham muitas condições, provavelmente eu pararia de estudar no primário. Quando concluir o primário tive que começar a estudar no centro, meu pai não queria que nós fossemos estudar, porém minha mãe providenciou o material e nós íamos todos os dias em cima do caminhão e depois, muito depois começamos ir de ônibus. Eu queria ser professora para ensinar aqui mesmo. Antes de me formar já comecei a dar aula e minha primeira turma foi aqui (Professora D)

O trabalho auto (biográfico), tem sido utilizado no campo da formação do educador, promovendo reflexões significativas sobre a formação docente. As narrativas auto (biográficas) centradas na reconstrução de histórias de formação têm propiciado o

conhecimento sobre as histórias de vida, de formação e de profissão dos profissionais docentes, especificamente na elaboração dos memoriais acadêmicos. Segundo Sousa (2008)

A utilização das histórias de vida com enfoque nos memoriais acadêmicos ou de formação desencadeia importantes embates teóricos no decorrer de sua evolução, travando uma luta sucessiva pelo reconhecimento de seu caráter científico, enquanto método autônomo de investigação. Por ser mais uma alternativa de mediação entre as histórias individuais e sociais, pessoais e profissionais, o interesse na utilização de tal método é crescente nas últimas décadas em diferentes áreas do conhecimento. (SOUSA, 2008 p 90).

Nesse sentido, compreende-se que a abordagem auto -biográfica como recurso didático na formação docente tem sido utilizado no campo da formação do educador, promovendo reflexões significativas sobre tal formação, visto que as narrativas são centradas na reconstrução de histórias de formação têm propiciado o conhecimento sobre as histórias de vida, de formação e de profissão dos profissionais docentes. De acordo com Sousa (2008) as histórias de vida quando enfocada nos memoriais acadêmicos, apresenta uma gama de debates teóricos que vem crescendo nas últimas décadas.

Na perspectiva de proporcionar o desenvolvimento de competências reflexivas, e de ressignificação das discussões e dos saberes, a formação inicial docente apresenta-se como sendo uma condição imprescindível para o desenvolvimento da retextualização dos saberes, propiciando o desenvolvimento de competências voltadas para o exercício da identidade docente. É neste contexto que a abordagem auto (biográfica) tem sentido na formação do educador.

O processo de formação torna-se uma longa busca de si em um mundo que demanda uma forte consistência pessoal para enfrentar os desafios que cada um deve encarar na sociedade atual. Essa experimentação existencial irá de certo surpreender, particularmente em contextos de conformidade social, porque ela favorecerá trajetórias insólitas e opções aparentemente contraditórias." (DOMINICÉ, 1988, p 45)

Considerando a importância da escrita de si, e do trabalho didático da construção dos memoriais acadêmicos na formação do educador Sousa (2008) afirma que:

O trabalho auto (biográfico) possibilita a descoberta de aspectos decisivos da vida pessoal presentes na interioridade e na relação com o mundo, que de outra forma permaneceriam ocultos e, em muitos casos, desconhecidos. Esse caminho de apropriação de si é também estimulado pela troca realizada entre os pares (heterobiografia) que ajuda a aprofundar e compreender melhor os aspectos importantes da trajetória formativa. (SOUZA, 2008, p 22)

Com a produção dos memoriais acadêmicos, descrevendo as trajetórias profissionais, de vida, de profissão e de formação, a subjetividade configura-se como

elemento constitutivo das representações sobre o vivido. Promove a reflexividade da prática docente. O ato de rememorar a partir da interiorização e exteriorização nos faz apreender no tempo e no espaço a organização das lembranças pessoais e profissionais numa perspectiva de formação tão importante e singular, fundamental para a formação docente no contexto da contemporaneidade.

4. Os memoriais acadêmicos

O trabalho auto (biográfico), tem sido utilizado no campo da formação do educador, promovendo reflexões significativas sobre a formação docente. As narrativas auto (biográficas) centradas na reconstrução de histórias de formação têm propiciado o conhecimento sobre as histórias de vida, de formação e de profissão dos profissionais docentes, especificamente na elaboração dos memoriais acadêmicos. Segundo Sousa (2008)

A utilização das histórias de vida com enfoque nos memoriais acadêmicos ou de formação desencadeia importantes embates teóricos no decorrer de sua evolução, travando uma luta sucessiva pelo reconhecimento de seu caráter científico, enquanto método autônomo de investigação. Por ser mais uma alternativa de mediação entre as histórias individuais e sociais, pessoais e profissionais, o interesse na utilização de tal método é crescente nas últimas décadas em diferentes áreas do conhecimento. (SOUSA, 2008 p 90).

Nesse sentido compreende-se que a abordagem auto -biográfica como recurso didático na formação docente tem sido utilizado no campo da formação do educador, promovendo reflexões significativas sobre tal formação, visto que as narrativas são centradas na reconstrução de histórias de formação têm propiciado o conhecimento sobre as histórias de vida, de formação e de profissão dos profissionais docentes. De acordo com Sousa (2008) as histórias de vida quando enfocada nos memoriais acadêmicos, apresenta uma gama de debates teóricos que vem crescendo nas últimas décadas.

Considerando a importância da escrita de si, e do trabalho didático da construção dos memoriais acadêmicos na formação do educador Sousa (2008) afirma que:

O trabalho auto (biográfico) possibilita a descoberta de aspectos decisivos da vida pessoal presentes na interioridade e na relação com o mundo, que de outra forma permaneceriam ocultos e, em muitos casos, desconhecidos. Esse caminho de apropriação de si é também estimulado pela troca realizada entre os pares (heterobiografia) que ajuda a aprofundar e compreender melhor os aspectos importantes da trajetória formativa. (SOUSA, 2008, p 22)

Com a produção dos memoriais acadêmicos, descrevendo as trajetórias profissionais, de vida, de profissão e de formação, a subjetividade configura-se como elemento constitutivo das representações sobre o vivido. Promove a reflexividade da prática docente. O ato de rememorar a partir da interiorização e exteriorização nos faz

apreender no tempo e no espaço a organização das lembranças pessoais e profissionais numa perspectiva de formação tão importante e singular, fundamental para a formação docente no contexto da contemporaneidade.

4.Considerações Finais

Compreende-se que na formação continuada o profissional passa por um processo de reflexão da prática, e ao mesmo tempo questiona as teorias e assume uma postura profissional reflexiva. Desta forma observou-se o quanto a escrita de si, torna-se necessária na pesquisa em educação, potencializado mecanismos para oferecer ao professor, durante a formação, a possibilidade de melhor conhecer-se e vivenciar a abertura para a alteridade e a reflexibilidade da pratica docente.

Na perspectiva de proporcionar o desenvolvimento de competências reflexivas, e de ressignificação dos saberes, a formação continuada de docente apresenta-se como sendo uma condição imprescindível para o desenvolvimento da retextualização dos saberes, propiciando o desenvolvimento de competências voltadas para o exercício da identidade docência. É neste contexto que a abordagem auto (biográfica) tem sentido na formação continuada dos professores das escolas do campo.

Notou-se também o quanto a formação continuada não se faz antes da mudança de postura do docente, pois cada educador deve ser responsável pela sua postura e ação educativa, e esta mudança ocorre aos poucos, durante o processo de reflexão, os saberes docentes que vão sendo recontextualizados. Esta postura, por si só, já é suficientemente instigadora e desafiadora para uma reflexão da prática com efeitos direto no exercício da ação educativa.

Sendo assim, as histórias de vida, de profissão e de formação são significativas para o profissional e para a construção da identidade docente, que é favorecida também pelo trabalho autobiográfico e heterobiográfico, pois esses propiciam a reflexão direta sobre as vivências, a identificação do sentido do que se viveu e a apropriação de si, “transformando”, assim, as vivências ou experimentações em experiências.

5.Referências Bibliográficas

- ARELANO, Lisete R. G. A pedagogia da terra: novos ventos da Universidade. In:KRUPPA, Sonia M. Portella(org.). Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos. Inep/MEC. Brasília, DF, 2005.
- ARROYO, M. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. São Paulo: Xamã, 1999.
- ARROYO, Miguel Gonzáles Galdart, Rosali Salete Galdart, Molina, Mônica Castanga (org). Por uma Educação do Campo: Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidison de Quintella (orgs.).Educação rural: sustentabilidade do campo. Feira de Santana, BA: MOC; UFES:(Pernambuco): SERTA, 2003.
- BOBBIO, Noberto. O Tempo da memória. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- BOSI, Alfredo (org.). Tempo e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- CATANI, Denice. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) – Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003, pp. 119/130.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da União: 23 de dezembro de 1996, seção I, p.27839.
- BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo, Resolução nº. 3 de abril de 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Escola Ativa – Orientações Pedagógicas para a formação de educadores e educadoras. SECAD/MEC, Brasília, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*.Brasília, DF, 2001.
- BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p.385-410, maio/ago.2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf> >. Acesso em: 04 jul 2010.
- FERNANDES, B.M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-145.
- FERNANDES, B.M.; CERIOLI, P.; CALDART, R.S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. *Por uma educação do campo*.Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-62.
- JOSSO, M.C. Experiência de vida e formação. Cortez São Paulo. 2004.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MATTOS, Ilmar Rohloff (org.). Ler e escrever para contar: documentação, historiografia e formação do historiador. Rio de Janeiro: Access, 1998.

MENDONÇA, S. Agronomia e Poder no Brasil. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1999.

NEVES, Margarida de Souza. História e Memória: os jogos da memória. In: FERREIRA, Marieta Morais. História do Tempo Presente: desafios. *Cultura Vozes* v. 94, n. 3. Petrópolis: Vozes, 2000.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In.: SOUZA, Elizeu Clementino de & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org) Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, pp. 42/59

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 18ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RUIZ, João Álvaro. Metodologia Científica - Guia para eficiência nos estudos. Atlas. 1979.

SCHALLER, Jean Jacques. Lugares aprendentes e a inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum. IN: Auto Biografia: Formação, territórios e saberes. SOUZA, Elizeu Clementino e PASSEGGI, Maria da Conceição. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrytina Venancio Histórias de Vida e formação de professores. Quarttet. Rio de Janeiro. 2008.

**PELA MEMORIA, RESTAURO DO PRÉDIO DA PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE
MATIAS BARBOSA, MINAS GERAIS, BRASIL.**

FOR THE MEMORY: RESTORATION PROJECT OF THE CITY HALL BUILDING OF MATIAS
BARBOSA, IN MINAS GERAIS, BRAZIL.

Autores:

Fabio J. M. de Lima - fabio.lima@ufjf.edu.br

Doutor em Arquitetura e Urbanismo, Professor Associado UFJF, coordenador NPE URBANISMOMG/UFJF

Raquel von R. Portes - raquelportes@hotmail.com.

Mestre em Arquitetura e Urbanismo, Professora Temporária UFJF, pesquisadora colaboradora NPE URBANISMOMG/UFJF

Bárbara L. Barbosa. - babilopesb@gmail.com.

Graduada em Arquitetura e Urbanismo, pesquisadora colaboradora NPE URBANISMOMG/UFJF

Helena T. Creston - helenatuler@hotmail.com

Graduada em Arquitetura e Urbanismo, Mestranda EAUFMG, pesquisadora colaboradora NPE URBANISMOMG/UFJF

Ana Paula L. P. Cruz - anna_cruz6@hotmail.com

Graduada em Arquitetura e Urbanismo, pesquisadora colaboradora NPE URBANISMOMG/UFJF

Larissa R. Moura - larissaribeiom@yahoo.com.br

Graduada em Arquitetura e Urbanismo, pesquisadora colaboradora NPE URBANISMOMG/UFJF,

Ricardo S. F. de Oliveira - ricardo.sartine@hotmail.com

Graduado em História, Secretário de Cultura e Turismo do Município de Matias Barbosa,

Tainá de C. Lamógli

Graduanda em Arquitetura e Urbanismo, Bolsista NPE URBANISMOMG/UFJF;

Bianca da S. M. Veiga.

Graduanda em Turismo, Bolsista NPE URBANISMOMG/UFJF.;;

Wilian C. A. Mendonça.

Graduando em Engenharia Civil, Bolsista NPE URBANISMOMG/UFJF Graduando em Engenharia Civil, Bolsista NPE URBANISMOMG/UFJF.

Danilo de L. Guimarães. Graduando em Arquitetura e Urbanismo, Bolsista NPE URBANISMOMG/UFJF

Aline M. F. Barata

Graduando em Arquitetura e Urbanismo, Bolsista NPE URBANISMOMG/UFJF

Lívea R. Pereira

Graduando em Arquitetura e Urbanismo, Bolsista NPE URBANISMOMG/UFJF,

Débora V. Almeida

Graduando em Arquitetura e Urbanismo, Bolsista NPE URBANISMOMG/UFJF

RESUMO

O artigo aborda o processo desencadeado para a elaboração do projeto de restauração do Prédio da Prefeitura no município de Matias Barbosa, em Minas Gerais, Brasil. A edificação vinculada a linguagem eclética, mesmo construída no século XX, constitui patrimônio cultural protegido na instância municipal pela Comissão Permanente Técnico-Cultural de Matias Barbosa. No processo desencadeado foi importante o envolvimento de professores, estudantes, técnicos vinculados a administração municipal e a própria comunidade. Este trabalho se insere nas atividades do Núcleo de Pesquisa e Extensão Urbanismo em Minas Gerais da Universidade Federal de Juiz de Fora - NPE URBANISMOMG/UFJF através de convenio com a Prefeitura Municipal. A proposta considera o respeito à autenticidade e aos valores estéticos deste bem cultural imóvel, com ações para reverter as alterações implementadas nas características originais da obra. Para tal, foram feitos levantamentos de campo e em acervos, bem como reuniões públicas, sendo que as ações definidas foram apresentadas a Comissão Permanente Técnico-Cultural de Matias Barbosa para a preservação deste referencial para a cidade.

PALAVRAS CHAVE – Patrimônio Cultural; Memória; Participação Comunitária; Historia da Cidade; Urbanismo.

ABSTRACT

This article discusses the process initiated to elaborate the restoration project of the City Hall building of Matias Barbosa, in Minas Gerais, Brazil. The building as a palace is linked to eclectic language, although built in the twentieth century, as an important cultural heritage protected in the municipal Council of Heritage and Culture. In the process highlights the involvement of teachers, students, technicians linked the municipal administration and the community in order to allow participation. This work is part of the activities of the “Núcleo de Pesquisa e Extensão Urbanismo em Minas Gerais da Universidade Federal de Juiz de Fora - NPE URBANISMOMG/UFJF” through an agreement with the Municipality of Matias Barbosa. Regarding the proposal for the restoration was emphasized the respect for authenticity and aesthetic values of cultural property, defining actions to reverse the changes implemented in terms of new constructions and appendices on the old historical build. To this end, we made field surveys, as well as public meetings, especially with the building users, the servers at City Hall. The actions defined for the restoration were presented to the Comissão Permanente Técnico-Cultural de Matias Barbosa for the preservation of this reference for the city...

KEYWORDS – Cultural Heritage; Memory; Community Participation; History of Cities; Urban Planning.

Introdução

O projeto de restauração do prédio da Prefeitura Municipal de Matias Barbosa compreende atividade do Grupo de pesquisa e extensão Urbanismo em Minas Gerais, pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, em convênio com a Prefeitura Municipal de Matias Barbosa, particularmente no campo da conservação e do restauro, procurando ampliar a compreensão da formação das cidades sob o ponto de vista do urbanismo e do planejamento urbano. Desta forma, busca-se esboçar o processo desencadeado no âmbito municipal, contando com a participação comunitária para a preservação desta referência marcante no contexto da cidade. A partir do convênio estabelecido com a Prefeitura Municipal de Matias Barbosa, foi possível encaminhar ações para a restauração arquitetônica e paisagística de dois bens culturais situados no centro urbano do município, a Capela do Rosário, com proteção por parte do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, e o prédio da Prefeitura Municipal, ambas edificações com proteção no âmbito municipal, pela Comissão Permanente Técnico-Cultural de Matias Barbosa. O prédio em particular foi protegido por tombamento através do Decreto nº1277, de 17 de março de 2006, sujeito às diretrizes de proteção estabelecidas pela Lei nº 615, de 28 de abril de 2000, não podendo ser destruído, mutilado ou sofrer intervenções sem prévia deliberação da referida Comissão Permanente Técnico-Cultural além de aprovação pelo Departamento Municipal de Cultura, Turismo, Desporto e Lazer.

Este trabalho amplia os vínculos já estabelecidos com o município, particularmente no processo estabelecido para a elaboração do Projeto Urbanístico Parque Linear Monte Alegre e Nova Cidade desenvolvido a partir de agosto de 2008.³ Anteriormente, no ano de 2006, participamos de estudo para a viabilidade do sistema ferroviário de transporte de passageiros no trecho compreendido entre os municípios de Matias Barbosa e Barbacena, vinculado ao Programa de Revitalização das Ferrovias do Ministério dos Transportes.⁴ Estes trabalhos têm proporcionado importantes aproximações com a

³ O projeto concluído em outubro de 2010, em fase de captação de recursos para a execução, envolveu grupo de trabalho da Universidade, que fez a revisão em proposta inadequada desenvolvida anteriormente por outra equipe da mesma Universidade. A proposta envolveu, inicialmente, uma abordagem macro, tendo em vista a complexidade dos processos sócio-ambientais e urbanísticos, que se inseriam com esta intervenção. No segmento, aproximações sobre a realidade local permitiram a elaboração do projeto de modo apropriado, com vistas à recuperação da qualidade ambiental das margens deste importante curso d'água com benefícios para a população ali residente, particularmente com a inserção do parque linear. Participam também dos trabalhos do núcleo os seguintes colaboradores e bolsistas: BOSCARIOL, Antonio C.; KARLLA, Itala; FERNANDES, Marcela D.; D'AVILA, Analice V.; LIMA, Vitor; BARBOSA JUNIOR, K. de M.; PORTELA, Fernanda; MATTOS, Marine; ALVARENGA, Vinicius F. Agradecimentos a FAPEMIG, CAPES, CNPQ, Ministério da Cultura e Ministério das Cidades, pelo apoio às atividades de pesquisa e extensão universitária.

⁴ Ver: LIMA, F. J. M.; PORTES, R. V. R.; FOSCARINI NETO, P.; AVILA, A. N.; SCURSEL, A.; OLIVEIRA, A. B. M. E.; FONSECA, H. O.; CALDEIRA, L. F. D.; MURAT, M. G.; COELHO, S. R. . Relatório Técnico: Pela Memória da

realidade local do município e a sua região, o que tem contribuído para a formação de quadros mais conscientes do seu papel social, cultural e político, no contato com comunidades em situação de risco. Aqui se coloca a perspectiva da abordagem multidisciplinar por parte de professores, pesquisadores e acadêmicos, nas idas e vindas necessárias.



Figura 01 - Prédio da Prefeitura Municipal na atualidade, inserção monumental. Fonte: UrbanismomgUFJF, fotografia Raquel Portes.

Nas origens do município de Matias Barbosa se coloca o processo desencadeado para a exploração da antiga Província de Minas Gerais, que deu origem a diversos aglomerados no estado através de “bandeiras” que penetraram pelo seu território. Tal processo gerou caminhos, pontos de parada, pequenas vilas e apropriações, sendo a abertura do Caminho Novo, que ligava o Rio de Janeiro a Minas Gerais, de extrema importância em sua formação. Tendo se desenvolvido às margens do Rio Paraibuna, a partir da concessão de Sesmarias pelo português Matias Barbosa em 1700, em 7 de setembro de 1923 ocorre sua emancipação. O município localiza-se na Zona da Mata

Mineira, a 15 km da cidade de Juiz de Fora, que é sede da microrregião, e a 271 km da capital Belo Horizonte.

A restauração do Predio da Prefeitura para o município de Matias Barbosa e a sua conservação como um processo contínuo, se coloca de modo relevante, numa perspectiva que considera a participação da comunidade como essencial. Por esta via, entendemos as intervenções aqui propostas, afinal, já nos dizia Aloísio Magalhães, “...a comunidade é a melhor guardiã de seu patrimônio”⁵. Com esta premissa, vale dizer, em termos de interesse social, “...do seio de cada comunidade pode e deve surgir a voz de alarme e a ação vigilante e preventiva (...)”⁶ para a preservação do patrimônio cultural. Em qualquer caso, deve ser considerada a colaboração das comunidades na valorização do deste patrimônio. Neste sentido, a primeira medida, refere-se a definição, em conjunto com os diversos setores funcionais, do programa atual da organização administrativa a ser ali instalado. Esta medida balizará o novo agenciamento a ser projetado levando-se em conta a atual configuração relacionada à disposição original dos cômodos. Outra tomada de posição preliminar refere-se aos anexos edificados posteriormente, tendo em vista a sua permanência ou não, em função da alteração dos valores históricos do edifício.⁷ No novo agenciamento a ser definido é importante que sejam evitadas alterações sensíveis “...das características tipológicas, da organização estrutural e da sequência dos espaços internos.”⁸ Neste sentido, o desenvolvimento do projeto compreendeu, inicialmente, o entendimento da memória da ocupação do município, e a inserção deste bem cultura na dinâmica urbana. Nesta compreensão, foi ressaltada a importância do predio, como patrimônio público municipal e a proteção legal estabelecida. Em seguida foi definido o seu estado de conservação, considerando as diversas modificações implementadas. Com esta aproximação foi elaborado, então, o projeto de restauração que se segue.

Pela memória: Metodologia

O prédio da Prefeitura Municipal se coloca como um importante referencial para o município de Matias Barbosa pela sua localização privilegiada no centro histórico e a

⁵ A frase dita há mais de 20 anos por Aloísio de Magalhães sintetiza a idéia de preservação no Brasil, afinal só o compartilhamento de responsabilidades entre governos e sociedade pode garantir a permanência dos bens culturais, ver: http://www3.iphan.gov.br/bibliotecavirtual/wpcontent/uploads/2011/02/premio_RMFA2005.pdf.

⁶ BRASIL. IPHAN. Normas de Quito: Reunião sobre conservação e utilização de monumentos e lugares de interesse histórico e artístico. Quito: OEA, novembro/dezembro de 1967

⁷ A Carta do Restauro preconiza que as demolições não devem apagar a trajetória da obra através do tempo, no entanto, se estas alterações modificam os valores históricos da obra elas devem ser eliminadas, ver: BRASIL. IPHAN. Carta do Restauro. Itália, Circular no117 de 6 de abril de 1972.

⁸ IPHAN. Carta do Restauro, op. cit.

relação com a história da cidade. A metodologia abordada para a realização dos trabalhos no município envolveu o levantamento do estado de conservação do bem cultural, sendo que, inicialmente fez-se um levantamento planialtimétrico e de dados, levando-se em conta a documentação existente nos acervos locais e em acervos localizados na capital do estado, Belo Horizonte. Esse levantamento foi também efetuado através da realização de visitas *in loco*, que contemplaram anotações, desenhos, fotografias, e, mesmo, registros de vídeo. A partir destas aproximações foram elaboradas fichas-síntese e pranchas com fotografias e croquis para expor os resultados. As intervenções realizadas nas etapas citadas acima, contaram com o envolvimento da comunidade e dos servidores municipais. Com este referencial definido, acrescido dos dados da pesquisa documental nos acervos locais e nos arquivos em Belo Horizonte, foram definidas as ações para reverter o quadro de degradação e proporcionar a restauração do bem cultural. Ainda em termos de metodologia, cabe dizer que as intervenções propostas foram discutidas ao longo do desenvolvimento do projeto, como uma atividade extensionista e de pesquisa.

Com relação à edificação em si mesma, os procedimentos a serem adotados para a sua restauração levam em conta a vitalidade atual, em termos de uso e estado de conservação razoável do prédio, ainda utilizado como sede do Poder Público Municipal. O programa para a nova organização municipal projetada sobre o bem cultural foi debatido com os setores funcionais. Esta organização prevista balizou o novo agenciamento proposto, como uma reconfiguração relacionada à disposição original dos cômodos. Outra tomada de posição refere-se aos anexos edificadas posteriormente, tendo em vista a sua permanência ou não, em função da alteração dos valores históricos do edifício.

O palacete eclético ainda tem dominância no trecho em que se insere pelo aspecto de monumentalidade, mesmo com as transformações da cidade, e mesmo com as intervenções feitas na edificação, como mencionado, referente à criação de anexos inseridos nos fundos e nas laterais. Tais alterações desconsideraram o princípio da visibilidade do bem cultural, acrescidas da própria deterioração do prédio pela ação do tempo e pelos usos. Estas interferências têm ameaçado a integridade do bem cultural, além da fruição do mesmo no ambiente urbano. Outro ponto a ser considerando, em termos metodológicos é que a proteção deste referencial para a cidade não pode ser isolada, ao contrário, as diretrizes para a preservação devem ser inseridas no processo de planejamento do município, tendo em vista as repercussões das transformações da cidade, particularmente na área central. Novas construções e ampliações das existentes,

além de um singelo processo de verticalização e renovação, acabam por interferir na ambiência destes valores culturais.

O prédio da Prefeitura Municipal

A construção do prédio da prefeitura remonta ao ano de 1928 para abrigar a própria sede da administração municipal e a Câmara, sendo que a inauguração do mesmo ocorreu em 12 de novembro de 1929. O projeto de autoria de Luiz de Souza Brandão, que naquele momento era Presidente da Câmara, teve a construção implementada pela Construtora Pantaleone Arcuri. O edifício vincula-se ao neoclassicismo, com um forte apelo junto ao ecletismo pelo distanciamento temporal em que o mesmo se insere em relação a este movimento cultural europeu que aportou no Brasil com a Missão Francesa, no início do século XIX. Em 1929, o que se fazia em termos de linguagem arquitetônica, apropriando-se dos estilemas ali empregados, já se configurava, de certo modo, como um *“revival”* de algo que já havia ocorrido ... um verdadeiro *“deja vu”* construído em pleno século XX.

O prédio apresenta volumetria em bloco único de dois pavimentos, com fachada marcada por eixos de simetria, adornos e decorações, além de um sistema preciso de relações e proporções que lhe confere harmonia, sobriedade e ordem, aspectos igualmente relacionados ao caráter do poder público. O sistema construtivo configura-se como estrutura portante, com robustos pilares e paredes de tijolos maciços. O coroamento foi composto por platibanda, sendo esta disposta em balaustrada, com elementos decorativos, encimada por pináculos, tendo ao centro um relógio em arco pleno, “suportado” por massa de flores e folhagens. O telhado do bloco principal foi definido em quatro águas, com calhas em estrutura de madeira e cobertura em telhas francesas, esta oculta nas fachadas por platibandas e balaustradas de massa, o que reafirma a vinculação ao neoclássico. O gradil frontal apresenta balaustrada e pináculos compostos por luminárias.

A edificação foi implantada com recuos frontal, laterais e de fundos, tendo o paisagismo definido em termos de ajardinamento frontal. O acesso ao edifício é feito por escada simples que conduz à portada central, alteada em relação à rua, com patamar em ladrilho hidráulico, marcado com o ano da inauguração do edifício “1929”. Esta portada apresenta duas folhas de madeira maciça com detalhes em estrutura metálica vazada e vidro decorado. Cada folha apresenta elemento em relevo decorado com as inscrições “P”

e “M”, de cada lado, tendo também puxadores em estrutura metálica, com vazado pivotante contendo a inscrição “letters”.

As paredes são revestidas interna e externamente com reboco e pintadas com tinta látex, e a base alteada na fachada principal é revestida com pedras. As janelas e portas internas são pintadas com tinta a óleo, e a porta principal é revestida apenas com verniz. O parapeito das janelas é largo, tanto no primeiro quanto no segundo pavimento, tendo abaixo dos mesmos, no térreo, elemento retangular com decoração em relevo. A composição dos vãos do primeiro e do segundo pavimentos é semelhante, tendo neste último, portada e balcão na parte central, com guarda-corpo disposto por meio de balaustrada. Em cada lado do balcão foram conjugados pares de janelas em esquadrias de madeira com folhas de abrir de caixilhos retangulares, composto por vidro decorado e postigo de madeira na parte interna. Na parte superior e inferior, as vergas possuem ornamentação em relevo, sendo que nesta última, bandeiras fixas arrematam os vãos, tendo ainda uma cimalha dividindo horizontalmente a extensão da porta e das janelas.

A fachada principal apresenta marcação dos vãos de portas e janelas com pilaretes decorados apresentando base, fuste liso e capitel. Ao mesmo tempo, esta fachada apresenta também marcação em termos de pilares ortogonais, com elementos e relevo fazendo a decoração. Na parte central, grandes mísulas decoradas com flores de lis e folhas sustentam o balcão do segundo pavimento, sendo que os vãos não são divididos, tendo sobre eles, no entanto, faixa decorada no nível da verga e cimalha, que percorre toda a extensão da fachada. Esta é ressaltada sobre os pilares ortogonais. Sobre a mesma, destaca-se o entablamento com outras mísulas decoradas no eixo dos pilaretes e sobre cada pilar sustentando volumosa cornija, tendo na parte central arco alteado.

Atualmente, na parte posterior, encontram-se a recepção, o gabinete do Prefeito e outras salas, como a chefia de gabinete. Nos outros cômodos, no bloco principal, encontram-se instaladas as secretarias. Na parte lateral direita, foi edificado um bloco isolado, separado da edificação anexa de fundos, que abriga a contabilidade e a tesouraria. Também aos fundos, encontra-se anexa edificação que abriga parte da secretaria de obras, refeitório e garagens. Ainda nos fundos, o hospital municipal recentemente inaugurado, composto por bloco único que ocupa parte do terreno pertencente ao prédio da Prefeitura.

Restauro do Prédio da Prefeitura. Resultados:

O processo desencadeado no âmbito do município e na Universidade Federal de Juiz de Fora teve como resultado o projeto de restauração composto por memória do projeto e desenvolvimento global com as ações representadas com a finalidade de reverter o quadro de degradação constatado. Como mencionado, tal projeto envolveu atividades de pesquisa e de extensão com a experimentação de situação real e envolvimento da comunidade no processo desencadeado. Nas partes interna e externa dos blocos foram definidas ações para valorizar o conjunto edificado. Em termos de agenciamento interior, foram definidas modificações que alteram bastante a atual disposição dos setores funcionais, sem propostas de modificação, no entanto, do organograma da Prefeitura. Na parte externa, o tratamento paisagístico foi pensado margeando a construção, com a inserção de galeria externa para exposição de painéis e esculturas, o que inclui a retirada do capeamento asfáltico, recentemente colocado no acesso lateral, e o existente na via principal no trecho do prédio, como um prolongamento do jardim frontal, substituído por lajinhas de pedras irregulares (pé-de-moleque).

Como partido arquitetônico, buscou-se a valorização da edificação com intervenções de repintura, tratamento químico de madeiras e limpeza das telhas cerâmicas sem a retirada da pátina. Neste contexto, as intervenções realizadas buscam, ainda, recuperar a integridade do bloco edificado e restabelecer a fachada lateral, com a retirada dos anexos laterais que foram construídos para abrigar copa e banheiro. Outra ação a ser realizada diz respeito à execução de tratamento químico nas madeiras, de forma a interromper a ação de insetos xilófagos. Este tratamento deverá ser efetuado nos pisos, forros e nos portais, além do mobiliário, equipamentos e armários. Tal tratamento deverá ser estendido ao madeiramento do telhado, cujas peças que sofreram deterioração parcial deverão ser substituídas por novas peças similares às originais. A escada passará por este mesmo processo de tratamento, com exceção do painel de fechamento em tábuas, que deverá ser substituído. Neste caso específico, a proposta é inserir painel de vidro temperado, permitindo a transparência do vão da escada para o cômodo contíguo à mesma. Com relação à escada de acesso frontal as pedras devem ser limpas, sem o emprego de jato de areia, além da retirada de recomposições inapropriadas. Estes devem ser refeitos, com o preenchimento das lacunas utilizando-se a própria pedra. Ainda no que se refere a este ponto, no caso da escada frontal, deve ser

executada a estabilização das pedras com o emprego de argamassa, tendo em vista as trincas observadas na parte lateral.

Para a iluminação interior dos cômodos, deve ser executada uma revisão, visando a sua atual inadequação geral. Assim, constata-se que as luminárias não atendem às necessidades das tarefas realizadas nos vários compartimentos e também devem ser revistas em termos de posicionamento e modelo. Para o projeto externo, através de projeto luminotécnico, buscou-se enfatizar a beleza e os ornamentos presentes na fachada, como forma de incentivar a apreciação do bem cultural pelos moradores e visitantes. Ainda, devem ser revistas todas as instalações elétricas, informáticas, hidráulicas, sanitárias e telefônicas, dadas a sua impropriedade na atualidade, com riscos evidentes de incêndio. Estas devem ser adequadas ao novo agenciamento a ser promovido em função do organograma da Prefeitura revisto – considerando-se a disponibilidade do pavimento superior anteriormente ocupado pela Câmara Municipal. Além disso, coloca-se a substituição das peças e aparelhos por similares com os respectivos metais, e recomenda-se também a substituição dos revestimentos de pisos e paredes com tonalidades complementares às cores predominantes dos ladrilhos hidráulicos presentes na circulação central.



Figura 02 - Prédio da Prefeitura Municipal na atualidade, ensaios de volumetria. Fonte: Urbanismomg/UFJF.

No tocante aos revestimentos de pisos e paredes, o piso taboado, as pedras e as pinturas foram mantidas, apenas com tratamentos específicos para reversão do processo de deterioração. As ações de restauração incluem ainda prospecções para atestar a presença de camadas distintas de pinturas. Estas prospecções serão realizadas em todas as paredes, no exterior e no interior, pelo menos entre os pontos diferenciados. Além destes procedimentos, são necessárias ações para a reversão das deteriorações por ação de umidade constatada na base das paredes, bem como das trincas localizadas. Estes procedimentos incluem a verificação do estado da argamassa em termos de agregação para a sua reconstituição – esta buscando o emprego das mesmas proporções de materiais. Com relação à umidade ascendente, a mesma deve ser interrompida através de “cortina” executada com materiais distintos na parte externa das edificações, que possibilitem a absorção da água residual, a qual provoca a deterioração dos revestimentos. Vale ressaltar a necessidade da condução das águas pluviais para canaletas em pedras de mão, que acompanhem a extensão dos edifícios. As situações indesejáveis de tubos em “pvc” saindo de pontos da parede, como constatado, devem ser revistas, com a execução do projeto de instalações pluviais.

O taboado do pavimento superior encontra-se deformado pela movimentação dos suportes de sustentação. Estes devem ser analisados para constatar se houve recalque de fundação ou desgaste nas peças, por algum tipo de deterioração, e deve ser estudada a sua substituição ou não, a depender do que for constatado. Este estudo deve considerar também a carga comportada pelo piso até então – pelo uso da Câmara Municipal – para atestar a estabilidade das estruturas que o sustentam e sua adequação ou não ao novo uso a ser implementado pela Prefeitura Municipal. Caso seja constatada a necessidade de reforço estrutural, o mesmo deve ser executado em estruturas metálicas sob o taboado, sem alterar a condição material deste piso.

Com relação aos anexos edificados, no caso do anexo dos fundos, propõe-se a inserção do elemento de ligação translúcido, onde esta localizada a circulação vertical e horizontal. Para este elemento, também foi pensada outra forma de circulação vertical, através de uma escada metálica e uma plataforma mecânica, interligando a parte superior com o bloco principal.

Quanto aos muros laterais, no lado direito, foi proposta a fixação de painéis elucidativos da memória da ocupação destes trechos, bem como do próprio processo de restauração a ser submetida à edificação. Tais painéis afixados serão confeccionados em suportes de vidro temperado, com textos e desenhos explicativos.

Por fim, vale dizer que estas diretrizes arquitetônicas e urbanísticas de restauração buscam resolver os problemas de deteriorações diversas, constatados pelos estudos e levantamentos realizados sobre o Prédio da Prefeitura, considerando as suas especificidades. O projeto apresentado a Comissão Permanente Técnico-Cultural de Matias Barbosa para a preservação deste referencial foi aprovado e encontra-se em fase de captação de recursos para a execução. Em termos de resultados, como já dito, vale mencionar a importância desta oportunidade, tanto para a Universidade quanto para a Prefeitura Municipal e, por extensão, a comunidade do Município de Matias Barbosa.

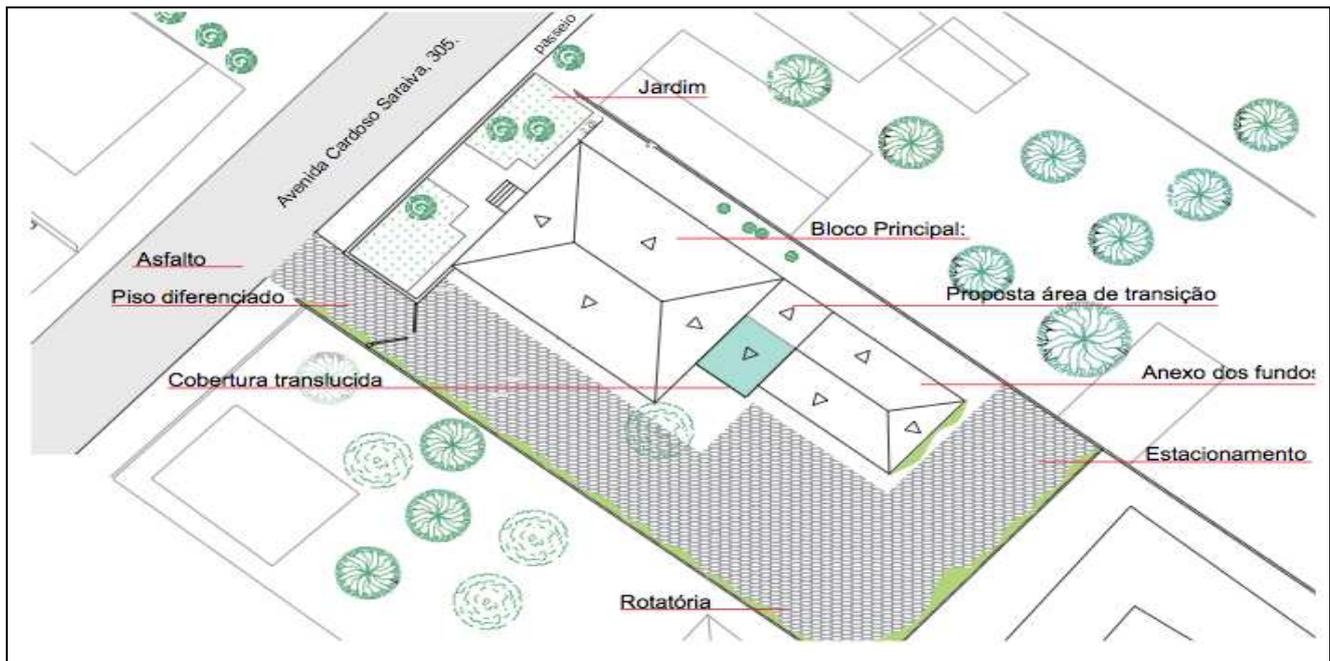


Figura 03 - Prédio da Prefeitura Municipal na atualidade, implantação no Projeto de Restauração. Fonte: Urbanismomg/UFJF.

Conclusão

O processo desencadeado para a elaboração do projeto de restauração do Prédio da Prefeitura mostrou-se bastante profícuo, na medida em que permitiu aproximação com realidade próxima e, ao mesmo tempo, distante do ambiente acadêmico. Como exercício projetual e real, permitiu a capacitação de professores e alunos voltada para a temática da Conservação e do Restauo, com atividades intensas de pesquisa e de extensão. Na elaboração do projeto, que incluiu responsabilidade técnica específica a busca de uma linguagem acessível à comunidade e aos funcionários da Prefeitura foi buscada e, pode ser dito neste ponto, alcançada. A divulgação em meio digital no sitio do grupo, em www.ufjf.br/urbanismomg teve o sentido de permitir o acesso facilitado, seja no momento do desenvolvimento do projeto, para as discussões de encaminhamento conceitual do mesmo, seja na continuação, na execução e nas análises de ocupação que virão. Os resultados neste sentido tem sido significativos visto que a possibilidade de integração do site com outras

mídias de publicação virtual como blogue e sítios de relacionamentos tornaram as atividades melhor documentadas e participativas. Neste sentido, o que se espera do sítio <http://www.ufjf.br/urbanismomg> é proporcionar ferramenta de interlocução entre as atividades de pesquisa e extensão do núcleo e as comunidades envolvidas, como neste caso do projeto de restauração do Prédio da Prefeitura, bem como, uma forma mais ágil de inserir as produções na comunidade acadêmica. O site também encontra-se definido em <http://www.facebook.com/pages/urbanismomg/208071325885839?sk=info> com informações atualizadas diariamente abordando os trabalhos do núcleo.

Com relação à participação, esta ainda se coloca com muitas dificuldades, tendo em vista, de maneira geral, o processo recente relativo a abertura política do país que se inicia efetivamente com a Constituição Federal de 1988 e segue com legislações posteriores. O Estatuto da Cidade, lei federal 10.257 de 10 de julho de 2001 que regulamenta os artigos 182 e 183 da Constituição Federal se coloca de modo essencial por mencionar a participação efetiva das comunidades nas políticas públicas. Assim, o que foi desencadeado em Matias Barbosa ainda é algo que germina, por assim dizer, em termos de participação. Espera-se que o processo aos poucos se consolide e venha brindar as próximas incursões municipais com maior disposição para a participação por parte da comunidade. A conservação dos referenciais para a cidade, particularmente neste caso do Prédio da Prefeitura, depende diretamente da participação das comunidades envolvidas, como um processo contínuo, como referências que permanecem no quadro de temporalidades distintas vividas na atualidade.

Por fim, vale mencionar que, em Minas Gerais, as dificuldades para a preservação do patrimônio cultural são muitas tendo em vista “... a falta de recursos econômicos [...] frente aos nossos mais significativos monumentos, sejam eles: as pequenas edificações religiosas, a arquitetura vernacular existente nos distritos quase rurais e os centros históricos de municípios de pequeno ou médio porte. Para a efetiva restauração deste conjunto de bens tombados é necessária a formação de parcerias entre os diversos órgãos de preservação, [...] o Ministério Público, as prefeituras com seus conselhos municipais de Cultura, e, principalmente, as comunidades locais.”⁹ Os resultados aqui alcançados contribuem de maneira efetiva, tanto para atender aos anseios da comunidade de Matias Barbosa quanto para o campo específico da investigação das áreas temáticas da Extensão e da Pesquisa Universitária. No tocante à preservação do Prédio da Prefeitura, o projeto concluído se coloca como alicerce e laboratório para as atividades do NPE URBANISMOMG/UFJF e as repercussões na comunidade são diretas, no momento em que se percebe a história continuada e inserida na vida da cidade, materializada neste importante marco referencial...

⁹ Ver: <http://www.iepha.mg.gov.br/banco-de-noticias/545-comunidade-a-melhor-guardia-de-seu-patrimonio>.

Referencias

ARGAN, Giulio Carlo. História da arte como história da cidade. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CHOAY, Françoise. A Alegoria do Patrimônio. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CASTRIOTA, Leonardo. Patrimônio Cultural: conceitos, políticas, instrumentos. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: IEDS, 2009.

IBGE. Brasil. Enciclopédia dos Municípios Brasileiros: Rio de Janeiro, Volume XXVI, Verbete Matias Barbosa, páginas 67-70, 1959.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). Cartas patrimoniais. Brasília: IPHAN, 1995, (Cadernos de Documentos nº3).

LEME, Maria Cristina da Silva (org.). Urbanismo no Brasil: 1895-1965. São Paulo: Studio Nobel; FAUUSP; FUPAM, 1999, 600 p.

LIMA, Fabio Jose Martins de. Belo Horizonte: um passo de modernidade. Salvador: 1994, Dissertação de Mestrado - FAUFBa.

_____. Por uma cidade moderna: Ideários de urbanismo em jogo no concurso para Monlevade e nos projetos destacados da trajetória dos técnicos concorrentes (1931-1943). São Paulo: 2003, Tese de Doutorado - FAUUSP.

LIMA, Fabio Jose Martins de. (org.) Urbanismo em Minas Gerais: Pelas Cidades. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

LIMA, Fabio Jose Martins de et al. Caderno do Projeto de Restauração: Capela do Rosario, Matias Barbosa/MG. Matias Barbosa: UFJF; Prefeitura Municipal de Matias Barbosa, 2011.

_____. Caderno do Projeto de Restauração: Predio da Prefeitura, Matias Barbosa/MG. Matias Barbosa: UFJF; Prefeitura Municipal de Matias Barbosa, 2011.

DANGELO, André Guilherme Dornelles & BRASILEIRO, Vanessa. O Aleijadinho: arquiteto e outros ensaios sobre o tema. Belo Horizonte: EAUFMG, 2008.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, 220 p., 1a edição 1936.

OLIVEIRA, Mário Mendonça de. Tecnologia da Conservação e da Restauração: materiais e estruturas, um roteiro de estudos. Salvador: EDUFBA, 2006, 243 p.

PESSOA, José (org.). Lucio Costa: documentos de trabalho. Rio de Janeiro: IPHAN, 2004.

VEYNE, Paul. Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1995.

IMPRESSÕES INICIAIS SOBRE PESQUISA-INTERVENÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO EM ARTE EDUCAÇÃO – FAE, NO CAMPUS DE MARABÁ¹⁰

INITIAL IMPRESSIONS ON INTERVENTION RESEARCH OF TRAINING COURSE ON ART EDUCATION, CAMPUS OF MARABÁ

Autor:

Alexandre Silva dos Santos Filho

Prof. Dr. Universidade Federal do Pará - assf@ufpa.br

RESUMO

Este texto é um primeiro aspecto da pesquisa-intervenção sobre a avaliação dos docentes que realizaram o Curso de Formação em Arte Educação – FAE. Propõe-se refletir criticamente sobre o caráter da extensão que se aplica à formação docente em arte educação na cidade de Marabá, já que não existe nenhum curso de graduação na área da arte, sendo necessário, muitas vezes, por parte dos docentes, improvisação na escola. Destaca como aspectos dessa reflexão o espaço potencial, na extensão definida por Winnicot (1975), o significado da arte como experiência, a formação do homem estético e as implicações do conceito de resiliência na formação do docente em arte educação. Espera-se que seja possível conectar o professor ao mundo da linguagem da arte, a partir do contexto histórico cultural e social que ele vive.

Palavras chave: Arte Educação. Espaço Potencial. Professor de Arte. Resiliência.

ABSTRACT

This text is a first aspect of the intervention research on the evaluation of teachers who conducted the Training Course in Art Education. It is proposed to reflect critically on the character of the extension apply to teacher training in arts education in the city of Maraba, since there is no undergraduate degree in the arts, if necessary, often by teachers, improvisation school. Highlights how aspects of this reflection space potential, the extent defined by Winnicott (1975), the meaning of art as experience, the aesthetic education of man and the implications of the concept of resilience in the training of teachers in art education. It is expected that the teacher be able to connect to the world the language of art, from the cultural and social historical context he lives.

Word Key: Art Education. Resilience. Space Potential. Teacher in the Arts

¹⁰ Financiada pelo Instituto Arte na Escola

1. INTRODUÇÃO

A formação de educadores em arte para o ensino da educação básica na escola é algo que se apresenta atípico no contexto regional, particularmente, no sudeste paraense. Nota-se que este aspecto vem ganhando desenvoltura nos últimos dois (2) anos, no município de Marabá. Aliás, sucede-se que com frequência tem havido propostas extensionistas de formação docente, com o intuito de consolidar uma gama de professores que possam dar conta do ensino da arte na escola. Busca-se então refletir criticamente sobre o caráter da extensão que se aplica à formação docente em arte educação na cidade de Marabá, já que não existe nenhum curso de graduação na área da arte, sendo necessário, muitas vezes, por parte dos docentes, improvisação na escola.

Percebe-se também que a produção artística e cultural tem pouca visibilidade no âmbito escolar, com as quais se deveriam estabelecer mediações. No entanto, seja pela falta da proximidade com a produção artística local, pelo desconhecimento sobre a linguagem da arte em geral ou pelo fato de o professor se tornar distante das afinidades culturais da sua cidade faz dele um indivíduo segregado do saber e do fazer arte. Eis, pois, a implicação da resiliência – “capacidade intrínseca de o ser antecipar-se aos problemas e de crescer com as mudanças, na medida em que se projetam novas alternativas de interpretação da realidade”, conforme define Costa e Zeremba (2011, p. 24) –, significando para a educação em arte o que deve ocorrer mediante as dificuldades, flexibilidade para enfrentar a situação problema, sem se importar com o talento e nem com a habilidade que deve ser alcançada, o importante é manter-se perseverante, aberto as adversidades, comando de iniciativas mediante o processo de criação e envolvimento com a educação escolar em arte.

Apresenta-se, neste texto, um primeiro aspecto da pesquisa sobre a avaliação dos docentes que realizaram o Curso de Formação em Arte Educação – FAE, já que esta pesquisa ainda está em andamento. A coordenação do Programa Rede Arte na Escola da UFPA em Marabá, considera central refletir sobre o papel docente na produção de conhecimentos e busca saber como ele tem se (re)apropriado dos conhecimentos estéticos e da arte, permitindo-lhe reconstruir a sua prática educativa. Leva-se em consideração que o confronto entre a formação acadêmica (no Curso FAE) e a prática de sala de aula seja capaz de gerar a prática pedagógica peculiar, pois acredita-se que o docente esteja apto para encarar a realidade escolar com os pressupostos esboçados a partir da realização do curso.

É preciso aprofundar esta etapa do processo de avaliação sobre a formação do professor de arte na escola. Além do mais, representa um momento prático em desenvolvimento que reconhece mudanças e estas não se limitam ao mundo isolado do professor de arte na sala de aula, mas que é preciso estendê-las à comunidade escolar do município de Marabá. Partindo desse princípio, delineou-se a estratégia de formação docente, instigando o professor para além das necessidades da sala de aula. Por outro lado, considera-se o professor como sujeito pensante, a fim de que possa descrever a sua prática, problematizá-la e refletir sobre suas bases teóricas, bem como, seja capaz de rever sua proposta para o ensino da arte na escola. Rever significa repensar sua práxis e requer a participação dinâmica no processo formativo, envolvendo o pensar, o fazer e o avaliar.

O Curso FAE é um curso livre de extensão universitária, do Programa Rede Arte na Escola, vinculado a Rede Nacional de Ensino da Arte pelo Instituto Arte na Escola, através da Extensão da Universidade Federal do Pará, envolvendo cinquenta e duas (52) universidades brasileiras, sendo o Campus de Marabá um dos Polos dessa Rede. O curso FAE como opção estratégica representa melhorias para a ampliação da educação em arte no contexto acadêmico e comunidade escolar em Marabá. Tem como *a priori* a premissa de orientar professores que estão ministrando aulas de arte na escola, proporcionando-os a experimentação da linguagem artística. Centra-se na proposta de estabelecer currículo mínimo a partir das Artes Visuais, dando um significado pontual à formação em arte aos docentes, possibilitando-os encontrar no Curso FAE elementos que garantam a sua certeza de que ensinar arte na escola tem a ver com o entendimento da arte enquanto fruidor.

Este Curso FAE é uma pesquisa-intervenção pelo fato de ser um “[...] confronto entre a formação acadêmica recebida e a prática de sala de aula, [...] envolve pressupostos que precisam ser explicitados, compreendidos e analisados em profundidade [...]”, conforme caracteriza André (2009, p. 107). Pensando assim, o curso de Formação em Arte Educação foi organizado, inicialmente, para contemplar professores leigos em arte na educação escolar, mas também com a pretensão de motivá-los a serem participativos nas ações que se relacionam à produção da arte, da cultura, dos conhecimentos artísticos, da fruição estética e da reflexão crítica com a arte.

Portanto, criam-se meios que possibilite o professor à alfabetização visual para e com a imagem fixa e em movimento, dando ainda possibilidade de conhecer a musicalização e iniciação aos jogos dramáticos. Assim, acredita-se que é possível

conectar o professor ao mundo da linguagem da arte ao seu contexto histórico cultural e social. Aliás, ao fazer artístico e ao julgamento estético da produção cultural em diversos níveis de elaboração e apreciação.

2. ESPAÇO POTENCIAL PARA O FAZER E O ENSINAR A ARTE EM MARABÁ

O espaço potencial é a possibilidade da realização de natureza criativa do processo de desenvolvimento das capacidades elaborativas e inventivas, a partir da experimentação com a diversidade das linguagens existentes na cultura, na qual o indivíduo está inserido. É claro que, no espaço potencial se explora, cada vez mais, as potencialidades dos indivíduos que se relacionam com a forma estética mais apurada e desta para aquela que se encontra na relação entre o crescimento social, psicológico, estético, perceptivo, intelectual e outros.

Tal como um bebê busca a independência da sua mãe, concebe-se a ideia de espaço potencial a relação subjetiva e objetiva que se estabelece entre dois sujeitos que se confrontam e se alternam, a fim de promover a autonomia e a independência, conforme analisa Winnicott (1975). O espaço potencial então não é tão diferente quanto à relação existente entre o artista e sua obra ou o professor de arte e seus alunos. Pretende-se verificar, nessa aproximação e afastamento, os extremos para dizer que existe um meio no qual este deve ser preenchido à medida que a empatia torna-se mais evidente de dependência mútua e autonomização recíproca das extremidades.

A relação característica desse contexto é a do aluno na escola com o professor de arte, especificamente, dirigida à realidade do município de Marabá. Tal correlação estabelece-se por meio de uma área hipotética em que o sujeito se funde ao objeto pela vontade de ter o próprio objeto. O professor de arte vira figura de uma prática educativa, enquanto também é objeto do ato do educando de adquirir conhecimento do mundo, por conseguinte este professor é substituído por outros objetos simbólicos como aqueles que constituem o fundamento da linguagem tratada pela própria expressão da arte. Nessa condição, designa-se uma transicionalidade, cuja propriedade funda a possibilidade de o educador promover a autonomia do educando, a partir de uma situação de posse (do aluno), mas também de negação, é o “não eu”(grifo meu).

É assim que o curso FAE tem promovido a potencialização da ação individual entre os diversos elementos simbólicos que aparecem para a satisfação de necessidades imediatas e que acabam sendo elementos importantes na construção estética dos educadores/participantes do curso FAE. Indivíduo que no espaço potencial age em busca

de novas necessidades de criação, exigindo-se dele mesmo outra atitude. Alcançando, assim, a necessidade de libertar-se das amarras dos estereótipos em busca da auto expressão ou autonomia de criação.

A autonomia criativa só se alcança quando o indivíduo criticamente compreende que os valores postos na sociedade de consumo não são os mesmo que precisa para expressar suas idéias e que, por outro lado, é necessário dar significados a sua condição de estar no mundo, presente como um ser no mundo feito de linguagens: sonora, visual, tátil, odoríficas e palativas. Muitas dessas, pouco explorada no âmbito da sociedade e educação escolar, mas que é possível promover a sensibilidade para e com estas sensações.

O espaço potencial é então preenchido pelo imperativo de se obter algo. Porém, isso é a não necessidade do indivíduo que se educa para a sociedade. Nesse sentido, a prática educativa em arte se estabelece a partir de um elo existente entre professor e aluno, como um cordão que os liga a dois extremos. Uma vez que, mesmo sabendo que estas pessoas estão nas extremidades do cordão, é preciso que se entenda que o que os conecta, de fato, não é o que os fazem “ser um”, mas as suas diferenças. Por exemplo, um artefato – obra de arte - é o que pode ligar simbolicamente duas pessoas que nunca se viram, nem se conhecem. Mesmo assim, elas estão ligadas por uma comunicabilidade estética e é o que as fazem se unir: por que nessa via de correspondência, um diz e o outro responde e vice versa.

Aquele que vive a experiência do cordão, elenca sentimentos, questões que ele mesmo responde para si naquilo que encontrou como desafio. Muitas vezes, nem mesmo o artista que formulou alguma coisa em sua obra pensou no que o outro fosse capaz de perceber formular suposições, mas agora faz parte da coisa porque os extremos se comunicam sem saber que existe um ao outro. Assim, ocorre também na educação em arte: ao mesmo tempo eles sabem que existe um e o outro e não querem se revelar mutuamente, por um simples caso de liberdade e autonomia.

2.1 Separação do ato criador e seu interlocutor

A separação é dada pela identidade da diferença, conforme explicita Winnicott (1975). O artista põe no mundo artefatos que desafiam o sentimento do interlocutor e este ao ser desafiado, encontra-se desamparado, mas busca compreender no desafio o que o preenche criativamente quando brinca com o artefato desafiador – o espectador deve alcançar a sua autonomia: gostar de arte.

A partir do espaço potencial o curso FAE cria a possibilidade de imaginar e de produzir coisas. O entanto, este espaço só pode ser preenchido por um gostar de arte, pela criatividade e fruição de tal modo que ele é caracterizado como um lugar em que tem brincadeira e experiência cultural. Onde o experimentar funda um modo significativo de viver mediante a poética, a estética e o construto cultural. É o espaço de autoexpressão do ser em si e com os outros.

Pode-se compreender esta relação de modo esquemático, conforme enuncia Winnicott (1975): primeiramente, tem-se a área deste espaço: dois indivíduos ligados por um cordão de relações mútuas; segundo a área estabelece a consistência de um brincar, cria-se e se ressignifica o espaço, estabelecendo contato com a herança e capital cultural, entre os interessados na interação na comunicabilidade; terceira é a área do espaço que possui a concepção de que ele nunca fica vazio, é sempre preenchido criativamente, estabelecendo relação de confiança e de fracasso, mas ocupa a separação existente entre o autor e o público – o professor de arte e o aluno –, como um intermediário que funda todos os momentos dos experimentos múltiplos.

É assim o espaço produzido pela dimensão territorial, cuja influência da ação corporal no campo da comunicabilidade entre os indivíduos estabelece-se por meio das relações e das interrelações; seja pelo aspecto imediato das sensações, percepções ou da forma como se articula a racionalidade enquanto lógica e/ou estética. Esse espaço potencial existente em uma área hipotética designa a presença de pelo menos duas pessoas, entre elas estão os artefatos criados no mundo físico e social, os quais servem para o estabelecimento de interrelações entre os indivíduos. A partir deles compreende-se que, como elementos simbólicos existentes, institui-se o poder de comunicação entre os indivíduos.

Portanto, o espaço potencial é o espaço do exercício da criatividade – do brincar criativo – e da experiência cultural acumulada como repertório de vivências na sociedade local, especialmente dos amazônidas, já que o curso FAE tem feito ações que exigem da imaginação plástica a cristalização de idéias radicais na forma de artefatos, um dos desafios deste são as pinturas nas paredes do Campus I da UFPA em Marabá. Artefatos/murais que têm como objeto a fabricação exclusiva de mulheres e homens – educadores amazônidas – que representam a forma estética como manifestação da linguagem não verbal. (ver fotos 01, 02 e 03 abaixo)



Foto 01. Arquivo FAE. Execução de Pintura Mural no Campus Universitário de Marabá



Foto 02. Arquivo FAE. Murais criados pelos professores participantes do Curso de Formação em Arte Educação



Foto 03. Arquivo FAE. Professoras empenhadas na construção de um mural. Sujeitas pensantes que discutem as ideias, o espaço e composição artística antes de intervirem na parede.

3. FORMAÇÃO E RESILIÊNCIA

A separabilidade vai além da congruência de o ato criador e seus interlocutores. Alcança as linguagens no ensino da arte – a partir da LDB 9.394/1996 –, caracteriza-se por um momento histórico na formação docente do arte educador. Com este estabelecimento dos espaços profissionais, ampliam-se as possibilidades de vivências mediante o processo artístico, como diriam Ferraz e Fusari (2010, p. 68): “[...] acionando e evoluindo em seus modos de fazer técnico, de representação imaginativa e de expressividade. Ao mesmo tempo espera-se que aprendam sobre outros autores, artistas, obras de arte [...]”. O fundamental então é mostrar que os conhecimentos apreendidos servem de base à construção de homens e mulheres por meio da arte, cuja concepção geral trata-se da noção que envolve as habilidades de produção e análises da forma estética a partir do envolvimento com o ver, imaginar, descobrir e inventar.

A resiliência toma o âmbito de formação dos cursistas do curso FAE como algo indispensável na convivência social entre os educadores e comunidade escolar, já que o êxito e o fracasso, perdas e ganhos farão parte da mola que impulsiona o arte educador a enfrentar as barreiras, contornar os conflitos e desafiar-se ao projeto do fazer, fabricar coisas. É assim o processo de ensinar e aprender arte, uma aventura de descobertas. Nesse sentido, a resiliência ameniza as proporções das relações e facilita a compreensão de mundo (LAGE, 2011).

O fenômeno da resiliência diz respeito aos indivíduos que sobrevivem a situações impossíveis. No contexto da formação de professores de arte os fatores que se aplicam à resiliência são dados pelas seguintes características: resistência a nova forma de ministrar aulas de arte; situação de ter sido lotado pela secretaria de educação como professor de arte e agora se sente na obrigação de ensinar arte; descoberta da aptidão para fazer arte em face do contato com o processo criador; não ser professor de arte na escola, estressa-se e tensiona-se.

Fica evidente que com essa constituição formativa se revela um quadro da formação resiliente: quando o esperado desenvolvimento das potencialidades do sujeito não ocorre; passa a existir um germe de mudanças, aberto à transformação e também à necessidade de gestar práticas educativas através da arte com significação cultural; quando o desafio é o fator das descobertas. É então essencial caracterizar o ensino da arte como formação de fruidores na escola, sendo o professor o proponente do percurso delineado para aprender e ensinar arte. Mas apesar de tudo, contrariando o aspecto legal da lei, a formação superior para professores de arte no território brasileiro é insuficiente

para atender a totalidade da demanda existente nos diversos municípios da nação. O que implica centralização desse processo formativo nas capitais, como é o caso do Estado do Pará, apenas Belém possui todos os cursos de licenciatura em artes (Artes Visuais, Música, Teatro, Cinema).

A Universidade Federal do Pará, apesar de possuir um programa denominado Multicampi, o qual tem como missão ampliar a formação docente e levá-la ao interior do estado do Pará, por meio dos seus Campis (dez (10) campis), tem dificuldade com a Licenciatura em Artes. Não é o foco, nesse momento, para discutir esse aspecto do problema, mas de algum modo ele acaba incidindo na problemática e nas soluções parcimoniosas que os Campis do interior têm que optar.

Na microrregião de Marabá, no sudeste paraense, observa-se que não existe nenhum curso de graduação na área da arte, tornando-se este fato constrangedor para a dimensão política pedagógica dos encaminhamentos das práticas artísticas e estéticas na escola. O que insinua que não há articulação entre a educação estética e a educação artística na região, já que esta correlação surge da base metodológica gerada pela necessidade do saber arte e se desdobra a partir dos conhecimentos tratados e vivenciados na prática pelo professor. De certo modo, há uma quantidade enorme de municípios que trabalha o ensino de arte com professores sem formação específica, improvisando aulas e com a melhor intenção esforçam-se para fazer arte com os seus alunos. O resultado é resiliente, pois são aplicadas uma série de atividades que se repetem nas séries subseqüentes, causando antipatia a todos os alunos que não aguentam mais tantas avalanches de estereótipos, modelos prontos e repetições de conteúdos.

O município de Marabá e o seu em torno tem igual situação: vivem improvisando aulas de artes. Observa-se que o professor do ensino da arte na escola, na Educação Básica, geralmente, tem formação no curso de Letras da Universidade Federal do Pará, Campus de Marabá, e que os do Ensino Fundamental, séries iniciais nenhuma formação, mas têm obrigação de trabalhar o conteúdo de arte na escola. A disparidade é enorme, uma vez que é preciso ao educador do ensino da arte ter conhecimentos específicos de técnicas, metodologias apropriadas, saber como conduzir pesquisas em arte e materiais, conhecimentos sobre sistemas de leitura e releitura de imagens, conhecimentos de processos de avaliação em arte e promoção de alfabetização visual e não verbal na escola (FERRAZ e FUSARI, 1993). Por isso, a tarefa do professor é se envolver com a arte e seus processos de criação, bem como também que tenha, pelo menos,

conhecimentos teóricos em quatro disciplinas importantes sobre arte: história da arte, produção artística, crítica e estética (BARBOSA, 2002).

Pelas razões expostas acima é que o Programa Rede Arte na Escola, ligado ao Núcleo de Arte-Educação do Sul e Sudeste do Pará - NAESSP, o qual é um núcleo de integração pedagógica, criado pelo curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, sente-se na imediata responsabilidade de promover a formação de professores em arte. Dessa feita, organiza-se o Curso FAE, de aperfeiçoamento em arte, voltado para o ensino da arte na região, alavancando as experiências docentes de professores na Educação Básica. Para isso, não basta à formação de educadores em arte é preciso que se apresentem propostas de construção de identidade como a expressa na proposição consolidada com o Plano Nacional de Extensão, cuja *praxis* norteia-se pelo princípio da indissociabilidade e ação transformadora, com interação social e interdisciplinaridade (BRASIL, 2001).

O curso de extensão FAE existe desde 2009, formou até agora cerca de duzentos e vinte e quatro (224) arte educadores, concretizando o envolvimento da comunidade acadêmica de encontro com a sociedade civil. Além de que, busca promover a elaboração da *praxis* educativa com os docentes desse curso, a fim de que o conhecimento acadêmico seja um suporte para a formulação de uma proposta de trabalhar a arte na escola.

O curso FAE parte do princípio deweyniano, promovendo a função educativa da experiência, cujo interesse é o aluno (BARBOSA, 2001). Também se preocupa com duas questões schilleriana que é proporcionar a ampliação da cultura estética como base de transformação da sociedade e formação do homem estético (SCHILLER, 2002). Valoriza, assim, a racionalidade estética, entendida como os vestígios do entendimento deixado no artefato artístico, cunhado no seu material e na sua técnica, “[...] pois ela surge a partir da própria experiência com a coisa. [...] entre o intelecto pensante e corporeidade que sente, [...] que este [pensante] se abandone à tarefa de compreender a estrutura construtiva singular, única, da obra” (FREITAS, 2003, p.33).

Assim, a propositiva incorporada no Curso FAE proporciona aos professores cursistas experimentar e conhecer a arte nos seus diversos aspectos, bem como o encaminhamento metodológico da prática educativa em arte. Promovendo a organização do processo criador, da pesquisa e avaliação. Aliás, as vivências artísticas adéquam os saberes constituídos por uma diversidade de experimentos que é preciso aprender a fazer e entender o seu sentido pragmático. Deve-se então incorporar os resultados à prática

pedagógica, estendendo-os as produções artísticas e suas histórias: tem-se um conjunto de aprendizado e reflexão teórica; assim como, a criação de pinturas em paredes, exibição de filmes, criação de grupos de estudos temáticos (leitura de imagem, teatro e educação, expressão do corpo na educação, cinema e educação, investigação de materiais regionais etc.).

Consolida-se, portanto, um outro fluxo acadêmico, científico, artístico e cultural que inicia o seu movimento pelos corredores, salas de aulas e espaços variados, num constante ato transformador da situação local com a linguagem da arte, mediando o ambiente construído. A formação do arte educador vai se fortalecendo com as bases da linguagem, da sintaxe que experimenta. Com essa convicção, estabelece-se trocas de saberes sistematizados, acadêmicos e populares, resultante do confronto com a realidade regional e local, com a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

3.1 O desdobramento da experiência formativa

O Curso FAE é norteado por quatro eixos nucleares que se desdobra a partir do princípio que articula as disciplinas básicas e integradas na proposta denominada *Discipline-Based Art Education* – DBAE. Representa outro paradigma, pois enfatiza, conforme definem Pillar e Vieira (1992, p. 4), “a visão contemporânea do ensino da arte, relacionada à arte como objeto do saber, baseia-se na construção, na elaboração, na cognição e procura acrescentar à dimensão do fazer, da experimentação [...]”. Adotou-se essa abordagem por ser mais abrangente e substancial, permite qualificar o ensino da arte com uma proposta integrada nos seguintes eixos: história da arte, estética, crítica e produção artística.

Consideram-se então a partir dos eixos supracitados as seguintes correlações: os pressupostos fundadores da concepção básica da Arte Educação e estudos sobre a Metodologia do ensino da arte; a História da Arte como um *lócus* teórico e visual para a formação de repertórios, a fim de sustentar a base de leitura sobre obras de arte e seu marco no tempo, sendo este momento dividido em quatro (4) níveis de conhecimentos a respeito da história da arte – pré histórica, arte clássica, arte moderna e arte contemporânea – no contexto temporal; a Poética Visual, cuja função é dada pelos momentos característicos dos experimentos, referindo-se à produção artística individualizada e/ou coletiva; Leitura e Crítica da Arte, buscando oferecer uma alfabetização visual aos educadores para que possam ter condições de realizar julgamento crítico das obras na escola e no âmbito ampliado do seu espaço cultural.

O Curso FAE trabalha com duas plataformas conceituais de espaço-tempo – o universitário (local do saber acadêmico) e o da localidade (lugar do saber culturalmente instituído pelo social) –, fundamentais para estabelecer bases teóricas e pragmáticas das premissas dos saberes estéticos, artísticos e culturais. O primeiro é o espaço-tempo universidade, momento este dedicado ao desdobramento da abordagem com os recursos metodológicos empregados no curso. Aplica-se o uso de material didático pedagógico existente no Programa Arte na Escola, tais como: DVD, Arte BR, banco de textos, banco de imagens, lâminas de leituras de obra de arte etc. Empreende-se nesse território – físico e simbólico – um esforço mobilizador, a fim de possibilitar um maior envolvimento dos cursistas para o entendimento da arte no seu tempo. Aliás, pretende-se que o professor estabeleça relação com o contexto temporal da arte no processo de alfabetização estético visual com a produção da arte regional, nacional e internacional.

Nessa perspectiva, considera-se um dos ricos momentos do Curso FAE e desafiadores aos professores cursistas: os exercícios experimentais com os materiais para a produção de artefatos e a elaboração de aulas com base nos materiais didáticos disponíveis no Programa Arte na Escola na UFPA/Marabá. Essa (des)construção pedagógica exige do professor o enfrentamento dos problemas e proposições para superar os obstáculos. Sem dúvida, é um dos aspectos de maior interesse, pois é aí que se oferece elementos para fomentar a prática da arte no âmbito individual e coletivo, assim como o seu desdobramento na sociedade.

Nesse processo, há também que considerar outro momento que merece atenção, já que vai se desenvolvendo e cristalizando-se a alfabetização estética visual dos participantes. Há de se convir que seja por meio do Curso FAE (indiretamente) que se tem realizado a implementação do currículo escolar em arte, uma vez que as diretrizes estabelecidas pelo PCN-arte, como base para se pensar o conjunto curricular do ensino de arte na escola, são articulações entre os eixos que envolvem poética, história da arte, estética e crítica de grande importância para a elaboração da prática educativa em arte (PCN-arte, 2001).

Esclarece-se que a construção do Curso FAE, como elemento simbólico e histórico, medeia à formação de professores em arte. Além do mais, é preciso lembrar que a questão central posta nessa pesquisa-intervenção, num primeiro momento, diz respeito à prática formativa mediante a estrutura estruturada do espaço-tempo a partir da localidade social dos professores, onde eles têm seu nódulo cultural fundado. Sobretudo, por que os participantes se reúnem fora do espaço universitário e problematizam a arte no

seu contexto educativo e sócio cultural, a partir de temas de seus interesses. Propõe-se, então, a formação de grupos de estudos temáticos em espaços variados, com carga horária de 40 horas. Ao final, os artes educadores, por meio de reunião cíclica de 3 horas para cada uma, constroem conhecimentos e experimentam arte. Resultando um trabalho prático que apresentam no formato de exposição, representação, espetáculo, aula performance, videografia e outras.

O Curso FAE composto por quatro (4) Módulos, busca, por fim alcançar os objetivos em sua grandeza e interação entre os eixos nucleares: MÓDULO I: Fundamentos da arte-educação; Noções de História da Arte I; Atelier de arte I; MÓDULO II: Metodologia do ensino da arte; Noções de História da Arte II, Iniciação à Música na Escola; MÓDULO III: Noções de História da Arte III; Imagem em movimento; Atelier de Arte II e Iniciação ao Teatro na Escola; MÓDULO IV: Noções de História da Arte IV; A imagem no ensino da Arte; Leitura e releitura da imagem em movimento.

Durante o curso FAE uma monitora vai registrando e acompanhando o processo de desenvolvimento dos participantes, construindo um memorial com registros e documentos de todas as etapas realizadas. Esta ação serve para o estudo da pesquisa-intervenção e para os alunos que estão realizando TCC sobre a Arte Educação em Marabá.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certa vez, disse Schiller (1991), que a função mais elevada da arte era de tornar o invisível em visível, ou seja, de representar por meio da forma e conteúdo, na materialidade, a liberdade do ato criador em arte. O Curso FAE é isso, tem promovido trocas de experiências, debates, interlocuções e favorecido um ambiente de encontro da diversidade cultural na sala de aula entre os participantes e professores ministrantes. Implicando ainda em um movimento de estudo e reflexão em torno das questões que envolvem a arte na educação escolar.

O Curso FAE se propõe oferecer um esboço curricular em arte, que o professor saiba reconhecer a linguagem da arte e possa praticar livremente a sua sintaxe. Para tanto, não é suficiente que conteúdos sejam traçados no eixo programático do curso FAE, mas que o professor seja capaz de organizar o seu próprio esquema de aula e escolha a trajetória do percurso criativo que vai realizar na sua escola. Para isso, é preciso que ele passe por um conjunto de experiências, a fim de que domine a sintaxe visual, alfabetize-se na linguagem com e para a imagem fixa, trabalhe com os conteúdos da teoria da arte – história, crítica e estética –, de modo que possa intervir com os fundamentos consolidados a sua prática; amadurecendo a abordagem metodológica.

Assim, ao se apropriar de várias formas dos estudos e dos vários territórios pertinentes ao campo conceitual da arte estará construindo um saber fazer, um executar e um avaliar.

Implicando, desse modo, sua prática educativa, já que é a partir da criação com a arte que ele promove reflexão sobre a realidade subjacente.

A percepção de si mesmo como mediador de culturas e promotor de conhecimento transforma a relação que o professor tem com a produção de seu meio e de outros meios culturais. Torna-se menos dependente para selecionar conteúdos e desenvolver seus planejamentos, pois o fará como quem conhece os assuntos a serem ensinados e, quando tiver domínio, sentir-se-á seguro para pesquisar e planejar (IAVELBERG, 2003).

Acredita-se que por meio da potencialização da ação individual entre os diversos elementos simbólicos, seja possível aparecer à satisfação entre as necessidades imediatas e que acabam sendo elementos importantes na construção estética do indivíduo, diante do espaço potencial simbólico que se revela. Surgem então novas necessidades de criação, exigindo do indivíduo outras atitudes. Alcançando, assim, a necessidade de libertar-se das amarras dos estereótipos, buscando autonomia.

O que se percebe na tarefa de ensinar arte na escola é que o professor tem que se envolver com a arte e processo de criação. Tanto na possibilidade de explorar os conhecimentos teóricos, os quais estão inseridos em quatro disciplinas importantes – produção, crítica, estética e história da arte –, que compõem a dimensão do ensino e aprendizagem da arte na escola. Assim como, no que se designa à forma estética – “resultado da transformação de um dado conteúdo (fato atual ou histórico, pessoal ou social) num todo independente: um poema, peça, romance, etc.” (MARCUSE, 1977, p.21) –; mediante a isso, busca-se a estética tão requisitada a partir da *praxis* da arte necessária ao ensino e aprendizagem na escola, enquanto remodelação da linguagem, da percepção e da compreensão.

Por conseguinte, a essência da realidade na sua aparência se revela pela potencialidade reprimida do homem e da natureza, representando assim a denúncia do seu tempo. Devendo, nessa condição, acolher as disciplinas básicas para o ensino da arte (BARBOSA, 2002). Além do mais, é o ambiente escolar o território onde os professores e os alunos são encorajados a praticar o artístico e a fruição estética, dirigidos ao processo educacional, onde ambos são desafiados.

Indica-se esse território simbólico como o das vivências escolares, o qual deve se explorado. Sobretudo, porque possibilita ampliar as experiências com a forma estética de modo coletivo nesse contexto. Também há que consolidar as qualidades dessas experiências artísticas e estéticas, pois no conjunto delas seja contemplado o trabalho docente feito com rigor e critério, em favor da tomada do aspecto artístico e estético. Portanto, o fim desse processo se espelha na retomada dos interesses extraescolares, já que os alunos são a outra extremidade do cordão dessa relação.

5. REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. 16.ed. Campinas (SP): Papirus, 2009.
- BARBOSA, A.M. *Arte Educação no Brasil*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Disponível em: <http://www.uniube.br/ceac/arquivos/PNEX.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2001. (PNEX).
- COSTA, R. & ZEREMBA, F. A. *Educação como Prática da Liberdade: proposta otimista de resiliência na construção de uma sociedade humanística*. In: Revista Construir Notícias, Ano 10, N. 59. Jul/Ag. 2011. Recife: Construir, 1992. Pp.20-25
- FERRAZ, M. He.C. T & FUSARI, M. F. R. *Arte na Educação Escolar*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. *Metodologia do Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREITAS, V. *Adorno e Arte Contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- LAGE, N. *Resiliência...* In: Revista Construir Notícias, Ano 10, N. 59. Jul/Ag. 2011. Recife: Construir, 1992. Pp. 5-11
- LBD. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/19690886/LDB-ATUALIZADAular>. Acessado em 07 de jan. 2009. Artmed, 2003.
- IAVELBERG, R. *Para gostar de aprender arte: Sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PCN-arte. 3.ed. vol.06. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001.
- PILLAR, A & VIEIRA, D. *O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte*. Porto Alegre: UFRGS; Fundação IOCHPE, 1992.
- MARCUSE, H. *A dimensão estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- SCHILLER, F. *Teoria da Tragédia*. Trad. Anatol Rosenfeld. São Paulo: EPU, 1991.
- _____. *Educação Estética do Homem: numa série de cartas*. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminarias, 2002.
- WINNICOTT, D. *O brincar e a realidade*. São Paulo: Imago, 1975.

**UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A EXPERIÊNCIA COM
ORIENTADORES EDUCACIONAIS E SUPERVISORES ESCOLARES
DA REDE MUNICIPAL DE SÃO BORJA/RS**

Autores:

Eliana Mourgues Cogoy

Prof. MSc. da Universidade Federal do Pampa – elianacogoy@unipampa.edu.br

Vanessa Dias Espindola

Assistente Social graduada pela Universidade Federal do Pampa –
va.espindola@hotmail.com

Resumo:

Este artigo sistematiza parte dos resultados do projeto de extensão denominado “*Educação Inclusiva em debate: formação para professores do Atendimento Educacional Especializado e orientadores educacionais da rede municipal de São Borja*”, desenvolvido através do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Pampa. Apresenta uma perspectiva histórica acerca da política de educação inclusiva e acrescenta a experiência obtida junto à realidade escolar municipal de São Borja/RS. Pretende-se com este trabalho apontar alguns elementos para reflexão sobre o referido tema.

Palavras-chave: educação; inclusão; cidadania.

Abstract:

This article explores some of the results of the extension project entitled "Inclusive Education at issue: for teachers of Specialized Educational Services and counselors in the municipality of São Borja", developed through the graduation course of Social Service, at Universidade Federal do Pampa (National University of Pampa). It presents a historical perspective about the inclusive education policy and adds the experience obtained from the local school reality of São Borja / RS. The aim of this study is to point out some elements for discussion on Inclusive Education.

Keywords: education; inclusion; citizenship.

Introdução

As políticas de Educação Inclusiva estão presentes no processo modificação do sistema educacional, mediante as transformações societárias que buscam romper com o conceito de “aluno padrão”. Neste sentido, a complexidade da educação inclusiva é visível principalmente aos professores, tendo em vista que implica uma mudança não apenas cultural e social, mas estrutural no sistema educacional e na formação dos professores para que todos os alunos sejam incluídos e tenham suas especificidades atendidas.

O presente artigo tem como objetivo apresentar a experiência obtida mediante a execução e avaliação do projeto de extensão desenvolvido através da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, denominado *“Educação Inclusiva em debate: formação para professores do Atendimento Educacional Especializado e orientadores educacionais da rede municipal de São Borja”*. Destaca-se que este trabalho teve como meta propor a criação de um espaço crítico e reflexivo para debater a educação inclusiva, tendo como objetivo capacitar multiplicadores da educação inclusiva mediante a troca de experiências, informações e conhecimento das políticas de educação inclusiva desenvolvidas a partir de encontros direcionados aos orientadores educacionais e supervisores escolares da rede municipal de São Borja/RS.

Como ponto de partida, considera-se que a Educação Inclusiva fomenta mudanças no sistema educacional e que estas se baseiam nos direitos humanos, onde a igualdade e a dignidade são seus balizadores, norteadas pela cidadania, respeito à diferença e diversidade. Deste modo, entende-se que a efetividade da inclusão nas escolas não perpassa apenas modificações no sistema educacional, mas também, a compreensão dos profissionais sobre este processo de inclusão, ou seja, professores, orientadores, gestores, familiares, enfim, toda a comunidade escolar.

Neste sentido, o artigo está estruturado em três partes. A primeira apresenta o debate teórico acerca dos caminhos percorridos pela educação inclusiva, desde sua origem. A segunda parte oferece o relato de experiência obtido através do referido Projeto de Extensão e sua relação com o Serviço Social. Por fim, na terceira parte, são tecidas considerações sobre os resultados desta experiência vivenciada mediante tais ações extensionistas.

1. A linha de tempo: do contexto de educação especial à educação inclusiva

Para que as escolas atendam às novas demandas sociais decorrentes da Educação Inclusiva, elas precisam conhecer o processo no qual a educação especial se

organiza na perspectiva da inclusão. De acordo com a História, os alunos que eram considerados “anormais” foram excluídos dos padrões educacionais das escolas regulares. Estes alunos eram atendidos exclusivamente em classes especiais ou em escolas especiais com intuito de desagregar estes indivíduos.

O direito de todos à educação, sem exceção, encontra-se como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e cidadã. Por ser de suma importância, a educação é garantida em vários documentos legais como a “Declaração dos Direitos Humanos” (1940), a “Constituição Brasileira” (1988), a “Lei de Diretrizes e Bases” (LDB) (1996), entre outras políticas específicas de acesso à educação, por exemplo, as políticas de Educação Inclusiva. Nesse sentido, os dois documentos mundiais elaborados pela UNESCO¹¹ são a base para o paradigma da Educação Inclusiva. A Declaração “Educação para Todos” (1990) e a “Declaração de Salamanca” (1994) passam a influenciar mundialmente a formulação das políticas públicas na educação visando um projeto societário democrático e cidadão, no qual todos os sujeitos têm direitos iguais.

Não apenas as políticas se modificam, mas alguns conceitos que diretamente se interligam à Educação Inclusiva, como cidadania, direitos humanos, igualdade e democracia, estão mais evidentes no contexto educacional.

1.1 A trajetória histórica da educação inclusiva

De maneira geral, a exclusão de crianças com deficiência dos sistemas educacionais regulares sempre esteve presente nas relações sociais. Estes sujeitos eram atendidos em escolas especializadas. No Brasil, segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007), essa exclusão pode ser observada na primeira instituição criada em 1854, denominada ‘Imperial Instituto dos Meninos Cegos’. Este estabelecimento chama-se atualmente ‘Instituto Benjamin Constant (IBC)’. A finalidade desta instituição, segundo o regimento interno (1998), é “subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação Especial na área da deficiência visual”. Em 1857, o Império cria o Instituto dos Surdos Mudos, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). Ambos estão localizados no estado do Rio de Janeiro.

¹¹ UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas).

As pessoas com deficiências eram atendidas em instituições especializadas e organizavam-se

[...] em regime de internato, onde tudo estava organizado e o indivíduo praticamente não tinha de decidir nada, não poderia desenvolver uma verdadeira educação, nem trabalho, nem dispor de seu tempo livre. Todas essas atividades se converteram, pois, em terapias educativas, ocupacionais ou recreativas. (CARDOSO, 2008, p.25)

Estas instituições de educação especial não focalizavam no aprendizado, no alcance da autonomia e na independência destes sujeitos, mas sim, na recreação lúdica e atendimento terapêutico. Nestes espaços, pessoas com deficiência eram totalmente excluídas de qualquer atividade dentro do convívio com a sociedade. Pessoas com deficiência eram consideradas inúteis, pois eram vistas como incapazes de desenvolver qualquer atividade que pessoas “normais” executavam.

Somente em 1961 a presença de alunos com “deficiência” no ensino regular foi reconhecida, mediante a lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino com o princípio de integração (BRASIL, 2007). Para Selau (2007), esta ideia surgiu para derrubar a prática da exclusão social à qual os sujeitos com deficiências sempre foram submetidos. Contudo, o sujeito deveria se adaptar à instituição, que mantinha seus padrões de ensino.

Em 1971, como forma de complementar a lei anterior, é definida a Lei nº 5.692/71, que determina que os alunos com deficiência física e mental recebam um “tratamento especial”. Ambas as leis não promovem a organização de um sistema de ensino capaz de atender às Necessidades dos chamados “excepcionais”, reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. Em 1973, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que impulsiona as ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e altas habilidades (BRASIL, 2008).

No final da década de 80, mais especificamente em 05 de Outubro de 1988, promulga-se a “Constituição Cidadã”, elaborada em prol da cidadania e da democracia mediante debates entre representantes de setores civis e de movimentos sociais a favor da ampliação das políticas públicas e sua universalização. Além disso, assegurou o controle social da gestão pública através dos colegiados deliberativos mediante a participação pública. Como por exemplo, os conselhos municipais, estaduais e nacionais

de educação que fiscalizam e controlam a efetivação das políticas públicas educacionais (SIMÕES, 2009).

Referente à política pública educacional, a Constituição Federal de 1988, sob a perspectiva de uma educação com caráter universal, diz em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o mercado de trabalho (BRASIL, 1988, s/p).

Sendo a educação um direito de todos e um dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, o artigo 206 garante os princípios do ensino e da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, através do atendimento educacional especializado pelo Estado, visando assim o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A partir da Constituição, a educação ganha ênfase no cenário nacional, pois versa a inclusão de indivíduos ditos “diferentes” na escola considerada normal. É importante ressaltar que a “Constituição Cidadã”, no que se refere à educação, estava respaldada nos movimentos mundiais que debatiam a inclusão de todas as escolas como garantia de direito.

Em 1994, a “Declaração de Salamanca” promulga os princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais (NEE), pois pessoas com NEE “devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (SALAMANCA, 1994, p.17). O documento contextualiza que é preciso considerar as diversidades e características individuais para designar implementações em programas educacionais.

Percebe-se que a declaração fortalece o direito à educação de qualidade para todos, em especial aos alunos com NEE, além dos aprimoramentos necessários no sistema educacional para a inclusão, em especial, as orientações que constituem meios eficazes para combater a discriminação. O documento também cita que as escolas devem comprometer-se a construir uma sociedade inclusiva alcançando a todos com uma educação efetiva que aprimore a democracia.

Em 1996, o Brasil, norteado pelos princípios da “Constituição Cidadã” (1988) e da “Declaração de Salamanca” (1994), da qual o país é um dos signatários, estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996). Nela é garantido que “(...) os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades” (Art. 59). A LDB também estabelece no seu artigo 3º os princípios nos quais o ensino brasileiro deve se

fundamentar. Entre eles estão: a igualdade de condições; a valorização dos profissionais; o ensino gratuito e público de qualidade, o respeito à liberdade e a tolerância (1996). Deste modo, pode ser observado que os princípios da Educação Inclusiva assumem um novo caráter no sistema educacional.

Em 1999, a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, conhecida como “Convenção de Guatemala”, foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, e afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. A convenção entende por deficiência “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.” (BRASIL, p.3).

No ano 2001, é implantado o Plano Nacional de Educação (PNE), responsável por estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às NEE dos alunos, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado. O plano estabelece que se tenha uma flexibilidade em relação às NEE e a “garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização” (MEC, 2001, p.64). O PNE tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial.

No ano de 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU, tem como objetivo “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2007, sp). Esta convenção vem para complementar a “Convenção de Guatemala” (1999), da qual o Brasil torna-se país signatário em 2007, quando se compromete a efetivar objetivo proposto.

Em relação à educação, a Convenção estabelece que os Estados Partes devem assegurar um sistema educacional inclusivo de qualidade e gratuito, em igualdade de condições em todos os níveis educacionais. A intenção é que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional. Com isto, é preciso adaptar medidas como apoio individualizado, escrita alternativa, promoção da identidade linguística, capacitação de profissionais, entre outras.

Em 2007, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se propõe a superar a oposição entre educação regular e educação especial ao garantir a transversalidade da educação especial, desde a educação infantil até a educação superior. Esta política definiu a educação especial como o programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, que se propõe a

[...] apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade. (BRASIL, 2007, sp).

Atualmente, a política de Educação Inclusiva planeja-se em relação à formação continuada dos professores e gestores, visto que a inclusão não fazia parte da realidade de todas as escolas. Outras ações também foram promovidas para garantir o desenvolvimento do educando, a sua permanência e acessibilidade, não só no que se refere à escola (ensino básico e superior), mas também ao acesso universal aos espaços públicos.

Através da trajetória histórica da construção da escola como um espaço que seja de fato para todos, pode-se observar que, desde o tempo do Império, há a necessidade social da valorização da diversidade humana e o não reconhecimento de seus limites e potencialidades singulares. Constata-se que a escola deve promover acesso e formação de qualidade. É dever do Estado a garantia da qualificação e infraestrutura do atendimento educacional especializado.

Desse modo, identifica-se que se configurou uma construção em prol de uma educação que reconheça e que valorize os diferentes potenciais de aprendizagem na perspectiva da diversidade, ao invés de o aluno ter de se ajustar. Um exemplo disto é a própria Secretaria de Educação Especial, que está em processo de remanejamento devido à sua extinção. Desta forma, o Ministério de Educação está adequando-se à nova tendência inclusiva.

1.2 A inclusão no município de São Borja/RS

O Município de São Borja foi emancipado em 21/05/1882 e localiza-se no oeste do Rio Grande do Sul, com uma população estimada de 64.820 habitantes, de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), distribuídos em uma área de 3.371,051 Km². Limita-se ao Norte com a cidade de Garruchos e com a República Argentina; ao Sul, faz fronteira com as cidades de Maçambará e Itaqui; a Leste, com as

idades de Itacurubi e Santo Antônio das Missões, e a Oeste, com a cidade de Santo Tomé na Argentina (divisa demarcada pelo Rio Uruguai).

No mapa abaixo, apresenta-se a localização do município de São Borja:



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:RioGrandedoSul_Municip_SaoBorja.svg

Na Prefeitura Municipal de São Borja/RS, encontram-se 1500 servidores contratados e concursados; destes, 1200 são professores. Os servidores estão distribuídos em Secretarias, Departamentos e assessorias, porém, este organograma pode ser modificado de acordo com as demandas de cada gestão.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) é o órgão responsável no Município de São Borja pelo atendimento das escolas de Ensino Fundamental. O Art. 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº. 9.394 do ano de 1996, determina:

Art. 5º - O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade ou classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. (BRASIL, 1996,sp)

Sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Borja, existem 28 Escolas Municipais, sendo 09 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), 19 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), das quais 08 localizam-se na zona Rural, e 06 Apoios Socioeducativos em Meio Aberto (ASEMAs). O número de

alunos atendidos pelo município é de 5.408, distribuídos em: 683 alunos na Zona Rural; 549 alunos nas EMEIs; 4.176 alunos nas EMEFs urbanas. Os trabalhos nestes espaços são realizados pela Secretaria de acordo com o Plano Municipal de Educação Decenal (PME), que serve como base nas políticas e ações educacionais do município.

A elaboração deste plano segue as diretrizes do Plano Nacional de Educação, porém, o PME está direcionado à realidade do município de São Borja, sendo observada a história, a geografia, a demografia e dados sociais da população da cidade. Atualmente, o PME de 2011/2012 está sendo elaborado, o que faz com que o ano de 2010 seja um ano de transição dos planos. A proposta educacional que constará no Plano Decenal deve ser a mesma do Plano Nacional de Educação, onde constam os seguintes itens:

- Elevação global do nível de escolaridade da população;
- Melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis;
- Redução das desigualdades sociais e regionais quanto ao acesso e sucesso;
- Democratização da gestão do ensino público.

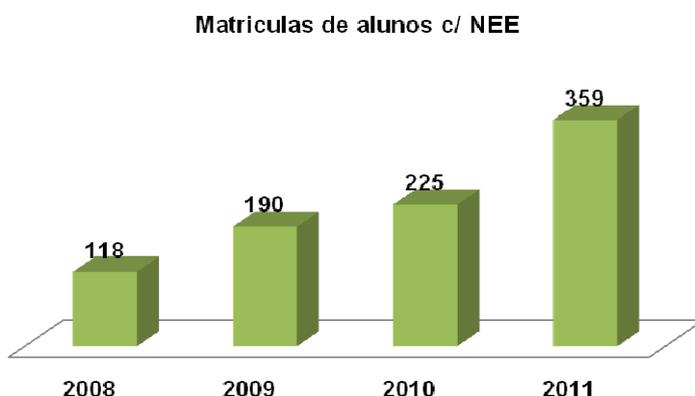
A Secretaria de Educação (SMEd) está dividida em departamentos. Esta pesquisa foi elaborada com apoio específico do departamento pedagógico, que por sua vez, deve estar voltado essencialmente à organização do funcionamento da educação municipal, à compreensão e transformação para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis. A intervenção do Departamento Pedagógico é entendida como uma ação que evidencia o estabelecimento reflexivo e transformador da prática da comunidade escolar, sempre considerando a realidade de cada espaço, e necessita estar em constante processo de direcionamento, com vistas a assumir sua responsabilidade social crítica.

Em março de 2009, ocorreu a inserção desta profissão de Serviço Social na área educacional do município através da Secretaria de Educação. No mesmo período, contratou-se também uma profissional da área de Psicologia. Também se constata a intenção do departamento pedagógico em trabalhar com uma equipe interdisciplinar para possivelmente aprimorar o atendimento às novas demandas geradas pela inclusão, surgidas devido ao fato de que o município de São Borja, a partir de 2005, foi incluído como um dos 162 municípios polos a receber o programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”.

Antes de São Borja se tornar um polo de Educação Inclusiva, a educação especial concentrava-se na escola Vicente Goulart. Segundo Dutra, Guerra e Passe (2010), a escola a partir de 1988 era referência no município em relação ao atendimento especializado. A Instituição objetivava a integração destes alunos especiais com a comunidade escolar estimulando suas capacidades. A escola possuía uma equipe especializada que atuava na avaliação dos alunos e apoio técnico aos professores.

No ano de 1995, elaborou-se um projeto denominado Serviço de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem (SADA). Este projeto ampliou o atendimento especializado para além da escola Vicente Goulart. O projeto SADA foi aplicado em todas as escolas municipais. Porém, em 2005, o município passou a reformular seus conceitos sobre a educação especial voltando-se para a inclusão, ultrapassando a integração, o que fez com que as SADAs fossem extintas. Deixa então, de existir o Departamento de Educação Especial, que por sua vez, integrou-se ao departamento pedagógico. (DUTRA; GUERRA; PASSE, 2010).

Atualmente, o município de São Borja, por ser um polo em Educação Inclusiva, realiza, a partir do arquivo do censo escolar municipal, um controle das matrículas de alunos com NEE desde 2008. Na figura 1 será possível observar o crescimento que ocorreu nestes anos das matrículas destes alunos.



Fonte: Censo Escolar Municipal, Secretaria Municipal de São Borja.

A partir destes dados, identifica-se que, em 2008, havia 118 alunos com NEE matriculados nas escolas municipais. Em 2009, esse número cresce para 190 alunos com NEE matriculados. Em 2010, já eram 225 alunos com NEE inseridos nas escolas municipais e 359 no ano de 2011. É possível analisar que durante os quatro anos recorrentes houve um aumento das matrículas de alunos com NEE.

Desta forma, percebe-se a necessidade de trabalhar em conjunto para poder atender às demandas recorrentes da inclusão. A partir destas perspectivas, em conjunto com a Prefeitura, o Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Pampa elaborou e executou o projeto de extensão com finalidade de trabalhar, de forma interdisciplinar, com os professores mediante assessoria a estes profissionais.

2- A experiência junto aos orientadores educacionais e supervisores escolares da rede municipal de São Borja/RS

Apresenta-se a seguir a experiência obtida através das atividades realizadas pelo curso de Serviço Social da Unipampa, mediante o projeto intitulado *“Educação Inclusiva em debate: formação para professores do Atendimento Educacional Especializado e orientadores educacionais da rede municipal de São Borja”*, realizado durante o segundo semestre de 2011.

Compreender que o sistema educacional por meio da inclusão de alunos com NEE apresenta novas exigências e mudanças principalmente nas escolas e para os educadores foi extremamente relevante para darmos início às atividades do Projeto. Segundo Freitas (2005), a formação profissional descontextualizada da realidade contribui para que a geração docente atual sofra e adoeça frente às NEE de seus alunos. A autora expõe que desconhecer a realidade e não refletir sobre ela faz com que os professores muitas vezes não reconheçam as reais barreiras e não visualizem as possibilidades da educação inclusiva. Com isso, criam-se paradigmas, pré-conceitos que dificultam a inclusão.

Neste mesmo sentido, Montoan relata que

[...] para a maioria dos profissionais que atuam em nossas escolas hoje, é difícil entender a possibilidade de fazer inclusão. Essa resistência é aceitável e compreensível, diante do modelo pedagógico-organizacional conservador que vigora na maioria das escolas. Ninguém se arrisca à idéia de ministrar um ensino inclusivo em uma sala de aula das cadeiras enfileiradas, livros didáticos abertos na mesma página, uma só tarefa na lousa e uma só resposta válida e esperada nas provas. (MONTTOAN, 2004, p. 31)

Assim, percebe-se que os profissionais que trabalham no sistema educacional precisam transformar-se, pois as escolas carregam na formação dos educadores a cultura de segregação, a padronização do ensino, o preconceito social, que vão contra a proposta inclusiva. Por estes motivos, reconhecer as possibilidades e os limites referentes

à educação inclusiva na comunidade escolar do município de São Borja e os serviços disponibilizados aos alunos com NEE evidencia-se como um avanço para romper com as práticas discriminatórias do sistema educacional.

Desta forma, o projeto de extensão teve como finalidade trabalhar a educação inclusiva com as orientadoras educacionais das escolas municipais mediante encontros reflexivos. Assim, o projeto foi planejado com o intuito de proporcionar um espaço de conscientização, reflexão da educação inclusiva através do diálogo.

Abordou-se nos encontros a metodologia de refletir a educação inclusiva mediante o debate e o questionamento da teoria¹² e da prática inclusiva no município de São Borja. Segundo Minayo (1994, p.16), “a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, assim, a metodologia inclui as concepções teóricas dispondo de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática.

Deste modo, planejaram-se os encontros com o desígnio de utilizar a teoria para compreender a prática da educação inclusiva. Adotou-se o formato de Grupos Operativos com as orientadoras educacionais, que, segundo Pichón-Rivière (1998), consiste em uma técnica de trabalho coletivo, cujo objetivo é promover um processo de aprendizagem através da reflexão de um determinado tema focalizado, neste caso, a educação inclusiva na realidade de São Borja. Escolheram-se as orientadoras educacionais como público-alvo da intervenção devido a suas funções profissionais. De acordo com a LEI Nº 72.846¹³, o trabalho da orientadora educacional é articular com a comunidade escolar para atender e qualificar a formação do aluno em todos os aspectos: intelectual, físico, moral, ético, social, político, estético, educacional e vocacional. Sendo assim, cabe a este profissional mobilizar os demais profissionais da escola para investigar a inclusão dos alunos com NEE para entender a realidade e transformá-la.

O projeto de extensão efetuou-se em encontros periódicos a cada quinze dias pelo período da manhã, na sala do servidor localizada na sede da Prefeitura Municipal. O intervalo entre as reuniões deu-se com a intenção de disponibilizar tempo às profissionais de socializarem as informações dos encontros com os professores, e assim, articular-se para o próximo encontro. Segundo a Declaração de Salamanca, deve-se estabelecer mecanismo participatório e descentralizado para o planejamento da inclusão (1994), pois

¹² Neste projeto a teoria foi composta pelos marcos legais brasileiros e mundiais, entre eles, a declaração de Salamanca (1994) e Plano nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2007).

¹³ A Lei nº 72.846/73 regulamenta as atribuições e competências da orientadora educacional.

é importante a cooperação de todos na implantação da política inclusiva.

Os encontros foram realizados com as orientadoras educacionais das escolas municipais, dos quais participaram em média vinte profissionais, comportando em torno de 70% das EMEIs e EMEFs, dado que ultrapassou a perspectiva inicial do projeto. No primeiro encontro, apresentou-se o projeto, seu objetivo e o cronograma, os serviços prestados no Centro de Atendimento de Deficiências Múltiplas (CAM) e a importância da escola encaminhar alunos que realmente necessitem do atendimento.

Como já mencionado, fez-se necessária a mediação entre o CAM e as escolas devido à demanda encaminhada ao CAM não corresponder aos serviços disponíveis. Por consequência, a demanda supera o número de vagas, vindo a criar fila de espera, prejudicando, assim, quem realmente precisa do atendimento do Centro.

Para realizar-se o segundo encontro foi solicitado às orientadoras que socializassem com as professoras o que foi relatado no primeiro encontro. Também foi proposto que refletissem no coletivo para levantar os “prós” e os “contras”¹⁴ sobre a inclusão de alunos com NEE. Assim, o segundo encontro pontuou os fatos concretos trazidos pelas orientadoras, pois, segundo Montoan (2006), deve-se provocar discussões, questionamentos e, a partir disso, definir o posicionamento dos professores diante da inclusão. A autora coloca que, com a falta de hábito de refletir sobre a inclusão, tornam-se as barreiras mais sólidas e diminuem as possibilidades. Deste modo, refletir a educação inclusiva focando nas reais demandas que surgem no cotidiano escolar viabiliza a implementação da política de inclusão.

No terceiro encontro, debateu-se sobre a importância de se conhecer a política de educação inclusiva para refletir sobre as estratégias e alternativas da prática da inclusão. Freire expõe que

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p.39)

Desta forma, a reflexão sobre a ação se torna um mecanismo para executar a inclusão e visualizar os limites a se superar. Lima afirma que “o planejamento contínuo, reflexivo e crítico permite ao professor estabelecer práticas efetivamente inclusivas, que

¹⁴ Trabalhou-se com a terminologia citada em vez de limites e possibilidades por estar mais próximo à realidade dos educandos.

contemplem a participação” (2005, p.106). A reflexão sobre as ações de inclusão deve permear não apenas os educandos, mas toda a sociedade.

Para analisar se o objetivo proposto foi alcançado, realizou-se uma avaliação através de um questionário com perguntas abertas e fechadas. Decidiu-se realizar as avaliações após o término dos encontros para que as respostas não fossem influenciadas após o término das atividades.

Nesse sentido, segundo Vaitsman, “os resultados de avaliação superam o âmbito da produção de conhecimento sobre determinado fenômeno” (2006, p.05). Com isto, a autora expõe a importância da avaliação, pois ela qualifica a implantação de uma ação planejada além do observado. Este instrumento poderá subsidiar planejamento de ações futuras.

Trabalharam-se nos encontros as possibilidades, limitações e contradições da inclusão, pois a “troca interpessoal, o diálogo e a influência do outro sobre nós é importante para compartilhar as dificuldades do cotidiano escolar e buscar soluções possíveis, contextualizadas, realistas” (STOBAUS; MOSQUERA, 2005, p.128). Neste sentido, buscou-se mediante a participação ativa e consciente criar estratégias de ações e serviços para consolidação democrática da inclusão educacional e a garantia de direitos humanos e sociais dos sujeitos.

2.1 Analisando a Intervenção na perspectiva do Serviço Social

Pode-se observar que a educação inclusiva forma um padrão educacional motivado nos direitos humanos, que tem igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade dentro e fora da escola.

Neste sentido, a educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação ou preconceito. Deste modo, o Serviço Social tem na educação inclusiva uma demanda.

O projeto ético-político do Serviço Social fundamenta-se na ampliação e consolidação da cidadania, a favor da equidade, eliminação de preconceitos e a articulação como outras categorias, defendendo, dessa forma, a democracia. Através do fortalecimento da democracia o Serviço Social afirma o compromisso do com a cidadania criando assim novos valores de interesses ao defender os direitos sociais(IAMAMOTO, 2008).

Deste modo, o projeto de extensão que objetivava a reflexão crítica no coletivo, sobre a inclusão de alunos com NEE nas escolas municipais reforça a “gestão democrática, descentralizada, que contribui com responsabilidade, que privilegia a colegialidade e a participação de toda comunidade educativa na inclusão” (LIMA, 2005, p.109). Por meio dos espaços coletivos garantiram-se discussões sobre possibilidades e limites da inclusão apresentadas pelas educadoras, além de democratizar informações e acesso. Portanto, os encontros propostos buscaram a criação de um espaço questionador e propositivo, mediante a interação das participantes. A participação possibilitou às orientadoras expor suas opiniões, assim conscientizando-se através da reflexão sobre a inclusão nas escolas.

Segundo Dallari (2004), a conscientização se dá por meio do exercício coletivo de socialização de ideias, possibilitando a amplitude de organização coletiva e participação política ao superar a alienação pela razão. Neste sentido, fomentaram-se nos encontros os espaços deliberativos e representativos nos quais os educandos pudessem inserir-se e organizar-se possibilitando uma gestão democrática.

Observou-se que as questões levantadas nos encontros referentes à educação inclusiva perpassavam principalmente o sistema educacional, como o currículo e a avaliação, assim indo de acordo com as afirmações de Montoan.

Para a autora,

A sustentação de um projeto escolar inclusivo implica necessariamente mudanças em propostas educacionais da maioria das escolas e em organização curricular idealizada e executada pelos seus professores, diretores, pais, alunos, e todos os interessados em educação, na comunidade em que a escola se insere. (MONTAAN, 2004, p.29)

Planejar a implantação da política de educação inclusiva vai muito além da inserção do aluno com NEE: deve-se modificar o currículo, promover mudanças não só na estrutura física, mas também na gestão do sistema educacional, além da participação da comunidade em geral. Pois, segundo Laplane, a educação inclusiva “não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura” (2004, p.05).

Deste modo, observa-se que a educação inclusiva caracteriza não apenas uma política educacional, também, uma política social fundamentada na equidade. Para Simões, nos direitos sociais prevalece o princípio da equidade, pelo qual “os iguais devem ser tratados igualmente e os desiguais, desigualmente” (SIMÕES, 2009, p.74), porém, não no sentido de igualdade às avessas, mas com o acesso diferenciado ao direito.

A intervenção será concluída com o pacto de elaboração de um relatório, no qual constarão as questões debatidas como reivindicações e propostas sugeridas pelas participantes, pois a intenção dos encontros é a participação ativa dos sujeitos na efetividade da educação inclusiva no município. Deste modo, os profissionais de Serviço Social contribuem para a eficácia da inclusão “ao socializarem informações que subsidiem a formulação/gestão de políticas e o acesso a direitos sociais; ao visibilizarem o uso de recursos legais em prol dos interesses da sociedade.” (IAMAMOTO, 2008, p. 69).

3. Considerações finais

Para finalizar este artigo, compreende-se que o olhar sobre a educação inclusiva pressupõe a necessidade da interdisciplinaridade na construção de uma relação que estabeleça o diálogo, onde as diversas disciplinas levam a uma interação conjunta das intervenções a serem executadas. Conforme Severino (2008), a educação é um dos espaços onde a atuação interdisciplinar é mais evidente, seja como objeto de conhecimento e de pesquisa, seja como espaço de intervenção sociocultural.

Neste sentido, para que a política de educação inclusiva aconteça, é fundamental que ela se estabeleça na ampliação e consolidação da cidadania, a favor da equidade, da eliminação de preconceitos, de modo a defender a democracia.

Seguindo esta perspectiva, Brum (2001) reforça que fazer política não é um privilégio dos governantes, mas um aprendizado necessário a todos nós, na medida em que nos conscientizamos de que nossas escolhas e interesses se refletem no coletivo do qual participamos quando vivemos em sociedade, em suma, se refletem na História.

Deste modo, o Serviço Social é uma das profissões que contribuem para “fazer política” mediante a socialização de informações, a garantia e, também, o acesso de direitos, além do fortalecimento da participação dos sujeitos na gestão de políticas, de espaços de reflexão crítica, e da eficácia e da efetividade da inclusão. Dessa forma, a experiência obtida através deste trabalho extensionista reforçou a necessidade existente de se trabalhar em prol da participação efetiva dos sujeitos na política de Educação Inclusiva, sendo este um dos grandes desafios apresentados na realidade municipal e que vem sendo articulado a cada ano. A construção coletiva é o que poderá garantir que a história da educação inclusiva no município de São Borja/RS aconteça de maneira consciente e participativa, em busca do exercício de cidadania.

Referências:

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 29 de abril de 2011.

__. Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL/CRESS 10ª Região. Coletânea de Leis: Revista e Ampliada. Porto Alegre: Nova Prata, 2005.

__. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

__. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

__. Educação Inclusiva: Fundamentação Filosófica. Ministério da Educação, 2004.

__. Plano Nacional de Educação. 2001. Ministério da Educação. 2005. Disponível em <<http://portal.mec.gov>>. Acesso em 22 de Out de 2010.

__. Portaria 948/2007. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Elaborada pela Equipe da Secretaria de Educação Especial / MEC. Brasília: DF. Publicada em 07 de janeiro de 2008.

BRUM, Andréia. Cidadania e História: Uma questão interdisciplinar. Monografia (especialização). Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Extensão, Programa Institucional de Extensão Universidade Aberta, RS, 2001.

CARDOSO, Marilene da Silva. Educação Inclusiva e Diversidade: uma práxis educativa junto a alunos com necessidades especiais. Porto Alegre: Redes Editora, 2008.

DALLARI, Dalmo de Abreu. O que é participação política. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2004.

DUTRA, Ana Claudia; GUERRA, Maria Elaine; PASE, Vania Teresinha Dalla. Contextualizando a história da educação Especial no município de São Borja -RS. São Borja: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão educacional: superdotação/altas habilidades/talento - pressupostos e subsídios para a ação docente. In: Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas. 1º Ed. Brasília, MEC, SEESP, 2005.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 14ª edição. São Paulo, Cortez, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 07 de jun. de 2010.

LAPLANE, Adriana Lia. Notas para uma análise dos Discursos Sobre Inclusão Escolar. In: GOÉS, Maria Cecília Rafael. LAPLANE, Adriana Lia (org). Políticas e Práticas da Educação Inclusiva. Campinas/SP: Autores associados, 2004.

LIMA, Luiza. Apertem os cintos, a direção (as) sumiu! Os desafios da gestão nas escolas inclusivas. In: Freitas Soraia Napoleão; RODRIGUES, David; KREBS, Ruy (org). Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais. Santa Maria: UFSM, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2004.

__. Inclusão Escolar: Caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. In: Ensaios pedagógicos: educação inclusiva direito e diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p.11-17.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. O processo grupal. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SÃO BORJA. Plano Municipal de Educação. Secretaria de Educação, 2011/2015.

__. Resolução nº 04/07 Resolve sobre a educação inclusiva no município de São Borja. Conselho Municipal de Educação, 2007.

SELAU, Bento. Inclusão na sala de aula. Porto Alegre: Evangraf Ltda. 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos de interdisciplinaridade. IN: SÁ, Janete L. Martins (Org). Serviço Social e Interdisciplinaridade: dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SIMÕES, Carlos. Curso de Direito do Serviço Social. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mourino. Ideais da educação especial através de depoimentos de professores e seus alunos In: FREITAS, Soraia Napoleão; RODRIGUES, David; KREBS, Ruy (org). Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais. Santa Maria: UFSM, 2005, p 113 - 134.

VAITSMAN, Jeni. A integração entre avaliação e planejamento: desafios políticos e institucionais. 2006. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/backup/arquivos/0055527.pdf>>. Acesso em 03 de julho de 2011.

OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO LOCAL DE TRABALHO

EDUCATIONAL WORKSHOPS FOR CONTINUING EDUCATION AS A STRATEGY IN THE WORKPLACE

Autoras:

Fernanda Aparecida Rodrigues.

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa- UFV. (fernanda.a.rodrigues@ufv.br).

Heloísa Raimunda Herneck.

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa-UFV. (hherneck@gmail.com).

RESUMO:

Este artigo é parte de uma pesquisa que tem por objetivo contribuir com o ensino e a aprendizagem dos alunos, bem como desencadear um processo de formação continuada dos professores no local de trabalho. A pesquisa realizada junto aos docentes da escola identificou a necessidade de relacionar teoria e prática nos cursos de capacitação. Eles apontam que para contribuir com a prática pedagógica, os cursos deveriam ser mais dinâmicos, com atividades práticas e voltadas para o cotidiano escolar. Tratou-se de uma pesquisa com metodologia de ação, tendo em vista o envolvimento de todos, além do estímulo permanente à reflexão da ação com vistas a uma mudança. A partir da análise desses dados e procurando atender as reais necessidades formativas dos docentes dessa escola, foi que realizamos oficinas pedagógicas como opção de formação no ambiente de trabalho. O trabalho realizado com oficina pedagógica serviu de base para mostrar que a escola pode ser um local de desenvolvimento profissional, pois é neste espaço que a teoria dialoga com a prática.

Palavras-chaves: Desenvolvimento Profissional. Prática Docente. Oficina Pedagógica. Formação Continuada.

ABSTRACT:

This article is part of a research that aims to contribute to the teaching and learning of students as well as trigger a process of continuous training of teachers in the workplace. The study conducted by the teachers of the school identified the need to link theory and practice in training. They point out that to contribute to the pedagogical, the courses should be more dynamic, and practical activities aimed at the school routine. It was an action research methodology, given the involvement of all, besides the permanent stimulus to reflection of the action with a view to change. From the analysis of these data and seeking to meet the real training needs of teachers in this school, which was conducted educational workshops and training option in the workplace. The work with educational workshop served as a basis to show that the school can be a local professional development as it is here that the theory with practice dialogues.

Keywords: Professional Development. Teaching Practice. Teaching Workshop. Continuing Education.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho fez parte de um projeto de intervenção pedagógica, que foi realizado com os docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) em

uma escola pública de Viçosa-MG em 2011, aliado ao projeto de pesquisa e extensão (PIBEX)¹⁵: “Formação de Professores: o início de uma pesquisa de intervenção e reflexão sobre a prática docente”. A atuação junto a Escola Municipal Coronel Antônio da Silva Bernardes, se deve ao fato da mesma ter apresentado um dos menores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da cidade em 2005, 2007 e 2009. A proposta do projeto era, encontrar caminhos que contribuísse para a mudança desta história de “fracasso escolar”, que vinha prevalecendo nesta escola, buscando melhorias na qualidade do ensino e aprendizagem da comunidade escolar, bem como desencadear um processo de formação continuada dos professores.

O projeto realizado junto aos docentes da escola identificou a necessidade de relacionar teoria e prática nos cursos de capacitação docente. Eles apontaram que para contribuir para a prática pedagógica, os cursos deveriam ser mais dinâmicos, com atividades práticas e voltadas para o dia-a-dia escolar.

Os dados coletados na primeira fase da pesquisa evidenciaram, ainda, dificuldades dos docentes em ensinar disciplinas como: Matemática (50%), seguida da disciplina de Português (42%). Já as disciplinas de Geografia e História com (17%), e Ciências (8%) apresentou pouca dificuldades aos professores. A partir da análise desses dados e procurando atender as reais necessidades formativas dos docentes dessa escola, foi que pensamos nas oficinas pedagógicas como opção de formação.

Acreditamos que a oficina é uma alternativa para a construção criativa e coletiva do conhecimento por parte dos docentes. Segundo Garcia (1999) toda e qualquer intervenção profissional para professores deve ser um processo que se realiza na própria escola, no ambiente de trabalho, pensada dentro de um conjunto de fatores que reconheça a capacidade do professor em ensinar e aprender, e como sujeito produtor de saberes.

Tendo em vista uma formação continuada que atenda aos interesses e expectativas dos docentes os objetivos priorizados na pesquisa foram: realizar oficinas pedagógicas com conteúdos práticos e de fácil aplicação; identificar como a proposta foi traduzida e compreendida pelos docentes considerando a linguagem, conteúdo e

¹⁵ Projeto de pesquisa e extensão, que tem como objetivo, mapear o perfil dos professores da rede pública municipal de Viçosa/MG, identificando suas carências metodológicas, e apontar as lacunas existentes na formação dos docentes, com vistas a uma intervenção sobre a prática dos docentes. Tal proposta justificase pelo baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2007, em que Viçosa apresentou um baixo desempenho escolar, sendo este de 3,0, aumentando consideravelmente em 2010 (4,6), porém não atingiu ainda, o índice esperado (6).

metodologia utilizada e analisar a prática das oficinas pedagógicas pelos professores em sala de aula.

Formação de Professores: algumas considerações

Uma das necessidades mais aparentes da educação brasileira, no que se refere à formação de professores, é a necessidade de um investimento na profissão docente. A prática escolar exige um conhecimento que vai além da formação inicial, como nos diz Laderrière (1981)

A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, responde às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo, resultantes de mudança sociais e/ou do próprio sistema de ensino. Não se trata, pois, de obter uma formação inicial, válida para todo o sempre. “Não se pode apreender tudo (na formação inicial), até porque tudo é muita coisa”. (LADERRIÈRE, 1981, *apud* RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p.41).

No contexto em que se colocam os problemas educacionais, a necessidade formativa dos docentes e a formação continuada, se mostram como um meio de viabilização de mudanças qualitativas para o trabalho do professor. Tardif, (2002) chama atenção que, “as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente” (TARDIF, 2002, p.267).

Por todos os meios oficiais, há um discurso promissor acerca da formação continuada dos professores. Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996) no título VI, postula o direito à formação continuada a todos os profissionais do ensino da educação básica e ainda aponta fundamentos e responsabilidades dessa formação no país:

Artigo 61 (dos profissionais da educação) – A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino (...).

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

Parágrafo II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

As mudanças que as reformas educacionais exigem dos estilos da atividade profissional docente, passam por uma “reformulação da prática” que consideram a formação do professor, sua experiência e necessidades, tanto particulares como

coletivas, que emanam da prática. Para um ensino de qualidade é preciso traçar objetivos, metas para que a aprendizagem seja significativa para o aluno, e para isto o educador necessita atualizar seus conhecimentos como retrata Cunha (2010):

É fácil, pois, compreender que o conteúdo da formação não se constitui num constructo estático e permanente. Depende substancialmente da finalidade para a qual se destina, sendo sua eficácia atrelada ao alcance dos objetivos propostos. Em qualquer área profissional que se deseje exemplificar, os contornos dos processos formativos que serviam até algumas décadas atrás, certamente estarão defasados para a realidade atual. (CUNHA, 2010, p.129-130)

Os apontamentos desses autores nos remete que ser educador é estar em constante processo de aprendizagem. A prática escolar exige um conhecimento que vai além da formação inicial, ou seja, deve-se estar preparado para os desafios que supostamente o futuro escolar lhe colocará.

Uma reflexão sobre formação docente centrada na escola

As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para a importância de se fomentar a experiência reflexiva no professor, para uma revisão da compreensão da prática pedagógica, ou seja, o saber-fazer. Este “saber-fazer” deve estar aliado à reflexão sobre a prática e a teoria, pois estes ajudam o professor a inovar, transformar e aprimorar seu modo de agir e transmitir seus conhecimentos.

Essa reflexão e ação sobre a prática também pode ser avaliada com uma formação continuada do professor, pois é um aprimoramento uma forma de melhorar sua ação docente e aprender com a sua experiência. Dessa forma, uma formação continuada também pode ser realizada dentro do espaço escolar, como nos diz Edelfelt e Johnson:

A educação em serviço dos professores (ou desenvolvimento de professores, educação contínua, desenvolvimento profissional) define-se como qualquer atividade de desenvolvimento profissional que um professor realize isoladamente ou com outros professores depois de ter recebido o seu certificado inicial de professor, e depois de começar a sua prática profissional. (EDELFEIT e JOHNSON, 1975 *apud* GARCIA, 1999, p.136).

A troca de experiências é uma das formas em que o saber da experiência é objetivado. Trabalhar com oficinas pedagógicas é uma forma de contribuir para que o espaço escolar, seja também um lugar de desenvolvimento profissional. As oficinas são basicamente, “um ponto de encontro entre professores com diferentes graus de formação,

em que deve primar o intercâmbio de experiências e a reflexão sobre a prática” (CHAVARRÍA e outros, 1990, apud GARCIA, 1999, p.153).

A formação centrada na escola se baseia na resolução de problemas, em soluções práticas que auxiliem na realidade escolar. Essa urgência em solucionar problemas do ato educativo pode ser observada por Rodrigues e Esteves (1993):

O paradigma da resolução de problemas. Nesta concepção, admite-se que dada a complexidade do acto educativo, a emergência de problemas é uma constante em cada escola e em cada sala de aula. O diagnóstico destes problemas resulta melhor quando feito pelos próprios professores, dando o seu conhecimento directo dos alunos e do contexto escolar. As actividades de formação contínua deveriam orientar-se para o estudo e solução dos problemas assim diagnosticados (RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p.51).

A busca por soluções concretas e imediatas que resultem em melhorias na qualidade do ensino é um pedido de muitos educadores devido à realidade em que se encontra a educação escolar. A formação em serviço com oficinas pedagógicas é uma opção, mesmo que ínfima, de ajudar esses professores e mostrar que o espaço escolar também é rico em conhecimentos.

Entendemos que o aperfeiçoamento dos professores pode partir do local real de trabalho, sendo este um ponto de partida e de especialização contínua, como enfatiza Garcia (1999, p.189) “o eixo ou espinha dorsal do aperfeiçoamento dos professores tem de ser a sua prática diária nas escolas”. A busca por uma formação continuada, procurando desenvolver capacidades e competências são meios alternativos para o querer fazer, querer transformar, renovar situações complexas que aparecem no ambiente escolar.

METODOLOGIA

A Pesquisa-Ação para o Desenvolvimento Local

Para conhecer a realidade do/a professor/a e do seu processo de ensinar e aprender foram realizados dois meses de vivência na escola, com observações de situações cotidianas no âmbito escolar, participação de reuniões com as supervisoras municipais e a coordenadora pedagógica da escola. A partir dessa análise e das conversas com os docentes na busca de uma intervenção que atendesse as suas necessidades, optamos por uma metodologia de pesquisa-ação-colaborativa.

Trata-se de uma pesquisa com metodologia de ação, tendo em vista o envolvimento de todos, além do estímulo permanente à reflexão da ação e a criticidade do

professor. É uma pesquisa com uma ação proposta em conjunto na busca de compreensão da prática com vistas a uma mudança. Segundo Dionne (2007):

A pesquisa-ação é principalmente uma modalidade de intervenção coletiva, inspirada nas técnicas de tomada de decisão, que associa atores e pesquisadores em procedimentos conjuntos de ação com vista a melhorar uma situação precisa, avaliada com base em conhecimentos sistemáticos desde o estado inicial e apreciada com base em uma formulação compartilhada de objetivos de mudança. (DIONNE, 2007, p.68.)

O objetivo primeiro da pesquisa-ação é uma intervenção que visa uma mudança, buscando transformar a situação inicial em uma situação desejada. O desafio desta metodologia, “consiste em manter o foco na ação a realizar sobre a situação a modificar” (DIONNE 2007). Nessa perspectiva, a prática é alvo de intervenção, no qual estudantes e professores devem fazer parte do processo.

Nesse sentido, essa metodologia objetivou contribuir para que os docentes se reconhecessem como produtores de conhecimentos, da teoria e da prática e compreendessem o próprio contexto de trabalho como local de produção de conhecimento. Conhecimento este que deve ser reconhecido e valorizado dentro e fora do espaço escolar, como nos diz Tardiff (2002):

Os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento, quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o status de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação. (TARDIFF, 2002, p.243).

Para o levantamento das informações desejadas, foi realizado uma pesquisa com os docentes de maneira a elucidar as indagações propostas no trabalho. O objetivo foi aprofundar os questionamentos feitos ao longo da construção da problemática e as questões mais específicas do estudo. Tendo em vista a realidade escolar dos docentes da escola pesquisada e suas necessidades formativas, o trabalho visou contribuir com intervenções pedagógicas que atendesse as dificuldades enfrentadas no processo de ensino em sala de aula, e assim contribuir para a formação continuada em serviço.

ANÁLISE DOS DADOS

Realização da Oficina Pedagógica

As oficinas pedagógicas podem ser uma valiosa estratégia de formação continuada para educadores e educadoras escolares. Entendemos a oficina pedagógica como uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela construção coletiva de um saber,

de análise da realidade, de trocas de experiências, em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também, no processo de construção do conhecimento. Acreditamos que a oficina pedagógica constitui-se num importante recurso pedagógico para a dinamização do processo de ensino-aprendizagem, particularmente por sua praticidade, ser dinâmica e por estimular a participação e a criatividade de todos os seus integrantes.

Conforme mostrou a análise da pesquisa, a disciplina de matemática apresentou um maior percentual de dificuldade em ser lecionada segundo os docentes, entretanto, a primeira oficina pedagógica realizada foi a de Português, sendo este um pedido dos docentes pois, na escola, já estava sendo realizado um trabalho de produção de texto com os alunos.

No dia 14 de setembro de 2011, foi realizada a primeira oficina pedagógica na escola pesquisada. Essa primeira intervenção, contou com a participação de nove professoras do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), juntamente com a presença da diretora e a coordenadora pedagógica. A oficina realizada na escola foi de Produção de Texto com o tema: *A importância da leitura e escrita no processo de aprendizagem*. Nesta oficina o principal objetivo era proporcionar aos professores sugestões de atividades diferenciadas que pudessem ser utilizadas por eles em sala de aula, no intuito de estimular os alunos a usarem a imaginação e a criatividade na escrita.

O gosto pela leitura se constrói por meio de um longo processo. Sendo assim para abordar a importância da escrita no espaço escolar e sobretudo, como valorizar as redações dos alunos, a oficina abordou alguns passos do livro de Eglê Franchi, “A redação na escola”. Por meio deste livro, alguns assuntos foram abordados durante a oficina como: a grafia e a representação da pronúncia, como fazer os alunos perceberem as variações da língua e respeitá-las e o aprendizado das primeiras convenções da escrita na representação do diálogo.

A oficina foi dividida em dois momentos: no primeiro, uma explicação teórica sobre o assunto, e no segundo a sua implementação na prática. Para uma maior interação entre os docentes, estes foram divididos em grupos de três, para a realização das dinâmicas. A primeira dinâmica buscou abordar a escrita de forma criativa. Foi entregue a cada grupo um papel contendo um produto a ser vendido, sendo eles: pente para careca, bicicleta sem roda, carro sem motor e um espelho trincado. O objetivo era vender este produto e convencer os demais a comprá-lo.

Na segunda dinâmica, trabalhamos com a atividade “as aparências enganam”. Foi entregue a cada grupo uma gravura de jornal ou revista, onde cada grupo deveria escrever o que representava aquela gravura, do que se tratava e redigir um pequeno texto. Após a apresentação de cada grupo, foi entregue a reportagem original da gravura, como forma de comparar o que eles haviam refletido sobre a imagem e o seu real significado. O objetivo desta atividade é mostrar que uma simples gravura pode ter várias interpretações. Nesse sentido, trabalhar em sala o respeito à opinião do outro, a valorização da diversidade de pensamentos, por fim, utilizar desenhos e gravuras como atividades para o desenvolvimento da escrita, pode ser considerada uma boa estratégia pedagógica.

A oficina mostrou que ler e escrever podem ser estimulados de forma agradável no ambiente escolar, pois foi um momento de trocas de experiências e saberes, onde os professores tiveram a oportunidade de falar sobre sua prática pedagógica, discutir sobre atividades que podem ser trabalhadas em sala de aula atingindo, assim, a proposta inicial deste trabalho.

Avaliação da Oficina Pedagógica

Como forma de avaliar a oficina realizada, foi entregue ao final da apresentação uma ficha de avaliação, sendo composta de cinco perguntas objetivas e comentários e/ou sugestões. A primeira pergunta tinha como objetivo verificar se os professores tinham percebido a importância da oficina para a sua formação profissional. Nesta pergunta os docentes desta escola demonstraram reconhecer a importância de uma formação continuada na busca de solucionar os desafios enfrentados pela profissão docente.

Foi perguntado se a metodologia utilizada favoreceu a aprendizagem, sendo esta classificada em ótima, boa, regular ou ruim. Dos docentes 75% disseram que a metodologia foi ótima e 25% marcaram a opção boa. Este resultado nos faz refletir que apesar da grande maioria ter gostado, ainda é preciso mudar e buscar novas metodologias que atenda o restante dos docentes. Outra pergunta era a respeito da ministrante, se esta demonstrou ter domínio do conteúdo da oficina, soube se expressar com clareza e objetividade e se demonstrou segurança na apresentação. Dessa análise, 75% a classificaram como ótima, souber explicar o conteúdo, e 25% a classificaram como boa.

No que diz respeito ao material usado na oficina, se este poderia ser utilizado em sala de aula para ajudar os alunos no processo de aprendizado, 88% disseram que o

material era ótimo podendo ser utilizado em sala, e 12% o classificaram como bom. A última pergunta indagava se os professores gostariam que tivessem outras oficinas, todos responderam positivamente, totalizando 100% de aceitação ao andamento do trabalho.

Garcia (1999) analisa as atividades de desenvolvimento profissional e conclui que aquelas que têm maior possibilidade de mudanças nos professores ou que possuem mais probabilidade de serem colocadas em prática são as que incluem a variedade de atividades referidas: demonstração, prática, acompanhamento. Além disso, os cursos de formação continuada possuem efeitos sobre a prática quando são imediatamente colocados em prática pelos professores.

Assim, concebendo a formação continuada com base nesta perspectiva é que logo após as oficinas foi proposto aos professores o acompanhamento de suas práticas em sala de aula. A ideia era contribuir para a aprendizagem do aluno, por meio de atividades interessantes, despertando o seu interesse e, assim, motivar os professores para utilização dessas atividades em sala de aula.

Análise da prática em sala de aula pós-oficina

Estudos sobre formação de professores dizem que qualquer curso de formação é considerado positivo se houver uma análise pós-curso, como forma de avaliar se a incidência na prática é ou não significativa. Para Garcia:

Os professores dificilmente aplicam ou incluem no seu repertório docente novas competências, ainda que estas tenham sido desenvolvidas adequadamente durante os cursos. Já anteriormente tínhamos afirmado a necessidade de que as actividades presenciais de formação sejam seguidas de actividades de acompanhamento ou assessoria quer entre colegas que tenham assistido ao curso, quer por especialistas (professores que já tenham conhecimento e competência nas metodologias em questão, assessores, etc.) (GARCIA, 1999, p.180).

A oficina teve a finalidade de fazer uma articulação entre a teoria e a prática, no sentido de propor atividades que pudessem ser aplicadas em sala de aula, e que fossem passíveis de implementação para o trabalho do professor. Depois de um mês da aplicação da oficina, em uma conversa com os docentes a respeito se eles tinham aplicado alguma atividade proposta na oficina em sala de aula, dos nove (9) docentes dois (2) responderam que não tinham realizado nenhuma atividade. Uma das professoras, respondeu que a turma que lecionava (1º ano) as crianças não sabiam escrever e que o seu trabalho se baseia em atividades mais voltadas à alfabetização. A outra professora não quis falar sobre o assunto.

A oficina realizada também abordou atividades que poderiam ser realizadas com crianças no período alfabético¹⁶. Sendo assim, pode-se trabalhar como exposição de gravuras, desenhos, histórias e a partir dessa exposição trabalhar a imaginação da crianças com pequenas frases escritas no coletivo. Os demais professores disseram que realizaram algumas atividades em sala, e gostaram do resultado dos alunos, sendo que outras tiveram que adaptar de acordo com o desenvolvimento da turma. Essas modificações e adaptações nas atividades nos mostram que os professores têm conhecimento da sua prática, e procuram aperfeiçoar a atividade na intenção de favorecer a aprendizagem dos alunos. Para Libâneo e Pimenta :

As transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Dessa forma, os professores contribuem para a criação, o desenvolvimento e a transformação nos processos de gestão, nos currículos, na dinâmica organizacional, nos projetos educacionais e em outras formas de trabalho pedagógico (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p.260-261)

Para analisar a prática da oficina pedagógica de produção de texto em sala de aula, foram observadas quatro (4) professoras que permitiram essa análise mais detalhada. Observar a prática do professor se deve, fundamentalmente, ao fato de acreditarmos na sua função mediadora no processo de ensino e aprendizagem. Não se trata de atribuir toda responsabilidade a este professor, mas de entender como ele lida com uma sala heterogênea e que práticas desencadeia para tentar superar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Observação em sala de aula

A primeira professora observada lecionava em uma turma do 2º ano do ensino fundamental, em uma sala com 25 alunos, com idades entre 7 e 8 anos. Segundo a professora a produção de texto é trabalhada com os alunos uma vez por semana, e ela procurava trabalhar diferentes atividades que estimulasse a escrita dos alunos. No dia da observação, ao iniciar a aula a professora perguntou para os alunos o que era anúncio. Alguns responderam que anúncio era para vender carros, casas, roupas dentre outros produtos. Após essa indagação, a professora dividiu a sala em duplas e entregou aos

¹⁶ () período da alfabetização em que a criança reconstrói o sistema linguístico e compreende a sua organização. Exemplo ela sabe que os sons L e A são grafados LA e que T e A são grafados TA e que, juntos significam LATA.

alunos diferentes tipos de anúncios retirados de revistas, jornais e panfletos, pedindo que fizessem uma leitura.

Após a leitura do anúncio foi entregue uma atividade, na qual as crianças deveriam vender um carro maluco, uma atividade similar a que foi abordada na oficina como forma de incentivar as crianças a usarem a criatividade e imaginação na hora da escrita. Os alunos mostraram interesse na escrita, surgindo carros de diversos preços, modelos e funções ousadas.

Outras atividades também foram abordadas em sala pela professora, como a utilização da escrita por meio de histórias em quadrinhos com sequência dos fatos, produção de texto com uso de diálogos, dentre outras. Para esta professora a oficina foi importante, pois as atividades mostraram resultados significativos no que se refere ao interesse das crianças na hora de escrever.

Dentre as professoras observadas, duas lecionavam no 5º ano do ensino fundamental, e trabalhavam muitas atividades coletivas. Sendo assim, a análise da prática em sala de aula teve muitos aspectos em comum, inclusive no perfil dos alunos. Para estas professoras, o trabalho com produção de texto nos últimos meses apresentou resultados satisfatórios no desenvolvimento da escrita dos alunos. Esses resultados, segundo elas, foi um trabalho que exigiu muito cuidado na elaboração e escolhas de temas para as produções de texto. Nas aulas de produção de texto, que acontecia uma vez por semana, era trabalhado com os alunos atividades com diálogo, principalmente para o uso correto da pontuação, histórias em quadrinhos, temas livres, dentre outros.

No que diz respeito às atividades propostas na oficina, as professoras disseram que já utilizaram muitas dela e as que não conheciam aplicaram algumas em sala. Para elas, a oficina serviu para ampliar o repertório de atividades, ajudando o trabalho do professor em sala de aula. Segundo Garcia “estas condições podem fazer com que os cursos de formação, cuja duração é geralmente limitada, contribuam para o aumento do conhecimento e competência profissional” (GARCIA, 1999, p.182).

A última professora observada na escola pesquisada, lecionava em um programa do governo chamado “Acelera” Brasil, do Instituto Ayrton Senna¹⁷. Este programa atende

¹⁷ O Acelera Brasil é um programa de Qualidade em Educação do Instituto Ayrton Senna, que tem como principal objetivo regularizar o fluxo escolar nas redes públicas de ensino. Ele foi desenhado por João Batista Araújo e Oliveira para combater a baixa qualidade do Ensino Fundamental, responsável pelos altos índices de repetência e de abandono, evidenciados nos dados oficiais do SAEB e do Censo Escolar do MEC/INEP, e que se transformam em assustadores índices de distorção idade-série: somente 60,6% dos alunos das quatro primeira séries do Ensino Fundamental tinham entre 7 a 10 anos de idade em 1999 (

crianças com distorção idade-série cujo objetivo é regularizar o fluxo escolar nas redes públicas de ensino. A escola contava apenas com uma turma que fazia parte desse programa, atendendo 20 crianças com faixa etária que variava entre 10 a 14 anos.

O Programa “Acelera” se propõe a oferecer, aos alunos com dificuldades de êxito escolar, um ambiente acolhedor, possibilitando-lhes avanços reais e principalmente levar esta criança a acreditar em si mesmo, ter autoconfiança, para que assim possa ter capacidade de aprender. Propõe, portanto, reintegrar esses alunos em situação de defasagem no percurso regular normal. Segundo a professora, o maior desafio enfrentado foi resgatar a autoestima desses alunos, pois eram crianças desacreditadas e carregavam consigo o peso de serem repetentes, sendo rotulados como fracassados.

Este programa avalia o aluno individualmente em cada disciplina. Se o aluno ao longo do ano apresentasse um desenvolvimento satisfatório em todas as disciplinas, ele terminaria o ensino fundamental (1º ao 5º ano) e no próximo ano poderia dar continuidade aos seus estudos em uma sala regular.

Sobre a oficina de produção de texto realizada na escola, a professora relatou que gostou muito, sendo de grande importância para o projeto que ela vinha realizando com a turma, a confecção de um livro de produção de texto. Entendemos que a prática docente vai além do saber ensinar, o professor precisa estar preparado para enfrentar os desafios de uma sala de aula e este preparo requer um processo contínuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada no local de trabalho mostrou o quanto é importante que a formação parta das próprias necessidades dos docentes, pois “contribui para melhorar o conhecimento e a profissionalidade dos professores, quando através dele, os professores conseguem transformações e melhorias” (GARCIA, 1999, p.143).

A realização de oficinas pedagógicas foi um meio de atender às necessidades dos docentes em aliar uma maior integração entre a teoria e prática. As atividades desenvolvidas propiciaram novos conhecimentos, possibilitando o ato de analisar, investigar e discutir alguns temas que podem ser trabalhados aliando o conteúdo teórico com a realização deste na prática. O principal objetivo da oficina foi o de oferecer aos participantes um referencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita, associado à prática de atividades voltadas para o dia-a-dia escolar.

A prática vivenciada na escola mostrou que a escolha da atividade e a relação professor-aluno durante e após as atividades, são fatores que influenciam no desenvolvimento e interesse do aluno. Para Tuleski, “a participação da criança nesse processo não deve se configurar como mero exercício físico e motor ou como mera seqüência de tarefas elaboradas pelo professor a serem executadas” (TULESKI *et al*, 2005, p.133).

A participação efetiva da criança se dá quando esta é capaz de compreender os objetivos de cada atividade, e principalmente a partir da mediação do professor. Com as crianças do 2º ano a participação aumentava quando eram desafiadas a criar, opinar sobre o assunto com base nisso, é preciso valorizar cada fala mesmo que esta não esteja de acordo com o conteúdo a ser trabalhado pois, a criança nessa idade gosta de contar suas experiências seja na escola ou em casa, e esse olhar mais atento do professor refletirá como um mecanismo de motivação na sua escrita.

Nas atividades realizadas com as crianças do 4º e 5º a proposta ganhou sentido primeiramente, se a atividade fosse estimulante. A escolha da atividade neste sentido é fundamental, ela precisa ser instigadora e/ou voltada para o cotidiano. Os alunos demonstraram que a relação e o interesse pelos conteúdos ocorriam de forma expressiva quando compreendiam os significados dos mesmos para sua vida cotidiana, ou quando os temas eram interessantes, pois assim interagiam ativamente com seus colegas.

A partir da observação realizada na sala de aula com as professoras, podemos perceber que a oficina pedagógica no espaço escolar tem um papel importante, ao proporcionar atividades de desenvolvimento profissional que podem ser aplicadas em sala de aula. “ O desenvolvimento profissional é uma forma de adquirir conhecimentos, competências e atitudes adequados para desenvolver um ensino de qualidade” (GARCIA, 1999, p.112).

As considerações dos professores durante a oficina pedagógica nos levou a crer que houve resultados positivos. Segundo os docentes, a oficina de produção de texto favoreceu discussões com novas ideias, gerando outros olhares em se trabalhar com produção de texto na sala de aula. Um fator considerável foi o desejo de continuidade de oficinas pedagógicas, e que foi atendido, com a realização da oficina pedagógica de Matemática.

Esse trabalho nos fez refletir sobre a relação entre a formação inicial e a continuada como um fator importante para a prática docente. Entendemos que a formação continuada de professores precisa ser um processo contínuo, consistente,

crítica e reflexiva, a fim de que o professor se torne um pesquisador, isto é, aquele que pensa na ação e que alia o seu fazer pedagógico a um processo que o faça protagonista na produção do conhecimento a partir da e na prática em sala de aula.

O trabalho realizado com oficina pedagógica serviu de base para mostrar que a escola pode ser um local de desenvolvimento profissional, pois é neste espaço que a teoria dialoga com a prática. Nesse sentido, a proposta desse trabalho foi atender às necessidades dos docentes e a partir dessas necessidades buscar alternativas que auxiliassem o seu fazer pedagógico. No entanto, podemos dizer que foi possível atingir não a todos, mas, grande parte dos professores e alunos com a participação no projeto tornando essa proposta, uma possibilidade de ensino mais contextualizado.

Nesta concepção, a função de ensinar, e construir o conhecimento conquistam o espaço de aprimoramento da ação pedagógica, servindo de suporte para atender às suas necessidades e a de seus alunos, o que constitui uma reconstrução permanente e contínua do que é “ser educador”.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa and MUSSI, Mônica Cristina. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. *Educação e Pesquisa*. 2001, vol.27, n.2, pp. 211-227.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 288-306.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Federal 9394/ de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CAGLIARI, Luiz. Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129-149.

DIONNE, Hugues. *A Pesquisa Ação para o Desenvolvimento local*. Trad. Michael Thiollent. Brasília: Liber, 2007.

FRANCHI, Eglê Pontes. *A Redação na escola: e as crianças eram difíceis*. 2 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 243 p. il.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1998. 184p.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Dez 2010, vol.31, no.113, p.1355-1379.

GIOVANI, Luciana Maria. Do professor informante ao professor parceiro: Reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. *Cadernos CEDES*, Abr 1998, vol.19, no.44, p.46-58.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação e Sociedade*, Abr 2006, vol.27, no.94, p.201-227.

LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade*, 1999, vol.20, n.68, p. 239-277.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e Formação de Professor: outras oscilações do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.p.53-79.

LIMA, Maria do Socorro Lucena e GOMES, Marineide Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.p.163-183.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.p. 111-127.

MORAIS, Ronaldo Queiroz. Na prática docente a teoria se desmancha no ar: a resistência a teoria no espaço-escolar. Artigo. Revista do Centro de Educação, Edição: 2004 - Vol. 29 - N°01.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PACHECO, José Augusto. A (difícil) construção da profissionalidade docente. Revista do Centro de Educação. Edição: 2004 - Vol. 29 - N°02.

SILVA, Ana Maria Costa. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. Educação e Sociedade, ano XXI, n.72, Agosto/00.

RODRIGUES, Ângela e ESTEVES, Manuela. A análise de necessidades na formação de professores. Portugal: Porto, 1993.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências Investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.p.81-87.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. Educação e Sociedade, Set 2010, vol.31, no.112, p.981-1000.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da Formação Docente nos Anos 90. In: WARDE, Miriam Jorge et ali. Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo: PVC, 1998. P.173-191.

TULESKI, Silvana C. et al. Voltando o olhar para o professor:a psicologia e pedagogia caminhando juntas. Revista Departamento de Psicologia,UFF, Jun 2005, vol.17, no.1, p.129-137.

Revista extensão

Volume III - Número I

Relatos de Experiências

PROEXT

Pró-Reitoria de Extensão/UFRB

UFRB

Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

setembro de 2012

EDUCAÇÃO ESPECIAL E DEFICIÊNCIA PEDAGÓGICA NO ESPAÇO ESCOLAR

Autora:

Anna Paula de Carvalho Couto Leopoldino

annacarvalho@hotmail.com

Resumo

A educação especial é a prática de inclusão de todos os alunos, independente de suas deficiências em sala de aula comum, de modo que haja aprendizado escolar, mas como lidar com esta demanda? Na busca desta resposta e de muitas outras o presente artigo tem como objetivo a abordagem de questões referentes à falta de estrutura pedagógica e/ou preparação dos docentes em relação à educação direcionada a alunos portadores de deficiência, mediante levantamento bibliográfico e estudo in loco. No decorrer da pesquisa são comparadas as propostas da política de Inclusão e as deficiências pedagógicas, claramente evidenciadas no curso de graduação em Geografia e na prática do estágio supervisionado realizado no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, localizado à Rua do Amparo, s/n – Bairro Amparo – no município de Santo Antônio de Jesus, Bahia.

Palavras-Chave: Educação Especial. Ambiente Escolar. Estágio Supervisionado.

1. Introdução

Vivemos em uma sociedade dinâmica onde as informações são rapidamente difundidas e as novas tecnologias invadem o cotidiano em escala global. Nesse momento globalizado, avançaram-se as técnicas e as disparidades sociais.

Em contrapartida as rápidas transformações globais não possibilitam a superação das desigualdades sociais, inclusive no espaço escolar. Na verdade, no momento atual, a enorme aceleração da mudança social modifica com tal rapidez nossas formas de vida – introduzindo novas concepções econômicas, novos desenvolvimentos tecnológicos e novos valores sociais – que não se pode esperar uma trégua nas demandas de mudança da sociedade sobre nossos sistemas educacionais (Michel, 2002).

A escola deve ser um espaço inclusivo, onde os alunos portadores de necessidades especiais não devem ser vistos como obstáculo ao processo de desenvolvimento educacional, como pontua Pires (2006). Entretanto, percebe-se no cotidiano escolar que o compromisso da escola em formar cidadãos críticos e atuantes no meio social tem se inviabilizado por diversos fatores, dentre eles a deficiência estrutural, a falta de professores e de qualificação profissional. Somando-se a isso temos o despreparo docente e da instituição escolar frente à demanda de portadores de necessidade especiais, sejam elas de âmbito físico ou mental.

A inclusão de alunos deficientes no ensino regular é garantida pela constituição de 1988, capítulo III, artigo 208, o qual aponta como sendo dever do Estado o atendimento educacional aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

Concebendo o espaço escolar como privilegiado por possibilitar a expressão humana e percebendo que o mesmo muitas vezes atua de forma contrária quando lida com alunos especiais, busca-se neste trabalho compreender se as políticas públicas nacionais de educação inclusiva para alunos portadores de deficiência são propostas ideais ou acabam se revelando altamente seletivas e geradoras de isolamento. Assim como refletir acerca das implicações destas propostas de educação para o ensino da geografia, tendo como local de pesquisa o Colégio Luís Eduardo Magalhães, localizado no perímetro urbano do município de Santo Antônio de Jesus – BA.

2. Inclusão de alunos especiais no ambiente escolar

A idéia de modernização, racionalização e organização educacional imposta pela sociedade contemporânea sugere um mundo de indivíduos “perfeitos” ou “normais”, onde as estruturas – sejam elas físicas ou não – são moldadas nesse contexto. Essa atitude demonstra veraz apatia aos indivíduos considerados “imperfeitos” e que não se adequam ao modelo criado por esta sociedade, que demonstra em várias atitudes seu despreparo para lidar com os mesmos.

No âmbito educacional não é diferente, a escola inclusiva mostra-se de base frágil – o professor não tem conhecimento sobre as reais necessidades dos alunos que, a priori, foram incluídos na sala de aula, nem é preparado adequadamente para lidar com as problemáticas que inevitavelmente surgem no cursar das aulas.

Morejón (2001) menciona que a educação inclusiva em uma sociedade mutável como a nossa, deveria considerar que a inclusão escolar bem sucedida, passa pela necessidade de conhecer melhor as condições de seu alunado, bem como as expectativas dos professores envolvidos neste processo.

A inclusão do indivíduo portador de necessidades educativas especiais na escola regular está pautada - na Resolução 02 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB, 2001) que, em seu Art. 1º expressa: “A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.”

Segundo tal resolução, todas as escolas têm a obrigação de aceitar a matrícula de sujeitos que possuam qualquer tipo de deficiência. Dessa forma estabelece que os alunos com deficiência tenham total direito de freqüentar unidades de ensino, exigindo que as mesmas busquem alternativas de adaptação às necessidades e às diversidades que os alunos possam vir a apresentar. Entretanto, a lei não problematiza essa inclusão, não deixando claro de que forma esta se dará. A maneira do discente especial interagir com o conteúdo didático, com os colegas de classe e com os demais constituintes do espaço escolar, levando-se em conta a sua limitação não é sempre de fácil manuseio, visto que toda a estrutura que compõe este espaço não está preparada para lidar com esta nova realidade.

Santos (2001) utiliza o termo inclusão afirmando que o mesmo seria um processo histórico, que dependeria não somente de mudanças políticas, mas

também da inserção e prática de projetos educacionais que vão do extremo excludente ao extremo inclusivo.

Com as experiências proporcionadas pelo estágio supervisionado em geografia, pode-se perceber que as políticas de inclusão acabam se tornando altamente excludentes, na medida em que os professores por desconhecimento e despreparo educacional deixam à margem os alunos deficientes que notoriamente necessitam de cuidados e atenção maiores.

A partir de tal constatação, permite-se questionar a não obrigatoriedade de disciplinas voltadas para o ensino a portadores de necessidades educacionais especiais nas grades curriculares das universidades brasileiras, uma vez que não preparados os graduandos não poderão estar aptos para o ensino nas instituições regulares de ensino fundamental e médio.

Conforme Mantoan (2005) todos os alunos merecem uma escola capaz de oferecer-lhes condições de aprender na convivência com as diferenças e que valorize o que eles conseguem entender do mundo e de si mesma. A autora segue ensinando que os alunos aprendem das mais diversas formas e nos mais diferentes tempos, e que ensinar não é submeter o aluno a um conhecimento pronto, mas promover meios pelos quais, com liberdade e determinação, o aluno possa construir novos saberes.

Destarte, o processo educacional inclusivo deve ser responsabilidade não só dos professores que lidam diretamente em sala de aula com alunos especiais, mas sim responsabilidade e compromisso de todo o corpo docente participante na escola. Martins (2006: 20) ainda afirma que a inclusão é percebida como uma responsabilidade coletiva da comunidade escolar. Nesta perspectiva, todos são responsáveis “pelo êxito ou fracasso” de cada aluno.

Para que o corpo docente possa atuar de forma integrada e coerente neste processo faz-se necessário uma efetiva preparação dos profissionais da educação, na medida em que os mesmos deverão proporcionar um contínuo desenvolvimento educacional, resultando conseqüentemente numa nova maneira de perceber e atuar com as diferenças de todos os alunos em sala.

Para Martins (2006) a preparação do corpo docente deverá torná-los seres conscientes não apenas das características físicas e psíquicas de cada um dos alunos, mas torná-los capazes de perceber as potencialidades individuais dos sujeitos, criando a todo o momento um ambiente inclusivo ao mesmo tempo em que

deverá refletir acerca de sua prática docente procurando ajustá-la, quando necessário.

Nesta perspectiva, é importante ressaltar que cabe ao professor de geografia e/ou a qualquer educador, aceitar e/ou utilizar, ou criticar e aperfeiçoar as metodologias de inserção, procurando por uma linha de pesquisa que melhor se adapte ao seu método de ensino e à realidade do aluno, levando sempre em consideração que o discente é o principal sujeito do processo de ensino-aprendizagem.

3. Metodologia

Para a realização do presente trabalho foi necessário o levantamento bibliográfico que abarca-se do tema escolhido para estudo, na qual foram referenciados alguns teóricos como Gaios & Meneghetti (2004), Pires (2006) e Mantoan (2005), Pimenta & Lima (2004) que abordam conceitos de educação especial, ensino de geografia e ambiente escolar, os quais foram de extrema relevância, ao longo da pesquisa. Este artigo trata-se de uma análise quanto às determinantes das políticas nacionais de educação inclusiva e a constatação de que não há preparação docente e infraestrutura física e pedagógica para recebimento desses alunos especiais nos espaços escolares. A pesquisa foi auxiliada por documentos como a Constituição Federal de 1988, a Resolução 02 do CNE e a Declaração de Salamanca de 1994. Através da experiência do estágio supervisionado do curso de Geografia da Universidade do Estado da Bahia e por meio de observação participante, ocorrida no Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães, na turma do 2º ano MB do ensino médio, foram feitas reflexões sobre a temática visto que esta turma possuía um aluno com necessidades especiais. Nasceu deste tirocínio inúmeras inquietações, que se deram por meio das incertezas, questionamentos, dúvidas, reflexões e por fim, da aprendizagem.

4. Contextualização do espaço escolar e a prática pedagógica no estágio

O espaço escolar é um dos meios que possibilita a ampliação dos conhecimentos sobre o mundo que nos cerca e a sociedade a qual estamos inseridos e é paralelo a isto que o estágio de regência contribui para a formação docente e a quebra das barreiras que supostamente existem entre a teoria e a prática.

É válido salientar que o estágio neste aspecto configura-se como campo de conhecimento que visa a superação da tradicional redução à atividade prática instrumental (PIMENTA & LIMA 2004); é uma atividade investigativa na medida em que possibilita a reflexão e a intervenção na vida da escola atendendo as particularidades em sua contextualização na sociedade. O estágio como destacado por Pimenta & Lima (2004), oferece a possibilidade de serem trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e da postura específica ao exercício do profissional da educação. O estágio passa ainda a ser um retrato vivo da prática docente e o professor-aluno terá muito a dizer, a ensinar, a expressar em nesta realidade.

A docência por ter ligação e participação direta na produção do conhecimento tem lugar de suma importância no processo educacional, sendo também decisiva em todo processo escolar. Cabe ao professor mediar os alunos no processo de construção de conhecimentos, buscando sempre levar em consideração seu conhecimento prévio acerca do assunto como assinala Cavalcanti (1998).

Para o ensino da Geografia, o currículo, a metodologia e a corrente de pensamento escolhida devem ir ao encontro com os objetivos/anseios dos estudantes, já que vive-se a era do conhecimento, sendo este o alicerce da sociedade. Seguindo esta linha de pensamento é imprescindível contribuir para a formação de seres pensantes, criativos, críticos, pessoas que se sintam parte integrante e atuante do contexto sócio-econômico e cultural a que pertencem. Uma vasta bibliografia como Cavalcanti (1998), assinala que esse é o verdadeiro papel da Geografia, e o ponto fundamental da produção intelectual em nossa sociedade contemporânea.

Diante desta afirmação surgem as inquietações: Como tornar crítico um aluno com necessidades educativas especiais, visto que seu aprendizado não se desenvolve da mesma forma que o restante da turma? Como lidar com suas necessidades? Como compreender e ajustar a metodologia de ensino mais adequada a cada caso específico de necessidade especial? A partir destes questionamentos foram desenvolvidas no período de estágio supervisionado várias atividades que procurassem incluir o aluno especial, buscando a sua integração com o conteúdo e com a turma. A turma do segundo ano do ensino médio do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães era composta por cerca de trinta e cinco alunos na faixa etária de 16 à 18 anos e apenas um aluno portador de necessidades especiais,

com características físicas normais, porém com dificuldades de locomoção, e perceptível lentidão mental em relação aos demais colegas de classe.

Por ser portador de uma necessidade especial, o aluno necessitou em todo o momento ser assistido em suas atividades, o que emergenciou uma intervenção ativa da estagiária. Foram inúmeros momentos em que a turma progredia com o conteúdo – a saber, regionalização do espaço brasileiro – e o referido aluno não conseguia acompanhar o desenvolvimento dos demais companheiros.

Este período do estágio configurou-se num marco, na medida em que despertou a estagiária sobre a necessidade de incluir o aluno e não apenas considerá-lo mais um que não acompanhou o conteúdo. Assim, foi feita uma pesquisa junto à regente, realizada através de perguntas diretas e pessoais a respeito da dinâmica, evolução e problemática vivenciada pelo aluno especial, tanto no espaço escolar como no doméstico, com o intuito de adequação e aperfeiçoamento didático para lidar com o mesmo. Foi constatado que a professora regente, assim como a estagiária e os demais membros da unidade escolar, não tinham real domínio das metodologias inclusivas, deixando por diversas vezes o aluno à margem do contexto em sala de aula.

A partir desta realidade vivenciada, foram consultadas diversas bibliografias a cerca do processo de inclusão e as conseqüências que o mesmo traz para o ambiente escolar. Assim, Martins (2006) acrescenta que a prática educativa inclusiva deve independe do talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, onde a escola deve satisfazer as necessidades de seus alunos.

Ao longo da regência, buscou-se a todo o momento a interação com o aluno, possibilitando a percepção de suas reais necessidades, como atenção e esclarecimento de dúvidas. Este contato foi importante para o discente se expressar, dialogando com a docente visto que durante a aula esse contato era impossibilitado pela dinâmica e interferências dos demais integrantes da turma.

Ficou constatado que a necessidade deste se configurava em tempo de assimilação; o mesmo requeria uma maior disponibilidade de tempo para compreender o assunto, o que se traduziu num processo diferenciado de ensino-aprendizagem. Desta forma, os assuntos e atividades foram sendo adaptadas ao seu desenvolvimento, pois o objetivo principal era a aprendizagem e não apenas a transmissão do conteúdo. As atividades foram assim compreendidas em muitos momentos como diagnóstico de seu aprendizado, buscando não aferir de nota e sim

verificar seus avanços no decorrer das aulas. Salienta-se que essas atividades foram individuais e coletivas para não excluí-lo do contato e interação com a turma, já que as atividades individualizadas caracterizariam numa exclusão mesmo buscando incluí-lo.

Assim, o período de estágio foi fundamental na percepção de que no ambiente escolar uma multiplicidade de variáveis interferem no processo de ensino-aprendizagem, sendo que o que o professor comprometido deve estar atento para esta na busca de minimizar suas intervenções nocivas.

5. Considerações Finais

O principal papel do educador vai além das estruturas físicas da sala de aula e do espaço escolar como um todo. Ele é um dos grandes responsáveis pela construção da sociedade e da formação de sujeitos críticos, atuantes e transformadores do meio em que estão inseridos e da realidade que vivenciam. Sob esta premissa faz-se necessário refletir pautando suas ações da forma mais coerente possível.

A escola é campo abrangente para expressão humana e é a partir dessa perspectiva que é possibilitado aos alunos uma constante interação, troca de experiências e compartilhamento de saberes.

Sabe-se que a postura da sociedade humana é excludente, desrespeitosa aos direitos humanos e subsiste sob uma ótica da “normalidade”, sendo assim o ambiente escolar torna-se propício para quebra de tabus e preconceitos na medida em que os sujeitos que compõem este espaço trazem consigo diversas referências, cada qual com suas particularidades e potencialidades. Neste contexto, cabe ao professor saber utilizar dessa singularidade, auxiliando os alunos a se compreenderem e respeitarem os indivíduos que fazem parte do meio ao qual estão inseridos.

A respeito da educação para portadores de necessidades especiais, fica-se nítido que o elemento fundamental parte da iniciativa docente que não deve se calar diante do desafio de lecionar para uma demanda diferenciada, que não atende aos parâmetros sociais considerados normais. Isso explicita a concepção que o docente tem da educação como um processo inclusivo, demonstra a visão que o professor tem da prática docente que em meio a desafios como esse se propõe a superá-los sabendo, entretanto que nem sempre os objetivos almejados serão alcançados.

Para finalizar, cabe-nos enfatizar que a formação docente deve ser contínua, e que a deficiência na educação básica não deve ser vista como um empecilho à prática docente do futuro professor já que este não sai e nem deve sair inteiramente formado da universidade.

ANÁLISE DA EXIBIÇÃO DE SÉRIES CIENTÍFICAS COMO PROCEDIMENTO DE DIVULGAÇÃO DA CIÊNCIA.

ANALYSIS OF THE EXHIBITION OF SCIENTIFIC SERIES AS PROCEDURE TO DISSEMINATION OF SCIENCE.

Autores:

Silvio Luiz Rutz Da Silva

Professor Dr. do Departamento de Física, Universidade Estadual de Ponta Grossa – rutz@uepg.br

Luiz Antônio Bastos Bernardes

Professor Dr. do Departamento de Física, Universidade Estadual de Ponta Grossa – bernardes@uepg.br

Antônio José Camargo

Professor Me. do Departamento de Física, Universidade Estadual de Ponta Grossa – ajcamargo@uepg.br

Luiz Américo Alves Pereira

Professor Dr. do Departamento de Física, Universidade Estadual de Ponta Grossa – laapereira@uepg.br

Alexandre Camilo Jr

Professor Dr. do Departamento de Física, Universidade Estadual de Ponta Grossa – acamilo@uepg.br

Marcelo Emílio

Professor Dr. do Departamento de Geociências, Universidade Estadual de Ponta Grossa – memilio@uepg.br

Resumo

Neste trabalho apresenta-se uma ação extensionista que envolveu a exibição e discussão de episódios de séries científicas com o objetivo de promover a divulgação da Ciência e da tecnologia para estudantes da Universidade Estadual de Ponta Grossa e comunidade em geral. A exibição de séries científicas que abordam assuntos, tais como, astronomia, biologia e astronáutica, seguida de discussão e debate, constitui-se em excelente ponto de partida para por em pauta a Ciência e suas inter-relações. Procede-se também, uma análise teórica da relação entre os meios audiovisuais e o conhecimento científico, apresentando alguns aspectos acerca da relação entre o cinema e a ciência, bem como da representação do cientista. Ao final, faz algumas considerações sobre as especificidades e a importância da popularização da Ciência.

Palavras chave: Séries científicas. Divulgação científica. Conhecimento científico.

Abstract

This paper presents an extension action involving the viewing and discussion of scientific series episodes that aim of promotion the dissemination of Science and technology to students of Universidade Estadual de Ponta Grossa and to the community in general. The viewing of scientific series covering subjects such as astronomy, biology and astronautics, followed by discussion and debate, constitutes an excellent starting point to put in schedule on the agenda the Science and their interrelationships. An analysis of the relationship between the audiovisual media and the scientific knowledge is performed presenting some aspects about the relationship between cinema and science, as well as the representation of the scientist. At the end, are made some considerations about the specifics and the importance of popularization of science.

Key word: Scientific series. Scientific dissemination. Scientific knowledge.

Introdução

A evolução da Ciência e seus reflexos especialmente os tecnológicos tem permitido diferentes maneiras de tratar da influência do conhecimento científico e tecnológico, sendo cada vez mais necessária a discussão e compreensão dos seus efeitos em nossas vidas. Logo a questão que se apresenta diz respeito a como e onde fazê-lo. A Escola deveria exercer papel central neste aspecto, entretanto não tem conseguido acompanhar esta evolução. Portanto, devemos buscar outros meios de atingir a sociedade, de modo a propiciar elementos para a reflexão sobre a importância do conhecimento científico e tecnológico e suas repercussões na sociedade e no meio ambiente.

Dentro da Universidade, o cenário posto não difere muito daquele da escola fundamental e básica. Cabe então, especialmente à Universidade, propor e executar atividades que permitam tal debate. Nesta perspectiva, a atividade extensionista aparece como uma alternativa significativa para a construção e efetivação deste debate, apresentando a Ciência, e seus desdobramentos frente à Sociedade, através da realização de eventos de divulgação científica que são, reconhecidamente, muito importantes para despertar a curiosidade e o gosto, especialmente, pelas chamadas Ciências da Natureza, tais como Física, Química, Biologia, suas interdisciplinaridades e aplicações tecnológicas derivadas.

Neste trabalho apresenta-se uma atividade desenvolvida na Universidade Estadual de Ponta Grossa, pelo projeto de extensão “Física: da Universidade à Comunidade” e que se consistiu na apresentação e discussão de episódios de séries científicas. Antes de apresentarem-se os procedimentos metodológicos empregados apresenta-se uma breve revisão da literatura.

As diferentes abordagens da Ciência e do cientista nos filmes científicos e ficcionais

Uma breve revisão na literatura nos mostra que existe uma significativa produção sobre a relação entre o cinema, científico ou ficcional, e a Ciência, bem como da representação do cientista e da Ciência, uma vez que o próprio cinema representa a conjunção da Ciência com a tecnologia.

O trabalho de Silva (2006), *‘Lendo imagens na educação científica: construção e realidade’*, propõe um modo de discutir a relação entre conhecimento cotidiano e conhecimento científico que se insere numa perspectiva em que o

conhecimento escolar é visto como lugar de confronto. Já Borrás (2005), no artigo '*La serie C.S.I. como metáfora de algunas facetas del trabajo científico*', propõe uma forma de alavancar a relação que os adolescentes têm com a televisão usando como recurso séries de televisão atuais para ilustrar alguns aspectos básicos do trabalho científico. Machado (2008), no trabalho '*Filmes de ficção científica como mediadores de conceitos relativos ao meio ambiente*', analisa as relações entre esses filmes e conceitos científicos relativos ao meio ambiente e aponta possibilidades de uso dos mesmos no ensino de Ciência. Por sua vez, Albagli (1996), no artigo '*Divulgação científica: informação científica para a cidadania*', discute o papel social das atividades de divulgação da Ciência e da tecnologia, abordando seus antecedentes históricos, principais conceitos envolvidos, motivações recentes, meios e instrumentos.

Barca (2005), no trabalho '*As múltiplas imagens do cientista no cinema*', indica que os personagens representados nos filmes, colaboram de forma decisiva para a construção da imagem pública da Ciência e dos cientistas. A autora afirma que a maioria da população forma suas impressões sobre a Ciência e os cientistas a partir do que veem na mídia, seja nos noticiários, seja em programas de entretenimento, como os filmes e as telenovelas. Segundo ela:

“... para a maioria da população, o pesquisador é do sexo masculino, usa jaleco branco e óculos, trabalha em um laboratório cercado de vidraria ou fórmulas matemáticas e é meio louco, capaz de colocar a humanidade em risco”. (2005, p.31)

Moran (1994), em seu trabalho '*Influência dos meios de comunicação no conhecimento*', ressalta que o conhecimento visual facilita a compreensão do que não temos presente fisicamente, pois permite simular a presença do que está longe, do que fisicamente poderia ser difícil executar, pois pode ilustrar e ou ajudar a compreender mais facilmente conceitos abstratos, o que facilita enormemente a passagem do analógico para o conceitual.

De acordo com Moran (1994), os meios de comunicação, principalmente os áudio-vídeo-gráficos, desenvolvem formas sofisticadas de comunicação, de superposição de linguagens e mensagens, que facilitam a aprendizagem e condicionam outras formas e espaços de comunicação. Para ele os meios,

principalmente a televisão, falam sempre de “*sentir*” o que você sentiu não o que você conheceu; as ideias estão embutidas na roupagem sensorial, intuitiva e afetiva: “... os meios, em síntese, conseguem se comunicar bem, mas, ao mesmo tempo, reduzem a sua comunicação a aspectos mais superficiais, simplistas, materialistas” (p.236).

Ainda segundo Moran (1994), as tecnologias multiplicam o acesso rápido à informação. Para ele a dificuldade crucial consiste em navegar entre tanta informação; em encontrar conexões, relações; em situar, contextualizar; enfim, compreender.

Uma análise mais detalhada do tema é realizada por Oliveira (2006) no trabalho ‘*Cinema e imaginário científico*’, no qual afirma “... o primeiro elemento visualizado diz respeito a como a Ciência é abordada em seus possíveis usos e quais os possíveis significados para o grande público ressaltando suas relações com a vida cotidiana” (p144).

Para Oliveira, os vínculos entre Ciência e cinema possibilitam: a formação do imaginário científico; encarnar a modernidade pela difusão de novas experiências e valores culturais; exprimir os conhecimentos desejados e os alcançados; revelar a penetração da Ciência em nossa cultura; ótimo material para análise da cultura e também para a compreensão da história da Ciência; revisitar os eventos ocorridos ou imaginados. Oliveira ressalta ainda que:

“... mais do que aprendizagens derivadas das práticas educativas formais, as experiências vivenciadas nos filmes acabam compondo boa parte do arsenal simbólico através do qual a opinião pública passa a vislumbrar o alcance dos empreendimentos científicos e tecnológicos”. (2006, p.135)

Neste contexto, Oliveira (2006) propõe uma classificação que permite uma análise das representações da Ciência e do cientista nos filmes, transcrita a seguir (pp.142-143):

1. Documentários, cuja narrativa não envolve construção de personagens humanos, e ou nos quais as características didáticas do roteiro prevalecem sobre os elementos dramáticos. A maior parte deles é curta ou média e poucos são produzidos visando exibição comercial em cinemas;

2. Reconstruções de casos reais de descobertas e debates científicos, envolvendo fatos reais e personagens históricos;
3. Filmes biográficos de personagens célebres da história da ciência, ou de pessoas menos conhecidas, mas consideradas importantes;
4. Filmes em que cientistas históricos estão envolvidos na trama ficcional. Ainda que o enredo tenha outro foco, os personagens centrais contracenam com figuras históricas;
5. Filmes cujos enredos ilustram teorias, ou debates sobre a ciência, seus pressupostos e implicações;
6. Filmes que tratam da Ciência no sentido amplo de visão de mundo, seja retratando o embate da lógica racional frente a outros padrões culturais, seja contrastando a perspectiva científica com outros modelos cognitivos, como a magia ou o senso comum;
7. Filmes em que a Ciência é o pano de fundo. Como a Ciência passou a ser um dos elementos centrais da cultura do século XX, seus elementos, produtos e valores aparecem em diversas retratações da vida social, como nas histórias sobre desafios tecnológicos reais ou imaginários, filmes policiais, de aventura ou de julgamentos;
8. Ficções científicas propriamente ditas, em que a Ciência parece ser a personagem central (p.142). ... essas narrativas quase nunca são factíveis, ou seja, são fantasiosas (irreais) ou irrealizáveis nas atuais condições do conhecimento. ... elas representam uma espécie de experimento mental sobre os possíveis usos e implicações da Ciência e da Tecnologia. (p.143)

O texto de Oliveira (2006) destaca ainda que desde o início da difusão do cinema como diversão, os filmes foram sendo utilizados também como material didático, particularmente no ensino da Ciência. Ele refere-se especialmente às séries científicas:

“Vários desses filmes iam muito além de meras lições e, com o desenvolvimento de novos recursos – cores, sons, filmadoras subaquáticas etc. –, as imagens se tornaram ainda mais espetaculares. A beleza das filmagens do fundo do mar feitas por Jacques Cousteau (O mundo silencioso, 1953) e as intrigantes narrativas de Carl Sagan no seriado Cosmos tornaram-se conhecidas no mundo todo” (p.137).

Como conclusão, Oliveira (2006) diz que “apesar da flutuação dos significados e da ambivalência das imagens, a Ciência é geralmente retratada no cinema como civilizadora, progressiva, racional, e neutra” (p.144). Por sua análise “... o conhecimento científico é visto como algo apolítico, não dogmático, inteiramente fundamentado e comprovado, mas perigoso” ressaltando que “... o perigo residiria no mau uso da Ciência” apontando que “... a saída comumente sugerida é o desenvolvimento mais controlado da Ciência” (p.145).

Na perspectiva de divulgar o conhecimento científico e tecnológico, e de formar agentes disseminadores deste tipo de conhecimento, relatamos neste trabalho um evento de extensão em que houve apresentações de episódios das séries científicas com posterior debate acerca das inter-relações entre Ciências tais como Astronomia, Biologia e Astronáutica.

Nesta atividade buscou-se atingir os seguintes objetivos: motivar os estudantes para estudos de ciências de uma forma geral; mostrar aos estudantes que, apesar das Ciências serem apresentadas de forma separada, elas estão inter-relacionadas; desenvolver a confiança dos estudantes no método científico; e abordar os limites e possibilidades de vida em diferentes ambientes planetários, tendo a vida na Terra como referência.

A exibição de séries científicas – uma proposta metodológica

A exibição de séries científicas que abordam assuntos, tais como, astronomia, biologia e astronáutica, seguida de discussão e debate, constitui-se em excelente ponto de partida para por em pauta a Ciência e suas inter-relações. Entre as diversas séries científicas disponíveis destacam-se ‘*Cosmos de Carl Sagan*’, ‘*Corrida Espacial*’, ‘*Da Terra à Lua*’ e ‘*Space Odissay*’, que tratam de temas naturalmente instigantes para a maioria das pessoas, tais como, astronomia, biologia, astronáutica e história da Ciência.

Em dois mil e nove, foram apresentados os dezesseis episódios da série ‘*Cosmos*’ e os quatro episódios da série ‘*Corrida Espacial*’, sempre nas tardes de quinta-feira. Em dois mil e dez, foram apresentados quatro episódios da série ‘*Da Terra à Lua*’ e o episódio inicial da série ‘*Space Odissay*’, além de uma palestra sobre o sistema solar, também nas tardes de quinta-feira.

A metodologia desenvolvida constou de apresentação e discussão de episódios das séries referidas acima. Durante, aproximadamente, uma hora após a

maioria das exposições, houve discussões interessantes com as plateias acerca da importância do conhecimento científico e tecnológico e suas repercussões, e, também, sobre suas características epistemológicas e implicações éticas. O público alvo era composto de acadêmicos dos vários cursos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), professores e alunos das Escolas da Rede Pública de Ponta Grossa (Paraná – Brasil), e comunidade em geral.

Análise da experiência vivenciada pela exibição de séries científicas

O público atendido foi o seguinte: em dois mil e nove, sessenta e dois alunos de doze cursos da UEPG e trinta e um alunos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Francisco Pires; em dois mil e dez, dezoito acadêmicos de oito cursos da UEPG e duzentos e cinco alunos do Ensino Fundamental e Médio (Colégios Estaduais General Osório e João Ricardo Von Borell du Vernay e do Instituto Federal de Paranaguá).

A Instituição mais efetivamente envolvida foi a UEPG, através dos departamentos de Física (DEFIS) e de Geociências (DEGEO), do Observatório Astronômico e dos seguintes cursos: Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, Bacharelado em Física, Licenciatura e Bacharelado em Geografia, Licenciatura e Bacharelado em História, Licenciatura em Matemática, Bacharelado em Química Tecnológica, Engenharia de Alimentos, Agronomia e Odontologia.

Após a exposição os participantes da mostra fizeram perguntas e participaram das discussões, mostrando que há um grande interesse entre os estudantes pelos temas abordados nas séries, tais como, astronomia, biologia, história das Ciências e astronáutica.

As discussões, algumas vezes, foram iniciadas pelos professores coordenadores do evento apresentando informações que complementavam alguns conteúdos dos vídeos relacionados, como por exemplo, a possibilidade de vida fora da Terra; a questão de guerras envolvendo armas nucleares; o aquecimento global e o programa Apolo para a viagem à Lua. Em outras ocasiões, os professores coordenadores iniciavam as discussões solicitando aos alunos que mencionassem os temas que mais lhes houvesse despertado a atenção nos vídeos, e alguns dos temas citados foram: a origem da vida em nosso planeta e a evolução das espécies.

Em geral as perguntas estavam relacionadas com esclarecimentos a respeito de assuntos diversos como, por exemplo, as causas da extinção de espécies em

nosso planeta e os fatores que provocam o aquecimento global. Questões de natureza filosófica como o papel do acaso na origem da vida e em nosso planeta também foram discutidas.

A avaliação das atividades foi realizada através de fichas de avaliação discente e de avaliação comunitária. Nestas fichas foram respondidas questões sobre temas tais como: a relevância social da atividade e sua contribuição à formação dos estudantes, características do evento que podem beneficiar a comunidade, e a relação entre o evento e a realidade da população.

As respostas contidas nestas fichas permitiram inferir o seguinte: os temas exibidos nas séries e debatidos após a exibição foram considerados relevantes por apresentarem o desenvolvimento científico e tecnológico da humanidade, no seu contexto histórico e cultural, esclarecendo as relações entre Ciência, tecnologia e fatos importantes da atualidade como, por exemplo, a poluição ambiental e o aquecimento de nosso planeta.

Por outro lado, pode-se concluir que o evento contribuiu para a formação científica dos acadêmicos mostrando, por exemplo, as características dos planetas do sistema solar, destacando a inter-relação entre química e biologia para explicar a origem da vida em nosso planeta e evidenciando as aplicações da física e da química nas viagens espaciais.

Os resultados nos levam a reflexões a respeito de temas tais como a relação entre o cinema e a Ciência, a representação do cientista em filmes, e as especificidades e a importância da popularização da Ciência. Segundo Ferreira e colaboradores (2009, apud Gomes et al., 2008), o cinema é uma manifestação cultural extremamente eficaz no que diz respeito ao entretenimento. Tal eficácia também pode ser utilizada como um gerador de debates, no âmbito das ciências da natureza, permitindo a emergência de reflexões na medida em que se torna possível abordar conceitos. A discussão dos temas dos filmes pode corroborar – ou refutar – o conhecimento prévio trazido pelos estudantes, tornando mais significativa a aprendizagem.

Para Albagli (1996), torna-se crucial o modo pelo qual a sociedade percebe a atividade científica e absorve seus resultados, bem como os tipos e canais de informação científica a que tem acesso.

No artigo '*Educomunicação: um campo de mediações*', Soares (2000) propõe que apropriação da cultura por parte dos usuários dos meios de informação consiste

em uma ação educativa coerente com as necessidades atuais. Ainda de acordo com Soares (2000 apud Freire, 1976, p. 43), para identificar os elementos complexos das similaridades entre os possíveis '*modus comunicandi*' e '*modus educandi*', necessitamos retomar a um dos pioneiros na inter-relação entre comunicação e educação no cenário latino-americano: Paulo Freire, que no clássico texto '*Extensão ou comunicação?*' focaliza os processos comunicacionais, afirma que o homem é um ser de relação e não só de contatos, pois não está apenas no mundo, mas com o mundo.

Conclusões

Uma atividade como uma mostra de episódios de séries científicas, representa uma oportunidade de reflexão sobre a importância da Ciência, do conhecimento científico e tecnológico e suas repercussões. Constitui-se ainda num evento de disseminação deste tipo de conhecimento e de multiplicação de agentes, que poderão divulgar este conhecimento no meio social em que vivem. A missão de divulgar o conhecimento científico e tecnológico, e de formar agentes multiplicadores deste tipo de conhecimento, constitui-se numa das tarefas fundamentais da Universidade como centro gerador e difusor da cultura científica.

Referências

- ALBAGLI, Sarita. Divulgação científica: informação científica para a cidadania? *Ciência e Informação*, Brasília, v. 25, n. 3, p. 396-404, set./dez. 1996.
- BARCA, Lacy. As múltiplas imagens do cientista no cinema. *Comunicação & Educação*, São Paulo, Ano X, n. 1, p. 31-39, jan./abr. 2005.
- BORRÁS, Francisco José García. La serie C.S.I. como metáfora de algunas facetas del trabajo científico. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Cadiz, v. 2, n. 3, p. 374-387, 2005.
- FERREIRA, Ricardo Alves; ANDRADE, Thiago Santos de; RÔÇAS, Giselle; HELAYËL-NETO, José A.; SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo. Cinema e ensino de física. In: *Anais do XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física*, 26 a 30 jan./2009, Vitória – ES. *Anais Eletrônico do XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física*, Vitória: 26 a 30 jan./2009. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xviii/sys/resumos/T0106-1.pdf>>. Acesso em março de 2012.
- MACHADO, Carlos Alberto. Filmes de ficção científica como mediadores de conceitos relativos ao meio ambiente. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 14, n. 2, p. 283-294, 2008.
- MORAN, José Manuel. Influência dos meios de comunicação no conhecimento. *Ciência e Informação*, Brasília, v. 23, p. 233-238, maio/ago. 1994.
- OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de. Cinema e imaginário científico. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 13 (suplemento), p. 133-50, outubro 2006.
- SILVA, Henrique César da. Lendo imagens na educação científica: construção e realidade. *Pro-Posições*, Campinas, v. 17, n. 1 (49), p. 71-80, jan./abr. 2006.
- SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: um campo de mediações*. *Comunicação & Educação*, São Paulo, ECA/USP-Editora Segmento, Ano VII, no. 19, p. 12-24, set./dez. 2000.

CRIAÇÃO DE UM PLANTÃO PSICOLÓGICO: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS

Autora:

Virgínia Teles Carneiro

Professora Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – virginateles@gmail.com

RESUMO

A abertura de novos postos de trabalho para o psicólogo no âmbito da saúde pública gerou a necessidade de transformar a prática do psicólogo e mudar a concepção de clínica como sinônimo de psicoterapia, na qual a eficácia se dá a partir de tratamentos longos e acompanhamento permanente. O Plantão Psicológico é uma modalidade de atendimento clínico que visa prestar atenção psicológica emergencial a qualquer pessoa no momento de sua necessidade, através do acolhimento e da escuta qualificada a diferentes tipos de demanda, tendo como um possível desdobramento o encaminhamento para outros tipos de serviço. O texto relata a experiência da implantação de um Plantão Psicológico no Serviço de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB, através da realização de um projeto de extensão vinculado ao Centro de Ciências da Saúde da mesma instituição, localizado na cidade de Santo Antônio de Jesus-BA. O projeto surgiu junto com a inauguração do Serviço de Psicologia da UFRB, sendo este o seu local de realização. No período de Setembro à Dezembro de 2011 foram atendidas treze pessoas na modalidade do Plantão Psicológico. Destas, 11 eram do sexo feminino e 02 do sexo masculino. A média de idade foi de 30 anos. As queixas referiram-se principalmente a dificuldades nos relacionamentos familiares, humor deprimido, desmotivação e orientação quanto a encaminhamentos para tratamentos de saúde. O número de pessoas atendidas no Plantão Psicológico é considerado baixo se comparado ao quantitativo de pessoas que buscaram psicoterapia no mesmo período. A partir dessa experiência, considera-se que é importante que o Plantão Psicológico seja inserido em diferentes instituições para que as pessoas possam conhecer melhor esta atividade e que ela possa se incluir de forma mais consistente na rede de saúde pública no município de Santo Antônio de Jesus/BA.

Palavras-chave: Plantão Psicológico. Saúde. Psicologia Clínica.

Esclarecendo o que é Plantão Psicológico

O objetivo deste texto é relatar a experiência da implantação de um Plantão Psicológico no Serviço de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB através da realização de um projeto de extensão vinculado ao Centro de Ciências da Saúde da mesma instituição, localizado na cidade de Santo Antônio de Jesus-BA.

O Plantão Psicológico é uma modalidade de atendimento clínico que surgiu no Brasil no final da década de 1960, inspirado em experiências norte-americanas em instituições que objetivavam atendimento emergencial médico ou psicológico às pessoas no momento em que elas necessitavam. O primeiro Serviço de Plantão Psicológico que se tem registro foi inaugurado no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo/USP no ano de 1969, tendo como base os princípios teóricos e práticos da Abordagem Centrada na Pessoa, desenvolvida por Carl Rogers a partir dos anos 1940 (PALMIERI; CURY, 2007).

Esta prática tem se fortalecido com o passar dos anos, sendo alvo de pesquisas que visam compreender a efetividade de diferentes modalidades de atuação para o psicólogo clínico que se diferenciem do atendimento psicoterápico individual tradicional. A abertura de novos postos de trabalho para o psicólogo no âmbito da saúde pública que se deu a partir dos anos 1980, gerou a necessidade de transformar a prática do psicólogo e mudar a concepção de clínica como sinônimo de psicoterapia, na qual a eficácia se dá a partir de tratamentos longos e acompanhamento permanente (DUTRA, 2008).

Várias são as definições para o Plantão Psicológico, visto que a prática tem se transformado ao longo do tempo. Mahfoud (1987, p. 75) traz uma definição que se tornou clássica para esta modalidade ao explicar o significado da palavra plantão:

A expressão “plantão” está associada a certo tipo de serviço, exercido por profissionais que se mantêm à disposição de quaisquer pessoas que dele necessitem, em períodos de tempo previamente determinados e ininterruptos. Do ponto de vista da instituição, o atendimento de plantão pede uma sistematicidade do serviço oferecido. Do profissional, esse sistema pede uma disponibilidade para se defrontar com o não planejado e com a possibilidade (nem um pouco remota) de que o encontro com o cliente seja único. E, ainda, da perspectiva do cliente significa um ponto de referência, para algum momento de necessidade.

Schmidt (2004, p. 174) afirma que o Plantão Psicológico é teorizado e praticado “como um modo de acolher e responder a demandas por ajuda psicológica. Isso significa colocar à disposição da clientela que o procura um tempo e um espaço de escuta abertos à diversidade e à pluralidade dessas demandas”.

A autora chama atenção para a importância do acolhimento como uma forma específica de dar atenção ao modo como o cliente vivencia sua queixa, e não à queixa propriamente dita, bem como aos recursos subjetivos de que dispõe para cuidar de seu sofrimento. Responder significa o posicionamento que o próprio cliente tomará após compreender sua demanda e que o serviço avaliará em relação ao que pode ou não oferecer, na direção de dar ou não continuidade ao primeiro contato ou, ainda, realizar encaminhamento para outros tipos de serviço.

Cabe esclarecer que o Plantão Psicológico diferencia-se bastante da triagem, visto que esta visa avaliar se a necessidade do cliente poderá ser atendida pelo serviço oferecido. Além disso, o Plantão Psicológico pode realizar diferentes encaminhamentos e não significa que ele seja o início de uma psicoterapia, sendo este um dos desdobramentos possíveis. Diante disto, como afirma Schmidt (2004), o Plantão Psicológico não é autossuficiente, devendo ser concebido numa relação de solidariedade com os recursos institucionais públicos e privados.

Diversos estudos comprovam a efetividade do Plantão Psicológico a partir de pesquisas realizadas com pessoas que foram atendidas neste tipo de modalidade. Perches (2009) afirma que a mudança psicológica em pessoas atendidas no Plantão deve-se principalmente à atribuição de significado às experiências e de outro sentido às angústias. Isso é coerente com a proposta do Plantão, visto que ele não visa a resolução de problemas, mas sim o esclarecimento da demanda pelo cliente, possibilitando o exercício da autonomia e facilitando o vislumbrar de novos caminhos para o enfrentamento de dificuldades cotidianas.

Desde a sua inauguração no Brasil em 1969, o Plantão Psicológico já foi inserido nos mais diferentes tipos de instituição, como em escolas (MAHFOUD, 1999), universidades (SCHMIDT, 1999), hospitais gerais (PALMIERI; CURY, 2007), Polícia Militar (OLIVEIRA; MORATO, 2009), entre outros, e em termos de produção científica, há maior desenvolvimento na Região Sudeste (SOUZA; SOUZA, 2011). Este último aspecto aponta para a relevância de transformar a prática da extensão em um campo profícuo para a pesquisa, especialmente em locais onde o Plantão

Psicológico ainda se apresenta como algo novo, como é o caso da cidade de Santo Antônio de Jesus-BA.

A proposta do Plantão Psicológico vinculado às atividades do curso de Psicologia da UFRB se coaduna com a perspectiva dos autores que foi exposta acima. A partir do contato com professores que já possuíam atividades de campo, seja em estágio, pesquisa ou extensão, foi identificado que há carência de profissionais psicólogos na cidade de Santo Antônio de Jesus que possam prestar algum tipo de apoio psicológico emergencial à população em geral. Os psicólogos que atuam na cidade identificam a necessidade de se dispor uma escuta qualificada à população, mas infelizmente não conseguem atender a esta demanda de modo satisfatório, seja pelo acúmulo de trabalho, visto que há poucos psicólogos na cidade, ou pela especificidade de seu trabalho em determinadas instituições.

O Plantão Psicológico e o Serviço de Psicologia da UFRB

A ideia de criar um Plantão Psicológico na UFRB surgiu juntamente com a vontade de estabelecer o Serviço de Psicologia da UFRB como uma referência importante para a saúde pública no município de Santo Antônio de Jesus/BA. O Serviço de Psicologia da UFRB foi implantado em Setembro de 2011, a partir do esforço de alguns docentes e discentes do curso de Psicologia, técnicos administrativos e administração central. Como a construção do prédio onde funcionará o referido Serviço em sua sede definitiva ainda está em fase de execução e como a existência de um espaço físico específico é importante para a realização de diversas práticas psicológicas, optou-se por alugar um espaço onde o Serviço pudesse funcionar temporariamente. O aluguel foi efetivado em Agosto de 2011 e no mês seguinte deu-se início às atividades, com muitas dificuldades, mas ao mesmo tempo com bastante empenho para que o Serviço pudesse funcionar da melhor forma possível.

Assim, a partir de Setembro de 2011, o Serviço de Psicologia disponibilizou atendimentos psicoterápicos, psicoeducativos e o Plantão Psicológico para a população em geral, sendo todos gratuitos e preferenciais para pessoas de baixa renda. Os atendimentos psicoterápicos e psicoeducativos aconteceram como atividades vinculadas aos estágios supervisionados do curso de Psicologia. Já o Plantão Psicológico surgiu como atividade de extensão que estaria articulada a um dos grupos de estágio daquele semestre, sendo exercido por seis graduandos do

curso de Psicologia. Todos os tipos de serviço atendiam tanto à demanda espontânea como encaminhamentos de outras instituições, programas, etc.

O início das atividades do Serviço de Psicologia da UFRB gerou receio quanto ao nível de investimento em divulgação para a população, visto que não se tinha noção da aceitação do Serviço em Santo Antônio de Jesus, bem como se haveria uma procura muito maior do que seria possível abarcar. Diante disso, foi realizada uma divulgação moderada através de redes sociais na internet e de alguns cartazes fixados em locais estratégicos, como Centros de Referência em Assistência Social, Unidades Básicas de Saúde, Centro de Atenção Psicossocial, entre outros.

Com relação aos atendimentos psicoterápicos, o período de solicitação de vagas foi limitado. As pessoas interessadas deveriam fazer uma entrevista inicial, na qual era preenchida uma ficha. Caso fosse disponibilizada uma vaga para a pessoa, o estagiário de psicologia entrava em contato marcando o início dos atendimentos. Os atendimentos psicoeducativos respondiam a uma demanda específica para atendimento a idosos e seu familiares, tendo um período diferenciado para início e fim das atividades. O Plantão Psicológico acontecia em horários nos quais não havia inscrição para psicoterapia, visando não confundir a pessoa que buscava o atendimento sobre qual modalidade escolher. Seguindo os princípios básicos da modalidade, a pessoa que buscava o Plantão era atendida sem precisar passar por uma entrevista inicial.

Perfil da clientela atendida no Plantão Psicológico da UFRB

Como havia sido previsto, a procura pelo atendimento psicoterápico foi maior do que seria possível contemplar com as atividades de estágio supervisionado oferecidas naquele semestre. No entanto, a busca pelo Plantão Psicológico foi bem aquém do esperado. Houve, em média, cerca de cem solicitações de vaga para atendimentos psicoterápicos e apenas treze atendimentos foram realizados no Plantão Psicológico no período de Setembro a Dezembro de 2011. O número de solicitações de vaga para psicoterapia se faz importante para termos um parâmetro com relação à busca pelo Plantão Psicológico.

O Plantão Psicológico foi oferecido durante dois turnos semanalmente (quartas-feiras pela manhã e quintas-feiras à tarde), o que possibilitaria um número bem maior de atendimentos do que o número alcançado. Das treze pessoas atendidas no Plantão Psicológico, 11 eram do sexo feminino e 02 do sexo

masculino. A média de idade foi de 30 anos. As queixas referiram-se principalmente a humor deprimido, desmotivação, ansiedade e dificuldades nos relacionamentos, especialmente familiares. No que se refere a este último aspecto, o relacionamento entre pais e filhos nos chamou atenção, pois alguns pais procuraram o Plantão Psicológico por complicações na convivência com os filhos, especialmente por acreditarem que estes possuíam algum tipo de dificuldade de aprendizagem na escola.

O fato de ter havido uma procura maior de mulheres pelo atendimento corrobora dados de pesquisas que mostram que apesar de as taxas masculinas assumirem um peso significativo nos perfis de morbimortalidade, observa-se que a presença de homens nos serviços de atenção à saúde é menor do que a das mulheres (FIGUEIREDO, 2005). Estudos sobre o perfil da clientela atendida em clínicas escola de Psicologia no Brasil denotam semelhança em relação à clientela atendida no Plantão Psicológico da UFRB no que se refere, por exemplo, à prevalência do sexo feminino na faixa etária entre 20 e 50 anos entre a população adulta atendida (ENÉAS et al., 2000; GATTI; JONAS, 2007; ROMARO; CAPITÃO, 2003) e à proeminência de sintomas depressivos, seguidos de ansiedade e problemas familiares como queixas principais, incluindo também as queixas de agressividade e problemas escolares em crianças (MARAVIESKI; SERRALTA, 2011).

Essa breve comparação da clientela atendida no Plantão Psicológico da UFRB com outros estudos realizados em clínicas-escolas do Brasil denotam a importância da construção de um banco de dados que torne visível as características da população que busca o atendimento na instituição. Este levantamento é uma importante fonte de pesquisa e também uma via para se pensar estratégias de intervenção em saúde mais condizentes com a demanda da população local.

Recolhendo as aprendizagens

Considera-se que os atendimentos realizados foram de suma importância tanto para a pessoa que precisou do acolhimento às suas demandas, bem como para o estudante em formação. Para o estudante, atender no Plantão Psicológico significa estar aberto ao imprevisível, e, por isto mesmo, à criação e à invenção. Embora o Plantão Psicológico tenha sido criado numa perspectiva de transformação

do olhar clínico e das possibilidades de atuação do psicólogo mais condizentes com as demandas contemporâneas, a princípio ele se pautou no modelo de atendimento individual. No entanto, a prática mostra o quanto é necessário estar atento ao contexto histórico e social mais amplo, pois muitas, vezes, a pessoa que busca o atendimento não está sozinha, chegando acompanhada de alguém ou de sua família. O que fazer nestes casos? Permitir o atendimento de apenas uma pessoa por vez? Deve-se sempre considerar a necessidade daquele que busca o atendimento. Muitas vezes, sua necessidade é de ser ouvido em grupo, na companhia de sua família. O psicólogo deve estar preparado, portanto, para diversas possibilidades de atendimento, o que aconteceu, realmente, com os estudantes envolvidos no Plantão Psicológico da UFRB.

O fato de o número de pessoas atendidas no Plantão Psicológico ter sido aquém do esperado gerou várias reflexões. Primeiramente, foi aprendido que é preciso divulgar melhor e esclarecer tanto para a população em geral quanto para a própria comunidade acadêmica o que é o Plantão Psicológico. Embora esta modalidade de atendimento não seja nova, há bastante desconhecimento acerca de sua prática na região do Recôncavo Baiano.

Outro dado relevante é que a cidade de Santo Antônio de Jesus apresenta uma rede de saúde muito fragilizada, com grande desarticulação entre os serviços e as diferentes instituições. Deste modo, a divulgação meramente informativa de que existe um novo serviço na cidade não se mostrou efetiva. Acredita-se ser necessário que a divulgação do Plantão Psicológico se dê a partir de sua presença em instituições públicas na cidade. Neste sentido, um desdobramento da implantação desta modalidade de atendimento no Serviço de Psicologia da UFRB é a sua disposição em instituições de saúde e educação, como modo de fortalecer os fios que unem a rede de saúde no município. Esta nova etapa ainda está em fase de negociação com as instituições e se apresenta como um novo desafio. Sem dúvida é um importante passo tanto para a formação de profissionais comprometidos com a responsabilidade social, bem como para a melhoria da qualidade de vida da população através de um novo tipo de atendimento que possa auxiliar na promoção da saúde.

REFERÊNCIAS

DUTRA, E. Afinal, o que significa o social nas práticas clínicas fenomenológico-existenciais? Estudos e pesquisas em psicologia (UERJ). Ano 8, n. 02, p. 224-237, 2008.

ENÉAS, M. L. E.; FALEIROS, J. C.; ANDRADE E SÁ, A. C. Uso de psicoterapias breves em clínica-escola: caracterização do procedimento em adultos. Psicologia: Teoria e Prática, vol.2, n.2, p. 9-30, 2000.

FIGUEIREDO, W. Assistência à saúde dos homens: um desafio para os serviços de atenção primária. Ciência & Saúde Coletiva, vol. 10, n.1, p. 105-109, 2005.

GATTI, A. L.; JONAS, A. L. Caracterização do atendimento psicoterápico a adultos em clínica-escola no ano de 2005. Integração, v.48, p. 89-93, 2007.

MAHFOUD, M. A vivência de um desafio: Plantão psicológico. In: ROSENBERG, R. L. (Ed.), Aconselhamento psicológico centrado na pessoa. São Paulo: E.P.U., p. 75-83, 1987.

MAHFOUD, M. Plantão psicológico na escola: Uma experiência. In: Henriette Tognetti Penha Morato. (Org.). Aconselhamento Psicológico Centrado na Pessoa: novos desafios. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 145-160, 1999.

MARAVIESKI, S.; SERRALTA, F. B. Características clínicas e sociodemográficas da clientela atendida em uma clínica-escola de psicologia. Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, dez. 2011 .

OLIVEIRA, R. G.; MORATO, H. T. P. Uma experiência de plantão psicológico à polícia militar do estado de São Paulo: articulando compreensões. In: Aconselhamento Psicológico numa perspectiva fenomenológica existencial: Uma introdução. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 139-145, 2009.

PALMIERI, T. H.; CURY, V. E. Plantão psicológico em hospital geral: Um estudo fenomenológico. Psicologia: Reflexão e crítica, vol.20, n. 3, p. 472-479, 2007.

PERCHES, T. H. P. Plantão psicológico: o processo de mudança psicológica sob a perspectiva da psicologia humanista. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas: Campinas, 2009. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br>. Acesso em 24 de maio de 2012.

ROMARO, R. A.; CAPITÃO, G. C. Caracterização da clientela da clínica-escola de psicologia da Universidade São Francisco. Psicologia: Teoria e Prática, vol.5, n.1, p. 111-121, 2003.

SCHMIDT, M. L. S. Aconselhamento Psicológico e Instituição: algumas considerações sobre o Serviço de Aconselhamento Psicológico do IPUSP. In: Henriette Tognetti Penha Morato. (Org.). Aconselhamento Psicológico Centrado na Pessoa: novos desafios. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 89-104, 1999.

SCHMIDT, M. L. S. Plantão psicológico, universidade pública e política de saúde mental. Estud. psicol. (Campinas), vol.21, n.3, p.173-192, 2004.

SOUZA, B. N.; SOUZA, A. M. Plantão psicológico no Brasil (1997-2009): saberes e práticas compartilhados. Estud. psicol. (Campinas), vol.28, n.2, p.241-249, 2011.

FÓRUM PRÓ-IGUALDADE RACIAL E INCLUSÃO SOCIAL DO RECÔNCAVO: ESTRATÉGIA POLÍTICO EDUCACIONAL DE INCLUSÃO ÉTNICA E CULTURAL DE POVOS MARGINALIZADOS DO RECÔNCAVO BAIANO.

FORUM PRO-RACIAL EQUALITY AND SOCIAL INCLUSION RECÔNCAVO: POLITICAL
EDUCATION STRATEGY TO INCLUDE ETHNIC AND CULTURAL MARGINALIZED
PEOPLES OF THE RECONCAVE BAHIA.

Autora:

Ana Maria Silva Oliveira

Técnica em Assuntos Educacionais da PROPAAE, UFRB. Professora Especialista em Ciências da Natureza e Matemática.

Resumo

Trata-se de um relato de experiência cujo objetivo é descrever a realização do V Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo, realizado nos cinco Centros de Ensino da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, em 2011. É um evento anual, desenvolvido pela Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE), que viabiliza um espaço de encontro e mobilização da comunidade acadêmica com a sociedade civil, instituições, grupos regionais e representações do Estado com o intuito de formular e fortalecer ações nacionais e regionais de valorização da diversidade étnica e cultural. A realização do Fórum se justifica por ser um espaço de construção e reflexão face à necessidade de inclusão econômica, social e cultural dos povos do recôncavo baiano.

Palavras-chave: Inclusão Social; Diversidade étnica e cultural; Identidades.

Abstract

This is an experience report which aims to describe the performance of the Pro-V Forum Racial Equality and Social Inclusion Recôncavo, held in the five Learning Centres of the Federal University of Bahia Recôncavo in 2011. It is an annual event developed by the Dean of Student Affairs and Policy Statements (PROPAAE), which enables a meeting space and mobilization of the academic community with civil society, institutions, regional groups and representations of State in order to formulate and strengthening national and regional actions for recovery of ethnic and cultural diversity. The holding of the Forum is justified because it is a building space and reflection due to the need to include economic, social and cultural development of peoples of the hollow Bahia.

Keywords: Social Inclusion. Ethnic and cultural diversity. Identities.

INTRODUÇÃO

O Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo é um evento anual, desenvolvido pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como ação da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assistência Estudantil (PROPAAE), com o intuito de formular e fortalecer ações nacionais e regionais de valorização da diversidade étnica e cultural do Recôncavo Baiano.

A I Conferência de Negritude e Educação, realizada em 2006, no Centro de Formação de Professores (CFP), foi uma iniciativa da PROPAAE, através da Coordenação de Políticas Afirmativas (CPA), sendo considerada a primeira ação em prol da construção de um espaço para o debate e a formulação de políticas para igualdade racial e inclusão socioeconômica realizada na UFRB. Essa Conferência foi um dos fatos marcantes para o surgimento do Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo.

Ainda em 2006, durante a realização de uma mesa redonda sobre cotas nas universidades, ocorrida na prefeitura de Cruz das Almas, o Magnífico Reitor Paulo Gabriel Nacif leu e lançou a Portaria 181/2006, a qual instituía na UFRB, no dia 20 de novembro, a realização de atividades acadêmicas diferenciadas que abordem as temáticas pró-igualdade racial e inclusão social. Sendo assim, em cumprimento a portaria supracitada, anualmente a PROPAAE realiza o *Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo*, buscando envolver a comunidade acadêmica, a sociedade civil organizada, as instituições, os grupos regionais e as representações do Estado na realização do evento.

A primeira edição do Fórum ocorreu em 2007 e foi realizada como uma construção conjunta entre a UFRB, o governo estadual, as prefeituras de Cruz das Almas, Santo Antonio de Jesus, Cachoeira e Amargosa, além de membros das comunidades locais. Com uma programação extensa (de 19 a 23 de novembro), o Fórum foi desenvolvido por diversas modalidades de apresentação e discussão (debates, conferencias, artes visuais, oficinas, etc.), ocupou diferentes espaços nos quatro campi da UFRB (escolas municipais, praças públicas, ruas, palcos e ruas da cidade, etc.), ampliando assim, o acesso e divulgação de políticas publicas prol igualdade racial e propiciando a disseminação cultural dos povos marginalizados do recôncavo baiano.

Este relato de experiência busca descrever a realização do *Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo* que, desde sua primeira edição, consolidou-se como um evento anual e multi campi, desenvolvido pela UFRB e colaboradores, e cujo impacto sociocultural na comunidade acadêmica e local cresce a cada ano e tem permitido a sistematização de políticas públicas direcionadas à superação da exclusão econômico, social e cultural de povos do recôncavo baiano. Será utilizada como recorte a experiência vivenciada pela quinta edição do Fórum, com destaque para as atividades desenvolvidas no Campus de Cruz das Almas.

IMPORTÂNCIA DO FÓRUM

A partir do histórico econômico e político do Recôncavo Baiano e da grande diversidade cultural e étnica da região, o *Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo* surge como um espaço propício ao debate e reflexão de questões referentes à afrodescendência, igualdade racial e políticas afirmativas.

Por não estar apartado da realidade local e, para cumprir o seu papel social de transformação do meio em que está inserido, o Fórum busca a cada ano fomentar debates e estimular ações que valorizem a cultura negra, além de permitir maior visibilidade aos movimentos locais de resistência e luta social.

O Fórum é também uma ocasião oportuna para divulgação ampla de obras literárias e artísticas que propõem a valorização das diferenças de cultura, etnia, religião e gênero e com isso assegura uma maior exposição do grande público à problemática social do negro.

ANO INTERNACIONAL DA AFRODESCENDENCIA

Em 2011, ocorreu a 5^o edição do *Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo* e, no Campus de Cruz das Almas, a temática adotada foi o Ano Internacional do Afrodescendente. Esta temática foi escolhida pelo fato de, em 18 de novembro de 2009, a Assembléia Geral das Nações Unidas ter proclamado o ano de 2011 como o Ano Internacional dos Afrodescendentes (A/RES/64/169) e por este tema propiciar debates e ações em prol das pessoas afrobrasileiras em relação ao usufruto de seus direitos econômico, cultural, social, civil e político.

O V Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo oportunizou a mobilização e o encontro da comunidade acadêmica da UFRB com a sociedade civil, instituições, grupos regionais e representações governamentais de Cruz das Almas e cidades do Recôncavo Baiano.

A programação planejada para o Fórum teve como objetivos a divulgação dos projetos de pesquisa e extensão sobre a população afrodescendente, a promoção do respeito às práticas artístico-culturais de matrizes africanas da região e a formação de Fóruns Permanentes de discussão e diálogo sobre a diversidade étnico cultural do Recôncavo.

Em Cruz das Almas, o Fórum ocorreu nos dias 18 e 19 de novembro, porém, varias atividades de mobilização e divulgação foram realizadas anteriormente para conscientizar o público quanto a importância do Fórum como estratégia político educacional de inclusão étnica e cultural de povos marginalizados do Recôncavo Baiano.

Visando dar destaque as temáticas abordadas no Fórum, o Cine Maniçoba e o PET Socioambiental começaram o mês de novembro exibindo curtas metragens nos pavilhões de aula do CCAAB e CETEC e filmes no Auditório da Reitoria da UFRB. Dentre os curtas metragens exibidos, podemos destacar “Eternidade”, de Leon Sampaio, o qual aborda a vida cotidiana da cidade de Cachoeira, e cuja produção foi ganhadora do Premio ABCV no I Festival de Cinema Universitário da Bahia como melhor curta metragem baiano.

A conferência de abertura do Fórum teve como tema “O Ano Internacional do Afrodescendente” e foi ministrada pelo Professor Doutor Carlos Eugenio Líbano Soares, da Universidade Federal da Bahia. Em seu discurso, o professor Líbano destacou os mecanismos que estão sendo utilizados por organismos governamentais e civis prol uma sociedade menos excludente. Logo após, ocorreu uma mesa redonda com a presença de representantes da UFRB e de secretarias municipais e estaduais com a temática “Desafios e perspectivas institucionais para a promoção da igualdade racial no Recôncavo Baiano”.

Como parte da programação, foram realizados mini cursos e rodas de discussão com temáticas voltadas para movimento estudantil negro, relações étnico-raciais na educação e manejo sustentável de matrizes africanas. Como um dos objetivos do Fórum é propiciar ações extensionistas, viabilizamos a participação de representantes do movimento negro e das comunidades marginalizadas do

Recôncavo Baiano nas discussões e formulações de políticas favorecedoras da igualdade racial.

O papel da capoeira na manutenção da cultura negra no cenário internacional também foi um dos temas abordados durante o Fórum e contou com a presença de capoeiristas de renome como Mestre Felipe de Santo Amaro, Mestre Ramos e Mestre Sacramento, ambos do Rio de Janeiro, e outros Mestres. O Mestre João Pequeno foi o grande homenageado do Fórum no Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL/UFRB) por sua trajetória de lutas, conquistas e arte. Arte que herdou de matrizes africanas e do seu grande mestre, o Pastinha, de quem recebeu o encargo de levar adiante os ensinamentos da Capoeira Angola.

Santo Antonio Negro: Cultura e Diversidade foi o tema destaque das ações desenvolvidas no Centro de Ciências da Saúde (CCS/UFRB) durante o Fórum. Objetivando incentivar a produção e divulgação cultural do Recôncavo, a programação do evento no CCS focalizou a apresentação de grupos culturais da região como o samba de roda LA BARCA², o Clube de Choro de Santo Antonio de Jesus e o Grupo de Dança SAJ. Também foram realizadas rodas de conversa e oficinas sobre cultura e diversidade.

O cinema negro foi uma das temáticas de destaque do Fórum e, além da exibição do premiado filme nacional “Jardim das Folhas Sagradas” propiciou uma roda de discussão entre membros da comunidade acadêmica, moradores de bairros circunvizinhos à UFRB e o ator principal do filme Antonio Jorge Godi, o qual relatou sua trajetória como militante negro e destacou a importância das artes visuais na disseminação do pensamento político.

Além das palestras, rodas de discussão e mini cursos realizados houve também uma Mostra Artística com esculturas e outras artes no Foyer da Reitoria; apresentações de dança realizadas por alunos do ensino fundamental de comunidades periféricas, apresentação teatral de estudantes da UFRB e show de voz e violão com o cantor Levy Emanuel, o qual possui uma trajetória política de luta e disseminação da cultura negra.

² LA BARCA é um grupo cultural formado por marisqueiras de Itaparica, Bahia

RESULTADOS

Podemos citar como indicador do bom desempenho alcançado pelo V *Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo* o aumento substancial do número de inscritos para participação em conferências, rodas de discussão, mini cursos e atrações culturais nos cinco Centros de Ensino da UFRB. Como exemplo, podemos destacar que, em 2010, o número de inscritos para o Fórum de Cruz das Almas foi de 53 pessoas e em 2011 o número de inscritos aumentou para 554. Esses dados representaram um aumento de aproximadamente 945% no número de inscritos, mostrando assim, um maior interesse da comunidade acadêmica e local em participar do Fórum e isto se deve a um trabalho eficiente de divulgação e uma programação mais interessante e focada nos objetivos do Fórum.

Durante todo o Fórum, a comunidade local e de cidades próximas estiveram presentes não só como agente passivo, mas também, expondo seus trabalhos, vivências e ajudando a construir políticas de inclusão etnossocial. A participação efetiva da comunidade acadêmica e local mostra que os objetivos planejados para o Fórum, dentre eles servir como ação extensionista pro diversidade étnica, cultural e social, estão sendo cumpridos e estão contribuindo para a superação de formas conservadoras e discriminatórias dentro e fora do ambiente acadêmico.

ATIVIDADES FÍSICAS PARA PESSOAS COM DIABETES, HIPERTENSÃO ARTERIAL E EXCESSO DE PESO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE EXTENSÃO “CAMINHANDO COM SAÚDE”*

PHYSICAL ACTIVITY FOR PEOPLE WITH DIABETES, HYPERTENSION AND OVERWEIGHT: EXPERIENCE REPORT EXTENSION PROJECT
“WALKING WITH HEALTH”

Cristiano de Souza Oliveira

Graduado em Educação Física pela Faculdade Montenegro; Graduando em Serviço Social pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Teresa Maria Bianchini de Quadros

Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Alex Pinheiro Gordia

Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná. Professor do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Francisco Teixeira Coelho

Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Resumo

Apesar de todo o conhecimento acumulado pela ciência sobre os benefícios relacionados à prática de atividades físicas e de toda a divulgação destes benefícios nos meios de comunicação, a prática de atividades físicas ainda não se tornou algo presente no cotidiano da população. Nesse sentido, o projeto de extensão “Caminhando com Saúde” buscou proporcionar à população adulta portadora de doenças crônicas do município de Amargosa, BA, a possibilidade da prática de caminhadas orientadas, orientação nutricional e participação em palestras educativas. Estas ações contribuíram para o controle das patologias e melhoria da saúde geral dos participantes do projeto, bem como, apresentou-se como uma experiência válida para os docentes e discentes dos cursos de graduação da UFRB envolvidos.

Palavras-chave: Atividade Física. Caminhada. Orientação Nutricional.

Abstract

Despite all the knowledge accumulated by science on the benefits related to physical activity and the entire disclosure of these benefits in the media, the physical activity has not yet become something in the daily life of the population. In this sense, the extension project Walking with Health seeks to provide the adult population have chronic diseases of the Municipality of Amargosa, BA, the possibility of practicing walking oriented, nutritional counseling and participation in lectures. These actions have contributed to controlling the disease and improving the overall health of the project participants, as well have been presented as a worthwhile experience for teachers and students of courses of UFRB involved.

Keywords: Physical Activity. Walk. Nutritional Guidance.

Introdução

Atualmente, os benefícios da prática regular de atividades físicas para saúde podem ser observados de forma clara na literatura e nos meios de comunicação, sendo um fator de prevenção e tratamento para diversas doenças crônicas (CIOLAC & GUIMARAES, 2004). Porém, pode-se observar que apesar de todas as informações, a prática de atividades físicas ainda não se tornou algo presente no cotidiano da população.

Nesse sentido, o simples aumento do nível de atividade física pode interferir diretamente na saúde de qualquer indivíduo. Este aumento da atividade física pode ocorrer através de diferentes práticas, tais como, esportes, corrida, natação ou o simples ato de caminhar. A caminhada é um gesto motor muito útil para a locomoção, mas que pode ser utilizada como uma atividade promotora da saúde. Matsudo et al. (2006) relatam que a caminhada é uma forma natural do movimento humano e que sua execução pode ser realizada em qualquer lugar. Além disso, a caminhada é uma prática segura que pode ser feita a qualquer hora, tornando esse tipo de exercício muito acessível à grande parte da população (MATSUDO et al., 2006).

Pode-se observar na literatura os diversos benefícios à saúde referentes à prática regular de caminhadas como a diminuição de peso, o controle da pressão arterial e o controle dos níveis de glicemia sanguínea (MONTEIRO et al, 2010). A caminhada também torna-se uma forma de exercício muito interessante a grupos específicos como obesos e idosos, pois é uma atividade com pouco impacto, fato que diminui o risco de lesões.

Diante do exposto, pensou-se em desenvolver um projeto de extensão com prática de caminhada que pudesse envolver indivíduos adultos portadores de doenças crônicas. Desta forma, o projeto de extensão intitulado “Caminhando com Saúde” teve seu início em abril de 2010. O referido projeto é desenvolvido pelo curso de Educação Física em conjunto com o curso de Nutrição da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Este projeto visa proporcionar a melhoria da saúde de seus participantes através de um programa de caminhada e orientação nutricional. Neste sentido, o presente estudo visou apresentar um relato de experiência das atividades vivenciadas no referido projeto durante os anos de 2010 e 2011.

Metodologia

No ano de 2010, ano de início do projeto “Caminhando com Saúde”, a divulgação foi realizada de forma oral nos grupos do projeto “Agita Amargosa” realizado pela Prefeitura Municipal de Amargosa, BA, em seus diversos pólos: Lira, São Roque e São José. Neste sentido, as inscrições foram restritas a este grupo e ocorreram na Lira, um espaço fechado onde ocorriam as práticas do projeto “Agita Amargosa”.

Este ano inicial foi utilizado como um ano de aperfeiçoamento do projeto. Por ser um projeto novo foi-se descobrindo aos poucos as melhores estratégias para otimização do tempo das avaliações antropométricas, médicas e nutricionais, da melhor organização para palestras e diminuição do tempo de espera dos participantes para a prática da caminhada. Ao final do ano de 2010 era clara a melhora ocorrida nas estratégias e iniciou-se uma reflexão sobre melhores formas para execução do projeto no ano de 2011.

Durante o início do ano de 2011 ocorreu o período de divulgação para inscrições no projeto, que foi realizada através de folhetos distribuídos durante a Virada Cultural realizada na feira livre da cidade de Amargosa, BA. Esta atividade foi um evento da UFRB que contou com a participação dos alunos e professores participantes do projeto “Caminhando com Saúde”, realizando avaliações antropométricas em pessoas que estavam circulando pela feira. A divulgação também ocorreu através da realização de convites de forma oral nos grupos do projeto “Agita Amargosa” e de divulgação na rádio local.

Após o período de divulgação foi dado início às inscrições, que ocorreram na Praça do Bosque durante dois dias. Após a realização das inscrições, houve a seleção daqueles que se enquadravam no perfil do projeto e logo após foi realizada a divulgação dos nomes dos selecionados. Estes passaram por avaliações antropométricas, responderam ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a Anamnese, a um questionário referente a seu nível de atividade física e avaliação nutricional, além de passar por avaliação médica.

Aqueles que foram considerados aptos pelo médico para prática das caminhadas realizaram o teste de milha. Este teste é fundamental para a primeira prescrição da caminhada, pois através de informações coletadas durante o teste milha pode-se estimar o volume e a intensidade da caminhada de cada participante,

haja vista que a prescrição é realizada de forma individual, visando respeitar a especificidade de cada participante.

Os procedimentos adotados no projeto de extensão “Caminhando com Saúde” foram aprovados pelo Comitê de Ética em pesquisas com seres humanos da Faculdade Maria Milza, Cruz das Almas, BA (Protocolo nº 084/2010).

Participantes

No ano inicial do “Caminhando com Saúde”, 2010, haviam 42 participantes, todas do sexo feminino, com média de idade de 65,9 (DP=10,9) anos, sendo que destas 38 eram hipertensas, 13 eram diabéticas, 30 estavam com excesso de peso e todas com circunferência abdominal elevada. Em 2010, a equipe executora era composta por quatro professores e nove alunos do curso de Educação Física do Centro de Formação de Professores (CFP) da UFRB, quatro professores e quatro alunos do curso de Nutrição do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UFRB.

Durante o ano de 2011 o projeto contou com 40 participantes freqüentes do projeto (dois do sexo masculino), com média de idade de 62,69 anos (DP=13,07), 52,5% eram casados, 30% viúvos, 12,5% solteiros, 2,5% divorciados e outros 2,5% não informaram a condição do estado civil. A média da renda mensal do grupo era de 1,3 salários mínimos (DP=0,7) e 47,5% tinham escolaridade inferior a quatro anos de estudo. Quanto às patologias, 25% apresentavam diabetes, 85% hipertensão e 95% apresentavam excesso de peso e/ou circunferência abdominal elevada, sendo que 22,5% eram acometidos pelas três patologias. A equipe executora do projeto durante o no ano de 2011 foi composta por três professores e quatorze alunos do curso de Educação Física do CFP/UFRB, quatro professores e quatro alunos do curso de Nutrição do CCS/UFRB.

Atividades desenvolvidas

Os discentes e docentes do curso de Educação Física eram responsáveis pela orientação e prescrição das caminhadas, por atividades do grupo de estudos, pela realização de palestras sobre a prática segura da atividade física, pelas avaliações antropométricas e físicas. Os discentes e docentes do curso de Nutrição eram responsáveis pela realização periódica das avaliações nutricionais e atividades relacionadas à orientação alimentar através de consultas individuais e palestras educativas.

A prática da caminhada era realizada três vezes por semana (segundas, quartas e sextas-feiras) na Praça do Bosque. Os participantes chegavam ao local de encontro por volta das 06:45 horas da manhã para terem sua frequência cardíaca de repouso, pressão arterial e glicemia capilar aferidas. Em seguida, os participantes, juntamente com a equipe executora do projeto, se dirigiam ao local da prática da caminhada que tinha duração de 30 a 60 minutos, considerando a prescrição individual para cada participante.

Cada discente era responsável pela orientação da caminhada de um grupo de aproximadamente dez participantes. Dentre as atividades desenvolvidas pelos discentes durante a prática da caminhada destacam-se: o controle do tempo por volta e tempo total da caminhada; observação do esforço do participante durante a caminhada através da escala de Borg (2000); verificação da frequência cardíaca inicial e final do participante; e realização de exercícios de alongamento antes e após a caminhada. Os docentes eram responsáveis pela organização, orientação e supervisão destas atividades.

Prescrição e Orientação da Caminhada

As diretrizes para prescrição da caminhada do presente projeto foram baseadas nas recomendações do Colégio Americano de Medicina Esportiva (AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE, 2009) para indivíduos adultos com diabetes, hipertensão arterial e excesso de peso. A prescrição ocorria periodicamente com a utilização das observações realizadas durante as caminhadas, sendo baseadas na frequência cardíaca e nos dados da escala de Borg (2000).

Os dados da frequência cardíaca e da escala de Borg (2000) eram acompanhados diariamente com o objetivo de avaliar o esforço que o participante estava realizando durante a caminhada através da quantidade de batimentos cardíacos por minuto e da sua percepção do esforço realizado. A partir dessas análises avaliávamos se era necessário alterar a intensidade e/ou o volume da caminhada prescrita anteriormente.

Vale ressaltar que as prescrições eram realizadas de forma individual, considerando o princípio da individualidade biológica, especialmente porque faziam parte do projeto pessoas com diferentes patologias, e, em muitos casos, com agrupamento de mais de uma patologia.

Palestras

As palestras ocorreram semanalmente em uma sala do CFP/UFRB todas as sextas-feiras à tarde com duração média de 60 a 90 minutos. Diversos temas relacionados à prática de atividade física, alimentação saudável e às patologias dos participantes foram abordados. Estas palestras eram ministradas pelos discentes sob orientação de um dos docentes, tendo como objetivo discutir com os participantes as práticas realizadas no projeto para que estes pudessem compreender melhor suas patologias, bem como, pudessem criar estratégias próprias que auxiliassem na melhoria da saúde. Além disso, as palestras tinham como objetivo tornar os participantes autônomos em relação à prática de atividades físicas e escolha de alimentos saudáveis.

Devido à distância da Universidade em relação ao centro da cidade, os participantes eram transportados de ônibus, cedido pela Prefeitura Municipal de Amargosa. A opção por escolher este espaço para a realização das palestras se fez em função da busca por aproximar a comunidade do ambiente da Universidade, pois muitos dos participantes não conheciam a Universidade, apesar de a mesma estar localizada na cidade em que residem.

Avaliações periódicas

Nas avaliações periódicas, realizadas bimestralmente, eram aferidos dos participantes a massa corporal, estatura, circunferência abdominal, dobras cutâneas tricipital e subescapular, pressão arterial e glicemia capilar, além da realização do teste de milha. Cabe destacar que a pressão arterial e a glicemia capilar eram avaliadas em todos os dias de caminhada antes do início da prática. As medidas da massa corporal e estatura foram realizadas de acordo com procedimentos e técnicas padronizadas (GORDON; CHUMLEA; ROCHE, 1988) e foram utilizadas para o cálculo do índice de massa corporal (IMC, kg.m^{-2}). A massa corporal dos participantes foi obtida através de uma balança digital, com capacidade para 150 kg e resolução de 100 g e a estatura foi mensurada através de um estadiômetro, com escalas graduadas de 0,1 cm. O IMC foi classificado de acordo com os pontos de corte estabelecidos pela Organização Mundial da Saúde (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1995). A circunferência abdominal (CA) foi mensurada com base nos procedimentos descritos por Callaway et al. (1988) utilizando-se uma fita métrica

ineslática com resolução de 0,1 cm. Para classificação da CA utilizou-se os valores críticos propostos por Lean et al. (1995). As espessuras das DC tricipital e subescapular foram mensuradas por meio de um adipômetro científico, com resolução de 0,1 mm, adotando-se as recomendações propostas por Harrison et al. (1988). As medidas foram realizadas no lado direito do corpo dos participantes e repetidas três vezes sucessivas em cada local. Utilizou-se como valor a média das três medidas. Para classificação da adiposidade dos participantes foram utilizados os pontos de corte recomendados pelo *National Center for Health Statistics* (JOHNSON et al., 1981). A pressão arterial foi obtida por meio de um aparelho digital. Tanto para a mensuração quanto para a classificação da pressão arterial foram utilizados os parâmetros estabelecidos na VI Diretrizes Brasileiras de Hipertensão Arterial (SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA, 2010). A glicemia capilar foi avaliada através de um glicossímetro digital e foi classificada com base nos critérios estabelecidos pela Organização Mundial da Saúde (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1985). Para a avaliação da capacidade cardiorrespiratória utilizou-se o teste de milha, teste submáximo de campo que consiste em uma caminhada de 1609m (uma milha), no menor tempo possível, indicado para estimativa do VO_{2max} em pessoas com baixa aptidão aeróbia. O teste de milha foi realizado na Praça do Bosque. Durante o teste de milha foi aplicada a escala de Borg (2000) que teve como objetivo avaliar os índices de percepção de esforço dos participantes.

Todas as avaliações periódicas tinham o objetivo de verificar os reais benefícios que o programa de caminhada orientada atrelado a um programa de orientação nutricional pode proporcionar para pessoas com hipertensão, diabetes e excesso de peso. Além disso, estas avaliações periódicas também serviam como termômetro para nossa prática, indicando a necessidade de mudanças no projeto.

Resultados alcançados

Dentre os resultados que o projeto alcançou durante os anos de 2010 e 2011 pode-se citar a melhoria na saúde da grande maioria dos participantes através da diminuição do peso, da circunferência abdominal, da pressão arterial e da glicemia. Além disso, cabe destacar um fator subjetivo, porém muito importante, que diz respeito à melhora do humor, satisfação pessoal, diminuição de sintomas de estresse, ansiedade e depressão dos participantes.

Experiência Discente

Durante o ano de 2010 aconteceu o projeto piloto do “Caminhando com Saúde”. Neste período tudo era novo e se fez necessário a introdução ao tema, já que o projeto visava trabalhar com pessoas que tinham determinadas patologias e que até o simples ato de realizar caminhadas poderia ser nocivo à saúde dos participantes. Neste sentido, passamos parte do primeiro semestre de 2010 envolvidos em reuniões para estudo e discussão de diversos textos, textos estes que futuramente nos dariam grande suporte para trabalhar com estes grupos de riscos. Conjuntamente à formação discente, também estávamos construindo o projeto na prática, realizando a divulgação, inscrições, solicitação de apoio junto à prefeitura e comerciantes da cidade, entre outras atividades. Este período foi muito importante para a equipe executora, pois foi possível observar de perto a realidade para a concepção de um projeto de extensão e as dificuldades para sua execução.

Neste mesmo ano tivemos o primeiro contato com os participantes, naquele momento grande parte idosas e todas do sexo feminino, para a maioria da equipe executora, uma oportunidade ímpar, pois nunca tinham tido a chance de vivenciar o cotidiano de idosas. Junto à expectativa, havia um sentimento de preocupação, pois a atenção teria que ser redobrada por se tratarem de pessoas mais frágeis e com determinadas limitações à prática de atividades físicas. Porém, a preocupação com o passar dos dias transformou-se em satisfação, e nesse momento sentimos como foi necessário aprender sobre o grupo ao qual iríamos nos dedicar durante o projeto, o que tornou todo o processo mais fácil e tranquilo.

Em 2011 o grupo que orientei era composto por dez participantes, todas do sexo feminino, sendo que todas eram hipertensas e duas também eram diabéticas. Além de prescrever e orientar a caminhada destas dez participantes, também era responsável pela tabulação dos dados do projeto no programa Microsoft Office Excel, dados estes referentes às avaliações realizadas periodicamente. Não obstante, ainda em 2011, fui o responsável pela realização de duas palestras, uma sobre “Os benefícios do exercício físico” e outra sobre “Exercícios de alongamentos”, sendo que nesta última foi entregue uma cartilha confeccionada pelos discentes e docentes do projeto para que os participantes tivessem uma orientação para a prática de alongamentos em casa.

Tanto na prática diária junto aos participantes quanto nas reuniões e discussões no grupo de estudos, a participação neste projeto foi muito satisfatória, pois o conhecimento adquirido em leituras de artigos e discussões junto ao grupo pôde ser confrontado no cotidiano e colocado em prática, o que tornou esse aprendizado muito mais enriquecedor.

Além de todo o aprendizado intelectual que a teoria confrontada com o cotidiano nos trouxe, a vivência com pessoas de outras idades e com outras formas de pensar nos levou a observar outras formas de conhecimento fora das quatro paredes de uma sala de aula da Universidade. Além disso, nos levou a observar a diversidade que vamos encontrar fora do ambiente universitário.

O projeto direcionado à sociedade também nos fez sentir muito satisfeitos, pois sabemos que dificilmente alguns daqueles participantes poderiam pagar para ter um profissional acompanhando suas caminhadas e para ter orientações nutricionais, assim, possivelmente não poderiam ter a melhora na saúde que este projeto proporcionou.

O “Caminhando com Saúde” tem a proposta de tornar seus participantes autônomos, para que estes, com o fim de seu ciclo no projeto, possam continuar praticando suas caminhadas sem que haja riscos à sua saúde. Neste sentido, acreditamos que a proposta das palestras semanais é algo muito importante para que os participantes compreendam a importância da caminhada e da alimentação saudável na promoção de sua saúde, e para que possam passar esse conhecimento adiante.

O projeto de extensão assume um papel fundamental na formação dos acadêmicos, pois traz consigo oportunidades do discente confrontar-se com situações discutidas em aula ou no grupo de estudos do projeto, que possivelmente só seriam vivenciadas em períodos de estágios ou após o término de sua formação acadêmica, proporcionando-lhe um momento de aprendizagem ímpar.

Referências

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. ACSM'S guidelines for exercise testing and prescription. 8. ed. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 2009.

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

CALLAWAY, C. W; CHUMLEA, W. C.; BOUCHARD, C.; et al. Circumferences. In: LOHMAN, T. G.; ROCHE, A. F.; MARTORELL, R. (ed.) Anthropometric standardization reference manual. Champaign: Human Kinetics; 1988.

CIOLAC E. G.; GUIMARAES G. V. Exercício físico e síndrome metabólica. Revista Brasileira de Medicina do Esporte, v. 10, n. 4, p. 319-24, 2004.

GORDON, C. C.; CHUMLEA, W. C. C.; ROCHE, A. F. Stature, recumbent length, and weight. In: LOHMAN, T. G.; ROCHE, A. F.; MARTORELL, R. (ed.). Anthropometric standardization reference manual. Champaign: Human Kinetics; 1988.

HARRISON, G. C.; BUSKIRK, E. R.; CARTER, J. E. L.; et al. Skinfold thicknesses and measurement technique. In: LOHMAN, T. G.; ROCHE, A. F.; MARTORELL, R.; editors. Anthropometric standardization reference manual. Champaign: Human Kinetics; 1988. p. 55-70.

JOHNSON, C. L.; FULWOOD, R.; ABRAHAM, S.; et al. Basic data on anthropometric measurements and angular measurements of the hip and knee joints for selected age groups 1-74 years of age, United States, 1971-1975. Washington, DC, Department of Health and Human Services. National Center for Health Statistics (Vital and Health Statistics, series 11, Publication no. (PHS) 81-1669), 1981.

LEAN, M. E.; HAN, T. S.; MORRISON, C. E. Waist circumference as a measure for indicating need for weight management. British Medical Journal, 311(6998):158-164, 1995.

MATSUDO V. K. R.; ARAÚJO T. L.; MATSUDO S. M. M. Andar: passaporte para saúde! Diagnostico Tratamento, v. 11, n. 2, p.119-23, 2006.

MONTEIRO Z. L.; FIANI C. R. V.; FREITAS M. C. F.; ZANETTI M. L. FOSS M. C. Redução da pressão arterial, da IMC e da glicose após treinamento aeróbico em idosos com diabetes tipo 2. Arquivos Brasileiros de Cardiologia, v. 95, n.5, p. 563-70, 2010.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA. VI Diretrizes Brasileiras de Hipertensão. Revista Brasileira de Hipertensão, 17(1): 1-64, 2010.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Diabetes mellitus: report of the Study Group. Geneva: World Health Organization; (Technical report series, 727), 1985.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. WHO Expert Committee on Physical Status: The use and interpretation of anthropometry physical status. Geneva: World Health Organization; (WHO Technical Report Series, v. 854); 1995.

ATIVIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DO MUSEU DE HISTÓRIA NATURAL DE ALTA FLORESTA-MT NO ANO DE 2011

ACTIVITIES PEDAGOGICAL DIDACTIC OF NATURAL HISTORY MUSEUM OF ALTA FLOREST- MT IN THE YEAR 2011

Autores:

Cristiano de Oliveira Schuingues.

Acadêmico do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas (LPCB), do Departamento de Ciências Biológicas (DCB), do Campus Universitário de Alta Floresta (C.Uni/A.F.), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). email:Cristiano-af12@hotmail.com

Eliete Tereza Franchini Fouto.

Mestre do DCB-C. Uni/A.F. -UNEMAT. email: elietefouto@unemat.br

Anderson. Especialista Flores.

Membro do Teatro Experimental de Alta Floresta/TEAF. Email: flores.anderson@hotmail.com

Jesus da Silva Paixão.

Doutor do Departamento DCB-C.Uni/A.F.-UNEMAT. email: jesuspaixao@unemat.br

Marraiane Ana da Silva.

Acadêmica do Curso de LPCB-DCB-C.Uni/A.F.-UNEMAT. Universidade do Estado de Mato Grosso Campus de Alta Floresta. email:Yane_nmv@hotmail.com

Resumo

O Museu de História Natural de Alta Floresta-MT- UNEMAT (MUHISNAF-MT-UNEMAT) é um projeto de pesquisa e extensão universitária da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), sua construção contou com recursos financeiros da Lei Estadual de Cultura/Fundo da Cultura e a infra-estrutura e manutenção conta com recursos da UNEMAT bem como do Programa Pontos de Cultura, do Ministério da Cultura (MinC). Os principais objetivos do Museu são a pesquisa técnica sobre bens do patrimônio cultural e natural da região norte de Mato Grosso. Este relato tem por objetivo descrever as atividades do Museu de História Natural de Alta Floresta-MT no ano de 2011. O Museu possui três salas de exposição permanentes a primeira onde é possível encontrar fósseis da extinta mega-fauna artefatos arqueológicos e também, contamos com uma coleção de rochas e minerais provindos da região e de outras localidades, a segunda tem como finalidade a apresentação e preservação do histórico do processo de ocupação do município através do Projeto de Levantamento do Patrimônio Cultural (material e imaterial) de Alta Floresta- MT e a terceira sala destinada à zoologia e anatomia dos vertebrados com peças de animais da fauna silvestre e doméstica. No Museu também são desenvolvidas oficinas de várias temáticas como Reciclagem de Papel, Artesanato em Fibra de Buriti, Desenho Livre e Oficina da Arte de Bonsai. Outra vertente do Museu é o cinema, por meio do Cineclube Mastodonte, uma ação do Programa "Mais Cultura", do Ministério da Cultura. As pesquisas são realizadas junto à população, no ambiente de entorno municipal e regional. As atividades museológicas educativas são realizadas nas dependências do museu e divulgação destas dá-se por meio de visitas monitoradas, informes (cartazes e panfletos) nas escolas e local, rádios, Canais de TV e jornais locais. Executar tais atividades para nós significou uma oportunidade excelente de crescimento e troca de saberes e experiências.

Palavras-Chaves: Patrimônio material. Patrimônio imaterial. Atividades didático-pedagógicas.

ABSTRACT

The Natural History Museum of Alta Floresta-MT-UNEMAT(MUHISNAF-MT-UNEMAT) is a project research and extension at the University of Mato Grosso (UNEMAT), Its construction had the financial resources of the State Law of Culture / Culture Fund and the infrastructure and maintenance of resources has UNEMAT and Program Points of Culture, Ministry of Culture (MinC). The main objectives of the Museum are the property of technical research on cultural and natural heritage of northern Mato Grosso. This report is objective describe the activities of the Museum of Natural History in Alta Floresta-MT in 2011. The Museum has three permanent exhibition halls called the first where you can find fossils of extinct mega-fauna and also archaeological artifacts, we have a collection of rocks and minerals coming from the region and locations, the second is intended the presentation and preservation of historical occupation process of the municipality through Project Survey of Cultural Heritage (tangible and intangible) of Alta Floresta, MT and the third room intended to zoology and anatomy of vertebrates with pieces of wild animals and domestic. The Museum are also developed several thematic workshops and Paper Recycling, Crafts Fiber Buriti, Free Design Workshop and the Art of Bonsai. Another aspect of the Museum is the cinema, through the Film Club Mastodon, an action program "More Culture", the Ministry of Culture. The Cines intended to communities without access to the cinema and audiovisual production, located in small towns and suburbs of large urban centers. Research is conducted among the population, the environment surrounding municipal and regional levels. The museum educational activities are conducted on the premises of the museum and dissemination of these occurs through monitored visits, reports (posters and panfletes) in schools and local radio stations, TV channels and local newspapers. Carry out such activities meant for us an excellent opportunity for growth and exchange of knowledge and experience.

Keywords: Heritage material. Intangible heritage. Didactic and pedagogical activities.

INTRODUÇÃO

O Museu de História Natural de Alta Floresta (MUHISNAF) é um projeto de pesquisa e extensão universitária da Universidade do Estado de Mato Grosso. O principal objetivo do Museu é a pesquisa técnica-científica sobre bens do patrimônio cultural (material e imaterial) e natural da região norte de Mato Grosso e resulta em atividades acadêmicas da UNEMAT. A disponibilização dos dados, acervos e informações obtidas é assegurada para a comunidade como instrumento de apoio didático-pedagógico de modo a oferecer diferentes modos de aprendizagem, entretenimento e discussão para as escolas da região e de toda a população. A construção do Museu contou com recursos financeiros da Lei Estadual de Cultura/Fundo Estadual de Cultura. A manutenção da infra-estrutura e do funcionamento conta com recursos da UNEMAT e do Programa Ponto de Cultura do Ministério da Cultura.

O Conselho Internacional de Museus (ICOM) define Museu como toda instituição permanente, sem fins lucrativos, aberta ao público que adquire, conserva, pesquisa e expõe coleções de objetos de caráter cultural ou científico para fins de estudo, educação e entretenimento. Segundo Gruzman e Siqueira (2007), museu é atualmente reconhecido por sua missão cultural, que além das funções de preservar, conservar, pesquisar e expor apresenta-se também como campo fértil para as práticas educativas. O compromisso de colocar-se a serviço de uma sociedade em constante transformação orienta os trabalhos desenvolvidos a fim de sensibilizar os indivíduos sobre o seu patrimônio cultural e de empreender um diálogo constante com diferentes públicos.

Este trabalho tem por objetivo descrever as atividades de apoio didático-pedagógico como um processo educativo contínuo informal de modo a proporcionar a ampliação da aprendizagem, entretenimento e discussão para os visitantes do MUHISNAF-MT-UNEMAT no período de 2011.

MÉTODOS

Os dados foram obtidos por meio da consulta em relatórios anuais, caderno de visitação, ofícios enviados por escolas e fichas de inscrições das oficinas do MUHISNAF. Além disso, foram consultadas bibliografias e material iconográfico do MUHISNAF.

As atividades de pesquisa e extensão se deram em diversas áreas como degradação ambiental, educação ambiental, ecologia do pleistoceno. As visitas às salas são sempre acompanhadas pelos monitores para que o visitante possa conhecer as exposições. As oficinas foram desenvolvidas por monitores, como é o caso da Oficina de Papel Reciclado, e por artesões locais, como a Oficina de Bonsai e Artesanato com Fibra. A projeção de filmes também é uma ferramenta utilizada, bem como as coleções permanentes como recursos didático-pedagógicos disponibilizados para professores e alunos das escolas da UNEMAT e de outras faculdades locais.

As atividades desenvolvidas no Museu foram exposições, oficinas e exibição de filmes. As diferentes naturezas dessas atividades se deram para atender as necessidades do processo de ensino-aprendizagem e da heterogeneidade do público que frequenta o local.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

EXPOSIÇÕES

O Museu possui três salas de exposição permanentes como finalidade de ajudar no ensino-aprendizagem de diferentes áreas do conhecimento. São elas: 1) Sala Preguiça Gigante; 2) Sala Memória da Colonização; 3) Sala Gliptodonte. Nas três salas citadas são realizadas as visitas monitoradas com escolas municipais e estaduais de Alta Floresta e de outros municípios, além de atender a comunidade em geral de Alta Floresta, de outros estados e de outros países. As visitas monitoradas tem por objetivo apresentar o conteúdo de cada sala e propiciar o conhecimento acerca do tema de cada uma delas. No ano de 2011 visitaram o Museu e assinaram o livro de visitas cerca 1482 pessoas, porém muitas outras que fizeram a visita não o assinaram.

O acervo foi composto através de doações feitas por pessoas do município e de outras localidades. No caso dos fósseis e artefatos líticos, as pessoas os possuíam em casa e quando da inauguração do museu, elas doaram as peças.

A sala Preguiça Gigante tem como objetivo divulgar achados paleontológicos e arqueológicos da região norte de Mato Grosso, bem como mostrar o processo de formação da terra e evolução dos seres por meio de um painel. Nesta sala, encontram-se fósseis da extinta mega fauna, artefatos arqueológicos e uma coleção de rochas e minerais provindos da região e de outras localidades. Apesar de estar

em processo de identificação, tem identificados fósseis de Preguiça-Gigante e Mastodonte. As Ciências Naturais como paleontologia e geologia são ferramentas importantes para que o homem adquira compreensão do mundo e seus fenômenos naturais e assim se reconheça como parte deste contexto (Brasil, 1997).

A sala Memória da Colonização tem como finalidade a apresentação e preservação do histórico do processo de ocupação de Alta Floresta/MT. O Projeto Levantamento do Patrimônio Cultural (material e imaterial) de Alta Floresta- MT dá sustentação e ampliação das atividades dessa sala. Esse projeto objetiva a promoção do registro histórico da colonização por meio da criação e manutenção de arquivos documentais, iconográficos e de artefatos utilizados pelos pioneiros nos primeiros anos de ocupação de Alta Floresta/MT. Esta sala possui objetos de agricultores e de garimpeiros, do cotidiano dos colonos, fotos e painel com ciclo econômico do município. É de suma importância a proteção dos Patrimônios, museus, monumentos históricos, patrimônios naturais, orais, para evitar a destruição das riquezas arqueológicas, históricas, artísticas, naturais de nossos antepassados. É preciso educar, e educar é um processo permanente, de descobertas que se iniciam já nos primeiros dias de vida (Possoli, 2008).

A sala Gliptodonte destina-se à zoologia e anatomia dos vertebrados e possui peças de animais da fauna silvestre e doméstica. As peças osteológicas foram confeccionadas por acadêmicos do curso de Ciências Biológicas da UNEMAT durante a disciplina de Anatomia Animal. As coleções osteológicas tem grande importância em instituições de pesquisa como museus e universidades (Cabral e Cury, 2005).

OFICINAS

Segundo Anastasiou (2006), as oficinas são reuniões de um número pequeno de pessoas com interesses comuns que tem o objetivo de estudar e trabalhar com o conhecimento ou aprofundar um tema sob orientação de um especialista. Caracterizam-se “como uma estratégia do fazer pedagógico, em que o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal, na qual a relação humana se dá” (p.96).

No Museu foram desenvolvidas oficinas em várias áreas, quais sejam meio ambiente, arte e artesanato e desenvolvimento sustentável. As oficinas são as

seguintes: 1) Oficina Papelart, 2) Oficina Tramando o Buriti, 3) Oficina de Desenho Livre e 4) Oficina A arte do Bonsai.

Em 2011, a Oficina Papelart foi realizada 16 vezes com escolas locais, com média de 15 alunos por oficina e duração de 3 horas. Durante a oficina foram confeccionadas máscaras, sapos, galinhas, dados e bolas com papel reciclado. O objetivo é ensinar a técnica da reciclagem de papel, favorecendo reflexões e discussões sobre temas da educação ambiental. Tanto a reflexão quanto a técnica de utilização de papel reciclado e de sua confecção podem fazer parte do cotidiano das pessoas, além de poder ser uma possibilidade de atividade artística e de renda. Segundo Soares (2007), a questão ambiental apresenta-se como um dos paradigmas mais representativos nas diferentes sociedades de consumo, a perspectiva de melhoria das atuais condições naturais coloca em questão a necessidade de ações, política e debates de conservação e preservação dos recursos, objetivando a melhoria das condições de vidas futuras.

Na oficina de artesanato Tramando o Buriti as pessoas aprendem a trabalhar com o Buriti (*Mauritia flexuosa*). A utilização dessa palmeira proporciona à comunidade opções para o trato de um produto regional de modo sustentável, respeitando a natureza. A arte com o Buriti é uma boa chance para se trabalhar a educação ambiental no sentido de preservação e conservação da espécie, pois tem um modo adequado de fazer a coleta, respeitando o tempo de recuperação da palmeira após a extração da matéria prima. Esta oficina é ministrada por um casal de artesãos da região, que em 2011 realizou duas oficinas, atendendo um público bem heterogêneo composto por donas de casa, professores e acadêmicos, com um total de 12 participantes. Os produtos confeccionados foram pulseiras, tornozeleiras, filtro dos sonhos e brincos.

A oficina de Desenho Livre foi ministrada por um acadêmico do Curso de Ciências Biológicas da UNEMAT. Em 2011 a oficina foi ofertada duas vezes com um total de 15 participantes e duração média de 20 horas. Teve objetivo ensinar técnicas simples que possibilitem ao aluno fazer desenhos artísticos com facilidades, proporcionando condições de evolução contínua, uma forma alternativa de opção cultural e uma atividade que possa propiciar a renda de quem a frequenta. Foram trabalhados os conteúdos sombra, volume, perspectiva, ponto de fuga, casarios coloniais, pássaros e rosto humano.

A Oficina Arte do Bonsai foi oferta duas vezes com um total de 8 participantes. O Bonsai é uma Arte milenar, relaxante, reconhecida como terapia ocupacional, requer atenção diária. As técnicas desenvolvidas foram obtidas por meio da vivência do

oficineiro em relação as modificações de plantas no intuito de transformá-las em bonsai. O fio condutor da oficina foi a troca de idéias transformando-a em algo aberto e de natureza contínua. Os conteúdos da oficina foram breve introdução teórica ao estudo do bonsai, como se faz a preparação da terra, da sementeira e de mudas por estacagem, noções de dobra (condução dos galhos) e poda da mudas e raízes. Os produtos das oficinas foram as mudas frutíferas ou ornamentais trabalhadas de modo a evoluírem para o estágio de bonsai.

EXIBIÇÃO DE FILME

Para Miranda (et al, 2009), o arranjo fílmico é um arranjo didático, em que o espectador, ao concentrar-se na história, aprende a olhar para o mundo, criando com as imagens uma visão de mundo, das coisas do mundo e do que é importante para cada uma das coisas, ou seja, formas de valoração do mundo.

As exposições foram feitas pelo cineclubes mastodonte, instituição mantida pelo Museu e tem como parceiros o Programa Mais Cultura, do Ministério da Cultura e a Programadora Brasil que disponibilizam os filmes gratuitamente. Objetivando fomentar o desenvolvimento cultura, o Cine Clube realiza sessões aos sábados à noite, com entrada franca. O público é heterogêneo, por isto se escolhe filmes de diversos gêneros e com classificação indicativa que atenda todos os telespectadores. Em 2011 foram realizadas 31 sessões e frequentaram 438 telespectadores entre escolas e comunidade em geral. Participou-se de circuitos nacionais e internacionais, como por exemplo, do Circuito Nacional e Internacional da Animação e o 3º Circuito Tela verde. Além das sessões fixas aos sábados foram realizadas sessões especiais solicitadas pelas escolas.

CONCLUSÃO

Os museus são instâncias nas quais informações são geradas, organizadas e transferidas, sobretudo por meio de exposições. A análise do cenário informacional permite refletir sobre uma das mais importantes funções dos museus dedicados à ciência e à memória científica: a relação estrutural e intrínseca entre informação, exposição e divulgação científica.

Através das atividades do da MUHISNAF propiciou-se a oportunidade de ir além dos conhecimentos teóricos. Tais atividades significaram uma oportunidade de crescimento, de troca de saberes e de experiências, nas áreas ambiental, reciclagem, desenvolvimento sustentável e lazer.

REFERÊNCIAS:

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. Processo de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, DF. Secretária da Educação Média e Tecnológica, 1997

CABRAL, M, CURY, M X. Parcerias em Educação e Museus. Documento do CECA-Brasil para a Conferência Anual do Comitê Internacional para Educação e Ação Cultural do Conselho Internacional de Museus – CECA/ICOM. Banska Stiavnica/Bratislava, Eslováquia. 2005. Disponível: <http://www.icom.org.br/Parcerias%20em%20Educação%20e%20Museus.pdf>.

GRUZMAN, C. SIQUEIRA, V H F. O Papel Educacional do Museu de Ciências: desafios e transformações conceituais. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 6, Nº 2, 402-423 2007.

MIRANDA, C.E. A; COPPOLA, G. D; RIGOTTI, G. F. A Educação Pelo Cinema. 2009. Disponível em http://artigocientifico.tebas.kinghost.net/uploads/artc_1153335383_47.pdf. Acesso em Março de 2012.

POSSOLI, T. A Importância da Educação Patrimonial: ACSN como Patrimônio histórico em Siderópolis. Monografia do Curso de Especialização em História. Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC. Criciúma. 2008.

SOARES, L. G. C.; GAZINEU, M. H. P. SALGUEIRO, A. A Educação Ambiental Aplicada aos Resíduos Sólidos na Cidade de Olinda, Pernambuco - um estudo de caso. Revista Ciências & Tecnologia, Recife, v. 1, p. 33-41, 2007.

A REDE DE ATENDIMENTO ÀS MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR NA CIDADE DE BELÉM (PA)

THE DOMESTIC AND FAMILIAR WOMEN VICTIM'S ASSISTANT SYSTEM IN BELÉM (PA) CITY

Autora:

Cristina Maria Pinheiro da Cunha

Bacharel m Direito pela Universidade Federal do Pará em 2012

RESUMO

A Lei Maria da Penha foi inserida no ordenamento jurídico brasileiro a fim de combater com maior seriedade a violência doméstica e familiar contra as mulheres, permitindo maior participação destas no processo penal. Porém, a própria rede de atendimento às vítimas na capital paraense tem se demonstrado cheia de déficits que impedem sua efetiva eficácia. E, esta assertiva conclusiva se faz com base na pesquisa de campo realizada entre os meses de abril e junho do ano de 2011, cujo método utilizado foi o indutivo sobre pesquisa exploratória e qualitativa. A pesquisa foi realizada com o objetivo de verificar o tratamento *de fato* recebido pelas mulheres vítimas de violência doméstica e familiar.

Palavras-chave: Vítima. Lei Maria da Penha. Rede de Atendimento às Vítimas.

ABSTRACT

The Maria Penha's Law of Brazilian's law system is to harder reprove the domestic and familiar violence against women, making them take more part in penal's legal proceedings, but the victim's assistant system at paraense's capital show itself with too much problems making it lose its efficacy. To base the critical, an inductive method was used with exploratory and qualitative research which happened between april and june in 2011. The research was proposed to check how domestic and familiar women victims have been treaded.

Words-Key: Victim. Maria da Penha's Law. Victims's Assistant System.

1. INTRODUÇÃO.

De acordo com Bitencourt (2007), com a organização social, o Estado assumiu o poder-dever de punição penal em oposição a extinta *vingança privada* (quando indivíduo ou seu grupo social reagiam a ação do infrator) e, os estudiosos da Ciência Criminal nos séculos XVIII e XIX voltaram-se majoritariamente para trinômio *delinqüente-pena-crime*, apesar de trabalhos como o de Beccaria, que em “Dos Delitos e das Penas” (1.764) defendeu o objetivo preventivo geral obtido através da *eficácia e certeza* da punição.

Vitimologia consiste no estudo científico da extensão, natureza e causas da vitimização criminal, utilizada com notoriedade em 1948, após a Segunda Guerra Mundial. E, a expressão “vítimas” significa pessoas que, individual ou coletivamente, sofreram dano, incluindo lesão física ou mental, sofrimento emocional, perda econômica ou restrição substancial dos seus direitos fundamentais, através de atos ou omissões que consistem em violação a normas penais, incluindo aquelas que proscvem abuso de poder.

Constata-se que o crime é um fenômeno que atinge, *geralmente*, os mais vulneráveis e, portanto, viável a prevenção dirigida aos grupos mais propensos à vitimização através de políticas públicas e intervenção penal que evitem uma “vitimização secundária”, que ocorre com a não reparação da lesão, seja na ausência de investigação, de processo e de condenação, ou seja, com a impunidade.²

Portanto, observa-se a tendência de introduzir inovações legislativas em prol de uma maior participação da vítima no processo penal e políticas voltadas para sua assistência integral, como a Lei 11.340/06 (Lei Maria da Penha) que cria mecanismos voltados para coibir e combater a violência doméstica e familiar contra a mulher.

² MAIA, L.M. **Vitimologia e Direitos Humanos**. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html>. Acesso em 5 de jun de 2012, 09h00:00.

1.1 A MULHER VITIMA DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.

Em sete de agosto do ano de 2006 foi publicada a Lei n.11.340, a Lei Maria da Penha, em conformidade com a previsão do parágrafo oitavo do art. 226 do texto constitucional e a *Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher*, da qual o Brasil é signatário.

O citado diploma legal está em consentânea com o *princípio da igualdade jurídica material* entre homens e mulheres previsto no Inciso I e *caput* do artigo 5º, os quais dispõem o seguinte:

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição (grifo nosso).

Para Castro (1983) este princípio exige a não propagação da discriminação arbitrária e negativa, que priva o gozo de direitos com base em critérios como o sexo e, concomitantemente, consiste em valor axiológico que aborda a relação entre homens e mulheres sob a fim de superar a submissão da mulher ao homem, buscando a promoção da igualdade de oportunidades, que deve orientar as leis infraconstitucionais e as políticas públicas.

Para lhe conferir eficácia, a Lei Maria da Penha criou uma *rede de atendimento*, que inclui medidas de prevenção, por meio da integração do Sistema de Justiça Criminal às áreas de assistência social e saúde; encaminhamento da mulher e filho(a)s a programa comunitário de proteção ou abrigo e, Delegacias de Polícia e Varas especializadas, demonstrado “especial olhar para com a vítima”.

A lei também criou as *Medidas Protetivas de Urgência*, obrigando a autoridade policial a solicitar ao juiz, no prazo máximo de 48 horas, caso seja interesse da mulher, medidas tais como: suspensão da posse ou restrição do porte de armas; afastamento do lar, domicílio ou local de convivência com a ofendida; restrição ou suspensão de visitas aos dependentes menores e prestação de alimentos provisionais, dentre outras, sob pena de decretação da prisão preventiva.

Ainda há o propósito de evitar que seja aplicada as violências doméstica e familiares contra a mulher normas voltadas aos crimes de menor potencial ofensivo e que, assim, sejam considerados, como dispõe o artigo 41 do citado diploma: “aos crimes praticados com violência doméstica e familiar contra a mulher, independentemente da pena prevista, não se aplica a Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995 [Lei dos Juizados Especiais]”.

2. METODOLOGIA.

Desenvolvi o presente relato de experiência através de *pesquisa qualitativa-descritiva*, com natureza de pesquisa aplicada e o procedimento de *levantamento*, realizado através de entrevista semi-estruturada, sem gravador, para não inibir as entrevistadas, encontradas nos órgãos que compõe a rede de atendimento, entre vinte de abril a nove de junho de 2011.

O método científico utilizado foi o *indutivo*, já que generalizações derivaram da observação de casos concretos. E, por fim, foram os dados sistematizados na forma de redação, que junto com a bibliografia pertinente formaram a análise dos dados e a conclusão da pesquisa.

3. RESULTADOS OBTIDOS- A REDE DE ATENDIMENTO ÀS MULHERES VITIMAS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR EM BELÉM(PA).

Como analisado rapidamente, *literalmente*, a Lei n. 11.340/06 é um diploma legal “perfeito” no que tange ao combate à violência doméstica e familiar contra as mulheres. Porém, durante minha vida acadêmica, verifiquei que o maior obstáculo para uma efetiva proteção a essas mulheres não está na literalidade e, até mesmo, na interpretação da lei. Mas, sim, na rede de atendimento.

Em Belém(PA), a *rede de atendimento às mulheres vítimas de violência doméstica e familiar* tem se demonstrado precárias, seja em seus recursos materiais (estrutura predial e falta de recursos para aumentar quadro de pessoal, manter equipamentos necessários como viaturas, manter quantidade de Delegacias e Varas especializadas em conformidade com a demanda, etc.) e, principalmente, no que tange a qualificação do seu quadro de pessoal.

Na capital paraense, foi realizada pesquisa de campo entre os meses de abril e junho do ano de 2011 pelo “Projeto de Atendimento Jurídico às Vítimas de

Violência”, do qual eu era bolsista, na Divisão Especializada de Atendimento a Mulher (DEAM), nas Varas de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher e no Núcleo de Atendimento Especializado da Mulher (NAEM), este último vinculado à Defensoria Pública do Estado.

Na DEAM foram verificados profissionais sem qualificação para atender e orientar as ofendidas. As mulheres prestavam queixa, em locais em que pessoas entram e saem a todo o instante, expondo-as; elas recebiam cópia do boletim de ocorrência e eram dispensada.

Não presenciei nenhuma explicação sobre medidas protetivas, trâmite processual, perícia, sobre o trabalho do NAEM para as mulheres, além da falta de paciência e estresse das escrivãs que não lhes trataram muito bem e que demonstraram desconhecer a Lei, pois, por exemplo, escrivãs negaram o registro de casos de violência patrimonial e psicológica (expressamente definidas nos Incisos II e IV do artigo 7º da Lei Maria da Penha).

Entretanto, as assistentes sociais da DEAM realizam um trabalho excelente, mostrando seriedade e bom trato com aquelas que procuram o serviço localizado no mesmo prédio da Delegacia, porém, o Poder Público fragiliza o trabalho por manter somente duas profissionais que atendem a uma grande demanda e, conseqüentemente, sofrem com a carga emocional, além de mantê-las em espaço com estrutura inadequada.

Durante a pesquisa, muitas mulheres reclamavam que não se sentiam bem atendidas na Delegacia e protegidas pelo Estado, principalmente porque brincadeira entre o(a)s servidore(a)s e conversas de cunho pessoal na frente das ofendidas são *praxe* e as ofendidas se sentiam desrespeitadas, como se os seus problemas não merecessem a devida atenção.

Nas Varas de Violência Doméstica, também verifiquei que vítimas sofrem com falta de informação, por isso, não se sentem amparadas já que não recebem explicações *didáticas* sobre o processo, as audiências demoram muito para serem marcadas, e nos corredores eram constantes as reclamações de que, ainda com medidas protetivas, continuavam a sofrer as agressões físicas e/ou morais e o réu não era preso.

Numa das audiências, as partes não sabiam se quer por que foram intimadas, achavam que estavam ali para tratar do divórcio, partilha de bens e

pensão alimentícia. Este processo foi arquivado por falta de provas porque ficou a palavra da vítima contra a do agressor referente a uma agressão física.

Nesta ocasião, o acusado na frente da sua Defensora e do Promotor de Justiça afirmou que “*mulher só faz merda*” e que estava desempregado e que em virtude disso não saía de casa, enquanto que a mulher afirmava que queria que ele saísse porque ele era agressivo e mesmo quando trabalhava não ajudava no sustento dos três filho(a)s, ainda assim, o representante do Ministério Público não se pronunciou. A mulher saiu de lá extremamente decepcionada e impotente.

Em outra audiência, no entanto, o réu foi algemado por inadimplência de débito alimentar mesmo não se opondo em se dirigir para a carceragem, em desconformidade com a Súmula Vinculante n.11 do Supremo Tribunal Federal (STF), que determina que há licitude no uso de algemas *somente* nos casos de resistência ou de fundado receio de fuga ou de perigo à integridade física própria ou alheia (o que não fora o caso).

Por fim, o NAEM foi o único órgão integrante da *rede de atendimento* em Belém que se mostrou em consentânea ao estabelecido na Lei e que presta um serviço de qualidade, tanto preventivo (com campanhas, por exemplo) quanto o jurídico e assistencial. No seu atendimento, primeiramente, a vítima é acolhida por uma psicóloga e assistente social, após, encaminhada para a Defensora, e os devidos encaminhamentos são tomados, como, por exemplo, se constatado violência sexual contra criança ou adolescente são estas encaminhadas para a delegacia especializada.

Ressalta-se, todavia, que a iniciativa para implantação do Núcleo não fora do Poder Executivo estadual, mas, sim, do trabalho pioneiro da atual coordenadora, Dr^a Arleth Rose da Costa Guimarães, a qual iniciou o serviço sozinha, dentro de uma sala concedida por uma faculdade particular na capital.

Apesar do quadro de pessoal qualificado e ótima estrutura predial, o NAEM tem o trabalho prejudicado pela baixa quantidade de Defensoras e a falta de preparo do pessoal do Judiciário, principalmente nas comarcas do interior, pela insistência em aplicar a Lei dos Juizados Especiais às causas, tanto que não só as assistidas, mas as próprias defensoras confessaram que se sentem frustradas com a falta de aplicação de pena privativa de liberdade para a maioria dos casos nos quais esta é cabível.

4. CONCLUSÃO.

Assim, ainda que diante de previsões legais que relevem uma maior preocupação com a vítima, os obstáculos à eficácia da Lei Maria da Penha “já não mais constam no papel” e, sim, na mentalidade e postura dos cidadãos e cidadãs, principalmente do(a)s profissionais das Delegacias e do Judiciário e dos dirigentes estaduais.

Particularmente, no estado do Pará há nítida falta de interesse do Poder Executivo Estadual em equipar devidamente a DEAM e investir na qualificação do quadro de pessoal tanto desta Delegacia quanto do Judiciário a fim de que a violência doméstica e familiar contra a mulher receba o devido: seriedade; facilitando o acesso das mulheres à polícia e ao Poder Judiciário, bem como lhes garantido proteção contra o(a)s agressores.

Como ensina o brilhante Norberto Bobbio “o problema fundamental em relação aos direitos (...), hoje, não é tanto de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”.³

³ BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. In: ANGHER, A. J.(org.) Vade Mecum:Acadêmico de Direito- 13. ed. –São Paulo: Rideel,2011.

BRASIL. Código de Processo Penal. In: ANGHER, A. J.(org.) Vade Mecum:Acadêmico de Direito- 13. ed. –São Paulo: Rideel,2011.

BRASIL. Lei n.11.340/06. In: ANGHER, A. J.(org.) Vade Mecum:Acadêmico de Direito- 13. ed. –São Paulo: Rideel,2011.

BITENCOURT, C.R. Tratado de Direito Penal: parte geral,volume 1. São Paulo: Saraiva, 2007.

CASTRO, C. R. S. O princípio da isonomia e a igualdade da mulher no direito. Rio de Janeiro: Forense, 1983.

**SENSIBILIZAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: PROJETO EDUCAÇÃO
AMBIENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS
DE CRUZ DAS ALMAS – BA.**

ENVIRONMENTAL AWARENESS IN SCHOOLS: PROJECT ENVIRONMENTAL
EDUCATION IN PUBLIC SCHOOLS MUNICIPAL CRUZ DAS ALMAS - BA.

Autores:

Bruna Maria Santos de Oliveira

Estudante de Graduação do curso de Agronomia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, E-mail: bruna_barreiros02@hotmail.com

Indison Conceição de Jesus

Estudante de Graduação do curso Tecnólogo em Gestão de Cooperativas da UFRB

Giseli Almeida Conceição

Discente do Curso de Engenharia Agrônômica da UFRB, Voluntária do Projeto Educação Ambiental.

Luana Santiago dos Santos

Discente do Curso de Engenharia Agrônômica da UFRB, Voluntária do Projeto Educação Ambiental

Maria da Conceição de M. Soglia

Professora Adjunto, Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas da UFRB
E-mail: mcsoglia@ufrb.edu.br

Lidiane Mendes Kruschewsky Lordêlo

Professora Assistente, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Campus Universitário, Cep: 44380-000, Cruz das Almas - Bahia, Brasil. E-mail: lidiane@ufrb.edu.br

Resumo

A Educação Ambiental é uma proposta que altera a educação como a conhecemos, não sendo necessariamente uma prática pedagógica voltada para a transmissão de conhecimentos sobre a ecologia. Para se trabalhar a Educação Ambiental na escola é preciso, primeiramente, sensibilizar o aluno da importância da proteção e conservação do meio ambiente, apresentar ações educativas voltadas para a compreensão da dinâmica dos ecossistemas e mostrar quais são os efeitos da relação do homem com a natureza. Este estudo tem como objetivo principal a disseminação do conhecimento sobre a preservação do ambiente a partir da gestão dos resíduos sólidos no intuito de sensibilizar alunos, educadores e funcionários da escola pública sobre a importância da mudança de hábitos, visando à melhoria das condições ambientais bem como a mobilização da comunidade escolar para implantação da coleta seletiva no município de Cruz das Almas - Ba. Os resultados mostraram que os alunos inicialmente não conheciam os problemas gerados pela destinação incorreta dos resíduos sólidos e o potencial de reciclagem de cada tipo de material. Conclui-se que a construção do conhecimento por meio da intervenção no ambiente escolar usando como ferramenta ações de Educação Ambiental é de suma importância e não deve ser vista apenas como um recurso pedagógico, mas como uma forma de participação dos cidadãos nas discussões, debates e decisões sobre as questões ambientais.

Palavras-Chave: meio ambiente; coleta seletiva; educação não-formal.

Abstract

Environmental education is a proposal to amend the education as we know it is not necessarily a pedagogical practice aimed at providing knowledge about the ecology. To work for Environmental Education in school is necessary, first, the student aware of the importance of protecting and conserving the environment, provide educational actions aimed at understanding the dynamics of ecosystems and show what are the effects of man's relationship with nature. This study's main objective is the dissemination of knowledge about preserving the environment from the solid waste management in order to sensitize students, educators and public school officials about the importance of changing habits in order to improve environmental conditions and the mobilization of the school community for implementation of selective collection in Cruz das Almas - Ba. The results showed that students did not initially know the problems created by improper disposal of solid waste and recycling potential of each type of material. It is concluded that the construction of knowledge through intervention in the school environment using actions as a tool for Environmental Education is of paramount importance and should not be seen merely as an educational resource, but as a form of citizen participation in discussions, debates and decisions on environmental issues.

Keywords: environment; selective collection; non-formal education.

Introdução

A implementação de ações de educação ambiental nas escolas vem se constituindo uma demanda crescente e assume cada vez mais uma função transformadora, na qual a comunidade escolar deve se portar como co-responsável na promoção do desenvolvimento sustentável (Jacobi, 2005). Esse tipo de desenvolvimento assume como premissas que a natureza tem limites, que o progresso humano não pode continuar de forma ilimitada e incontrolável, e que deve haver uma responsabilidade coletiva pelo uso dos recursos naturais. Neste contexto, a extensão universitária assume um papel importantíssimo como potencial instrumento de disseminação e captação de idéias e conhecimentos comprometidos com tais premissas.

De acordo com Rocha, 2009 para se trabalhar a Educação Ambiental (E.A.) na escola é preciso, primeiramente, sensibilizar o aluno da importância da proteção e conservação do meio ambiente, apresentar ações educativas voltadas para a compreensão da dinâmica dos ecossistemas e mostrar quais são os efeitos da relação do homem com a natureza.

Não bastando apenas repassar informações ao aluno sobre o meio ambiente, é preciso criar também as condições necessárias para que ele compreenda a problemática ambiental e aponte alternativas, uma vez que a Educação Ambiental está para além apenas do repasse de conceitos.

O presente trabalho apresenta um relato do projeto de Sensibilização no Ambiente Escolar intitulado: Projeto de Educação Ambiental em Escolas Públicas Municipais de Cruz das Almas - Ba. O mesmo vem sendo desenvolvido a partir de um conjunto de atividades de caráter educativo por meio de ações sistematizadas e voltadas para a construção do conhecimento de alunos de escolas públicas, sobre os impactos ambientais gerados a partir da destinação inadequada de resíduos sólidos e de ações que devem ser adotadas para minimizar esse problema. Integram a equipe do projeto docentes e discentes vinculados aos cursos de Agronomia, Gestão de Cooperativas, e Engenharia Sanitária e Ambiental da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, integrantes da Incubadora de Empreendimentos Econômicos Solidários – Incuba/UFRB - Projeto Cata Renda.

Metodologia

O projeto na sua proposta estabeleceu um fluxo bidirecional entre o conhecimento acadêmico e popular e proporcionou aos acadêmicos e aos alunos, a formação de uma consciência crítica sobre a questão ambiental gerada pelo descarte incorreto dos resíduos sólidos, e vem sendo executado em cinco Escolas Públicas Municipais de Cruz das Almas - BA, entre elas as escolas Hamilton Cerqueira, Maria Peixoto Barbosa, Dr. Lauro Passos, e Joaquim de Medeiros e Monsenhor Neiva¹, cujo público alvo são estudantes da 4^o e 6^o ano, professores e funcionários das escolas e as comunidades adjacentes. O projeto vem sendo realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (PROEXT/UFRB) e Prefeitura Municipal de Cruz das Almas (Secretárias de Agricultura e Meio Ambiente).

A primeira etapa do projeto foi desenvolvida durante o ano de 2011, e contemplou palestras, oficinas, dinâmicas de grupo, por meio de encontros realizados semanalmente. A segunda etapa será realizada durante o ano de 2012 e além das atividades previstas para serem realizadas em sala de aula, contará também com atividades de intervenção junto às comunidades dos bairros onde as escolas estão inseridas.

Os temas apresentados nas palestras foram relacionados com meio ambiente e sua preservação e tratou de aspectos como a Política Nacional dos Resíduos Sólidos, a política dos 4R's (repensar, reduzir consumo, reaproveitar e reciclar os resíduos), os impactos ambientais gerados pelo descarte inadequado dos resíduos sólidos no ambiente, problemas gerados, além de práticas envolvendo a educação ambiental. No projeto foram inseridas ações educativas a partir de práticas como oficina de compostagem e reciclagem. Além de estratégia de mobilização da comunidade cruzalmense para a destinação correta dos resíduos sólidos produzidos a fim de despertar o interesse destes para participação da Coleta Seletiva municipal.

Foi proposta como atividade a realização de uma gincana ambiental entre as escolas envolvidas. A escola que coletasse maior quantidade de material reciclável (papel, plástico, e metal) durante um período de 4 meses seria a vencedora.

Como estratégia para garantir a participação de toda comunidade escolar nessa ação, foi feito o envolvimento de um grupo de alunos que eram eleitos pela classe a cada quinze dias e designados "Inspetores Ambientais". Esses alunos

tinham a responsabilidade de mobilizar as outras turmas para a gincana e fiscalizar o material com potencial reciclável trazido de suas residências para as escolas. Semanalmente era escolhido um inspetor ambiental.

O material coletado, decorrente da separação era encaminhado semanalmente para o galpão de triagem da Associação de Catadores de Matérias Reciclagem de Cruz das Almas – Ba - Cata Renda Ambiental, um dos empreendimentos acompanhado pela Incubadora de Empreendimentos Econômicos e Solidários da UFRB.

Resultados alcançados

Foi possível perceber inicialmente que alguns alunos desconheciam os impactos causados pela destinação incorreta dos resíduos sólidos no meio ambiente e seu processo de reciclagem. Esse fato foi revelado durante a apresentação das palestras após os questionamentos e discussão do tema abordado, evidenciando a importância de se trabalhar a temática “Resíduos Sólidos” no ambiente escolar, constituindo-se num processo pedagógico participativo e permanente.

A execução do projeto tem permitido aos atores envolvidos identificar a produção e destino dos resíduos sólidos gerados na escola e na cidade de Cruz das Almas, despertando o interesse na busca de alternativas para a solução deste problema, através de ações de Educação Ambiental como: coleta seletiva, compostagem, redução e reciclagem do lixo, entre outros.

A realização das palestras e oficinas nas escolas aconteceu com uma ampla interatividade dos alunos, que já haviam vivenciado na escola outro projeto relacionado à preservação ambiental. O Inspetor Ambiental exerceu um papel muito importante no ambiente escolar, pois além de fiscalizar os Bag's (recipientes plásticos utilizados para armazenar os materiais recicláveis na escola) ele sensibilizava e convocava a comunidade escolar a participarem das atividades desenvolvidas pelo projeto. Esse cargo era muito competido entre os alunos, o que motivava a equipe técnica do projeto, ao perceber o envolvimento dos mesmos e da escola com a aceitação da proposta de trabalho.

As palestras sobre consumo consciente, destino do lixo, os problemas gerados e práticas que contribuem para a preservação ambiental foram apresentados de forma inovadora com o auxílio de vídeos, brincadeiras, jogos, dinâmicas, possibilitando aos acadêmicos romperem com o modelo de educação

tradicional desenvolvendo uma educação crítica, participativa e emancipatória. É preciso sensibilizar toda a escola sobre a ocorrência de debates que envolvam a questão ambiental, criando assim, condições para que no ambiente escolar bem como junto a comunidade seja vivenciada a Educação Ambiental como proposta de mudanças sustentáveis.

Durante a realização da gincana as escolas se empenharam e destinaram seus resíduos pra a Associação de Catadores (as) de Materiais Recicláveis - Cata Renda Ambiental. A parceria com a prefeitura municipal foi crucial para a realização dessa ação. Uma vez por semana um carro passava nas escolas e coletava os materiais armazenados nos Bag's sendo levado para o galpão da Associação Cata Renda Ambiental onde era pesado, prensado e posteriormente comercializado pela associação para a indústria de reciclagem. Essa ação colaborou para a geração de trabalho e renda do grupo além do incremento nas vendas e conseqüentemente para uma melhor remuneração das associadas.

A figura 1 abaixo mostra o desempenho das escolas na coleta dos resíduos sólidos durante a gincana ambiental. A escola Maria Peixoto foi a que coletou um maior número de materiais recicláveis 396,7 kg, sendo, portanto, contemplada com um som portátil para incrementar as atividades desenvolvidas na escola.

Ações como essas demonstram o quanto é possível a participação e o envolvimento da escola e da comunidade. E que com pequenos gestos e mudanças nos hábitos diários têm-se significativos ganhos ambientais e sociais.

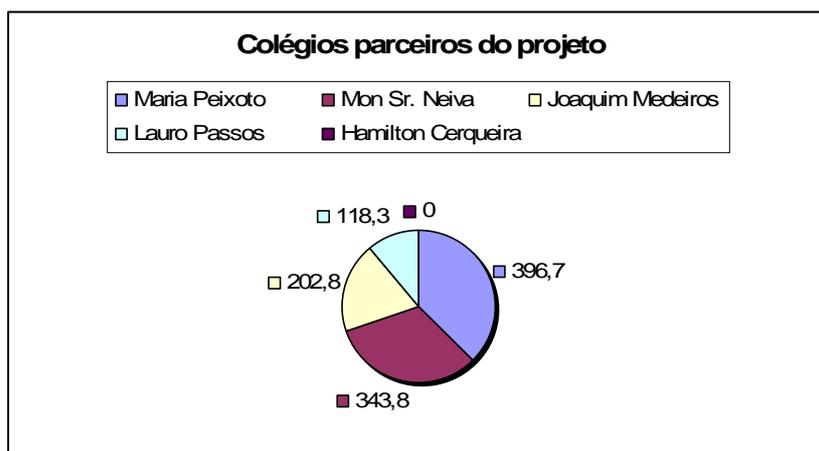


Figura 1. Materiais recicláveis (papel, plástico e metal) em Kg coletados pelas escolas envolvidas no projeto.

Equipe Técnica Envolvida no Projeto

Discentes: Ana Maria Pereira B. dos Santos - Graduanda em Agronomia CCAAB/UFRB; Bruna Maria Santos de Oliveira - Graduanda em Agronomia CCAAB/UFRB; Catiane Santos do Nascimento - Graduanda em Agronomia CCAAB/UFRB; Elisabete Batista Barreto Neta - Graduanda em Eng. Sanitária e Ambiental CETEC/UFRB; George Dantas Leal - Graduando em Eng. Sanitária e Ambiental CETEC/UFRB; Giseli Almeida Conceição - Graduanda em Agronomia CCAAB/UFRB; Igor dos Santos P. da Silva - Graduando em Eng. Sanitária e Ambiental CETEC/UFRB; Indison Conceição de Jesus – Graduando em Gestão de Cooperativas CCAAB/UFRB; Luana Santiago dos Santos - Graduanda em Agronomia CCAAB/UFRB; Nathalie Marins M. Trigueiro- Graduanda em Eng. Sanitária e Ambiental CETEC/UFRB; Valmir Alves Barbosa Júnior - Graduando em Eng. Sanitária e Ambiental CETEC/UFRB; Vagner Almeida Figueiredo - Graduando em Eng. Sanitária e Ambiental CETEC/UFRB; Zenite da Silva Carvalho - Graduanda em Eng. Sanitária e Ambiental CETEC/UFRB.

Docentes: Maria da Conceição de M. Soglia (Coordenadora do Projeto Cata Renda – CCAAB/UFRB); Lidiane Mendes Kruschewsky Lordêlo (Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas CETEC-UFRB); Anaxsandra da Costa Lima Duarte (Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas CETEC-UFRB); Tatiana Ribeiro Velloso (Coordenadora da Incubadora de Empreendimentos Econômicos e Solidários/ INCUBA-UFRB).

Considerações Finais

Tendo em vista os resultados apresentados nas atividades desenvolvidas nesse Projeto conclui-se que a Educação Ambiental é uma importante ferramenta para a participação permanente dos cidadãos nas discussões, debates e decisões no espaço escolar sobre as questões ambientais, propiciando uma compreensão crítica e global do ambiente, desenvolvendo valores e atitudes que lhe permitam atuar na conservação e adequada utilização dos recursos naturais.

Este trabalho vem sensibilizando os alunos e a comunidade escolar sobre a importância de gerarem menos resíduos e adotarem ações que minimizem os impactos no ambiente. O que nos leva a crê que estamos no caminho certo para auxiliar a mudança de hábitos e atitudes nesses jovens e a escola, a partir da construção de valores de respeito ao meio ambiente que serão levados por toda a vida.

Referência

JACOBI, P.R. Educação Ambiental: O Desafio da Construção de um Pensamento Crítico, Complexo e Reflexivo. Educação e Pesquisa, São Paulo: v.31, n.2, p.233-250. 2005.

ROCHA, A.M.M.R. et al. Conscientização no ambiente escolar: Minimização dos impactos do óleo vegetal no meio ambiente. Educação Ambiental para a sociedade sustentável e saúde global. 3ª Edição. Volume IV João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p 479.

TEMPO E AÇÕES EXTENSIONISTAS: FORMAÇÃO DISCENTE E COMPROMISSO SOCIAL

Autores:

Leopoldo Katsuki Hirama- mestre em Educação Física

Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. leopoldohirama@ufrb.edu.br

Cássia dos Santos Joaquim-

Professora de Educação Física do Estado da Bahia - Especialista em Educação e Interdisciplinaridade- cassiasj80@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo é um relato de experiência que procura discutir as situações vividas em projeto de extensão com crianças e adolescentes em comunidade rural relativas à curta permanência de projetos anteriores e repercussões nas ações propostas. Discute também a interrupção repentina nas atuações de discentes levantando questionamentos sobre as possíveis consequências da relação projetos pontuais e “educadores” temporários no cotidiano dos atendidos pelo projeto.

Palavras-chaves: extensão; discente; educação; permanência; referência.

Summary

This article is an experience report that discusses the situations encountered in the extension project with children and adolescents in a rural community on the short permanence of previous projects and impact the proposed actions. It also discusses the sudden interruption in the performances of students raising questions about the possible consequences of the relationship specific projects and "educators" in everyday temporary serviced by the project.

Keywords: Extension; graduating; education; permanency; reference.

Introdução

A extensão universitária cumpre papéis de grande importância na atuação de uma universidade, entre eles à interlocução com a comunidade não-acadêmica. É através de ações extensionistas que, em muitos casos, a universidade se relaciona de forma mais aproximada com a população e seus saberes. O inverso também é verdadeiro, sendo possível afirmar que muitas destas propostas representam o primeiro contato de muitos cidadãos com qualquer intervenção acadêmica.

Diante deste cenário, refletir sobre a responsabilidade da extensão universitária sobre as repercussões de suas atividades nas diversas comunidades que atende é imprescindível e pode ser representada por diversos aspectos, cada qual com sua sutileza e profundidade. Portanto, para este texto, discutiremos na forma de relato de experiência, especificamente sobre a permanência dos projetos de extensão relacionando com dados de um projeto permanente em comunidade rural da cidade de Amargosa.

O ambiente do projeto de extensão

Entendendo como um dos objetivos fins da ação extensionista contribuir para a formação do discente de acordo com a concepção da própria universidade¹⁸: “*A Extensão Universitária é um processo educativo, artístico, cultural e científico, que articula as atividades de ensino e de pesquisa, de forma indissociável [...]*”, resolvemos relatar esta experiência para discutir a influência de discentes do curso de educação física em projeto de ensino de esportes em comunidade rural e possíveis impactos nas crianças e jovens quando da sua curta permanência e rompimento repentino de suas atividades, abrangendo inicialmente também a discussão da brevidade dos próprios projetos de extensão pontuais e impactos percebidos no cotidiano das atividades realizadas no projeto atual que se propõe permanente.

É verdadeiro afirmar que a extensão universitária pode representar espaços e ambientes ricos para a circulação da diversidade de saberes envolvendo a comunidade acadêmica e não-acadêmica. Está exposto no site da UFRB, como concepção desta dimensão¹⁹.

¹⁸ Retirado de: <http://www.ufrb.edu.br/proext/index.php/extensao/concepcao> em 27 de fevereiro de 2012

¹⁹ Retirado de: <http://www.ufrb.edu.br/proext/index.php/extensao/concepcao> em 27 de fevereiro de 2012

Significa dizer que a produção do conhecimento pela prática da Extensão, acontece a partir do encontro do saber acadêmico com diversos outros conhecimentos possíveis.

Essa postura dialógica e não impositiva, resultante da participação e do confronto com a realidade, implica a formação mais qualificada e engajada dos estudantes; a atualização e qualificação do professor, ampliando conseqüentemente os conteúdos trabalhados em sala de aula; e, sobretudo, a transformação social, pois o conhecimento produzido imediatamente será apropriado por quem dele necessite.

No entanto, arriscamo-nos a levantar uma discussão enfrentada em nosso projeto cotidianamente, com maior ênfase em nosso primeiro ano de atividade. Para melhor expor o problema inicial, descreveremos nosso ambiente:

O projeto de extensão Construindo pelo Esporte: uma nova viagem, novos desafios, várias possibilidades, oferece aulas de ensino da modalidade esportiva Judô para crianças e jovens da comunidade rural dos Barreiros, próxima do campus do CFP/UFRB, em Amargosa. Crianças de 6 anos até adolescentes de 17 anos tem duas aulas por semana e somamos atualmente cerca de 40 jovens em 3 turmas.

As atividades iniciaram em agosto de 2010 e o projeto foi elaborado com caráter permanente²⁰, e é justamente nesta característica que encontramos dificuldades com a comunidade. Bem sabemos que muitos projetos não foram e nem podem ser planejados com a ideia de serem permanentes, com o risco de se tornarem assistencialistas ou mesmo perderem seu propósito. No entanto, salientamos o perigo de projetos pontuais, que não deixam explícito sua intenção de proporcionar uma ação duradoura, podendo dar a impressão às comunidades atendidas de terem sido “usadas” para cumprir com os papéis da universidade e depois abandonadas.

Indicativos desta situação foram percebidos nas falas e atitudes dos cidadãos da comunidade dos Barreiros. O primeiro indicativo estava presente na desconfiança com relação ao que estávamos propondo oferecer, o que ainda hoje detectamos, em menor intensidade, após quase dois anos de atividades. Tal desconfiança é representada por questionamentos como: “Até quando vocês estarão por aqui?” ou “o projeto acaba quando?”. Mesmo afirmando constantemente que as atividades são planejadas para continuarem permanentemente.

²⁰ Referimo-nos aos projetos extensionistas do CFP, que a cada dois anos solicitam renovação. São encarados de caráter permanente, mas institucionalmente tem prazo para início e término da ação, e caso o professor tenha interesse em permanecer, tem que renovar e solicitar revogação do encerramento.

Em conversas com nossos alunos da comunidade estudada, todos afirmaram que muitos projetos já surgiram e acabaram sem mesmo saberem os motivos. Ficou claro que estes jovens não vislumbraram um processo de início, desenvolvimento e finalização, mesmo que tais projetos assim fossem programados. Em geral, o que se entende no discurso é que as atividades começaram, foram ficando mais espaçadas com relação à periodicidade, até que não aconteceram mais. Ainda mais preocupante foram algumas queixas de ações que se apresentaram prometendo uma série de atividades que se iniciaram para, logo em seguida, sumirem, sem ao menos uma outra visita para explicações. Não foi possível perceber se todos os projetos descritos foram de fato extensões universitárias, mas é certo que suas repercussões nos levam a questionar:

Qual o impacto que tais projetos produzem na comunidade?

Será que os saberes circulados entre os envolvidos foram positivos para os jovens atendidos?

É possível imaginar que crianças, jovens e adultos se sintam desprezadas, abandonadas e até não merecedoras de atividades permanentes se com elas estavam aprendendo?

O que diríamos nós, docentes, discentes, servidores, se nossos filhos estivessem vivenciando uma modalidade esportiva ou uma atividade artística, por exemplo, se estivessem aprendendo a gostar dela, aguçando-lhes o desejo por se aprofundar e mais, sendo incentivados e recebendo promessas de continuidade por seus professores e drasticamente as ações se encerrassem, sem explicações, ficando como única possibilidades o abandono das práticas?

Em pesquisa realizada por um dos autores deste relato, em uma das maiores comunidades carentes do país, salienta-se o processo de avaliação realizada por uma das entidades representativas da própria comunidade, a fim de examinar os propósitos de qualquer projeto que tenha interesse em oferecer atividades aos seus moradores. Um dos critérios de maior expressividade é o de duração da oferta das ações por médio ou longo prazo, proibindo-se propostas pontuais. No discurso de uma das líderes comunitárias fica claro como projetos enxergavam a comunidade mais como espaço experimental do que para propor ações de emancipação social: *“Porque às vezes eles vinham com a cabeça de que era um zoológico, vamos lá olhar os bichinhos, vamos fazer uma coisinha ali e tudo bem. A proposta não era essa.”* (HIRAMA, 2006, p. 108)

Apesar do estudo citado ser relacionado com projetos socioeducativos sem vinculação, em sua maioria, com extensões universitárias, a problemática levantada pode apresentar sérias semelhanças. A comunidade em questão tem um histórico de luta de décadas por seus direitos, com instituições capazes de negociar até mesmo com o tráfico e mediar qualquer ação dentro de seu espaço. Mas, retornando para a comunidade rural dos Barreiros em Amargosa, Bahia, qual a atual organização comunitária que possuem a ponto de avaliarem os projetos ofertados? Atuando em reuniões de propostas de outros projetos, ouvimos exclamações afirmando ser positivo aproveitar, mesmo que por pouco tempo, pois para quem não tem nada, qualquer coisa é melhor. Será mesmo? E o que fica impresso nos sentimentos dos jovens quando tudo acaba?

Defender projetos extensionistas permanentes nos parece ser uma tarefa difícil, pois a própria dinâmica da Universidade não incentiva sua existência, visto sua pouca valorização no meio acadêmico se comparada ao ensino, pesquisa e atividades administrativas. Como exemplo podemos citar que para a progressão funcional do docente, a elaboração, implantação e manutenção de um projeto de extensão de 6 meses ou outro que permanece há 10 anos computam ao docente a mesma pontuação, que é aproveitada apenas uma vez em sua carreira acadêmica. No entanto, nossa discussão neste relato de experiência está focada na influência dos projetos nas comunidades atendidas, portanto, voltemos a ela, deixando para outras oportunidades a discussão sobre a extensão na vida docente.

Como nosso projeto está vinculado ao Centro de Formação de Professores e conseqüentemente, à licenciatura, direcionamos nosso olhar para o papel do professor e sua formação. Acreditamos que uma das possibilidades que a extensão pode trazer aos discentes é a oportunidade de vivenciar os mais variados aspectos do ambiente educacional, seja ele formal ou não formal. O enfrentamento com dilemas e problemas do cotidiano de crianças e jovens, as dificuldades materiais, a teia de relações que são desenvolvidas entre alunos, professores, familiares, servidores, as formas de desenvolver os conteúdos planejados e muitas outras situações podem fazer o ambiente de um projeto de extensão uma excelente oportunidade de associação com o ensino e pesquisa.

Entre todo este universo de relações existentes, vamos levantar discussão acerca da influência dos discentes nas atividades extensionistas diante das comunidades atendidas. Nestas oportunidades, o graduando representa o papel do

educador, mesmo ainda sem a formação completa, mas sob a orientação docente, para as crianças, adolescentes e adultos envolvidos, eles são, de fato, seus professores.

Muitos educadores salientam a importância do professor e sua influência como exemplo aos alunos. Paulo Freire (1996, p. 65) evidencia este fato:

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na “falta” de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma ausência na sala.

Segundo Araújo (2002), um elemento muito importante na relação de ensino é a admiração dos educandos por seu educador. Ela é proveniente do sentimento de respeito, que pode ser alcançado pelo temor à punição ou pela reciprocidade afetiva (respeito mútuo). O autor acredita que a admiração gerada pelo respeito mútuo é a que pode garantir harmonia nas relações interpessoais em ambiente educacional. Tal afetividade mencionada nada tem a ver com as atitudes superficiais de “falso” carinho e sim com ações refletidas e em concordância com a individualidade e ambiente em que os educandos estão envolvidos.

A relação de proximidade com os alunos também pode ser real conforme a disponibilidade do professor. E tal proximidade é defendida como recurso importante na formação do educando, que passa a confiar e se colocar mais disponível ao aprendizado.

Entendemos que oferecer ao aluno do projeto a compreensão de seu desenvolvimento no aprendizado é essencial, fazendo com que se conscientize de sua evolução, se situe e perceba onde pode chegar, cabendo aos professores desafiar os jovens a quererem sempre buscar sua próxima conquista, seu próximo degrau. Ao fazer isto, o próprio educador se compromete, pois se torna cúmplice desta jornada, assumindo o papel de mediador dos avanços futuros.

Esta cadeia de relacionamento de afinidade, confiança e cumplicidade pode se quebrar se houver o afastamento, em especial, repentino do educador deste cenário. Esta situação ocorreu em nosso projeto em diversas ocasiões, entre elas a desistência de dois discentes após poucos meses do início de suas atuações. Ambos estavam na ação extensionista desde abril e passaram a receber bolsa

PROPAAE em agosto.

Estamos conscientes de que nenhum projeto tem o direito de exigir de seus discentes compromisso de permanência, mesmo estes sendo bolsistas, mas a reflexão sobre a responsabilidade que irão assumir é uma tarefa essencial, e por isso, entendemos que expor as possíveis consequências da abreviação de sua permanência planejada faz-se mais importante ainda, e é obrigação dos responsáveis pelo projeto, principalmente quando este envolve crianças e jovens de uma localidade.

Compreendemos a importância da diversidade de experiências para a formação do educador, no entanto, acreditamos que esta construção será mais profunda se ele comprometer-se e engajar-se em um projeto, pelo menos no tempo mínimo de sua bolsa, um ano. Entendemos ainda que o discente que migra de um projeto ao outro com pouca permanência corre o sério risco de vislumbrar superficialmente as dificuldades de qualquer processo educativo e principalmente, não perceber os frutos de sua ação no aprendizado dos atendidos no projeto, seus acertos e erros, alegrias e frustrações que compõem o ambiente de reflexão e construção de sua conduta como educador.

Em dezembro, em nossas reuniões de fechamento e planejamento das ações para o ano seguinte, cada integrante do projeto de extensão foi consultado a respeito das possibilidades para o próximo ano e sobre sua permanência ou não. Todos afirmaram que permaneceriam no projeto. Desta forma, o processo de encerramento das aulas com as crianças e jovens foi de avaliação das atividades realizadas e da divulgação do que estava planejado para o futuro próximo, após o intervalo de férias.

O exercício de avaliar e realizar projeções para o novo ano faz parte da metodologia aplicada e descrita anteriormente que consiste em desenvolver nos alunos a compreensão de seu percurso na modalidade e instigar-lhes o desejo por se aprofundar, procurando clarear os próximos passos a serem seguidos. Nestas ocasiões, como já frisado, compromissos são firmados, verbalmente, na maioria dos casos. Em outros até por escrito²¹:

²¹ Compilação das respostas dos alunos adolescentes (12 a 17 anos) com relação às perguntas realizadas no início de 2011. Todos os integrantes da turma contribuíram com suas respostas.

Compromisso da turma de adolescentes do Judô dos Barreiros

1- O que vocês querem, como grupo, do Judô?

Queremos que continue e que tenhamos mais compreensão uns com os outros.

Aprender cada vez mais.

Se formar como judocas.

2- Qual o pacto, o acordo, o compromisso que vocês, como grupo, vão assumir?

a- Respeitar os professores e alunos

b- Prestar atenção nas aulas e dar o máximo que nós podemos.

c- Entrar na hora certa e sair na hora certa.

d- Não brincar na hora das obrigações.

e- Não responder aos alunos com grosseria.

f- Esperar a hora de lutar.

O sucesso do projeto nos fez almejar e trabalhar para ampliação de um novo núcleo, apoiado e planejado por todos, e assim, encerramos o ano projetando, conforme assunção das responsabilidades dos discentes, as funções de cada um. No entanto, ao retornarmos os trabalhos, nem todos os discentes retornaram e, apesar de nos explicar seus motivos, não percebemos preocupação com o que estava sendo deixado para trás, apesar do compromisso assumido.

Os dois discentes que abandonaram o projeto apresentaram justificativas diferentes e ambos já estavam trabalhando em outros locais quando informaram o coordenador do projeto que não poderiam estar presentes no início das aulas. Sem dúvida, alegações que não nos cabe serem questionadas.

Mas é possível imaginar a reação das crianças e adolescentes ao iniciarem as aulas sem a presença daqueles a quem confiaram as projeções do novo ano? Qual o sentimento que lhes afloraram ao saberem que tais professores não estariam mais presentes? Criou-se algum tipo de frustração por não receberem nem ao menos uma última visita e uma explicação pessoal?

Em roda de conversa na primeira aula do ano conversamos com os alunos do projeto de judô sobre os sentimentos que nutriam com a ausência dos dois e nos deparamos com os seguintes depoimentos:

Aluno 1 – Vou sentir saudades do sorriso dela, ela tem um sorriso bem bonito!

Aluno 2 – É ruim, porque ele foi embora e ele brincava e lutava com a gente.

Aluno 2 – Ele falou que este ano as lutas seriam mais fortes.

Aluno 3 – Eu gostava dele.

Aluno 4 – É ruim porque ela era muito boa, pois brincava com a gente.

Aluno 2 – Queria que ele viesse aqui se despedir.

Aluno 2 – Tudo bem ele ir embora, mas vou sentir saudade.

Quando questionados pelo docente responsável pela turma se tudo bem o professor (discente) vir, começar a dar aula, e depois ir embora, eles disseram que não, pois se apegam, e assim eles ficarão sem o judô.

Relataram também que não sentem rancor ou mágoa, e até transpareceram como algo esperado, mas que ficaram chateados com a ausência.

Considerações Finais

Pudemos perceber que o impacto causado pelo abandono do projeto pelos discentes é discreta, sutil. Se existe alguma repercussão no sentimento dos alunos e sua profundidade não é possível avaliar. No entanto, tanto nas falas e atitudes que demonstraram desaprovação com a ausência dos discentes quanto na total ausência de reação nos dá a possibilidade de refletir sobre pelo menos dois aspectos importantes:

1- De fato existe um incômodo, uma insatisfação, que poderia ser minimizada alertando-se os discentes (e como docentes autores deste relato, assumimos nossa falta neste aspecto) para que, caso se defrontem com a necessidade de deixar o projeto, que procurem fazê-lo garantindo um período de convívio com seus alunos que permita a explicação do fato, tornando-os conscientes do novo caminho, seus motivos, que no caso, foram coerentes, e de auxílio à adaptação do novo discente que irá substituí-lo. Espera-se que este período de transição possa minimizar os sentimentos de tristeza e frustração que podem surgir, diminuindo o caráter de abandono por parte dos alunos do projeto.

2- A falta de indicativos, por parte de alguns alunos, de qualquer inconveniente ou insatisfação pela ausência permanente dos antigos professores e, portanto, possivelmente a falta de envolvimento emocional, pode representar uma situação que entendemos ser ainda mais grave: a indiferença nas relações como forma de autodefesa. A indiferença, para nós, denota uma das piores características

que uma pessoa, uma comunidade ou a humanidade pode desenvolver.

Desta forma, o quanto corremos o risco de estarmos desenvolvendo a indiferença quando propomos projetos extencionistas educacionais em que os atendidos desenvolvem o gosto pelo que estão aprendendo, criam relações de afeto com seus professores/discentes/docentes, elaboram expectativas e são abandonados com o aparecimento de oportunidades melhores sem cuidado com a continuidade, mesmo que por outra pessoa?

Quem ganha com isso? O docente com seus pontos e currículo. O discente com sua experiência e apoio financeiro. A Universidade com a existência de atividades em seu tripé atuação. A comunidade com... indiferença?

Esperamos não mais permitir que fatos como os relatados aconteçam novamente em nosso projeto. As crianças e adolescentes serão alertadas sobre as condições de atuação dos discentes relativas à sua característica passageira, de brevidade na permanência, deixando claro que no decorrer dos anos, estudantes da UFRB virão, aprenderão com eles, trocarão experiências e partirão para novos desafios e aprendizados. Os discentes também serão alertados e cobraremos seu compromisso a respeito do não abandono repentino de suas atividades, reservando período para construir seu afastamento de forma sincera e clara com os alunos. A esperança com este processo é a de possamos transformar uma fase que pode ser triste, de ruptura, de sentimento de abandono e até de indiferença em um exemplo de busca por aprendizado constante, de enfrentamento dos desafios da vida, de movimento, tão próprios das exigências contemporâneas.

Buscamos com este relato dividir angústias e buscar soluções. Esperamos também alertar toda a comunidade acadêmica sobre tais características que podem estar presentes não somente na extensão como na pesquisa e no ensino. Em especial, esperamos alertar aos discentes de suas responsabilidades ao assumir, como monitores/professores, turmas das mais variadas. Apesar de toda inversão de valores de que falam tantos filósofos da pós-modernidade e que vivemos dia a dia, o professor ainda carrega a responsabilidade de ser exemplo. Afinal, quem sabe o quanto, pelo próprio exemplo, não somos também responsáveis por esta inversão de valores que se apresenta!

Referências bibliográficas

ARAÚJO, U. F. A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HIRAMA, L.K. Algo para além tirar as crianças da rua: a Pedagogia do Esporte em projetos socioeducativos. 2008, 357 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do Esporte). Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, SP.

<http://www.ufrb.edu.br/proext/index.php/extensao/concepcao>

RECAJ NAS ESCOLAS: PROMOÇÃO DE CIDADANIA E FORMAS ALTERNATIVAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR

RECAJ AT SCHOOLS: PROMOTION OF CITIZENSHIP AND ALTERNATIVE DISPUTE RESOLUTION IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Autores:

Adriana Goulart de Sena Orsini

Professora Adjunta da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: adrisena@uol.com.br

Izabel Campos Ferreira

Graduanda em Direito, bolsista PBEXT, UFMG. E-mail: belcferreira@hotmail.com

Juliana Castro Sander Morais

Graduanda em Direito, bolsista PBEXT, UFMG. E-mail: julianasander1@gmail.com

Lucas Jerônimo Ribeira da Silva

Graduando em Direito, bolsista PBEXT, UFMG.
E-mail:lucasjeronimo_ribeiro@hotmail.com

RESUMO

O crescente número de conflitos escolares envolvendo crianças e adolescentes, com destaque para o denominado *bullying*, aliado a uma realidade de despreparo de pais, professores, educadores e, mesmo, do Poder Judiciário para lidar com a questão, além da necessidade de se disseminar o conhecimento das diferentes formas de resolução de controvérsias, especialmente as dialógicas, torna imperativo o debate social a respeito das causas e possíveis abordagens para os conflitos no espaço escolar, notadamente a partir do ensino básico. Aos pais, alunos, professores e educadores por vezes não há acesso a material teórico consistente e, por outro lado, ainda que exista, nem sempre são realizadas atividades destinadas a envolver a comunidade escolar em um debate sobre as formas alternativas de resolução de conflitos e as controvérsias que surgem no ambiente escolar, especialmente o *bullying*. Se ausente espaço de diálogo e arcabouço teórico a sustentar escolhas e ações, o que geralmente ocorre é o agravamento ou recrudescimento posicional em verdadeiro cenário de embates. Nesse contexto, emerge a necessidade de desenvolvimento de projetos e ações com o objetivo de fortalecer a relação dialógica entre a sociedade e o meio acadêmico, especialmente direcionados à ação de extensão de uma Universidade Pública. O projeto “RECAJ nas Escolas”, integrante do Programa Resolução de Conflitos e Acesso à Justiça – RECAJ UFMG – ensino, pesquisa e extensão, tem o objetivo de contribuir para formação cívica dos jovens e para o empoderamento dos sujeitos sociais desde a educação básica. Nesse sentido, o “RECAJ nas Escolas” vem desempenhando parcela do importante papel de agente social conferido à Universidade Pública, no século XXI. Inspirado pelas ideias desenvolvidas por Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos, além dos trabalhos de Marilda Aparecida Behrens, todos surgem, conjuntamente, como norteadores das ações realizadas pelo referido Projeto de Extensão Universitária no intuito de desenvolver, verdadeiramente, uma cultura voltada à paz, um espaço escolar que promova a convivência, o respeito, o diálogo, a solução compartilhada e responsável dos conflitos, desde a mais tenra idade.

PALAVRAS-CHAVE: *bullying*. Cultura da paz. Conflito. Solução. Diálogo.

ABSTRACT

The increasing number of conflicts at school involving children and teenagers, specially bullying, along with a reality of parents, teachers, educators and even the Judiciary, who are unprepared to manage the use of different forms of dispute resolution, makes debates about the social causes and possible solutions to conflicts indispensable inside the school environment. Moreover, the lack of a consistent theoretical material about alternative conflicts resolution, or the unsatisfactory dialogues about the theme between the scholar community members, ends up aggravating the conflicting environment. In this context, it becomes necessary to develop new extension projects and social activities in order to strengthen the dialogic relationship between society and the public University. The performance of the Extension Project "RECAJ at Schools", as part of the university program RECAJ UFMG – Conflict Resolution and Justice Access -, intends to contribute to young people's civic education and the empowerment of social individuals since basic education. "RECAJ at Schools" tries to solidify the Public University's important role as social agent, acquired during the XXI century, based on the ideas of the sociologist, Boaventura de Souza Santos. Marilda Aparecida Behrens and Paulo Freire's work, also guide the Project's actions in order to promote a "Culture of Peace and Tolerance", along with a school environment based on respect, acquaintanceship, dialogue and mutual resolution of conflicts, since very early childhood.

KEYWORDS: *bullying*. Culture of Peace. Conflict. Solution. Dialog.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Introdução

O número cada vez maior de conflitos escolares entre crianças e adolescentes, com destaque para o *bullying*, aliado a uma realidade de despreparo de pais, professores, educadores e, até mesmo, do Poder Judiciário para lidar com a questão, além da necessidade de se disseminar o conhecimento das diferentes formas de resolução de controvérsias, especialmente as dialógicas, torna imperativo o debate social a respeito das causas e possíveis abordagens para os conflitos no espaço escolar, inclusive a partir do ensino básico.

Em um contexto de carência de informações a respeito das formas consensuais de resolução de litígios, a sociedade atribui ao Judiciário a função de resolver conflitos que, muitas vezes, seriam solucionados de modo mais rápido e eficaz a partir do diálogo dentro das próprias escolas, entre as partes envolvidas e com a participação de pais e da comunidade escolar. Nesse quadro, nos deparamos com decisões judiciais por vezes ineficazes, cujos efeitos ao invés de estancar, pioram a realidade de intolerância, discriminação, perversidade e não reconhecimento do outro (alteridade).

Em vista dessa questão, é interessante destacar a atuação do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), órgão de planejamento estratégico do Poder Judiciário e também das Políticas Públicas que concernem ao sistema de Justiça. No ano de 2010, o CNJ aprovou a Resolução 125, que estabelece a Política Judiciária de Tratamento Adequado de Conflitos de Interesses. E, também no ano de 2010, entendendo que “Justiça na Escola” é escola sem violência, elaborou a Cartilha de Combate ao *Bullying*. Por meio dessas e de outras ações, o CNJ tem estabelecido uma compreensão que privilegia o tratamento consensual dos conflitos de interesses e estimula o desenvolvimento de serviços de orientação e atendimento aos cidadãos, através da viabilização de estruturas que permitam o acesso à Justiça de forma mais democrática e ampla.

É inequívoca a importância do ambiente escolar como espaço social destinado à construção da personalidade e da cidadania, além da promoção de educação voltada para a conscientização cívica e social de jovens. Assim, crianças e adolescentes são sujeitos sociais considerados responsáveis por seus atos e, por

isso, precisam desenvolver, em suas estratégias de atuação social, o diálogo, a empatia, a compreensão e o respeito ao outro.

Nessa linha de pensamento e em consonância com as orientações da Declaração Universal dos Direitos da Criança – ONU (1959), verifica-se a crescente demanda por projetos sociais que incentivem novas práticas pedagógicas nas redes básicas de ensino, especialmente direcionadas ao desenvolvimento da cultura voltada à paz, onde as controvérsias possam ser resolvidas em espaços de educação, alteridade, cidadania e de soluções compartilhadas.

Sob essa perspectiva, destacam-se as iniciativas universitárias, as quais visam estabelecer relações dialógicas com a sociedade, dentre elas, o Programa RECAJ UFMG, que surgiu em 2007. Vinculado à Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, o Programa desenvolve, por meio de grupos de estudos, pesquisas e extensão, tanto na graduação, quanto na pós-graduação, ações relacionadas à solução adequada e de acesso à Justiça, dos conflitos, compreendida muito além do Poder Judiciário.

Um dos Projetos do RECAJ UFMG é o “RECAJ nas Escolas” que surgiu no ano de 2011 e cujo foco se circunscreve a uma convivência saudável e sustentável em ambiente escolar, ao esclarecimento, ao diálogo, a discutir e trabalhar o conflito denominado *bullying*. Embasado nas ideias de cidadania e de respeito à subjetividade, o Projeto realiza um trabalho comprometido com a capacitação e debate com alunos, professores e educadores, a fim de que todos possam, a partir da compreensão dos conflitos que se apresentem, entender, dialogar e gerenciar suas próprias controvérsias para além dos limites da escola, desenvolvendo, pois, uma cultura voltada à paz.

Marco Teórico

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2004), a Universidade Pública, no século XXI, deve adotar uma postura cada vez mais ativa, no sentido de promover a consolidação da democracia e da coesão sociais. Com base no pensamento do sociólogo, essas são as metas da reforma, atualmente vivenciada pelas instituições universitárias, no modelo de geração de conhecimento.

Dentro dessa perspectiva, entende-se que a Universidade Pública não pode eximir-se de sua responsabilidade social, no que concerne à aplicabilidade do conhecimento acadêmico em contexto de realidade, além da avaliação dos

resultados decorrentes desta. A partir dessa contextualização e em vista dos três pilares indissociáveis: ensino, pesquisa e extensão universitária, norteiam-se as ações realizadas pelo Programa RECAJ UFMG e pelo Projeto “RECAJ nas Escolas”.

Em conformidade à defesa de Boaventura e tendo em vista as ações desenvolvidas pelo Projeto em questão, cumpre-se ressaltar o posicionamento de Marilda Aparecida Behrens (2006), segundo o qual é forçoso reconhecer a existência de conflitos intrínsecos ao ambiente escolar e inerentes à própria condição humana. Com base na visão da autora, são necessários projetos e ações estratégicas destinadas à promoção de uma “Cultura de Paz e Tolerância”. Assim, é essencial uma mudança nas relações sociais escolares, na busca por se assegurar o efetivo aprendizado dos estudantes, ou seja, a apropriação e a produção de conhecimento próprio por cada um deles.

Paulo Freire (1979), por sua vez, ao tratar dos conflitos escolares e da temática do ensino e da pedagogia, diz que vivemos em uma sociedade que se conduziu, ao longo da história, por uma distorção de valores éticos, pela discriminação, por preconceitos e desigualdades sociais. Esse fato seria responsável por levar os seres humanos, desprovidos de uma consciência de valores, a praticarem, por vezes, atos de extrema violência contra o outro e contra si próprios.

Nesse sentido, o referido Projeto visa criar possibilidades para uma gestão mais democrática das controvérsias ocorridas nas instituições de ensino, por meio do envolvimento de todos os membros da comunidade escolar e local (alunos, pais, educadores) em soluções consensuais e compartilhadas. A mudança de paradigma e a institucionalização do diálogo, da colaboração e do respeito mútuos para a resolução dos conflitos é o verdadeiro foco das ações impulsionadas pelos envolvidos, como um todo, no Programa RECAJ UFMG.

Metodologia

O Projeto “RECAJ nas Escolas” teve início em 2011 e dentre suas ações ressalta-se a parceria realizada com o Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região durante a VII Semana da Conciliação. A partir do entendimento da complexidade dos conflitos intersubjetivos de interesses, os quais já surgem nas etapas iniciais da vida, compreende-se que quanto mais cedo realizadas experiências compartilhadas e de diálogo para a resolução dessas controvérsias, mais se torna possível e real o

desenvolvimento de uma cultura voltada à paz social (um dos principais escopos do Poder Judiciário). Desta forma, o Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região, avaliando a inserção da ação universitária junto aos colégios de Belo Horizonte e o incentivo às ações em prol da cultura da paz, realizou a parceria com o RECAJ nas Escolas.

Na referida ocasião, o TRT3 promoveu um concurso de teatro cuja temática foi o *bullying*, um dos conflitos existentes nas escolas. Cada grupo participante seria composto por estudantes de instituições de ensino atuantes em Belo Horizonte – MG, tendo como propósito apresentar uma situação problemática relacionada ao tema e expor a forma como seria possível solucioná-la.

Como modo de definir um critério objetivo e não privilegiar nenhuma das escolas, além de demonstrar o reconhecimento do mérito acadêmico, a escolha das instituições de ensino participantes observou a ordem de colocação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de cada uma das escolas no ano de 2010 e suas respectivas origens: uma federal, uma estadual, uma municipal e uma particular. Não se podia, de forma alguma, discriminar a Escola pela origem, ainda mais “a priori”; a concepção dos idealizadores do concurso era de que seria imprescindível a participação e o envolvimento de todos os segmentos de escolas da cidade de Belo Horizonte, de forma a pensar, falar e dialogar sobre o *bullying* e estabelecer formas para a solução e enfrentamento do problema nos ambientes escolares.

O Projeto de Extensão “RECAJ nas Escolas” atuou de modo a fornecer um subsídio teórico às instituições de ensino e, para tanto, utilizou como material base a cartilha “FORMAS ALTERNATIVAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS E ACESSO À JUSTIÇA”, elaborada pelo RECAJ UFMG no ano de 2010, através do edital PROEXT – 2010 do Ministério da Educação e Cultura do Governo Brasileiro. Com adoção intencional de uma linguagem simples e acessível, a proposta da referida Cartilha é difundir, de modo bastante objetivo e ao alcance da população em geral, os conceitos ligados às formas de resolução de conflitos: transação, mediação, conciliação, arbitragem e julgamento (processo).

A parceria se desenvolveu adequando-se à disponibilidade de cada instituição de ensino. Na Escola Municipal Salgado Filho, por exemplo, os alunos da graduação e da pós-graduação da Faculdade de Direito da UFMG, integrantes do Programa RECAJ UFMG, realizaram duas palestras, uma com a turma do segundo e outra com a do terceiro ano do Ensino Médio. A ideia dos encontros era expor, através de

slides, vídeos, imagens lúdicas e discussões, os tipos existentes de conflitos e as formas alternativas de resolvê-los, abordando, por fim, a temática do *bullying*.

Já no Colégio Técnico da UFMG (COLTEC), a abordagem foi diferente. Devido à dificuldade de aliar os horários dos alunos, que fazem curso técnico e intensivo, os membros do RECAJ UFMG tiveram a oportunidade de se encontrar apenas com os estudantes que compunham o grupo de teatro para uma conversa mais informal e participativa. Eram alunos de idades variadas, que demonstraram grande interesse na temática, participando ativamente.

O material de apoio utilizado nos encontros foi uma apresentação em “*Power point*”, de conteúdo teórico, mas que também continha trechos de filmes, documentários, dentre outras ferramentas pedagógicas, com o objetivo de esclarecer aos jovens a mensagem pretendida pelo Projeto e fomentar as discussões em sala de aula, para que o encontro se tornasse mais interativo. Além disso, exemplos notórios de casos de *bullying*, como o assassino de Realengo, o australiano *Kid Zangiefe*, a música *Jeremy*, da banda *Pearl Jam*, foram utilizados para ilustrar o tema.

Outro instrumento usado para tratar da temática “conflitos nas escolas”, assim como suas formas de resolução, foi a apresentação de uma peça teatral a partir de uma parceria com o grupo de teatro “Trupe a Torto e a Direito”, do Programa Polos de Cidadania, da Faculdade de Direito da UFMG. O seu *sketch* “A mala da cidadania” foi apresentado em três colégios, ampliando o número de alunos envolvidos no debate, como ilustra a imagem 1. O objetivo era, ao reconhecer no teatro um papel significativo para a comunicação e o ensino, fazer com que as apresentações cômicas e interativas levassem, de forma didática e lúdica, à profunda e crítica abordagem dos temas centrais: conflitos escolares e suas formas de resolução.



Imagem 1 – Apresentação da Trupe a Torto e a Direito na Escola Municipal Salgado Filho 18.11.2011

Resultados alcançados

No dia 22 de novembro de 2011, as quatro escolas apresentaram suas peças teatrais no auditório da Assembleia Legislativa de Minas Gerais: Escola Municipal Salgado Filho, COLTEC, Escola Estadual Caetano Azeredo e Colégio Loyola, como mostra a figura 2, composta por fotos tiradas dos alunos e dos demais presentes no dia da encenação. Durante os 20 minutos de cada peça de teatro, os grupos apresentaram diferentes visões da realidade do *bullying*, abordada nos encontros com a equipe do RECAJ UFMG.

As apresentações causaram reações diversas na plateia, de risos a choros, e, principalmente, incitaram a reflexão sobre o tema, o qual se torna cada vez mais problemático e ainda não está claro para a maioria da população e, sequer, para os membros do ambiente escolar. Por fim, a exibição vencedora foi a do COLTEC. Nela, os alunos trataram de uma questão polêmica: muitas vezes, o praticante do *bullying* o realiza justamente por ser oprimido em outra esfera, social ou familiar. A peça teatral encenada pelos alunos desta instituição trouxe, exatamente, um caso em que a ausência de um bom relacionamento com a família gerou o que se costuma chamar de um “incentivo ao *bullying*” e, via de consequência, o que se denomina “espiral da violência”. Os estudantes do COLTEC realçaram a importância

do ambiente familiar na construção da identidade e de sujeitos sociais, em contexto cultural voltado à paz.

Imagem 2 - A - alunos e professores participantes do concurso; B - a comissão julgadora; C - a plateia com a presidente do TRT 3

As apresentações elaboradas para o concurso do TRT3 e o espetáculo da “Trupe a



Torto e a Direito” foram altamente proveitosos e alcançaram seu objetivo de informar sobre os temas destacados, em autêntico empoderamento e exercício de cidadania escolar. Essa relação entre prática e teoria é fundamental para a real compreensão e aprendizagem por parte dos alunos, uma vez que o teatro possibilita críticas e reflexões que, por vezes, não se consegue transmitir em aulas expositivas.

Saliente-se que o envolvimento dos estudantes foi uma constante durante as palestras e discussões realizadas nas escolas pelo RECAJ UFMG. Eles demonstraram-se curiosos e atentos à temática exposta e à ligação desta com as disputas vivenciadas, por eles mesmos, no ambiente escolar. Assim, torna-se evidente que a confluência entre a transmissão de conhecimentos teóricos e a promoção do debate em comunidade tem importante contribuição no sentido de promover uma mudança de consciência entre os jovens e na busca pela construção

de uma postura crítica autônoma sobre o assunto e para que se tornem agentes de paz.

Pode-se perceber, portanto, que as ações do “RECAJ nas Escolas” obtiveram resultados significativos para a conscientização dos jovens sobre as formas de resolução de conflitos, notadamente os vivenciados no ambiente escolar, dentre eles o *bullying*. Confirma-se, então, o papel do Programa RECAJ UFMG no auxílio à gestão e prevenção de conflitos escolares e na busca pela preservação dos laços de respeito, diálogo, compreensão e alteridade, laços esses que devem estar presentes nas instituições de ensino em todo o país.

Considerações finais

Percebe-se que os impasses no espaço escolar podem extrapolar este limite físico por consistirem, muitas vezes, em reflexos ou, por outro lado, causas de embates familiares e da convivência social.

Sob essa perspectiva, o “RECAJ nas Escolas” pretende expandir suas parcerias e atividades entre diferentes setores da sociedade, com ênfase em ações que visem à promoção da educação no Brasil, em especial, em direitos humanos.

Entende-se que ampliar a formação de multiplicadores para outras redes de ensino, sindicatos de professores, aglomerados, instituições governamentais e demais organizações que lidam no e com o ambiente escolar é um caminho imprescindível para aumentar o diálogo acerca das controvérsias escolares e suas formas de resoluções por um viés pacífico.

Desse modo, compreende-se que informar e capacitar sujeitos sociais em seus diferentes âmbitos de atuação é contribuir para a efetivação de direitos, para a cultura do diálogo e para a emancipação social, na medida em que o saber favorece uma tomada mais consciente de decisões e, se vivenciados pelo sujeito os chamados “espaços dialógicos”, estas tendem a ser compartilhadas, o que reafirma e age na disseminação da cultura da paz.

Referências bibliográficas

BEHRENS, Marilda Aparecida. *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FREIRE, Paulo. *Teoria e Prática da Liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

ONU. (1959), *Declaração Universal dos Direitos da Criança*.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

PROMOÇÃO DO CONSUMO DE ALIMENTOS FUNCIONAIS NO RECÔNCAVO DA BAHIA: ESTRATÉGIAS DE POPULARIZAÇÃO DO KEFIR

PROMOTING THE USE OF PROBIOTICS IN RECONCAVO OF BAHIA: STRATEGIES FOR POPULARIZATION OF KEFIR

Autores:

Ferlando Lima Santos

Professor Adjunto do Centro de Ciências da Saúde (CCS); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Santo Antônio de Jesus-Bahia; ferlandolima@yahoo.com.br;

Edleuza Oliveira Silva

Professora Assistente do Centro de Ciências da Saúde (CCS); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Santo Antônio de Jesus; edleuza@ufrb.edu.br.

Joseane Oliveira Silva

Monitora do curso de Nutrição; Centro de Ciências da Saúde (CCS); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Santo Antônio de Jesus-Bahia; josyoliveira_12@hotmail.com.

Adna Oliveira Barbosa

Bolsista de Extensão do PIBEX; Centro de Ciências da Saúde (CCS); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Santo Antônio de Jesus-Bahia; adnaufrb@hotmail.com

Adeilse Costa Souza

Bolsista de Iniciação Tecnológica CNPq; Centro de Ciências da Saúde (CCS); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Santo Antônio de Jesus-Bahia; adeilsecosta@yahoo.com.br

Resumo

Nos últimos anos, os consumidores estão mais preocupados com a saúde, por isso estão constantemente buscando alimentos funcionais num esforço para melhorar sua própria saúde e seu bem-estar. Embora exista um mercado aberto para os alimentos funcionais, o kefir ainda é pouco conhecido no Brasil. Kefir é uma bebida fermentada resultante da dupla fermentação do leite pelos grãos de kefir. O presente estudo trata-se de um relato de experiência desenvolvido na Primeira Reunião Anual de Ciências e Tecnologia, Inovação e Cultura do Recôncavo da Bahia precedido de uma exposição de argumentos à popularização do kefir no Recôncavo, onde foram desenvolvidas oficinas visando à aproximação da população com o kefir. Como instrumento de avaliação da aceitabilidade da bebida utilizou-se a escala hedônica de nove pontos. As amostras foram apresentadas modicamente em copos plásticos descartáveis na quantidade de 30g, em temperatura de refrigeração. A partir dos resultados da análise sensorial, observou-se um baixíssimo nível de conhecimento dos participantes do evento a cerca do kefir. Em relação ao teste de aceitação, os provadores atribuíram ao kefir com rapadura um índice de 85% de aprovação. Percebe-se que o produto teve uma aceitação bastante satisfatória, demonstrando a viabilidade de sua comercialização e do desenvolvimento de estratégias de popularização, principalmente pelo valor nutricional e funcional conferidos aos alimentos a base de kefir.

Palavras chave: Kefir. Probióticos. Alimentos funcionais

Abstract

In recent years, consumers are more concerned about their health, so they are constantly searching for functional foods in an effort to improve their own health and well-being. Although there is an open market for functional foods, kefir is still little known in Brazil. Kefir is a fermented beverage resulting from the double fermentation of milk by kefir grains. The present study is an experience report developed at the First Annual Meeting of Science and Technology, Innovation and Culture of Bahian Recôncavo prefaced by an explanatory statement to the popularization of kefir in the Recôncavo, where workshops were developed aiming at the approximation of the population with kefir. As a tool for assessing the acceptability of the drink used, the nine-point hedonic scale was used. The samples were submitted monadically in disposable plastic cups in the amount of 25g, at refrigerator temperature. From the results of sensory analysis, we observed a low level of knowledge of the event participants about kefir. Regarding the acceptance test, the tasters gave the kefir with brown sugar a rate of 85% approval. It is observed that the product had a highly satisfactory acceptance, demonstrating the feasibility of marketing and development strategies of popularization, especially the nutritional and functional foods made of kefir.

Keywords: Kefir; Probiotics; Functional foods.

Considerações iniciais

Kefir é um leite fermentado, ligeiramente efervescente e espumoso, de fácil preparo e baixo custo, originado da ação da microbiota natural dos grãos de kefir sobre o leite. Tem origem nas montanhas do Cáucaso, Rússia, fazendo parte dos hábitos alimentares dos povos que residem naquela região (TERRA, 2007). Os grãos de kefir (Figura 1) são uma agregação simbiótica de leveduras, bactérias ácido-láticas e bactérias ácido-acéticas, envolvidos por uma matriz de polissacarídeo. Sua composição microbiana se adapta à região onde vai ser cultivado, ao tempo de utilização, ao substrato utilizado para propagação dos grãos e às técnicas empregadas em sua manipulação (WESCHENFELDER; PEREIRA; CARVALHO & WIEST, 2011).



Figura 1. Grãos de kefir de leite (Fonte: Dados Próprios)

A dupla fermentação do leite por bactérias e leveduras, que ocorre no kefir, resulta na produção de um alimento rico em ácidos láctico, acético e glicônico, álcool etílico, gás carbônico, vitamina B12 e polissacarídeos que atribuem ao produto características sensoriais singulares. O produto é de alta digestibilidade, onde as proteínas sofreram, durante a fermentação, desnaturação em vários graus, facilitando a ação dos sucos gástricos (OTLE, 2003; HERTZLER & CLANCY, 2003).

A partir do kefir, obtém-se kefir leban e soro de kefir. O kefir leban é a fase sólida, obtida da filtração do kefir, sendo utilizado em preparações doces ou salgadas. O soro de kefir consiste na fase líquida obtida da mesma filtração, podendo ser aproveitado para elaboração de bebidas lácteas. A composição microbiológica e química do kefir indica que o mesmo é um produto com características probióticas, pois possui microrganismos vivos que colonizam o trato

gastrointestinal, alterando a composição da microbiota, produzindo efeitos benéficos à saúde dos consumidores (WESCHENFELDER; PEREIRA; CARVALHO & WIEST, 2011). Além disso, o kefir apresenta outras propriedades terapêuticas que incluem a redução dos efeitos da intolerância à lactose, imunomodulação, proteção contra microrganismos patogênicos, atividade anticarcinogênica e regeneração hepática (DINIZ *et al*, 2003). Dessa forma, considerando as características e atributos do kefir, esse trabalho tem como objetivo apresentar argumentos e fatos para a popularização do kefir no Recôncavo da Bahia.

A relação custo-benefício do uso de kefir

Segundo a Pesquisa de Orçamento Familiar (POF) de 2008-2009, a aquisição alimentar domiciliar per capita anual de iogurte é de 1,448Kg e a de leite fermentado é de 0,465Kg na Bahia (IBGE, 2010). Isso se deve principalmente pelo alto custo dos leites fermentados em relação ao iogurte, comercializados no estado.

Para desenvolver estratégias de promoção do aumento do consumo de leite fermentado na Bahia é preciso identificar ou criar opções que possuam baixo custo e boa aceitação. Por essa razão o leite fermentado com a utilização dos grãos de kefir vem como uma excelente opção, pois é de fácil preparo (Figura 2) e seu custo é menor que os leites fermentados e iogurtes existentes no mercado. Apresenta também como alternativa de meio de cultura a solução de açúcar mascavo. Além disso, os grãos de kefir são perenes e multiplicam-se conforme vão sendo cultivados. Quanto maior a temperatura ambiente mais ativos ficam, e, por conseguinte, aumentam mais rapidamente a sua quantidade. Por causa disso, são tradicionalmente doados, contribuindo para o resgate cultural da socialização através da partilha de alimentos.

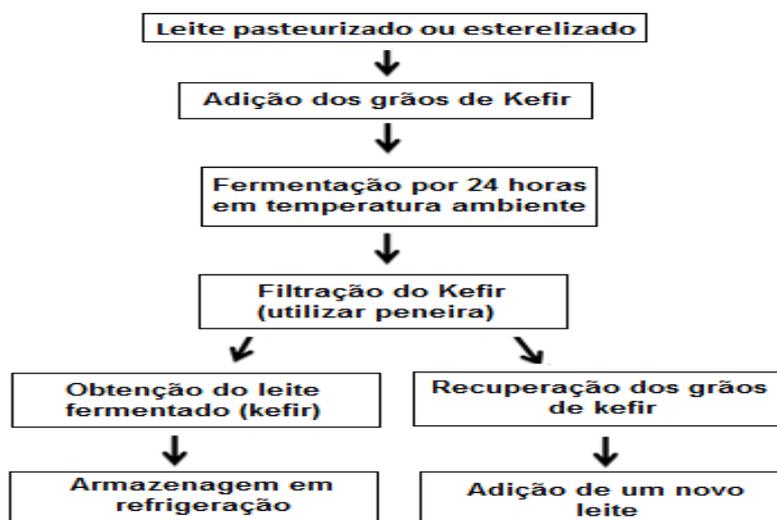


Figura 2. Fluxograma de preparo do kefir de leite (Fonte: Dados Próprios)

Promoção da saúde e prevenção de doenças

Por ser caracterizado como um alimento funcional, o kefir traz inúmeros benefícios à saúde (Figura 3). Por conter bactérias e leveduras benéficas ao organismo, o kefir exerce um efeito potencialmente benéfico sobre o equilíbrio bacteriano intestinal, auxiliando no controle de doenças diarreicas, pois atua inibindo a colonização do intestino por bactérias patogênicas, como também pela produção de substâncias bactericidas reduzindo a ocorrência de diarreia, além de auxiliar no controle dos níveis de colesterol (WAITZBERG, 2000).

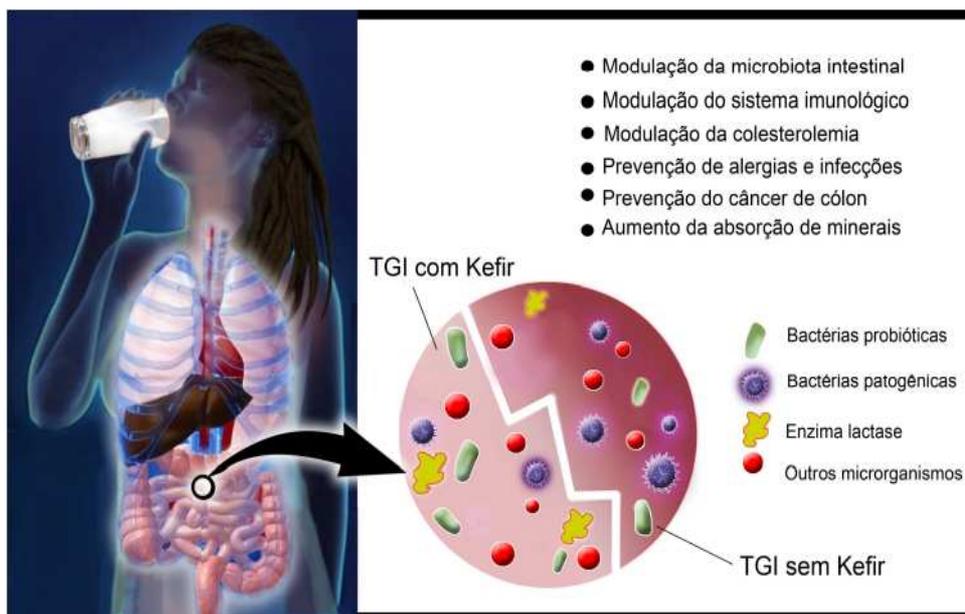


Figura 3. Efeitos terapêuticos do Kefir (Fonte: SANTOS, et al, 2012.)

A bebida láctea fermentada tem um potencial de incrementar o valor biológico das proteínas do leite, além de apresentar vitaminas do complexo B, sintetizadas pelas próprias bactérias e leveduras em simbiose. Tais características conferem ao produto a função de auxiliar na redução da desnutrição, como também na ativação do sistema imunológico, promovendo um equilíbrio da flora intestinal, dentre outros benefícios (OTLE, 2003).

DINIZ *et al* (2003) traz em seu estudo, *in vivo*, uma possível atividade anti-inflamatória do kefir a partir de um modelo de indução de tecido granulomatoso e contorções abdominais induzidas por ácido acético, considerando sintomas relacionados a processos inflamatórios crônicos. Seus resultados mostraram que o kefir apresenta uma possível ação anti-inflamatória, uma vez que houve inibição da formação do tecido granulomatoso, assim como do número de contorções abdominais, quando comparado ao grupo controle.

Estudos demonstram o uso do kefir em desordens metabólicas. O kefir é indicado para portadores de intolerância à lactose, pois ocorre uma degradação da lactose pelos microrganismos presentes no leite fermentado, diminuindo os sintomas dessa doença e sendo, portanto, uma fonte de cálcio para os indivíduos que não podem consumir leite e derivados, os quais são as principais fontes desse nutriente, essencial para a integridade óssea e prevenção da osteoporose (HERTZLER & CLANCY, 2003; OTLE, 2003).

Assim, os benefícios potenciais associados ao kefir – promoção da digestão da lactose em indivíduos intolerantes à lactose, imunomodulação, atividade anticarcinogênica, regeneração hepática, manutenção da flora intestinal, modulação da colesterolemia, síntese de vitaminas do complexo B, aumento da absorção de minerais, prevenção de alergias e infecções – caracteriza-o como um alimento funcional (VANDENPLAS *et al*, 2011; VINDEROLA *et al*, 2005; OTLE, 2003; HERTZLER & CLANCY, 2003; DINIZ *et al*, 2003; WAITZBERG, 2000).

Da Rússia ao Recôncavo da Bahia

A utilização do kefir na atualidade é relevante para a promoção da saúde, porém os estudos realizados com esse grão são basicamente de cunho laboratorial, não sendo encontrados trabalhos realizados aqui no Brasil visando a popularização do mesmo. Diferentemente do que acontece em nosso país, na Rússia o kefir é muito consumido e popular (WESCHENFELDER, 2009).

Em alguns países já existe a produção de kefir em escala comercial, inclusive na Rússia, no entanto a maioria das indústrias utiliza algumas amostras bacterianas isoladas dos grãos de kefir para a produção da bebida. Isso faz com que muitas das propriedades naturais encontradas na bebida, oriunda da fermentação com os grãos de kefir, não sejam encontradas nos produtos comerciais. Embora ainda não industrializado no Brasil, o kefir vem conquistando adeptos em várias regiões do país nos últimos anos, devido a suas características sensoriais satisfatórias, bem como por suas propriedades terapêuticas (BEZERRA, 1999). A produção do kefir apenas de forma artesanal, resulta ser considerado como um produto com uma série de características físico-químicas, sensoriais e microbiológicas ainda não bem definidas, com produção e consumo restritos a poucas famílias que possuem os grãos de kefir. (WESCHENFELDER, 2009).

Para que a população do Recôncavo Baiano conheça o kefir e seus benefícios, recentemente, no programa de incentivo e apoio da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) a ações extensionistas (PROEXT 2011), foi aprovado um projeto que tem como objetivo a popularização do kefir na cidade de Santo Antônio de Jesus. Outra iniciativa tomada são pesquisas, articuladas com atividades de ensino, realizadas no Centro de Ciências da Saúde da UFRB, por alunos do curso de Nutrição e do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde.

Na Reunião Anual de Ciências e Tecnologia, Inovação e Cultura do Recôncavo da Bahia (I RECITEC) em 2011, foi realizada uma análise sensorial com o kefir (leite fermentado) adoçado com rapadura, na cidade de Cruz das Almas. O teste de aceitação foi realizado por provadores não treinados, recrutados aleatoriamente durante a I RECITEC. Como instrumento de avaliação da aceitabilidade utilizou-se a escala hedônica de nove pontos e a escala de atitude (DUTCOSKI, 2007) As amostras foram apresentadas monadicamente em copos plásticos descartáveis brancos (50mL) na quantidade de 30g, em temperatura de refrigeração.

Dos 68 indivíduos respondentes do questionário, 73,5% correspondia ao sexo feminino e 26,5% ao sexo masculino, com idade média de 24,7 anos, sendo que a maioria dos entrevistados (80,9%) declarou ser estudantes. As frequências das respostas dos provadores para a aceitação global da bebida estão discriminadas no Gráfico 1.

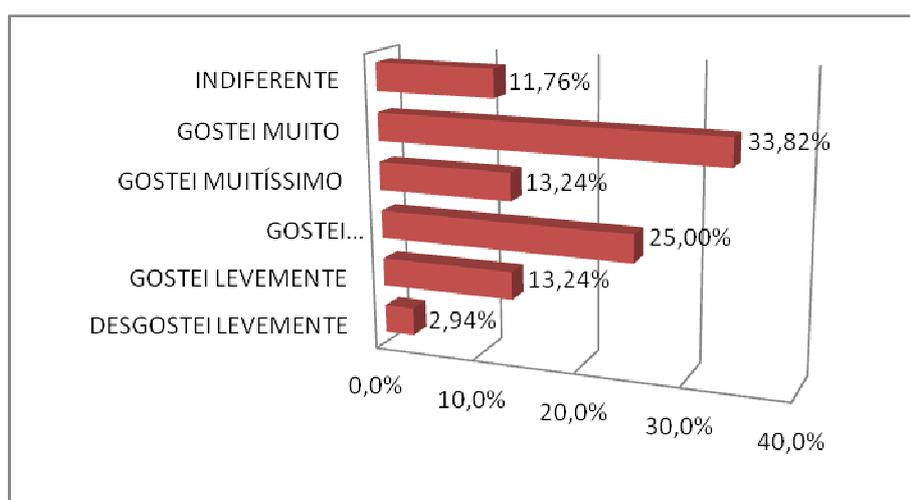


Gráfico1. Histograma de termos atribuídos à escala hedônica (Fonte: dados próprios)

Na escala hedônica, a categoria "nem gostei, nem desgostei" (valor 5, totalizando 11,8%) é considerada como uma região de indiferença da relação afetiva do provador com o produto, dividindo a escala em duas outras regiões: a região de aceitação (valores de 6 a 9, representando 85,3%) e a região de rejeição do produto (valores de 1 a 4 com 2,9%). Mediante as notas atribuídas ao produto obteve-se um índice de aprovação de 85,3% dos provadores, obtendo-se um escore médio equivalente a 7,1 com DP de $\pm 1,3$. Resultados semelhantes foram observados por Santos et al. (2011) quando utilizaram oitenta e oito provadores, não treinados, para avaliar a aceitação do kefir sabor natural na cidade de Santo Antônio de Jesus. O índice de aprovação do produto foi de 95,5%. Nos dois estudos, conduzidos em duas cidades do Recôncavo, pode-se perceber que poucos provadores conheciam o kefir, e ainda assim, o produto teve uma aceitação bastante satisfatória, demonstrando a viabilidade de sua produção, principalmente pelo valor nutricional e funcional. Os resultados obtidos reforçam a importância de popularizá-lo no Recôncavo Baiano.

Considerações finais

O Kefir é um alimento probiótico de baixo custo, possui características que garantem uma boa aceitação sensorial, além de apresentar inúmeros efeitos funcionais. Qualidades que justificam a sua popularização no Recôncavo Baiano, sendo uma alternativa alimentar, apresentando benefícios para indivíduos de todas as faixas etárias e classes sociais, inclusive para famílias de baixa renda residentes na região.

As estratégias apresentadas neste trabalho podem contribuir para o desenvolvimento de políticas de segurança alimentar, além de possibilitar um maior envolvimento da universidade com a comunidade.

Agradecimentos

Ao PROEXT - MEC/SESu pelo apoio financeiro ao projeto, ao CNPq e à UFRB pelas bolsas de estudo.

Referências:

- BEZERRA, A.B. *et al.* Kefir x iogurte: uma comparação sensorial. Indústria de Laticínios, v.1/2, p.64-66, 1999.
- BORGES, C. Q. et al. Fatores associados à anemia em crianças e adolescentes de escolas públicas de Salvador, Bahia, Brasil. Caderno de Saúde Pública, v.25, n.4, p. 877-888, 2009.
- DINIZ, R.O. et al. Atividade antiinflamatória de quefir, um probiótico da medicina popular. Revista Brasileira de Farmacognosia. v.13, p. 19-21, 2003.
- DUTCOSKI, S.D. Análise sensorial de alimentos. 2º ed. Curitiba: Champagnat, 2007.
- HERTZLER, S.R.; CLANCY, S.M. Kefir improves lactose digestion and tolerance in adults with lactose maldigestion. Journal American Dietetic Association. v.153, p.582-587, 2003.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa de Orçamento Familiares (POF) 2008-2009. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- OTLE, S.; CAGINDI, O. Kefir: a probiotic dairy-composition nutritional and therapeutic aspects. Pakistan Journal of Nutrition. v. 2, n. 2, p. 54-59, 2003.
- SANTOS, F. L.; PEREIRA, F. S.; SOUZA, A. C. Avaliação da aceitação de kefir natural produzido com leite de vaca. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE ANALISTAS DE ALIMENTOS, 3., 2011, Cuiabá. Anais eletrônicos... Cuiabá: UFMT, 2011. 1 CD-ROM.
- SANTOS, F.L., SILVA, E.O., BARBOSA, A.O., SILVA, J.O. Kefir: uma nova fonte alimentar funcional? Diálogos & Ciência. *Online*. Disponível em <<http://www.dialogos.ftc.br/>>. Acesso em: 27 março, 2012.
- TERRA, F. M.; Teor de lactose em leites fermentados por grãos de kefir. 62p. Monografia (Especialização em Tecnologia de alimentos) Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- VANDENPLAS et al. Probióticos e prebióticos na prevenção e no tratamento de doenças em lactentes e crianças. Jornal de Pediatria. v.87, n.4, p. 292-300, 2011.
- VINDEROLA, C.G., et al. Immunomodulating capacity of Kefir. Journal of Dairy Research. v. 72, n. 2, p. 195-202, 2005.
- WAITZBERG, D. L. Nutrição Oral, Enteral e Parenteral na Prática Clínica. São Paulo: Atheneu, 2000.
- WESCHENFELDER, S. Caracterização de kefir natural quanto à composição físico-química, sensorialidade e atividade anti-*Escherichia coli*. 72p. Dissertação (Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos) – Instituto de Ciência e Tecnologia de Alimentos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- WESCHENFELDER, S.; PEREIRA, G.M., CARVALHO, H.H.C., WIEST, J.M. Caracterização físico-química e sensorial de kefir tradicional e derivados. Arquivo Brasileiro de Veterinária e Zootecnia. v. 63, n. 2, 2011.

Revista extensão

Volume III - Número I

Normas de Submissão

PROEXT

Pró-Reitoria de Extensão/UFRB

UFRB

Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

setembro de 2012

Normas de Submissão

1- Compromisso da Revista Extensão

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

2- Áreas Temáticas da Revista

I- Comunicação: comunicação social; mídia comunitária; comunicação escrita e eletrônica; produção e difusão de material educativo; televisão universitária; e rádio universitária;

II. Cultura e Artes: desenvolvimento cultural; cultura, memória e patrimônio; cultura e memória social; cultura e sociedade; artesanato e tradições culturais; produção cultural e artística na área de artes plásticas e artes gráficas; produção cultural e artística na área de fotografia, cinema e vídeo; produção cultural e artística na área de música e dança; produção teatral e circense; cultura, ciência e tecnologia; cultura, região, territórios e fronteiras; cultura, política e comunicação; cultura, religião e religiosidade; cultura, identidades e diversidade cultural; cultura, memória e patrimônio cultural; educação, cultura e arte; políticas culturais; artes visuais; cinema e identidades culturais; cultura, arte e meio ambiente.

III- Direitos Humanos e Justiça: assistência jurídica; direitos de grupos sociais; organizações populares; e questões agrárias;

IV- Educação: educação básica; educação e cidadania; educação a distância; educação continuada; educação de jovens e adultos; educação e juventude; educação para a melhor idade; educação especial; educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; ensino superior; incentivo à leitura; educação e diversidades; educação e relações étnicorraciais; educação do campo;

V- Meio Ambiente: preservação e sustentabilidade do meio ambiente; meio ambiente e desenvolvimento sustentável; desenvolvimento regional sustentável; aspectos de meio ambiente e sustentabilidade do desenvolvimento urbano e do desenvolvimento rural; educação ambiental; gestão de recursos naturais e sistemas integrados para bacias regionais;

VI- Saúde: promoção à saúde e qualidade de vida; atenção a grupos de pessoas com necessidades especiais; atenção integral à mulher; atenção integral à criança; atenção integral à saúde de adultos; atenção integral à terceira idade; atenção integral ao adolescente e ao jovem; capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas de saúde; cooperação interinstitucional e cooperação internacional na área; desenvolvimento do sistema de saúde; saúde e segurança no trabalho; esporte, lazer e saúde; hospitais e clínicas universitárias; novas endemias, pandemias e epidemias; saúde da família; uso e dependência de drogas;

VII- Tecnologia e Produção: transferência de tecnologias apropriadas; empreendedorismo; empresas juniores; inovação tecnológica; pólos tecnológicos; direitos de propriedade e patentes;

VIII- Trabalho: reforma agrária e trabalho rural; trabalho e inclusão social; educação profissional; organizações populares para o trabalho; cooperativas populares; questão agrária; saúde e segurança no trabalho; trabalho infantil; turismo e oportunidades de trabalho.

IX- Gênero e Sexualidade: políticas de gênero; gênero e educação; práticas esportivas construindo o gênero; o corpo e a sexualidade; identidades de gênero e orientação sexual; desejos; diversidade sexual; direitos sexuais e reprodutivos; combate à discriminação sexual e à homofobia; raça, gênero e desigualdades.

3. Público - alvo

Professores, alunos, técnicos-administrativos de todas as IES nacionais e internacionais, além de comunidades atendidas ou com potencial para serem atendidas por projetos extensionistas de forma abrangente.

4. Categorias de Trabalhos a serem publicados

Artigos científicos, resenhas, relatos de experiências e entrevistas.

A equipe editorial poderá propor Edições Temáticas. Neste caso, os temas definidos serão previamente anunciados.

5. Idioma

Os artigos científicos, resenhas, relatos de experiências e entrevistas devem ser redigidos em português. As traduções deverão vir acompanhadas de autorização do autor e do original do texto, bem como autorização sobre direitos autorais para textos não originais.

O resumo e as palavras-chave devem ser redigidos na língua do artigo e em inglês. Para os relatos de experiências não há obrigatoriedade para o abstract

6. Considerações Éticas

I- A responsabilidade pelos conteúdos dos artigos publicados é exclusivamente do(s) autor(es);

II- Os casos de plágio serão encaminhados à Comissão de Ética do órgão de classe do autor;

III- Todos os artigos recebidos deverão receber pelo menos dois pareceres favoráveis à publicação por parte de membros do Conselho Editorial e consultores ad hoc;

IV- Os artigos publicados são de propriedade dos Editores/Organizadores, podendo ser reproduzidos total ou parcialmente com indicação da fonte. Exceções e restrições de copyright são indicadas em nota de rodapé.

V- Os autores assinarão um termo de cessão de direitos autorais para publicação dos artigos e memoriais aprovados.

VI- A revisão ortográfica dos trabalhos submetidos é de responsabilidade dos autores;

VII- Os artigos submetidos não serão devolvidos.

7. Critérios de avaliação

Os trabalhos submetidos à revista serão avaliados por pares, adotando para tanto o método de avaliação duplamente cega. A publicação considera unicamente trabalhos inéditos ou aqueles excepcionalmente considerados relevantes pelo conselho editorial.

Adotam-se os seguintes referenciais para julgamento:

- Aceito

- Recusado. Autor deve ser informado quanto aos principais motivos da recusa.

- Trabalho Condicionalmente Aceito. Autor deverá ser instruído quanto às modificações de forma e/ou conteúdo do artigo para re-submissão ao Comitê Editorial.

8. Itens de Julgamento

I. Originalidade e Relevância do Tema

II. Aderência a um dos temas da Revista

III. Encadeamento de idéias / organização do trabalho Organização formal do texto, sequência e encadeamento das informações, rigor metodológico do trabalho.

IV. Conteúdo. Relevância e estruturação formal do pensamento apresentado no conteúdo do artigo, com posicionamento original do autor e referência adequada aos trabalhos científicos considerados essenciais para a temática proposta (considerar, por exemplo, a atualização das referências, i.e. estado da arte. Não serão aprovados textos com longas citações sem um posicionamento concreto do autor.

V. Redação / Clareza Adequação redacional do texto (ortografia, concordâncias nominais e verbais, links e completude dos parágrafos).

VI. Adequação das normas. Rigor científico quanto às citações e referências a outros autores, bem como a normalização bibliográfica adotada pela revista.

9. Folha de Rosto

Deve conter os seguintes elementos, nesta ordem:

I. O Título (na língua do artigo e em inglês). Em caso de financiamento da pesquisa, a instituição financiadora deverá ser mencionada em nota de rodapé. Nome (s) do (s) autor (res), especificando titulação máxima, filiação institucional e endereço eletrônico (opcional).

II. Resumo, Palavras-Chave. O Resumo deve ter no máximo 500 palavras, ser seguido de 3 a 5 Palavras-Chave para fins de indexação do trabalho, que deverão ser separadas por um ponto entre elas..

III. Resumos em Inglês. Os resumos e palavras-chave em língua estrangeira devem ser a versão exata do resumo e palavras-chave em português.

10. Texto

I. Tamanho do Texto - Os artigos deverão ter entre 10 e 20 laudas, incluídos todos os seus elementos (imagens, notas, referências, tabelas etc.). Os relatos de experiência deverão ter entre 5 e 10 laudas, com todos os seus elementos incluídos (imagens, notas, referências, tabelas etc.). As resenhas deverão ter no máximo 3 laudas. As entrevistas ficarão a critério da Comissão Editorial.

II. Fonte: Arial, tamanho 12, espaçamento 1,5 das entrelinhas. Configurações das margens em 2,5 cm para direita, esquerda, superior e inferior em papel A4.

III. As notas de rodapé devem ser ordenadas por algarismos arábicos que deverão ser sobrescritos no final do texto ao qual se refere cada nota.

IV. Figuras - As Figuras, com suas respectivas legendas, deverão estar inseridas. Serão aceitas no máximo três figuras por artigo, ou cinco por relato de experiência. As Figuras deverão estar, preferencialmente, no formato JPG ou PNG. Para assegurar qualidade de publicação, todas as figuras deverão ser gravadas com qualidade suficiente para boa exibição na web e boa qualidade de impressão, ficando a critério da equipe da revista o veto a imagens consideradas de baixa qualidade, ou cujo arquivo considere demasiado grande.

V. Tabelas - As Tabelas, incluindo título e notas, deverão estar inseridas no texto com as devidas legendas. As Tabelas deverão estar em MSWord ou Excel. Cada tabela não poderá exceder 17 cm de largura x 22 cm de comprimento. O comprimento da tabela não deve exceder 55 linhas, incluindo título e rodapé(s).

VI. Anexos - Serão aceitos Anexos aos trabalhos quando contiverem informação original importante ou que complemente, ilustre e auxilie a compreensão do trabalho, ficando facultado à equipe da revista o veto a anexos que assim não forem considerados.

11. Normas ABNT

As referências serão apresentadas ao final do texto. A Revista de Extensão adota as seguintes Normas ABNT: NBR 6022:2003 (Artigo); NBR 6023:2002 (Referências); NBR 6028:2003 (Resumos); NBR 10520:2002 (Citações).

Ex: BAXTER, M. Projeto de produto: guia prático para o desenvolvimento de novos produtos. São Paulo: Edgard Blücher, 1998.

Revista extensão

PROEXT

Pró-Reitoria de Extensão/UFRB

UFRB

Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

ISSN 2236-6784



9 772236 678001 0000