

Cadernos de Extensão 2014

Organizadores

Wellington Pinheiro dos Santos
Jowania Rosas de Melo
Maria Christina de Medeiros Nunes
Edilson Fernandes de Souza

Comunicação
Cultura
Direitos Humanos
Educação
Meio Ambiente
Tecnologia
Trabalho



Reitor: Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado
Vice-Reitor: Prof. Sílvio Romero de Barros Marques
Pró-Reitor de Extensão: Prof. Edilson Fernandes de Souza
Diretora de Extensão Acadêmica: Maria Christina de Medeiros Nunes
Diretora de Extensão Cultural: Prof. Marcos Galindo
Coordenador de Gestão da Extensão: Demócrito José Rodrigues da Silva
Coordenador de Gestão da Informação: Prof. Wellington Pinheiro dos Santos
Coordenadora de Gestão Organizacional: Eliane Aguiar
Coordenadora de Gestão da Produção Multimídia e Audiovisual: Jowania Rosas de Melo

Diagramação:
Priscila Vitalino

Capa:
Priscila Vitalino

Coordenação Geral:
Prof. Wellington Pinheiro dos Santos

Revisão:
Os textos são de responsabilidade dos autores.

Impresso nas oficinas gráficas da Editora Universitária da Universidade Federal de Pernambuco,
Av. Acadêmico Hélio Ramos, 20, Cidade Universitária, em 2013.

Diretora da Editora: Profª. Maria José de Matos Luna

Catálogo na fonte:
Coordenação de Gestão de Informação, PROEXT-UFPE

SA237 Extensão Universitária / organizadores: Wellington Pinheiro dos Santos... [et al.]. – Recife : PROEXT-UFPE & Ed. Universitária da UFPE, 2014.
590 p. : il. color. – (Série Cadernos de extensão).

Vários autores.
Inclui referências bibliográficas.
ISBN 978-1505220308 (broch.)

1. Extensão Universitária – Coletânea. 2. Comunicação e Cultura. 3. Trabalho e direitos humanos. 4. Educação. 5. Tecnologia e meio ambiente. I. Santos, Wellington Pinheiro dos (Org.).

374

CDU

UFPE

Sumário

Apresentação | 9

É possível construir uma mídia que não diminua nossa estima?” breve história das ações em resposta ao bombardeio midiático sobre a comunidade do Coque | 10

João Pereira Vale Neto, Yvana Carla Fechine de Brito

Geração de conteúdo digital para inclusão e promoção da saúde: um estudo de caso no assentamento Nova Canaã (Tracunhaém - PE) | 24

Marina Maria Austregésilo Saraiva da Silva, Maria Eduarda Bragança Malta, Fernanda Nepomuceno Bezerra, Júlio Venâncio Menezes Júnior, Cristine Martins Gomes de Gusmão, Wellington Pinheiro dos Santos

Um olhar sobre o jornalismo: o observatório da imprensa pernambucana | 36

Alfredo Eurio Vizeu Pereira Júnior, Heitor Costa Lima da Rocha, Robério Daniel da Silva Coutinho, Márlon Diego de Oliveira, Suzana Maria de Souza Mateus, Tamíz Freitas Loureiro

Africanidades brasileiras em mercados públicos da região metropolitana do Recife : revisitando experiências vividas | 52

José Bento Rosa da Silva

Animando histórias do nordeste do Brasil | 64

Marcos Buccini - Mestre, Christiane Quaresma

Etnografia da performance musical: um diálogo criativo | 74

Jailson Raulino

Políticas públicas para biblioteca: instrumentos de promoção do acesso, uso, produção e divulgação da informação | 78

Marli Batista Fidelis, Gilvanedja Ferreira Mendes da Silva

Apresentação dos resultados de uma análise diagnóstica das casas de semiliberdade (CASEM), em Recife-PE, quanto à implementação do sistema nacional de atendimento socioeducativo - SINASE. | 94

Marta Lopes Gomes, Denilson Bezerra Marques

Direitos humanos e assistência jurídica | 110

Eduardo Almeida Pellerin da Silva

Espaço público, acessibilidade e cidadania: conflitos e desafios | 128

Edvânia Torres Aguiar Gomes, Mariana Zerbone Alves de Albuquerque, Gevson Silva Andrade, Renata Maia de Lima

O uso do filme em minha terra como base para os estudos da comissão de verdade e reconciliação implantada na África do Sul no período pós-apartheid | 138

Érica Patrícia Barbosa de Oliveira, Erinaldo Ferreira do Carmo

A educação do campo nas pesquisas em educação matemática da ANPED (2000-2010) | 150

Jaqueline Barbosa da Silva, César Diogo Bezerra da Silva, Marcos Aurélio Alves e Silva

A extensão e a pesquisa nos contextos da educação do campo, da agroecologia e da agricultura familiar | 160

Iranete Maria da Silva Lima, Cyntbia Xavier de Carvalho, Maria Joselma do Nascimento Franco

A relação UFPE e refinaria Abreu e Lima: o papel da universidade na estruturação da indústria de refino de petróleo em Pernambuco | 170

Denilson Bezerra Marques, Lilliane Aparecida da Silva Santos

Capacitação continuada para identificação e atuação nas expressões da questão social no Projovem – Recife | 188

Maria Alexandra da Silva Monteiro Mustafá

Capoeira e extensão no DEF-CCS-UFPE | 196

Rafael da Cunha Lima, Henrique Gerson Kohl, Márcio Eustáquio Lopes Cavalcanti, José Luis Simões

Ciclo de seminários multidisciplinar como uma alternativa voltada à aproximação das áreas de saber na formação docente | 206

José Ayron Lira dos Anjos, Kátia Silva Cunha, Kátia Calligaris Rodrigues

Cidadania, meio ambiente e educação ambiental: uma questão interdisciplinar | 216

Victor Hugo Moreira de Lima, José Pacífico Gomes Neto, Marilene da Silva Cavalcanti, Vera Lúcia de Menezes Lima, Paulo Antonio Padovan, Isairas Pereira Padovan

Diálogos em processo de ação de extensão: a educação ambiental crítica como mediação pedagógica | 222

Francisco Kennedy Silva dos Santos

Educação ambiental em escolas do ensino básico de Recife/Pernambuco: uma análise da percepção dos alunos | 232

Natache Gonçalves de Moura Ferrão, Nathália Lins Silva, Talita Pereira Silva, Euzelina dos Santos Borges Inácio, Otacílio Santana Antunes, Évio Eduardo Chaves de Melo

Educação política e participação eleitoral | 242

Erinaldo Ferreira do Carmo, Clovis Tatsumi Miyachi

Educação sexual com arte e ciência na promoção da saúde | 250

Bruno Severo Gomes

Ensino & cidadania: história do samba na perspectiva da educação transformadora e cidadã | 260

Maicon Mauricio Vasconcelos Ferreira

Envelhecimento e juventude: uma análise do conflito geracional no Projovem-Recife | 270

Maria Alexandra da Silva Monteiro Mustafá, Mirella de Lucena Mota

Expansão das ações nos primeiros socorros nas urgências e emergências para capacitação de agentes comunitários de saúde e técnicos de enfermagem pertencentes às equipes de saúde da família de Vitória de Santo Antão -PE | 282

Sonia Maria Josino dos Santos, Bruna Gabrielle de Souza Costa, Edson José Prado Lorena Júnior, Kalyne Cunha Alves de Oliveira, Kassia Danielle de Moura Silva, Laís Helena de Souza Soares, Maria Joanna Darc de Melo França, Mayane Sousa de Melo, Priscila Karolina Francisca da Silva

Formação continuada e ensino dos conhecimentos históricos nos anos iniciais do ensino fundamental | 288

Eleta de Carvalho Freire, Margarete Maria da Silva, Maria Thereza Didier de Moraes, Adriana Maria Paulo

Limites e possibilidades da extensão universitária no campus do agreste da Universidade Federal de Pernambuco: algumas proposições | 302

Anselmo Mendonça Júnior, Mércia Adriana Damasceno de França Mendonça

Micologia na escola: o grande reino dos fungos | 320

Cristina Maria de Souza Motta, Maria Ramos de Lima, Jadson Diogo Pereira Bezerra, Maria José Lucena Ferreira, Eliane Barbosa da Silva Nogueira, Virginia Michelle Svedese, Luan Amim de Oliveira Penna

Mulheres e educação para a cidadania: uma experiência de pesquisa avaliativa de projetos sociais | 326

Jorge Lyra, Benedito Medrado, Danielly Spósito, Telma Low, Ana Carolina Silva Cordeiro, Gabriela Regina Silva Cordeiro

O ensino de francês língua estrangeira nas escolas públicas: ações para políticas linguísticas na rede municipal de Recife | 330

Joice Armani Galli, Simone Pires Barbosa Aubin, Rabissa Oliveira de Lima

O uso de tele-aulas como instrumento didático no ensino-aprendizagem de anatomia humana para alunos de escolas públicas | 342

José Emerson Xavier, Gleicielle de Oliveira Silva, André Pukey Oliveira Galvão, Laura Bento dos Santos, Lisiane dos Santos Oliveira, Carolina Peixoto Magalhães

Os estudos sobre avaliação da aprendizagem e erro e suas contribuições para a formação docente dos licenciandos da UFPE – centro acadêmico do agreste | 350

Maria Lucivânia Souza dos Santos, Valdemir Manoel da Silva Júnior, Kátia Silva Cunha

Percepção dos alunos do 7º ano do ensino fundamental frente à relação da microbiologia em seu cotidiano | 358

Victor Hugo Moreira de Lima, José Pacífico Gomes Neto, Marilene da Silva Cavalcanti, Paulo Antonio Padovan, Isairas Pereira Padovan, Vera Lúcia Menezes Lima

Pesquisa investigativa e formação continuada de professores na educação básica: a pesquisa como princípio pedagógico | 368

Francisco Kennedy Silva dos Santos

PET – Conexões de Saberes: contribuições da educação tutorial para a formação profissional | 374

Ana Lúcia Fontes de Souza Vasconcelos, Marisilda de Almeida Ribeiro, Mônica Camelo Pessoa de Azevedo Albuquerque, Monica Maria Barbosa Gueiros, Valdilene Pereira Viana Schmaller

Prática pedagógica e formação de professores de educação física: reflexões na inclusão escolar | 390

José Luis Simões, Hercília Melo do Nascimento, Maurílio Tenório de Oliveira

Pré-acadêmico exatas CE: o desenvolvimento e análise de novas práticas de ensino para a formação de professores de ciências e matemática para o ensino básico | 402

Petronildo Bezerra da Silva, Kátia Maria da Cruz Ramos

Programa conexões de saberes, educação popular e ensino de matemática – uma experiência no Centro de Educação Popular Assunção (CEPA) em Caruaru– PE | 414

Maria Lucivânia Souza dos Santos, Geruza Maria de Lima

Programa Universidade Aberta à Terceira Idade e sua articulação com a qualidade de vida: uma análise sob o olhar dos usuários | 420

Nara Cavalcanti Maranhão de Albuquerque

Projeto Cavinho: diálogos lúdicos e interdisciplinares | 432

Diego Santos de Araújo, Marcelo Pereira Coelho Filho, Maria José Fernanda Lima P. da Silva, Pablo Rudá Ferreira Barros de Souza, Ramon Wagner Barbosa de Holanda, Wedja da Silva Carneiro, Flávio Campos de Moraes

Recepção solidária do centro de ciências biológicas: nova forma de receber os discentes | 438

Bruno Severo Gomes, Abel Vieira Neto, Jarcilene Silva de Almeida Cortez, Laura Mesquita Paiva, Maria Teresa Janssem de Almeida Catanho, Oliane Maria Correia Magalhães

Reflexão e formação na prática da educação científica baseada em projetos | 452

Kátia Calligaris Rodrigues, Kátia Silva Cunha, José Ayron Lira dos Anjos

Trabalhando o erro: formação docente como eixo da extensão | 466

Kátia Silva Cunha, José Ayron Lira dos Anjos

Trabalho, desemprego e evasão no projoovem urbano | 478

Kátia Calligaris Rodrigues, Mayara Gouveia de Castro, Maria Alexandra da Silva Monteiro Mustafá

Uma abordagem sobre a gestão democrática: uma referência ao programa escola aberta | 488

Karla Roberta Silva de Oliveira, Ana Lúcia Fontes de Souza Vasconcelos,

Utilização de aves taxidermizadas como instrumento didático-pedagógico | 496

Gleicielle de Oliveira Silva, José Emerson Xavier, Erasmo de Souza Lira Neto, Rosane Costa da Silva Galvão, Manuela Figueiroa Lyra de Freitas, Carolina Peixoto Magalhães 494

Visão holística dos alunos sobre a segurança alimentar e o aproveitamento integral de alimentos | 502

Victor Hugo Moreira de Lima1, José Pacifico Gomes Neto, Marilene da Silva Cavalcanti, Paulo Antonio Padovan, Isairas Pereira Padovan4

A educação ambiental no contexto escolar - uma análise do conhecimento dos professores sobre a mata atlântica e o uso sustentável | 512

Katharine Raquel Pereira dos Santos, Maria Juliana Gomes Arandas, Eveline de Cássia Batista de Almeida Alves, Nivaldo Bernardo de Lima Júnior, Ketsia Sabrina do Nascimento Marinho, Erivaldo Alves Antonio, Francisco Carlos Amanajás de Aguiar Júnior

Gestão ambiental em destinos turísticos insulares: uma análise dos meios de hospedagem do arquipélago de Fernando de Noronha (Pernambuco - Brasil) | 522

Nathália Körössi, Alexandre César da Silva, Ana Julia Melo, Carlos Eduardo Pimentel, Elidomar Alcoforado, Gloria Maria Widmer, Luis Henrique de Souza; Vanice Selva

Cadastro territorial multifinalitário na gestão municipal | 544

Andrea F. T. Carneiro, Cezário de Oliveira Lima Jr., Daniel Carneiro da Silva

Resultados da ação “engenharia cartográfica: divulgação, importância, conceitos, aplicações e suas ferramentas disponíveis para a sociedade” | 556

Marcelo Antonio Nero, Dirceu Tavares de Carvalho Lima Filho, Maria de Lourdes de Aquino Macedo Gonçalves, Cezário de Oliveira Lima Junior, Rodrigo Mikosz Gonçalves

Tecnologia social e tecnologia apropriada | 568

Wellington Pinheiro dos Santo, Arthur Diego Dias Rocha, Heitor Silva de Albuquerque, Cristine Martins Gomes de Gusmão

A contribuição da universidade no desenvolvimento profissional de jovens de uma comunidade popular urbana | 578

Adriana Maria da Silva, Mônica M^a. B. Gueiros, Niedja Fernanda Nobre dos Santos

Mentoria e iniciação profissional de jovens de escolas públicas no mercado de trabalho | 592

Mônica Maria Barbosa Gueiros, Wana Cristina Lopes e Silva, Tamires Maria de Oliveira, Cassia Rayana de Moraes Luna Paixão, Denise dos Anjos Silva

Apresentação

A Extensão Universitária é definida pela interação dialógica entre Universidade e Sociedade, interação com o objetivo de transformar realidades locais na Sociedade e, também, transformar a própria Universidade, por meio da construção de novos conhecimentos em um movimento inverso àquele da educação superior formal, de graduação e pós-graduação, onde a espiral de construção de conhecimento se dá a partir da Universidade. Nos encontros proporcionados pelas atividades de extensão, o movimento começa no sentido da Sociedade para a Universidade.

Com a diversificação e melhoramento qualitativo e quantitativo das ações de extensão, aliados à compreensão da necessidade de formalizar, registrar e divulgar o conhecimento construído, a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Pernambuco resolveu retomar os Cadernos de Extensão, sob a forma de compêndios de artigos organizados na forma de volumes de livros, de acordo com as áreas temáticas da Extensão, a saber: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos, Educação, Meio-Ambiente, Saúde, Tecnologia e Trabalho. Os textos consistem em relatos de experiência de ações extensionistas, artigos de pesquisa-ação, e textos de divulgação científica e extensionista.

Boa leitura!

Edilson Fernandes de Souza
Pró-Reitor de Extensão

É POSSÍVEL CONSTRUIR UMA MÍDIA QUE NÃO DIMINUA NOSSA ESTIMA?” BREVE HISTÓRIA DAS AÇÕES EM RESPOSTA AO BOMBARDEIO MUDIÁTICO SOBRE A COMUNIDADE DO COQUE

João Pereira Vale Neto- Doutorando
PPGS/CEFICH (joaovalesanga@gmail.com)

Yvana Carla Fechine de Brito – Doutora
Professora do Programa de Pós Graduação
e do Departamento de Comunicação Social (yvanafechine@uol.com.br)

Resumo

O bairro do Coque, localizado no centro do Recife, é representado na mídia, como um dos mais violentos da capital pernambucana. Em 2005, um jovem da comunidade perguntou a um estudante de comunicação social da UFPE se seria possível construir uma mídia que não diminuísse a estima dos moradores, mas, ao contrário, apontasse para uma visão do bairro capaz de mirar além da violência. É a partir dessa provocação que surge o projeto de extensão Coque Vive destinado a responder a pergunta do morador, identificando as consequências do ethos discursivo do jornalismo sobre o bairro e também as estratégias de confronto e superação do mesmo a partir de uma associação conjunta entre estudantes universitários e moradores do bairro.

Palavras-Chave: Coque Vive – resistência – história

Abstract

The neighborhood of Coque, located in the center of Recife, is represented in the media as one of the most violent of Recife. In 2005, a young community asked a student media of UFPE it would be possible to build a media that does not diminish the esteem of the residents, but instead pointed to a vision of the neighborhood able to aim beyond violence. It is from this provocation arising an extension project to answer the question of the resident, identifying the consequences of the discursive ethos of journalism about the neighborhood and also the coping strategies and overcome it from a joint association between college students and neighborhood residents .

Palavras: Coque Vive – resistency – history

Introdução e objetivos

Esse trabalho está ancorado em uma tentativa de historicidade de um projeto de extensão que já possui oito anos. Esse dado é importante porque quer dizer que em todo esse tempo, existem muitos relatos que podem ser feitos, e de certa forma, vem sendo feitos, principalmente a partir das fortes conexões que a pesquisa e a extensão possuem dentro do projeto – lembrando que a totalidade dos autores de pesquisas sobre o Coque, citados aqui, se envolveram diretamente nas ações do projeto. Também, com isso, queremos pontuar que tentaremos aqui contar uma parte pequena dessa história. Poderíamos fazê-lo a partir dos consecutivos apoios da PROEXT/UFPE e dos incentivos federais do Programa PROEXT/MEC SESU e PROEXT Cultura ou, inclusive, a partir da perspectiva dos estudantes de jornalismo que, por três gerações de turmas, se aproximaram sistematicamente do projeto. Ou, quem sabe, a partir dos vínculos e dos aprendizados coletivos? Ou da perspectiva dos moradores do bairro ou professores universitários envolvidos? As possibilidades são muito grandes. Nosso desafio, enquanto autores/protagonistas/pesquisadores talvez seja o de ir contando essa história aos poucos, conectando-a com o conhecimento científico surgido no interior dessas relações, para que os leitores interessados possam entender por onde caminhamos e onde estamos caminhando. Nesse sentido, nós – Yvana e João – oferecemos esse pequeno relato que vem repercutindo a partir dos oito anos de lançamento do jornal Coque, produzido em 2005. O leitor, assim, se sentirá menos desconfortável por nos ver tão diretamente no texto. Mas entenda, também, esta como uma própria provocação para que os envolvidos no projeto também comecem a contar as histórias diretamente, compartilhando com a comunidade acadêmica e a sociedade as reverberações relacionados a produção desse simples jornal.

Realizado em uma única edição, primeira “amostra” de um encontro inusitado entre jovens da comunidade do Coque e do Departamento de Comunicação Social da UFPE, o jornal “Coque” é a resposta a uma simples pergunta: um dos jovens do bairro, chamado Rivaldo Procópio, estudante de uma instituição de educação não-formal¹, perguntou a outro, João Vale, um estudante do curso de jornalismo, de passagem pelo bairro, se era possível construir uma mídia que produzisse uma outra forma de falar sobre a comunidade uma vez os moradores estavam cada vez mais internalizando o bombardeio jornalístico que associava o bairro à violência. O resultado, segundo o jovem, era que as pessoas estavam ficando cansadas, com a estima baixa e terminavam por acreditar na violência. Lançada a pergunta, havia a tarefa de respondê-la. A inquietação reverberou de forma tal que quando menos esperávamos toda uma turma de jornalismo da UFPE estava tentando respondê-la (VALE NETO, 2007).

Marco teórico

As consequências, evidenciadas pelo jovem, são resultantes do discurso midiático, ou melhor, do *ethos* do discurso midiático sobre o bairro. Segundo a retórica clássica, o *ethos* nasce da vontade do orador de se exprimir. Protege o conteúdo do que está sendo dito, chamando atenção, através do estilo, para um emocional estético. Enquanto estratégia, garante que o orador seja fiável. Para o *ethos*, o segredo não está no conteúdo, mas em como se diz. Maingueneau (2008 : 72) afirma que “a leitura faz surgir uma origem enunciativa, uma instância subjetiva encarnada que exerce o papel de fiador”. A fiabilidade, por sua vez, constitui-se a partir de indícios textuais que são investidos por determinações

1. A educação não-formal é uma prática formativa desenvolvida em contextos fora da escola. O conceito pode ser aprofundado em GOHN, 2011.

físicas e psíquicas – a corporeidade e a o caráter. O “caráter” é constituído justamente pelos traços morais e psicológicos do fiador. Já a “corporeidade” corresponde a uma compleição corporal, uma forma de vestir-se e de mover-se no espaço social. É assim que, a partir do *ethos*, acreditamos que determinado orador é confiável. Aqui está, desde já, a dependência do *ethos* do sócio-histórico, pois suas atribuições – caráter e corporeidade – imbricam-se ao “conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, de estereótipos sobre os quais a enunciação se apoia, e, por sua vez, contribui para reforçar ou transformar” (MAINGUENEAU, 2008:72).

O fiador deseja a adesão do leitor. Deseja que este seja um co-enunciador: que “enuncie comigo, que veja como eu vejo”, pois assim surge “um só discurso”. As incorporações do enunciador para a estratégia de “um só discurso” são a fiabilidade, como dissemos, a partir da identificação das características físicas e psíquicas de quem enuncia – e a “ancoragem do mundo” no qual passa-se a confiar que o mundo em que habita o enunciador é o mesmo mundo em que o co-enunciador habita. Por fim, existe a possibilidade de incorporação total, na qual o co-enunciador confunde-se com o enunciador: mesma informação, mesmo caráter, mesmo discurso. Como nos diz Maingueneau (2008:73):

O texto não é para ser contemplado, ele é a co-enunciação voltada para um co-enunciador que é necessário mobilizar para fazê-lo aderir “fisicamente” a um certo universo de sentido. O poder de persuasão de um discurso decorre em boa medida do fato de que leva o leitor a identificar-se com a movimentação de um corpo investido de valores historicamente corporeificados. A qualidade do *ethos* remete com efeito à figura desse fiador que. Mediante sua fala, se dá uma identidade compatível com o mundo que ele faz surgir em seu enunciado.

A relação do *ethos* com o texto jornalístico é, então, surpreendente. Como nos diz Amossy (2008:26), ele “permite a adesão aos valores comungados por um grupo social dominante, que os faz passar por indiscutíveis”. A partir do estereótipos sociais, amplamente difundidos pelo jornalismo, dominantes ditam a forma dos dominados. A partir da fiabilidade do jornalista – o enunciador- surgem os co-enunciadores, seus leitores, que passam a confessar a mesma fé que o primeiro. O “*ethos*” do jornal entra em ressonância tal com o co-enunciador que os lugares apontados pelo enunciador, os valores associados a estes lugares passam a ser totalmente válidos, afinal, “o Coque não é mesmo um lugar violento?”.

Mouillaud (2002) distingue o discurso jornalístico como uma *construção em dispositivo*, ao se inscrever, provocar re-inscrições: por ter a fiabilidade como seu principal valor, o jornalismo depende de maneira radical que o co-enunciador tome o mundo do jornal como o mundo em que se está. Toda a prática de informar jornalisticamente está, portanto, carregada de sub-dispositivos internos, como o sistema de títulos, que inscrevem a informação e reinscrevem o leitor no texto a ponto da familiarização ser total.

Descrevemos os dispositivos como sendo matrizes (muito mais do que surportes) em que vinham se inscrever os textos. Nesse sentido, o dispositivo (livro, jornal, canção, disco, filme, etc) existe antes do texto, ele o precede, comanda sua direção (...) e a extensão (...). A antecipação do dispositivo não significa, contudo, a passividade do texto. Se o jornal gerou os títulos, como a cidade gerou vitrines e tabuletas, os títulos “fazem” o jornal e as tabuletas a cidade, da qual elas são a receita (MOUILLAUD, 2002:33)

Um pequeno título como “Coque”, portanto, passa a ganhar a dimensão da sua posição no texto, inserindo não apenas a localização do bairro (o mesmo lugar onde habitam enunciador e co-enunciador) como também toda a construção social sobre o mesmo: toda uma carga semântica associada ao todo e à parte. Como nos diz Mouillaud (2002:42): o jornalismo realiza uma transformação de dados difusos em unidades homogêneas. O jornal, com seus mundos compactos, passa a fazer parte do hábito do leitor - o ato de lê-lo traz uma “atualização do real” a partir da compreensão discursiva de que somos nós, junto ao jornalista, que enunciamos os atos.

Abrir o jornal é um gesto duplamente inaugural: o frescor das informações descobre, a cada manhã, a novidade do mundo. Ele se reconhece na forma interrogativa: o que há no jornal?; o que ocorre no mundo?; O ato de iniciar tem seu inverso, no declínio que acompanha a leitura, que perde seu frescor ao mesmo tempo em que o dia; consome mais a informação do que a acumula; funciona como um gasto. A realidade é, entretanto, mais complexa. Se a informação é um capital que se gasta na medida em que prossegue a leitura (empobrece-se até que o jornal se torne, no fim, um conjunto vazio), o ato de leitura é, ao mesmo tempo, a acumulação de um capital: um saber que está a salvo do tempo. Saber e informação estão em uma relação invertida, na qual os ganhos e as perdas se fazem às expensas um do outro: a informação se gasta no próprio tempo em que um saber se acumula. (MOUILLAUD, 2002:75)

Abrir o jornal torna-se um movimento duplo: de corporeificação e de saciedade de informação. Ao se posicionar para a novidade, demanda do jornalismo, nos posicionamentos no presente do texto e passamos a consumir os seus saberes, que pouco dizem respeito a datas, nomes de pessoas, mas a uma determinada forma de narrar que nos coloca diante da “única atualidade estável do começo ao fim da dia”. Estamos imersos na variedade de acontecimentos do presente e o jornal está lá, conosco: “cada número do jornal cria um presente. O ato de leitura e o referente da informação, supostamente, pertencem ao mesmo momento do tempo: o que eu leio é o que eu espero que esteja correndo, no momento em que leio” (MOUILLAUD, 2002:76). Todos os tempos do jornalismo - a seleção da pauta, a apuração, a edição, a publicação - esconde-se no dispositivo: ele, ao chegar em nossas mãos, está pronto, assim como a realidade. O efeito dessa atualidade é uma impregnação no leitor. O dispositivo abre-se, em todas as casas, no começo da manhã, à disposição para quem desejar colher o real. O leitor se enche do presente: consome-o. Longe do jornal, não precisa mais dele, pois está “saciado” com os saberes recolhidos. Identificado plenamente com o mundo oferecido no jornal, utiliza o jornal como uma fonte fiável de informação. Mouillaud (2002:183) nos diz: “Ler o jornal é estar colocado no ponto de vista de um mapa. O leitor, ao invés de ser uma referência para o mundo, nele deve encontrar seu lugar. (...) O mapa não é um espaço perfeitamente isotópico, homogêneo em todos os seus pontos”. Não podemos assim identificar uma coincidência entre o *ethos* enquanto dispositivo discursivo e o jornalismo enquanto uma prática sócio-discursiva? O jornalismo, ao depender dessa identificação total, fiável e corpórea, acaba por fazer do *ethos* a sua principal “armadilha” para capturar o leitor. Assim, se o *ethos* do discurso comum já nos convida a lermos juntos o mundo, o do discurso jornalístico parece ionizado:

O número do jornal diário está conectado à minha leitura e me conecta ao mundo. O leitor, o jornal e o mundo, estas três instâncias, têm corpo único, são postas em presença uma das outras (...) O que eu leio em meu jornal me diz respeito: não se trata da implicação militante, que está ligada à natureza dos acontecimentos, mas de uma implicação da qual não posso me distanciar e que não é o efeito de uma escolha. (MOUILLAUD, 2002:178)

O desejo do jornal – sua estratégia de consumo – não é que leitor e jornal sejam uma só instância? Em seu desejo de “adesão”, o jornalismo oferece os seus mundos compactos como figuras-nômades, que embora sejam apagadas no dia que se encerra, buscam no leitor a sua migração. O jornal nos oferece então suas figuras, as quais, como nos diz Gregolin (2003:96) iniciam um ciclo insistente até o ponto em que passam a constituir o imaginário social. Retornando a Mouillaud(2002:37):

A informação é uma das figuras da visibilidade: estelas de heróis gregos, imagens da iconoteca, homens ilustres da terceira república, retratos de antepassados, álbuns de família...não se terminaria o inventário das figuras pelas quais uma sociedade, em todos os seus níveis e estados, - públicos ou privados – opõe a si própria, suas representações. Ao mesmo tempo em que a figura tem uma profundidade, um aquém a que se refere, ela é um relevo: promover uma imagem ou uma informação é destacar do real uma superfície, um simulacro (...) que vêm à frente com relação a um fundo sem imagem.

Diante do questionamento trazido pela comunidade, sobre o fato do jornalismo estar difundido uma imagem negativa, confirmamos ser este, então, um acontecimento possível. É possível que, este dispositivo, o jornal, esteja funcionando como uma “caixa-de-terror” sobre o bairro, fazendo com que as figuras que envolvem a comunidade sejam as figuras da violência. Ainda mais: e se o *ethos* do jornalismo sobre o bairro, em sua busca por fiabilidade e corporeificação, posicionem, continuamente, o espaço/tempo do Coque como o espaço/tempo da violência, constituindo e mantendo assim uma tradição?

Não foi, é claro, o jornalismo que originou o estigma. Há, aí, um enlace sócio-histórico próprio, que tem relação direta com as consequências da escravidão, com o adensamento da metropolização e a consecutiva ocupação de famílias rurais, migrantes da zona da mata e do sertão pernambucano, de uma região de manguezal aterrada nas proximidades do centro do Recife (FREITAS, 2005). A consequente monopolização da mídia por uma hegemonia branca e metropolitana, contudo, trouxe consequências nefastas às comunidades populares como o Coque: ao buscarem modernizar-se, as elites da capital tenderam a densificar o processo de categorização e limitação dos pobres e negros a um determinado tempo/lugar, considerado, necessariamente, como “atrasado”, “sub-desenvolvido” e, igualmente, “perigoso” (VALE NETO, 2010). A utilização contínua da palavra “Coque”, seja em uma “chamada” ou um pequeno título, por mais diminuto que seja, termina por criar um processo de (re) apresentação próprio, ou, tanto melhor, de incorporação específica dos temas aos quais o bairro é/foi submetido socialmente. A partir de contínuas associações à violência e à morte, cristalizava-se imagem do bairro como “a morada da morte”. O Coque, então, tornava-se o próprio estigma, contraponto fundamental da cidade que se desejava metropolizar-se, e aprofundar-se na modernização. As matérias da violência vinham acompanhadas de outras, em menor escala, que traziam as intervenções governamentais no bairro, distopias a trazer a “humanização” e “civilização”.

Metodologia

Mas como, diante desse contexto, podemos retornar a pergunta gerativa de Ridivaldo Procópio? Como diante de questões sócio-midiáticas tão densas, se torna possível produzir uma mídia diferenciada sobre o Coque? No momento em que aceitaram o desafio proposto pelo jovem morador, os estudantes de comunicação não sabiam da gravidade do contexto onde estavam se inserindo. A produção consecutiva do jornal “Coque” dentro da disciplina de “Jornal-Laboratório” (2005.2) foi a primeira resposta do grupo. Produziram, de maneira conjunta com outros jovens do bairro, também ligados à instituição de educação não-formal da qual Procópio fazia parte, um pautas específicas sobre a comunidade. Sob orientação da professora Yvana Fachine, o material produzido adentra em questões diversas, trazendo os textos de jovens que nunca tinham ido ao bairro com textos de jovens que estavam profundamente enraizados na dinâmica da comunidade. Embora sua tiragem tenha sido pequena, o Jornal Coque é considerado a “ponta-de-lança” de uma série de processos que se desencadeiam a partir da sua produção e se debruçam, direta ou indiretamente, sobre a questão do *ethos* midiático e discursivo sobre o bairro.

Houve, assim, as consequências inesperadas: os jovens da universidade se sentiram impactados pela desenvoltura e os argumentos contundentes dos jovens sobre o processo de “expulsão branca” que a comunidade estava passando, a partir da aproximação silenciosa de prédios na região. Além disso, trouxeram o grupo da Universidade para o coração gestor do centro de educação não-formal dentro do qual tinham apreendido boa parte dos saberes práticos que estavam nos alertando. Ao passo que nos conduziam, também se apresentavam como um coletivo próprio, intitulado Movimento Arrebrandando Barreiras Invisíveis – MABI – que refletia experiências diversas, incluindo tanto uma aproximação crítica com alguns líderes comunitários – estando o discurso da “expulsão branca” também conectado a essa relação – como também seus aprendizados em cultura, uma vez que se reuniam para trocar e produzir arte e, em especial, a música a partir do *rock’n’roll*. Ao ingressarmos no centro de educação não-formal descobrimos esse ser uma espécie de “plataforma heterotópica” que agregava, conjuntamente, questões ancoradas na formação de sujeitos, a partir de diferentes dispositivos que incluíam da meditação ao desenvolvimento comunitário, passando por abordagens de gêneros e educação artística. Protegidos sob a égide de Francisco de Assis, o NEIMFA – Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis, realizava um resgate *sui generis* de formações diversas, apontando, sempre, o lugar de dignidade básica dos jovens, mulheres e crianças do bairro. Por oferecerem um caminho crítico radical, devorando uma série de influências na produção de uma regra própria – sendo possível encontra-los em uma vigília para o deus hindu Hanuman ou em uma procissão pelo fim da violência no bairro, essa instituição radicalizou o lugar do outro. A sua condição heterotópica havia produzido, inclusive a partir da ocupação de espaço na Universidade, um pensamento contundente acerca da expulsão, do bombardeamento midiático e a resistência do bairro no final da década de 70 e início de 80 na luta pela posse da terra. Tal ocupação ocorreu primeiramente pelos seus principais fundadores passarem para dentro da estrutura universitária como professores na área de Educação. Alexandre Freitas, por exemplo, em sua tese de doutoramento em sociologia, em 2005, afirma a necessidade de se pensar o Coque não a partir da violência, mas das redes associativas do bairro. Na comunidade, ele se torna uma ponte por trazer questões acadêmicas para dentro das propostas formativas do NEIMFA como também influenciar decisivamente alunos e professores a partir do posicionamento como

2. Para Foucault (2003), a heterotopia diz respeito a um “espaço impossível” que se materializa na praticada sociedade. Diferentemente da utopia, que é o não-lugar, a heterotopia é o lugar do outro, do encontro e do acontecimento desviante.

lugar afetivo e político nas discussões universitárias. É Freitas, inclusive, quem reitera o convite para que o grupo de comunicação da UFPE passasse a integrar o curso de Agentes de Desenvolvimento Comunitário, principal plataforma pedagógica da instituição para a formação de atores sociais no bairro.

O NEIMFA funcionou, então, não apenas como uma ponte Comunidade/Universidade mas também como uma plataforma aberta no sentido de evidenciar as potencialidades da formação conjunta. Também pode ser considerado uma balsa, ou um “tapete mágico” de uma série de memórias, referências e estudos que apontavam para a urgência de resgatar uma determinada lembrança como também evidenciar o lugar de dignidade inerente dos moradores, ofuscados pela densidade negativa da grande mídia.

A pergunta, realizada por Israel Ferreira, um jovem estudante do NEIMFA e integrante do MABI, ao final da produção do jornal, é emblemática. Tateando o dispositivo, que também é preto-e-branco, ele questionou “Vocês vão tirar dez e vão embora? Por que vocês não dão aula no NEIMFA?” O convite, repetido em sequência pela instituição, ao ser aceito, abriu espaço para uma experiência rica e até o momento bastante estudada por se tratar de uma ação de educomunicação (DUVERNOY, 2012, PEIXOTO, 2012) e descoberta de competências até então não-exploradas – dignas também das práticas próprias da educação popular da década de 70 (REVAH, 2005). É aí também que uma ação social – a produção do jornal conjunta aos moradores – provoca o “chamamento” para a extensão universitária, a partir do registro na PROEXT/UFPE das ações do Departamento de Comunicação na comunidade. Em um trabalho anterior (BRITO E VALE NETO, 2010), decisivo para tentar entendermos o que havia ocorrido no âmbito de estudantes de comunicação que se tornam educadores, havíamos descoberto que a dinâmica não era propriamente a de educador e aluno. Assim como boa parte dos educadores envolvidos em práticas de educação popular descobriram, o que estava em jogo, de fato, não era tanto a descoberta da “educação para as mídias” mas sim uma prática diferenciada: a de deixar-se conduzir pela mão dos outros, de forma que a mídia – sua crítica e potência – pudessem ser vistas e sentidas a partir dos afetos construídos na presença. As (in) consequências desse processo formativo, contudo, são inauditas porque provocaram uma infinidade de deslocamentos de parte-a-parte e uma série de produtos e estratégias que nasceram do regime do contágio, tal como descrevemos:

Fomos, então, nos despidendo dos papéis temáticos assumidos (o “carente” ou “beneficiário”, o “professor” ou o “benfeitor”) inicialmente e nos tornando verdadeiramente parceiros de uma *dança* ritmada por conflitos de identidade e alteridade, mas suavizada pela busca sincera da reciprocidade. (BRITO E VALE NETO, 2010)

A contribuição heterotópica educativa do NEIMFA soma-se toda a abordagem e aprendizado midiáticos do Departamento de Comunicação, a partir da contribuição de Yvana Fachine. Esta, recém-chegada na UFPE, trazia em seu repertório prévio nada menos do que 10 anos de experiência jornalística em jornais e emissoras de televisão, aliados à experiência de ensino na Universidade Católica de Pernambuco e a atuação no Centro de Pesquisas Sociosemióticas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Esta profissional acumulava, então, um conhecimento estético e refinado tanto da produção midiática quanto da análise semiótica. O questionamento sobre a construção de uma nova mídia realizado pelo jovem e repercutido no NEIMFA foi, então, certo porque a compreensão das mídias – seja operativa, conceitual ou estética – marcaria presença durante todo o projeto de forma a garantir que o pensamento e a forma das ações pudessem estar bem traduzidos nos produtos construídos.

Resultados e discussão

De maneira geral, as experiências formativas desencadeadas, seja na sala de aula do NEIMFA, seja no corpo-a-corpo com os vínculos que foram se formando, tanto com a instituição quanto com os jovens do Movimento Arrebentando Barreiras Invisíveis, provocaram o ingresso dos jovens estudantes da UFPE em projetos de extensão e no auto aprendizado organizativo. Essa organização coletiva deu origem a duas plataformas: o projeto de extensão Coque Vive e a Rede Coque Vive³. O projeto, sob orientação de Fechine, dedicou-se, do ponto de vista do Departamento de Comunicação Social da UFPE, a produção de pesquisas e produtos de comunicação, dispostos a minar o campo do aprisionamento simbólico apontado pelo NEIMFA e pelo MABI, mas sempre no passo-a-passo com esses atores, incluindo aí todas as tensões de estarem juntos. Surge assim uma espécie de formação alternativa ao aprendizado jornalístico acadêmico da Universidade e aos estágios de comunicação disponibilizados pelo mercado. Tal formação abriga uma série de estudantes que passavam a incluir em seu vocabulário palavras como crise, memória e vínculo, assim como se preocupavam com outra forma de exercer o jornalismo. Fechine em vários momentos havia se referido ao Coque como um “portal” ou uma “matriz” multifacetada nas quais seria possível ver histórias de vida capazes de contagiar outras vidas. Não vamos nos deter aqui, contudo, na descrição ou análise detalhada do que esses jovens produziram, embora Oliveira (2013) tenha começado a evidenciar a estratégia ética-estético dos vídeos realizados no âmbito da Rede Coque Vive.

O fato é que as duas formulações - o aprendizado midiático e semiótico da comunicação, corporeificados por Fechine e as práticas heterotópicas formativas do NEIMFA, principalmente as desencadeadas por Freitas - provocaram uma tensão permanente e produtiva nas ações dos jovens, deslocando permanentemente seus atores em uma dança caótica porém apaixonada pela ideia de atingir as apresentações midiáticas negativas e, para além disso, produzir “dispositivos” em conjunto. Mouillaud (2002:33) descreve os dispositivos “como sendo matrizes (muito mais do que suportes) em que vinham se inscrever os textos. Nesse sentido, o dispositivo (livro, jornal, canção, disco, filme, etc) existe antes do texto, ele o precede, comanda sua direção (...) e a extensão (...)”. No sentido do Coque Vive, os “dispositivos” tornam-se artefatos porque demandam um certo manuseio, um certo posicionamento para que funcionem. Embora Mouillaud tenha utilizado o conceito para falar de produtos culturais diversos, é preciso dizer que os artefatos são dispositivos em potência, abrem-se como convites à ação e não a fruição somente.

Dentro do projeto, em um momento, a tensão era direcionada para o rigor da produção dos pequenos dispositivos - nossos artefatos - em outro, era direcionada para as relações subjetivas entre os atores. É válido apontar, que, desde o seu início, o Coque Vive não saiu do percurso do convite inicial realizado pelo jovem morador do bairro⁵. Ao questionar se seria possível a construção de uma nova mídia, uma vez que as pessoas estavam se sentindo mal e sistematicamente reféns dos estereótipos produzidos midiaticamente, o jovem talvez não tenha percebido que estava posto todo o caminho pelo qual a Rede iria se estruturar: na produção de artefatos de combate e de vida. Os artefatos de combate são aqueles que esmiúçam a natureza do estigma, evidenciando-a e assim, realizando a denúncia. No momento que o estereótipo é revelado, o estigma perde seu poder porque sua construção social é evidenciada, desestruturando a condição mitológica. Por outro lado, os artefatos de vida são aqueles

3. A Rede Coque Vive foi uma estratégia realizada pelos alunos para tanto descrever as relações existentes entre os diferentes atores como também se candidatar a projetos de financiamento federal. O conceito é claramente inspirado na tese de doutoramento de Freitas (2005) no PPGS/UFPE sobre as redes sociais no Coque. Não vamos nos deter mais em uma história desta Rede enquanto movimento porque esse trabalho está sendo realizado por Vasconcellos, em dissertação de mestrado a ser apresentada ainda em 2013, também no PPGS/UFPE. Também Amador (2010) e Peixoto (2012) realizaram, na perspectiva do PPGE/UFPE, estudo significativo sobre as dimensões formativas na Rede Coque Vive. Freitas também está realizando, nesse momento, a partir do Núcleo de Educação e Cidadania, do NEIMFA, um importante quadro do estado da arte das pesquisas produzidas no contexto da Rede.

4.

5. Rivaldo Procópio que, como aluno do NEIMFA e membro do MABI, sintetizou o “espírito” do Coque Vive ao ingressar na licenciatura em Ciências Sociais na UFPE e atualmente realizar iniciação científica com Freitas.

que não estão preocupados necessariamente em se opor ao estigma, mas estão muito além dele. Porque os artefatos de vida se constroem pelo simples apontamento para a condição de liberdade e dignidade básica dos moradores do Coque, que pode ser vista/ouvida/sentida a partir do acesso direto as suas histórias de vida. Os artefatos, então, não obedecem necessariamente a um meio específico, sendo que os filmes, artigos, pesquisas, produções literárias e fotográficas podendo se encaixar tanto em uma categoria como em outra. Os artefatos do combate se conectam, assim, com a evidência realizada pelo jovem “as pessoas no Coque estão se sentindo mal, estão acreditando na mídia” e os artefatos da vida, com a pergunta: “é possível construir uma outra mídia sobre o Coque?”. Poderíamos até dizer, talvez, que essas duas forças – uma inquietação e uma pergunta – se refletem também na própria disposição dos agentes envolvidos no contexto do convite: o NEIMFA, a partir de Alexandre Freitas, despertando a carga crítica para o “assombro” da situação pela qual o bairro estava passando e a Universidade, a partir de Yvana Fechine, despertando a potencialidade de uma produção de mídias que combatessem, desconstruíssem ou transpassassem os estigmas. No meio disso tudo, destacam-se os jovens da Universidade e da comunidade, descobrindo-se no meio dessas duas forças e impregnando o projeto e a Rede com uma forte potência de transformação.

Considerações finais

Após oito anos, todos os sujeitos da Rede foram atingidos de maneira decisiva pelo próprio encontro. O coletivo MABI passou a realizar o produto com maior regularidade dentro da Rede, o fanzine chamado “Desclassificados” com poesias e texto críticos a partir de uma perspectiva subalterna⁶ e a inserção de Rivaldo Procópio no curso de Ciências Sociais da UFPE. Os jovens estudantes da universidade em seu processo de transformação partiram, como foi dito, para entender as relações criadas em rede a partir do ingresso em programas de pós-graduação em sociologia e educação, assim como também se mantiveram independentes, porém extremamente conectados e imbuídos do sentido de produção. O NEIMFA passa a incluir dentro do seu horizonte formativo a comunicação como uma ação estratégica, materializando-a institucionalmente dentro de um seus núcleos estratégicos e incluindo os artefatos como itens de aprendizado pedagógico em suas formações. No percurso tenso e histórico de estarem juntos, esses três agentes institucionais se limitaram e se expandiram diversas vezes ao longo de sua jornada – ainda inconclusa. O panorama do combate, contudo, mantém-se bastante intenso. Como responder ainda a pergunta realizada em 2005, sobre uma proposição diferenciada da mídia sobre o Coque?

É para responder a essa pergunta que começam a surgir os artefatos do Coque Vive. Tais artefatos estão relacionados a toda uma abordagem crítica da Rede Coque Vive, seja refletida em programas de formação com jovens, como aqueles desencadeados pelo NEIMFA, sejam as pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação, seja a produção e disponibilização de materiais – como o livro *Caderno de Notícias* e a animação *Zip*, entre outros. Outros artefatos não partem da tradição da morte, mas localizam a vida e ressaltam-na. Uma vez que o campo da morte é artificial e produzido socialmente, a estratégia dos artefatos da vida são de ressaltar a memória, a celebração, o encontro, as histórias de vida e outras narrativas que apontam para o lugar do comum. O estigma é, assim, devorado pela capacidade de estar com o outro, em solidariedade a ele – com a vida que poderia ser a minha/sua. A vida comum – a condição comum é o status de um patamar diferenciado, encoberto pelas camadas do campo da

6. A perspectiva subalterna proposta pelos *Desclassificados* é influenciada por Michel Foucault, Boaventura de Sousa Santos, Gayatri Spivak e Homi Bhabha, entre outros.

morte. Essa estratégia é visível em momentos nos quais os próprios sujeitos do Coque tornam-se enunciadores com mais intensidade e menos mediação como no livro *Senhoras do Coque* ou em que o singelo é disposto a partir de uma pesquisa fotográfica, como no curta *Centenário do Sul*.

Os artefatos – do combate e da vida – estão conectados com um agenciamento da memória. Não a memória em sua conceituação geral, mas a memória trazida do centro para a margem. Como uma máquina, a memória – ao ser provocada – pode produzir seleções e construções que fazem tremer – ou explodir – o campo tradicional da morte. A memória, quando agenciada, “revira” e “cavouca” a terra, mexendo nas substâncias que, ao serem inquiridas pelo sujeito, constituem-no como um abrigo novo – Bakhtin (1992:35-36). Trabalhada, torna-se substrato potente, pois revela as condições sócio-históricas, trazendo a tona marcas sociais, discursivas e corporais. Essas marcas então são oferecidas sob a forma de uma “mídia”, um “produto” ou um “presente”.

O manejo e produção desses artefatos, por parte dos agentes, denuncia uma compreensão diferenciada dos seus papéis sociais – não se comportam nem como guerreiros, nem como artistas – mas em um espaço difuso, capaz de se tornarem uma coisa ou outra. O resultado do agenciamento e produção coletiva faz com que, constantemente se perguntem: “*quem é o autor?*”. A proposta política não é diferente, portanto, da antropofagia cultural: devoram o estigma da morte e produzem combate e vida. A proposição ancora-se de fato, em uma abertura radical para o outro, coque-universidade/universidade-coque, reconhecendo nele justamente o que a busca pela modernidade desconsiderou: o corpo/tempo/história do outro. É a partir desse deslocamento que se conjectura as ações necessárias para produzir com e partir da memória “cavoucada”. Os atores da Rede Coque Vive sabem perder-se pelas mãos do outro e também a provocar “perdições”. Assim, por sua disposição a “devorar” e serem “devorados” podemos dizer que esboçam uma política cultural de provocação antropofágica. Os produtos da memória trabalhados na forma de caixas, pequenos livros, notícias gigantes, filmes são, assim, produtos artesanais porque se constroem nesse oferecimento “ruminado” pela experiência. Sua artesanabilidade distingue-se desde já com a industriosa construção da notícia.

Aí também está sua fragilidade. Enquanto projeto de ação, o Coque Vive se dispõe a provocar o agenciamento de uma hegemonia diferente, na qual as vidas dos moradores do Coque estejam apartadas do estigma da morte. Para isso, produzem, esparsa e descontinuamente, os artefatos que não alcançam lugares diferentes dos círculos de ação dos envolvidos com o projeto. Embora diversos, os produtos não são regulares. Suas tiragens são pequenas, mal preenchendo a distribuição com o próprio grupo e os círculos de agentes da Universidade e da comunidade envolvidos na produção. A produção também varia de três anos para realização de um filme ou de seis meses para a produção de um jornal: enquanto coletivo o Coque Vive não é, nem de perto, uma plataforma industrial ou econômica. Embora ainda não se tenha estudado a fundo o *ethos* discursivo dos seus produtos, é interessante apontar que há, de fato, uma desproporcionalidade grande no grau de atuação do projeto para o da grande mídia. Resta assim, uma pergunta para o grupo: será possível que consigam perfurar a hegemonia das apresentações do Coque na mídia?

Gramsci oferece uma série de contribuições nesse sentido. Para contrapor-se a hegemonia, é necessário uma produção ativa e pedagógica de modo a efetivar uma transformação cultural efetiva. Como nos diz Gruppi (1991: 88) sobre as posições do comunista sardo:

O que ele propõe, por conseguinte, é uma nova relação cultura-massas, intelectuais-massas; o que se propõe não é uma cultura de classe, isolada em si mesma, que se contraponha como um bloco estanque a uma outra cultura, mas sim a visão de uma nova hegemonia cultural que se constrói na relação crítica com a cultura tradicional, com a assimilação de suas contribuições, com a conquista de novas aquisições, no quadro de uma concepção do mundo.

Para Gramsci, estratégia cultural torna-se peça-chave para a transformação almejada: é preciso alcançar o senso comum e transmutá-lo na construção de um bom senso. Podemos nos perguntar se, enquanto uma agência, o Coque Vive possui condições técnicas efetivas de se dedicar a essa tarefa. A análise gramsciana estava focada basicamente ao papel dos partidos políticos. Mesmo que identifiquemos a necessidade de serem produzidos “um novo senso comum, e, portanto, de uma nova cultura e de uma nova filosofia, que se enraízem na consciência popular com a mesma solidez e imperatividade das classes tradicionais. (GRAMSCI, 1999: 118-119) como esta agência pode lidar com a tradição da violência e do medo?

Na chave gramsciana, a resposta é a partir de uma estratégia formativa incessante. Do ponto de vista da Universidade, ocupar os espaços e apresentar uma perspectiva mais ampla sobre a problemática, seja na extensão, seja no ensino, seja na pesquisa. Na comunidade, manter a intensificação de práticas de formação, libertadoras e pedagógicas, capazes de atingir menos no nível dos conteúdos propriamente ditos, mas sim nas ‘formas de ver/sentir/produzir’ o mundo, para que se tornem ‘base de ações vitais’ como afirma abaixo.

Criar uma nova cultura não significa apenas realizar individualmente descobertas originais; significa também e, sobretudo difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer, e, portanto, fazer com que se tornem base de ações vitais, elemento de coordenação, de ordem intelectual e moral. (GRAMSCI, 1999:96)

Por dentro de cada ação, seja na Universidade, seja na Comunidade, está a filosofia da práxis – a crítica das concepções vigentes – e o desejo de que a inquietação se espalhe, fazendo com que os subalternos possam encontrar uma ‘imagem coerente’ de si mesmos. Para Gramsci, toda práxis da ação política em cultura está voltada para “propiciar às classes subalternas a libertação das formas de pensar homogêneas pelo pensamento liberal e o fortalecimento de seus projetos e ações na construção de uma contra-hegemonia.” (SIMIONATTO, 2009:7).

É válido, contudo, lembrar que tais artefatos – pela marca artesanal e coletiva de sua condição de produção – não são produzidos exclusivamente no sentido de disputa política tal como evidenciado por Gramsci. Possuem uma característica diferente que agrega não somente o combate, mas a vida. Em outras palavras, dentro do seu próprio processo de produção, está incluso o encontro e a produção conjunta como sua principal característica. Os artefatos tornam-se, para os que estão inseridos na ação, pequenos tesouros ou amuletos, capazes de renovar as forças durante o caminho. Para quem os encontra, tornam-se também exercícios de “mundos possíveis” onde nem a violência nem o preconceito fazem sentido.

Ao mesmo tempo, a provocação gramsciana também é interessante: será que o Coque Vive não pode produzir também um contra-ritual, uma performance gigante na qual a cidade possa reconhecer a sombra imposta no Coque, ou o desenvolvimento um produto da memória de rápida inserção e fruição

e conscientização, ou ao menos uma maior e mais intensa distribuição dos produtos? Os produtos diversos produzidos pela Rede Coque Viver podem apontar para um *ethos* próprio capaz de re-orientar o co-enunciador a fim de que o lugar do Coque na cidade seja ressignificado? Eis aí um desafio – uma tarefa e mostra de organização.

Referências

- AMADOR, Pedro Augusto de Queiroz. **As formas de governo da juventude na contemporaneidade: um estudo sobre a “Rede Coque Vive”**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Recife, 2011.
- AMOSSY, Ruth. **Imagens de si no discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- BRITO, Yvana Carla Fechine ; VALE NETO, J. P. . **Regimes de interação em práticas comunicativas: experiência de intervenção em um espaço popular em Recife (PE)**. In: 19o. Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação - COMPÓS, 2010, Rio de Janeiro. Anais do 19o. Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação - COMPÓS. Rio de Janeiro: Puc-rio, 2010. v. 1
- COQUE, Jornal-laboratório do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Pernambuco. Trabalho de conclusão da disciplina do 6º período do curso, 2005.2.
- DUVERNOY, Doriele Andrade. **La éducation aux médias et la formation de l'éducommunicateur: une étude sur les apports des interactions au sein d'un réseau associatif au Brésil Rede Coque Vive**. Université Lumière Lyon 2 - ISPEF Institut de Sciences et Pratiques d'Education et Formation - ICAR : Unité mixte de Recherche Interaction, corpus, apprentissages et représentations. – EPIC Ecole Doctorale Education, Psychologie, Information et communication. Tese de Doutorado, 2012.
- FREITAS, Alexandre Freitas. **Fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana. Um estudo sobre as redes associacionistas da sociedade civil**. Tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE. Recife, 2005.
- FOCAULT, Michel. **Outros espaços**, in: *Ditos e escritos III - Estética: Literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999. V.1
- GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1991.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da Enunciação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOUILLAUD, Maurice. PORTO, Sérgio Dayrell. **O jornal. Da forma ao sentido**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

OLIVEIRA, Vinicius Andrade. **O que nos dizem os vídeos da Rede Coque Vive?** Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFPE. Recife, 2013.

PEIXOTO, Maria Socorro Liberal. *Rede Coque Vive: a possibilidade de construir outras formas de se relacionar com si mesmo e com o Outro*. Trabalho de conclusão do curso de jornalismo. Recife, 2009

PEIXOTO, Maria Socorro Liberal. **Experiência, processos de subjetivação e formação humana na Rede Coque Vive**. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Recife, 2012.

REVAH, Daniel. **A Educação Alternativa**. In: Vários autores. (Org.). Anos 70: Trajetórias. São Paulo: Iluminuras : Itáu Cultural, 2005, v. , p. 159-178

SIMIONATTO, Ivete. **Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana**. Rev. katálysis, Florianópolis, v. 12, n. 1, June 2009 . Available from<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141449802009000100006&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Oct. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802009000100006>.

VALE NETO, João Pereira. **Coque: morada do vínculo**. Trabalho de conclusão de curso apresentado no curso de Jornalismo do Departamento de Comunicação Social da UFPE. Recife, 2007.

VALE NETO, João Pereira. **Coque: morada da morte? Práticas e disputas discursivas em torno de um bairro do Recife**. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFPE. Recife, 2010.

Geração de conteúdo digital para inclusão e promoção da saúde: um estudo de caso no Assentamento Nova Canaã (Tracunhaém - PE)

Marina Maria Austregésilo Saraiva da Silva^{1,4}

Maria Eduarda Bragança Malta^{2,4}

Fernanda Nepomuceno Bezerra^{2,4}

Júlio Venâncio Menezes Júnior^{3,4}

Cristine Martins Gomes de Gusmão^{3,4}

Wellington Pinheiro dos Santos^{2,4}

Resumo

Inovações tecnológicas têm sido constantemente desenvolvidas com o intuito de não apenas serem provas de conceitos teóricos, mas também trazerem impactos econômicos e sociais a curto, médio e longo prazo. O uso de tecnologias móveis em saúde, é um exemplo de ação desta natureza, onde sua aplicação é vista tanto em situações clínicas, quanto educacionais. No contexto deste projeto com o qual estamos lidando em saúde pública, percebe-se uma necessidade de melhor disseminar ações preventivas à população, assim como auxiliá-los à promoverem sua cultura e a tornar possível o intercâmbio de informações entre universidade-comunidade, pois é sabido que especialmente a população que reside na zona rural muitas vezes não tem acesso à equipamentos tecnológicos por falta de recursos humanos e financeiros. Dentro desta ótica, este projeto tem como objetivo promover a educação continuada da população rural em protocolos que serão utilizados em equipamentos móveis –smartphones – por meio do sistema InteliMED como forma de apoio e da promoção da saúde.

Palavras Chave: Inovações tecnológicas; saúde pública; educacionais; zona rural; InteliMED;

Abstract

Technological innovations have constantly been done with the aim of not just being proofs of concepts theorists, but also bring economic impacts and social the short, medium and long term. The use of mobile technologies in health care, is an example of this kind of action, where its application is seen both in clinical situations as educational. In the context of this project with which we are dealing in public health, there is a perceived need to better disseminate preventive actions to the population, as well as help them to promote their culture and make possible the exchange of information between university and community, as it is known that especially the population that resides in zone rural often has no access to technological equipment for lack of resources human and financial. Within this

¹Engenharia da Computação, Centro de Informática, UFPE

²Engenharia Biomédica, Centro de Tecnologia e Geociências, UFPE

³Centro de Ciências da Saúde, UFPE

⁴Núcleo de Tecnologias Sociais e Bioengenharia – NETBio, UFPE

wellington.santos@ufpe.br

perspective, this project aims to promote the continuing education of the rural population in protocols that will be used in mobile devices - smartphones - through the system InteliMED in support and health promotion.

Key Words: Technological innovations; public health; educational; countryside; InteliMED

Introdução

Segundo o Estatuto da Terra (Lei nº 4504/64), reforma agrária é o conjunto de medidas para promover a melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social, desenvolvimento rural sustentável e aumento de produção. Pode-se observar como consequências de uma reforma agrária: desconcentração e a democratização da estrutura fundiária, produção de alimentos básicos, geração de ocupação e renda, combate à fome e à miséria, diversificação do comércio e dos serviços no meio rural, interiorização dos serviços públicos básicos, redução da migração campo-cidade, democratização das estruturas de poder, promoção da cidadania e da justiça social.

O assentamento Nova Canaã, localizado no município de Tracunhaém, é fruto da luta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais sem terra de Pernambuco que, em 1997, ocuparam as terras dos Engenhos do Grupo João Santos, na zona da mata norte do estado. Desde então, as famílias que reivindicavam a desapropriação das terras, passaram a sofrer ameaças e foram vítimas de inúmeros casos de violências protagonizadas pelos capangas do empresário, aliado à Polícia Militar. Foram realizados vários despejos violentos, ameaças, perseguições, destruição das casas e lavouras como forma de intimidar e combater a luta dos trabalhadores e trabalhadoras que reivindicavam a área. As famílias enfrentaram todas as brutalidades e, em 2003, conquistaram a desapropriação do Engenho Penedinho, onde até hoje sobrevivem e procuram manter acesas em suas veias as tradições que encantam o povo do campo.

Apesar da presença da reforma agrária ter existido no assentamento o seu sofrido povo perece diante as não consequências do movimento. A falta de oportunidade foi um terrível castigo cedido a esses cidadãos. Não lhes foram dadas condições básicas para que pudessem partilhar uma vida melhor, pois é notório o seu sofrer com a falta assistência básica à saúde, no quesito de acesso ao posto de saúde e posteriormente à marcação de consultas, dificuldade ao acesso à educação é outra questão bastante importante, grande restrição no quesito lazer, além da ausência de propostas com incentivos para realização de oficinas de aprendizagem sobre plantações e seus benefícios. Se houver um maior incentivo por parte do governo para que o homem do campo permaneça no campo e não queira ganhar a cidade para se tornar apenas mais um número de uma triste realidade, pois em seu currículo o quesito experiência apenas consta sofrimento, humilhação e vontade de um futuro bem diferente, para este povo batalhador o campo seria sem dúvidas o melhor lugar para se viver.

O Projeto de Promoção da Atenção Básica a Saúde Através de Protocolos Educativos Utilizando Equipamentos Móveis, visa atender algumas necessidades desta comunidade. E tem como objetivo contribuir para a melhoria da saúde da população instalada nos assentamentos rurais tanto na estratégia da saúde da família como na educação alimentar realizando a inclusão digital e social utilizando equipamentos móveis, visando promover o conhecimento tecnológico para os jovens e adultos do campo.

O assentamento Nova Canaã conta com um parceiro muito importante que é a CPT (Comissão Pastoral da Terra). A CPT realiza projetos junto à comunidade de capacitação, para que eles possam “andar com as próprias pernas”. Foi construída no assentamento um biblioteca para que as crianças, jovens e adultos pudessem ter contato com a leitura e aprendizado fora da escola, além de ser um lazer para a comunidade. Foi também construída uma cozinha industrial pela CPT em parceria com Cooperação Internacional, na qual as mulheres podem fazer polpas de frutas para venda, gerando assim mais uma forma de renda para a comunidade. É um dos objetivos do nosso projeto em parceria com a professora Jailma Santos do departamento de Nutrição da Universidade Federal de Pernambuco, fazer-se produzir mais produtos além de polpas, já que existe toda uma estrutura montada.

Objetivos

O projeto tem como objetivo contribuir para a melhora da atenção básica à saúde da comunidade através do desenvolvimento de aplicativos e de conteúdos digitais para dispositivos móveis, gerando também um trabalho de inclusão digital, social e de promoção da saúde. No caso específico do Assentamento Nova Canaã, outra frente do projeto é a educação alimentar, dentro do contexto da educação popular em saúde apoiada por ferramentas tecnológicas, pois além de diminuir possíveis doenças geradas pela falta dela ainda pode contribuir para geração de renda e sustentabilidade econômica e ambiental da comunidade.

Marco Teórico

Tecnologias Sociais (TS) são aquelas técnicas, materiais e procedimentos metodológicos testados, validados e com impacto social comprovado, criados a partir de necessidades sociais, com o fim de solucionar um problema social. Uma tecnologia social sempre considera as realidades sociais locais e está, de forma geral, associada a formas de organização coletiva, representando soluções para a inclusão social e melhoria da qualidade de vida (Lassance Jr.; Pedreira, 2004).

O conceito de tecnologia social compreende, assim, produtos, técnicas ou metodologias reaplicáveis, desenvolvidas na interação com uma coletividade e que representem efetivas soluções de transformação social. É um conceito que remete para uma proposta inovadora de desenvolvimento, considerando a participação coletiva no processo de organização, desenvolvimento e implementação. Está baseado na disseminação de soluções para problemas voltados a demandas e carências concretas tais como: resolução de problemas de alimentação, educação, energia, habitação, renda, recursos hídricos, saúde, meio ambiente, dentre outras. As tecnologias sociais podem aliar saber popular, organização social e conhecimento técnico-científico. Importa essencialmente que sejam efetivas e reaplicáveis, propiciando desenvolvimento social em escala.

Segundo Paulo Kliass, Ciência, tecnologia e inovação são áreas em que, muitas das vezes, o gasto público deve ser encarado como investimento a fundo perdido e onde não cabe a aplicação da contabilidade restritiva de “retorno a curto prazo”. Os ganhos para o conjunto da sociedade com os resultados desse tipo de investimento são geracionais, de longo prazo.

O modelo da produção na escala da agricultura familiar e da pequena propriedade rural também

permite a utilização do conceito de tecnologia social. É o caso de processos importantes de produção de alimentos que estão incorporados no saber tradicional e que correm sérios riscos de desaparecer, caso sejam engolidos pela onda devastadora das tecnologias que dependem de transgênicos, agrotóxicos e fertilizantes. A opção pela tecnologia social proporciona um conjunto amplo de ganhos:

- I) A fixação da população no campo, com condições de remuneração adequada;
- ii) O consumo de bens derivados da produção agrícola de qualidade;
- iii) A redução do impacto negativo em termos ambientais e ecológicos;
- iv) A parceria com os centros de pesquisa das universidades, com a possibilidade de ampliar e aprofundar as inovações a partir dos saberes tradicionais; entre tantos outros fatores positivos.

O desenvolvimento científico e tecnológico em regiões estratégicas para o desenvolvimento nacional, deve também contar com a colaboração do conhecimento secular dos povos autóctones. A combinação das pesquisas de ponta dos diversos campos da ciência e as práticas dos moradores da região permite a alavancagem de novas oportunidades e a incorporação de processos já conhecidos no plano local. O potencial de avanços na área de biotecnologia e fitoterapia, por exemplo, pode ser melhor aproveitado a partir de uma articulação com os atores sociais que são detentores de práticas e conhecimento nesse domínio. Essa é uma das evidências de viabilização de um modelo efetivo de sustentabilidade.

É importante ver que as tecnologias sociais levam a inclusão digital a algumas comunidades, fazendo com que a população possa continuar desfrutando de um projeto envolvendo tecnologias inovadoras. Como é o caso por exemplo do InteliMED, o qual funciona através de tablets. É um programa que ajuda no diagnóstico da doença asma.

O assentamento Nova Canaã conta com um parceiro importantíssimo que é a Comissão Pastoral da Terra (CPT) a qual nasceu em junho de 1975, durante o Encontro de Pastoral da Amazônia, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e realizado em Goiânia (GO). Inicialmente a CPT desenvolveu junto aos trabalhadores e trabalhadoras da terra um serviço pastoral. Na definição de Ivo Poletto, que foi o primeiro secretário da entidade, “os verdadeiros pais e mães da CPT são os peões, os posseiros, os índios, os migrantes, as mulheres e homens que lutam pela sua liberdade e dignidade numa terra livre da dominação da propriedade capitalista”.

Fundada em plena ditadura militar, como resposta à grave situação dos trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia, a CPT teve um importante papel. Ajudou a defender as pessoas da crueldade deste sistema de governo, que só fazia o jogo dos interesses capitalistas nacionais e transnacionais, e abriu caminhos para que ele fosse superado. Ela nasceu ligada à Igreja Católica porque a repressão estava atingindo muitos agentes pastorais e lideranças populares, e também, porque a igreja possuía uma certa influênciapolítica e cultural. Na verdade, a instituição eclesiástica não havia sido molestada.

A CPT reafirma seu caráter pastoral e retoma, com novo vigor, o trabalho de base junto aos povos da terra e das águas, como convivência, promoção, apoio, acompanhamento e assessoria:

1. Nos seus processos coletivos: de conquista dos direitos e da terra, de resistência na terra, de produção sustentável (familiar, ecológica, apropriada às diversidades regionais);

2. nos seus processos de formação integral e permanente: a partir das experiências e no esforço de sistematizá-las; com forte acento nas motivações e valores, na mística e espiritualidade;
3. Na divulgação de suas vitórias e no combate das injustiças; sempre contribuindo para articular as iniciativas dos povos da terra e das águas e buscando envolver toda a comunidade cristã e a sociedade, na luta pela terra e na terra; no rumo da “terra sem males”.

Nas visitas feitas ao assentamento Nova Canaã foram recolhidos dados da população que podem ser analisados nos gráficos abaixo.

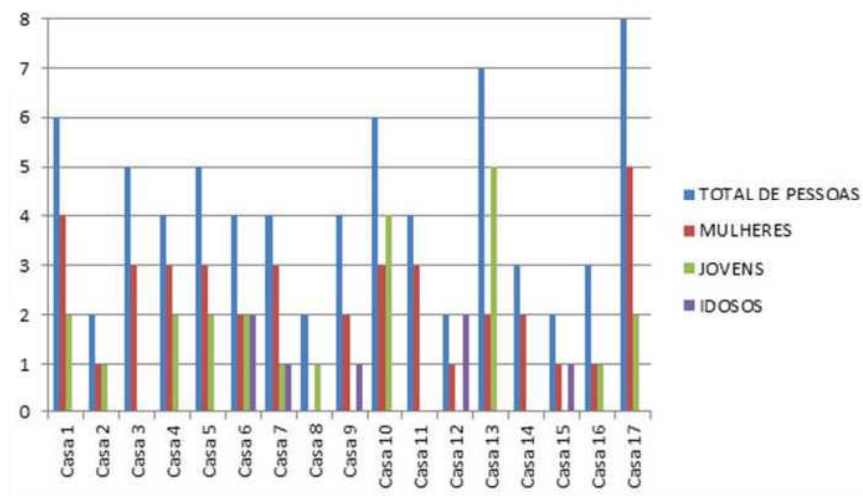


Figura 1: Estratificação dos resultados por sexo e faixa etária definida por casa.

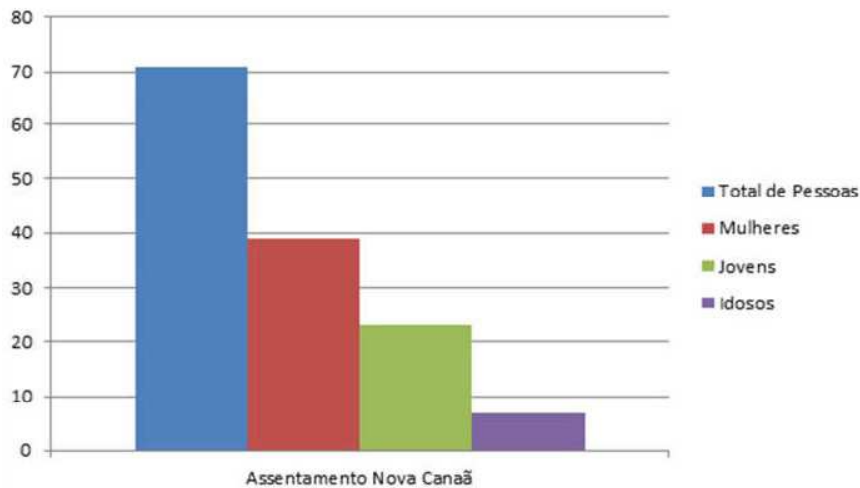


Figura 2: Estratificação dos resultados por sexo e faixa etária. Mulheres: 54,93%, Jovens: 32,39% e Idosos: 9,86%.

Através deste gráfico é possível analisar que a maior parte da população está com idade entre 29 e 55 anos. Visto que há uma grande evasão dos jovens do campo para cidade, pois não há uma ação eficiente por parte do governo que incentive os jovens a seguir o caminho dos pais no campo. Não há mais a alegria que brota dos olhos, e o calor da terra já não é mais a satisfação de viver naquele lugar.

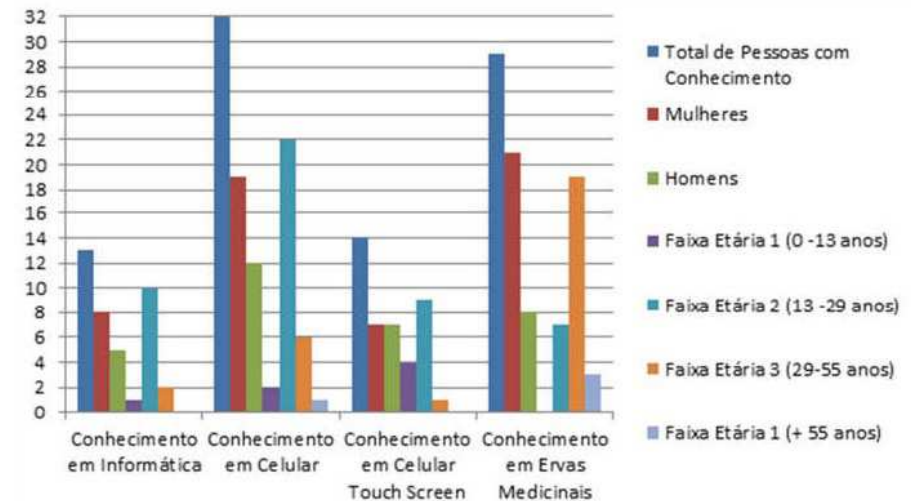


Figura 3: Estratificação dos resultados por sexo e faixa etária. Conhecimento sobre informática: mulheres: 61,54%, homens: 38,46%, faixa etária 1: 7,69%, faixa etária 2: 76,92%, faixa etária 3: 15,38%, faixa etária 4: 0%. Conhecimento sobre celular: mulheres: 59,37%, homens: 37,5%, faixa etária 1: 6,25%, faixa etária 2: 68,75%, faixa etária 3: 18,75%, faixa etária 4: 3,12%. Conhecimento sobre celular touch screen: mulheres: 50%, homens: 50%, faixa etária 1: 28,57%, faixa etária 2: 64,28%, faixa etária 3: 7,14%, faixa etária 4: 0%. Conhecimento sobre ervas medicinais: mulheres: 72,41%, homens: 27,59%, faixa etária 1: 0%, faixa etária 2: 24,13%, faixa etária 3: 65,52%, faixa etária 4: 10,35%.

O gráfico acima é observado que, mesmo com todas as dificuldades do local em que moram, os jovens possuem habilidades com a tecnologia avançada do século XXI. Eles têm interesse em aprender e gostam disto, por isso a importância de trabalhar com os equipamentos móveis, e este parâmetro é bastante importante, pois é bem possível que após os treinamentos executados na comunidade as pessoas capacitadas para realizar o trabalho terão êxito em seus propósitos. É possível identificar também que quem ainda detém o maior conhecimento sobre a área de ervas medicinais são os mais velhos, em especial as mulheres. Enquanto seus maridos cuidam da lavoura, elas cuidam da casa e do bem estar da família. Por isso a importância de transmitir a elas o maior conhecimento possível sobre

ervas medicinais, uma vez que a comunidade tem um difícil acesso à médicos e hospitais.

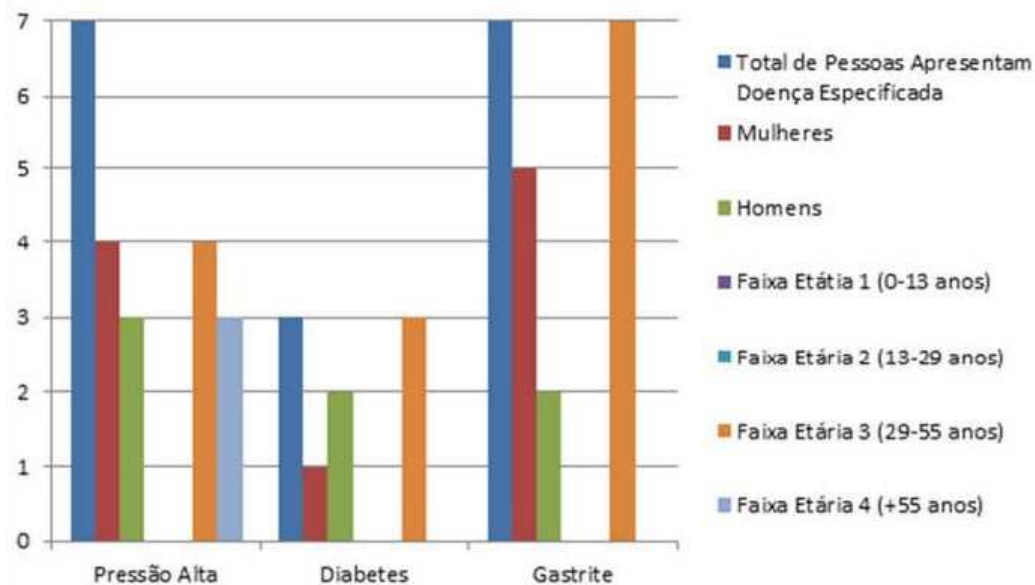


Figura 4: Estratificação dos resultados por sexo e faixa etária. Pressão alta: mulheres: 57,14%, homens: 42,86%, faixa 1: 0%, faixa 2: 0%, faixa 3: 57,14%, faixa 4: 42,86%. Diabetes: mulheres: 33,33%, homens: 66,66%, faixa 1: 0%, faixa 2: 0%, faixa 3: 100%, faixa 4: 0%. Gastrite: mulheres: 71,43%, homens: 28,57%, faixa 1: 0%, faixa 2: 0%, faixa 3: 100%, faixa 4: 0%.

Neste gráfico é possível destacar que ainda que a população se cuide da maneira que podem, como no caso com alimentos livres de agrotóxico, pois são cultivados em suas próprias terras, doenças vão aparecendo ao longo da vida. É possível identificar que a faixa de idade mais atingida pelas doenças como Pressão Alta, Diabetes e Gastrite é a que está compreendida na faixa 3 que vai dos 29 aos 55 anos.

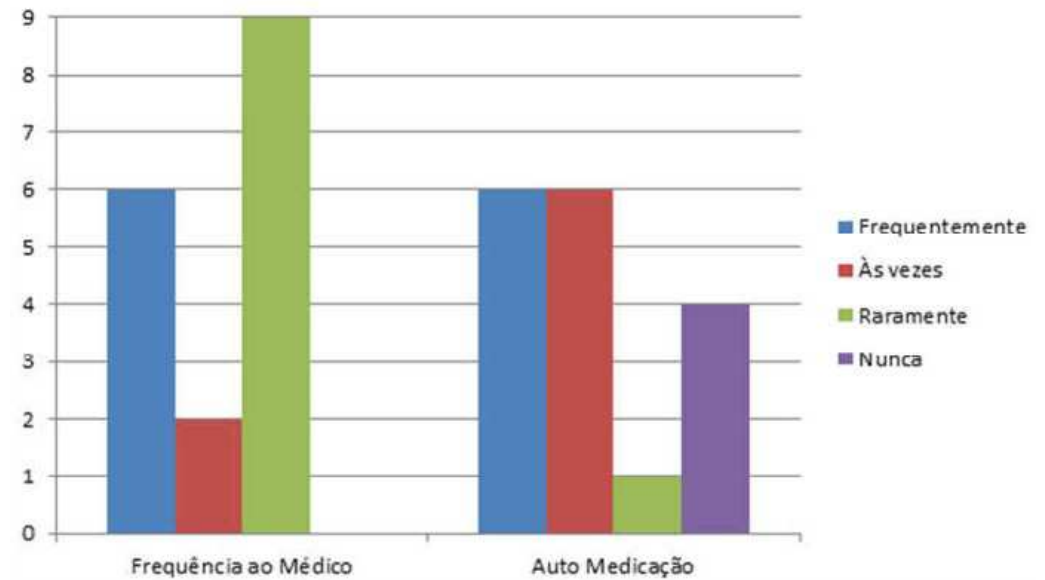


Figura 5: Estratificação dos resultados por frequência dos eventos. Consultas ao médico: frequentemente: 35,29%, às vezes: 11,76%, raramente: 52,94%, nunca: 0%. Auto medicação: frequentemente: 35,29%, às vezes: 35,29%, raramente: 5,88%, nunca: 23,53%.

Pode-se observar claramente que este assentamento possui bastante dificuldade no acesso à saúde. É um problema tão gritante que a maior parte da população raramente vai ao médico, os motivos são: difícil locomoção, falta de médicos nos postos e hospitais, e a fila de espera para ser atendido, enfim um grande transtorno para os assentados. Com isso eles praticam a auto medicação com muito mais frequência, o que é um ponto muito ruim, pois isso pode gerar complicações à saúde se não há uma consciência de seus atos.

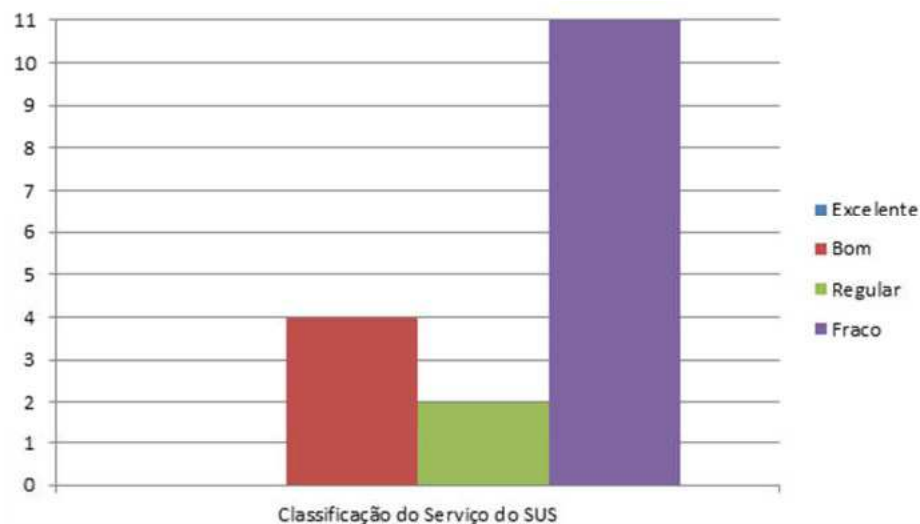


Figura 6: Estratificação dos resultados por classificação do serviço. Serviço do SUS: excelente: 0%, bom: 23,53%, regular: 11,76%, fraco: 64,70%.

Com este resultado é possível identificar que há uma visível insatisfação da comunidade para com o atendimento à saúde prestado pelos órgãos públicos nas regiões próximas ao assentamento.

Metodologia

São realizadas visitas ao assentamento, assembleias com os moradores, pesquisas de casa em casa, e reuniões na universidade. Essas foram algumas das medidas tomadas para fazer o Projeto de Promoção da Atenção Básica a Saúde Através de Protocolos Educativos Utilizando Equipamentos Móveis virar realidade.

As pesquisas realizadas foram sobre a vida na comunidade em geral, o nível de conhecimento em tecnologias modernas e como é a saúde no local, buscando realizar o diagnóstico sócio-econômico e de saúde da comunidade.

As assembleias comunitárias serviram também para apreender da comunidade as suas reais





necessidades, daí a conclusão de que seriam necessárias parcerias para geração de conteúdo digital a partir das demandas da realidade concreta e objetiva. Nesse sentido, buscou-se uma colaboração com o Programa “Nutrição e Ecologia por uma Cultura de Paz”, coordenado pela Profa. Jailma Santos, do Departamento de Nutrição da Universidade Federal de Pernambuco, que ficou responsável por dialogar com a comunidade a respeito da cultura alimentar local, aproveitando sua experiência prévia em trabalhos com alimentação saudável e educação popular em saúde em comunidades de baixa renda da periferia do Grande Recife.

A colaboração com o Programa “Nutrição e Ecologia por uma Cultura de Paz” terá como produto a elaboração de uma cartilha em formato digital e impresso, a ser trabalhada junto aos assentados e a partir do grupo de inclusão digital. A cartilha conterá um cardápio saudável e de alto valor nutritivo, contribuindo para a melhora da qualidade de vida dos moradores de Nova Canaã.

Visando capacitar os diferentes membros da equipe executora, estão sendo elaborados tutoriais abordando novas tecnologias de desenvolvimento de sistemas em software e hardware, particularmente um tutorial sobre Orientação a Objetos e outro sobre projeto com Arduino. Esses conhecimentos contribuirão para a construção de soluções a serem integradas a dispositivos móveis baseados em Android.

Paralelamente ao trabalho no assentamento, foram realizados testes e levantados dados para treinamento e refinamento do sistema InteliMed, que será futuramente adaptado como tecnologia social embarcada em equipamento móvel para apoio ao pré-diagnóstico em saúde, a partir das doenças mais comuns no assentamento, e reforço da atenção básica à saúde.

Resultados Parciais

Como resultados parciais do projeto, foi levantado o diagnóstico socioeconômico e de saúde da comunidade, expresso em gráficos e analisado pela equipe executora; foram também levantadas as reais necessidades da comunidade, o que contribuiu para o estabelecimento da parceria; também foram levantados dados que contribuíram para o fechamento de uma versão preliminar do novo aplicativo embarcado em Android. Por fim, foram criados importantes laços identitários entre a comunidade e a Universidade.

Como resultados esperados, têm-se a expectativa de capacitar os moradores do assentamento, especialmente os jovens, no uso de equipamentos móveis e das soluções desenvolvidas para essas tecnologias, procurando criar um grupo de pessoas que sejam referências para a comunidade em saúde, tais como os Agentes Comunitários de Saúde da Atenção Básica do SUS, contribuindo assim para a promoção da saúde da comunidade por meio da inclusão tecnológica.

Considerações Finais

A partir do trabalho realizado até o momento, a equipe pôde perceber que a partir da inclusão digital é possível atingir a inclusão social da comunidade. Foi possível analisar que a maior parte da população está com idade entre 29 e 55 anos. Visto que há uma grande evasão dos jovens do campo para cidade, mas dos que ainda vivem no local possuem habilidades com a tecnologia avançada do século XXI. Eles têm interesse em aprender e gostam disto, por isso a importância de trabalhar com

os equipamentos móveis, e este parâmetro é bastante importante, pois é bem possível que após os treinamentos executados na comunidade as pessoas capacitadas para realizar o trabalho terão êxito em seus propósitos.

É possível identificar também que quem ainda detém o maior conhecimento sobre a área de plantas medicinais são os mais velhos, em especial as mulheres. Enquanto seus maridos cuidam da lavoura, elas cuidam da casa e do bem estar da família. Por isso a importância de transmitir a elas o maior conhecimento possível sobre ervas medicinais, uma vez que a comunidade tem um difícil acesso à médicos e hospitais.

Referências

- <http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/questao-agraria/reformaagraria>, acessado dia 29/11/2012 às 13:56.
- <http://www.cptnacional.org.br/index.php/quem-somos/-historico>, acessado dia 29/11/2012 às 15:21.
- Baumgarten, Máira. Tecnologias sociais e inovação social. Porto Alegre, 2006.
- RUTKOWSKI, J. Rede de tecnologias sociais: pode a tecnologia proporcionar desenvolvimento social? In: LIANZA, S.; ADDOR, F. Tecnologia e desenvolvimento Social e Solidário. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005.
- LASSANCE JR, A.; PEDREIRA, J. Tecnologias Sociais e Políticas Públicas In: FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento. Rio de Janeiro: FBB, 2004.

UM OLHAR SOBRE O JORNALISMO: O OBSERVATÓRIO DA IMPRENSA PERNAMBUCANA¹

Alfredo Eurio Vizeu Pereira Júnior¹

Heitor Costa Lima da Rocha²

Robério Daniel da Silva Coutinho³

Márlon Diego de Oliveira⁴

Suzana Maria de Souza Mateus⁵

Tamíz Freitas Loureiro⁶

Resumo

O Jornalismo é hoje a grande Praça Pública do Brasil. É por meio dele que a maioria das pessoas entra em contato com o mundo que as cerca. Dentro desse contexto, a imprensa produz conhecimento e exerce uma função pedagógica. Produz conhecimento na medida em que contribui para que homens e mulheres tenham uma maior compreensão do mundo que os cerca. Exerce uma função pedagógica porque procura esclarecer a cidadãos e cidadãs fatos, acontecimentos, pesquisas científicas, etc. as quais elas não têm acesso. Dessa forma, o Jornalismo proporciona uma melhor compreensão do entorno, do cotidiano em que vivemos. Nesse sentido, é básico que a imprensa informe com qualidade e com uma perspectiva ética na qual o ser humano é o objetivo central. O respeito e a dignidade no tratamento da informação jornalística são centrais nesse processo. Preocupado com esse quadro o objetivo do Observatório da Imprensa Pernambucana é, num primeiro momento, fazer uma leitura crítica dos jornais com a finalidade de monitorar e avaliar a qualidade técnica dos noticiários bem como a relação ética que esses mantêm com os públicos e a sociedade em geral. Os resultados evidenciam, contudo, que a imprensa pernambucana possui compromisso com a seleção de notícias que apresentam relevância social da maioria delas. No entanto, o número daquelas identificadas como irrelevantes é pequeno, mas não insignificante. Ainda apresenta uma construção estrutural da notícia que oferece diversas direções para que o leitor possa formar opinião crítica. Entretanto, mesmo que exista um significativo quantitativo de notícias voltado aos interesses universais do conjunto da sociedade, a maioria delas é desenvolvida de forma limitada para compreensão social por conta da reduzida diversidade de fontes e versões nas matérias, marginalizando assim o pluralismo de interesses dos diversos grupos sociais existentes no mundo.

Palavras-chaves: Jornalismo, Observatório da Imprensa, Democracia; Ética.

Introdução

O amplo reconhecimento do papel institucional do Jornalismo para a consolidação da democracia é uma realidade nas sociedades contemporâneas. Dentro desse contexto, também é evidente a insatisfação

1. Projeto de Extensão da PROEX/UFPE concluído em janeiro de 2013.

1. Professor do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Pernambuco e Coordenador do Projeto de Extensão Um Olhar sobre o Jornalismo: O Observatório da Imprensa Pernambucana.

2. Professor do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Pernambuco e Vice-Coordenador do Projeto de Extensão Um Olhar sobre o Jornalismo: O Observatório da Imprensa Pernambucana.

3. Mestrando do Programa de Pós-Graduação da UFPE e colaborador do Projeto de Extensão Um Olhar sobre o Jornalismo: O Observatório da Imprensa Pernambucana.

4. Graduando em Jornalismo na UFPE e colaborador do Projeto de Extensão Um Olhar sobre o Jornalismo: O Observatório da Imprensa Pernambucana.

5. Graduanda em Jornalismo na UFPE e colaboradora do Projeto de Extensão Um Olhar sobre o Jornalismo: O Observatório da Imprensa Pernambucana.

6. Graduanda em Jornalismo na UFPE e colaboradora do Projeto de Extensão Um Olhar sobre o Jornalismo: O Observatório da Imprensa Pernambucana.

de cidadãos e cidadãs em relação à forma como a imprensa constrói sentidos e identidades no mundo moderno, provocando uma crescente crise estrutural de sentidos em que as pessoas perdem o sentimento de pertencimento necessário a vida cotidiana, a vida em sociedade. Por isso, consideramos importante que a prática jornalística assuma compromissos de inclusão social e participação efetiva de crescentes contingentes da população do País, conferindo maior presença às representações dos movimentos sociais nas discussões e debates públicos articulados pela produção simbólica do Jornalismo.

Com essa convicção, acreditamos contribuir para a formação de um público cada vez mais consciente dos seus deveres e direitos no processo de produção da notícia e na construção da agenda pública como um requisito indispensável para o exercício pleno da cidadania. Nessa perspectiva, entendemos ser de fundamental relevância monitorar, fazer uma leitura crítica, analisar e interpretar a atuação do Jornalismo, uma vez que compreendemos o seu exercício como uma atividade central nas sociedades democráticas. Assim sendo, desenvolvemos o projeto do Observatório da Imprensa Pernambucana, com o objetivo dele ser um agente de ação e mobilização regular, periódico e sistemático de concretização da referida sociedade.

Não obstante, tendo em vista que a imprensa enfrenta hoje problemas de credibilidade e qualidade informativa, consideramos que o atual modelo informativo necessita de um acompanhamento crítico do noticiário produzido. Por isso, seu monitoramento e avaliação constante são importantes. Para nós, um outro Jornalismo é possível. Assim, pretendemos que o Observatório possa ser um agente na construção de uma imprensa plural, rigorosa, precisa, equilibrada e justa. Tivemos também a preocupação de incentivar e possibilitar instrumentos de participação efetiva dos consumidores de informações jornalísticas que, na verdade, mais do que consumidores, são cidadãos e cidadãs. Dentro desse contexto, fez-se necessário o exercício constante, regular e sistemático dos jornais impressos com intenção de contribuir para o aperfeiçoamento democrático da sociedade.

O Jornalismo construtivista e a construção social da realidade

O Jornalismo é uma forma central de conhecimento nas sociedades democráticas. É resultado de uma atividade profissional de mediação vinculada a uma organização que se dedica basicamente a interpretar a realidade social e mediar os que fazem parte do “espetáculo mundano” e o público. Compartilhamos com a afirmação de Gomis (1991) e consideramos que a mídia não só transmite, mas prepara e apresenta uma realidade dentro das normas e das regras do campo jornalístico, contribuindo dessa forma para a percepção do mundo da vida.

O Jornalismo é uma espécie de “lugar de referência” para homens e mulheres (CORREIA; VIZEU, 2008). Quando propomos esse conceito temos como hipótese que o jornalismo é um “lugar” para os brasileiros muito semelhante ao da família, dos amigos, da escola, da religião e do consumo. Desta maneira, o Jornalismo contribui para contextualizar e ajuda homens e mulheres a compreender o mundo em sociedades cada vez mais complexas.

Neste contexto, o Observatório da Imprensa Pernambucana busca monitorar, fiscalizar – e não censurar –, a produção jornalística. Sendo assim, analisamos e interpretamos os conteúdos veiculados, com a finalidade de contribuir com a qualidade da informação e com a ética jornalística, o que se

constitui num requisito imprescindível no avanço da democracia. Nossa atividade é fundamentada na perspectiva de que o Jornalismo deve ser entendido a partir da aplicação no campo dos fundamentos epistemológicos do construtivismo. Isso implica na importância do Jornalismo na esfera pública e na produção do conhecimento.

Inicialmente consideramos que o campo jornalístico contribui para a construção social da realidade e não é um espelho da mesma. Ou seja, o Jornalismo não reproduz o real, é uma interpretação social dele que procura se aproximar da verdade dos fatos. Hoje essa tendência teórica ganha cada vez mais espaço na academia. No entanto, a teoria do espelho ainda está bem presente nas redações de todo o País. Ou seja, a ideia de que o Jornalismo consegue reproduzir a realidade. Tal afirmação não resistiria a uma análise simples. No processo de produção da notícia vamos estabelecendo uma série de recortes e enquadramentos que vão refratando a realidade (BAKTHIN, 1986). O que busca o Jornalismo é se aproximar através do método, da investigação, da qualidade da informação e da ética da verdade dos fatos.

No entanto, o construtivismo é usado de uma forma tão generalizada no Jornalismo que hoje fica difícil saber de que construtivismo estamos falando quando tratamos do campo jornalístico. Como pontua Meditsch (2010), convém lembrar também quando afirmamos que o Jornalismo contribui para construção social da realidade que essa não é uma ação isolada do campo da produção, mas uma relação intersubjetiva entre o campo da produção e homens e mulheres. É uma ação reflexiva (TUCHMANN, 1983; BOURDIEU, WACQUANT, 2005).

Como o Jornalismo contribui para a construção da realidade? É possível dizer que isso acontece quando o campo jornalístico cotidianamente, ao enquadrar e formatar o mundo, vai tecendo uma trama de fatos (TUCHMANN, 1983; SÁDABA, 2008), um olhar sobre o mundo que o molda a partir das regras, normas, discursos, da cultura profissional, das pressões econômicas, políticas, sociais, culturais bem como do que vamos denominar para fins deste trabalho de público interativo (BAKER, 2003).

Não existe construção do real no Jornalismo se não há uma audiência ativa que interpreta e reinterpreta os fatos (BOURDIEU, 2002). Nesse complexo processo de produção da notícia o Jornalismo atua na construção social da realidade constituindo essa e sendo constituído por ela. Estamos chamando esse fenômeno de o construtivismo do Jornalismo.

Tomamos por base a definição de Alsina (2006): “A notícia é uma representação social da realidade cotidiana produzida institucionalmente que se manifesta na construção de um mundo possível”. Nossa preocupação não é trabalhar o conceito de notícia como Alsina propôs, mas mobilizá-lo para construirmos um esboço de uma teoria do Jornalismo Construtivista.

A questão que surge é do Jornalismo como uma prática social e cultural produzida institucionalmente. Nesse sentido, entendemos como Berger e Luckmann (1973) que as instituições têm uma historicidade e implicam em enquadramentos. As tipificações das ações humanas são construídas ao longo de uma história compartilhada. As instituições têm sempre uma história da qual são produtos, da qual fazem parte num processo constante de construção e reconstrução. Como estes autores, consideramos que não é possível compreender adequadamente uma instituição sem compreender o processo social, cultural, histórico e econômico no qual foi construída. É nessa perspectiva que vemos o Jornalismo Construtivista.

Aprendendo, ensinando, analisando e interpretando a produção de notícias

Em conformidade à epistemologia construtivista, na qual é fundamentado o necessário compromisso de contribuir para uma leitura crítica do Jornalismo, propiciando a formação de cidadãos e cidadãs conscientes da importância de sua participação na construção social da realidade, o Observatório - formado por alunos do 2º e 4º período da graduação em Jornalismo (maioria), além de discentes da pós-graduação em Comunicação e por docentes da mesma área da Universidade Federal de Pernambuco - analisou e interpretou matérias do Diário de Pernambuco, Folha de Pernambuco e do Jornal do Commercio. Foram investigadas as notícias das editorias de Política e de Geral (Vida Urbana, Grande Recife e Cidades), publicadas todas as terças, quintas e domingos durante o mês de setembro de 2012.

O universo do material coletado nos três impressos é de 637 matérias jornalísticas, sendo 169 do Diário de Pernambuco (111 na editoria de Política e 58 na de Vida Urbana), 237 da Folha de Pernambuco (158 em Política e 79 na Grande Recife) e 231 do Jornal do Commercio (135 em Política e 96 na editoria de Cidades).

A título de qualificar a referida análise, nos meses anteriores (março a agosto), os trabalhos do Observatório focaram na formação dos responsáveis pelo monitoramento das notícias. Os envolvidos participaram de oficinas e cursos sobre a leitura crítica dos jornais com a preocupação de aferir a qualidade e a ética da informação. No período, ocorreu uma revisão bibliográfica e debates para fundamentar a investigação, com destaque para o estudo sobre a seleção de notícias associada à relevância da comunicação social para a criticidade da esfera pública (HABERMAS, 2007), bem como a construção da notícia através da escolha de fontes e versões (HERMAN, 1999). O conceito auxilia na identificação das representações sociais valorizadas nos enquadramentos das notícias. Também foram realizadas simulações de análise dos jornais conforme padrão estabelecido por ficha de registro de notícias.

Já nos três meses consecutivos à análise das notícias (setembro), o Observatório dedicou-se à sistematização da investigação, quantificando dados (outubro), elaborando gráficos (novembro) e revisando o material elaborado (dezembro). A etapa subsidiou resultados de análises qualitativas sobre a possibilidade da agenda dos jornais contemplar as necessidades mais significativas e relevantes da sociedade e se a construção das notícias abrange a diversidade significativa das versões existentes na sociedade sobre os temas e fatos abordados. O trabalho ainda oportunizou resultados capazes de investigar nas notícias se há respeito ao discernimento crítico do público presumido por jornalistas e também se os enquadramentos propostos pela imprensa pernambucana atendem os interesses universais do conjunto da sociedade e não só os interesses da estrutura de poder política e econômica.

Em suma, os procedimentos metodológicos de análise do Observatório, a saber, sistemática leitura da imprensa pernambucana, no período supracitado para coletar dados sobre categorias definidas como objetivos específicos deste projeto e descritas como resultados alcançados no parágrafo anterior, foram bem sucedidos.

Após esta etapa de coleta e interpretação, uma maior interação social foi também alcançada pelo

projeto, conforme objetivo central do Observatório, que visava possibilitar aos cidadãos e cidadãs instrumentos de participação efetiva na análise crítica do conteúdo jornalístico. Os resultados da análise crítica das notícias foram expostos e analisados coletivamente com a sociedade civil e os jornalistas responsáveis pela produção do material investigado, durante um seminário promovido em janeiro. Participaram editores dos jornais analisados e integrantes da ONG Centro Luiz Freire, além da comunidade acadêmica e da população em geral. Neste momento, foi possível ainda observar como os jornalistas concebem a própria produção com base nos resultados apresentados.

Frente ao exposto, o Observatório possibilitou a integração entre a universidade e a sociedade com repercussão para ambas no sentido de uma leitura crítica do Jornalismo voltada ao pleno exercício da cidadania. O projeto se mostrou importante também com relação ao ensino, pesquisa e extensão acadêmica dos seus integrantes. A ação envolveu teoria e prática das disciplinas ministradas pelos professores bem como para seus alunos e alunas na Graduação: Introdução ao Jornalismo, Legislação e Ética do Jornalismo, Comunicação Comparada, Ciência Política, Teoria da comunicação, Teorias do Jornalismo; Realidade Socioeconômica, Política e Cultural Brasileira; e, na Pós-Graduação: Comunicação e Ideologia e Mídia e Construção do Real.

Selecionando e construindo a notícia jornalística

A partir das discussões e análises teóricas desenvolvidas durante o processo de preparação para a investigação crítica das notícias produzidas pelo Diário de Pernambuco, Folha de Pernambuco e Jornal do Commercio, os participantes do Observatório puderam ressaltar a importância das produções jornalísticas no contexto da opinião pública existente no estado. Por isso, diversos conceitos e antagônicas vertentes do Jornalismo foram abordados, a fim de estudar, de forma analítica, as notícias publicadas e sua maior notoriedade na sociedade pernambucana.

Vale ressaltar que somente após esta etapa, que durou seis meses de leituras e debates com intuito de fornecer o embasamento teórico necessário, objetivando que cada integrante concedesse maior consistência às suas análises, passamos para a efetiva investigação crítica das matérias. Dessa forma, este processo de formação para investigação da produção jornalística contribuiu para a maior compreensão dos integrantes do projeto sobre a repercussão social que causa uma leitura acrítica do conteúdo, refletindo sobre importantes conceitos que foram destrinchados e melhor compreendidos.

A seleção de notícias associada à contribuição social é um desses conceitos. Este processo estrutural do jornalismo, a seleção, possui bastante relevância na definição dos temas que são direcionados à discussão pública, contribuindo na definição da agenda política discursiva da esfera pública, podendo interferir assim, de maneira positiva ou negativa, no bem-estar dos cidadãos e cidadãs. Sendo assim, a partir da seleção da notícia, com base nos estudos de HABERMAS (1997) sobre a ação comunicativa e sua relação na esfera pública, é possível inferir a sua relevância (ou irrelevância) social.

A esfera pública é um ambiente da vida social onde é, constantemente, construída e reconstruída a opinião pública e ela decorre de uma condição ideal quando os cidadãos, sem sofrerem intimidações, agem como público em relação a assuntos de relevância para todos. É, portanto, a partir da interação comunicativa associada aos contextos da vida social (BAKHTIN, 1981), observadas nas comunicações cotidianas, as quais são, comumente, estimuladas pela imprensa através da transmissão sistemática de notícias, que a sociedade pode mobilizar vontade política, transformando-se em esfera pública política

(HABERMAS, 1997), ou seja, quando a sociedade civil se qualifica, por meio da força comunicativa, para pressionar o poder do Estado a adotar ações proporcionais ao sentido público e político dado à temática abordada. Dessa forma, pela seleção da notícia jornalística, é possível determinar se ela constitui o interesse geral da sociedade, logo, se é importante ser veiculada.

A construção da notícia foi outro ponto estrutural na elaboração do conteúdo jornalístico que recebeu total atenção do Observatório. O destaque se justifica porque ela revela como a notícia pode estabelecer plataformas de conhecimento com o intuito de que os envolvidos na recepção do conteúdo transmitido possam defender seus pontos de vista de maneira inteligível e esclarecedora, servindo assim de subsídio público, capaz de mediar o diálogo entre as diferentes classes sociais de nossa complexa sociedade com seus distintos interesses.

Neste viés, a investigação sobre a construção da notícia foi principalmente subsidiada através dos estudos de HERMAN (1999) em relação a fontes e versões usadas nas matérias. A teoria possibilitou a identificação da diversidade de fontes e versões contidas nas notícias. Segundo o autor, por meio da análise desses pontos identificados, a matéria pode apresentar uma variedade significativa de fontes e versões, contribuindo socialmente, como também pode ser constituída de forma a marginalizar e excluir demandas e reivindicações de setores subalternos e periféricos à estrutura de poder, esvaziando de sentido as deliberações públicas. Assim, através dessa identificação, é possível classificar a notícia jornalística mediante seu respectivo nível de qualidade comunicativa relacionada ao entendimento social.

A construção da notícia, segundo o modelo de HERMAN (1999), pode apresentar versão e fonte únicas, como também pode usar versão única com mais de uma fonte. O primeiro caso ocorre na matéria que apresenta os fatos de acordo com apenas um ponto de vista e utiliza uma fonte, enquanto que no caso seguinte, ela abre espaço para mais fontes, mas mantém enfoque único. Vale ressaltar que, quando só uma fonte é ouvida no texto de única versão, configura-se uma limitação jornalística, pois a discussão deveria ter maior alcance social. Também há limites quando mais fontes são consultadas, visto que mesmo aparentando elevação da discussão por conta do uso de variadas vozes sociais, o debate continua constituído por apenas uma versão, a qual pode influenciar a formação de opinião.

Entretanto, segundo o autor, há também uma categoria chamada de diversidade marginalizada ou reprimida. Ela aparece quando há a presença de diferentes versões, defendidas por suas fontes, mas devido à forma da construção da notícia, uma versão se sobrepõe à(s) outra(s). No final, apenas uma parte das versões é divulgada pela mídia – fato que não permite que as outras perspectivas que se desviam da temática geral cheguem à população. Por isso, também se pode afirmar que as matérias concernentes a este caso possuem uma diversidade sem sentido.

A estruturação das notícias também pode ser constituída por uma diversidade significativa de fontes e versões. Segundo o autor, ela acontece quando o produtor da notícia passa para o seu público as diversas problemáticas que estão relacionadas ao tema que foi proposto. É justamente o contrário da categoria anterior, pois existe a tentativa de deixar o texto mais democrático, com a participação de diferentes setores da sociedade, permitindo que eles se expressem sobre determinado assunto. Esse é o tipo ideal, que deve servir de modelo jornalístico, visto a sua função social. Entretanto, comumente, não é possível executá-lo devido a muitos fatores, que vão desde a linha editorial do veículo associado à ideologia dos proprietários, passando por todos os problemas relacionados às rotinas produtivas da notícia, com destaque à redução de profissionais na redação e limitação do tempo para produção da

matéria.

Resumindo, a partir da conceituação de Herman, que permitiu estudos sobre a identificação da diversidade de fontes e versões contidas nas notícias, é possível classificar, de forma gradual, se a notícia transmitida reduz ou amplia a discussão e compreensão pública sobre a temática abordada a partir da sua construção. Assim, com base nesses estudos, a notícia jornalística pode ser qualificada numa escala valorativa no que concerne a sua qualidade social.

A relevância social das matérias nos jornais pernambucanos

Inicialmente, é oportuno dizer que as primeiras análises das notícias monitoradas pelo Observatório, ainda na fase de formação teórico-conceitual e dos pioneiros exercícios de investigação crítica das matérias, não se limitaram a observar as editorias propostas pelo projeto (Política e Geral). Todos os cadernos foram investigados. A ação contribuiu para estimular a percepção da equipe sobre a segmentação dos jornais em editorias e suas funções sociais, assim como para perceber como é produzida a notícia particularizada de cada seção. Após esta etapa, o monitoramento das notícias foi dirigido às editorias propostas pelo projeto, no qual descrevemos analiticamente agora.

Para categorizar e classificar a relevância social (e irrelevância) das notícias, nos fundamentamos na distinção de HABERMAS (1997) entre racionalidade instrumental (individual e utilitarista) e racionalidade comunicativa (compartilhada intersubjetivamente e condicionada pelo consenso do conjunto da comunidade de comunicação) e seu efeito na esfera e opinião pública. Vale ressaltar que uma notícia é relevante quando sua transmissão e circulação podem contribuir para mobilizar a opinião pública, a fim de qualificar a esfera pública por vontade política a favor dos interesses do conjunto da sociedade. Por outro lado, é irrelevante uma notícia que não é capaz de promover tais provocações sociais por meio do seu poder comunicativo.

Nesta perspectiva, analisamos e investigamos se as 637 matérias publicadas no Diário de PE, Folha de PE e Jornal do Commercio contemplavam o interesse geral da sociedade. O resultado do monitoramento mostra que a imprensa pernambucana possui compromisso com a seleção de notícias que apresentam relevância social. Esta característica foi identificada em 89,7% das matérias nos três jornais. Porém, o quantitativo daquelas classificadas como irrelevantes não são insignificantes. Foram veiculadas 66 notícias no período mensal do monitoramento, o que corresponde a cerca de duas matérias irrelevantes publicadas por dia, em média. Este número ainda é alto, tendo em vista que, com o reduzido espaço redacional, quanto mais próxima de zero a frequência de matérias irrelevantes, mais elevada a qualidade da cobertura jornalística.

Por dentro das notícias relevantes e irrelevantes socialmente

A veiculação de temáticas relevantes propicia ao jornalismo cumprir a sua função social de não apenas passar uma informação, mas, sobretudo, conseguir transmitir um conhecimento que possibilite a conscientização dos leitores sobre a referida abordagem temática, bem como a articulação de debates críticos acerca da realidade que os rodeia. Nesta perspectiva, descrevemos alguns exemplos do referido

monitoramente e análise das 637 matérias publicadas no Diário de PE, Folha de PE e Jornal do Commercio.

Nas 169 matérias pesquisadas do Diário de Pernambuco, onde 80% das notícias se mostraram importantes para serem veiculadas, visto constituir relevância social, ou seja, voltada ao interesse geral da sociedade, e 20% delas classificadas como irrelevante, um exemplo de relevante matéria pode ser verificada no dia 02 de setembro de 2012, na editorial de Política. A matéria cujo título foi “Tarefa de casa do futuro prefeito”, neste caso referente ao prefeito do Recife, consegue tratar de um tema super recorrente e de interesse de todos, que é o da mobilidade urbana. As eleições municipais estavam para acontecer aproximadamente dois meses posteriores à veiculação da notícia.

Uma matéria classificada como irrelevante pode ser observada na mesma editoria e data, representando distorção da função do jornalismo com a sociedade, por meio de informações que não são significativas para mudar positivamente a realidade das pessoas que compõem a sociedade como um todo. O título da matéria foi “Entre comícios e o altar” e o assunto abordado é justamente o casamento da filha famosa de Ely Batata, candidato a prefeito do Cabo de Santo Agostinho. Apesar de tratar do tema ‘eleições’, o qual é em sua maioria relevante, a matéria é totalmente insignificante para o público-leitor, já que o foco é só a carreira da modelo, o casamento dela, entre outras questões no mesmo estilo. O rumo, que poderia ser dado à candidatura de seu pai, foi totalmente deixado de lado, na consolidação de uma matéria baseada no *infotainment* (informação com base no entretenimento).

Com relação ao monitoramento realizado nas 231 matérias do Jornal do Commercio, onde apresentaram 97,5% de notícias relevantes socialmente e 2,5% irrelevantes, o exemplo descrito como negativo foi publicado no dia 11 de setembro de 2012, no Caderno de Política. Em pleno período de processo eleitoral para escolha de prefeito e vereador, é lançada uma matéria sobre um ex-prefeito do Recife, Roberto Magalhães, intitulada “Magalhães está em noite de autógrafos”. O texto trata-se apenas de um espaço informativo para divulgar o lançamento do livro de Magalhães. A matéria poderia citar algum dos seus feitos importantes quando foi gestor ou mesmo explicar com mais detalhes do que fala o livro que ele está lançando, mas ao invés disso, concede boa parte de sua dimensão para enfatizar que personalidades políticas importantes marcaram presença na noite de autógrafos.

Já no dia 25 de setembro do mesmo ano, o jornal publica uma relevante matéria na editoria de Política, com o título “Juventude sem ilusões”. A matéria possui um texto para introduzir a notícia, com tamanho da fonte maior que o restante do conteúdo da matéria que diz: “Corrupção e frustração. Duas palavras que tiram o estímulo dos jovens e o levam a pensar duas vezes antes de obter o título de eleitor. Enquanto parte desse segmento admite falta de interesse pelo pleito, outra parte ataca a classe política e defende o voto nulo como protesto. É o assunto desta última reportagem da série “Voto e Cidadania”.

Diante do cenário caótico em que vivemos (jovens e toda a sociedade) com casos e mais casos de corrupção da classe política que se somam dia após dia, grande parte da juventude se vê afastada da política partidária e governamental e, possivelmente, não possui ainda consciência ideológica para guiar seus passos na luta por mudanças. Refletir sobre esse fato é essencial para podermos contribuir no encaminhamento de soluções para esta problemática. Assim sendo, já deu para notar que a temática abordada pela matéria é relevante para a sociedade porque trata de um tema importante para suscitar uma discussão acerca dos jovens contemporâneos e sua relação com a política.

Infelizmente, diferente do exemplo acima, 10,3% das 637 analisadas pelo Observatório nos três

jornais monitorados, não apresentaram esse compromisso social de promover uma reflexão crítica e enriquecedora para o público. A seleção desse tipo de matérias irrelevantes pode ser evidenciada através do exemplo veiculado pela Folha de PE, na editorial de Política, no dia 11 de setembro de 2012. A matéria intitulada “Candidatos buscam voto de torcedores” ao invés de tratar das propostas e temas políticos de interesse dos cidadãos e cidadãs com relação ao desporto, foco na tietagem da população junto aos candidatos à prefeitura do Recife durante o jogo da seleção brasileira de futebol quando veio ao estado, que, sem dúvida, contou com intensa campanha políticas dos prefeituráveis a procura de votos. O jornal teve ao todo 8,5% de matérias consideradas irrelevantes das 237 analisadas e investigadas pelo Observatório.

Em relação às classificadas como importantes socialmente, a Folha PE apresentou 91,5% do total supracitado. Um exemplo foi a publicada na editoria de Grande Recife, no dia 20 de setembro de 2012. Com o título “Jovem atropelada no Cabo de Santo Agostinho”, a matéria aborda não de forma espetaculosa o drama humano, mas traz os problemas relativos à falta de sinalização no trânsito. A personagem da matéria foi morta por um caminhão a serviço da urbanização na área onde ocorreu o acidente, que ficava próxima a uma escola, mas que tinha sérios limites de sinalização para os pedestres, conforme relatada por fontes selecionadas na matéria.

É oportuno ratificar que a escolha de um tema relevante nem sempre faz com que a matéria cumpra sua função de auxiliar o público na construção de um olhar crítico. Isso depende também da maneira como a matéria foi estruturada, da linguagem utilizada, da abordagem escolhida, dentre outros fatores, como por exemplo, a seleção de fontes e versões utilizadas na construção da notícia que pode reduzir ou ampliar o entendimento crítico dos cidadãos e cidadãs sobre a abordagem selecionada na notícia jornalística.

Nos jornais e editorias analisados pelo Observatório, percebemos que, na sua maioria, houve a existência de relevantes temas e conteúdos, mas, isso não impede que contidos neles possa haver limitações quanto a inadequados recortes através, principalmente, da estruturação da notícia com suas fontes e versões, que podem apresentar a realidade de forma parcial, isto é, de um modo que impossibilite o leitor de entender a plenitude dos fatos abordados, reduzindo a função social do jornalismo que teve atender os interesses universais do conjunto da sociedade e não só os interesses da estrutura de poder política e econômica.

Observando as matérias e sua função universal para a sociedade

Os aspectos de construção da notícia interferem decisivamente no recorte da realidade que será transmitido ao público. Dependendo de quantas visões forem colocadas, a qual estruturalmente utiliza-se de fontes jornalísticas, a matéria colabora fundamentalmente como fonte informativa voltada ao debate público e político da sociedade. Ela oferece diversas direções para que o leitor possa formar opinião. No entanto, nem todas as matérias são desenvolvidas de forma que garanta um entendimento crítico ao leitor, contribuindo para a promoção de uma discussão pública construída de modo esclarecedor, valorizando a diversidade de interesses dos diversos grupos sociais existentes no mundo. Nesta perspectiva, seguindo o modelo de Hermam (1999) sobre a diversidade de fontes e versões

usadas nas matérias, pudemos identificar o comportamento da imprensa estadual em relação ao alcance universal de suas notícias no tocante ao conjunto da sociedade.

Valer lembrar que ao trazer um maior número possível de fontes e versões, o leitor tem mais possibilidade de ter consciência dos caminhos e verdades prováveis para que assim ele defina a sua posição sobre a temática de maneira crítica sobre o fato que lhe foi esclarecido. Neste sentido, após monitorar e analisar as 673 matérias dos três jornais, constatamos que somente cerca de um terço desse universo (29,35%) foram moldadas visando à existência desta “diversidade significativa de fontes e versões”, o que corresponde ao critério mais adequado para uma qualificada produção jornalística.

Por outro lado, infelizmente, cerca de um terço das publicações investigadas (29,65%) se adaptaram aos princípios de uma “versão única com fonte única”. Este é um critério considerado deficitário com relação à construção da notícia para se ajustar aos padrões jornalísticos com conteúdo de qualidade. Isso significa dizer que aproximadamente 200 matérias foram elaboradas e veiculadas com apenas uma fonte que defendeu uma única versão dos fatos sem que mais perspectivas fossem mostradas. Dessa forma, acabou sendo tendenciosa a informação que foi passada para o leitor, porque defendeu apenas um ponto de vista de modo que outras posições não foram levadas em consideração.

Também foram identificados outros dois tipos de uso de fontes e versões na construção das notícias monitoradas, das quais limitaram o conteúdo voltado aos interesses democráticos da sociedade. Encontramos 25,5% de matérias moldadas na “versão única com mais de uma fonte”. Este tipo de construção aparentou trazer uma variedade de versões devido ao uso de várias fontes, entretanto, apenas aparentou tal diversidade, visto que, no geral, proporcionou uma diversidade maquiada, favorecendo específicas visões de mundo de determinados setores sociais dominantes.

Por fim, foram identificadas 2% de matérias que apresentaram versões diferentes, mas que eram feitas de forma negligente (“diversidade marginalizada ou reprimida”). A maior parte das versões postas nestas matérias apontava para o mesmo caminho, enquanto apenas uma se diferenciava das demais. Assim sendo, o leitor dessas notícias teve mais elementos e argumentos para crer em uma das versões apontadas.

Também foram registradas 13,5% de matérias que não se enquadraram em nenhuma dos tipos já citados. Isso ocorreu porque constituíram casos em que houve apenas a divulgação de algum evento, ou algo do tipo, onde não foi necessário o uso de fontes. Elas foram metodologicamente classificadas no critério “não se aplica”.

O Observatório ainda analisou, de forma detalhada e por cada periódico, a construção das notícias com base na utilização de fontes e versões. O Diário de PE (DP) apresentou o maior percentual de matérias com “diversidade significativa de fontes e versões”, seguido pelo Jornal do Commercio (JC) e Folha de PE (FolhaPE). Foram registradas 31%, 30,5% e 26,5% respectivamente. Em relação às matérias moldadas enquanto “diversidade marginalizada ou reprimida”, o DiárioPE publicou 3%, seguidas por 2% da FolhaPE e 1% do JC.

Quanto à construção da notícia baseada na “versão única com fonte única”, a FolhaPE foi quem mais utilizou esse recurso, com 36,5%, seguido pela JC (30,5%). Já o Diário de PE ficou bem abaixo deles, com 22%. Entretanto, vale ressaltar que ainda é um quantitativo muito elevado quando analisada a função social de que o jornalismo deve atender os interesses universais do conjunto da sociedade. Em relação ao uso da “versão única com mais de uma fonte” o DP liderou a estatística com 30%. O JC ficou logo atrás com 29% e a FolhaPE com 17,5%. Em relação ao critério que classificado como “não

se aplica”, a FolhaPE, DP e JC apresentaram 17,5%, 14% e 9% respectivamente.

Na análise por editorias dos três impressos, o Jornal do Commercio apresentou uma “diversidade significativa de fontes e versões” de 47% nas matérias de Política e 14% em Cidades, enquanto que o Diário de PE, com 29% e 33% (Política e Vida Urbana) e a FolhaPE com 31% e 22% (Política e Grande Recife). No caso da “diversidade marginalizada ou reprimida”, o DP teve 2% (Política) e 4% (Vida Urbana), a FolhaPE com 1% (Política) e 3% (Grande Recife) e o JC teve 1% em ambos cadernos analisados.

Com relação a “versão única com fonte única” identifica nas editorias supracitadas, a FolhaPE apresentou 41% (Política) e 32% (Grande Recife), o JC 28% em Política e 33% em Cidades, e o Diário em 23% das matérias da editoria de Política e 21% em Vida Urbana. Já a construção da notícia com a “versão única com mais de uma fonte”, apareceu no DP com 23% (Política) e 37% (Vida Urbana), seguidas por 6% (Política) e 53% (Cidades) no JC, e 13% (Política) e 22% (Grande Recife) na Folha PE. O critério “não se aplica” também apareceu na grande maioria das editorias, com exceção no Caderno de Cidades do JC. Foram 14% (Política) e 21% (Grande Recife) na FolhaPE, 23% (Política) e 5% (Vida Urbana) no DP, e 18% na editoria de Política do Jornal do Commercio.

Por dentro da diversidade significativa investigada nas notícias

Levando em consideração que as matérias jornalísticas servem de subsídio informativo para o debate público de temas discutidos pela sociedade, os aspectos da construção da notícia, como bem vimos, interferem decisivamente no recorte da realidade que é transmitido ao público. Logo, por conseguinte, tem contribuído na configuração da respectiva versão como se fosse a própria visão do mundo da vida, tendo em vista que serve como subsídio público para a constituição de sentido da realidade social.

Nesta perspectiva, ilustraremos um caso observado quanto ao uso de fontes e versões nos jornais investigados que potencializam a referida abordagem. No dia 13 de setembro de 2012, o Jornal do Commercio publicou na editoria de Política, uma matéria repercutindo o debate realizado em uma rádio com os três candidatos a prefeito de Caruaru. Nela, pode-se perceber a negligência quanto à diversidade de versões no conteúdo da matéria. Várias críticas foram feitas ao atual prefeito e candidato a reeleição na época, José Queiroz (DEM), e o espaço para sua defesa no texto da matéria foi notavelmente menor do que o espaço para crítica. Este é um dos exemplos de desigualdades promovidas na concepção e construção da notícia, visto que há um posicionamento ao qual não é concedido os mesmos privilégios que os demais possuem. Ao negligenciar uma perspectiva, a notícia transmitida limita o cidadão de ter acesso a uma informação mais democrática que lhe auxilie a desenvolver a própria opinião acerca do acontecimento.

Por outro lado, um exemplo positivo de diversidade significativa que possibilitou uma abordagem voltada ao interesse universal do conjunto da sociedade, foi observado na matéria veiculada no dia 02 de setembro de 2012, na editoria também de Política do Jornal do Commercio. A matéria intitulada “Prefeitos com os cofres vazios” apresentou diversidade de fontes e versões para tratar da redução do percentual do repasse dos recursos do Fundo de Participação dos Municípios (FPM), ocasionada a

partir das diversas medidas tomadas pelo Governo Federal para garantir o aquecimento da economia brasileira.

A matéria apresenta o depoimento da classe mais revoltada com a situação, os prefeitos, que perderam receita para investir na gestão de suas cidades. Ele é colocado a partir da perspectiva de Eudson Catão, prefeito de Palmeirina, que se encontra indignado com as perdas advindas com queda do fundo. Muitos prefeitos culpam o governo estadual pela situação e o Governador, juntamente com o secretário estadual da Fazenda, se defende e apresenta sua versão. Dessa forma, a matéria foi construída de modo a conceder espaço para que ambas as partes se pronunciassem de maneira que nenhuma delas fosse negligenciada, o que poderia interferir na concepção que o público teria do fato.

Outro exemplo de matéria construída com diversidade significativa de fontes e versões foi observado no dia 02 de setembro de 2012, no caderno de Política, no Diário de Pernambuco. A matéria em questão, cujo título foi “Tarefa de casa do futuro prefeito”, conseguiu tratar do tema da segurança pública, garantindo uma participação vasta de fontes de diversos setores para falar a respeito e mostrando o interesse de todos. A diversidade significativa possibilitou ao leitor acesso a diferentes opiniões, oportunizando a leitura crítica da temática, favorecendo a autonomia de sua opinião, sem ser influenciado de forma tendenciosa por uma ou outra fonte, já que todas tiveram o mesmo espaço ao defenderem suas versões.

Foram ouvidos o presidente do Sindicato dos Policiais Civis do Estado de Pernambuco (Cláudio Marinho), o delegado da Polícia Civil da 1ª seccional (Darlson Macedo) e o advogado do Programa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Centro Dom Hélder Câmara de Estudos e Ação Social – Cendhec (Eduardo Paysan), além da pesquisadora do SOS Corpo – Instituto Feminista para a Democracia (Verônica Ferreira) e a secretária da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Cidadã (Amparo Araújo). E ainda os prefeituráveis Geraldo Júlio, Daniel Coelho, Mendonça Filho e Humberto Costa, por meio de suas propostas em relação ao problema, e, por fim, representantes da sociedade civil com suas sugestões também sobre o tema da segurança.

Discutindo os resultados com quem produz e com quem recebe as notícias

No dia 22 de janeiro de 2013, o Observatório promoveu um seminário para apresentar os dados levantados na pesquisa. O público-alvo foi a imprensa pernambucana, os alunos e docentes da UFPE e a ONG Centro Luiz Freire. Aberto ao público, que foi informado do evento através dos jornais, houve pequeno comparecimento de cidadãos, mas uma parcela maior da sociedade foi atingida no dia seguinte, na medida em que o debate gerado no seminário sobre os resultados expostos pelos participantes do projeto chegou ao conhecimento da população de forma ampla, por meio da veiculação de matérias sobre o referido seminário e suas discussões, incentivando a leitura crítica do conteúdo da imprensa.

A realização do seminário foi bastante elogiada pelos representantes dos três jornais. Eles ressaltaram a importância desse diálogo com a Academia e também se declararam abertos para compartilhar de forma mais intensa com os pesquisadores a rotina desses veículos. A participação dos jornalistas no evento oportunizou a percepção dos participantes sobre a identificação, mesmo que de

forma sucinta, de como os jornalistas concebem a própria produção com base nos resultados obtidos pelo Observatório.

Conclusão

Após a experiência de analisar os jornais sistematicamente, certificamo-nos da importância da imprensa na mediação de problemas da esfera pública e, particularmente, dos jornais como porta-vozes da opinião pública para as tomadas de posição e opiniões sobre os assuntos que a cercam. Neste período, pudemos conhecer, aprimorar e compartilhar teorias do campo do Jornalismo e outras, apreendidas no decorrer do projeto, que envolveu discentes e docentes de Comunicação da UFPE, bem como incluiu jornalistas e a sociedade civil, com destaque às organizações não governamentais e representantes do movimentos sociais.

Nesta perspectiva, atingimos, com êxito, o público alvo citado, com o intuito de propagar uma reflexão sobre o fazer jornalístico, provocando a sociedade pernambucana a analisar a produção de notícia dos jornais do estado. Essa reflexão, por sua vez, contribuiu e ofereceu resultados para que o jornalismo possa ser exercido com qualidade, beneficiando assim toda a população.

Garantir que o jornalismo cumpra a sua função de não somente passar um saber, mas também funcionar como instrumento para despertar a consciência e a percepção crítica da comunidade, foi o que procuramos realizar ao longo de nossas análises. Esperamos, dessa forma, ter trazido à tona uma discussão sobre a atividade jornalística e oferecido ao público diretrizes para que ele verifique como tem sido realizado o trabalho da imprensa.

Com isso, poderemos ter uma postura mais democrática e ativa na sociedade em que vivemos. Afinal, a principal função do jornalista é justamente essa, a relação com o público, para não só informar, mas possibilitar que mudanças sejam realizadas no cenário em que vivem. Sem esquecer que todo esse esforço é para o benefício comum da coletividade, ou seja, fazer com que a informação presente nos jornais diários diga cada vez mais respeito à realidade concreta da população e, assim, possa ser, também, cada vez mais inteligível ao seu público-leitor.

Referências

- ABRAMO, C. **A regra do jogo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- ABRAMO, P. **Um trabalhador da notícia**. SP: Ed. Fundação Perseu Abramo, 1997.
- ALMINO, João. **O segredo e a informação – Ética e política do espaço público**. SP: Brasiliense, 1986.
- ANDRÉ, Alberto. **Ética e Códigos de Comunicação Social**. Porto Alegre: Sagra, 1994.
- ARBEX JR., José. **Showrnlismo – a notícia como espetáculo**. São Paulo: Ed. Casa Amarela, 2001.
- AZNAR, Hugo. **Ética de la comunicación y nuevos retos sociales**. Barcelona: Paidós, 2005.
- BARKER, C. **Televisión, globalización e identidades culturales**. Paidós: 2003.
- BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6.ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.
- BARROS FILHO, Clóvis de. **Ética na comunicação**. Ed. Moderna.
- BARROSO ASENJO, Porfirio. **Fundamentos deontológicos de las ciencias de la información**. Barcelona, Mitre, 1985.
- BERGER, P.T., LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BERNIER, Marc-François. **Éthique et Deontologie du Journalisme**. Saint- Nicolas (Québec): Les Presses de l'Université Laval, 2004.
- BERTRAND, Claude-Jean. **A deontologia das mídias**. Bauru: Edusc, 1999.
- BERTRAND, Claude-Jean. **O arsenal da demoracia**. Bauru: Edusc, 2002.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BOURDIEU, P., WACQUANT, L. **Uma invitación a La sociología reflexiva**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2005.
- BRAJNOVIC, Luka. **Deontologia periodistica**. 2ª edición ampliada y reestructurada. Pamplona: Ed. Universidad de Navarra, 1978.
- BRUUN, Lars (ed.). **Professional codes in journalism**. Prague, IOJ, 1979.
- BUCCI, Eugênio. **A imprensa e o dever da liberdade**. SP: Contexto, 2009.
- BUCCI, Eugênio. **Sobre ética e imprensa**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- CHRISTIANS, Clifford G. et al. **Media Ethics – cases and moral reasoning**. 5ª ed. Longman, 1998.
- CHRISTOFOLETTI, Rogério. **Ética no jornalismo**. SP: Contexto, 2008.
- CHRISTOFOLETTI, Rogério. **Monitores de Mídia – Como o jornalismo catarinense percebe seus deslizes éticos**. Univali-UFSC: 2003.
- CONTI, Mario Sérgio. **Notícias do Planalto – A imprensa e Fernando Collor**. SP: Cia. das Letras, 1999.
- CORNU, D. **Ética da informação**. Bauru (SP): Edusc, 1998.
- CORNU, D. **Jornalismo e verdade: para uma ética da informação**. Lisboa, Portugal, 1994.
- CORTINA, Adela (org.). **Ética de la empresa: claves para una nueva cultura empresarial**. 2ª ed. Madrid, Trotta, 1996.
- COSTA, Caio Túlio. **Jornalismo, Ética e Nova Mídia**. RJ: Zahar, 2009.
- COSTA, Caio Túlio. **O relógio de Pascal**. SP: Siciliano, 1991.

- CRIPA, Marcos (org.). **Entrevista e ética: uma introdução**. São Paulo, Educ, 1998.
- DINES, A. **O papel do jornal**. Uma releitura. 5ª ed. ampliada e atualizada. SP: Summus, 1986.
- DORNELES, Carlos. **Bar Bodega**. SP: Globo, 2008.
- ELLIOTT, Deni. **Jornalismo versus Privacidade**. Rio de Janeiro, Nórdica, 1990.
- ERBOLATO, M. **Deontologia da Comunicação Social**. SP: Vozes, 1982.
- ÉTICA da Comunicação. **Cadernos LCC – Leitura Crítica da Comunicação**. São Paulo: Loyola/UCBC/LCC, 1989.
- FRIEND, Cecilia and SINGER, Jane B. **Online journalism ethics**. London-New York: M.E.Sharpe 2007.
- GOMIS, L. **Teoría Del periodismo: cómo se forma el presente**. México: Paidós, 1991.
- GOODWIN, H. Eugene. **Procura-se: ética no jornalismo**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1993.
- HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989.
- HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia: entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, volume II, 1997. Trechos selecionados pelo prof. Heitor Rocha.
- HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública: Investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. Trechos selecionados pelo prof. Heitor Rocha.
- HERMAN, Edward S. **A diversidade de notícias: “marginalizando” a oposição**. In: TRAQUINA, Nelson. **Jornalismo: questões, teorias e “estórias”**. Lisboa: Vega, 1999.
- KARAM, F. J. **Ética Jornalística e Interesse Público**. SP: Summus, 2004.
- KARAM, F. J. **Jornalismo, ética e liberdade**. SP: Summus editorial, 1997.
- KUCINSKI, B. **Jornalismo na era virtual**. SP: Ed. Fund. Perseu Abramo, 2004.
- LAGE, Nilson. **Controle da opinião pública: um ensaio sobre a verdade conveniente**. Petrópolis, Vozes, 1998.
- MALCOLM, Janet. **O jornalista e o assassino – uma questão de ética**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- MARCÍLIO, M.L. & RAMOS, E.L. (orgs.) **Ética na virada do milênio**. 2ª ed. Rev. Amp. SP: Editora LTR, 1999.
- MEDITSCH, E. **O conhecimento do jornalismo**. Florianópolis: EDUFSC, 1992.
- MEYER, P. A **ética no jornalismo**. Rio de Janeiro: Forense, 1989.
- MEYER, Philip. **A Ética no Jornalismo: um guia para estudantes, profissionais e leitores**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1989.
- NALINI, José Renato. **Ética Geral e Profissional**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1997.
- NERY, Sebastião. **Grandes pecados da imprensa**. São Paulo: Geração Editorial, 2000.
- RAMONET, Ignácio. **A tirania da comunicação**. Petrópolis: Vozes, 2001, 2ª edição.
- RESTREPO, Javier Darío. **El zumbido y el moscardón: taller y consultorio de ética periodística**. México: FCE/FNPI, 2004.
- RIBEIRO, Alex. **Caso Escola Base: os abusos da imprensa**. São Paulo, Ática, 1985.
- SÁDABA, T. **Framing: el encuadre de las noticias – el binômio terrorismo e meios**. Buenos Aires: La Crujia, 2008.
- SCHMÜHL, Robert. **As responsabilidades do jornalismo**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

- SERVA, Leão. **Jornalismo e desinformação**. São Paulo: Senac, 2000.
- TOFFOLI, Luciene. **Ética no Jornalismo**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TRALLI, César. **Olhar crônico**. São Paulo: Globo, 2001.
- TUCHMANN, G. **La producción de La noticia**: estudo sobre la construcción de la realidad. Barcelona: Gili, 1983.
- VIZEU, A; CORREIA, J. **A construção do real no telejornalismo**: do lugar de segurança ao lugar de referência. In: VIEU, A. **A sociedade do telejornalismo**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- VIZEU, Alfredo; ROCHA, Heitor. **Por uma epistemologia do campo jornalístico**: construtivismo, conhecimento e esfera públi-ca. Trabalho submetido à avaliação no XXI Congresso Nacional da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, Juiz de Fora, 2012.
- WARD, Stephen. **The invention of journalism ethics** – the part of objectivity and beyond. Montreal/ Kingston: McGill-Queen's University Press, 2004.
- XIFRA-HERAS, Jorge. **A informação**: análise de uma liberdade frustrada. Rio de Janeiro: Lux / São Paulo: Edusp, 1975.

AFRICANIDADES BRASILEIRAS EM MERCADOS PÚBLICOS DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE: REVISITANDO EXPERIÊNCIAS VIVIDAS

José Bento Rosa da Silva¹

Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que tem origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, viver, de organizar suas próprias lutas, próprias dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia a dia.

- Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva -

Com o objetivo de buscar por africanidades brasileiras na cidade do Recife, - entendo por africanidades brasileiras os pressupostos de Petronilha Silva² -, selecionei três espaços que, em minha opinião, teriam elementos culturais que nos remetessem às Áfricas³: os mercados públicos, as organizações dos trabalhadores portuários e o campo religioso de matriz africana.

A partir de Pierre Verger e Roger Bastide⁴; de Arno Vogel conjuntamente com Marco Antônio da Silva Mello e José Flávio Pessoa de Barros⁵, além de algumas leituras do acervo iconográfico da Casa das Áfricas⁶, busquei entender o significado sociológico dos mercados públicos em África. E mais, conversando com alguns amigos africanos que estudam no Recife, quis saber das possíveis aproximações entre Brasil e África, ou dizendo de outra forma, observar possíveis permanências de Áfricas no Brasil, tendo os mercados públicos do Recife como ponto de partida. Nunca é demais dizer que a cidade do Recife, através de seu porto, foi um dos principais receptores de africanos na condição de escravos, tanto na colônia quanto no império. Marcus Joaquim de Carvalho foi um dos primeiros a investigar o tráfico de escravos entre Recife e Luanda, declinando o nome de alguns dos principais traficantes que fizeram riqueza com carne humana⁷.

Para aqueles que pensam que estas são questões meramente do passado, cito uma música popular brasileira, que ouço neste momento (não sei se por coincidência, ou se por intervenção do meu orixá que tem me acompanhado mais intensamente nestes últimos dias) na versão da cantora Elza Soares:

A Carne

A carne mais barata do mercado é a carne negra
que vai de graça pro presídio
e para debaixo de plástico

1. Professor do Curso de graduação e do Programa de pós-graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco. Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB- UFPE). Investigador/doutorado no Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto – CEAUP (Portugal).

2. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação/ SECAD, 2008, p. 151-167.

3. Uso “Áfricas”, no plural, visando a compreender a diversidade étnica, social, cultural e política do continente, fugindo das visões simplificadoras de uma África no singular; mesmo sabendo que possa haver elementos comuns nesta diversidade. Portanto, estou concordando com o antropólogo congolês, Kabengele Munanga: “Estamos todos acostumados a escutar e a ler, até nos textos eruditos, os conceitos de cultura, civilização e africanidade, no singular, remetem sem dúvida a certa unidade, a uma África única. Mas, diante da extraordinária diversidade e complexidade cultural africana, como é possível conceber certa unidade? São bastante numerosos os estudiosos que se debruçaram sobre esta questão, entre os quais Paul Bohannan, Maurice Delafosse, Cheikh Anta Diop, Leo Frobenius, Melville Herskovits, Janheing Jahn, Jacques e D. Paulme. Todos tentam provar que, apesar da patente diversidade, existem linhas fundamentais comuns que caracterizam a África como um continente cultural”. In: MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo** – histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009, p. 29.

4. BASTIDE, Roger; VERGER, Pierre. Contribuição ao estudo sociológico dos mercados nagôs do Baixo Daomé. In: LÜHNING, Angela (Org.). **Verger – Bastide: dimensões de uma amizade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

5. VOGEL, Arno; MELLO, Marco Antônio da Silva; BARROS, José Flávio Pessoa de. **A Galinha d'angola: iniciação e identidade na cultura afro-brasileira**. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

6. Sobre o acervo da Casa das Áfricas, ver: <www.casadasafricas.org.br>.

7. CARVALHO, Marcus Joaquim Maciel de. **A Guerra dos Moraes** (A luta dos senhores de engenho na Praieira). 1986. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1986.

que vai de graça pro subemprego
 e pros hospitais psiquiátricos
 A carne mais barata do mercado é a carne negra
 que fez e faz história
 segurando esse país no braço
 o cabra aqui não se sente revoltado
 porque o revólver já está engatilhado
 e o vingador é lento mas muito bem intencionado
 e esse país vai deixando todo mundo preto
 e o cabelo esticado mas mesmo assim
 ainda guardo o direito de algum antepassado da cor
 brigar sutilmente por respeito
 brigar bravamente por respeito
 brigar por justiça e por respeito
 de algum antepassado da cor
 brigar, brigar, brigar
 A carne mais barata do mercado é a carne negra⁸.

Tendo sido o porto do Recife um dos lugares da presença de africanos no passado, ainda que na condição de escravos, pensei ser possível identificar em suas adjacências e arredores, pensando no Mercado de São José do Recife enquanto parte deste itinerário, africanidades brasileiras na contemporaneidade, apesar da tentativa de apagá-las ao longo da história do Brasil República; seja sob o signo da higienização e modernidade da década de vinte, seja no período da ditadura de Vargas. Aliás, em pesquisa anterior, ao investigar o porto de Itajaí⁹, no litoral norte do estado de Santa Catarina, identifiquei tais africanidades, que, na época, não nomeei desta forma, mas que, a partir da leitura que fiz de Petronilha Silva e de Henrique Cunha Jr., adotei, desde então, tal conceituação, ou categoria de análise.

Estamos na tarde de Domingo de Ramos, segundo a tradição judaica cristã, momento em que retomo os escritos iniciados nesta manhã, quando escrevia e ouvia música popular brasileira, como ficou evidenciado acima. Agora, reiniciei os escritos, após um almoço que em nada relembrou um passado de austeridade que vivi sob o manto dos padres da Congregação do Sagrado Coração de Jesus, em épocas de penitência, jejum e abstinência¹⁰. Quero dizer que comi carne vermelha e bebi cerveja, talvez com algum remorso que possa estar nos subterrâneos da memória, mas que até o momento não se manifestou concretamente. Mas isso não quer dizer que ele não possa estar em mim... Mas considerando que, como algumas sociedades africanas acreditam, nossa existência comporta muitas dimensões, devo admitir que ele faz parte da minha existência.

Agora escrevo ouvindo o clássico: Santa Cruz X Sport. Na rua, um silêncio sepulcral. Nos bares, a tensão... Afinal, como diz o *speaker*: “é o clássico das multidões”. A televisão transmite o clássico, como posso ouvir daqui do meu apartamento, pois os volumes dos televisores dos vizinhos me permitem, mas prefiro ouvir pelo velho radinho de pilhas, para manter certa tradição e forjar minha imaginação. Armando Nogueira tinha razão: “o rádio ensina o homem a fechar os olhos para ver melhor...”. Alguns de meus vizinhos não compreendem como posso torcer pelo time que está em crise como o Santa

8. SEU JORGE; YUCA, Marcelo; CAPELLETTE, Wilson. A carne. Interpréte: Elza Soares. In: Elza Soares. *Do cóccix até o pescoço*. Salvador: Maianga Discos, 2002. 1 CD. Faixa 6.

9. SILVA, José Bento Rosa da. *Do Porão Ao Convés: estivadores de Itajaí entre a memória e a história*. 2001. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

10. Estou me referindo à tradição de fazer jejum e abstinência na semana da paixão de Cristo, sobretudo no seminário da Congregação religiosa onde estudei por aproximadamente onze anos.

11. Não está entre os melhores no *ranking* da CBF nos últimos dois anos.

Cruz¹¹. Tento explicar que pretendo recuperar as histórias de um tempo em que os africanos e seus descendentes, reduzidos ao adjetivo *negros*, eram proibidos de participar de qualquer evento esportivo na cidade do Recife como protagonistas¹². O Santa possibilitou tal inserção, tornando-se o primeiro time do Recife a aceitar negros. Daí ser o mais popular, há quem discorde, dizendo ser o Sport o mais popular, ora, ora! A começar pelo nome do time (*Sport*) que remonta o imperialismo britânico à época vitoriana. Talvez eles possam ter o maior número de torcedores, mas daí ser o mais popular, vai uma longa distância...

Voltemos às africanidades: o campo religioso de matriz africana no Brasil, no caso específico na cidade do Recife é, no meu entender, um *locus* de africanidades, mas que, assim como o porto, serão objetos de minhas reflexões posteriores. Em um primeiro momento, foram os mercados públicos que me chamaram a atenção principalmente quando ouvi de meu amigo Roberto Sousa Cordeiro, natural da Guiné-Bissau, graduado em Ciências Sociais na Universidade Federal de Pernambuco: “a primeira vez em que entrei no mercado de São José, eu me senti na África, me senti em um mercado da Guiné-Bissau”. Daí, decidi fazer-lhe um convite para que ele me mostrasse as “africanidades” do Mercado de São José¹³.

Sábado, 27 de março de 2010, dirigi-me à casa de Roberto, situada à rua professor Arthur de Sá, ao lado da Universidade, para que fôssemos ao mercado. O Recife nesta época, fazia um tempo quente e úmido, longe de lembrar-me o outono do sul, de onde eu vinha, onde as folhas caem, e já se faz necessário um casaco para enfrentar os rigores do inverno que se aproxima. Pois bem, após uma breve estada no apartamento que Roberto divide com a namorada, também de Guiné-Bissau e outros estudantes brasileiros, embarcamos em ônibus coletivo em direção ao Mercado de São José, no Bairro da Boa Vista, no centro da cidade do Recife.

Os animais domésticos expostos na rua, já nas proximidades do mercado, foram objetos da atenção de Roberto, inclusive as galinhas de Angola, conhecidas também como Guiné, ou Coquem¹⁴. Comentei com ele que em minha infância, no interior de Minas, as galinhas de Angola estavam sempre presentes com seu canto que nós traduzíamos assim: “to fraco! to fraco! to fraco!”...

Reencontrei minha memória a partir da infância¹⁵ ao investigar africanidades em mercados do Recife. Seriam africanidades presas nas paredes de minha memória? Esta hipótese se confirmaria mais adiante, quando Roberto comentava alguns costumes vividos na Guiné em sua infância tais como: comer com colher de pau e mesmo comer com as mãos; o hábito de usar carvão para clarear os dentes... Senti-me em Lavras, interior de Minas Gerais, aos seis ou sete anos de idade. Aprendi coisas semelhantes com meus pais: minha mãe comendo com as mãos e dando na boca dos meus irmãos mais novos, que ainda não tinham o domínio dos talheres à moda civilizada imposta pela cultura burguesa¹⁶. É bom lembrar de que nos ritos de iniciação à religiosidade de matriz africana no Brasil, o iniciado não usa nem faca nem garfo: come-se com colher de madeira ou com as mãos... Vivi esta experiência.

De meu pai, veio a lembrança de ensinar a “escovar” os dentes com o carvão; que mais tarde deixamos de fazer por conselho dos dentistas que disseram que o carvão tirava o esmalte dos dentes. Nós, obedientes à ciência médica, aderimos a esta verdade, em detrimento do ensinamento de matriz africana. Confesso que hoje estou retomando este hábito, além de continuar com a escovação recomendada pela ciência médica.

Esta conversa me fez voltar a Dakar, onde estive em 2003. Lá, o que me chamou a atenção foi

12. Sobre a discriminação aos negros no futebol do Brasil, ver: FILHO, Mário. **O Negro no Futebol Brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2004.

13. Sobre o Mercado de São José, ver: GUILLEN, Isabel Cristina Martins; GRILLO, Maria Ângela de Faria; FARIAS, Rosilene Gomes. **Mercado de São José – Memória e História**. Recife: IPHAN/FADURPE, 2010.

14. Na Guiné-Bissau, as galinhas de Angola são denominadas galinhas de mato, segundo Roberto.

15. Sobre esta questão, ver: HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1992.

16. Sobre esta questão, ver: ELIAS, Norberto. **O Processo Civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994. 2 v.

o fato de algumas pessoas estarem constantemente usando palitos de dez, doze centímetros entre os dentes, como se estivessem a palitar os mesmos. Vim a saber que aquela madeira fortalecia e limpava os dentes... Daí, para as mesmas serem transformadas em carvão e serem utilizadas na escovação, não me exigiu muito esforço teórico.

Os boxes de legumes e ervas foram também motivos de parada obrigatória e de comentários: segundo ele, muitas ervas que se usam aqui, são também usadas na África de onde ele vem, ainda que com nomes diferentes, mas para as mesmas finalidades terapêuticas/religiosas. Fiquei sabendo, por exemplo, que a leguminosa que tanto gosto, que me faz lembrar a culinária materna, o quiabo, chama-se *candja*. Sempre que vou ao mercado, a *candja* está na lista dos legumes a serem adquiridos. Uma forma de reviver a culinária de dona Rosa, minha progenitora: quiabo com galinha ou com carne moída, com costelinha de porco. Como, por exemplo, o ora-pro-nóbis¹⁷ e jiló. E mais, lembra-me o campo religioso de matriz africana, em que o quiabo é usado na elaboração da comida de alguns orixás, tais como: amalá para Xangô, para Yansã, Obá e no caruru para Vunji (Ibeji).

O inhame, tão presente nas feiras do nordeste, não poderia deixar de ser assunto de nossa conversa ao decorrer da visita ao Mercado de São José. Este também presente na culinária de minha infância; mas os que eram produzidos no quintal da casa de meus pais não tinham o tamanho que têm aos que vejo nas feiras do nordeste. Nós conhecíamos como cará, às vezes, substituía o pão no café vespertino, outras vezes era a batata-doce. Para nosso desespero, já que não gostávamos dos tubérculos, identificados por nós como comida de pobres, mas que ninguém morreu de fome por não ter o pão francês na dieta dos trezentos e sessenta dias do ano. É importante dizer que filhos de um tenente da reserva do exército¹⁸ brasileiro, cujo patrono é duque de Caxias, éramos vistos no bairro de Nova Lavras como “negros de classe média”. Aliás, nosso pai insistia que “queria ver os filhos doutores com anel no dedo”; éramos constantemente advertidos desta realidade, o que, em minha opinião, nos distanciou consideravelmente dos vizinhos de bairro. Mas isso pode ser assunto para outra abordagem acerca de uma possível “classe média negra brasileira” nos anos sessenta e setenta do século XX.

Passando por boxes, onde estava exposta uma variedade de feijão, Roberto lembrou de que, na sua infância em Guiné-Bissau, diziam que as mulheres da etnia *Mancanha* ou *Brame* tinham as nádegas grandes porque esta etnia tem o hábito de comer muito feijão. É preciso que se diga que ele não é da mesma etnia, é da etnia Papel¹⁹; portanto isto pode ser uma forma de construção de identidade na alteridade. Segundo ele, a etnia Papel não come tanto feijão como os *Mancanha*. Se assim for, isto sugere que as mulheres da etnia Papel não tenham as nádegas grandes, diferenciando-as das da *Mancanha*...

O burburinho do mercado fazia com que eu tivesse que interrogar Roberto sobre uma mesma coisa várias vezes. Já imaginou um mercado público sem as palavras ditas, gritadas, cantadas? A palavra, o princípio de tudo, o lugar da energia vital. Portanto, querer disciplinar a comunicação no mercado público constitui-se como uma tentativa vã. O mercado é o lugar da sociabilidade, da comunicação, do movimento, lugar de Exú, o mensageiro. Nesta cosmovisão - que pode ser considerada tradicional - o mercado é muito mais do que o lugar aonde se vai apenas comprar e vender, não se resume na prática do “fetiche da mercadoria”²⁰, tão presente no mundo dominado pelas práticas capitalistas modernas. Segundo Pierre Verger e Roger Bastide:

17. O *ora-pro-nóbis* - “roga por nós” em latim -, popularmente conhecido como carne de pobre, groselha-da-América, lobodo, rosa-madeira, é uma planta originária dos trópicos (encontrada no Brasil, do Estado da Bahia ao Rio Grande do Sul) pertencente à família das cactáceas. É uma trepadeira (seus ramos não crescem eretos) com folhas suculentas na forma de ponta de lança, quase sésseis, glabras e manchadas em matizes de amarelo. As flores são pequenas e branco-róseas. Nos ramos pequenos, nascem aglomerados dois ou três espinhos longos como agulhas. Tem grande importância ornamental, alimentícia e popularmente medicinal. Fonte: **Grupo de Estudos de Olericultura**. Disponível em: <<http://www2.ufla.br/~wrmaluf/bth037/bth037.html>>. Acesso: 11 abr. 2010.

18. Na época a expressão que caracterizava atender este comportamento era: “Ser Caxias”.

19. Historicamente, a população Papel ocupava o centro de Bissau (que corresponde hoje ao actual Sector Autônomo de Bissau e região de Biombo). A expansão actual da cidade capital e seus arredores, impulsionou a vinda de uma miscelânea de populações de todas as etnias do país para o centro. Apesar disso, ainda são os Papéis que habitam a maior parte das povoações que rodeiam Bissau, desde o ilhéu do Rei, Antula, Safim, Bor, até Ondame. Fonte: Disponível em: <<http://netosdebandim.blogspot.com/2008/03/protoco-do-iran-na-etnia-papel.html>>. Acesso: 11 abr. 2010.

20. Expressão cunhada por Karl Marx, para caracterizar a coisificação da produção humana no âmbito da economia de mercado.

21. LÜHNING, Angela (Org.). **VERGER-BASTIDE**: Dimensões de uma amizade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p. 178.

O mercado africano é o lugar ideal de reunião, um dos melhores foros de ação do controle social. É o mercado que o rei dá a conhecer suas decisões, que suas esposas em procissão apresentam ao povo, por ocasião das cerimônias, as magníficas riquezas reais... É no mercado que se fica sabendo das novidades do país, é no mercado que a mãe apresenta seu recém-nascido e que a mulher elegante se faz admirar por seus trajes [...] em suma o mercado surge como meio de contato entre agrupamentos sociais²¹.

“Vamos, professor, vejamos estas lojas aqui”, convocou-me Roberto.

Ele propunha que fôssemos aos boxes 122 (cento e vinte e dois) e 123 (cento e vinte e três), logo adiante, onde estavam expostos cestarias, artesanato em madeira, inclusive cachimbos artesanais, etc. Não tivemos a preocupação neste primeiro momento de fazer uma arqueologia dos lugares no mercado, qual seja qual a disposição dos produtos oferecidos ao público, até porque, talvez a mesma tenha sofrido uma ‘metamorfose’ no processo de higienização da sociedade brasileira, a partir da República; mas talvez tenha permanecido aqui alguma coisa da estrutura dos mercados públicos de África, como observaram Bastide e Verger ao investigar os mercados nagôs da região do Baixo Daomé, atual Benin²².

Estávamos circulando pela sociabilidade do Mercado de São José, quando pela primeira vez, fui cumprimentado por uma aluna da Universidade Federal de Pernambuco, onde leciono nos cursos de História e de Serviço Social, há menos de um ano. Senti-me reconhecido, afinal, o mercado é lugar de sociabilidade, e, se vou ao mercado e não reconheço nem sou reconhecido, sinto-me fora da sociedade; sugere a concepção tradicional africana. Então, visando a minimizar esta realidade, disse a Roberto: “se estivéssemos no Mercado Municipal de Camaragibe, garanto que muitas outras pessoas teriam me reconhecido”²³.

Vaidade à parte, seguimos os potes de barro expostos (quartinhas), mais artesanatos em madeira, madeira e muita palha, inclusive a denominada “Palha da Costa”, indispensável na religião de matriz africana no Brasil. Foi quando, mais uma vez, Roberto referiu-se às colheres de madeira: “como tenho saudades, de comer com colher de madeira ou mesmo com as mãos!” E referindo-se às cabaças penduradas a nossa frente: “em Guiné elas são utilizadas para retirar o vinho da Palmeira”. Em seguida, explicou-me pormenorizadamente todo o processo de coleta do vinho da palmeira, que, entre outras funções, serve para reunir amigos no mercado, como sugere Bastide e Verger: “[...] pessoas que vêm passear e comer, beber vinho de palma, encontrar amigos”²⁴. Roberto acrescentou que a cabaça (cabaz²⁵) utilizada para a extração de vinho da palma na Guiné-Bissau é denominada *bule*, voltando a explicar-me todo o processo de extração desse vinho através de *bule*... Mas eu estava mais concentrado na possibilidade de uma cerveja gelada, como muitos faziam, afinal, já estávamos às vésperas do meio dia e o mormaço convidava a molharmos a palavra, com direito a darmos um “trago” ao santo, tradição que remonta à mãe África como me advertiu Roberto. Já quando perguntei deste nosso costume aqui no Brasil, que consiste em derramar um gole de bebida em canto do recinto antes de ingerir o primeiro gole e pronunciar: “este é pro santo”, ele respondeu que lá, segundo meu interlocutor, seria: “este é pra almas”.

Saciada a nossa sede e dos antepassados, seguimos nossa observação participante no Mercado de São José. No boxe 182 (cento e oitenta e dois), nos deparamos com instrumentos musicais, uma característica dos mercados públicos no Brasil, conforme uma pesquisa que relaciona o mercado às religiões de matriz africana; qual seja, o mercado estaria dentro da territorialidade do terreiro²⁶: “não faltam tampouco atabaques e angombas, agogôs, aaja(adjás) e adufes, caxixis e ganzás, águes e berrantes,

22. Ibid., p. 166-174.

23. Na época, eu residia em Camaragibe, município localizado na região metropolitana do Recife, onde há um mercado de menor dimensão que o de São José, onde todas as manhãs de sábado eu ia fazer a barba e usufruir da sociabilidade do mercado público.

24. LÜHNING, Angela (Org.). VERGER-BASTIDE... op. cit., p. 167.

25. Denominação da língua crioula da Guiné-Bissau.

26. O mercado como lugar onde se compra os utensílios necessários para a celebração dos ritos religiosos.

27. VOGEL, Arno; MELLO, Marco Antônio da Silva; BARROS, José Flávio Pessoa de. A *Galinha*... op. cit., p. 10.

pois não há culto sem sonoridade e ritmo”²⁷. Alguns destes instrumentos encontravam-se também no Mercado de São José e aguçaram a memória de Roberto, que se lembrou de algumas celebrações rituais de Guiné-Bissau, tais como os ritos de circuncisão, de casamento, quando os Djidius de origem *mandingas* e *fulas*, *beafadas*, *saraculês* tocam *balafon*. Não foi em vão que os instrumentos expostos, sobretudo o berimbau, que Roberto tentou manusear, fizeram com que ele rememorasse os *Djidius* com seus *balafons*, pois eles têm uma importância naquela sociedade, conforme Pavão:

[...] Com essa intenção chegamos à Guiné-Bissau e coletamos algumas notas sobre os Djidius, poetas populares de cuja existência nada sabíamos até então. Misto de poeta e de cronista, são trovadores errantes que, em geral, não conhecem fronteiras, mas respeitam as nações. No período anterior à ocupação europeia dos territórios que correspondem à Guiné-Bissau, Guiné-Conakry, Gâmbia, Mali e Senegal, tinham uma grande importância. Eram conselheiros dos reis em grandes ocasiões. Cada rei tinha seu Djidiu, confidente que o acompanhava em todas as circunstâncias. Enquanto o rei combatia, o Djidiu, a seu lado, cantava, elogiava-o, transmitia-lhe força. Se viesse a derrota, o Djidiu nunca era castigado pelo inimigo. Nunca se maltratava, prendia ou matava a um deles. Eram considerados repositórios de sabedoria coletiva. A preparação didática de um Djidiu inicia-se em casa. O pai conta-lhe a história da tribo e a de outras tribos, desde que contenham exemplos de força e grandeza. A história fornecida pelo pai deverá ser musicada pelo novo coletor. A história nunca é arbitrária, mas a música depende já da sensibilidade e da técnica musical de cada um. O novo Djidiu, munido da história que aprendeu com os pais e da canção que representa o seu talento pessoal, dirige-se à casa da família em foco no poema e, perante os seus membros, executa-a em tom de elogio, de quase adulação, com a finalidade de conseguir, a partir daí, a sua subsistência. O instrumento musical mais utilizado é o *korá*. Alguns utilizam o *nbanbero* (espécie de violino) ou uma guitarra de cabaça. Além de possuir dons musicais, são exímios bailarinos. Quando em ação, cantam, dançam e tocam simultaneamente ou de forma alternada. Os Djidius atribuem o mesmo estatuto de verossimilhança à lenda e à história propriamente dita. Essa mistura que, a priori, pode parecer confusão, não advém de um simples pitoresco, mas do fato de quererem acrescentar à narração um sentido ético. Torna-se mais fácil, através do conto, divulgar regras de comportamento e normas de conduta moral. Nessa perspectiva, o Djidiu é portador de uma dimensão pedagógica. De modo geral, todos sabem onde acaba a história verdadeira e começa a mítica. Esta não surge do acaso, está fundamentada nas crenças animistas ou religiosas e chega a constituir uma constante nas narrações em linguagem simbólica[...]²⁸

O artesanato em barro, sobretudo o das panelas, foi para Roberto, outra ocasião de lembrar-se de Guiné-Bissau: das senhoras cozinhando em fogão à lenha nas *tabancas* (vilas); para mim foi oportunidade de lembrar as senhoras do interior de Minas Gerais, onde passei a infância, onde uma das atividades era apanhar lenha para cozinhar o feijão de cada dia.

A palha da costa, esteiras, peneira de palha, banquetas de madeira, candeeiros, sandálias de couro... faziam com que Roberto se sentisse dentro da África, razão pela qual ele confessou: “Em Recife (referindo-se ao mercado) não sinto saudades das coisas de Guiné-Bissau, só da família”...

Já era fim de tarde, o dia passou mais rápido que eu imaginava, aliás, o tempo fugiu entre os nossos dedos, de forma que não sentimos os ponteiros do relógio se locomoverem. Talvez porque o

28. PAVÃO, Suzana Rodrigues. África-Brasil: uma ponte sobre o Atlântico. A literatura popular e oral no Brasil e na Guiné-Bissau. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 341-348, 2. sem. 2003.

29. Sobre esta questão, ver: O Tempo. In. OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão Africana no Brasil**. 2. ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

tempo do mercado público com africanidades seja outro tempo, um tempo da tradição africana²⁹... Mas como estávamos regidos pelo tempo da sociedade capitalista de consumo, tivemos que encerrar nossa visita ao Mercado de São José, uma “ilha de Áfricas” incrustada na cidade do Recife; mas não a única, outros mercados públicos estavam à nossa espera.

Dia dezessete de abril, mais um dia cinzento, algo relativamente raro aqui ao nordeste do Brasil, onde predomina o sol, e que, segundo alguns depoimentos, tem sido um dos “sóis mais quentes” dos últimos anos. Há quem diga que seja devido ao aquecimento global, tema que tem ocupado espaço tanto nos debates acadêmicos quanto nas páginas de jornais e revistas, nos *sites* de internet, enfim, está na “boca do povo”... Pois bem, o tempo não nos intimidou. Como disse Roberto: “não somos de açúcar nem de sal”. Assim sendo, embarcamos em um ônibus coletivo (Cidade Universitária- Várzea) em direção ao Mercado da Boa Vista situado à Rua Santa Cruz, antiga Rua São Gonçalo, próximo à Igreja de Santa Cruz, que, segundo a inscrição que se pode observar em seu *front*, data do ano de 1716; época em que por aquelas ruas transitavam africanos e seus descendentes na condição de escravos. Aliás, um dos boxes do mercado da Boa Vista, o número 1 (um), foi banca de compra e venda destes sujeitos; quando o preço da carne negra oscilava de acordo com a balança comercial. Por esta época, devia ser a carne mais barata do mercado, pois que as leis internacionais de proibição do tráfico não haviam sido estabelecidas, e, mesmo após sua institucionalização, muitas vezes não passavam de “leis para inglês ver”.

Tanto a inscrição frontispícia da igreja (1716), quanto ao antigo nome da rua, o boxe número 1 (um), antigo balcão de escravos, remeteram-me às africanidades pretéritas no local. A questão que veio à mente foi: malgrado todo o processo de urbanização, higienização e modernização, seria possível identificar africanidades neste mercado, como identificamos no Mercado de São José³⁰? Afinal, este mercado tornou-se um espaço de encontros da classe média, segundo minhas observações, corroboradas com a informação oficial da administração pública: “Há nove bares, que servem comida regional no café da manhã, almoço e jantar. A clientela é formada, principalmente, por sindicalistas e políticos, que se deliciam com o famoso patinho cozido no feijão preto”³¹.

Logo na entrada, uma banca com legumes chamou atenção de Roberto: ele identificou uma leguminosa denominada em seu país de “*djagato de lobo*”, que para nós é o maxixi. Segundo ele, a leguminosa tem origem em África. De fato, consultando outras fontes, constatei que o maxixe fez parte no processo diaspórico dos africanos escravizados. Sua origem é *banta*, do *quimbundo maxixi*³². E mais, há um município na Província de *Inbanbane*, ao sul de Moçambique, denominado Maxixe.

Pois bem, Roberto prosseguiu dizendo que a leguminosa é muito comum nos campos de Guiné-Bissau, aproveitei para falar do outro sentido que o maxixe adquiriu no Brasil: de dança (vista como sensual), que por isso fora proibida e perseguida no passado, e mais, “o vocábulo era empregado para designar qualquer coisa ruim, de má qualidade”³³.

A estrutura arquitetônica do mercado da Boa Vista, é, segundo Roberto, semelhante a do mercado da praça em Bissau, o que não constitui novidade, considerando que ambos os países foram colonizados pelos portugueses.

A pimenta, tão presente na culinária afro-brasileira, tem presença garantida nos mercados públicos, e no mercado da Boa Vista não é diferente. Pimenta-da-costa ou malagueta; também conhecida como atarê, que, segundo Lopes, vem do iorubá *atare*³⁴, na religiosidade de matriz africana “é planta votiva de Exú (no Brasil) e, em Cuba, de Elegguá, Ogum e Ossaim. Quando um santeiro quer tornar mais potente o axé³⁵ da aguardente que borrija sobre os objetos rituais desses orixás, a ela mistura pimenta malagueta”³⁶.

30. No processo de modernização dos espaços públicos no Brasil, os espaços habitados por africanos e seus descendentes foram as principais vítimas, pois eram vistos como os portadores da “incivilidade”, do atraso, da ausência de positividade. No caso da cidade do Recife, ver: ARRAIS, Raimundo. **O Pântano e o Riacho**: a formação do espaço público no Recife do século XIX. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2004.

31. Disponível em: <<http://www.recife.pe.gov.br/pr/servicospublicos/csurb/mercados.html>>. Acesso: 18 abr. 2010.

32. LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004, p. 429.

33. Ibid.

34. Ibid., p. 79.

35. Termo de origem ioruba que, em sua acepção filosófica, significa a força que permite a realização da vida. Fonte: LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira...** op. cit., p. 83.

36. Ibid., p. 409.

37. Expressão emprestada da Escola Social Inglesa, sobretudo de E. P. Thompson na obra: **A formação da Classe Operária Inglesa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. v. 1.

Neste sentido, o mercado público, com suas africanidades, é mesmo uma “extensão do terreiro”, onde o abiã aprende a distinguir os objetos sagrados de cada Orixá, as plantas votivas de cada entidade... Enfim, a ida do abiã ao mercado tem um caráter didático-pedagógico no âmbito do “fazer-se”³⁷ na religiosidade de matriz africana. Vejamos a reconstituição de um abiã no mercado, segundo Vogel:

[...]A lista que o abiã, como é designado o novato, traz consigo é comprida e complexa, e, para ele, quase sempre, parte misteriosa. Contém muitas coisas que lhe são desconhecidas quanto à sua natureza e emprego cerimonial. Por isso, não pode tomar sozinho certas decisões, visando à sua aquisição. Precisa da orientação e do critério do ebômin, instruído nos afazeres da casa-de-santo e na vivência dos seus ritos. Assim podemos considerar a ida ao mercado não só como uma preliminar, mas, propriamente, como o começo da aventura da iniciação, uma etapa que já se encontra sob a égide do rito de passagem. Podemos ir mais longe: as compras desempenham um papel importante na própria instrução do neófito. Verificamos, por exemplo, que são regidas pela etiqueta da pedagogia iniciática. De acordo com ela deve o noviço prestar a máxima atenção, perguntando o mínimo possível, e somente nos momentos adequados. Comprar as coisas do ritual, mais do que uma necessidade, é uma arte. Quanto mais cedo e melhor o filho- de -santo a dominar, tanto maiores serão as probabilidades de êxito em suas obrigações e, com isso, sua ascensão na hierarquia da seita (sic)³⁸.

Proseguimos nossas investigações pelo mercado, quando indaguei a Roberto acerca de um chifre de boi pendurado, servindo de adorno (como um vaso de flores). Perguntei porque no interior de Minas, em minha infância, era comum vê-los erguidos em estacas sobre os mourões dos currais ou dos chiqueiros, para afastar o mau olhado. Talvez este tivesse uma dupla função (adorno e proteção contra o mal olhado, mas, como não perguntamos ao proprietário, ficamos apenas na suposição). Mas para Roberto, aquele chifre exposto como adorno lembrou-lhe um rito de passagem: o da circuncisão. Nesta, há a dança de *kussundé*, onde o chifre do boi é usado como adorno de cabeça, e também tem o significado da virilidade. Ele próprio passou pelo rito iniciativo aos onze anos de idade, e lembrou os dias em que ficara recolhido para o ritual.

Na contemporaneidade, parece-me que o *kussundé*, além do caráter religioso, constitui-se em manifestação cultural típica de algumas etnias, como se depreende da informação colhida em um *site* sobre aspecto da vida cotidiana da Senegâmbia contemporânea, segundo Eva Kipp:

O *Kussundé* é uma dança tradicional de algumas etnias animistas. Na etnia Papel, por exemplo, o mês de Maio, coincidindo com o fim da época do cajú, é a altura do ano escolhida para o *Kussundé*. Meses antes, os intervenientes começam a ensaiar as danças, pois a sua apresentação faz-se num concurso em que são atribuídos prêmios.

A base da organização dos grupos é a idade, mas só podem participar os rapazes que ainda não tenham feito o fanado (iniciação). Cada grupo, sob a orientação de um chefe, vai procurar surpreender todos com inovações na música, no traje e na coreografia.

No dia do concurso, no centro do terreiro são colocados os presentes a atribuir aos melhores, tendo ao lado um recipiente com água para matar a sede aos dançarinos. Os grupos começam a sua apresentação por uma ordem etária, sendo os mais novos os primeiros.

Kussundé: o fim da festa.

38. VOGEL, Arno; MELLO, Marco Antônio da Silva; BARROS, José Flávio Pessoa de. *A Galinha...* op. cit., p. 13.

39. Disponível em : <<http://senegambia.blogspot.com/2005/08/guin-bissau-aspectos-da-vida-de-um19.html>>. Acesso: 18 abr. 2010.

Começam a surgir os trajos mais extravagantes, nomeadamente crianças besuntadas de lodo e exibindo barbas postiças imitando os velhos. Nos grupos que se vão sucedendo, destacam-se os melhores dançarinos ou dançarinas e os melhores cantores. Há um jovem que se destaca pelo uso de um chifre de vaca do qual consegue extrair sons musicais.

Mas são os últimos grupos, de idade mais avançada – as Ngwai nas raparigas e os Nunkuman nos rapazes –, que apresentam os melhores espetáculos. Elas, com trajas feitos de palha e ornamentadas com espelhos, e eles, exímios tocadores e dançarinos, surpreendem os que assistem e acabam por ganhar os melhores prêmios.

No final, os grupos dividem entre si os prêmios e, quando uma parte desse prêmio é dada em dinheiro, compram animais para realizar uma festa do grupo³⁹.

A dança, segundo Roberto, tem um sentido de competição, em que o melhor dançarino é visto como portador de maior virilidade, por isso é mais honrado. E mais, visando ao êxito na competição, os participantes recorrem ao universo mítico-religioso, ou seja, o feitiço, que neste caso é a manipulação de forças sobrenaturais objetivando a vencer os concorrentes.

O balcão de castanha, que denominamos castanha-do-pará, possibilitou o comentário de Roberto acerca da produção de castanha de caju em Guiné-Bissau, que está entre os maiores produtores do mundo. E, pelo que vimos da descrição acima, acerca da dança de *kussundé*, está relacionada ao fim da época do caju. Aliás, o caju tem presença marcante nos mercados públicos do Recife nesta época do ano. Fruto natural do Brasil, o caju, está presente nas crônicas, como por exemplo, a de André Thevet, de 1558, que o comparou a um ovo de pata⁴⁰. Segundo alguns pesquisadores, foi levado pelos portugueses para a África e Ásia.

Os potes de barro, mais uma vez, fizeram Roberto lembrar-se de aspectos da sua terra natal, Guiné-Bissau, sobretudo quando estava recolhido para a cerimônia de circuncisão. Lembrou-se que, durante a noite, ouviam-se os espíritos dos antepassados ‘tiburando’⁴¹ a caneca nos potes. Eles vinham beber água nos potes que estavam à disposição da família. Embora ninguém os visse, todos sabiam que eram eles⁴².

Já final da manhã, sentamos em uma das muitas mesas dispostas no pátio do mercado para tomarmos uma cerveja acompanhada de um ‘tira-gosto’. Foi nos servido um assado de boi. Roberto tratou de apimentar uma parte do alimento, uma vez que diz ser impossível saborear um bom prato sem a pimenta...

Enquanto conversávamos, Roberto observou uma inscrição em um boxe à nossa frente: ‘bar kome keto’. E acrescentou que, na língua crioula de Guiné-Bissau, quieto se escreve desta forma: *keto*. Fiquei pensando: seria um neologismo dos proprietários ou uma das muitas africanidades nos subterrâneos da história dos mercados públicos em Recife?

Sábado, dia 24 de abril, um dia após a celebração de Ogum, convidei Roberto Sousa Cordeiro para prosseguirmos nossas investigações em mercados do Recife. Ele sugeriu que convidássemos Ricardino Jacinto Dumas Teixeira, estudante de doutorado em sociologia na Universidade Federal de Pernambuco, onde concluiu o mestrado. Ricardino é conterrâneo de Roberto. Pois bem, fomos ao Mercado da Madalena, no bairro do mesmo nome, onde no passado foi um engenho de açúcar, conforme informações oficiais da administração pública municipal, responsável pelos mercados públicos:

40. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Caju>>. Acesso: 19 abr. 2010.

41. ‘Tiburando’: referente ao eco da caneca ao ser mergulhada dentro do pote de água.

42. Na Guiné-Bissau, a grande maioria da população rural bebe água tirada da fonte e colocada dentro do pote de barro.

43. Disponível em: <<http://www.recife.pe.gov.br/pr/servicospublicos/csurb/mercados.html>>. Acesso: 26 abr. 2010.

O Bairro da Madalena é local de grande importância histórica. Foi rentável zona açucareira do Recife antigo. As terras foram doadas por Duarte Coelho ao cunhado Jerônimo de Albuquerque. Depois de sua morte, foram divididas entre os filhos que, por sua vez, as passaram adiante. Uma dessas partes foi adquirida por Pedro Afonso Durol, casado com dona Madalena Gonçalves Furtado. Ali o proprietário implantou um engenho de açúcar, movido por animais. A propriedade, onde se construiu o Sobrado Grande de São João Alfredo - casa grande do engenho -, ficou conhecida como Passagem de D. Madalena.

A construção do mercado teve início em 6 de fevereiro de 1925, e a inauguração se deu no mesmo ano. No local se reunia um aglomerado de feirantes, que ali vendiam frutas e verduras, sem qualquer interferência por parte da prefeitura. Funcionava à noite e, por isso, recebeu o nome de Mercado do Bacurau. O horário noturno atraía, além de comerciantes, boêmios, que buscavam um local vivo nas noites provincianas do Recife ⁴³.

Semelhante ao Mercado da Boa Vista, o Mercado da Madalena é frequentado pela classe média, sobretudo durante os finais de semana. Neste dia, observamos muitas pessoas fotografando, inclusive fomos alvo de algumas objetivas, quando nos sentamos para almoçar, ao final das observações. É certo que os detentores das objetivas não sabiam que se tratava de uma mesa com dois africanos e um afro-brasileiro, buscando por africanidades no mercado da Madalena; lugar por onde, ao certo, transitaram muitos africanos na condição de escravos, nos séculos XVII, XVIII e XIX, visto que ali era um engenho rentável. Ou dizendo de outra forma, ali era o lugar onde muitos africanos geraram riquezas para seus senhores, na condição de mãos e pés dos senhores - para lembrarmos a célebre frase de Antonil - ao mencionar a importância dos africanos “escravizados” no Brasil colonial. E mais, outro religioso da mesma Cia. de Jesus, Gonçalo João, portanto, da mesma filiação religiosa e ideológica que Antonil, afirmara que quando da disputa entre holandeses e portugueses por Luanda no século XVII: “sobretudo é necessário que Vossa Majestade mande com brevidade socorro àquela praça [Luanda], por ser de grande importância, porque sem Angola não há Brasil” ⁴⁴.

Passados os séculos da escravidão dos africanos e seus descendentes no Brasil, as marcas ou as africanidades “não foram abolidas”, malgrado a tentativa de “desafricanizar” o Brasil ao longo da sua história, sobretudo com o advento da República.

Pois bem, o mercado da Madalena nos apresentou uma das presenças fortes da África no Brasil: a galinha de angola, também conhecida como guiné e outras denominações que nos remetem à Mãe África, berço da humanidade:

Quem vai ao mercado descobre que a galinha d'angola tem nomes em profusão. É chamada de 'galinhola', 'guiné', 'angolinha', 'capote', 'etú', 'cocar', 'pitoca', 'pintada', 'tofraco', e 'conquém'.

Todos esses nomes se utilizam, para designá-la, de traços relacionados, seja com a sua procedência, seja com as qualidades que distinguem, isto é, com a sua morfologia, valendo-se de aspectos relativos, seja à forma, tal como se desvenda para o sentido da visão, seja à voz⁴⁵.

O mercado da Madalena proporcionou-me uma volta à minha infância, bem como constatou

44. ALENCASTRO, Luiz Felipe. *O Trato dos Viventes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 226.

45. VOGEL, Arno; MELLO, Marco Antônio da Silva; BARROS, José Flávio Pessoa de. *A Galinha...* op. cit., p. 18.

46. HALBWACHS, Maurice. A história vivida a partir da infância. In: Id. *A Memória...* op. cit.

Maurice Halbwachs⁴⁶. Foi como se eu estivesse vendo as galinhas de angola correndo pelo quintal da casa de meus pais... Elas, que envelheciam e morriam naturalmente, pois ninguém tinha coragem de sacrificá-las, ao contrário das demais aves.

Mas voltemos ao nome do mercado: Madalena. Faz minha memória voltar à cidade mineira de São João Del Rei, onde viveu minha avó materna Maria Madalena de Jesus, descendente de africanos e indígenas; que gerou minha mãe, Rosa Madalena de Jesus, que depois com o casamento tornou-se Rosa Madalena da Silva. E mais, o nome do mercado remeteu-me à cidade de União dos Palmares, onde se localiza a Serra da Barriga, onde se estabeleceu o Quilombo de Palmares, símbolo da resistência ao escravismo; cuja padroeira da cidade é Santa Maria Madalena... Quantas relações históricas são possíveis entre presente e passado, a partir das “pegadas” do mercado público!

Um pouco mais adiante, diante do boxe 157 (cento e cinquenta e sete), em uma loja de ervas, foi a vez de Ricardino lembrar-se de Guiné-Bissau, mais precisamente da *peterocarpus erinaceus*, nome científico para a árvore conhecida como pau de sangue; acrescentando que a base do tratamento das doenças nas sociedades tradicionais de Guiné-Bissau se dá através delas. Lembrei-me de Luiz Gonzaga mencionando um “doutor raiz” ao descrever musicalmente a Feira de Caruaru. As plantas nos levaram ao *djambakus*, que, segundo Moema Augel:

seria mais especialmente o curandeiro e advinho, considerado um homem sábio e bom conselheiro, que sabe diagnosticar a origem dos problemas, mas também das enfermidades; tem a capacidade de tratá-las e também de desviar feitiços e maus-olhados. É muito freqüente a consulta ao *djambakus* para um tratamento de saúde; e o emprego de ervas e outros mezinhas (medicamentos) atesta muitas vezes grandes conhecimentos da medicina tradicional e dos segredos da arte de curar. Alguns se especializam em certos males, por exemplo, podem ser famosos por terem sucesso no tratamento de fraturas ou outros problemas ortopédicos⁴⁷.

Não preciso fazer muito esforço para voltar à infância e encontrar vizinhos que dominavam a arte de benzer, de curar: Joaquim Geraldo, João Esméria (este, parente de meu pai), João Tunga, Geraldo Vítor, dentre outros. Práticas que nos remetem aos *djambakus* de Guiné-Bissau, que, com certeza, em suas práticas, também utilizam a *ewé Ojúàájú* (yoruba)⁴⁸, planta conhecida entre nós como guiné, ou erva de guiné. Na época da escravidão, ficou conhecida como “amansa-sinhô”, devida às suas propriedades: “suas raízes, altamente tóxicas, ministrada em pó e em doses gradativas, provoca reações patológicas que vão da super-excitação, passando pelo ‘amolecimento’ cerebral à morte, depois de mudez por paralisia da laringe”⁴⁹.

A guiné está muito presente nos rituais afro-brasileiros, inclusive nos cânticos: “[...] Defuma com ervas de Jurema/ Defuma com arruda e guiné/Benjoim, alecrim e alfazema/ Vamos defumar filhos de fé [...]”⁵⁰. Ou ainda: “[...] Das matas ele traz guiné/ na linha de umbanda/ele é vencedor [...]”⁵¹.

Pierre Verger encontrou africanidades em muitas plantas cultivadas no Brasil, buscando estabelecer uma relação com as do continente africano, de onde elas teriam originado, diz ele:

Tive a chance de, a partir de 1948, poder fazer numerosas viagens alternativas ao Brasil e à África. Isso me proporcionou uma acolhida favorável em certos terreiros de candomblé da Bahia e minha integração entre os praticantes das religiões tradicionais da África. Que eu freqüentasse esses ambientes sem fazer perguntas indiscretas e dessas notícias sobre o que se passava no outro lado do Atlântico interessava de uma parte e de outra.

Pude também mostrar na África pranchas com amostras de plantas brasileiras conhecidas no ambiente

47. AUGEL, Moema Parente. **O Desafio do Escombro**: Nação, Identidade e Pós-Colonialismo na Literatura da Guiné- Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007, p. 95.

48. CAMARGO, Maria Thereza Lemos de Arruda. **Plantas Medicinais e de Rituais Afro-Brasileiros I**. São Paulo: Editora Almed, 1988.

49. LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira...** op. cit., p. 314.

50. CAMARGO, Maria Thereza Lemos de Arruda. **Plantas Medicinais...** op. cit., p. 40.

51. Ibid.

52. VERGER, Pierre. **EWÉ – O Uso das Plantas na Sociedade Iorubá**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 15-16.

53. Vejamos a recomendação acerca do uso do atipim, por uma ONG (Organização Não Governamental) que trabalha com plantas medicinais: “[...] **Cuidado!** (sic) O atipim é perigoso de se usar no uso interno; ele destrói a células nervosas até a morte! Por isso ele também é chamado de “amansa senhor [...]”. Disponível em: <http://www.cecor.org.br/downloads/uso_de_plantas_medicinais_e_remedios_caseiros.pdf>. Acesso em: 1 maio 2010.

54. Banho de descarrego: o mais conhecido, e como o próprio nome diz, o Banho de Descarga (ou descarrego) serve para descarregar e limpar o corpo astral, eliminando a precipitação de fluidos negativos (inveja, ódio, olho grande, irritação, nervosismo, etc.). Suprime os males físicos externamente, adquiridos de outrem ou de locais onde estiverem os médiuns. Este banho pode ser utilizado por qualquer adepto da Umbanda, desde que seguindo as recomendações das Entidades/Guias Espirituais. Disponível em: <<http://www.ogumhorusra.com.br/banhos.html>>. Acesso: 1 maio 2010.

do candomblé por denominações nagô-iorubá, o que facilitava a constituição de pranchas de herbário dessas mesmas plantas na África, assim como de numerosas outras utilizadas para trabalhos medicinais pro meus amigos iorubas⁵².

Para além destas informações bibliográficas, fui saber a versão de alguns “raizeiros” no mercado público de Camaragibe: dona Gertrudes, que conheço desde o primeiro dia em que pisei no mercado, disse-me que as raízes servem para reumatismo, mas que não aconselha a tomar o chá das folhas, pois é muito forte. Disse ainda que, em Pernambuco, é conhecido como atipim⁵³. Já no álcool é bom para fazer massagem nos músculos. Acrescentou que é ótimo para banho de descarrego⁵⁴. Outro me disse que não trabalha com esta erva, e que só aconselha o que conhece. Um terceiro disse-me que é boa para o reumatismo, mas que deve tomar duas vezes ao dia, uns dois dedinhos ao copo. Se tomar demais pode prejudicar. Este terceiro se diz o “rei das raízes” no mercado de Camaragibe.

Pois, voltemos à árvore que provocou a memória de Ricardino, e nos proporcionou “viajar” pelas africanidades de algumas ervas usadas no cotidiano de comunidades tradicionais tanto no Brasil quanto em algumas regiões do continente africano. O pau de sangue, ou pau-sangue, em Guiné-Bissau esteve em perigo de extinção, tanto é que foram tomadas medidas governamentais visando a sua preservação. Algumas das utilidades do pau de sangue:

Praticamente desconhecido para o comércio fora da sua área nativa, *erinaceus Pterocarpus* oferece algumas das melhores madeiras de florestas secas da região. A madeira é um belo, rico rosa-vermelha ou marrom escuro, manchado com manchas escuras (NAS 1979). Tem uma multa, de grãos aparência bonita e é usada para móveis (incluindo bancos e bancos), painéis decorativos, e piso em parque. Ele também é usado como madeira de construção e carpintaria para portas e janelas. Faz muito bom carvão, que é altamente valorizada pelos blackmiths local.

Outros usos medicinais são muitos, incluindo o uso de folhas como antitérmico, a casca de dente e problemas na boca, e casca e resina como adstringente para diarreia e disenteria grave. A raiz ralada misturada com tabaco e fumado em cachimbo, como um remédio da tosse. A resina, kino, é usada para tingir tecido para produzir uma cor roxa escura⁵⁵.

Olhando nesta perspectiva, as permanências da cultura africana ressignificadas na diáspora deixam de ter aquela visão folclorizada, que não considera a base material da mesma. Como se ela fosse apenas “franjas” da história, ou uma cultura deturpada, uma “quase-cultura”... Lembro-me de que o cantor e compositor Gilberto Gil, ao assumir o Ministério da Cultura no governo de Luiz Ignácio Lula da Silva, disse que não trataria nenhuma manifestação cultural como folclore, mas como cultura. Corroboro o pensamento do ex-ministro, é hora de colocarmos as manifestações culturais das denominadas “minorias de poder” no seu devido lugar. Aliás, de onde nunca deveriam ter sido deslocadas.

Em suma, a categoria de análise africanidades brasileiras, com a qual iniciei este artigo, inspirado nos teóricos Petronilha Beatriz e Henrique Cunha Júnior, nos possibilita desfolclorizar as manifestações sociais e culturais oriundas do continente africano e ressignificadas na diáspora. Se bem

55. Disponível em: <www.winrock.org/fnrm/factnet/.../P_erinaceus.html>. Acesso: 01 maio 2010.

56. VERGER, Pierre. **Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Bnin e a Bahia de Todos os Santos**. 4. ed. Salvador: Editora Corrupio, 2002; SILVA, Alberto da Costa e. **Um Rio Chamado Atlântico: A África no Brasil e o Brasil na África**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

ANIMANDO HISTÓRIAS DO NORDESTE DO BRASIL

Marcos Buccini - Mestre,
Professor Assistente, Centro Acadêmico do Agreste,
Núcleo de Design, marcosbuccini@gmail.com.
Christiane Quaresma
- Graduanda, Centro Acadêmico do Agreste,
Núcleo de Design, ciane.qua@gmail.com.

Resumo

Este texto trata do projeto de extensão Animando Histórias que possui como objetivo principal a adaptação de narrativas da cultura nordestina para o cinema de animação. Trata-se da importância de difundir em outras regiões histórias que possuem características do Nordeste brasileiro. Também discute-se o modelo de produção adotado pelo projeto, no qual os alunos participam de todas as fases de produção, criando-se um forte vínculo com a pesquisa e com o ensino. O projeto, de caráter cultural e pedagógico, procura não só ensinar e aprimorar técnicas de produção da animação digital, mas também valorizar e divulgar a cultura da região.

Palavras-Chave: Animação digital – Cultura nordestina - Tecnologia

Abstract

In this paper, we describe the project Animating Stories that intends to adapt narratives from Brazilian northeastern culture into animated films. We explain the importance of proliferate stories and characteristics from the Brazilian Northeast culture to other places, as a form of taking place as part of a global culture. It also discusses the production model adopted by the project, in which students participate in all phases of creating and making the animations. The project, with cultural and pedagogical aims, not only teach and improve production techniques of digital animation, but also promote and disseminate the culture of the region.

Palavras: Digital animation - Brazilian Northeast culture - Technology

Introdução e objetivos

A origem da animação está na vontade do homem de expressar o movimento através da arte. No entanto, até o final do século XIX, não havia um suporte no qual a representação do movimento pudesse se desenvolver enquanto técnica e linguagem artística. Isso só foi possível com o surgimento do cinema. Com o advento da computação gráfica e da comunicação em rede, a animação se torna uma das formas de expressão que mais se desenvolve, tanto comercialmente, quanto artisticamente. E, além de provar

que pode ser bastante rentável, é uma forma de comunicação muito poderosa, pois é dinâmica, múltipla e possui um apelo muito forte entre crianças, jovens e adultos.

A atividade da animação ainda é pouco explorada no ambiente acadêmico, tanto em relação a pesquisa, quanto em ações extensionistas. Com o intuito de preencher esta lacuna e explorar a capacidade comunicacional da animação digital, criou-se o projeto *Animando Histórias*, que pretende pesquisar, roteirizar e produzir animações baseadas em histórias, contos, lendas e mitos da Região Nordeste. Além de incentivar a criação e produção de novas narrativas que estejam inseridas no contexto cultural nordestino e/ou que tenham o Nordeste como pano de fundo.

O projeto também se propõe a interagir com ações de pesquisa e ensino, sendo vinculado ao projeto de pesquisa *Cultura e Linguagem Visual no Cinema de Animação* e atuando diretamente com os alunos das disciplinas de *Animação 2D*, *Motion Design*, *História da animação* e *Animação Experimental*.

Atualmente, contamos com uma participação ativa de quase trinta alunos em todas as etapas de produção. Além de parceiros externos da comunidade acadêmica, como artistas e produtores, que vêm somar com suas experiências, trocar conhecimento com os alunos e preencher as lacunas de produção que hoje se tem no projeto.

O resultado do projeto são animações distribuídas em festivais, cineclubes, mostras, canais de TV e internet. Permitindo a preservação da memória cultural e a divulgação de variados atributos da cultura popular nordestina. Difundindo os contos, os personagens, os artistas, o repertório visual e demais aspectos sociais e culturais do Nordeste do Brasil. Potencializando-se sentimentos, reflexões, pensamentos e novas visões acerca de temas diversos de abrangência local e global.

A difusão das animações também compete para a divulgação do trabalho dos alunos e também do nome da UFPE enquanto produtora de conhecimento e obras culturais. Além disso, o projeto tem sido responsável por apresentar a arte da animação aos estudantes do curso de Design e à comunidade do entorno, além de formar diversos profissionais capacitados.

O projeto objetiva também testar e descobrir novos métodos e processos de produção, que aliem elementos populares - tanto gráficos quanto narrativos - às novas ferramentas tecnológicas usadas na produção de animação digital. Experimentando, assim, novas técnicas e estilos e levando conhecimento e tecnologia de animação ao Agreste Pernambucano. Incentivando-se a criação e consolidação de uma vigorosa produção regional.

Marco teórico

O cinema de animação cresceu e ganhou respeito a partir de obras autorais, especialmente de animadores europeus, e de obras comercialmente bem sucedidas, como os filmes de Walt Disney. Porém, o cinema de animação sempre esteve à sombra do cinema *live action*. Estigmatizada pelo mercado de entretenimento infantil americano e pouco valorizada por críticos, acadêmicos e pela indústria, a animação perdeu espaço para outras artes, como o próprio cinema, e, conseqüentemente, artistas do porte de Norman McLaren, Oscar Fishinger e Lotte Reiniger, entre outros, não possuem o reconhecimento devido na esfera artística mundial (LUCENA JÚNIOR, 2005; FURNISS, 2009). Segundo Wells (2007), aos poucos, a visão de que a animação é um “mero entretenimento infantil” (p. 1) vem sendo deixada de lado e essa linguagem começa a ser valorizada como uma forma artística plural em termos estéticos e narrativos; além de um meio de expressão universal.

Se o cinema foi a arte que melhor representou a dinâmica do Século XX, segundo Wells (2007, p:1), ‘a animação é sem dúvida a mais importante forma de expressão criativa do século XXI (...). Ela é a manifestação pictórica onipresente da nova era’. Pela sua versatilidade e dinâmica, por ser uma arte fortemente baseada na técnica, que evolui rapidamente e se adapta a novas tecnologias, novas estéticas e novos pensamentos, a animação pode ser aplicada em diversas mídias e suportes, além de tratar os mais variados temas. ‘A animação enquanto arte, abordagem, estética e aplicação, informa vários aspectos da cultura visual, de longas-metragens a *sit-coms* transmitidos em horário nobre; da TV a *cartoons* digitais na internet’ (WELLS, 2007, p:1).

Esta valorização foi facilitada pelo advento da informática e das mídias digitais. Existe, no mundo, um crescimento significativo de escolas e estúdios nas duas últimas décadas. No Brasil, o campo da animação também cresceu de maneira expressiva, porém, a indústria ainda se encontra em um estágio embrionário, se comparado a mercados fortes como o americano e o japonês. A produção ainda é bastante amadora. Na maioria das vezes, acontece em esparsas ações independentes. Poucos são os estúdios de médio e grande porte, na maioria localizados no eixo Rio - São Paulo.

Ações importantes estão sendo tomadas pelo governo e por entidades privadas, como a criação de cursos específicos, festivais, editais de fomento, espaço nas TVs para produção nacional, etc. Mas o maior entrave para o crescimento da produção ainda é justamente a falta de mão de obra especializada e experiente.

Este interesse em apoiar obras de animação se dá porque este produto pode ser uma importante ferramenta nas áreas da educação, cultura e entretenimento. A animação é uma forma eficiente de disseminar e divulgar expressões culturais.

É preciso ressaltar, ainda, que o desafio de adaptar elementos de uma cultura local dada não está em somente transportar essa cultura para o olhar externo das outras regiões. Mas principalmente, trabalhar as experiências de reconhecimento e identificação que tais obras promovem aos sujeitos da cultura representada. “As pessoas vão ao cinema para se ver, numa sequência de imagens que mais do que argumentos lhes entrega gestos, rostos, modos de falar e caminhar, paisagens, cores. Ao permitir que o povo se veja, o cinema o nacionaliza” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p.232). No caso, o nordestino, que vê os elementos de sua cultura, tais como sotaque e modos de falar, comumente representados de modo pejorativo na mídia, ou associados a elementos negativos, como a pobreza. Com isso, buscamos através das nossas produções, gerar formas de identificação positivas para essas pessoas.

Ainda, trabalhar esses elementos da cultura popular à luz dos meios que a modernidade dispõe atualmente, como o cinema de animação digital, promove novos usos e significados do que se entende por popular (CANCLINI, 2008). O resultado é um produto cultural modificado, híbrido, mas que atende a novas demandas, necessidades e expectativas. Para Martín-Barbero (1997), ainda que deforme ou estereotipe o popular, tais alterações que operam no cinema dão prosseguimento ao imaginário da massa a partir de sua ‘memória iconográfica’.

Este uso da memória iconográfica local, é bastante evidente no cinema de animação. Segundo Wells (2007), diversos artistas usam suas próprias tradições artísticas, mitologias e imperativos culturais, procurando assim fugir do estilo massificado de Disney. Tal fato não deixa de refletir uma resistência, que corrobora com os estudos de Hall sobre cultura e identidade e para quem “a globalização caminha em paralelo com um reforço das identidades locais” (1999, p.80).

Metodologia e processo de produção

O projeto Animando Histórias tem como principal meta a produção de filmes de animação baseados nas mais diversas histórias da região Nordeste do Brasil. A seguir, serão expostas as etapas do processo de produção adotados no projeto. Vale salientar que estes fluxos de tarefas estão sujeitos a mudanças e adaptações, a depender das características da equipe atual e das demandas de cada filme. Além disso, esta metodologia está em constante aprimoramento, através de avaliações regulares por parte do coordenador, colaboradores e alunos.

Etapa 1 - Pré-produção

Na pré-produção são realizadas todas as atividades necessárias a concepção e preparação do material a ser animado. Normalmente, o processo de criação cinematográfico tem início com a elaboração de um argumento, que consiste no registro da ideia inicial, que dará origem ao roteiro. Esse registro pode conter desde o tema a ser trabalhado e resumo da narrativa até a proposta estética e especificidades sobre personagens.

Para tanto, empreendemos constante pesquisa acerca de temas gerais da história e da atualidade da região que possuem potencial para se tornarem animações. As histórias podem ter as mais diversas origens, como a literatura de cordel, mitos e lendas da região, contos literários, histórias em quadrinhos, etc. O projeto também contempla roteiros originais, tanto da nossa equipe quanto de colaboradores externos.

No projeto, dispomos de alunos que estão constantemente realizando este levantamento, com o objetivo de alimentar um ‘banco de histórias’. Estes alunos seguem algumas diretrizes na hora de avaliar cada história, a fim de que a mesma possua viabilidade técnica de produção e apelo estético.

Segue-se então para a fase de roteirização. O roteiro cinematográfico deve conter uma clara descrição de ações, cenários e personagens. Se houver diálogos e/ou narração, estes também devem estar presentes. No projeto temos alunos dedicados exclusivamente a essa atividade. Assim como o ‘banco de histórias’, procuramos ter também um ‘banco de roteiros’.

Com o roteiro finalizado, analisa-se o conceito a ser explorado e define-se o estilo visual mais adequado através de pesquisa imagética, na qual são coletados trabalhos que irão nortear a produção em seu sentido estético. O material coletado pode abarcar desde trabalhos de outros artistas, animações, movimentos estéticos e tradições estilísticas.

Passa-se para o estudo de personagens e cenários, buscando-se encontrar a aparência ideal para tais elementos. Uma vez escolhido o estilo, inicia-se o desenho de todos os cenários e personagens. Em paralelo, grava-se a locução ou narração e produz-se o *storyboard* – uma pré-visualização de cada cena, com seus personagens, diálogos e ações. Caso haja necessidade, também é feito um *animatic*, que seria uma versão animada do *storyboard*, juntamente ao som (narração ou dublagens), o que possibilita melhor noção do tempo e do ritmo da animação.

No projeto Animando Histórias, os melhores roteiros têm sua pré-produção iniciada meses – e até anos – antes do início da produção. Na verdade, o trabalho de pesquisar e roteirizar histórias e pré-produzir o material a ser animado é constante, pois são etapas que levam muito tempo e precisam ser

antecipadas. O objetivo é ter sempre à mão material disponível para se começar a animar.

Etapa 2 - Produção

Com o material pronto para ser animado, dá-se início a animação em si. A fase de Produção é a principal etapa e a que demanda mais tempo. A maior parte das animações tem origem dentro da disciplina Animação 2D, ministrada pelo professor Marcos Buccini. A metodologia vem sendo aperfeiçoada desde 2007, quando o professor começou a lecionar tal disciplina.

As etapas se dão da seguinte forma: o professor seleciona um roteiro, divide-o em cenas e as distribui entre as equipes. É fornecido aos alunos todo o material necessário para a confecção da animação, tais como desenhos de personagens e cenários, narração e/ou diálogos.

Neste tipo de produção, optou-se por usar a animação 2D de recorte digital. A técnica consiste em animar a partir de um único desenho, transformando esse desenho digitalizado em uma marionete virtual. Ou seja, com os membros separados de seu corpo (braços, pernas, cabeça, etc.), estes podem ser animados no *software Adobe After Effects* sem a necessidade de criar imagens adicionais para compor o movimento dos personagens. Acredita-se que esta técnica seja a ideal para que os alunos tenham o primeiro contato com a animação digital. Pois não necessita-se dominar a habilidade de desenhar, é um processo simples e rápido, que exige pouco conhecimento do programa e, principalmente, que permite ao aluno explorar e treinar os princípios básicos da animação e do movimento.

Após o término da disciplina, cada grupo entrega suas cenas, que são corrigidas e finalizadas por estagiários do projeto Animando Histórias, dentro das instalações do Maquinário - Laboratório de animação UFPE.

Etapa 3 - Pós-produção e finalização

Uma vez que todas as cenas são finalizadas, parte-se para a etapa da pós-produção. Que consiste em todas as atividades necessárias para se obter um filme, pois até então temos apenas *takes* animados separadamente.

A pós-produção tem início com o tratamento de imagem das cenas animadas. Cores, contrastes e eventuais falhas que passaram despercebidas são corrigidas. É um trabalho muito técnico e que exige muita experiência e conhecimento de *software*. Em seguida, caso sejam necessários, adicionam-se os efeitos especiais.

Com as cenas todas prontas e tratadas, inicia-se a montagem ou edição, que consiste em organizar os *takes* em sua ordem, compondo um todo coerente e inteligível. A montagem é responsável por dar forma e sentido ao filme.

Com a edição do filme pronta, passa-se para a etapa seguinte: a sonorização. Geralmente, durante a produção, já são compostos temas musicais básicos que nesta fase são montados e rearranjados dentro da sequência final do filme. Também são editados os efeitos sonoros e, finalmente, faz-se a mixagem de música, efeitos e locução e/ou narração. Infelizmente ainda não contamos com uma estrutura física e humana para realizar esta etapa dentro do projeto, por isso contamos com parcerias externas. Com o filme pronto, realiza-se a finalização e a gravação de arquivos *master*, que serão usados para a realização de cópias.

Etapa 4- Distribuição e divulgação

Esta etapa é fundamental, pois garante que o filme produzido atingirá audiências. Para tanto, existe dentro do projeto uma equipe especializada em divulgar e distribuir as animações em festivais, cineclubes, canais de TV e internet. O retorno ocorre através da visibilidade que se dá ao trabalho dos alunos e a instituição de ensino.

Outras atividades do projeto

Além da produção dos trabalhos de alunos, demos início a elaboração de projetos para concorrer em editais de fomento. Com o incentivo destes editais poderemos, não só remunerar alguns alunos, como também promover parcerias com profissionais da área, que irão contribuir e trocar conhecimento com os estagiários.

Por fim, planejamos cursos extensionistas ligados ao cinema de animação. Por hora, tais cursos e *workshops* são restritos a alunos do projeto, mas a ideia é que com mais incentivo, possa-se abrir tais cursos a toda comunidade.

Resultados e discussão

O projeto teve início em 2009, quando contávamos com a participação de dois alunos e não tínhamos estrutura material alguma. A primeira tarefa foi pesquisar histórias de domínio público. Foi escolhido um conto popular nordestino intitulado *O Macaco e o Rabo*. O roteiro foi baseado nesta fábula tal como fora coletada por Sílvio Romero no livro infantil *Contos Populares do Brasil*.

Devido a falta de uma estrutura básica e de material humano, o projeto foi interrompido algumas vezes. Em 2010, os alunos da disciplina *Animação 2D*, ministrada pelo professor Marcos Buccini, foram incumbidos de animar as cenas. Ao final do semestre tínhamos uma boa parte das sequências prontas, algumas para serem corrigidas e finalizadas. Este primeiro projeto foi importante como experiência e teste para os procedimentos que hoje são adotados no projeto. Além disso, contribuiu para termos uma noção do tempo de execução de cada etapa.

O filme, de 8 minutos, ficou pronto no ano de 2011, dois anos depois de iniciada a pré-produção. Contou com a participação de vinte alunos, três professores e dois profissionais externos. Até o momento *O Macaco e o Rabo* já participou de 28 festivais e mostras em todo o país, entre eles o *Festival de Tiradentes* (MG), *Animacaxias* (RS), *Cinesul* (RJ); e também no exterior, *FARCUME*, em Portugal. Foi exibido na TVU do Recife no programa *Curta-PE* e possui mais de 8.300 visualizações no site *Youtube*.

A segunda produção finalizada do projeto foi *O Cangaceiro*, que tem o roteiro original de um aluno, e conta em versos a história de Lampião. Desta vez, optou-se por explorar a linguagem gráfica das xilogravuras de cordel. Como base para os desenhos, foi utilizada a fonte digital *Armoribat*, de autoria do professor Leonardo Buggy, que já possuía vários personagens e objetos cênicos. Mais uma vez, a disciplina *Animação 2D*, do primeiro semestre de 2011, foi usada como berçário para as cenas, que posteriormente foram corrigidas e completadas por alunos mais experientes no laboratório



Figura 1 - Animação *O Macaco e o Rabo*.

Maquinário. A trilha sonora foi composta e executada por dois alunos e gravada no *Estúdio Malunguim*.

O *Cangaceiro* ficou pronto em julho de 2012, levando cerca de um ano e meio de produção. Contou novamente com a participação de vinte alunos, dois professores e três convidados externos.

A animação, com cerca de cinco minutos de duração, participou até o momento de 15 festivais e ganhou os primeiros prêmios do projeto, entre eles um prêmio internacional, a saber: Melhor Animação no 2º *FARCUME: Festival de Curtas-metragens* (Faro - Portugal); Melhor Animação no *VII Festival de cinema de Cascavel* (Cascavel - PR); e Melhor Direção na categoria Animação no *Festival Curta Taquary* (Taquaritinga do Norte - PE). A animação foi destaque em uma matéria da revista da *Livraria Cultura*, de ampla circulação nacional, em matéria da TV Asa Branca, afiliada da Rede Globo em Caruaru e também na Rádio Liberdade, também de Caruaru. No site *Youtube*, *O Cangaceiro* soma mais de 5.800 visualizações.

Atualmente, três novas animações estão em fase de produção pelos alunos do projeto, são elas: *O Fantasma da Praça*, uma história infantil que deve ser lançada no segundo semestre de 2013; *João Mata Sete*, uma história do folclore europeu adaptada por contadores nordestinos e representada com o estilo da xilogravura de cordel; e *A Chegada de Lampião ao Inferno*, baseada na obra do cordelista José Pacheco. Todas estas animações foram realizadas em conjunto com os alunos da disciplina Animação 2D.

O *Animando Histórias* também apóia dois projetos contemplados pelo Edital do Funcultura Audiovisual, do Governo do Estado, são eles: *A Tempestade*, uma animação em *stop motion*; *Salu e o Cavalinho*. A integração com estes projetos ocorre através de estagiários do *Animando Histórias*. É uma oportunidade para estes estudantes participarem de produções fora do âmbito acadêmico, serem remunerados pelo seu trabalho e terem contato com profissionais da área.

Em fase de pré-produção, temos cinco histórias: Uma adaptação de uma fábula infantil, intitulada *A Macacada*; uma adaptação dos quadrinhos *O Consertador de Coisas Miúdas*, criada pelo desenhista João Lin e publicada na revista pernambucana *Ragu*; *Brasília 77* e *Bola pro Mato*, baseadas em contos publicado no livro *Malassombramentos*, uma parceria com o Site *O Recife Assombrado*. Por último, uma animação infantil chamada *A anjinha sem auréola e o menino cheio de ideias*, um roteiro do publicitário André Muhler. Além de diversos roteiros desenvolvidos ou em fase de desenvolvimento.

Outra atividade exercida dentro do projeto *Animando Histórias* é dar apoio, equipamentos, infraestrutura e consultoria, para que os alunos possam desenvolver animações que farão parte dos seus Trabalhos de Conclusão de Curso. Recentemente tivemos o primeiro fruto desta ação, a animação *A Escada*, desenvolvida pelo aluno André Arôxa.

Percebe-se, durante estes poucos anos em que o projeto está em andamento, que a região do Agreste Pernambucano possui uma grande potencialidade para se tornar um importante pólo de produção de animações, não só no estado, como no país. Existe uma vasta gama de profissionais, como artesãos, desenhistas, escritores, poetas, etc, que pode ser explorada em projetos animados. Além de muitas histórias que podem ser contadas. Histórias peculiares, que trazem arraigadas tradições seculares e outras mais modernas, refletindo a realidade de uma sociedade periférica, que possui as bases no local mas está imbuída de informações e influências externas, vindas de diversos lugares do planeta.

Atividades como a do projeto *Animando Histórias* contribuem para potencializar, instrumentalizar e viabilizar a produção destas obras. Mas ainda falta muito para construirmos uma estrutura capaz de realizar esta meta. Precisa-se de um trabalho constante de formação de mão de obra especializada.



Figura 2 - Animação *O Cangaceiro*.



Figuras 3, 4 e 5 - Imagens das animações *O Fantasma da Praça*, *Chegada de Lampião ao Inferno* e *João Mata 7*.



Figuras 6 e 7 - Imagens da animação *A Tempestade* e *Salu e o Cavalinho*.



Figuras 8, 9 e 10 - Imagens das animações *A Macacada*, *A Anjinba sem Auréola* e *o Menino Cheio de Ideias* e *O Consertador de Coisas Miúdas*.

Além de incentivos para a produção independente. Acreditamos que nosso esforço é uma semente que está sendo plantada para que em um futuro breve tenhamos uma produção de animações de qualidade sendo realizadas na região do Agreste pernambucano.

Considerações finais

Como todo projeto que se inicia, o *Animando Histórias* está aprendendo com os próprios erros e acertos, está crescendo e se organizando. Estamos aprendendo a formar profissionais e a exigir dos alunos o melhor que eles podem oferecer. A nossa meta é ter uma produção constante e de excelência. O tempo de realização dos nossos filmes se torna cada vez menor e a qualidade estética e da animação aumenta a cada produção, colocando sempre a aprendizagem em primeiro lugar.

Podemos dizer que o *Animando Histórias* está cumprindo sua função, pois além de produzir filmes que são exibidos em todo o país, ganhando prêmios e divulgando o trabalho realizado no Centro Acadêmico do Agreste/UFPE, estamos entregando ao mercado profissionais que estão aptos a se aprimorarem nas mais diversas áreas da produção de uma animação.

Os nossos trabalhos retratam o universo cultural local, tanto no sentido arqueológico, de resgatar mitos, contos e tradições, quanto no caminho de mostrar uma realidade moderna, globalizada, mas com o sotaque e expressões nordestinos. Desta forma, quando nossos filmes são exibidos em festivais, cineclubes, cinemas de arte, redes de TVs e internet, estamos disseminando a cultura do Nordeste brasileiro a um público bastante variado e de lugares diversos. Levando a estas pessoas a nossa voz e um retrato de como somos, de como pensamos e no que acreditamos. Acima de tudo, nossa produção é destinada ao público local, buscando promover a esta audiência a experiência de se reconhecer nos meios de comunicação de forma positiva.

Referências

- CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- FURNISS, Maureen. **Art in animation**: animation aesthetics. New Barnet: John Libbey, 2009.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- LUCENA JUNIOR, Alberto. **Arte da Animação**: Técnica e estética através da história. 2a ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.
- MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- WELLS, Paul. **Animation**: genre and authorship. Londres: Wallflower, 2007.

ETNOGRAFIA DA PERFORMANCE MUSICAL: UM DIÁLOGO CRIATIVO

Prof. Dr. Jailson Raulino.
Professor de clarineta –
Dpto. de Música/CAC/UFPE.
j.raulino@hotmail.com

Resumo

Consideramos um tanto recente, no âmbito acadêmico, a prática interpretativa musical enquanto objeto de pesquisa científica. Por sua vez, os intérpretes musicais vêm desenvolvendo métodos e técnicas de produção e transmissão de conhecimento que prescindem dos formatos acadêmicos tradicionais. Temos como foco a performance musical e práticas pedagógicas instrumentais, evidenciando o uso do repertório pernambucano para o instrumento. Numa busca por estabelecer um mapeamento dos procedimentos de estudo e pesquisa em performance na atualidade, ficou-me evidente que o campo é marcado por um universo de fatores e eventos que interagem e modificam-se permanentemente. É inevitável, portanto, neste processo, o entrelaçamento de conceitos e modelos teóricos de análise, assim como uma constante interface com outras áreas do conhecimento musical. Através do Grupo de Pesquisa em Competências Performáticas Musicais e Didáticas Instrumentais, formado por alunos e professores do Departamento de Música da Universidade Federal de Pernambuco, desenvolvemos uma releitura de um repertório de frevos para clarineta com objetivo de refletir sobre processos da performance musical numa abordagem teórica e prática.

Abstract

The performance practice as an object of scientific research is still a quite recent phenomena in the academic establishment. Anyway, musicians who deal with performance have been developing methods and techniques of creation and transmission of knowledge which are different from the traditional academic forms. We focus on the musical performance and instrumental pedagogical practice, showing the repertoire from Pernambuco written for the instrument. Therefore, the mingling of concepts and theoretical methods of analysis and the constant interface with other areas of music is unavoidable. By seeking the different methods of research and performance being used nowadays, it become evident for me that the subject is permeated with different factors which interact and change constantly. Through the “Grupo de Pesquisa em Competências Performáticas e Didáticas Instrumentais”, composed by professors and students of the Universidade Federal de Pernambuco, we develop a recreation of the frevo repertoire written for the clarinet, focused on the musical performance process in a theoretical and practical view.

Introdução

Apresentamos com este trabalho uma abordagem da performance na clarineta e do estudo da clarineta em diálogo com o contexto social. Numa busca por estabelecer um mapeamento dos procedimentos da pesquisa na subárea de prática instrumental na atualidade, ficou-nos evidente que o campo é marcado por um universo de fatores e eventos que interagem e modificam-se permanentemente.

São ainda recentes, no âmbito acadêmico, o estudo da performance enquanto prática social. Por sua vez, os intérpretes musicais, vêm desenvolvendo métodos e técnicas de produção e transmissão de conhecimento em caráter interdisciplinar, preocupando-se em valorizar, compreender e compartilhar diferentes contextos.

Os procedimentos aplicados propõem a construção de um escopo teórico sobre a clarineta em Pernambuco e sua relação com o fenômeno cultural. No tocante ao frevo podemos observar um intenso interesse por sua sistematização, assim como objeto de pesquisa científica. Foi observada a clarineta neste gênero, através de um enfoque histórico, social, estilístico e técnico instrumental.

Num universo cultural onde o modelo europeu de sociedade se impunha, reproduzindo comportamentos, modos de sociabilidade, rituais religiosos, gêneros literários e musicais, o povo pernambucano estabeleceu com o frevo, um limite de negociação para a música. Os clarinetistas, por sua vez, usaram dos frevos para clarineta para reforçar sua participação neste cenário.

Historicamente esboçado pela situação colonial, foi o contexto poscolonial que se revelou propício e conveniente para o surgimento do frevo no Recife. A sua estrutura e todos os aspectos históricos e performativos a que está associado contribuíram para seu estabelecimento como elemento identitário.

Referencial Teórico

Os contextos e aspectos populares têm sido amplamente discutidos nos dias atuais. Procurando apreender melhor a dinâmica transformacional das práticas musicais em si e a relação dos músicos com a sociedade e suas mutações, desenvolvemos ao longo deste estudo uma perspectiva com um viés etnomusicológico muito marcada pela visão de Alan Merriam, segundo a qual a música deve ser estudada em diferentes dimensões (MERRIAM, 1964), entre elas som e comportamento.

Compreendendo a necessidade de uma prática performática que contemple a dinâmica e diversidade da sociedade na posmodernidade, objetivamos apontar para as possibilidades relacionais da performance e seu contexto.

Observamos, portanto, que o frevo em geral, foi um instrumento político de grande conveniência justamente pelos seus múltiplos aspectos, quer no passado colonial, quer num presente posmoderno.

Metodologia

Através de uma série de concertos realizados, pudemos encontrar elementos que nos levam a constatar o caráter interdisciplinar dos estudos da performance. Assim como procuramos interagir em diferentes situações.

“A utilização de diferentes instrumentos de análise como os conceitos de raça, etnia, classe, gênero, de processos como a diáspora, a migração, a descolonização, o hibridismo ou ainda de enquadramentos teóricos como o cosmopolitismo, o poscolonialismo ou o posmodernismo são hoje, tal como outros foram no passado, modos diferentes de olhar e analisar a identidade dos grupos e das pessoas através da música que fazem, que partilham e que ouvem”. (SARDO, 2004, p. 63).

Neste sentido, e com auxílio de procedimentos metodológicos afins foi possível evidenciar como os processos sociais podem ser determinantes na formação do instrumentista.

Haja visto acreditar no conceito de que qualquer conjunto simbólico produzido e expressado por um grupo é um reflexo do contexto histórico-cultural por ele vivido, considero a música em estudo como forte componente identitário, o qual reflete elementos da cultura que a originou.

Compartilho ainda do modelo proposto por S. Sardo (2004) utilizado na análise da produção musical de determinada cultura, onde estabelece uma relação entre música, identidade e emoção, por interação e permuta entre três dimensões da cultura: a histórica, a social e a performativa. Entretanto, os estudos musicológicos ou etnomusicológicos têm habitualmente deixado de lado a questão performativa dos investigadores, dedicando-se estes, quase em exclusivo, à interpretação da música enquanto cultura, marcada por uma visão eminentemente antropológica.

Considerações Finais

Após um trabalho de releitura de um repertório de freatos para clarineta solo, realizado através de uma série de concertos didáticos, pudemos identificar e somar elementos relacionados com a pedagogia e a prática instrumental.

A importância do processo dialogal da prática músico-instrumental e seu universo cultural estabelecem uma aproximação com a sociedade e a apropriação da cultura popular.

A inclusão da clarineta nos estudos sociais e culturais, seu desenvolvimento histórico e prática relacionados com a cultura popular, sobretudo visa incrementar a formação do instrumentista. Identifiquei a importância do processo dialogal entre a prática musical e seu contexto, sob uma perspectiva de encontrar elementos contributivos para a performance, além de aproveitá-los como ferramenta pedagógica instrumental.

É inevitável, portanto, neste processo, o entrelaçamento de conceitos e modelos teóricos de análise, assim como uma constante interface com outras áreas do conhecimento musical. A aproximação da universidade-sociedade por meio de concertos didáticos e palestras, dialogando e intervindo de forma mais próxima e dinâmica, poderá delinear o perfil desejado para a performance musical na contemporaneidade.

Referências

- BARENBOIM, Daniel. Paralelos e paradoxos: reflexões sobre música e sociedade. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BOREM, Fausto. Metodologia de pesquisa em performance musical no Brasil: Tendências, alternativas e relatos de experiência. Cadernos da Pós-Graduação, vol.5, nº 2. Campinas: UNICAMP, 2001, p.19-33.
- LIMA, Sonia Albano de (Org.). Performance & interpretação musical: uma prática interdisciplinar. São Paulo: Musa, 2006.
- MERRIAM, Alan P. The anthropology of music. Evanston: Northwestern University Press, 1964.
- SARDO, Susana B. S. Guerras de Jasmim e Mogarim: música, identidade e emoções no contexto dos territórios pós-coloniais integrados. O caso de Goa. 2004. Tese de Doutorado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA BIBLIOTECA: INSTRUMENTOS DE PROMOÇÃO DO ACESSO, USO, PRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO DA INFORMAÇÃO

Marli Batista Fidelis

Arquivista do Departamento de Gestão de Pessoas/PROGEPE/ UFPE

Mestranda em Ciência da Informação pelo PPGCI/UFPE

E-mail: marli.uepb@gmail.com

Gilvanedja Ferreira Mendes da Silva

Membro da Comissão Intersetorial em Defesa das Bibliotecas, Livro, Leitura e Literatura

Mestranda em Ciência da Informação pelo PPGCI/UFPE

E-mail: gilvanedja@gmail.com

Resumo

Trata da importância das políticas públicas para promoção do acesso, uso, produção e divulgação da informação registrada e acumulada no espaço biblioteca. Através de revisão bibliográfica, buscou-se tratar dos conceitos de biblioteca, informação e políticas públicas. Traz uma análise comparativa entre o ideal de bibliotecas públicas evidenciado na literatura da área e o real cenário em que estas se encontram. Apresenta o mapeamento das bibliotecas públicas pernambucanas, apresentado no 1º Encontro de Bibliotecas Públicas de Pernambuco, a fim de enfatizar a importância da construção de políticas públicas para o segmento. Finaliza elencando eixos de atuação, tanto para Estado, quanto para a sociedade civil, voltados à promoção dessas unidades de informacionais.

Palavras-chave: Informação registrada. Bibliotecas públicas. Políticas públicas.

Abstract

Deals with the importance of public policies to promote access, use, production and dissemination of information recorded, accumulated in space library. Through literature review, we sought to address the concepts of library, information and public policy. Brings a comparative analysis between the ideal of public libraries evidenced in the literature and the real scenario in which they are held. Displays the mapping of public libraries Pernambuco, presented at the 1st Meeting of the Public Libraries of Pernambuco, in order to emphasize the importance of building public policies for the sector. Finishes enumerating areas of operation, both to state, and for civil society, aimed at the promotion of these informational units.

Keywords: Information Recorded. Public Libraries. Public Policies.

Introdução

Todos têm direito a ter acesso a informações de seu interesse particular, coletivo ou geral, pois o desenvolvimento de qualquer sociedade passa pela informação. Segundo Araújo (1999), a informação é um elemento de fundamental importância, pois permite aos indivíduos, em seu meio social, tomarem conhecimento dos seus direitos e deveres e a partir desse conhecimento decidir sobre suas vidas. As unidades de informação são imprescindíveis nesse processo de busca pela informação e apropriação do conhecimento.

A história do registro do conhecimento nos mostra que o processo de construção e evolução da linguagem originou a escrita, possibilitando o registro de modos de vida de povos diversos e a preservação de tais informações. Já a invenção da imprensa, promoveu o aumento da produção e armazenamento da informação, viabilizando seu amplo acesso e recuperação e amparando a formação das unidades de informação. Martins (1998) reforça essa afirmação quando diz que, no decorrer de sua existência material e espiritual, o homem sentiu a necessidade da criação um ambiente que permitisse armazenar, organizar, controlar e recuperar as informações, impedindo sua dispersão.

Tais unidades, como bibliotecas, arquivos e centros de documentação, firmaram-se por coletar, selecionar, registrar, organizar, preservar e divulgar os registros informacionais, e o avanço tecnológico tem favorecido os meios de difusão de seus repertórios informacionais. Diante disso, é necessária a construção de políticas públicas que estimulem e/ou regulem a geração, uso, armazenamento e comunicação de informação presente nos espaços de memória, como é o caso das bibliotecas públicas.

Ao tratar de biblioteca pública, enquanto local público aberto a transmissão do conhecimento, que oferece oportunidades para o cidadão, o Manifesto da Unesco traz a seguinte definição e diretrizes:

A biblioteca pública é o centro local de informação, tornando prontamente acessíveis aos seus utilizadores o conhecimento e a informação de todos os gêneros. Os serviços da biblioteca pública devem ser oferecidos com base na igualdade de acesso para todos, sem distinção de idade, raça, sexo, religião, nacionalidade, língua ou condição social. [...] Todos os grupos etários devem encontrar documentos adequados às suas necessidades. As coleções e serviços devem incluir todos os tipos de suporte e tecnologias modernas apropriados assim como fundos tradicionais. É essencial que sejam de elevada qualidade e adequadas às necessidades e condições locais. As coleções devem reflectir as tendências actuais e a evolução da sociedade, bem como a memória da humanidade e o produto da sua imaginação. As coleções e os serviços devem ser isentos de qualquer forma de censura ideológica, política ou religiosa e de pressões comerciais.

Com base nessas diretrizes e no mapeamento realizado recentemente pelo 1º Encontro de Bibliotecas Públicas de Pernambuco, realizado nos dias 13 e 14 de novembro de 2012, o objetivo do presente artigo é enfatizar a necessidade da construção de políticas públicas para bibliotecas. É premente a promoção do acesso, uso, produção e divulgação da informação registrada e socializada, acumulada no âmbito desse espaço, cuja vocação é fazer o elo entre essa materialidade e o leitor na busca pelo conhecimento.

Através de análise comparativa entre os ideais apresentados pela literatura da área e a realidade

do atual cenário brasileiro, representado pelo mapeamento das bibliotecas públicas pernambucanas, buscou-se discutir a importância do diálogo sobre o papel do governo, suas secretarias e sociedade civil num projeto de desenvolvimento para o setor de bibliotecas. Entendemos que é imprescindível a aproximação entre os gestores da cultura e da educação do estado, a fim de mobilizar forças dos diversos segmentos da sociedade na construção de projetos, programas e políticas que integrem os diversos setores governamentais e a sociedade civil para promover a autonomia das bibliotecas públicas.

Biblioteca: lugar privilegiado dos registros de informação

Na fase atual da sociedade contemporânea, marcada pela dinamicidade e pelo redimensionamento do processo informacional, faz-se necessário efetivar a transmissão de significados, estabelecendo um processo interativo que possibilite aos sujeitos informacionais a (re)formulação de significados. Esse redimensionamento atende ao conceito de informação voltado à interação humana e à formação argumentativa do sujeito diante da busca do entendimento mútuo em processos comunicativos.

Apesar dos diferentes significados que o termo informação adquire nas diversas áreas do conhecimento, as várias abordagens de pesquisas que discutem cientificamente o conceito de informação indicam que uso e contexto são fatores determinantes para defini-la. De acordo com Le Coadic (2004), essa variação conceitual contribui para um considerável valor heurístico, muito embora recomende o conceito que está vinculado à cognição e à comunicação humana. Assim, considera a informação como sendo:

Um conhecimento inscrito (registrado) em forma escrita [...], oral ou audiovisual, em um suporte, [...] um elemento de sentido [...] um significado transmitido a um ser consciente por meio de uma mensagem inscrita em um suporte espacial-temporal [...] feita graças a um sistema de signos (a linguagem), signo este que é um elemento da linguagem que associa um significante a um significado: signo alfabético, palavra, sinal de pontuação (LE COADIC, 2004, p. 4).

O conceito de informação, para o autor, abrange aspectos de compreensão, que permitem identificar a relação de sentido entre os sujeitos envolvidos, além de descrever a sua forma de transmissão e registro em um suporte. A informação pode ser inscrita em qualquer suporte espacial-temporal, como significado transmitido entre aquele que transmite a informação e aquele que a recebe.

Para Malheiro da Silva, a informação é um fenômeno humano e social, inerente à vida em sociedade. As ideias e emoções humanas e individuais tomam forma e são trocadas numa efetiva interação entre os sujeitos, através de uma codificação de signos e símbolos significantes de acordo com as visões de mundo, normas e regras que orientam determinado(s) grupo(s) social(is).

Para o autor, a informação tanto é fenômeno de matriz individual, que surge na mente humana, que “conhece, pensa, se emociona”, como também é coletiva, pois o sujeito “interage com o mundo sensível à sua volta e a comunidade de sujeitos que comunicam entre si”. Nessa perspectiva, o conceito de informação corresponde “à capacidade humana e social de representar e conhecer (-se a si mesmo e a) o Mundo, o que implica a interação contínua (troca e transformação das representações)” (SILVA, 2006, p. 24).

Já Capurro e Hjørland (2007, p.149) consideram a informação “no sentido de conhecimento

comunicado, [que] desempenha um papel central na sociedade contemporânea”. Em suas ponderações, afirmam:

Com relação ao conceito de informação, a implicação é que o que conta como informação – o que é informativo – depende da questão a ser respondida. A mesma representação de um objeto [...] contém diferentes informações [...] Informação é qualquer coisa que é de importância na resposta de uma questão. (CAPURRO; HJORLAND, 2007, p. 187).

Para os estudiosos, a informação precisa atender às necessidades de um grupo-alvo, respondendo a questões específicas desse grupo. Esse ponto de vista mostra-se pertinente às atuais demandas informacionais, pois concebe a informação não como um produto estático, mas como um conceito intersubjetivo “voltado para os fenômenos de relevância e interpretações como aspectos básicos” (CAPURRO; HJORLAND, 2007, p.150). Tais demandas serão distinguidas e apreendidas se houver uma mediação entre a informação e o usuário. A biblioteca pode, pois, estabelecer essa mediação necessária quando atua dialógica e comunicativamente com a sociedade de modo a “considerar a informação como uma força construtiva na sociedade” (BRAMAM apud CAPURRO; HJORLAND, 2007, p.151).

De acordo com Cesarino (apud BERNARDINO; SUAIDEN, 2011, p.39), as bibliotecas são instituições muito antigas que sobrevivem há anos, adaptando-se às diversas mudanças políticas, sociais e tecnológicas. Essa sobrevivência, por si só, já é suficiente para provar que cabe à biblioteca uma função muito importante na sociedade, que é a função de servir à comunidade.

A Biblioteca de Alexandria é um exemplo da tamanha influência que uma biblioteca pode exercer numa sociedade, pois ela essa dimensão na cultura antiga diante da decisão de reunir, num mesmo lugar, todos os livros produzidos no mundo. Embora não tenha atingido tal intento, foi de grande importância para a história da humanidade, influenciando os modos da escrita e da leitura e a forma de gerir os registros da memória da humana.

Aliada a um museu e a uma academia, em termos atuais, essa biblioteca [a Biblioteca de Alexandria] seria uma combinação de centro de pesquisa, editora, instituto de estudos linguísticos, museu e repositório cultural, funções essas que muitas bibliotecas de hoje ainda estão por alcançar. (BRAGA, 2004, p. 25).

Sabe-se que na história das bibliotecas antigas, todos os objetos de registro do conhecimento eram considerados frágeis e raros, o que se pode entender que o conteúdo informacional existente em tais suportes lhes dava tamanha preciosidade, sendo o local de sua guarda carente de vigilância ostensiva e conservação esmerada. Assim, para alguns historiadores, a existência de bibliotecas antecedeu aos registros escritos, para outros, surgiu concomitantemente a eles.

Apesar disso, da Antiguidade até a Idade Média, a figura do leitor era quase inexistente, pois os progressos instrucionais eram lentos, mesmo entre as classes privilegiadas e, dentre as finalidades das bibliotecas, não constava a difusão dos saberes para uma coletividade mais ampla (BRAGA, 2004). A biblioteca de Nínive, por exemplo, tinha uma única porta a dar acesso para o interior do edifício, característica que a sacralizava como uma instituição inibidora do acesso.

Diante dessas restrições, pode-se dizer, concordando com Samarini (apud Martins, 2001, p. 74), que os antigos povos do Oriente, por exemplo, os assírios e os egípcios, parecem ter conhecido apenas as bibliotecas religiosas, e sua noção de biblioteca se confundia com a de arquivos. Não se tratavam de bibliotecas em que um público, mesmo restrito, fosse admitido à consulta, sendo esta reservada a oficiais ou comentadores, quase funcionários.

É no Renascimento que as primeiras bibliotecas tomaram maiores projeções. Segundo Braga (2004, p. 26), a partir do livro tipográfico (Século XV), várias transformações são verificadas nas comunidades leitoras e livrarias, como por exemplo, a proliferação do livro, os avanços mais acentuados na ciência e tecnologia, certa diminuição do analfabetismo, a criação de universidades e, conseqüentemente, a necessidade de atendimento aos estudos acadêmicos.

Esses e outros fenômenos contribuíram para uma revolução nas funções da biblioteca, que se torna, progressivamente, um centro de divulgação do saber. O citado século foi palco de uma revolução gutenberguiana, que motivou uma verdadeira democratização da biblioteca e de seu aporte informacional, somente insinuada nos séculos precedentes. No início do século XX, pode-se observar a proliferação da informação registrada em diferentes suportes, o que acaba por inviabilizar a manutenção de uma biblioteca domiciliar. (BRAGA, 2004).

Nesse contexto, a biblioteca se tornou, por excelência, local tanto de guarda, quanto de acesso e uso dos livros. Segundo Otlet (1996), esse espaço engloba os manuscritos e impressos de toda espécie que, em número de milhões, têm sido feitos ou publicados em forma de volumes, periódicos, publicações de arte e constituem, em seu conjunto, a memória materializada da humanidade. Assim, a biblioteca assume cada vez mais seu lugar da memória nacional, espaço de conservação do patrimônio intelectual, literário e artístico, espaço de criação e inovação a serviço da coletividade inteira. As funções que ela exerce de reunir, organizar e preservar as informações materializadas são para uso das gerações presente e futura. Ao tratar de biblioteca, Jacob (2008, p. 53) traz uma definição ampla de biblioteca quando afirma:

Lugar de memória nacional, espaço de conservação do patrimônio intelectual, literário e artístico, uma biblioteca é também o teatro de uma alquimia complexa em que, sob o efeito da leitura, da escrita e de sua interação, se liberam as forças, os movimentos do pensamento. É um lugar de diálogo com o passado, de criação e inovação, e a conservação só tem sentido como fermento dos saberes e motor dos conhecimentos, a serviço da coletividade inteira.

Essa unidade de informação tem a capacidade de armazenar e tornar disponível um vasto número de registros informacionais, além da responsabilidade de veicular à sociedade a multiplicidade de informações existentes em seus acervos, o que lhe confere uma posição de proa dos descobrimentos. Quando cumpre sua função, admite-se dizer que tal instituição deva intermediar a “metamorfose dos leitores e das leituras, das políticas de domínio e de comunicação da informação” (JACOB, 2008, p. 11). Miranda (1978) já creditava essa perspectiva quando afirmava que a biblioteca é um fenômeno histórico em regime de mútua e permanente influência (interação) com a sociedade. Por isso, sua essência, enquanto instituição democrática está em atuar como um organismo que converge seus objetivos em favor do usuário, para suas particularidades e necessidades informacionais.

Como nó de uma rede, a instituição biblioteca é o espaço onde circulam matérias que se tornam

signos, que se revestem de significado. Ao coletar, preservar e disponibilizar informações oportuniza a resolução da contradição entre a presença num lugar e a ausência desse lugar, constituindo-se como intérprete e intermediário entre presença e ausência. Implica ainda compreender a natureza dos materiais utilizados na construção dos acervos, os agentes de conservação e os conceitos de serviços e sua disponibilização nos diferentes períodos históricos.

Sendo assim, o papel dessa unidade de informação é múltiplo e dinâmico, pois ora atua como depósito e instrumento de conhecimentos, ora como espaço de geração de novos livros e novos saberes, por onde perpassam os efeitos cognitivos inerentes à acumulação dos livros e os laços que tecem entre si e com o mundo. Jacob (2008, p. 9) reforça a importância da biblioteca quando diz que ela além de ser ambiente de memória na qual se depositam os estratos das inscrições deixadas pelas gerações, é também

[...] espaço dialético no qual, em cada etapa dessa história, se negociam os limites e as funções da tradição, as fronteiras do dizível, do legível e do pensável, a continuidade das genealogias e das escolas, a natureza cumulativa dos campos de saber ou suas fraturas internas e suas reconstruções (JACOB, 2008, p.11).

Nessa perspectiva, entende-se que há uma relação entre a missão da biblioteca de oferecer serviços com base na socialização de informação e conhecimento e o que diz a Ciência da Informação ao estudar a relação entre a informação e o conhecimento, ou a informação geradora de conhecimento. Através de seus objetos informativos, a biblioteca dá suporte para a (re)construção dessa sociedade contemporânea, sendo não apenas agenciadora da discussão sobre a problemática do acesso à leitura e à informação, mas de participante no processo de construção e implementação de políticas públicas que estabeleçam conexões facilitadoras para atender as atuais demandas informacionais.

Além disso, a biblioteca não é apenas lugar restrito a técnicas bibliográficas e documentais unilaterais, mas espaço potencializador de processos socioculturais-educativos, e, portanto, de emancipação humana. Como Habermas (2002, p. 100) afirma, “os organismos só podem ser descritos enquanto pessoas quando e na medida em que forem socializados, isto é, penetrados por conjuntos de sentido culturais e sociais e estruturados através deles”. Sendo assim, as bibliotecas precisam ser reconhecidas como organismos vivos, célula do mundo da vida, promotoras da renovação, reprodução e fortalecimento das representações culturais, sociais e pessoais.

Políticas públicas: histórico e conceitos gerais

A expressão políticas públicas teve origem nas ciências sociais e política, mas é usada em diversas áreas implicando num alto grau de polissemia ao termo. Expressões como “política” e “políticas públicas” comportam variadas acepções, concepções e definições. De acordo com Muller e Surel (apud Jardim; Silva; Nharreluga, 2009) na língua inglesa o termo “policies” é a expressão utilizada para designar a ação pública, ou seja, os processos que elaboram e implementam programas e projetos públicos. O tipo ou modelo de estado é quem vai determinar, em parte, o conceito de políticas públicas.

A literatura da área afirma que é nos Estados Unidos, na década de 50, do século XX, que as políticas públicas passaram a ser objeto de preocupação e estudo. Surgiram para garantir o direito

à satisfação das necessidades básicas como saúde, educação, moradia, segurança pública, cultura, transporte, bem como o direito ao acesso, uso, produção, divulgação da informação. Ou seja, congrega toda a lógica existente nas diversas formas de interação entre estado e sociedade, identificando as relações entre os vários atores e compreendendo a dinâmica da ação pública.

Ao mesmo tempo, trata-se de uma ação pública, vez que é coordenada pelo Estado, através dos diversos entes da federação, das suas funções básicas (administrativa, legislativa, jurisdicional) e dos diversos órgãos públicos. Podem ser sociais, econômicas, diplomáticas e não visam apenas às pessoas em situação de vulnerabilidade, mas a todos. Englobam também a fase de decisão política, representando um nexo entre a teoria e a ação. Desse modo, por abranger a coletividade, esse elenco de ações ganhou marcado espaço nas constituições sociais de direito, como na Constituição Federal do Brasil.

Na definição de Matias-Pereira (2008, p. 107), política pública compreende um elenco de ações e procedimentos que visam à resolução pacífica de conflitos em torno da alocação de bens e recursos públicos, sendo que personagens envolvidos nestes conflitos são denominados “atores políticos”. Contudo, elas não devem ser entendidas como meros planos e programas, mas compreendida em suas várias dimensões, como um conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, representando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda, em determinada área.

Jardim; Silva; Nharreluda (2009, p. 10) fazem menção à afirmação de David Easton (cientista político canadense) quando este afirma que uma política é “uma teia de decisões que alocam valor”. Os autores trazem ainda, com base nos estudos de Dagnino, que uma política pode ser considerada como um curso de uma ação ou inação (ou não-ação), mais do que decisões ou ações específicas. Já Jenkins (apud Jardim; Silva; Nharreluda, 2009, p. 10) aponta que política é “conjunto de decisões inter-relacionadas, concernindo à seleção de metas e aos meios para alcançá-las, dentro de uma situação especificada”. Nessa mesma direção, Subirats (1989, p. 4), aponta que política pública “normalmente implica uma série de decisões. Decidir que existe um problema. Decidir que se deve tentar resolver. Decidir a melhor maneira de resolver. Decidir legislar sobre o tema”.

Conforme o art. 37 da Constituição da República Federativa do Brasil (CFB), as políticas públicas estão subordinadas aos princípios gerais da administração pública, como legalidade, transparência, eficiência. Também se submetem aos princípios republicanos da prestação de contas, participação popular e controle social e institucional. Desse modo, “políticas públicas são programas de ação governamental visando a coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos relevantes e politicamente determinadas” (BUCCI, 2002, p. 241).

Tomando como base os artigos 1º, 3º, 5º, 174º da CFB, não é possível garantir os fundamentos, os objetivos da República e os direitos fundamentais do ser humano se não por meio das políticas públicas. Portanto, os governos, dentro de suas competências (parcelas de atribuições) estão obrigados a elaborar políticas públicas. Os meios para sua elaboração e execução se dão pelo plano plurianual de metas (art.165, i,§1º), pela Lei de Diretrizes Orçamentárias (art.165, ii,§2º), por meio da governabilidade no congresso nacional, assembleias legislativas e câmaras municipais.

Jardim; Silva; Nharreluda (2009, p. 12), apontam algumas características comuns às políticas públicas: relações de poder e legitimidade; espaços de trocas; elementos de valor e conhecimento; normas, regulamentos e procedimentos; necessidades de escolhas; sentidos e valores culturais; uma ideologia que as gere e as sustente; planejamento orçamentário. Os autores apresentam também:

organograma e estrutura organizacional hierárquica setorial; integração e inter-relacionamento entre seus vários aspectos e níveis; programas e projetos específicos; dinamismo para as necessárias atualizações; participação dos setores interessados; representação democrática da sociedade na sua formulação e implementação; atendimento de diferentes demandas; e critérios de aferição e avaliação de seus resultados.

Uma política pública é, portanto, dinâmica e mutante. Tende a alterar-se ao longo do tempo, sob a redefinição de diretrizes e novos objetivos. Para entender melhor o conceito de política, Dagnino *et al* (apud Jardim; Silva; Nharreluda, 2009, p. 12) sintetiza a temática em 10 (dez) tópicos:

1. necessidade de distinção entre política e decisão, pois a política é gerada por uma série de interações entre decisões mais ou menos conscientes de diversos atores sociais (e não somente dos tomadores de decisão);
2. distinção entre política e administração;
3. política envolve tanto intenções quanto comportamentos;
4. ação como não-ação;
5. pode determinar impactos não esperados;
6. os propósitos podem ser definidos *ex post*: racionalização;
7. processo que se estabelece ao longo de curto, médio e longo prazo;
8. envolve relações intra e inter organizações;
9. é estabelecida no âmbito governamental, mas envolve múltiplos atores;
10. é definida subjetivamente segundo as visões conceituais adotadas.

Além disso, Jardim; Silva; Nharreluda (2009) assinala que para se identificar uma política pública há alguns critérios necessários: existência de um conjunto de medidas concretas; estar inscrita em um quadro geral de ação, nunca ocorrer isoladamente; possuir sempre um público; possuir objetivos definidos. Na verdade, não é apenas um conjunto de decisões, pois precisa ser concebida, formulada e implementada a partir de atores sociais diversos que se relacionam e se influenciam mutuamente em um ambiente de conflitos e consensos. Reconhecida a realidade e as circunstâncias em que as políticas públicas serão formuladas e pretendem surtir efeito, sua implementação depende de planejamento estratégico, o que, por sua vez, significa também atuação política sustentada e prolongada no tempo.

De acordo com Jardim; Silva; Nharreluda (2009, p. 3), “[...] as políticas públicas configuram-se em processos complexos e característicos da contemporaneidade”. A essência da formulação, implementação e avaliação de qualquer política está nas escolhas, confrontos e ações de grande impacto em vários níveis da vida social. Em sua concepção é preciso que haja o reconhecimento do papel da informação como bem e direito público, com suas características de transparência e distribuição de amplo acesso e baixo custo de reprodução, assim como a sua importante contribuição nas áreas sociais (LASTRE; AUN apud JARDIM; SILVA, NHARRELU, 2009, p. 8).

As políticas públicas possuem natureza complexa, e por isso mesmo, não existe “ma única política que abarque tudo”. Isso é evidenciado quando se afirma:

(...) política pública constitui então um conjunto de princípios, leis, diretrizes, regras, regulamentos e procedimentos inter-relacionados que orientam a supervisão e gestão do ciclo vital da informação: a

produção, coleção, organização, distribuição/disseminação, recuperação e eliminação da informação. Política pública [para biblioteca] compreende o acesso à, e uso da informação (ANDRYCHUCK apud JARDIM; SILVA; NHARRELUUDA, 2009, p. 9).

Sendo assim, as políticas públicas constituem o conjunto de premissas, decisões e ações produzidas pelo Estado e inseridas nas agendas governamentais em nome do interesse social, que contemplam as diversas esferas da sociedade, incluindo aspectos relativos ao acesso, uso, produção, preservação, disseminação da informação presente em espaços públicos, como arquivos, bibliotecas, centros de documentação e museus.

Políticas Públicas para Bibliotecas: o Caso de Pernambuco

Atualmente, o estado de Pernambuco (PE) tem crescido numa velocidade impressionante, atraindo investimentos e se projetando com uma marcada visibilidade pública. Entretanto, a região ainda precisa de investimentos estratégicos para que esse crescimento seja efetivamente sustentável, como é o caso do desenvolvimento do setor de bibliotecas públicas, como equipamentos públicos que geram informação, cultura e lazer.

Segundo informações do Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas, das 182 bibliotecas municipais existentes, apenas 10 estão ligadas a secretarias/fundações de cultura, estando as demais vinculadas a secretarias de educação. Isso é consequência da falta de uma clara definição sobre a função e o lugar das bibliotecas públicas no estado, fazendo com que muitos municípios localizem suas bibliotecas ora na Secretaria de Educação, ora na Secretaria de Cultura, inviabilizando assim a continuidade de um projeto político-cultural unificado para a ação pública nas/das bibliotecas. Além disso, em decorrência do baixíssimo número de bibliotecas escolares, as públicas passam a exercer muito mais a função escolar, do que efetivamente o papel de promotoras de informação, articuladoras culturais, geradoras de novos conhecimentos, espaço de articulação da comunidade, como se espera de uma biblioteca pública.

De acordo com dados levantados e apresentados no *1º Encontro de Bibliotecas Públicas de Pernambuco*, nos dias 13 e 14 de novembro de 2012, Pernambuco dispõe hoje de apenas cerca de 2% dos municípios sem bibliotecas públicas. Porém, as que existem e estão em funcionamento deixam muito a desejar em vários aspectos de sua estrutura. Participaram do referido Encontro 9% das bibliotecas públicas do Estado, num total de 17 bibliotecas, incluindo a localizada em Fernando de Noronha.

No evento foram apresentados alguns dados quantitativos no que se referem aos acervos, doações, o processo de automação, espaços físicos e equipamentos, atividades culturais, promoção de cultura e formação dos profissionais. Os dados apresentados implicação a reflexão e discussão sobre o quadro apresentado, apontando algumas ações para o fortalecimento desse setor na região.

Em relação aos acervos, verificou-se que 70% das bibliotecas adquirem seus acervos exclusivamente por doações. 17% adquirem por doações, mas dispõe também de um pequeno recurso para a compra; e 5% adquirem acervos exclusivamente por compra. Quanto aos *principais doadores*, em 64% das bibliotecas participantes, os principais doadores são os próprios usuários, dentre os quais 58% corresponde à própria comunidade, e em apenas 41% aparecem o MinC e o MEC como doadores dos

acervos. Vale salientar que existem programas de distribuição de acervos nesses ministérios há pelo menos 10 anos, mesmo assim, como vemos, os resultados são pouco satisfatórios.

No quesito *automação*, apenas quatro das 17 dezessete bibliotecas têm seus acervos automatizados ou em vias de automação. Um aspecto positivo em relação ao acervo é que 16, entre 17 bibliotecas, dispõem de acervos para pessoas com baixa visão ou mesmo totalmente deficientes visuais, sendo que apenas uma delas tem sinalização adequada.

Em relação aos *espaços físicos*, 30% consideram seus espaços pouco ou nada adequados para atender as comunidades. 76% consideram os espaços físicos relativamente adequados ou pouco adequados para a demanda; 58% consideram pouco adequadas a iluminação; 58% consideram a ventilação relativamente ou pouco adequada; já quanto à acústica, 65% consideram relativamente ou pouco adequada. E em relação a *equipamentos* apenas uma biblioteca, entre 17 dezessete, dispõe de computadores em número suficiente para uso da equipe e dos usuários.

Em relação às *atividades culturais e de promoção da leitura*, todas as bibliotecas desenvolvem algum tipo de atividade de promoção da leitura. Em 12 delas, equivalente a 70% delas, são realizadas orientação à pesquisa escolar, sendo que apenas uma biblioteca são realizadas atividades relacionadas ao teatro, dança e vídeo. Esse quadro nos mostra o quanto as bibliotecas públicas têm cumprido um papel de suprir a falta de bibliotecas escolares. Já em relação à *formação dos profissionais em serviço*, um aspecto positivo é que em 15 das 17 bibliotecas encontram-se profissionais de nível superior, sendo apenas duas da área de biblioteconomia. Somado a isso, temos que 64% das bibliotecas não disponibilizam nenhum tipo de formação específica em serviço para os seus profissionais.

Esses são apenas alguns poucos dados levantados nos âmbitos das bibliotecas públicas municipais no mapeamento que envolveu 172 pessoas, representantes de Gres, Secretarias de Educação e Cultura de municípios do interior, Bibliotecas Escolares, Comunitárias e Públicas Municipais e Estaduais. As bibliotecas públicas municipais representaram 15% do total de participantes do 1º Encontro de Bibliotecas Públicas do Estado de Pernambuco.

Outro público significativo foi as bibliotecas comunitárias, representando 26% dos participantes. Vale dizer que estas últimas, têm surgido como uma alternativa à falta de equipamentos públicos governamentais adequados e vêm cumprindo, a um só tempo, o papel de promotoras e formadoras de leitores, disseminadoras de informação e centros de convivência cultural-comunitária. Tais papéis, compreendemos, deveriam ser exercidos pelas bibliotecas públicas, se estas recebessem do Estado o apoio e suprimento necessários, ou seja, a elaboração de políticas voltadas ao setor.

Diante desse quadro é preciso trazer o que aponta Jardim; Silva, Nharreluda (2009, p. 18) ao tratar de políticas públicas, nos atendo aos pontos relevantes à realidade verificada:

- a) As escolhas por determinados desenhos e objetos de políticas públicas em detrimento de outros, assim como as consequências de tais escolhas;
- b) Aos modelos de não-ação política, ou seja, a indefinição de políticas públicas como uma estratégia do governo municipal;
- c) Ao cenário estatal e social no qual são desenhadas e implantadas as políticas públicas;
- d) As causas, custos e efeitos das políticas formuladas e implementadas, bem como daquelas formuladas, porém não implementadas;
- e) Os obstáculos de natureza diversa ao desenho e à implementação de políticas públicas;

- f) A diversidade de atores do Estado e da sociedade civil e as redes de poder, incluindo seus embates, que se constroem no desenho e na formulação de políticas públicas;
- g) A construção e a execução do orçamento governamental voltado para as políticas públicas;
- h) A transversalidade da política pública de informação com outras políticas públicas;
- i) As metas propostas e os impactos alcançados, incluindo a análise dos processos decisórios; e graus de coerência entre metas, decisões e ações;
- j) As ações e os programas não anunciados como políticas públicas pelos agentes estatais, mas que merecem ser trabalhados como políticas públicas;
- k) O grau de participação da sociedade civil: setores representados, processos de escolha e perfis dos representantes; bem como a maior ou menor representatividade do Estado no processo decisório;
- l) A comparação do alcance, intensidade e as formas pelas quais indivíduos, grupos e organizações são afetados (ou não) pelas políticas de informação.

As discussões sobre a temática têm o objetivo de provocar o início de um diálogo sobre o papel do Governo, Secretarias e sociedade civil num projeto de desenvolvimento para o setor de bibliotecas em Pernambuco. Vislumbramos a aproximação entre os gestores da Cultura e da Educação do Estado, bem como a mobilização de forças para a construção do Plano Estadual do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas (PELLLLB) e para a revisão da Lei Coutinho¹, integrando o estado e a sociedade civil.

Nessa direção, apresentamos os seguintes passos²:

1. Sensibilizar os gestores municipais da cultura para uma aproximação com as bibliotecas municipais, apoiando as ações realizadas pelo Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas (SEBP) e Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), no sentido de ampliar a rede e fortalecer esses equipamentos, através de campanhas públicas, ofícios e contatos pessoais. Estimular os gestores a conhecerem os equipamentos, a promoverem pesquisas de opinião com a população, entre outras atividades e iniciativas, que podem nutrir o desenvolvimento das bibliotecas no estado;
2. Promover maior compromisso com a mobilização para a implantação/ revitalização de bibliotecas nos municípios onde não existem esses equipamentos, apoiando as ações realizadas pela sociedade civil e pelos governos federal e municipal;
3. Perseguir o efetivo comprometimento para a construção do plano estadual e da revisão da lei Coutinho, composição e destinação orçamentária. Apoiar as deliberações já encaminhadas via Comissão setorial de literatura, pelo 1º Encontro Estadual de Bibliotecas Públicas do Estado, e pauta das organizações não-governamentais e movimentos sociais que apoiam a luta por bibliotecas e direito à leitura e informação.
4. Contribuir com a mobilização e promoção de uma audiência pública intersetorial para instalar uma comissão para o PELLLB, participando ativamente da reinstalação do Fórum Pernambucano em Defesa das Bibliotecas, Livro, Leitura e Literatura, do Comitê Programa de Incentivo à Leitura (Proler) e do Núcleo do Movimento Brasil Literário no estado;
5. Contribuir com a constituição de um grupo de estudo com o objetivo de aprofundar o debate e qualificar a PELLLB para o setor. Participar ativamente desse grupo visando à integração e

1. LEI Nº 12.829, DE 09 DE JUNHO DE 2005, que dispõe sobre a Política Estadual do Livro do Estado de Pernambuco, conhecida como Lei Coutinho.

2. Diretrizes elaboradas pela Comissão Intersetorial em Defesa das Bibliotecas, Livro, Leitura e Literatura durante o 1º Encontro de Bibliotecas Públicas de Pernambuco, realizado nos dias 13 e 14 de novembro de 2012, na Academia Pernambucana de Letras.

desenvolvimento das bibliotecas, com o envolvimento direto das secretarias de educação e cultura e de representantes dos vários segmentos da sociedade, como ONGs, redes, universidades e órgãos de classe;

6. Com base no Eixo 3 do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), *Valorização da leitura e da comunicação*, trabalhar o livro como valor social e cultural e como bem público a se preservar enquanto direito de cidadania. Indicar o efetivo compromisso dos secretários de cultura e educação nos eventos promovidos pelo setor, como o Encontro Estadual de Bibliotecas Públicas, promovidos pela comissão intersetorial; Seminário Internacional de Leitura, Educação e Cidadania, promovido pela Fundaj/Casa Forte; Seminário sobre Mediação de Leitura em Bibliotecas Comunitárias, uma parceria da Releitura-Bibliotecas Comunitárias em Rede, com o CEEL-Centro de Estudos em Educação e Linguagem, Faculdade de Educação/UFPE; e as comemorações do Proler, realizado em parceria com a Biblioteca Pública Estadual - PE.

Considerações Finais

A comunidade tem direito ao livre acesso às unidades de informação e à apropriação de seus acervos, pois a informação é a base para ação de coletividades, comunidades e grupos nas esferas pública e privada. Por isso, é fundamental a maior integração entre a biblioteca e a sociedade na qual está inserida, possibilitando a transição de saberes, fazeres e dizeres e propiciando a perpetuação da memória.

Se por um lado à Ciência da Informação, enquanto disciplina que investiga as propriedades e o comportamento da informação, é participante ativo do fenômeno que transforma a informação em conhecimento; a biblioteca, como instituição que abriga em seu escopo a máxima de acesso à informação é o lugar desse fenômeno. Por isso, é necessário que a Ciência da Informação reflita juntamente com a sociedade civil sobre a formulação e implementação de políticas públicas para bibliotecas.

O Estado, como principal maior produtor de informação de interesse dos cidadãos, tem por obrigação formular diretrizes e políticas, desenvolver atividades e projetos voltados à promoção da biblioteca. Ou seja, precisa desenvolver políticas públicas no sentido de conceber visibilidade e autonomia a essas unidades informacionais, afirmando esses espaços como lugar de (re)construção da cultura e da sociedade.

Nesse sentido, as reflexões aqui empreendidas, bem como as diretrizes da Unesco em seu Manifesto sobre Bibliotecas Públicas apontam as políticas públicas como instrumentos imprescindíveis ao seu fomento enquanto espaços autônomos de informação e memória. As ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, que representem um compromisso público diante das demandas nessa área é vital à concretização de tais ideias e diretrizes.

Apesar disso, como vimos, o caso das bibliotecas públicas do Estado de Pernambuco está distante dos parâmetros e ideais necessários a tal promoção. Esse estado tem crescido economicamente, atraindo investimentos e se projetando com uma imensa visibilidade pública, mas esse crescimento não tem chegado ao setor de bibliotecas públicas.

Entendemos que é necessário o engajamento do governo, das secretarias e dos profissionais da informação na elaboração de um projeto de desenvolvimento para essas instituições. O caminho é pensar na sensibilização dos gestores municipais, de modo que estes se mobilizem para implantar a

revitalização de bibliotecas nos municípios e se comprometam, efetivamente, com a construção de um plano estadual que priorize a composição e destinação orçamentária dessas unidades informacionais. Além disso, é importante a constituição de um grupo de estudo, formado pelas secretarias de educação e cultura e por representantes dos diferentes segmentos da sociedade envolvidos com o setor, para a integração e desenvolvimento das bibliotecas públicas.

Sabemos que algumas dificuldades se erguem como entraves a elaboração e implementação de políticas públicas, como a falta de consenso para elaborar diretrizes e a falta de conhecimento por partes de setores da comunidade quanto aos caminhos legais para tal elaboração. Tem-se também a forte visão patrimonialista e não republicana que predomina nos três poderes e nos diversos entes da federação, além do marcado paternalismo, assistencialismo e clientelismo político, bem como a falta de planejamento.

A elaboração e implantação de políticas públicas e sua efetiva implementação implica na mudança de comportamento dos políticos e em novos arranjos institucionais nas atitudes de governo. Necessita-se, assim, não apenas instrumentalizar e operacionalizar as bibliotecas públicas, mas também dinamizar suas atividades e atribuições para promover o acesso, uso, produção e socialização da informação, de modo a cumprir seu papel social, que é atender as demandas e necessidades de grupos, comunidades e coletividades.

Referências

- ARAÚJO, Eliany Alvarenga de. Informação, sociedade e cidadania: gestão a informação no contexto de organizações não-governamentais (ONGs) brasileiras. **Ci. Inf., Brasília**, v. 29, n. 2, p. 155-167, mai./ago. 1999. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/297/263>>. Acesso em: 27 out. 2011.
- BERNARDINO, Maria Cleide Rodrigues; SUAIDEN, Emir José. O papel social da biblioteca pública na interação entre informação e conhecimento no contexto da ciência da informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.16, n.4, p.29-41, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/1257/970>> Acesso em: 16 jan. 2012.
- BRAGA, Maria de Fátima Almeida. A biblioteca pública como um lugar de signos. **Infociência**, São Luis, 4, p. 21-34, 2004. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000004283&ddd1=1fbb0>>. Acesso em: 26 jun. 2012.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito Administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002.
- CAPURRO, Rafael.; Hjørland, Birger. O conceito de informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.12, n.1, p.148-207, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/54/47>>. Acesso em: 23 mar. 2009.
- HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico: Estudos Filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- JACOB, C. Ler para escrever: navegações alexandrinas. In: BARATIN, M.; JACOB, C. (Dir.). **O poder das bibliotecas: a memória dos livros no Ocidente**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2008. p. 45-73. _____. Prefácio. In: BARATIN, M.; JACOB, C. **O poder das bibliotecas: a memória dos livros no Ocidente**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.
- JARDIM, J. Maria; SILVA, Sergio C. de Albite; NHARRELUGA, R. Simone. Análise de políticas públicas: uma abordagem em direção às políticas públicas de informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 14, n. 1, p. 2-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000006591&ddd1=a44d0>>. Acesso em: 13 nov. 2011
- LE COADIC, Y-F. **Ciência da Informação**. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.
- MARTINS, Wilson. **A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca**. São Paulo: Ática, 1998.
- MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de gestão pública contemporânea**. São Paulo: Atlas, 2008.
- MIRANDA, Antonio. A missão da biblioteca pública no Brasil. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 6, n. 1, jan./jun. 1978, p. 69-75. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000010160&ddd1=7cf93>>. Acesso em: 12 mar. 2012.
- OTLET, P. **El Tratado de Documentación: el libro sobre el libro: teoría y práctica**. Trad. por Maria Dolores Ayuso García. Murcia: Universidad de Murcia, 1996. Disponível em: <http://lib.ugent.be/fulltxt/handle/1854/5612/Traite_de_documentation_ocr.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2012.
- SILVA, Armando Malheiro da. **A informação: da compreensão do fenômeno e construção do**

conhecimento. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

SUBIRATS, J. Análisis de políticas públicas y eficacia de la Administración. Madrid, Espanha: Ministerio para las Administraciones Públicas, 1989 citado por FERRI DURÁ, J. Políticas Públicas. In: REYES, R. (Dir.). **Diccionario crítico de ciências sociais.** Universidad Complutense, Madrid, 2004. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

UNESCO. **Manifesto da Unesco para bibliotecas públicas** (1994). Disponível em: <<http://archive.ifa.org/VII/s8/unesco/port.htm>> Acesso em: 20 nov. 2012.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DE UMA ANÁLISE DIAGNÓSTICA DAS CASAS DE SEMILIBERDADE (CASEM), EM RECIFE-PE, QUANTO À IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO - SINASE.

Marta Lopes Gomes²

Denilson Bezerra Marques³

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa nas Casas de Semiliberdade – CASEM, para adolescentes em conflito com a lei, no município de Recife-PE, onde se analisou se as mesmas encontravam-se adequadas para a operacionalização dos parâmetros socioeducativos propostos pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, por meio da percepção dos gestores e operadores do sistema participantes destas instituições. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa e que obedeceu a três fases: ambientação, que se caracterizou pela aproximação sucessiva in loco a partir de visitas e observação sistemática; entrevistas semi-estruturadas, com a participação dos profissionais operantes nas casas de semiliberdade; e análise dos dados obtidos, onde utilizamos a técnica de Schütze para separação do material indexado (fatos concretos) do não indexado (opiniões, juízo de valor). Analisamos as entrevistas a partir da elaboração de tópicos-guia, considerando a implementação dos parâmetros socioeducativos propostos pelo SINASE nas Unidades. Realizamos a pesquisa em três casas de semiliberdade: CASEM I, CASEM II (adolescentes do sexo masculino) e CASEM Santa Luzia (adolescentes do sexo feminino), e fizemos uma análise comparativa entre os parâmetros socioeducativos propostos pelo SINASE e a situação da unidade, através da estrutura física, composição da equipe técnica e suas características; recursos materiais, financeiros, equipamentos, transporte, segurança institucional; alianças estratégicas; conhecimentos acerca do SINASE e questões culturais, pedagógicas e clima organizacional, destas unidades para levantamento do diagnóstico final. O diagnóstico nos leva a concluir que as unidades ainda não têm a estrutura adequada para o cumprimento dos parâmetros socioeducativos constantes no SINASE.

Palavras-Chave: SINASE; Medida Socioeducativa; CASEM; Adolescentes em Conflito com a Lei.

1. Artigo extraído da Dissertação intitulada Análise Diagnóstica das casas de semiliberdade (CASEM), Em Recife-PE, quanto à implementação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, defendida em 22 fev 2013 no Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal de Pernambuco.
2. Mestre em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (MGP) da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (2013). Especialista em Intervenções Psicossociais em Grupos de Risco e Vulnerabilidade Social pela Faculdade Frassinetti do Recife/PE – FAFIRE e Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (2007).
3. Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2006), Mestre em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco (2000) e Graduado em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco (1995).

Abstract

This article aims to present research results at Casas de Semiliberdade – CASEM, i.e. shelters for adolescents in conflict with the law in the city of Recife-PE. It was examined whether the CASEMs are adequate for the operation of the socio-educational parameters proposed by the Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (National System of Socio-Educational Assistance) –, through the perception of managers and system operators who are part of such institutions. A qualitative research that followed three stages was conducted: accommodation, which was characterized by successive approximation from visits and systematic observation; semi-structured interviews, with the participation of CASEM staff; and data analysis, in which the Schütze technique was used for separating the indexed material (facts) from the non-indexed one (opinions, value judgment). The interviews were analyzed from the elaboration of guiding-topics, considering the implementation of the socio-educational parameters proposed by SINASE in the shelters. The research took place at three CASEMs of Recife-PE: CASEM I, CASEM II (for male adolescents) and CASEM Santa Luzia (for female adolescents), and a comparative analysis between the socio-educational parameters proposed by SINASE and the unit status was carried on for the elaboration of the final diagnosis. It concerned the infrastructure; the technical staff composition and their characteristics; the material and financial resources; the equipment; transportation; the institutional safety; the strategic alliances; knowledge about SINASE and cultural and pedagogical issues; and the organizational climate of the selected CASEMs. The diagnosis led to the conclusion that the units do not yet offer the proper structure in order to fulfill the socio-educational parameters stated by SINASE.

Key Words: SINASE; social-educational measure; CASEM, Adolescents in conflict with the law.

Introdução

Após dezesseis anos da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei 8.069 de julho de 1990, que elenca o rol de Direitos e Deveres deste segmento, dentre estes, sobre a questão do ato infracional e das Medidas Socioeducativas destinadas aos adolescentes, foi criado em 2006, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE.

O SINASE consistiu, primeiramente, em um projeto de lei aprovado por resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) prevendo normas para padronizar os procedimentos jurídicos, políticos, pedagógicos, administrativos e financeiros envolvendo os adolescentes, que vão desde a apuração do ato infracional até a aplicação das medidas socioeducativas; que são consideradas “[...] responsabilizadoras, de natureza sancionatória e conteúdo socioeducativo, aplicadas somente a adolescentes sentenciados em razão do cometimento de ato infracional.” (BRASIL, 2006:35).

Este projeto inicial traz um conjunto de regras para alinhar e propor diretrizes e parâmetros para o atendimento socioeducativo, que devem ser implementados pelas unidades responsáveis pela execução das Medidas Socioeducativas – MSE, contrapondo-se ao velho paradigma da “situação irregular” perpetuada pelo antigo Código de Menores.

Nesta perspectiva, o SINASE surge para regular as medidas socioeducativas, trazendo parâmetros mais objetivos e procedimentos mais justos que evitem ou limitem a discricionariedade, e para reafirmar sua natureza essencialmente educativa, pedagógica. Para tanto, este sistema tem como plataforma inspiradora os acordos internacionais sobre direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, em especial na área dos direitos da criança e do adolescente.

A criação do SINASE inaugura diversos parâmetros para que as unidades de atendimento socioeducativo, seja ela de semiliberdade (Casas de Semiliberdade – CASEM) ou unidades de internação, sigam na possibilidade de atingir a eficiência na proposta de ressocialização. Sendo um sistema integrado que articula os três níveis de governo e considera a intersetorialidade e a corresponsabilidade da família, comunidade e Estado.

Porém, este sistema enquanto projeto, era considerado somente um guia, uma orientação aos gestores, sendo aprovado somente em 18 de janeiro de 2012, tornando-se a Lei n.12.594, e entrando em vigor em 18 de abril do mesmo ano. Após essa aprovação os gestores e servidores estão tendo que se adequar à nova realidade. Mas para se adequar a nova Lei do SINASE é necessário que as unidades de atendimento estejam *adequadas* (quanto à estrutura física, Recursos Humanos, Materiais e Equipamentos, Segurança institucional e Rede de Garantia de Direitos atuante) e conectadas às diretrizes e parâmetros estabelecidos por esta política.

Embora, segundo Jimenez; Jesus; Malvas; Salla (2012) os parâmetros socioeducativos não tenham sido explicitamente citadas no corpo da lei, mas como esta Lei sempre retoma o Projeto de Referência (ou Norma de referência 2006) e por consideramos seu caráter essencial ao desenvolvimento das ações voltadas ao princípio da proteção integral, trabalhamos com os mesmos.

A apropriação e implementação do SINASE pelos gestores e pelos atores envolvidos com as Medidas Socioeducativas é de suma importância para conseguir alcançar o objetivo principal das mesmas, que é a ressocialização do adolescente em conflito com a lei. E além da obtenção do conhecimento e entendimento sobre os parâmetros constantes nesta política, é mister que as unidades responsáveis pela aplicação da medida estejam adequadas técnica e instrumentalmente para atingir tais objetivos. Para isso o SINASE deve subsidiar seu planejamento, sua tomada de decisão.

Com as análises obtidas nessa pesquisa o gestor poderá verificar os pontos fracos e ameaças para implantação e também identificar forças e oportunidades de mudanças para que a unidade venha a implementar os parâmetros e diretrizes apontados pelo SINASE.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE

O objetivo primordial do SINASE é desenvolver uma ação socioeducativa apoiada nos princípios dos Direitos Humanos. “Persegue, ainda, a idéia dos alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturado, principalmente, em bases éticas e pedagógicas.” (BRASIL, 2006:16).

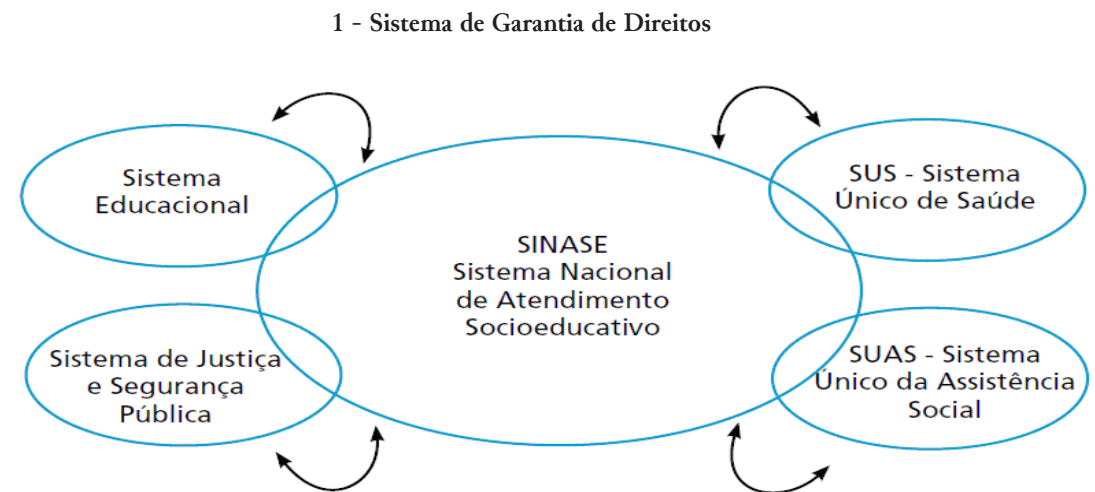
[...] o SINASE visa trazer avanços não só na discussão sobre o tema, mas, principalmente, na efetivação de uma política que contemple os direitos humanos buscando transformar a problemática realidade atual em oportunidade de mudança. (BRASIL, 2006:22)

Além do mais, o SINASE vem fortalecer o Estatuto da Criança e do Adolescente, na medida, que dá as diretrizes para a execução das Medidas Socioeducativas, orientando os profissionais envolvidos, dando ênfase à participação da família e da comunidade e determinando o nível de participação das três esferas do governo.

O Sistema Socioeducativo é um subsistema que insere os adolescentes em conflito com a lei no Sistema de Garantia de Direitos que compõe o sistema educacional, de justiça e segurança pública, de saúde, de assistência social, que abarca o atendimento do adolescente desde o processo de apuração do ato infracional até a execução das Medidas socioeducativas.

Esta articulação pressupõe a existência de uma rede de serviços, em que a responsabilidade é compartilhada pelos diferentes entes políticos. Há uma definição inicial de competências exclusivas, seguida de um rol de competências concorrentes que não só podem como devem ser compartilhadas pelos estados, municípios e a União. (SPOSATO, 2004:16)

O gráfico abaixo mostra algumas relações mantidas no interior do Sistema de Garantia de Direitos (SGD):



Fonte: BRASIL (2006:23)

O acesso a essas políticas, que são indispensáveis ao desenvolvimento dos adolescentes, dar-se-á preferencialmente, por meio de equipamentos públicos mais próximos do local da residência do adolescente ou do cumprimento da medida.

É nesse contexto que se insere o atendimento ao adolescente em conflito com a lei desde o processo de apuração, aplicação e execução de medida socioeducativa. Pode-se dizer que a reunião de suas regras e critérios, de forma ordenada e que almeje reduzir as complexidades de atuação dos atores sociais envolvidos, possibilita a construção de um subsistema que, inserindo-se no SGD, atua sobre esse ambiente específico relacionado a esses adolescentes. (BRASIL, 2006:23)

Portanto, o SINASE se relaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais. É um subsistema que exige atuação diferenciada que coadune responsabilização e satisfação de direitos.

Parâmetros da Gestão Pedagógica no atendimento socioeducativo

O SINASE aponta alguns eixos estratégicos elencados no parâmetro socioeducativo para as entidades de atendimento e/ou programas que executam a internação provisória e as medidas socioeducativas de prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação que deverão orientar e fundamentar suas práticas pedagógicas.

Os parâmetros socioeducativos se ramificam em eixos estratégicos, observando que estes deram embasamento às análises na pesquisa, ou seja, as análises contemplaram as condições das unidades em implementar estes parâmetros, denominados no SINASE de Parâmetros da gestão pedagógica no atendimento socioeducativo.

Podemos considerar os eixos estratégicos como um conjunto de ações proficuas para que ocorra o atendimento dos objetivos propostos por cada eixo. Para que estas ações sejam contempladas, é necessário que a instituição esteja **adequada** de modo a realizar as atividades. Quando nos referimos à adequação levamos em conta: profissionais em número suficiente e capacitados, transporte, recursos pedagógicos e financeiros suficientes, equipamentos, segurança institucional, alianças estratégicas qualificadas e além de uma cultura organizacional mais compatível com os direitos e deveres da criança e do adolescente.

Ou seja, a adequação desses parâmetros depende da engenharia institucional das unidades, das condições oferecidas pela sede (FUNASE – Fundação Nacional de Atendimento Socioeducativo) e pelas alianças estratégicas que são fundamentais à inclusão dos adolescentes no convívio social a partir da constituição de uma rede de atendimento social. Podemos visualizar os pilares dessa engenharia institucional, para que se ofereça condições para implementação dos parâmetros elencados no SINASE, no diagrama abaixo:

2 - Características da adequação



Fonte: o autor

O cumprimento desses eixos (constantes nos parâmetros) é essencial ao pleno desenvolvimento do adolescente, pois se leva em conta a situação peculiar do mesmo e o aparato social e institucional que ele deve ter para este desenvolvimento. Ou seja, já que ele foi eximido do seio social e do convívio familiar, podendo ser integral ou parcial, que a instituição promova todas as condições, todo o acesso aos seus direitos básicos constantes da CF/1988, no ECA/1990, e no SINASE 2006 para que quando for extinto o seu processo não retorne à sociedade com mais traços da exclusão do que antes, ou não perdue nele os efeitos deletérios da institucionalização⁴.

Disponemos neste momento os **Parâmetros socioeducativos** que estão subdivididos em eixos que são atividades/orientações que os adolescentes devem receber durante a medida socioeducativa, visando o desenvolvimento das características que as instituições de semiliberdade necessitam para implementá-las.

4. Goffman (2001) afirma que a instituição fica impregnada no indivíduo após sua saída, promovendo a desculturação, o estigma, e o baixo status proativo.

Eixo - Suporte Institucional e Pedagógico;
 Eixo - Diversidade étnico-racial, gênero e orientação sexual;
 Eixo - Educação;
 Eixo - Esporte, Cultura e Lazer;
 Eixo - Saúde;
 Eixo - Abordagem familiar e comunitária;
 Eixo - Profissionalização/ Trabalho/Previdência;
 Eixo - Segurança;

Esses eixos, constantes no SINASE, orientam o gestor das unidades quanto às ações a serem desenvolvidas. São relativos às questões organizacionais, articulações com Secretarias, Órgãos governamentais e não governamentais e Conselhos de Direitos, ou seus próprios direitos elencados em ações ou orientações que visam o pleno desenvolvimento dos adolescentes institucionalizados.

Material e método

Definimos a metodologia como uma análise diagnóstica, técnica utilizada por Minayo (2007) para diagnosticar a Política Nacional de Saúde para redução de acidentes e violências, portanto, foi adaptada aos objetivos desta pesquisa⁵. A referida autora considera esta metodologia como uma forma de olhar compreensiva e interpretativa sem intenção de julgar ou absolver gestores e profissionais. O termo diagnóstico configura uma análise situacional que leva em conta as condições gerais de infraestrutura, de planejamento e de apoio visando ao êxito das ações.

O termo análise diz respeito ao exame de cada parte de um todo, tendo em vista o conhecimento de sua natureza, de suas proporções e de suas relações. Associando a definição de diagnóstico à de análise, a expressão se refere à delimitação das causas (complexas) para prováveis efeitos. Diagnosticar passa a ser, então, buscar as causas (complexas) dos problemas para medir e compreender o sucesso e o insucesso de determinada ação. (MINAYO, 2007:32)

Entretanto, para realizar esta análise diagnóstica, elaboramos o seguinte planejamento para orientação da pesquisa:

a) Definição do referencial de base para fortalecimento do que se quer pesquisar e também para a construção do Roteiro dos instrumentos de pesquisa:

O referencial de base de todas as variáveis de análise elencadas foi o próprio documento do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Os referenciais de apoio serão: 1) a lei n.12.594/2012, e o 2) Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/Lei 8069/90), sendo estes os subsídios para a elaboração de todos os instrumentos e também para os indicadores (parâmetros) propostos na pesquisa. 3) Artigos e reportagens a respeito do SINASE, da FUNASE, ou da semiliberdade.

5. O objetivo principal da pesquisa foi: analisar se as Instituições de Semiliberdade – CASEM –, em Recife-PE, estão adequadas para a operacionalização dos parâmetros pedagógicos propostos pelo SINASE, na percepção dos operadores do sistema.

b) Definição do objeto de pesquisa:

O objeto de estudo foram as Casas de semiliberdade (CASEM) do Município de Recife, cuja constatação aponta três unidades.

Casa de Semiliberdade – CASEM I – Recife. Bairro Rosarinho;
 Casa de Semiliberdade – CASEM II – Recife. Bairro Prado;
 Casa de Semiliberdade – CASEM Santa Luzia. Bairro: Iputinga.

c) Definição do plano operacional:

Do ponto de vista operacional, a pesquisa obedeceu a três fases de trabalho, cada qual agregando diferentes ciclos de pesquisa:

i) Ambientação e análise: de caráter exploratório, onde a pesquisadora passou por uma ambientação ao local e captou dados sobre o mesmo, guiada um Roteiro de Conhecimento da Instituição (Anexo B), com base nos parâmetros elaborados a partir do próprio SINASE, contemplando aspectos organizacionais, estruturas hierárquicas, entre outros.

ii) Elaboração dos instrumentos de pesquisa: Para elaboração do Guia de Entrevista consideramos os seguintes tópicos-guia, a partir do que consideramos essencial ao funcionamento das unidades para implantação do SINASE:

Tópicos-guia:

Características do entrevistado
 Da estrutura física da Unidade
 Equipe Técnica / Recursos Humanos.
 Recursos Materiais, financeiros, equipamentos, transporte, segurança institucional.
 Alianças estratégicas / Redes de Garantia de Direito e outras Instituições
 Conhecimento/entendimento acerca do SINASE
 Questões culturais, pedagógicas e clima organizacional

d) Realização da pesquisa de campo:

Ambientação: onde dialogamos com os gestores, profissionais e analisamos a estrutura física das casas e observamos a rotina institucional.

Entrevista semiestruturada: onde consultamos os gestores e os servidores (11 ao total) das Unidades de semiliberdade no Recife/PE através da entrevista para compreendermos de que forma as unidades estão estruturadas para adaptação ao SINASE, bem como o entendimento/compreensão e aceitação deste sistema, já que sabemos que as legislações realizadas para o adolescente em conflito com a lei sempre encontram barreiras culturais.

Esta técnica se adequou aos objetivos da pesquisa, pois, com a mesma os entrevistados narraram sua compreensão e entendimento a respeito do SINASE e as mudanças ocorridas após a obrigatoriedade

do mesmo, bem como relataram suas experiências na instituição, conquistas e dificuldades.

Portanto, foi uma técnica utilizada para captar tanto as questões de ordem objetiva (estrutura física, recursos humanos, recursos materiais, redes de apoio) quanto de ordem subjetiva (entendimento e compreensão sobre o SINASE e sobre o adolescente autor de infração) dos gestores e servidores das unidades de semiliberdade a partir de um Guia de Entrevista.

Porém, mesmo havendo um Roteiro de entrevista, foram feitas outras perguntas a interesse da pesquisadora, para enriquecer a experiência ou para levantar alguma questão, dúvida.

A entrevista é uma etapa onde a intenção é estimular os entrevistados não somente a definir a implantação do SINASE, mas avaliá-lo. Pois toda lei também está sujeita a uma avaliação, a uma possível melhora, adaptação.

Minayo afirma que devemos considerar a importância dos documentos oficiais, porém, suas contribuições devem ser relativizadas, numa ação contínua de valorização e relativização, pois,

Se os parâmetros contidos nos documentos oficiais forem considerados como medidas inflexíveis, cuja ausência seja decodificada como erro, fracasso ou incompetência, teremos como resultado uma análise engessada e desconhecadora das peculiaridades locais. (2007:37)

Sobre a quantidade de pessoas entrevistadas, foram 11 pessoas integrantes da equipe técnica, entre Gestor, Coordenador Técnico, Psicólogo, Pedagogo, Assistente Social, Advogados e Agente Socioeducativo. E todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para uma melhor análise.

A intenção era entrevistar 24 pessoas, perfazendo um conjunto de 08 servidores por Casa, mas a dinâmica destas instituições não permitiu tal intento, pois a rotina da unidade é carregada de atividades internas e externas, impossibilitando abarcar mais entrevistados. Mas o que se busca é a qualidade, portanto, estas entrevistas puderam oferecer dados e esclarecimentos bastante qualificados sobre a realidade apresentada nas unidades.

Portanto a efetiva entrevista se deu com 11 profissionais, realizado um *pré-teste* com a finalidade de:

- Validar o roteiro de entrevista;
- Descobrir os pontos fracos e melhorá-los;
- Identificar inadequações dos termos e conteúdos às diferentes realidades;
- Testar a metodologia de aplicação e a interação da equipe técnica com a mesma e os conteúdos;

e) Análise dos dados e formulação do relatório final:

Os dados analisados na fase da ambientação foram analisados e criticados à luz do SINASE. Com os dados obtidos através das onze entrevistas, aplicamos o método de Schütze (1977; 1983 *apud* Bauer 2008). Ele indica que a análise obedecerá a seis passos. A primeira se refere à transcrição do material gravado, das narrativas; no segundo passo divide-se o material em *indexado* e *não-indexado*, onde o mesmo qualifica em *indexado* as referências concretas “quem fez o que, quando, onde e por quê”. Já o *não indexado* refere-se a valores, juízos e toda forma de uma generalizada “sabedoria de vida”.

No terceiro passo, ou autor propõe usarmos os componentes indexados para análise do

ordenamento dos acontecimentos, criando uma “trajetória”; no quarto passo utilizam-se as dimensões *não indexadas* para uma “análise do conhecimento”.

Aquelas opiniões, conceitos e teorias gerais, reflexões e divisões entre o comum e o incomum são a base sobre a qual se reconstruem as teorias operativas. Estas teorias operativas são então comparadas com elementos da narrativa, pois elas representam o auto-entendimento do informante. (SCHÜTZE,1977; 1983 *apud* BAUER 2008:107)

O quinto passo compreende o “agrupamento e a comparação entre as trajetórias individuais”. Isto leva ao último passo onde, “[...] trajetórias individuais são colocadas dentro do contexto e semelhanças são estabelecidas. Este processo permite a identificação de trajetórias coletivas.” (SCHÜTZE,1977; 1983 *apud* BAUER 2008:107)

A partir deste processo conseguimos estabelecer quais eram as respostas objetivas que se agrupava, formando respostas idênticas ou totalmente contraditórias, bem como reunimos respostas subjetivas aproximadas ou que representavam opiniões contraditórias.

Apresentação e discussão dos Resultados da Pesquisa

A análise considerou as dinâmicas da operacionalização das propostas do SINASE no âmbito da municipalização e da aplicação das suas diretrizes/propostas. Entrevistamos 11 operadores do sistema, sendo eles: 01 gestor, 01 coordenadora técnica, 01 auxiliar administrativo, 01 psicóloga, 01 pedagoga, 03 agentes socioeducativos, 03 assistentes sociais. Esta orientação partiu do próprio SINASE, que prevê a seguinte equipe para cada 20 adolescentes na semiliberdade:

Ao iniciar as entrevistas percebemos que a maioria dos profissionais também não se disponibilizou a agendar um horário para ser entrevistado. Acreditamos que tiveram receio que suas informações fossem divulgadas ou mal interpretadas pelos outros profissionais ou gestores. Portanto, para esclarecer melhor a pesquisa elaboramos uma nota explicativa onde me identifico, esclareço os objetivos da pesquisa e garanto o sigilo das informações, deixando também dados para o contato. Isto facilitou a aproximação dos profissionais, que se sentiram mais seguros em serem entrevistados. A percepção também que se teve, antes desse esclarecimento, é que eles provavelmente acharam que eu podia não ser pesquisadora e estar ali somente para avaliá-los.

Após este esclarecimento, o convite à pesquisa foi melhor aceito e, assim, pudemos realizar as entrevistas, cujos entrevistados foram identificados por números, para garantir o sigilo.

Para melhor desempenho da análise, acompanharemos os resultados pelos tópicos-guia que se fizeram como temáticas centrais das perguntas.

1. Características dos entrevistados
2. Da estrutura física da Unidade
3. Equipe Técnica / Recursos Humanos.
4. Recursos Materiais, financeiros, equipamentos, transporte, segurança institucional.
5. Alianças estratégicas / Redes de Garantia de Direito e outras Instituições

6. Conhecimento/entendimento acerca do SINASE
7. Questões culturais, pedagógicas e clima organizacional

Os resultados encontrados respondem se as condições estão favoráveis ou não favoráveis para aplicação das diretrizes/parâmetros elencados pelo SINASE. E diante das análises de cada categoria descritas acima, ao final responderemos ao objetivo principal.

Na *ambientação*, percebeu-se que os gestores são profissionais com bastante tempo de serviço, aproximadamente 30 anos de experiência com adolescente em conflito com a lei, onde estes acompanharam o processo FEBEM⁶-FUNDAC⁷-FUNASE. O importante deste tempo filiado às questões socioeducativas é que os gestores carregam consigo as histórias da semiliberdades em Recife, já que as semiliberdades vêm se apresentando deshistoricizadas segundo Fuchs (2009), ou seja, sem história escrita, registrada.

Quanto às *características dos entrevistados*, das 11 pessoas entrevistadas, 05 eram consideradas efetivas no cargo e 06 contratados temporariamente. Não é um dado relevante para investigar a quantidade de contratos temporários ou por concurso público na FUNASE. Porém, é de se esperar, pelo próprio tempo de serviço, que os servidores, (efetivos) possuíam mais tempo de experiência e maior capacitação devido ao maior investimento sobre estes. Por isso a importância de novos concursos públicos⁸, destinados a suprir a necessidade de ampliar o quadro de funcionários da FUNASE, cujo último concurso público para cargos efetivos data de 1987.

Quanto à *estrutura física*, consideramos que as unidades não são adequadas para vinte adolescentes, porque as estruturas das residências são pra família pouco numerosa. Portanto, tomemos a palavra de um dos gestores quando nos remete a calcular 20 adolescentes mais a equipe (entre 10 ou 20 pessoas), transitando em uma residência com poucos cômodos, com a estrutura de cisterna, fossa, que seria para uma família de talvez cinco pessoas. Quanto à área de lazer, a casa que está mais estruturada é a Casem Santa Luzia, por possuir uma boa área externa para atividades em grupo, porém, as áreas administrativas ainda poderiam ser mais adequadas.

O SINASE afirma que o modelo é residencial, porém não trata qual o mínimo de cômodos que deva ter para 20 adolescentes. Simplesmente afirma que alguns espaços terão que existir como, por exemplo, um salão para atividades coletivas e/ou espaço para estudo. As outras duas unidades não possuem este espaço de forma qualificada. Portanto, a legislação poderia indicar ao menos a quantidade de cômodos para que os gestores e profissionais ou escolham uma casa melhor estruturada ou que adaptem a casa as suas necessidades (quando esta for comprada e não alugada).

Portanto é necessário rever essa estrutura residencial para 20 adolescentes. Ou se diminui o número de adolescentes ou se estrutura melhor a residência ou se coloca na Lei a quantidade de quartos, cômodos, mínimos para esse atendimento, até para dividir melhor os trabalhos das equipes.

Por outro lado a estrutura também não é adequada às necessidades pedagógicas, principalmente no tocante aos espaços para entrevistas individuais ou em grupo. E também foi observada a questão da descaracterização residencial onde duas unidades apresentaram grades e quartos construídos de forma a descaracterizar o modelo residencial tão discutido no SINASE.

De acordo com os aspectos logísticos as unidades estão conectadas ao SINASE, por estarem em bairro comunitário e por se instalarem em uma unidade residencial. A maioria das respostas

6. Fundação de Bem estar do Menor.

7. Fundação da Criança e do Adolescente.

8. Nos últimos dias de realização desta dissertação (janeiro/2013) observamos que foram abertas inscrições para concurso público para a FUNASE, cujo último quadro do órgão contratado efetivamente data de 1987. Mas os detalhes desta dissertação levaram em conta o ano da pesquisa: 2012. Portanto, a escassez de funcionários ainda se fazia presente.

apontou que as unidades se encontram em boas localizações, por serem próximas aos equipamentos comunitários como escolas, vias de acesso ao centro da cidade, integração de ônibus, postos de saúde ou Centro de Atenção Psicossocial - CAPS.

Quanto à *equipe técnica* o que pesa mais é a alta rotatividade dos profissionais contratados, cuja escassez destes faz com que o trabalho seja realizado para atender as demandas mais urgentes, sem poder realizá-lo através de um projeto sistemático. Por outro lado, os profissionais de carreira, os efetivos, transmitem compromisso e empenho no objetivo de ressocializar.

Quanto aos *recursos Materiais, financeiros e equipamentos* não são suficientes para as necessidades da casa, principalmente quanto à verba enviada pela FUNASE; tendo muitas vezes que os funcionários cotizarem entre si. Quanto ao *transporte* é adequado, mas insuficiente. Não precisaria necessariamente de mais carros em cada casa e sim um disponível para tarefas administrativas. Quanto à *segurança*, sabemos que o SINASE não quer caracterizar (publicizar) o ambiente como sendo semiliberdade, nem armar-se de equipamentos de segurança, portanto *discrição* é a palavra. Porém, necessita-se mais articulação com a polícia para riscos de invasão, ou para as equipes que acompanham os adolescentes em audiências, principalmente quando estes têm risco de morte.

Quanto às alianças estratégicas ainda são frágeis, pela própria fragilidade das políticas sociais. E a relação é tão intensa que a fragilidade de uma ressurte na outra. É o caso de adolescentes que não conseguem se inscrever no Sistema S (SENAI, SENAC, SENAT) pela baixa escolaridade.

Também há fragilidades por conta dos vínculos institucionais que não são concretizados, estes se fazem por conhecidos ou funcionários de outras instituições, como, por exemplo, em postos de saúde. O que torna ainda mais tênue a relação. Segundo pesquisa realizada nas semiliberdades no Brasil, no período de 2004 – 2008, por Fuchs (2009), nenhuma instituição afirmou existir, na prática, a interface com as políticas públicas, principalmente as sociais.

Sobre o *conhecimento do SINASE* se faz urgente mais capacitação e orientação, pois os próprios operadores do sistema relataram haver pouca instrução e treinamento. Também acreditam no alcance dos objetivos elencados pelo SINASE, porém visualizam obstáculos à sua implementação, principalmente no tocante à superpopulação. A crítica ao SINASE é mais presente na temática visita íntima, embora a semiliberdade não tenha obrigação de instituir, somente a internação. Eles também desconhecem que a FUNDAC da Paraíba vem instituindo desde 1999 a visita íntima sem maiores problemas.

Quanto aos aspectos positivos do SINASE relataram sobre a periodicidade do relatório de avaliação do socioeducando (reavaliação da medida) cuja equipe só poderia reavaliar a cada 06 meses. Agora, depois da lei, esta avaliação da equipe perante o adolescente pode ser feita em qualquer tempo, com dois, três meses, quando consideram o adolescente pronto para progredir de medida ou extinção da mesma.

Quanto às *questões culturais, pedagógicas e clima organizacional*, indagamos primeiramente quanto à visão que se tem do adolescente e vimos que foi bastante positivo, que o preconceito sobre o mesmo vem se desfazendo, pelo menos através das equipes. E quando se tinha uma visão mais equivocada de preconceitos, a convivência com o adolescente ator de ato infracional alterou isso, pelo menos não mais tão espetacularizada como os meios de comunicação de massa vêm transmitindo durante as décadas.

No que diz respeito a questões pedagógicas ainda se encontra presente o duelo entre coerção e

socialização, também percebido por Menicucci & Carneiro (2011) que afirma que

o ponto-chave não é a eliminação de uma das lógicas em detrimento da outra, mas sim a construção de um modelo capaz de articulá-las para que o atendimento ao adolescente seja de fato coerente com seus direitos e possa oferecer chances reais de, a partir de sua responsabilização pelo ato infracional, reinseri-lo na sociedade sob outro ponto de partida. (2011:554)

Ao citarmos clima organizacional não foram relatados grandes problemas de relacionamento interpessoal. A maioria citou que a equipe é coesa, alguns citaram problemas de comunicação, de desentendimentos, mas raros. Entretanto, o maior problema que considero, que já foi citado, foi a alta rotatividade de funcionários devido aos contratos. Este problema foi discutido anteriormente e agora percebemos que sim, faz parte do universo de problemas da FUNASE. E por conta disso, rebata nas instituições de semiliberdade. São profissionais que são treinados, capacitados, e quando estão se integrando à equipe o contrato acaba e outro profissional terá que se adaptar às atividades da casa.

Considerações finais

Propusemo-nos a diagnosticar e analisar a engenharia institucional das casas de semiliberdade para adolescentes em conflito com a lei, no município de Recife-PE, para que implementem os parâmetros pedagógicos propostos pelo SINASE, já que este foi transformado em Lei n.12.594, em 18 de janeiro de 2012, tornando-se impositiva sua aplicação, obrigando os gestores, técnicos a se ajustarem.

A semiliberdade é uma medida socioeducativa presente no Estatuto da Criança e do Adolescente que tem como proposta, através da institucionalização, oportunizar ao adolescente uma organização do seu cotidiano além de viabilizar o acesso aos serviços básicos como educação, saúde e profissionalização, exigindo uma interface com as diferentes políticas públicas e sociais.

Nestas casas de semiliberdade a realização de atividades externas é essencial, devido à incompletude institucional. Porém, várias atividades dependem de que suas estruturas estejam adequadas, ou seja, profissionais em número suficiente e capacitados, transporte, recursos pedagógicos e financeiros suficientes, equipamentos, segurança institucional, alianças estratégicas qualificadas, além de uma cultura organizacional mais compatível com os direitos e deveres da criança e do adolescente. As unidades de Semiliberdade são constituídas de Coordenação, Equipe Técnica, Equipe de Agente socioeducativos (monitores) e Equipe de Apoio Administrativo e operacional.

Portanto, a proposta foi apreender, por meio de entrevistas com as equipes técnicas, diante dos parâmetros elencados no SINASE, como estaria a estrutura das unidades para implementá-los. Para tanto visitamos as unidades de semiliberdade de Recife, denominadas de CASEM I, CASEM II, e CASEM Santa Luzia, nos meses de agosto a outubro de 2012.

Definimos a metodologia como sendo uma análise diagnóstica, por configurar uma análise situacional que leva em conta as condições gerais de infraestrutura e outros apanhados visando o êxito das ações, que neste caso é a implementação dos parâmetros sociopedagógicos que são divididos em oito eixos: suporte institucional e pedagógico; Diversidade étnico-racial, gênero e orientação sexual;

Educação; Esporte, Cultura e Lazer; Saúde; Abordagem familiar e comunitária; Profissionalização/Trabalho/Previdência; e Segurança.

Para apontamento desta análise diagnóstica foi realizado um planejamento, na qual obtivemos êxito, onde constavam cinco passos: definição do referencial de base (Base bibliográfica), definição do objeto de pesquisa, definição do plano operacional, realização da pesquisa de campo e análise dos dados obtidos. Diante do plano operacional dividimos em duas fases que foram a ambientação nas unidades de semiliberdade e elaboração dos instrumentos de pesquisa, onde se utilizou a técnica da entrevista semi-estruturada, onde também contou com o auxílio de tópicos-guia.

Para ambientação necessitamos de autorização judiciária. As visitas foram realizadas sem nenhuma intercorrência. Somente na fase das entrevistas que se apresentaram algumas dificuldades, mas que foram contornadas mediante uso de método de divulgação da pesquisa e orientação quanto ao caráter sigiloso da mesma. O número de entrevistas planejado não foi alcançado devido às intensas atividades das equipes profissionais, mas foi considerado suficiente para obtenção dos dados, já que os mesmos se configuravam como qualitativos.

Portanto, podemos responder que as unidades ainda não estão adequadas estruturalmente, nem tecnicamente para atender às exigências do SINASE. É uma lei que vem exigir, mas que termina pesando sobre gestor local e a equipe, que se vê responsável por atender as exigências sem a estrutura adequada.

Estas questões partem da necessária mudança de concepção de que é preciso uma mudança estrutural que desloque esse adolescente de problema à prioridade social, para isso é preciso desmontar o 'modelo FEBEM', ainda tão forte nas instituições, mesmo as mais recentes, pois sabemos os efeitos deletérios sobre o adolescente que se institucionaliza.

Quanto aos egressos, é necessário um trabalho mais sistemático, com estatísticas e informações qualitativas a fim de dirimir as dúvidas dos profissionais quanto aos resultados esperados, a fim de motivá-los. Neste caso, o setor de egressos da FUNASE, que é responsável pelos adolescentes que terminam a MSE, deveria realizar tal trabalho.

Esta divulgação de resultados sobre os egressos deve-se estender também sobre a sociedade, para minimizar os efeitos deletérios da discriminação sobre os adolescentes autores de ato infracional. Outro ponto é que haja mais integração entre as unidades, internação e semiliberdade, para que o adolescente seja preparado para a progressão de medida.

O acesso a estas informações sobre os egressos, ou seja, sobre os resultados da ressocialização, pode auxiliar na mobilização das comunidades e da opinião pública no sentido da reversão de uma cultura punitiva em favor de políticas inclusivas de atendimento ao adolescente em conflito com a lei.

Outro ponto a compor estas sugestões é o desafio da construção do pacto federativo, que inclua os compromissos e o detalhamento dos investimentos dos diferentes níveis de governo, incluindo o Legislativo e o Judiciário, cujo SINASE apenas determinou as responsabilidades e competências, mas não detalhou os percentuais de investimento.

Outra temática que merece muita atenção a ser discutida é a questão das drogas, em que aproximadamente 75% dos adolescentes que cumprem MSE são usuários/dependentes químicos de crack e outras drogas. Portanto, as medidas socioeducativas, neste caso, só podem ser concretizadas como medidas ressocializadoras se houver um maior investimento no combate às drogas e uma parceria efetiva com esses programas.

Portanto, cumprimos nosso objetivo ao retratar as Unidades, a partir do olhar dos atores envolvidos com a semiliberdade e descobrimos que há poucas condições de implementar a política de ressocialização se houver superlotação, infraestrutura inadequada e um número insuficiente de técnicos, rede de apoio esfacelada, inviabilizando qualquer política socioeducativa e suas atualizações, como a nova lei do SINASE. A pesquisa demonstra que muito tem que ser feito para se mudar a realidade de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei nas unidades pesquisadas, a fim de serem implementadas efetivamente as diretrizes e parâmetros pedagógicos desta Política Pública.

Portanto, o diagnóstico nos leva a concluir que as unidades ainda não têm a estrutura adequada para o cumprimento dos parâmetros socioeducativos constantes no SINASE.

Como outras sugestões devem ser realizadas melhorias na organização em rede de atendimento, principalmente na questão de tratamento para drogadição; pleno funcionamento de defesa do adolescente, inclusive com a integração dos órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública, Assistência Social; capacitação dos atores socioeducativos e maior entendimento da lei e suas especificidades; rejeitar espaços inapropriados quando na mudança para outros locais; melhoria nos ambientes de estudo/leitura nas casas; atualização do projeto pedagógico e que esteja disponível para as equipes; maior articulação com os outros programas de atendimento socioeducativo; repasse de informações sobre os egressos de forma sistematizada; debates ampliados de forma a mudar a cultura de coerção para socialização, inclusive com a comunidade; e visitas a outros programas que prestam a MSE para evidenciar projetos que estão atingindo o objetivo.

Para que haja um feedback da pesquisa para as equipes técnicas pretendemos retornar às unidades com estes resultados, pois é mais uma forma de cada unidade conhecer as experiências, oportunidades, ameaças, forças e fraquezas percebidas e informadas pelas equipes profissionais de outras unidades. Agradeço a todos os que colaboraram com esta pesquisa e espero ter contribuído de alguma forma para os debates que ainda virão a respeito da implementação do SINASE na semiliberdade e nas outras medidas socioeducativas.

Referências

- BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareshi. – 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BRASIL, Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília-DF: CONANDA, 2006. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/spdca/sinase/Sinase.pdf> Acesso em 12 fev 2012.
- BRASIL, SINASE. **Lei n.12.594**, de 18 de janeiro de 2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm Acesso em 01 jan 2013.
- FUCHS, Andréa Márcia S. Lohmeyer. **Telhado de Vidro: As Intermitências do Atendimento Socioeducativo de Adolescentes em Semiliberdade**. Análise nacional no período de 2004-2008. [Tese de Doutorado], UnB, Brasília, 2009. Disponível em <http://www.renade.org.br/midia/doc/tese-andrea-fuchs.pdf> Acesso em: 13 fev 2012.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- JIMENEZ, Luciene; JESUS, Neusa Francisca de; MALVAS, Paulo Artur; SALLA, Fernando. **Significados da nova lei do SINASE no sistema socioeducativo**. Ver. Brás. Adolescência e Conflitualidade, n.06 2012. Disponível em <http://periodicos.uniban.br/index.php?journal=RBAC&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=292> Acesso em 20 fev 2013.
- MENICUCCI, Clarissa Gonçalves. CARNEIRO, Carla Bronzo Ladeira Carneiro. **Entre Monstros e vítimas: a coerção e a socialização no sistema socioeducativo de Minas Gerais**. Serv.Soc., São Paulo, n.107,p535-556, jul/set 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-66282011000300009&script=sci_arttext Acesso em 12 fev 2013
- MINAYO, Maria Cecília de Souza & DESLANDES, Suely Ferreira. (orgs) **Análise Diagnóstica da Política Nacional de Saúde para Redução de Acidentes e Violências**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.
- SPOSATO, Karyna Batista. **Guia Teórico Prático das Medidas Socioeducativas**. ILANUD - Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente – Brasil. UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. 2004 Disponível em < <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/Guia-MedidasSocioeducativas.pdf> > Acesso em 30 dez 2012

DIREITOS HUMANOS E ASSISTÊNCIA JURÍDICA

Eduardo Almeida Pellerin da Silva.
Graduandos em Direito pela
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE,
Centro de Ciências Jurídicas- CCJ,
Faculdade de Direito do Recife- FDR.

Considerações sobre os direitos humanos¹

Considerações iniciais

Para Bobbio, o direito é uma figura deôntica, a qual encontra um sentido mais preciso na linguagem normativa. Não há direito sem obrigação e não há obrigação, sem uma norma de conduta. Feitas essas considerações iniciais, deve-se partir para o tema dos direitos humanos.

O problema dos direitos do homem é ligado aos da democracia e da paz. A protetividade dos direitos do homem está no cerne das Constituições democráticas da contemporaneidade. A paz, por seu turno, é *conditio sine qua non* para o reconhecimento e a concreção dos direitos do homem em cada Estado e no sistema internacional. Do mesmo modo, a ideia de democracia é um interessante modo de buscar a “paz perpétua” de Kant. Assim, aquela não pode avançar sem uma paulatina ampliação do reconhecimento dos direitos do homem; inclusive, acima do próprio Estado.

Direitos do homem, democracia e paz são momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há de se falar em democracia; sem democracia, não há de se falar em condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos². Segundo Bobbio, a democracia é a sociedade dos cidadãos e os súditos são cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais. Destarte, haverá paz estável no plano mundial somente quando existirem cidadãos não mais de um ou outro Estado, mas do mundo.

Pode haver direito sem democracia, todavia, não há democracia sem direito, pois esta exige normas definidoras (“regras do jogo”³) dos modos de aquisição e exercício do poder.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) contém algumas teses:

1. os direitos naturais são direitos históricos; 2. nascem no início da era moderna, juntamente com a concepção individualista da sociedade; 3. tornam-se um dos principais indicadores do progresso histórico. Há várias fases da história dos direitos do homem, a saber, desde sua positivação no direito de cada Estado, até sua consagração no sistema internacional, processo ainda em andamento. Ademais, interessante notar que, entre Estado e cidadão, houve uma mutação, passando da prioridade dos deveres dos súditos à prioridade dos direitos do cidadão, a qual se coaduna com a teoria individualista da sociedade.⁴ Houve uma ampliação do âmbito dos direitos do homem, através de gradativa diferenciação e especificação dos carecimentos e dos interesses, dos quais se solicitou o reconhecimento e a proteção do Estado frente ao arbítrio.

Nesta toada, no plano histórico, a afirmação dos direitos do homem decorre de uma radical inversão de perspectiva, característica da formação do Estado moderno, na relação política (Estado/cidadão): a relação é compreendida do ponto de vista dos direitos dos cidadãos (não mais súditos), e não do ponto de vista dos direitos do soberano. Logo, a fim de entender a sociedade, é necessário partir de baixo, ou seja, do consenso e da vontade dos indivíduos que a compõem e que constroem o artefato da convivência coletiva⁵. O indivíduo tem direito a não mais ser oprimido, podendo gozar de suas liberdades fundamentais. A perspectiva, que se segue, caminha do reconhecimento dos direitos do cidadão de cada Estado até o reconhecimento dos direitos do cidadão do mundo (direitos cosmopolitas), cujo expoente foi a Declaração Universal dos Direitos do Homem.

A Declaração favoreceu [...] a emergência, embora débil tênue e obstaculizada, do indivíduo, no interior de um espaço antes reservado exclusivamente aos Estados soberanos. Ela pôs em movimento um processo irreversível, com o qual todos deveriam se alegrar.⁶

Bem assevera Bobbio que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, portanto, nascidos gradualmente em certas circunstâncias caracterizadas por lutas e embates em defesa de novas liberdades contra velhos poderes (Estado absoluto).

É importante saber a diferença entre direitos humanos e direitos fundamentais. A doutrina majoritária tem certo consenso de que os direitos fundamentais são os direitos humanos positivados num dado ordenamento jurídico. Assim, a expressão ‘direitos humanos’ ou ‘direitos do homem’, classicamente chamados direitos naturais e atualmente direitos morais, não são, em verdade, autênticos direitos – protegidos pela possibilidade de ação processual perante juízo-, mas critérios morais relevantes para a convivência humana.

Quando os direitos humanos, ou melhor, determinados direitos humanos, positivam-se, adquirindo categoria de verdadeiros direitos processualmente protegidos, passam a ser direitos fundamentais em um determinado ordenamento jurídico. No entanto, isso só ocorre quando o ordenamento lhes confere um status especial que os torna distintos, mais importantes que os demais direitos.⁷

A questão de saber quais sejam os direitos fundamentais é feita de modo particular em cada ordenamento, sendo, normalmente, a Constituição que os especifica.

Uma vez entendido o conceito de direitos fundamentais, pode-se traçar, conforme a doutrina constitucional, a evolução histórica destes. Inicialmente, têm-se os direitos fundamentais de primeira geração (direitos individuais, civis e políticos), os quais pretendiam assegurar a liberdade dos súditos, limitando a potestade do Estado absoluto (monarquia). Como exemplos, poder-se-iam citar liberdade religiosa, as liberdades civis, a liberdade política, que visava assegurar a participação cada vez mais ampla dos membros de uma comunidade no poder político. A liberdade, em relação ao Estado, era negativa, visto que este deveria se abster de interferir arbitrariamente no exercício da liberdade dos súditos (não agir do Estado). Os direitos de segunda geração (direitos sociais, econômicos e culturais) são os direitos que tinham, precipuamente, o escopo de limitar a tirania e a exploração do capital sobre o proletariado, à época da Segunda Revolução Industrial. Logo demandava-se uma ação positiva estatal, a fim de evitar os malefícios da exploração.

Já se fala em direitos de terceira geração⁸, categoria recente e ainda heterogênea e vaga, o que impede a sua efetiva compreensão. São os direitos transindividuais ou metaindividuais e difusos relacionados ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, à democracia, à paz, ao meio ambiente e qualidade de vida, bem como o direito à conservação e utilização do patrimônio histórico e cultural, tendo como fundamento o Princípio da Fraternidade ou Solidariedade⁹. Merece destaque, dentro da conjuntura atual, especialmente o direito ambiental ou ecológico, demanda de viver num meio ambiente não poluído. Devido à crescente complexidade, mutabilidade e demanda social, já se falam de direitos fundamentais de quarta geração (direitos relativos à bioética), ou seja, direitos protetivos em relação à manipulação arbitrária do patrimônio genético de cada indivíduo. Quais os limites dessa possível, e cada vez mais próxima, manipulação?

Neste sentido, Habermas, em seu livro *O futuro da natureza humana*¹⁰, brilhantemente discute as possíveis consequências benéficas e funestas da manipulação genética de embriões com a autorização dos pais. Nesse sentido, o renomado filósofo contemporâneo assevera que é mais fácil, filosoficamente, sustentar uma intervenção terapêutica no nascituro, pois ainda que este não possa externalizar sua opinião, dificilmente contestaria, no futuro, a decisão de seus pais de mexer no seu fenótipo para evitar uma possível predisposição a uma determinada doença. Todavia, o problema surge quando a intervenção é meramente estética – como, por exemplo, os pais decidirem que mexerão no fenótipo para que seu filho tenha cabelo liso, tez branca, ou, ainda, tenha predisposição genética para ser um grande matemático, sem, todavia, consultar, até pela impossibilidade, a vontade deste. Tal atitude parece ser unilateral e arbitrária.

Infelizmente, a maior parte dos direitos fundamentais de segunda geração (direitos sociais), apesar de serem exibidos em várias declarações nacionais e internacionais, permanecem apenas no papel. Já sobre os direitos de terceira e quarta geração, uma das poucas coisas que se pode afirmar com clareza é que são expressões de aspirações ideais, a obter uma futura legislação que imponha certos limites ao arbítrio. Aprofundaremos o tema das gerações dos direitos fundamentais em tópico adiante.

Deve-se ressaltar que os direitos fundamentais nascem quando aumenta o poder do homem sobre o homem – o qual acompanha o progresso técnico, ou seja, o progresso da capacidade do homem de dominar a natureza e os outros homens –, ou quando o poder cria novas ameaças à liberdade do indivíduo, ameaças essas que deverão ser enfrentadas com a limitação do poder. A partir daí, engendra-se a intervenção do poder de modo protetivo.

Ao fim deste tópico, é importante ressaltar que uma coisa é proclamar os direitos fundamentais, outra é efetivá-los, ou seja, concretizá-los. A linguagem impressa aos direitos fundamentais cumpre uma importante função, a saber, emprestar força retórica às reivindicações dos movimentos que necessitam de novos crescimentos materiais e morais. Todavia, ainda há um grande abismo entre o direito reivindicado e o direito concretamente reconhecido e protegido. A proclamação solene e repetida em documentos ornamentados de toda sorte cumpre a função retórica de formalmente apontar avanços, mas, na prática, a esmagadora maioria da humanidade, materialmente, não goza de seus benefícios.

Algumas palavras sobre os fundamentos dos direitos dos homens

No século dos jusnaturalistas, houve a ilusão de erigir determinados direitos herméticos a

qualquer possibilidade de refutação, deduzindo-os da própria imanência (natureza) humana. Malgrado a tentativa, a natureza humana se mostrou muito complexa e variável para se chegar a um padrão axiomático e universal. Atualmente, a busca de um fundamento absoluto é infundada. A própria expressão “direitos humanos” é muito vaga, tornando difícil uma precisa delimitação semântica. Bem assevera Bobbio que a maioria das tentativas de defini-los são tautológicas, *v.g.*: “Direitos do homem são os que cabem ao homem enquanto homem”. Nesse diapasão, surge outro problema, a saber, os termos avaliativos são, decerto, interpretados de modo diverso, conforme a ideologia assumida pelo hermenêuta.

Ademais, os valores últimos são antinômicos (incompatíveis), porquanto não podem ser todos concretizados globalmente e ao mesmo tempo. Em segundo lugar, os direitos do homem se modificam no espaço e tempo, sendo uma classe muito variável e heterogênea – dessa feita, deveras, parece que não se pode provar que existem direitos fundamentais por natureza¹¹. O que parece fundamental numa determinada época histórica e numa civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas. Não se pode vislumbrar como atribuir um fundamento absoluto a direitos historicamente relativos e mutáveis. Porém, esse relativismo não é atroz, é ele que permite a liberdade de religião e a liberdade de pensamento.

Assim, demonstrando o choque que muitas vezes ocorre entre os direitos fundamentais, cite-se o fato de que, inicialmente, a oposição contra o reconhecimento de direitos sociais foi realizada levando-se em conta o fundamento absoluto do direito da liberdade. Além de ser uma ilusão, o fundamento que se pretende absoluto é um pretexto para defender o *status quo*. Logo, a tese de um fundamento absoluto e universal dos direitos humanos deve ser refutada. Na atualidade, o mais importante não é legitimar aqueles direitos, mas, sim, realizá-los direitos formalmente proclamados; é o problema da inexequibilidade de uma miríade de direitos fundamentais.

É inegável que o Estado Democrático de Direito, na atualidade, passa por uma crise de fundamentalidade dos direitos fundamentais. Isso não significa que se tenha de encontrar um fundamento absoluto, como malograram os iluministas, mas, na verdade, o Estado se preocupou em proclamar uma gama gigante de direitos fundamentais, sem conseguir implementar as condições para colocá-los em prática. Destarte, o desafio que surge no horizonte é saber como o Estado pode superar aquela crise e concretizar aqueles direitos, tema que será abordado no tópico, sobre a crise de fundamentalidade dos direitos fundamentais¹².

Atualidade e futuro dos direitos do homem

O problema dos direitos fundamentais não é filosófico, como bem ressalta Bobbio, mas político. O cerne da questão é a forma mais segura para garantir os direitos fundamentais, impedindo assim que, apesar de serem solenemente declarados, continuam a ser violados. Com efeito, a fundamentalidade dos direitos humanos parece residir na atual Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 10 de dezembro de 1948. O reconhecimento que tal declaração teve parece ser o consenso geral acerca da sua validade. Destarte, um valor é tanto mais fundado quanto mais é aceito, historicamente, pela intersubjetividade de vários *egos* (eus). Dessa feita, aquela declaração, explicitamente declarada, é um sistema de valores consagrado universalmente, em tese, na medida em que o consenso sobre sua validade engendra

capacidade para reger o futuro da comunidade vindoura de todos os homens. Após a Declaração Universal, poder-se-ia ter uma relativa certeza histórica de que parte da humanidade partilha de alguns valores comuns. Assim, pode-se vislumbrar a universalidade dos valores, no sentido de que tal crença é historicamente validada e subjetivamente acolhida por grande parte da universalidade humana.

Com essas explicações, é importante ressaltar que a universalidade foi uma paulatina conquista. Segundo Bobbio, o pai remoto da Declaração Universal dos Direitos do Homem seria o filósofo inglês John Locke, o qual dizia que os homens são livres e iguais¹³. Essa concepção reverberou naquela declaração: “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Desse modo, a liberdade e igualdade humana não são um dado, mas um ideal a perseguir, não são um ser, mas um dever ser. Essa foi a primeira fase da formação das declarações de direitos, a qual compreende a Declaração de Direitos dos Estados Norte Americanos e da Revolução Francesa. Nela, o Estado não mais é absoluto, mas, sim, limitado, não é mais fim em si, mas meio para alcançar fins postos fora de sua própria existência.

O segundo momento histórico da Declaração dos Direitos do Homem se dá na passagem da teoria à prática, portanto, da concretização. Todavia, há perda em universalidade. Doravante, os direitos são protegidos, mas apenas valem dentro do âmbito do Estado que os acolheu. São direitos do homem somente enquanto são direitos do cidadão de um ou outro Estado particular.

A terceira fase tem como marco a Declaração de 1948. Nesta, a afirmação dos direitos é concomitantemente universal e positiva. Universal, pois os destinatários são todos os homens; positiva no sentido de que desencadeia um processo no qual os direitos do homem deverão, mais do que proclamados e reconhecidos, ser concretamente protegidos, inclusive do Estado que tente violá-los.

A Declaração Universal contém em germe a síntese de um movimento dialético, que começa pela universalidade abstrata dos direitos naturais, transfigura-se na particularidade concreta dos direitos positivos, e termina na universalidade não mais abstrata, mas também ela concreta, dos direitos positivos universais.¹⁴

Infelizmente, o que assoma no horizonte é a problemática da incapacidade do Estado e da comunidade internacional em implementar medidas eficazes e realizar os direitos fundamentais. Nesse ponto, é muito comum a concorrência e choque entre vários direitos igualmente fundamentais, sendo a implementação de um prejudicial à concretização de outro.

Ainda é importante ressaltar que muitos Estados contemporâneos se auto-intitulam “Estados de direito”. Mas, afinal, o que isso significa? Significa que, pelo menos formalmente, estes Estados funcionam tendo como cerne o exercício regular de um sistema de garantias dos direitos do homem.¹⁵

Voltando ao âmago da questão, conforme já ressaltamos antes, o problema atual da realização daqueles direitos desafia as Constituições mais evoluídas e acarreta a crise do Estado, o qual não tem meios procedimentais para dar respostas às demandas fundamentais da sociedade. Logo, o caminho a percorrer ainda é longo.

Algumas palavras sobre a tolerância

Tolerância é uma palavra que anda esquecida na contemporaneidade. Como pré-requisito para o ato de tolerar, afirma Voltaire: “é preciso considerar todos os homens como nossos irmãos”¹⁶. Filosoficamente, tolerar significa ver o outro apenas como outro, em sua finita imanência, diferenciada de nós mesmos. O outro não deve ser tratado como melhor e nem pior, não se deve hierarquizar e nem discriminar por suas opções. Deve ser tratado apenas como outro, como diferente. Deve-se “respeitar as ideias dos Outros, de parar diante do segredo de toda consciência, de compreender antes de discutir, de discutir antes de condenar”¹⁷. Desse modo, a democracia é essencial para a tolerância, pois “a democracia pode ser definida como um sistema de regras que permitem a instauração e o desenvolvimento de uma convivência pacífica”¹⁸.

A razão também tem importância capital. Segundo Bobbio, seu papel é apontar, no labirinto e nos conflitos da convivência coletiva, quais caminhos não levam a nada, e, também, o de mostrar quais as melhores saídas possíveis e desejáveis para alcançar a paz¹⁹. A paz é um ditame kantiano da razão, da capacidade humana de medir e superar as consequências dos fatos que são consequência da “social insociabilidade humana”²⁰.

A construção da paz, com a ajuda da razão, dá-se mediante o nexo entre a paz e os direitos humanos, erigindo a perspectiva dos governados, da cidadania (art. 1º, II, CF/88) e da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, CF/88), estes dois últimos como princípios essenciais ao governo democrático. Ao estimular e proteger os direitos humanos, os direitos às liberdades fundamentais, os direitos sociais dirimem as tensões que provocam a intolerância, a guerra e o terrorismo. O caminho, desse modo, para se atingir uma sociedade melhor é a passagem do reino da violência para o da não-violência.²¹

E no mais, é importante ressaltar o valor da igualdade, enquanto dimensão do pacifismo social, e da liberdade, que propicia a construção de um governo democrático e plural. Destarte, a democracia moderna tem como cerne o valor capital da dignidade ontológica da pessoa humana, esta requer o “direito a ter direitos” humanos como instrumento para conter qualquer tipo de exploração e arbítrio.²² Para Habermas, somente após o funesto contexto histórico do holocausto nazista, a ideia de direitos humanos é banhada moralmente com o conceito de dignidade humana, que passa a ser, hodiernamente, a fonte moral da qual emana o conteúdo dos direitos fundamentais.²³

Assim, para Bobbio, a política da cultura, que requer a mediação cultural, é fundamental para se atingir a tolerância, a qual propicia “a inquietação da pesquisa, o aguilhão da dúvida, a vontade do diálogo, o espírito crítico, a medida no julgar, o escrúpulo filológico e o sentido da complexidade das coisas”²⁴. Nessa perspectiva, outrossim, vem à baila a importância do perdão para a construção de um mundo melhor, no qual as pessoas possam se amar mais, segundo a arguta e emérita professora de literatura Flávia Suassuna, “perdoar é diferente de esquecer. Esquecer é simplesmente não lembrar, perdoar é saber seguir em frente, apesar de tudo”

Dessa feita, ao cabo, bem assevera Hannah Arendt ao dizer que algumas das coisas que mais angustiam o homem são a irreversibilidade do passado e a imprevisibilidade do futuro. Para lidar com essas atribulações, duas faculdades são importantíssimas: a faculdade de perdoar é fundamental para normalizar o passado, bem como a faculdade de prometer e de cumprir promessas são essenciais para dar estabilidade ao futuro caótico e incerto. Assim, segundo a filósofa e cientista política, as duas

faculdades são essenciais para a condição humana da pluralidade²⁵, pois tornam o real mais dinâmico e menos penoso para cada *ego*.

As dimensões (gerações) dos direitos fundamentais e a crise de fundamentalidade dos direitos fundamentais na atualidade

Neste tópico, abordaremos um tema muito polêmico – no qual há grande divergência doutrinária –, a saber, as novas dimensões dos direitos fundamentais, não trabalhadas nos tópicos anteriores (trabalhamos só até a 4ª dimensão), decorrentes da crescente mutabilidade e complexidade social, procurando traçar objetiva e sinteticamente suas principais características.

A doutrina costuma classificar os direitos fundamentais em gerações de direitos, ou, mais modernamente, em dimensões. Esta última nomenclatura é preferível e mais adequada, pois uma nova dimensão não abandona as conquistas da dimensão anterior. Em um primeiro momento, partindo dos lemas da Revolução Francesa²⁶ – liberdade, igualdade e fraternidade –, eram anunciados os direitos de 1ª, 2ª e 3ª dimensão e que, posteriormente, evoluiriam, segundo a doutrina, para uma 4ª. Alguns já falam em 5ª e 6ª dimensão.

Os **direitos fundamentais da 1ª dimensão** marcam a passagem do Estado autoritário (monarquia absoluta) para um Estado de Direito – nesse sentido, há a defesa das liberdades individuais (direitos civis e políticos), da limitação e do absentismo estatal –, seu efetivo reconhecimento se dá na positivação das primeiras constituições escritas, sendo diretamente influenciada pela ideologia individualista liberal-burguesa (final do séc. XVII e início do séc. XVIII). Doravante, deveria haver máxima liberdade aos agentes econômicos (burguesia) para produzir.

Os direitos de primeira geração ou direitos de liberdades têm por titular o indivíduo, são oponíveis ao Estado [...]; Enfim, são direitos de resistência ou de oposição perante o Estado.²⁷

A doutrina aponta alguns documentos históricos como antecedentes e marcos dos direitos humanos de primeira geração, a saber, a Magna Carta (1215), o *Bill of Rights* (1679) e as Declarações americana (1776) e francesa (1789).

Esse estado liberal (minimalista), que é o primeiro modelo de Estado constitucional, entra em crise pela exploração desumana do proletariado por parte da burguesia (questão social). Logo, aqueles direitos da 1ª dimensão mostram-se insuficientes para a nova realidade de domínio do capital, ensejando uma nova gama de direitos fundamentais.

Assim, os **direitos fundamentais da 2ª dimensão** surgiram na época da Revolução Industrial europeia (a partir do séc. XIX). Assim, em decorrência das funestas condições de trabalho, eclodiram movimentos como o Cartista, na Inglaterra, e a Comuna de Paris (1848), reivindicando direitos trabalhistas e normas para assistência social.

O princípio do século XX é marcado tanto pela Primeira Guerra Mundial quanto pela fixação de direitos sociais (trabalho, subsistência digna, amparo à doença e à velhice)²⁸, culturais, econômicos e

coletivos ou da coletividade, correspondendo aos direitos de igualdade – não meramente formal, mas substancial, real e material –, visando assegurar o bem-estar. Podem ser apontados como documentos que positivaram essas demandas a Constituição de Weimar(1917) e a Constituição de 1934(Brasil). Bem assevera Bonavides que nem sempre o Estado tinha como dar concreção àquelas normas (“reserva do possível”, o Estado as aplicaria até onde fosse possível). Desse modo, elas foram remetidas à esfera programática²⁹, cabendo, no caso brasileiro, ao poder Executivo e ao Poder Legislativo concretizá-las em um futuro incerto, este mediante leis complementares.

Este Estado Social entra em crise, pois o Estado não consegue dar respostas adequadas às demandas sociais por emprego, vida digna, malogrando o projeto de uma igualdade substancial. O exemplo clássico, citado pelos cientistas políticos, é o fracasso da República de Weimar em conter a inflação galopante, o desemprego em massa e promover a reconstrução da Alemanha, totalmente arrasada após a Primeira Guerra Mundial. A crise do Estado Social gerou três tipos de regimes: autoritários de esquerda (legalidade socialista), autoritário de direita (legalidade formal) e democráticos (legalidade democrática).

Os **direitos fundamentais da 3ª dimensão** são fortemente influenciados por mudanças conjunturais – em especial, nas relações econômico-sociais –, na comunidade internacional, caracterizada pela massificação social, crescente desenvolvimentos tecnológico e científico. Surgem novas preocupações globais, como a preservação ambiental (art. 225, CF/88) e a proteção dos consumidores. Logo, o ser humano é imbricado em uma coletividade, passando a ter direitos de solidariedade ou fraternidade (direito à vida saudável, ao progresso, à autodeterminação dos povos)³⁰.

Nesse diapasão, os direitos da 3ª dimensão são direitos difusos e transindividuais ou metaindividuais, visto que transcendem a individualidade de cada ego (eu), considerado em si mesmo, protegendo o gênero humano. São exemplos de direitos de 3ª dimensão: direito ao desenvolvimento, direito ao meio ambiente, direito de propriedade sobre o patrimônio comum da humanidade, direito à comunicação.

É importante ressaltar que até a 3ª dimensão dos direitos fundamentais não há grande divergência na doutrina.

Os **direitos fundamentais da 4ª dimensão**, para Bobbio, decorrem dos avanços no campo da engenharia genética³¹, ao colocar em perigo a existência humana, através da manipulação do patrimônio genético³². Em sentido oposto, para Bonavides, “a globalização política na esfera da normatividade jurídica introduz os direitos de quarta dimensão, que, aliás, correspondem a derradeira fase de institucionalização do Estado social”³³, destacando-se: o direito à democracia(direta), o direito à informação, o direito ao pluralismo. Dessa forma, para Bonavides, os direitos da 4ª dimensão são decorrentes da globalização dos direitos fundamentais, ou seja, da universalização na seara institucional.

Ingo Sarlet, em defesa de Bonavides assevera:

a proposta do Prof. Bonavides, comparada com as posições que arrolam os direitos contra a manipulação genética [...], como integrando a quarta geração, oferece nítida vantagem de constituir, de fato, uma nova fase no reconhecimento dos direitos fundamentais, qualitativamente diversa das anteriores, já que não se cuida apenas de vestir com roupagem nova reivindicações deduzidas, em sua maior parte, dos clássicos direitos de liberdade.³⁴

Adotando outra postura, para Uadi Lammêgo Bulos, os direitos fundamentais de 4ª dimensão

são os direitos dos povos (relativos à saúde, informática, *softwares*, biociência, eutanásia, alimentos transgênicos, sucessão dos filhos gerados por inseminação artificial, clonagens, dentre outros acontecimentos ligados à engenharia genética)³⁵.

Os **direitos fundamentais da 5ª dimensão** compreendem o direito à paz e seus corolários, afirmando Bonavides que a paz é axioma da democracia participativa e supremo direito da humanidade³⁶. Tal direito encontra-se assentado em diplomas internacionais, a exemplo da Declaração das Nações Unidas – já na Constituição brasileira de 1988, encontra-se no art. 4º, VI³⁷.

Os **direitos fundamentais da 6ª dimensão**, para Bulos, são o direito à democracia, à liberdade de informação (acesso ao conhecimento) e ao pluralismo político (art. 1º, V, CF/88). Deve-se ressaltar, portanto, que os direitos fundamentais que Bonavides considera serem de 4ª dimensão, Uadi Lammêgo Bulos considera serem de 6ª dimensão. Importante frisar que, segundo Habermas, a União Europeia coaduna-se com a materialização de uma nova tendência, a saber, o paradigma da democracia transnacional.³⁸ Em suas palavras: “a comunidade internacional dos Estados tem de progredir para uma comunidade cosmopolita de Estados e dos cidadãos do mundo”.³⁹

O paradigma atual do constitucionalismo contemporâneo é o do Estado Social (Democrático) de Direito, no qual há – para grande parte dos doutrinadores – o reconhecimento até a 5ª dimensão dos direitos fundamentais. Conforme ressalta Paulo Otero, o Estado Democrático de Direito (plural e constitucional) é aquele em que há a supremacia dos direitos fundamentais. Logo, aquele é também um Estado de Direitos Fundamentais⁴⁰.

Contudo, segundo o emérito professor de direito constitucional Felipe Sarinho, em consonância com o pensamento de Paulo Otero, preleciona a teoria de que o Estado de Direitos Fundamentais (atual) se encontra em crise. Todavia, em que sentido se pode falar de crise? O Estado, como vimos, ao longo da evolução do constitucionalismo, a fim de evitar o arbítrio e a exploração do homem sobre o próprio homem, positivou, em sua Constituição, uma miríade de direitos fundamentais de várias dimensões. Todavia, como fica claro no caso brasileiro, o problema não mais parece ser a falta de reconhecimento, mas, sim, a falta de aplicabilidade, exequibilidade ou eficácia concreta daqueles direitos. Destarte, os direitos fundamentais atravessam uma crise no sentido de que são, a todo tempo, inobservados e ignorados por parte do Estado, o qual deveria zelar pela sua aplicação e observância. Permanecendo, desse modo, como “letras mortas”, com força apenas simbólica e retórica, a fim de atender à pressão da opinião pública. Por exemplo, o *caput* do Art. 6º da CF/88 diz:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Pergunta: na prática, esses direitos são observados, ou a maioria da população continua à margem de tais normas de cunho apenas simbólico e ornamental? Outro exemplo de direito fundamental que é constantemente desrespeitado se encontra no art. 5º, XLIX – “é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral”. Até as pessoas sem o mínimo de instrução sabem das atrocidades que são cometidas no interior dos presídios. Mas, como sói de acontecer, alguém poderiam retrucar: “mas o Estado não diz que aplicará tal norma”. Não? Bem assevera o § 1º do art. 5º – “As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata”.

Os direitos fundamentais são elencados em vários artigos e incisos da Constituição Federal,

principalmente no arts. 4º, 5º, 6º e 225, e muitos outros na forma de normas programáticas, as quais necessitam de uma legislação complementar⁴¹ (são as normas de eficácia limitada declaratórias de princípios programáticos⁴²) futura, incerta e improvável para que possam ser aplicados, ficando na espera da boa vontade do legislador.

Assim, uma imensa gama de direitos fundamentais são formalmente declarados para satisfação ilusória da sociedade, a qual acha que está sendo protegida, mas, na verdade, materialmente, aqueles direitos continuam a ser desrespeitados o tempo todo. O problema se torna ontológico, pois o indivíduo não sabe quais dos tantos direitos fundamentais são realmente fundamentais. E o enigma que preocupou os jusnaturalistas por tantos séculos, a saber, o da fundamentação, volta à tona.

Não se pretende esgotar, com essas reflexões, um problema tão complexo e difícil, mas o magistério de Felipe Sarinho apontava uma possível solução: se o Estado não tem como concretizar toda uma gama de direitos fundamentais formalmente declarados, talvez seja melhor que ele só proclame os que possa cumprir. Contudo, para isso, terá de se fazer uma triagem para saber quais dos tantos direitos fundamentais são realmente fundamentais. Nesse ponto, assoma o problema da fundamentalidade dos direitos fundamentais.

Acesso à Justiça⁴³

Segundo o art. 5, XXXIV da CF/88 – “são a **todos assegurados**, independentemente do pagamento de taxas: a) o **direito de petição aos Poderes Públicos em defesa de direitos ou contra ilegalidade ou abuso de poder**”; No mesmo sentido, XXXV – “a lei não excluirá da **apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito**”; e LXXIV – “o **Estado** prestará **assistência jurídica integral e gratuita** aos que **comprovarem insuficiência de recursos**” (grifos nossos).

Entendemos que a problemática do acesso à Justiça, como direito fundamental garantido constitucionalmente, está dentro da problemática (crise) da aplicabilidade dos direitos fundamentais –que é um problema muito maior, conforme visto no tópico anterior. Isso porquanto o Estado não consegue assegurar a todos que recorrem ao judiciário uma prestação jurisdicional de boa qualidade e efetiva, devido à imensa quantidade de direitos fundamentais-prestacionais a que é chamado para dar conta. Todavia, como demonstra Cappelletti, as três ondas que, doravante, serão explanadas cumpriram e ainda cumprem um papel fundamental para a reformulação de uma Justiça mais eficaz na resposta às demandas.

O judiciário é demandado de todas as partes, desde os mais paupérrimos até os mais ricos. Todavia, uma pequena minoria sai em tempo razoável. Desse modo, a maior parte dos brasileiros ainda veem o Estado como um grande Leviatã (para usarmos a expressão de Thomas Hobbes): burocrático, lento e ineficiente, imagem que se reflete na concepção que as pessoas têm do Poder Judiciário.

A problemática do acesso à Justiça ganhou novo lume com a obra de Cappelletti⁴⁴, a qual teve, no Brasil, uma grande aceitação, ensejando a busca de novos caminhos, transformando as estruturas judiciárias, especialmente a legislação processual.

Quando se fala da expressão “acesso à Justiça”, vislumbra-se uma Justiça acessível e eficaz, na medida em que possa dar resposta satisfatória às reivindicações, ou seja, uma Justiça capaz de dar conta da dialética da sociedade. Aquela expressão imprime duas finalidades básicas para o sistema judiciário: este deve criar resultados igualmente acessíveis (acessibilidade) e efetivos a todos e produzir resultados

concreta e socialmente justos.⁴⁵

É importante ressaltar que o termo “acesso à Justiça” é muito vago e ambíguo⁴⁶. Segundo Sérgio Torres, ilustre professor de Teoria Geral do Processo, aquela expressão é usada indistintamente, inclusive na Constituição Federal, mas se deve ter em mente que denota três significados diferentes: 1. acesso ao poder judiciário, que seria o acesso aos órgãos encarregados de aplicá-la; 2. acesso ao processo enquanto sistema adequado e eficiente de respostas a demandas; 3. acesso à justiça como categoria axiológica e utópica para atingir uma ordem de valores e direitos fundamentais ideais.

Segundo Cappelletti, houve, a partir de 1965, no ocidente, três ondas (reformas) que propiciaram o “acesso à Justiça”. **A primeira onda foi a assistência judiciária para os pobres**, a qual buscava meios para facilitar o acesso dos hipossuficientes (que não têm recursos para arcar com as custas advocatícias e processuais) aos serviços jurídicos e, consequentemente, propiciar um modelo melhor e mais eficiente de prestação assistencial de caráter jurídico àqueles.

Assim, as barreiras ao acesso à Justiça começaram a ceder e os pobres estão obtendo assistência jurídica em números cada vez maiores. Todavia, os problemas que assomam neste sentido são as barreiras físicas e culturais que desestimulam os pobres a buscar a justiça, bem como a falta de consciência (desinformação jurídica) por parte daqueles acerca dos seus direitos. Uma ótima solução seria a educação e conscientização comunitárias. Outra dificuldade reside no escasso número de defensores públicos para uma demanda tão alta, sem esquecer a remuneração inadequada que recebem. Bem assevera Cappelletti ao dizer que os serviços jurídicos para os pobres tendem a ser pobres, também, porquanto poucos advogados têm interesse em assumi-los, e os que o fazem tendem a realizá-los em níveis menos rigorosos.⁴⁷

No ordenamento pátrio, a primeira onda ganhou força com a Lei nº 1.060/1950, a qual, em seu artigo primeiro, consagra a concessão da assistência judiciária aos necessitados nos termos dessa Lei. A assistência jurídica, louvavelmente, engloba a isenção de taxas judiciárias e selos. Para isso, basta que a parte declare, na petição inicial, que não tem condições de arcar com as custas processuais e os honorários advocatícios (art. 4º da lei supracitada). Ademais, quem não tem como pagar um advogado pode ingressar em juízo através da defensoria pública.

A segunda onda consiste nas reformas tendentes a propiciar a representação dos interesses difusos. Essa onda forçou uma reflexão sobre elementos básicos do processo civil e sobre o papel dos tribunais. Vem à baila que os interesses difusos (recaem sobre um número indeterminado de pessoas) são os interesses coletivos ou grupais transindividuais ou metaindividuais (“se o direito ou interesse não pertence a ninguém, é porque pertence a todos”⁴⁸). Nessa toada, o processo civil, tradicionalmente de cunho individualista e preocupado com a defesa de interesses individuais, passou a servir também para tutelar direitos e interesses difusos, adotando, doravante, uma concepção mais social e coletiva. Vale a pena destacar entre os interesses e direitos difusos os dos consumidores, dos idosos, dos trabalhadores e do meio ambiente (preservacionista).

A Constituição Federal de 1988, em diversos dispositivos prevê ações coletivas (arts 5º, XXI), mandado de segurança coletivo (art. 5º, LXX, “a” e “b”), a função institucional do Ministério Público para promover o inquérito civil e ação civil pública, a fim de proteger o patrimônio público e social, o meio ambiente e outros interesses difusos e coletivos (art. 129, III). Não se pode olvidar, ainda, a Lei n. 8.078, que estatuiu o Código de Defesa do Consumidor.

A Terceira onda veio dar novo lume ao acesso à representação em juízo, a uma concepção

mais ampla de acesso à Justiça, e um novo enfoque de acesso à Justiça⁴⁹. Essa onda, deveras, foi a mais importante para a ordem jurídica nacional, haja vista que propiciou várias reformas nas formas de procedimento judicial – modificando a engrenagem jurídica, para adotar procedimentos simples (menos morosos) para demandas simples, e procedimentos complexos para demandas complexas –, mudanças na estrutura dos tribunais, criação de novos tribunais, uso de pessoas leigas (como os juízes leigos, nos juizados especiais), na fase de instrução do processo, modificações no direito substantivo com o escopo de evitar litígios ou facilitar sua resolução e a utilização de mecanismos privados ou informais de solução dos litígios. Todas essas mudanças objetivam agilizar o judiciário, a fim de que a parte vencedora tenha segurança de que receberá, ainda em vida, a prestação jurisdicional que lhe é devida.

Como os litígios diferem muito em sua complexidade, interessante notar que

os juizados de pequenas causas e os juizados especiais, tanto cíveis quanto criminais são duas especiais modalidades de se fazer justiça rápida, e uma não exclui a outra, podendo, ambas, conviver na solução dos conflitos (arts. 24, X e 98, I, CF).⁵⁰

Assim, os métodos alternativos de resolução de conflitos foram estimulados, provocando os jurisdicionados a procurar a justiça de outros modos, a fim de obter decisão mais rápida, eficiente e menos custosa, com o auxílio da arbitragem, da mediação e da conciliação – essas duas últimas são formas de auto-composição, na qual as partes são estimuladas a entrar em acordo. Infelizmente, o brasileiro tem a cultura do processo, como defende Sérgio Torres, o que faz com que as pessoas desconfiem dos métodos alternativos, pois acreditam que são parciais e ineficientes. Destarte, continuam a preferir as vias processuais convencionais.

No ordenamento pátrio, essa terceira onda se concretizou pela aprovação da Lei n. 9.099/95, a qual criou os importantíssimos Juizados Especiais Cíveis e Criminais. Minirreformas processuais também foram implementadas com o escopo de acelerar os procedimentos. Nesse sentido, a Lei n. 9.307/96 regulou a arbitragem, com a qual se espera que os litigantes prefiram solucionar a lide através da justiça privada.

Malgrado os avanços, alguns obstáculos ainda prejudicam o acesso à Justiça brasileira. São eles: a estrutura do judiciário, a morosidade dos procedimentos e o uso indiscriminado de recursos. A própria estrutura do judiciário é arcaica e defasada. Houve a importação do modelo francês, todavia, a cultura brasileira é diversa da daquele país. Uma grande praga do direito nacional é a ânsia recursal⁵¹, decorrente de uma deformidade interpretativa do duplo grau de jurisdição.

Um bom exemplo pode ser visto nos juizados especiais, os quais se destinam a causas simples até determinado valor (até quarenta salários mínimos no caso dos Juizados Especiais Cíveis, art. 3º, I da Lei n. 9099/95) e de pouca complexidade. Todavia, o “fetiche recursal” enseja, mesmo sem admitir o acesso à Justiça em segundo grau, a criação de turmas recursais, tipo de segundo grau dentro do próprio primeiro grau, composto por juízes para reexaminar as sentenças proferidas por juízes de igual hierarquia.

Isso não quer dizer que os recursos não são necessários, pois são, porém, seu uso deveria ser melhor disciplinado, em consonância com a importância de cada matéria, impedindo que quase toda causa subisse aos tribunais de segundo grau.

Nesse diapasão, bem assevera Carreira Alvim ao dizer que o cerne do problema do acesso à Justiça

não é uma questão de entrada, mas de saída (“descenso”), uma vez que “todos entram, mas poucos conseguem sair num prazo razoável”⁵².

Extensão universitária: o SAJU

As universidades devem ter como pilares o ensino, a pesquisa e a extensão (transmissão, produção e transformação do conhecimento, respectivamente)⁵³. Com o ensino, busca-se formar quadros profissionais que respondam às exigências do mercado de trabalho. A extensão deve corresponder à sua responsabilidade social⁵⁴, face aos problemas da comunidade da qual faz parte, uma vez que possibilita refletir sobre o contexto econômico, político, social e cultural e, destarte, deve tentar acompanhar as mudanças que se desenvolvem neste contexto, propiciando a justiça social. Já a pesquisa propicia a produção, que alimenta os dois pilares anteriores, revivificando as estruturas das universidades, e tem por escopo propiciar elementos para encetar uma reflexão crítica sobre o real e fundamentar projetos alternativos para solucionar os graves problemas sociais.

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), louvavelmente, desenvolve interessante projeto de extensão na seara jurídico-social, que é o SAJU (Serviço de Apoio Jurídico Universitário), o qual tem como uma das funções provocar a integração entre sociedade e Universidade. O arcabouço teórico do SAJU é a obra *Acesso à Justiça* de Mauro Cappelletti. Logo, os membros daquele projeto tentam pôr em prática as ideias dessa obra, em especial, propiciando uma prestação jurisdicional gratuita ao maior número de “consumidores” (demandantes). Mais especificamente, o SAJU busca melhorar a assistência judiciária para os pobres (“primeira onda”, como vimos no tópico antecedente), procurando meios para facilitar o acesso dos hipossuficientes (que não têm recursos para arcar com as custas advocatícias e processuais) aos serviços jurídicos e, conseqüentemente, propiciar um modelo melhor e mais eficiente de prestação assistencial de caráter jurídico àqueles. Nesse diapasão, a conscientização (informação) dos humildes, acerca de seus direitos, assoma como uma das preocupações precípua.

Basicamente, são três as formas de atuação do SAJU. A primeira e principal é selecionar e enviar estagiários (atualmente já passam de 50) não remunerados, especialmente alunos iniciantes do curso de Direito, para as Defensorias Públicas Estaduais (de Pernambuco), a fim de serem auxiliados por defensores públicos, ao proporcionar serviços que se destinam a orientar os carentes na busca de seus direitos.

Como visto em outro lugar⁵⁵, o cotidiano marcado pela interação entre estagiário – ingressante no mundo jurídico – com os mais necessitados pode propiciar experiência *sui generis* para ambos os lados, sendo um verdadeiro exercício de paciência – pois muitos mal conseguem articular e expressar coerentemente o motivo que os levou à Defensoria Pública –, humildade, aprendizado, fraternidade e tolerância, as quais não costumam ser ensinadas nas cátedras universitárias. É na assistência ao outro que o ser que auxilia reflete criticamente sobre sua finita imanência, vislumbrando como pode ajudar a construir um futuro melhor para si e para os outros. Na prestação de uma ajuda a quem precisa, há uma espécie de troca de existências entre os dois polos (o que ajuda e o ajudado), a qual abre o caminho para que surja um liame de amor, de compaixão e de altruísmo.

A segunda forma de atuação é a visita às comunidades pobres para resolver questões e querelas jurídicas diretamente com a população (“SAJU nas comunidades”). Nesse sentido, vem à baila o recente e gratificante caso da comunidade “Deus proverá” (processo 3249-70.2008.8.17.0990). Tal comunidade

iria ser desalojada em virtude do cumprimento do mandado de Reintegração de Posse, expedido pela Juíza de Direito da Quarta Vara Cível da Comarca de Olinda. Todavia, o SAJU, sob orientação da sagaz professora Larissa Leal, conseguiu descobrir uma falha no processo, a qual permitiu que fosse evitado o despejo imediato, dando esperança para os ocupantes terem mais tempo para arranjar uma nova moradia.

A terceira forma de atuação do SAJU é através de reuniões, marcadas mensalmente, com o intuito de propiciar uma integração entre os estagiários e esclarecimento desses sobre possíveis dúvidas. Um dos temas mais em voga nos debates é o “Uso Alternativo do Direito” (surgido entre as décadas de 60 e 70). Esse movimento inicialmente adotava preocupações sociais de caráter socialista, defendia que o juiz é capaz de decidir em proveito de setores sociais mais carentes, mesmo nos casos em que as circunstâncias mostram-se favoráveis à parte dominante⁵⁶. É importante notar que este movimento abominava uma perspectiva excessivamente lógico-formal por parte dos operadores do Direito, a qual se esquecia que o Direito é meio e não fim, logo, deve ter em conta o lado social e humano. Os juízes e simpatizantes desse movimento passaram a utilizar as lacunas e a abstração das normas gerais, a fim de aplicar o Direito de forma alternativa e mais humana e, assim, decidir em favor, por exemplo, dos moradores de comunidade que sofriam com o arbítrio da atuação policial. É o que o SAJU defende peremptoriamente: a humanização na aplicação do Direito. Desse modo, os intérpretes e operadores do direito são capazes de observar e incidir sobre processos sociais – dos quais, inclusive, o fenômeno jurídico faz parte.

Assim, o projeto de extensão ora em tela influencia na formação humanística dos futuros operadores do direito, os quais devem ser menos formalistas e mais sensíveis às causas dos hipossuficientes. Ademais, como vimos acima, o SAJU e seus membros visam auxiliar o Estado para que o acesso à justiça seja melhor em todos os sentidos, já que, como vimos acima, aquele se mostra ineficaz (em crise) na concreção dos direitos fundamentais-prestacionais.

Ao cabo, terminemos com a seguinte reflexão: nem sempre conseguimos fazer um mundo melhor para nós, posto que somos imperfeitos e erramos, mas sempre teremos sonhos para viver. Principalmente, o de construir um mundo melhor – no qual reine a tolerância, o amor e a fraternidade –, para as gerações vindouras.

Referências

- ALMEIDA MELO, José Tarcízio de. *Direito constitucional no Brasil*. Belo Horizonte: Del Rey, 2008;
- ALVIM, J. E. Carreira. *Justiça: acesso e descesso*. Jus Navigandi, Teresina, ano 8, n. 65, 1maio2003. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/4078>>. Acesso em: 16 mar. 2013;
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2010;
- AZAMBUJA, Maria Regina Fay de; et. al. *Violência sexual contra crianças e adolescentes*. Porto Alegre: Arned, 2001;
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004;
- _____. *As ideologias e o poder em crise*. São Paulo: Ed. Poli, 1988;
- _____. *O futuro da democracia*. São Paulo: Paz e Terra, 2004;
- _____. *O problema da guerra e as vias da paz*. São Paulo: UNESP, 2003;
- _____. *O tempo da memória – de senectute e outros escritos autobiográficos*. Rio de Janeiro: Campus, 1997;
- _____. *Politica e cultura*. Torino: Einaudi, 1977;
- _____. *Teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Campus, 2000;
- BONAVIDES, Paulo. *Curso de direito constitucional*. São Paulo: Malheiros, 2005;
- BULOS, Uadi Lammêgo. *Curso de direito constitucional*. São Paulo: Saraiva, 2012;
- CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. *Acesso à justiça*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1998;
- CASSESE, A.. *I diritti umani nel mondo contemporaneo*. Bari: Laterza, 1988;
- CHÂTELET, François. *Uma história da razão: entrevistas com Émile Noël*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994;
- CRUZ, Álvaro Ricardo Souza Cruz. *O direito à diferença: as ações afirmativas como mecanismo de inclusão social de mulheres, negros, homossexuais e portadores de deficiência*. Belo Horizonte: Del Rey, 2005;
- GARCIA, Joes de Assis; SELBACH, Jeferson Francisco; SANTOS, Silvia Maria Barreto dos (orgs.). *Anais do XVI seminário internacional de educação: docência nos seus múltiplos espaços*. Rio Grande do Sul: Fundação Universidade Federal do Pampa, 2011;
- HABERMAS, Jürgen. *O futuro da natureza humana: a caminho de uma eugenia liberal?* São Paulo: São Paulo, Martins Fontes, 2004;
- HABERMAS, Jürgen. *Sobre a constituição da Europa: um ensaio*. São Paulo: Ed. Unesp, 2012;
- HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes. *Responsabilidade pressuposta*. Belo Horizonte: Del Rey, 2005;
- JAYME, Fernando G. *Direitos humanos e sua efetivação pela corte interamericana de direitos humanos*. Belo Horizonte: Del Rey, 2005;
- LENZA, Pedro. *Direito constitucional esquematizado*. São Paulo: Saraiva, 2012;
- MENDES, Gilmar Ferreira; TAVARES, André Ramos (Org.). *Lições de Direito Constitucional em homenagem ao Jurista Celso Bastos*. São Paulo: Saraiva, 2005; OLIVEIRA, Luciano. *Sua Excelência O*

Comissário e outros ensaios de Sociologia Jurídica. Rio de Janeiro: Editora Letra Legal, 2004;
 OTERO, Paulo. *A democracia totalitária: do estado totalitário à sociedade totalitária*. Cascais: Principia, 2001;
 POMBO, Sérgio Luiz da Rocha et. al. *Direito do trabalho: reflexões atuais*. Curitiba: Juruá, 2007;
 ROBLES, Gregorio. *Os direitos fundamentais e a ética na sociedade atual*. São Paulo: Manole, 2005;
 RODRIGUES, Horácio Wanderley. *Acesso à justiça no direito processual brasileiro*. São Paulo: Editora Acadêmica, 1994;
 SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2007;
 SILVA, Eduardo Almeida Pellerin da. *Seu Aguinaldo. Jus Navigandi*, Teresina, ano 18, n. 3531, 2mar.2013. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/23863>>. Acesso em: 22 mar. 2013;
 SILVA, José Afonso da. *Aplicabilidade das normas constitucionais*. São Paulo: Malheiros, 2007;
 SÖHNGEN, Clarice Beatriz da Costa (org). *Faculdade de Direito da PUCRS: 60 anos de história e desafios*. Porto Alegre: EDIPUCRS;
 VOLTAIRE. *Tratado sobre a tolerância*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Notas

(Endnotes)

- 1 BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 1- 45.
- 2 AZAMBUJA, Maria Regina Fay de; et. al. *Violência sexual contra crianças e adolescentes*. Porto Alegre: Armed, 2001, p. 355.
- 3 BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. São Paulo: Paz e Terra, 2004, passim.
- 4 CRUZ, Álvaro Ricardo Souza Cruz. *O direito à diferença: as ações afirmativas como mecanismo de inclusão social de mulheres, negros, homossexuais e portadores de deficiência*. Belo Horizonte: Del Rey, 2005, p. 5.
- 5 BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. São Paulo: Paz e Terra, 2004, p. 143-164.
- 6 CASSESE, A. . *I diritti umani nel mondo contemporâneo*. Bari: Laterza, 1988, p. 143.
- 7 ROBLES, Gregorio. *Os direitos fundamentais e a ética na sociedade atual*. São Paulo: Manole, 2005, p. 7.
- 8 BONAVIDES, Paulo. *Curso de direito constitucional*. São Paulo: Malheiros, 2005, p. 565.
- 9 POMBO, Sérgio Luiz da Rocha et. al. *Direito do trabalho: reflexões atuais*. Curitiba: Juruá, 2007, p. 85.
- 10 HABERMAS, Jürgen. *O futuro da natureza humana: a caminho de uma eugenia liberal?* São Paulo: São Paulo, Martins Fontes, 2004, passim.
- 11 HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes. *Responsabilidade pressuposta*. Belo Horizonte: Del Rey, 2005, p. 127.
- 12 OTERO, Paulo. *A democracia totalitária: do estado totalitário à sociedade totalitária*. Cascais: Principia, 2001, p. 154.
- 13 CHÂTELET, François. *Uma história da razão: entrevistas com Émile Noël*. Rio de Janeiro:

Jorge Zahar Editora, 1994, p. 81.

14 CASSESE, A. *I diritti umani nel mondo contemporaneo*. Bari: Laterza, 1988, p. 143.

15 JAYME, Fernando G. *Direitos humanos e sua efetivação pela corte interamericana de direitos humanos*. Belo Horizonte: Del Rey, 2005, p. 21.

16 VOLTAIRE. *Tratado sobre a tolerância*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 121.

17 BOBBIO, Norberto. *O tempo da memória – de senectute e outros escritos autobiográficos*. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 172-173.

18 BOBBIO, Norberto. *Idem, Ibidem*, p.156.

19 BOBBIO, Norberto. *O problema da guerra e as vias da paz*. São Paulo: UNESP, 2003, p 50-51.

20 LAFER, Celso. Prefácio. In BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. VII.

21 BOBBIO, Norberto. *As ideologias e o poder em crise*. São Paulo: Ed. Poli, 1988, p. 111.

22 BOBBIO, Norberto. *Teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Campus, 2000, p. 371-386.

23 HABERMAS, Jürgen. *Sobre a constituição da Europa: um ensaio*. São Paulo: Ed. Unesp, 2012, p. 10-11.

24 BOBBIO, Norberto. *Política e cultura*. Torino: Einaudi, 1977, p. 281.

25 ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2010, p. 295-296.

26 LENZA, Pedro. *Direito constitucional esquematizado*. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 958.

27 BONAVIDES, Paulo. *Op. cit.* P. 563-564.

28 BULOS, Uadi Lammêgo. *Curso de direito constitucional*. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 525.

29 *Idem, Ibidem*. P. 564.

30 BULOS, Uadi Lammêgo. *Op. cit.* P. 526.

31 Neste este ponto, conferir o tópico “1.1. Considerações iniciais”, p. 3-4, no qual há interessante reflexão de Habermas sobre o tema.

32 BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 9.

33 BONAVIDES, Paulo. *Op. cit.* P. 569.

34 SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2007, p. 51.

35 BULOS, Uadi Lammêgo. *Op. cit.* P. 526.

36 BONAVIDES, Paulo. *Op. cit.* P. 593.

37 BULOS, Uadi Lammêgo. *Op. cit.* P. 52.

38 HABERMAS, Jürgen. *Sobre a constituição da Europa: um ensaio*. São Paulo: Ed. Unesp, 2012, p. 3.

39 *Idem, Ibidem*, p. 5.

40 OTERO, Paulo. A crise do “Estado de direitos fundamentais”. In: MARTINS, Ives Gandra da Silva; MENDES, Gilmar Ferreira; TAVARES, André Ramos (Org.). *Lições de Direito Constitucional em homenagem ao Jurista Celso Bastos*. São Paulo: Saraiva, 2005. p. 179.

41 ALMEIDA MELO, José Tarcizio de. *Direito constitucional no Brasil*. Belo Horizonte: Del Rey, 2008, p. 74.

42 SILVA, José Afonso da. *Aplicabilidade das normas constitucionais*. São Paulo: Malheiros, 2007, *passim*.

- 43 CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. *Acesso à justiça*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1998, p. 31-73
- 44 ALVIM, J. E. Carreira. *Justiça: acesso e descesso*. Jus Navigandi, Teresina, ano 8, n. 65, 1maio2003. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/4078>>. Acesso em: 16 mar. 2013.
- 45 CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. *Op. cit.*, p.8.
- 46 RODRIGUES, Horácio Wanderley. *Acesso à justiça no direito processual brasileiro*. São Paulo: Editora Acadêmica, 1994, p. 28.
- 47 CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. *Op. cit.*, p. 48.
- 48 ALVIM, J. E. Carreira. *Op. cit.*
- 49 *Idem, Ibidem.*
- 50 *Idem, Ibidem.*
- 51 *Idem, Ibidem.*
- 52 *Idem, Ibidem.*
- 53 GARCIA, Joes de Assis; SELBACH, Jeferson Francisco; SANTOS, Silvia Maria Barreto dos (orgs.). *Anais do XVI seminário internacional de educação: docência nos seus múltiplos espaços*. Rio Grande do Sul: Fundação Universidade Federal do Pampa, 2011, p. 208.
- 54 SÖHNGEN, Clarice Beatriz da Costa (org). *Faculdade de Direito da PUCRS: 60 anos de história e desafios*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 63.
- 55 SILVA, Eduardo Almeida Pellerin da. *Seu Aquinaldo*. Jus Navigandi, Teresina, ano 18, n. 3531, 2mar.2013. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/23863>>. Acesso em: 22 mar. 2013.
- 56 OLIVEIRA, Luciano. *Sua Excelência O Comissário e outros ensaios de Sociologia Jurídica*. Rio de Janeiro: Editora Letra Legal, 2004, p. 96.

ESPAÇO PÚBLICO, ACESSIBILIDADE E CIDADANIA: CONFLITOS E DESAFIOS

Edvânia Torres Aguiar Gomes,
CFCH, Professora, Doutora, Deptº de Geografia,
torres@ufpe.br

Mariana Zerbone Alves de Albuquerque,
Professora, Doutora, UFRPE,
Deptº de História,
mariana@dehist.ufrpe.br

Gevson Silva Andrade,
Professor, Doutor, UPE,
Deptº de Geografia,
gevson@yahoo.com.br

Renata Maia de Lima,
estudante de Graduação,
CCSA, Deptº de Serviço Social,
renatinha.maia89@hotmail.com

Resumo

Cada vez mais a cidade deixa de ter o seu papel genético, do local do encontro, e passa a ser o lócus da realização do capital, fazendo que o privado sobreponha o público e assim tornando a acessibilidade cada vez mais restrita, e o cidadão com menos direito à cidade. Nesse sentido, há a privatização destes espaços a partir da restrição das práticas socioespaciais, materializando no público relações que antes ocorriam apenas na esfera do privado, gerando assim a necessidade constante de (re)inventar espaços voltados para o lazer, o encontro e até mesmo para o consumo. Há um descaso na manutenção dos espaços públicos, como o das calçadas, por parte de quem é de direito, e a apropriação desses espaços por diferentes agentes, dificultando assim a circulação das pessoas e favorecendo a distribuição das mercadorias. Nesta perspectiva, o espaço urbano não se realiza como lócus de exercício da cidadania. Palavras-Chave: Espaço Público – Acessibilidade – Cidadania

Abstract

The city genetics roles are decreasing. There is not more the main location of the meeting, but the locus of the completion of the capital, making the private overlaps with the public and thereby making the accessibility more restricted, and the citizen with less right to the town. In this sense,

there is the privatisation of these spaces from the restriction of socio-spatial practices, materializing in public relations that before they occurred only in the private sphere, thus generating the constant need to (re)invent spaces facing the leisure, the meeting and even for the consumption. There is a disregard for the maintenance of public spaces, such as the sidewalk, on the part of anyone who is right, and the ownership of these spaces by different agents, thereby impeding the free movement of persons and encouraging the distribution of goods. In this perspective, the urban space is not realized as the locus for the exercise of citizenship.

Keywords: Public Spaces – Accessibility – Citizenship

O crescimento do processo de fragmentação espacial, temporal, social e econômica da cidade e a organização da sociedade em grupos segregados, com estilos de vida próprios e somente parcialmente públicos tem sido abordados por um expressivo número de autores sob diferentes perspectivas. Alguns afirmando que o espaço público perdeu sua função social, outros que o espaço público é unidimensional como lugar da mobilidade, e ainda outros abordam que a vida pública declinou.

Deste modo, busca-se aqui este artigo busca a compreensão ontológica do espaço, pautando-se na observação e análise crítica acerca da construção de obsolescências e inovações, que servem de suporte aos processos de realização do capital no espaço público-privado, nas cidades contemporâneas, em função de uma preocupação com a crescente contração do público no atual metabolismo do capital, que com a mediação do Estado, inviabiliza a consumação do espaço como genuinamente público. Ainda neste sentido, propõem-se então analisar as relações e os conflitos estabelecidos entre a acessibilidade urbana e os espaços públicos, que interferem diretamente nas condições de cidadania e no direito à cidade.

Partimos da ideia que a vida acontece no espaço público, local de encontros, da realização das relações sociais, ou seja, espaço do cotidiano. Entretanto, estes espaços estão sendo esvaziados em função do tempo e do espaço. O tempo é cada vez mais efêmero, foge das nossas mãos em função de novas técnicas e tecnologias, da velocidade dos novos tempos. O espaço, cada vez mais transformado em função da circulação de mercadorias e deixando de lado a circulação das pessoas, espaços caracterizados apenas para passagens e não para encontros e permanências, tal qual o tempo em que as calçadas eram o lugar da sociabilidade, principalmente das relações de vizinhança.

O que se percebe é o caráter do consumo voraz dos espaços, dos objetos e a materialidade das relações entre os humanos e desses para com o mundo antecipa o grau de monetarização atual de todos e de tudo de forma inexorável, inclusive dos espaços públicos. E onde que fica a civilidade original desses espaços?

O espaço público se caracteriza por ser um espaço de busca da materialização da cidadania. O exercício da cidadania está estreitamente ligado ao direito à cidade, às necessidades básicas intrínsecas ao indivíduo como o habitar, a diferentes formas de apropriação do espaço, que são essenciais para o indivíduo, que correspondem ao direito à vida, onde no espaço urbano o indivíduo é livre para exercer suas ações e vivenciá-lo. Segundo Milton Santos:

O respeito ao indivíduo é a consagração da cidadania, pela qual uma lista de princípios gerais e abstratos se impõe como um corpo de direitos concretos individualizados. A cidadania é a lei da

sociedade que, sem distinção, atinge a todos e investe cada qual com a força de ser respeitado contra a força, em qualquer circunstância (SANTOS, 2007, p. 19).

Este direito à cidade (LEFEBVRE, 2001) vem sendo cada vez mais suprimido junto com a supressão da cidadania e dos espaços públicos. Cada vez mais os espaços públicos das cidades deixam de existir, em alguns casos tornam-se obsoletos, mas na maioria das vezes tornam-se privados, adquirindo novas funções. Se não há lugares para reunião, para o encontro, o espaço urbano vai deixando de ser o lócus das relações sociais, da democracia, perdendo sua função para outra que já se estabelece, que é a de reprodução do capital. Como afirma Gomes (2002), a democracia e a cidadania surgem a partir de uma reorganização do território.

O espaço público passa a ser lócus de desigualdades e injustiças, onde o “cidadão imperfeito” se realiza como “consumidor mais-que-perfeito”(SANTOS, 2001), e a vida comunitária deixa de existir em função de uma sociedade competitiva que se estabelece, se materializando no aumento da desigualdade socioespacial. Ainda de acordo com Gomes:

As cidades de cidadãos exibem representações espaciais do exercício dessa cidadania, definindo ao mesmo tempo os espaços de exclusão, assim foi desde a Grécia Clássica até a moderna aglomeração urbana, que exprime com complexidade toda uma rede espacial de pertencimento diferencial (GOMES, 2002, p.135).

O espaço público se apresenta em sua essência como o espaço que todos têm acesso. Contudo, diante da conjuntura atual, são as ações e as práticas, em diversos níveis, perpassando do indivíduo ao Estado, que irão definir as reais características destes espaços, em diferentes momentos. Cada vez mais encontram-se diversas barreiras que interferem e modificam essas relações sociais de acessibilidade e mobilidade nestes espaços.

Mesmo o espaço público sendo o espaço da comunicação, do encontro, das possibilidades, ao mesmo tempo este possui normas de uso, códigos de conduta, até porque estes espaços são regidos pelo Estado. O público no sentido de acessibilidade também tem o seu preço na ordem estabelecida, um valor de ingresso que de antemão submete o indivíduo ao conjunto de regras preexistentes. O Estado tem o compromisso de mediar, por princípio, em qualquer tipo de sociedade as condições e limites materiais e imateriais desses usos.

Os espaços públicos existem desde a Antiguidade, e desde então representam locais de encontro, de discussões, de política, de trocas, de contemplação, com grande representatividade para a cidade, como a Agora na Grécia, o Foro Romano em Roma e os Mercados da Idade Média. Entretanto, com a revolução industrial houve um momento de supressão destes espaços públicos devido à valorização do solo para produção de mercadorias em série, e apenas o trabalho era valorizado, o encontro entre as pessoas praticamente deixou de existir. A partir de então surgiram várias alternativas em busca do resgate do espaço público, mas com dificuldade, visto que o foco no espaço urbano deixou de ser o indivíduo e sobressaindo a circulação de mercadorias (ALBUQUERQUE, 2006)

O espaço é cada vez mais transformado em função da circulação de mercadorias e deixando de lado a circulação das pessoas, espaços caracterizados apenas para passagens e não para encontros e permanências, visto que em função das novas técnicas o tempo está cada vez mais veloz, os fluxos têm

que ser rápidos, as pessoas não podem perder tempo. O espaço público vai perdendo suas funções originais e passa a ser consumido como uma mercadoria.

Muitas vezes esses espaços públicos são configurados para que não seja o espaço do indivíduo, e sim dos automóveis, da circulação de mercadorias, interferindo na acessibilidade com barreiras invisíveis, como é o caso de Brasília, que foi projetada com enormes vias largas e expressas, sem calçadas, e ao mesmo tempo com espaços não construídos, e com enormes distâncias de um ponto a outro, o que dificulta a circulação de pessoas a pé, e até mesmo de transporte coletivo. Este aspecto torna Brasília a cidade do Brasil com maior segregação sócio-espacial. Em Brasília costuma-se dizer que as pessoas são formadas por cabeça, tronco e rodas. O espaço passa a ser estruturado e definido pelas normas e interesses dos agentes hegemônicos, que criam estratégias diárias de alienação do indivíduo, em que cada vez mais o espaço do cidadão desaparece.

Aliado a essas novas técnicas, os espaços públicos se configuram como espaços complexos formados por redes e circuitos, animados pelas relações sociais, no qual o termo rede é limitado aos sistemas artificiais de engenharia criados pelo homem, deixando aos sistemas naturais o nome de circuitos. Com isso, observa-se a relação entre as redes e circuitos que coexistem nos espaços livres públicos, marcados por relações, coexistência e conflitos entre as redes materiais, os circuitos naturais e a sociedade. Tornando-se assim um espaço híbrido, havendo a transformação do público em privado, muitas vezes de forma sutil para a percepção do indivíduo.

Isto não significa que esses espaços não têm valor para a cidade, ao contrário, eles são tão valiosos para o capital, que a mobilidade dos transeuntes, a permanência das pessoas, o bem-estar da população dão lugar à exploração máxima desses espaços tanto pelos agentes hegemônicos, quanto pelos mais pobres que exploram esses espaços em função de um problema conjuntural, principalmente nos países periféricos, como é o caso do Brasil. Esses espaços são consumidos e se transformam em espaços de consumo. Nesse sentido, a questão do público privatizado é posta em evidência nos processos antagônicos e complementares em si e para com a sociedade num espaço fragmentado, articulado e historicamente regido por marcos históricos significativos.

Ao analisar minuciosamente os espaços públicos, pode-se perceber a coexistências e a riqueza de diversos elementos que compõem esta malha reticulada. É importante salientar que estes espaços não abrangem apenas o patamar do terrestre, e sim espaços que muitas vezes são esquecidos por quem observa, mas explorados por quem consome o espaço, como os níveis do subterrâneo e do aéreo.

No nível subterrâneo encontram-se desde as raízes das árvores, como também fibra ótica, redes de água, esgoto, gás, entre outros, e até mesmo, estruturas urbanas complexas e completas como em Montreal-Canadá, que devido ao clima ser muito severo, teve que buscar opção para a realização da reprodução do capital com maior facilidade nos períodos de inverno. O nível terrestre é o que possui um maior número de equipamentos, redes e circuitos, por exemplo: telefones públicos, lixeiras, caixas de correio, abrigos de ônibus, placas de sinalização, postes, arborização urbana, camelôs, bancas de revistas, estacionamentos etc. No nível aéreo, pode-se encontrar os cabos referentes às redes de energia elétrica de alta e baixa tensões, à rede de telefonia, entre outros serviços que vão tomando este espaço a medida que a tecnologia é aprimorada, além das copas das árvores, que por muitas vezes compõem este espaço. Entretanto, se estas redes e estes equipamentos não estiverem bem organizados no espaço, eles irão certamente entrar em conflito, prejudicando as partes.

É muito comum, em cidades como Recife, encontrar elementos do mobiliário urbano, tanto

instalados pelo poder público, como por particulares, que dificultam a circulação dos transeuntes nos espaços livres públicos. São as placas de sinalização colocadas em lugares inadequados, são telefones públicos dificultando a passagem dos pedestres, árvores plantadas em locais indevidos, ou espécies não compatíveis com a capacidade do local, que por consequência do crescimento das raízes obstruem as calçadas, ou até mesmo em função de podas malfeitas, as copas das árvores ficam na frente de semáforos, placas de trânsito, da iluminação pública, e na pior das situações, os galhos caem podendo atingir os pedestres, ou até mesmos os veículos que circulam nas vias.

A arborização é um elemento que deve ser muito bem discutido, visto que as árvores estão presentes nos três níveis dos espaços livres públicos, principalmente parques e praças. Além disto, a vegetação em cidades é um elemento essencial tal como a distribuição de energia elétrica, abastecimento de água, telefonia, limpeza urbana, iluminação pública, entre outros. Entretanto essas redes de serviços urbanos coexistem nestes espaços, e na maioria das vezes, encontram-se em conflito, além do conflito com o transeunte. Isso é consequência da falta de planejamento urbano, onde os equipamentos são implantados de forma aleatória, pensando-se nas redes de forma isolada, e não como componentes de uma malha urbana. Estes aspectos ficam bastante claros quando analisamos as calçadas.

A calçada é um espaço que é de utilização pública, porém, segundo a legislação brasileira, sua construção e manutenção são de responsabilidade do proprietário ou ocupante do imóvel, sendo apenas em alguns casos do Poder Público Municipal. Grande parte da população não tem conhecimento de quem pertence este espaço, muitas vezes apossando-se do território pertencentes ao poder público e também a particulares. Além disso, mesmo sendo a calçada de responsabilidade do proprietário do imóvel, este não pode mexer neste espaço sem seguir algumas normas pré-estabelecidas pela administração municipal.

Mas não é isto que ocorre na prática, todos querem ser dono da calçada. Apesar de ser um espaço público, há uma convergência de interesses privados para apropriação e consumo deste espaço. A calçada é um espaço muito rico, onde todos têm interesse, e com isto, este espaço público é alvo de disputa pelos diferentes componentes da sociedade, desde o morador de rua, que utiliza este espaço como sua casa, tal como o camelô que coloca sua banca para vender seus produtos, como o comerciante com a vitrine de sua loja, o morador que tem a entrada de sua garagem, um estacionamento, ou até mesmo um jardim, as grandes empresas de telefonia, energia e até mesmo o estado que vão mais além e utilizam os três níveis da calçada instalando tubulações, fiações, fibras ópticas, além das caixas de correio, os telefones públicos, hidrantes e outros mobiliários, as empresas de ônibus e as paradas dos mais diversos modelos, sem esquecer do transeunte, que passa por estas calçadas para realizar as suas mais diversas atividades cotidianas.

A calçada se apresenta palco do cotidiano da população, palco das mais diferentes relações sociais, esta revela diversificados usos, muito além da elementar característica de circulação, e com isto os mais diversos conflitos, entre eles a falta de acessibilidade, o que atinge diretamente a população que utiliza o espaço das calçadas, com diversas barreiras à circulação como pisos quebrados ou desnivelados, bueiros, placas de sinalização e propagandas, extensão dos comércios, carros estacionados em locais proibidos, entre outros. Mesmo nos espaços que são de responsabilidade apenas do setor público, há incoerências, como o caso do alinhamento das rampas para o acesso de pessoas com dificuldade de locomoção. A acessibilidade é deixada em segundo plano, em função dos interesses do capital.

Ao entendermos esta análise para a rua percebemos que esta é outro exemplo de espaço

público que acaba sendo apropriado pelos indivíduos e acabam subvertendo as funções originais desses espaços e geram conflitos, como os guardadores de carros que de certa forma privatizam o espaço que é livre para o estacionamento, os motoristas que estacionam no meio da rua, vendedores ambulantes de todos os tipos, principalmente nos sinais de trânsito, e até mesmo camelôs, que não se instalam mais nas calçadas, se instalando nas ruas, caminhões que utilizam a rua para descarregar suas mercadorias, empresas da construção civil, que por muitas vezes utiliza a rua como canteiro de obras para a preparação do cimento a ser utilizado na obra, por exemplo.

Ao trabalharmos praças e parques urbanos, podemos observar que esses espaços públicos estão perdendo as características que deveriam ser inerente a estes, como a acessibilidade e a civildade. Na situação atual dos parques e praças brasileiros, a condição de acessibilidade a estes espaços públicos não vem sendo praticada. Várias praças e parques são gradeados, com horário para abrir e para fechar, com restrições de usos, o que muitas vezes impossibilita a realização das práticas sociais nestes espaços por parte dos indivíduos, onde as ações nestes espaços passam a ser normatizadas em função de alguns problemas sociais, principalmente a falta de segurança que cada vez se torna mais presente nas metrópoles brasileiras. Muitas vezes estas barreiras existentes nos parques e praças são implantadas com o objetivo de impedir que algumas pessoas utilizem esses espaços como dormitório, no caso dos moradores de rua, ou como local de tráfico de drogas e prostituição, evitar o vandalismo do mobiliário urbano, de modo que durante a noite estes locais são pouco utilizados pela população de modo geral, contrariando o conceito de espaços públicos, o livre acesso a estes espaços da cidade. Na verdade, cada vez mais as praças e parques que persistem se dá em função do valor que se agrega aos imóveis que estão localizados em suas proximidades e principalmente em suas bordas, por conta do discurso de está próximo do verde, do lazer da qualidade de vida, o que nem sempre corresponde a verdadeira realidade destas áreas que são transformados em mercadorias.

Esta falta de acessibilidade é uma consequência visível dos conflitos existentes utiliza os espaços livres públicos das cidades, atingindo diretamente a população que faz uso desses espaços. O que está acontecendo atualmente é que em muitos casos o poder público abdica do seu dever de cuidar e administrar esses espaços e estabelecem parcerias com empresas privadas que ficam encarregadas de fazer a manutenção destes espaços, ou seja, essas empresas adotam uma praça ou um parque como instrumento de propaganda ou até mesmo para a redução de impostos.

O que se percebe é que em função dos diversos conflitos existentes nos espaços públicos, algumas atividades antes realizadas nestes espaços, como o lazer, estão sendo transferidas para outros espaços, como é o caso do *shopping center*. O *shopping center*, símbolo do consumo, vem substituindo os espaços de encontro e lazer da cidade, como praças e parques. Dentro dos próprios shoppings há espaços que remetem aos espaços públicos como as praças de alimentação e os parques de diversões, tentando simular em espaços privados os espaços públicos. Aparentemente o shopping se apresenta como um espaço público devido à impressão de acesso e circulação livres, entretanto ele não é, pois há uma série de restrições para transitar neste espaço. Eles são de origem privadas com regras pré-estabelecidas para o uso, onde o usuário passa a ser o consumidor, pois de certa forma se está pagando para a utilização deste espaço, sem que se perceba. Não é possível andar de biquíni ou descalça em um shopping, se um mendigo entrar no shopping, com certeza será retirado por seguranças. Isto se estabelece em função da força do capital que supera a realização da cidadania, criando pseudoespaços públicos.

Apesar de haver leis que determinam a acessibilidades, estas não costumam ser respeitadas. Há uma gama de legislações em âmbito municipal, estadual e federal que determinam o direito de acessibilidade à população. Estas leis abrangem questões que variam desde a implantação do mobiliário urbano, como também a mobilidade de um deficiente físico no espaço público da cidade. De acordo como o Plano diretor da cidade do Recife, a acessibilidade e a mobilidade urbana devem ser garantidas:

Garantia da mobilidade como condição essencial para o acesso das pessoas às funções urbanas, considerando os deslocamentos metropolitanos, a diversidade social e as necessidades de locomoção de todos os cidadãos, em especial as pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida”. (Lei 17.511/2008)

Apesar da assertiva de garantia, em lei, de mobilidade e acesso a todos os cidadãos, essa condição não se estabelece no cotidiano da cidade, visto que cada vez mais os espaços públicos estão se configurando como espaços de riscos, com formas e funções diversificadas, que não está se materializando como um espaço acessível a todos, visto que estes espaços estão sendo cada vez mais privatizados, não permitindo muitas vezes o direito constitucional de ir e vir. Nesse sentido, Santos afirma que:

A luta pela cidadania não se esgota na confecção de uma lei ou da Constituição porque a lei é apenas uma concreção, o momento finito de um debate filosófico sempre inacabado. (SANTOS, 2007, p. 105)

Nesse sentido, diante de todas as barreiras existentes nos espaços livres públicos e o caos estabelecido no espaço urbano de metrópoles de países periféricos, como o Brasil, como pode se estabelecer a acessibilidade a pessoas como deficiência, a fim que se estabeleçam relações de civilidade e o direito à cidade?

Partindo da ideia defendida por Milton Santos (2007) que o valor do cidadão parte do princípio de sua localização no espaço, a questão da acessibilidade urbana para pessoas com deficiência vai colocar em equivalência a reprodução do espaço geográfico e as relações sociais cotidianas. No âmbito jurídico, a premissa de que “todos somos iguais perante a lei”, nos faz questionar de como se pode afirmar isso se o direito da livre circulação pela cidade exclui, muitas vezes, pessoas portadoras de deficiências ou com mobilidade reduzida.

Nossa sociedade é marcada historicamente por preconceitos, onde o “Ser diferente” é estigmatizado e excluído; em contraponto, somos pertinentes ao afirmar que vivemos em sistema democrático. E qual seria a democracia do espaço urbano para o deficiente, se nos deparamos com calçadas estraçalhadas, com árvores, comércios e postes disputando com o pedestre; se as rampas não estão em condições perfeitas, e muitas vezes não apresenta continuidade; se a infraestrutura de transporte público limita-se a ônibus adaptados, muitas vezes com problemas de operação ou sem pessoas capacitadas para operá-los, além de lugares reservados para idoso e deficiente não são respeitados. Tudo isso interfere nitidamente na desigualdade social.

Toda essa falta de infraestrutura do espaço coloca a pessoa com deficiência em processo de

vitimização, pois o exercício da cidadania é negado pelo meio onde esta está inserida, que dialeticamente a exclui. Por mais que o deficiente tente se inserir socialmente, uma multiplicidade de barreiras não vai permitir que ele execute plenamente suas atividades. Este fato pode ser visivelmente identificado quando um deficiente precisa ser acompanhado por alguém que não apresenta nenhuma limitação, necessitando sempre do outro como suporte para efetivar suas intenções, havendo uma supressão da liberdade por falta de condições de acessibilidade.

Assim, pensar em acessibilidade é analisar vários aspectos que vão além do arquitetônico, levando em conta o espaço vivido e as práticas cotidianas, proporcionada de maneira não excludente, e que possa ser vivenciada por todos que compõem a cidade. De forma que o espaço urbano contribua e seja o lócus de exercício da cidadania, onde as resistências e mobilizações dos grupos excluídos possam pressionar o poder público para que estabeleçam condições para produção de um espaço urbano para o âmbito do vivido, onde as práticas cotidianas sejam realizadas de forma democrática e pautada nas relações de cidadania, possibilitando realmente a garantia do direito à cidade.

Referências

- ALBUQUERQUE, Mariana Zerbone Alves de. **Espaços livres públicos inseridos na paisagem urbana: memórias, rugosidades e metamorfoses**. Recife: Mariana Zerbone Alves de Albuquerque, 2006. (Dissertação de Mestrado em geografia apresentada à CFCH Universidade Federal de Pernambuco).
- GOMES, Paulo C. da C. **A condição Urbana** – ensaios de geopolítica da cidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2007.
- RECIFE. Lei 17.511/2008, de vinte e nove de dezembro de 2008. Dispõe sobre a revisão do plano diretor do município do Recife. **Plano diretor do Recife**, Recife. 2008.

O USO DO FILME EM MINHA TERRA COMO BASE PARA OS ESTUDOS DA COMISSÃO DE VERDADE E RECONCILIAÇÃO IMPLANTADA NA ÁFRICA DO SUL NO PERÍODO PÓS-APARTHEID

Érica Patrícia Barbosa de Oliveira

Professora de Geografia do Colégio de Aplicação da UFPE

ericapatricia.bo@bol.com.br

Erinaldo Ferreira do Carmo

Professor de Sociologia do Colégio de Aplicação da UFPE

erinaldocarmo@gmail.com

Resumo

Apesar de haver algumas críticas sobre a obra “Em minha terra” em relação aos padrões fílmicos escolhidos pelo diretor, a película suscita um estudo bastante interessante do ponto de vista político, histórico, geográfico, cultural e das relações internacionais. O presente capítulo pretende discutir brevemente o que foi o apartheid, as características e o período de duração, além das condições para o fim desse sistema racista institucionalizado. De forma mais enfática, este capítulo busca trabalhar com as ideias relacionadas à criação da Comissão de Verdade e Reconciliação e os limites e possibilidades de uma justiça não criminal e sim reconciliadora. Seria possível, diante das atrocidades cometidas pela minoria branca que controlava o aparato do Estado, a eliminação do desejo de vingança dos oprimidos? O presente trabalho foi elaborado a partir do filme supracitado e do material bibliográfico levantado. Após intensas discussões verificamos que não podemos chegar a uma conclusão definitiva, entretanto, podemos perceber, diante do material trabalhado e discutido, que este processo permitiu à África do Sul sair de um período de intensa violência e confrontos sem descambar para uma guerra civil aos moldes de outros países da África Subsaariana.

Palavras-chave: apartheid, justiça, reconciliação.

Abstract

Although there was some criticism of the work “In my country” in relation to the filmic standards chosen by the director, the film raises a very interesting study from the standpoint of political, historical, geographical, cultural and international relations. This chapter discusses briefly

what was apartheid, characteristics and duration of and conditions for the end of institutionalized racist system. More emphatic, this chapter seeks to work with the ideas related to the creation of the Truth and Reconciliation Commission and the limits and possibilities of a criminal justice but not reconciling. It would be possible, given the atrocities committed by the white minority that controlled the state apparatus, eliminating the desire for revenge of the oppressed? The present study was drawn from the aforementioned film and bibliographic material lifted. After intense discussions we find that we cannot reach a definitive conclusion, however, we can see, before the material being discussed and that South Africa emerged from a period of intense violence and confrontation and not descended into a civil war in the mold of other Sub-Saharan countries.

Keywords: apartheid, justice, reconciliation.

Introdução

Logo no início da colonização sul-africana e por muito tempo os desentendimentos entre os descendentes de holandeses e os ingleses mantiveram a região em instabilidade política e social. Posteriormente, os conflitos entre colonizadores foram superados, surgindo a União Sul-Africana, porém os confrontos com os grupos nativos se ampliaram gradativamente diante da implantação hostil de políticas de marginalização da população negra.

Na medida em que novas regras de intolerância eram implantadas pelo governo branco, surgiam e se fortaleciam os grupos de resistência, que se mantiveram anônimos ao mundo até o massacre de Sharpeville¹, quando então todos os olhares se voltaram para a compreensão da gravidade das relações entre brancos e negros na África do Sul. Enquanto a comunidade global tomava conhecimento e condenava o massacre, internamente as leis ficavam cada vez mais duras e restritivas à população negra. Por se tratar de um período em que o conflito entre regimes capitalista e comunista exprimia ao mundo uma preocupação mais emergencial, a luta contra o *apartheid* não se tornou uma prioridade para a comunidade internacional. A Guerra Fria, ao contrário, serviu de instrumento motivador da manutenção desse regime de segregação.

Quando esta época de embate chegou ao fim, foi criada a Comissão de Verdade e Reconciliação para examinar os atos cometidos de março de 1960 até maio de 1994. Os trabalhos da Comissão compreendiam a investigação e a divulgação dos atos criminosos praticados contra a população segregada. Para Wilson (2001), os direitos humanos se tornaram uma justiça restaurativa na África do Sul, enquanto que, ao mesmo tempo, em contextos internacionais, os direitos humanos foram se desenvolvendo em apenas uma direção, a punitiva. Isto diferenciou a atuação dos grupos de direitos humanos neste país, frente ao ocorrido em outros países e por circunstâncias também diferenciadas, como por exemplo, na ex-Iugoslávia e em Ruanda, onde a criação de um Tribunal Penal Internacional colocou os processos instaurados por crimes de guerra sob a observação da ONU.

Na nova África do Sul, os direitos humanos também foram inserido no contexto de uma onda de crimes em massa, relacionados a uma profunda crise social movida pela desigualdade econômica estabelecida durante o sistema de segregação racial. Neste caso, os direitos humanos também emergiram como parte de uma política pragmática de construção de um novo Estado, estabelecendo novos parâmetros a uma sociedade onde muitas vezes os direitos não eram percebidos por moradores de algumas localidades.

1. No dia 21 de março de 1960, 69 pessoas morreram e 180 ficaram feridas quando a polícia atirou contra cerca de cinco mil manifestantes desarmados que protestavam contra as leis segregacionistas do *apartheid*. Muitas das vítimas foram baleadas nas costas quando tentavam fugir do local. Eles estavam protestando especificamente contra a lei que determinava que todos os negros levassem consigo uma espécie de passaporte, uma caderneta onde estava escrito onde eles podiam ir. O incidente ocorreu na cidade de Sharpeville, 50 km ao sul de Johannesburgo. Nenhum policial foi condenado pelos crimes. (ESTADÃO, 2010).

Neste trabalho, além de descrever e analisar o fato, tendo como marco dinamizador das discussões o filme *Em minha terra*, procuramos, através de diálogos ampliados com os participantes, respostas às seguintes questões: o que foi a Comissão de Verdade e Reconciliação? Quais os limites dessa forma de justiça? Este foi o formato de justiça esperado pelos grupos reprimidos durante todo o período em que vigorou o *apartheid*?

África do Sul: uma construção histórica

Aqui serão abordadas as questões teóricas e a contextualização histórica da origem e do desenrolar do regime de segregação na África do Sul, até o surgimento da Comissão de Verdade e Reconciliação, compreendendo o momento político do país e do mundo, os antigos conflitos entre colonizadores e nativos, a luta de resistência interna, a pressão internacional pela aplicação dos direitos humanos e a instauração da Comissão e suas limitações e dificuldades de trabalho.

A África meridional despertou a atenção das principais metrópoles europeias desde muito cedo. Os holandeses desembarcaram no Cabo da Boa Esperança ainda em meados do século XVII, onde os bôeres² se estabeleceram até o início do século XIX, quando então os ingleses tomaram essa área para garantir o caminho às Índias. Os bôeres, holandeses protestantes calvinistas, não aceitaram viver sob as leis britânicas – juntamente com franceses e alemães, que também estabeleceram colônias de povoamento nessa região – e migraram para o interior, entrando inevitavelmente em choque com os povos que ocupavam a região, como os xhosas, os suazis e os zulus.

Segundo Hernandez, os bôeres, também chamados de africânderes,

Pretendiam conservar sua língua, seus valores e costumes, sua vida familiar, suas práticas religiosas e outras dimensões plurais de seu cotidiano [...] Os africânderes, segundo a Igreja Reformada Holandesa, se auto-reconheciam como um povo, com a missão de preservar as diferenças “naturais” de raça, apoiados pela fé, que lhes fazia acreditar que igualar negros e brancos contrariava a lei de Deus. Em síntese, essa igualdade, tanto na Igreja quanto no Estado, significava uma intolerável humilhação para qualquer cristão. Além disso, segundo eles, o “cruzamento de raças” contrariava a vontade divina, que os tinha como seus únicos e verdadeiros intérpretes. (Hernandez, 2008, p. 246-247)

Nessa perspectiva, os bôeres foram mais segregacionistas que os ingleses. Foram os bôeres os precursores do *apartheid*, através da primeira Constituição da Transvaal (província localizada no nordeste do que viria a ser a União Sul-Africana). Em meados do século XIX, essa foi a área de destino dos agricultores, principalmente holandeses, que não se submeteram ao domínio inglês na Colônia do Cabo. Suas crenças foram institucionalizadas através da citada constituição e fortemente apoiadas na religião.

Já na Cidade do Cabo, os ingleses, desde que aí chegaram, tiveram vários enfrentamentos com os zulus, que foram vencidos na segunda metade do século XIX. Entretanto, três outros povos africanos puseram-se sob a proteção dos ingleses: os suazis, os sothos e os tswanas. Os ingleses, com o objetivo de neutralizar possíveis levantes em busca de terra, “cederam” uma pequena área para cada um destes grupos locais, tornando-os sedentários. Seus territórios são: Suazilândia, área cedida para o povo

2. Descendentes dos colonos calvinistas da Holanda (e também de alguns da Alemanha e da França) que se estabeleceram na África do Sul, onde desenvolveram uma língua própria, o africâner, derivado do neerlandês com algumas influências da língua indígena, do malaio e do inglês.

suazis; Lesoto, para os sothos; e Botsuana, para os tswana.

No final do século XIX, os ingleses descobriram diamante e ouro em terras ocupadas pelos africânderes, descendentes dos colonizadores holandeses, invadindo assim essas áreas. Estabeleceu-se, então, uma dura disputa de interesses. As províncias independentes da Colônia Britânica do Cabo, o Estado Livre de Orange e o Transvaal tornam-se alvos das necessidades imperialistas inglesas. Com esse conflito de interesses desencadeou-se a Guerra dos Bôeres, que em linhas gerais foram dois confrontos armados que opuseram os colonos de origem holandesa, principalmente, e francesa ao exército britânico, que pretendia apoderar-se das minas de diamantes recentemente encontradas naqueles territórios. O primeiro confronto deu-se entre 1880 e 1881 e foi ganho pelos Bôeres, mas o segundo, entre 1899 e 1902, levou à anexação das repúblicas bôeres do Transvaal e do Estado Livre de Orange à Colônia Britânica do Cabo.

“A consequência imediata da guerra foi ter levado à miséria fazendeiros africânderes” (HERNANDEZ, 2008, p. 249). Vale salientar que a palavra “*boer*” significa “fazendeiro”, “cultivador”, ou seja, a migração da região sul – da área em que os ingleses passaram a dominar – para um território mais ao norte, por parte dos bôeres, tinha o intuito de também manter suas atividades econômicas que eram, basicamente, a agricultura e a pecuária, mesmo que para isso tivessem que entrar em choque com os povos originários da região. No início do século XX, os desentendimentos entre os africânderes e os ingleses foram superados por interesses políticos. E em 1910 ocorreu a reconciliação que teve como resultado o surgimento da União Sul-Africana.

Com a criação da União Sul-Africana, todos os não brancos tornaram-se marginais ao processo político, “o que significa dizer que seus direitos individuais, sociais e políticos eram reduzidíssimos” (HERNANDEZ, 2008, p. 249). Entretanto, ainda de acordo com Hernandez, havia uma marcante diferença quanto à tolerância no trato com os não brancos nas províncias bôeres (Estado Livre de Orange e Transvaal, no nordeste da União Sul-Africana) e na província do Cabo, de domínio inglês. Segundo a autora:

O que dava o tom da diferença não era a natureza do racismo, mas o grau em que era praticado. Tanto os territórios dominados pelos ingleses como pelos bôeres eram racistas. Mas as práticas diferiam. Enquanto na Província do Cabo havia menos intolerância, nas províncias dos bôeres (cujos descendentes eram cada vez mais conhecidos como africânderes), tendo à frente o general Smuts, eram cada vez mais fiéis à radicalização da violência para impor e manter medidas discriminatórias e segregacionistas. (2008, p. 249)

A partir daí as leis restritivas foram se acumulando, limitando cada vez mais os mínimos direitos que os negros possuíam. Nesse caso “desencadeou-se um processo de luta contra a segregação, que tinha como projeto a construção de uma sociedade unida” (HERNANDEZ, 2008, p. 251), ou seja, a cada lei que restringia suas condições de vida, mais a mão de obra não branca, composta por negros de várias etnias, mestiços – mas também, em menor proporção, indianos e chineses – se organizava em partidos políticos, sindicatos, dentre outras instituições sociais.

Em 1947, quando livre formalmente da Grã-Bretanha, a agora República da África do Sul (Fig. 1) acentuou, através de leis, a separação e a exclusão dos não brancos. Este também é o momento em que o mundo convive assombradamente com a Guerra Fria. Para se ter uma ideia dessa associação à

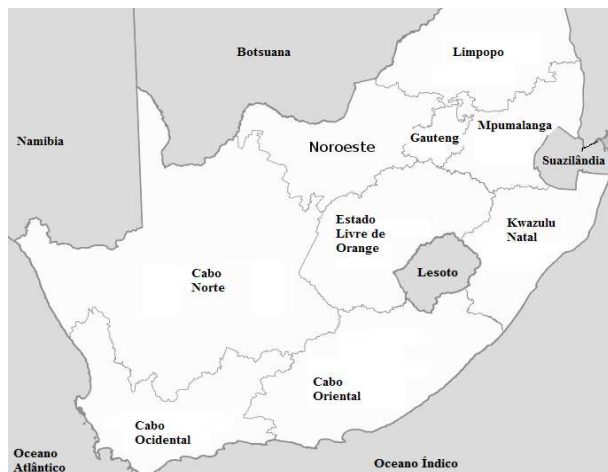


Figura 1. República da África do Sul

Guerra Fria, uma das leis sul-africanas proibia sumariamente a existência do Partido Comunista. Dessa forma, o *apartheid* se integrou prontamente ao processo ideológico que separava o mundo entre blocos, possibilitando a manutenção do sistema capitalista na África do Sul, tendo o apoio direto da então superpotência nascente, os Estados Unidos.

Usando de toda sorte de justificativa, as leis iam sendo impostas de maneira cada vez mais restritivas aos não brancos e estes habitantes marginalizados pelo *apartheid* ampliavam cada vez mais sua luta contra o regime de exclusão.

***Apartheid*: a violência legalizada e as implicações com a Guerra Fria**

A doutrina da supremacia branca foi oficialmente instituída em 1948 com a subida ao poder do Partido Nacional – NP (*National Party*), sem contar com o período de segregação não convencionalizada que remonta à colonização da África do Sul no XVII.

Para alguns autores, o *apartheid* surgiu pela necessidade de comando do Estado e controle dos recursos naturais disponíveis no território desse Estado, agindo através de iniciativas legislativas, como a que dividiu a população sul-africana em negros, mestiços e brancos; a que instituiu a separação territorial e as restrições à movimentação dos negros; a que constituiu os *homelands*³ separados de acordo com a raça, promovendo o desenvolvimento paralelo e diferente entre estas. Outras políticas refinaram esse sistema de segregação, nomeadamente a criação de zonas comerciais separadas, condições de acesso diferenciado ao ensino e à cultura, além da restrição ao exercício de determinados empregos.

À medida que essas leis foram implantadas, foram se desenhando em nível interno do Estado as estruturas de resistências à segregação sob a forma de partidos políticos que procuravam a revogação pela via reformista. Porém, o divisor de águas foi o massacre de Sharpeville, marcando a radicalização da oposição entre negros e brancos. A partir daí as leis do *apartheid* foram ficando cada vez mais restritivas em relação aos negros e estes radicalizaram suas ações e se organizaram de forma mais empenhada no sentido da luta armada contra o Estado através de grupos paramilitares. Os conflitos se adensaram na década de 1970 e as pressões internacionais levaram à suspensão da África do Sul da Assembleia Geral das Nações Unidas.

Apesar do entendimento de que cada cultura tem versões diferenciadas de dignidade humana, como sinaliza Santos (2000), há uma concepção minimalista de direitos inerentes a todo ser humano: são os direitos universais numa concepção kantiana da dignidade da pessoa como um fim em si, o que leva à condenação de muitas práticas de aviltamento da pessoa à condição de coisa, como afirma Comparato (2010). Isto conduziu a comunidade internacional a pressionar o governo sul-africano por suas políticas de segregação.

A década de 1980 marcou o reinício do ciclo de violência entre negros e brancos, sucedendo-se as declarações de estado de emergência por parte do governo sul-africano e tornando-se cada vez mais visíveis os sinais da crise econômica e da ilegitimidade do governo deste país. A percepção da impossibilidade de uma vitória militar, conjuntamente com as pressões internas e internacionais, além da vontade do Congresso Nacional Africano – ANC (*African National Congress*) em encontrar uma solução pacífica para o conflito criaram as bases de enfraquecimento do regime de segregação e de

3. Em 1951, uma lei estabeleceu para as diferentes tribos as chamadas *homelands*, localidades onde os nativos podiam residir e ter propriedades. O regime do *apartheid* também estabeleceu os *bantustões*, espaços destinados a manter os negros fora dos bairros dos brancos, mas não tão distantes, para fornecerem a mão de obra barata e necessária. No *bantustão* os negros eram vigiados e controlados.

aproximação para o diálogo entre os principais interlocutores.

Ao analisarmos aqui o caso do *apartheid* na África do Sul, não podemos deixar de considerar o cenário internacional. Todo o período de legalidade do *apartheid* tem seu paralelo com a Guerra Fria, inclusive a fase de maior acirramento de Guerra Fria coincide com o período mais violento do *apartheid*. Temos que levar em consideração que neste período duas nações da África austral tornaram-se socialistas. No final da década de 1970, Angola e Moçambique aderiram ao bloco socialista e ainda era um fato concreto o interesse de expansão desse regime capitaneado pela então União Soviética para essa região, tanto que havia o financiamento, por parte do governo sul-africano, à União Nacional para a Independência Total de Angola – Unita, e à Resistência Nacional Moçambicana – Renamo, grupos de oposição aos governos socialistas de Angola e Moçambique, respectivamente. O objetivo do governo sul-africano, referendado pelo governo estadunidense, era “criar dificuldades aos novos países, que além de independentes, constituíam uma declarada fronteira hostil ao *apartheid*.” (SERRANO & WALDMAN, 2007, p. 265).

Comissão de Verdade e Reconciliação: os limites da justiça

As negociações formais para pôr fim ao *apartheid* se iniciaram em 1990. Neste mesmo momento tiveram início importantes discussões sobre como este novo Estado enfrentaria seu passado de violência institucionalizada. A anistia de todos os criminosos políticos era uma alternativa impensável, pois solaparia de início o estado de direito da então nascente República da África do Sul pós-*apartheid*. Por outro lado, processar todos os criminosos também seria inviável do ponto de vista prático. Que aparato jurídico daria conta do quantitativo de indiciados? Sob a ótica política, ameaçar os criminosos do velho regime segregacionista implicaria a possibilidade de eclosão real de uma sangrenta guerra civil. Isso não interessava ao Congresso Nacional Africano, nem ao partido político dos não brancos, que estava em negociação, no processo de transição, com o partido dos africânderes, o Partido Nacional.

Dessa forma, a opção disponível seria lidar com o passado através da implantação de uma Comissão de Verdade e Reconciliação. Essa comissão teria a função básica de privilegiar a apuração e a difusão da verdade, o reconhecimento da dignidade das vítimas e o perdão dos perpetradores, como uma forma de reconstrução da estrutura social. As discussões sobre a reconciliação foram normalmente de dois tipos distintos: da micro-verdade e da macro-verdade. Em nível micro, eram discussões que muitas vezes findavam com o perdão entre as partes. De acordo com Gibson (2004), este foi o mais claro significado do termo ‘reconciliação’, e ainda tem sido objeto de ampla cobertura da mídia no país.⁴

A aquisição de direitos civis, políticos e sociais pela população negra e a eleição de Nelson Mandela formaram uma nova ordem social e política na África do Sul. Este foi o momento propício ao estabelecimento e ampliação dos direitos humanos de forma institucionalizada no país. É que os direitos nascem quando devem nascer, como realça Bobbio (1992), ou seja, quando são criadas socialmente as estruturas e condições necessárias para sua aplicabilidade, quando a sociedade adquire o amadurecimento necessário para reivindicar e implementar esses direitos.

4. “Histórias sobre vítimas profundamente feridas (ou suas famílias) que concederam o perdão ao seu algoz. Vítimas e algozes são o material de que são feitas as novelas, e capturaram a fantasia do público de massa sulafricano, pelo menos por um tempo.” (GIBSON, 2004, p. 87).

A Comissão de Verdade e Reconciliação foi criada pela Lei de Promoção da Unidade e Reconciliação Nacional de 1995, com a tarefa de investigar e registrar os casos mais graves de violação de direitos humanos ocorridos entre 1960 e a primeira eleição democrática em 1994. Para esse fim, a Comissão

foi composta de três comitês: o Comitê de Violação de Direitos Humanos, o Comitê de Anistia e o Comitê de Reparações e Reabilitação. (NVALI, 2006).

Dentro da Comissão de Verdade e Reconciliação, o Comitê de Violação de Direitos Humanos ficou encarregado de investigar o passado e realizar o recolhimento de testemunhos de vítimas e perpetradores, registrando e posteriormente difundindo a informação; o Comitê de Anistia teve a responsabilidade de receber e apreciar os pedidos para anistiar os agressores; e, por último, o Comitê de Reparação e Reabilitação foi destinado a definir medidas concretas de apoio às vítimas, servindo de base para elaborar as recomendações ao novo governo.

Na concepção de criação da Comissão de Verdade e Reconciliação havia o nítido sentido de dar à sociedade uma resposta cabível de demonstração da ação do Estado para uma nova época. Isto porque nenhuma sociedade, como observa Sorj (2004), pode viver sem marcos explicativos que ofereçam sentidos às ações sociais, que motivem as pessoas, que organizem suas percepções dos acontecimentos e justifiquem seus atos.

Durante as discussões sobre as condições para a anistia, foi acertado que o interessado precisaria solicitar a concessão de anistia individual. Posteriormente, tinha que preencher os critérios estabelecidos, que incluíam provas de sua motivação política, contar a verdade completa sobre o que havia acontecido e provar que suas ações tinham sido proporcionais ao objetivo perseguido.

Os indivíduos que se apresentassem e preenchessem todos os critérios estariam livres de qualquer ação criminal, após o enfrentamento diante da Comissão de Verdade e Reconciliação. Para aqueles que não solicitassem a anistia, seu nome poderia ser implicado por outros depoimentos na Comissão e neste caso estaria sujeito à justiça criminal.

O conceito básico que norteava a Comissão era de uma justiça restauradora e não criminal. Outro conceito fundamental foi o de ubuntu.⁵ Sob o comando do Prêmio Nobel da Paz, arcebispo Desmond Tutu, a Comissão foi responsável por examinar os atos cometidos entre 21 de março de 1960, data do massacre de Sharpeville, e 10 de maio de 1994, dia do início do mandato de Nelson Mandela na Presidência da República. O método de trabalho adotado estava assentado na investigação, no recolhimento dos depoimentos e na difusão pública dos atos através da mídia. A perspectiva era de uma justiça social baseada na necessidade de ouvir, compensar e dignificar as vítimas, mas também ouvir e perceber os perpetradores, facilitando a sua posterior integração na sociedade.

Esta atuação da Comissão favoreceria a formação de um estado de direito e de uma sociedade democrática. Para Gibson (2004), a reconciliação contribui para a democracia por quebrar as paredes construídas em torno de grupos raciais, fazendo possível a cooperação interracial. Na medida em os sul-africanos não mais enxergassem aqueles de outras raças com suspeita, seria provável que tal cooperação surgisse, favorecendo o processo democrático.

Metodologia

Com uma abordagem de conteúdos políticos e culturais que permite a compreensão dos fatos, a comparação entre diferentes grupos e a narrativa contextualizada, o filme *Em minha terra* apresenta uma linguagem em ação que pode ser utilizada como prática discursiva em sala de aula para o entendimento de uma realidade. Por meio de uma linguagem dialógica, o filme aborda sentidos sobre o racismo, a

5. Ubuntu tem um sentido religioso e tradicional na cultura sul-africana, compreendendo a ideia de que a humanidade de uma pessoa está intrinsecamente ligada à humanidade da outra, salientando a necessidade do perdão e do acolhimento aos algozes, além da eliminação do desejo de vingança.

justiça e os direitos humanos. As cenas são apresentadas numa narrativa construída, enquanto prática cultural e discursiva, que possibilita uma multiplicidade de representações e percepções sobre o mundo e sobre as ações dos sujeitos envolvidos.

Desta forma, foi possível agrupar os alunos (estudantes do Colégio de Aplicação e graduandos da licenciatura) e professores de diferentes disciplinas, para análise e discussão sobre as temáticas desenvolvidas no filme, bem como sistematizar as informações e associá-las à questão dos direitos universais na observação de diferentes situações temporais e espaciais, inclusive no sentido comparativo com outras realidades, incluindo a dos Estados Unidos e a do Brasil. Os participantes também assistiram a outros filmes que abordavam a problemática sul-africana, como *Em nome da honra* (*Catch a fire*), *Sombras do passado* (*Red dust*) e *Invictus*. Ainda foram compartilhadas leituras do livro *África: terra, sociedade e conflitos*, de Olic e Canepa, e de textos referentes ao período do *apartheid* sul-africano, além de artigos sobre direitos humanos e racismo.

Os encontros para apresentação do filme, leitura de textos selecionados e debates sobre a temática abordada ocorreram nas dependências do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Nestes encontros, cada membro participante analisava as cenas específicas do filme e se expressava em relação às questões do respeito à vida, da cultura de paz, dos valores da cidadania e do respeito ao outro. As narrativas foram apresentadas e debatidas por todos os participantes.

Resultados e discussões

Em minha terra (*In my country / Country of my skull*) é uma produção norte-americana, sul-africana e irlandesa estreada por Samuel L. Jackson, Juliette Binoche e Brendan Gleeson. O filme, de aproximadamente 100 minutos de duração, foi dirigido por John Boorman e lançado mundialmente no ano de 2004. As cenas de abertura deste longa-metragem são excepcionais do ponto de vista estético. O cineasta faz opção pela perspectiva de apresentar a República Sul-Africana a partir da concepção de comparação entre os opostos, como por exemplo, o belo e o feio, a violência e a paz, dentre outras. As belas paisagens se contrapõem ao tratamento que os negros recebiam durante o período do *apartheid*. Nesse momento, o diretor também opta pelo uso de filmagens reais: o uso da força bruta direcionada comumente aos não brancos na época da segregação racial amparada por leis estatais; o enterro conjunto de lideranças que lutavam contra o violentíssimo sistema de leis vigentes; a chegada de Mandela ao poder, inaugurando uma nova fase para a maioria da população sul-africana; a voz deste primeiro presidente negro pós-*apartheid* afirmando que “nunca, nunca, nunca mais acontecerá desta terra vivenciar outra vez a opressão de uma pessoa por outra”.

Paralelamente a essas imagens e sons reais, assistimos às imagens panorâmicas do país, tanto da parte interiorana, apresentando as grandes lavouras e pastos, como os pequenos vilarejos ocupados por grupos locais; o deslocamento da população sendo realizado de maneira bastante tradicional: as mulheres carregando seus filhos nas costas e trazendo na frente água, lenha, e outros materiais necessários ao dia a dia; e, ainda, a bela Cidade do Cabo, sede do poder legislativo da África do Sul, uma planície circundada por terrenos movimentados, banhada pelo Oceano Atlântico. São imagens impactantes no sentido positivo e negativo, pois o primeiro questionamento que vem a nossa mente é: como numa terra de beleza tão impressionante se estabeleceu uma sociedade tão cruel? Esse questionamento se torna mais profundo porque as imagens nos são fornecidas ao som de um hino de luta da população

negra.

O enredo principal trata de dois jornalistas que estão encarregados de fazer a cobertura da Comissão de Verdade e Reconciliação. Uma mulher branca, africana, responsável por informar dos fatos que ocorriam na Comissão à população através de uma rádio nacional. O outro, um negro nascido nos Estados Unidos, encarregado de fazer a cobertura para o *Washington Post*. A estratégia da contraposição da paisagem também se verifica na oposição entre os personagens. A sul-africana defende os ideais de justiça a partir do conceito-base *ubuntu*. Já o norte-americano defende nitidamente o conceito de justiça criminal.

O desenrolar do filme apresenta o negro, vítima da diáspora africana, com pouco conhecimento do continente de onde descende, e ela, uma branca nascida em solo africano, aberta ao intercâmbio de culturas. Nesse processo eles se aproximam do ponto de vista físico e, metaforicamente, como se a África e os Estados Unidos se aproximassem nas duas perspectivas: a física e a cultural.

Entretanto, o filme apresenta algumas limitações, primeiro nos exibindo apenas dois dos Comitês instaurados para a Comissão de Verdade e Reconciliação: o Comitê de Violação de Direitos Humanos e o Comitê de Anistia. E mesmo assim, não se verifica a distinção entre esses dois comitês. Em nenhum momento o terceiro Comitê, o de Reparação e Reabilitação, é mencionado, justamente esse que foi o mais problemático. Mas de forma alguma isso impede que o filme seja utilizado como base para este estudo, pelo contrário, são essas ausências o que nos permitem o exercício da criticidade. Tal aspecto desenvolve-se de maneira extremamente relevante no sentido didático-pedagógico em relação a qualquer obra que estamos dispostos a analisar, seja esta um livro, uma pintura, uma música ou um filme. Outra limitação do filme é apresentar a citada Comissão como uma justiça que atendeu às demandas dos oprimidos durante o regime de segregação. Passa-se a impressão de que a maioria das etnias se sentiu contemplada e satisfeita com a justiça não criminal. Provavelmente, esse foi o tipo de justiça possível naquele momento, mas isso não significa dizer que satisfizes plenamente a maioria da população vitimizada.

No filme, o relato das vítimas que participaram da Comissão foi da não percepção do arrependimento genuíno dos perpetradores dos atos de violência. Notou-se apenas que eles estavam cumprindo uma formalidade para se virem livres da justiça criminal. Outras vítimas relataram que somente alguns algozes de menor potencial agressivo se apresentaram perante a Comissão. A grande maioria dos que se candidataram ao pedido de anistia era formada pelos chamados “soldados rasos” do regime, ou seja, apenas os criminosos de menor potencial procuraram ser anistiados. Há menções, ainda, quanto ao clima de desconfiança das vítimas que não viram o seu sofrimento contemplado nem valorizado, isso em razão das dificuldades técnicas em investigar uma quantidade enorme de crimes. Outros relatos das vítimas foram em relação à própria terminologia empregada: não seriam elas sobreviventes do período do *apartheid*? E, por fim, o fato do arcebispo Desmond Tutu ter um papel de liderança na Comissão e relacionar o processo com a moralidade cristã do conceito de *ubuntu*, reduzindo a legitimidade e o grau de independência do desenrolar da Comissão de Verdade e Reconciliação, pois as diferenças de credos na África do Sul não gerou a identificação total das pessoas com os resultados.

Outra perspectiva interessante para análise ocorre no final do filme, quando o jornalista, originário da diáspora negra de seus antepassados, retorna aos Estados Unidos com um pouco mais de compreensão sobre o seu continente de origem e tendo desmistificado alguns preconceitos e assimilado alguns aspectos que deveriam fazer parte do seu cotidiano. Deveriam, mas não fazem, porque nunca

tivera antes contato com aquele espaço tão distante geograficamente, apesar de muito próximo biologicamente. Quanto à jornalista, para ela sobra o pior impacto, o de ter vivido na África do Sul, mais precisamente no Estado Livre de Orange, e não ter se apercebido das crueldades realizadas pela minoria branca durante o período do *apartheid*. Sua omissão diante da gravidade dos fatos perpetrados pelo Estado segregacionista foi revelada apenas após o contato com o jornalista estadunidense e com os casos analisados pela Comissão.

Considerações finais

O filme tornou-se uma excelente peça norteadora das discussões objetivadas para este trabalho. Evidentemente, as análises do filme não são priorizadas neste texto, mas sim as observações sobre a Comissão de Verdade e Reconciliação, como este trabalho se propôs originalmente a realizar.

De uma forma geral, nas observações surgidas em sala de aula, durante os debates acerca do filme, as críticas à Comissão foram de toda ordem, sendo a principal delas baseada nos relatos de várias vítimas, apontando a impunidade fornecida aos algozes do antigo regime de segregação racial. A ausência de uma penalidade proporcional ao crime cometido representou, a princípio, uma ideia de “ação sem sentido” da Comissão. Entretanto, houve a compreensão de que a concessão das anistias priorizava a necessidade de paz, a estabilidade do país, o bem comum e a ordem social, suplantando qualquer exigência de punição.

É que no entendimento geral, os direitos dos homens⁶ atuam em duas perspectivas: a repressiva punitiva, que tem por objetivo punir, proibir e eliminar a discriminação; e a promocional, que tem por objetivo promover, fomentar e avançar a igualdade, como afirma Piovesan (2005), e há nas pessoas, naturalmente, a dificuldade em compreender a ação da justiça fora da aplicação destas duas perspectivas.

Por outro lado, foi compreendida a ideia de que o testemunho público das vítimas estabeleceu um certo sentimento de justiça, de acesso ao direito, do poder de denunciar, libertando a vítima de suas mágoas e dos seus temores do passado, proporcionando-lhe uma sensação de consolo, de respeito diante do Estado e da sociedade. No entanto, devemos pensar no acompanhamento psicossocial das vítimas que prestaram depoimentos públicos. Há relatos de que muitas dessas pessoas necessitaram de acompanhamento médico, em especial, do ponto de vista emocional.

Nesta observação conjunta, notamos, sem sombra de dúvida, que o aspecto mais grave esteve relacionado ao sistema de reparações das vítimas ou sobreviventes, não dependendo da competência do comitê, como se deve ressaltar. As informações revelaram que os valores foram irrisórios diante da gravidade dos crimes sofridos pelos sobreviventes. Desta maneira, não podemos analisar a Comissão de Verdade e Reconciliação como um exemplo plenamente exitoso, ou algo bem sucedido de uma forma geral e que sirva de exemplo de aplicação da justiça e dos direitos humanos.

Percebe-se, neste caso, por uma análise um pouco mais aprofundada, que vários foram os limites desta justiça não criminal. Entretanto, o resultado alcançado revela a importância dessa ação da Comissão da Verdade com o estabelecimento do estado de direito, com a garantia das liberdades e a valorização dos direitos humanos. A partir desta ação de presença do Estado, a sociedade sul-africana se reordenou e o país não descambou para uma guerra civil, que era o grande temor, tanto da elite dominante antes do fim do *apartheid*, como também da ala moderada dos não brancos que assumiram o poder com o fim do sistema segregacionista.

6. A expressão direitos do homem, de acordo com Hunt (2009), começou a circular em francês depois da publicação de Jean-Jacques Rousseau, O contrato social (1762), ainda que ele não desse ao termo nenhuma definição específica e o usasse de forma genérica, como direitos da humanidade, direitos do cidadão e direitos da soberania. Qualquer que fosse o sentido, por volta de 1763, o termo “direitos do homem” tinha se tornado algo comum.

A África do Sul, pós-*apartheid*, adquiriu duas tarefas gigantescas, segundo Guimarães (1999): no plano do Estado e dos direitos, a tarefa de reversão das desigualdades raciais acumuladas historicamente pelo colonialismo, pela escravidão, pela segregação e pelo racismo; no plano da identidade social, a tarefa de construir uma identidade nacional, que não anule as identidades étnicas e não traga embutida em si o racismo que está entranhado nas identidades nacionais americanas e europeias.

Para finalizar, compreendemos, a partir do acompanhamento dos debates realizados entre os participantes desta atividade, que os direitos humanos tornaram-se, no mundo pós-Guerra Fria, um tema global, à maneira kantiana, fundamental em todas as discussões políticas contemporâneas. Pela afirmação de Lafer (1995), isto representa o reconhecimento axiológico do ser humano como fim e não meio, adquirindo o *direito a um lugar no mundo*, um tema que ocupa espaço entre a ética e a política, através da associação convergente de três grandes temas: direitos humanos, democracia e paz. Por isso, o discurso dos direitos humanos passou a ocupar lugar de destaque em substituição às utopias políticas, como observa Sorj (2004), transformando o sistema clássico de representação e transferindo para outras instituições e agentes sociais o papel de catalisador da ação coletiva.

Referências

- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOORMAN, John. **Em minha terra** (In my country). Estados Unidos / República-Sul Africana / Irlanda, 2004. DVD, 100 min. cor. som.
- COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2010.
- ESTADÃO. **Sul-africanos marcam 50 anos de Massacre de Sharpeville**: incidente representou importante momento na luta contra o apartheid. São Paulo, 2010. Disponível em: <www.estadao.com.br>. Acesso em 31/08/2011.
- GIBSON, James. Overcoming apartheid: can truth reconcile a divided nation? **Politikon**, n. 31, 2004.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 39, 1999.
- HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- LAFER, Celso. A ONU e os direitos humanos. **Estudos Avançados**, v. 9, n. 25, 1995.
- NVALI, Nahla. **Verdade e reconciliação na África do Sul**. Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE), Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <www.ibase.br>. Acesso em 21/07/2011.
- OLIC, Nelson Bacic; CANEPA, Beatriz. **África: terra, sociedade e conflitos**. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção Polêmica).
- PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da Perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, n. 39, 2000.
- SERRANO, Carlos & WALDMAN, Maurício. **Memória d'África: a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SORJ, Bernardo. **A democracia inesperada: cidadania, direitos humanos e desigualdades sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- WILSON, Richard. **The politics of truth and reconciliation in South Africa: legitimizing the post-apartheid stat**. Cambridge University Press, 2001.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DA ANPEd (2000-2010)

Jaqueline Barbosa da Silva

Núcleo de Formação Docente - CAA/UFPE;

Membro do projeto extensionista Educação do Campo, Agroecologia e Agricultura Familiar:

Núcleo de Integração de Saberes/PROEXT - UFPE.

jaqueline.barbosa@yahoo.com.br

César Diogo Bezerra da Silva

Licenciando em Matemática; Bolsista/PROEXT – UFPE/CAA

cesar.diogo.b.silva@hotmail.com

Marcos Aurélio Alves e Silva

Licenciando em Matemática; Bolsista/PROEXT – UFPE/CAA

marcos_aurelio2011@hotmail.com.br

Resumo

As conquistas alcançadas pelos movimentos sociais vêm garantindo aos povos do campo o reconhecimento social do direito ao trato diferenciado, revelando o avanço e reconhecimento acerca da especificidade dessa demanda nas políticas públicas implementadas até a primeira década do século XXI (MUNARIM, 2008; ARROYO, 1999). Nessa investigação, buscamos conhecer a presença da Educação do Campo no **Grupo de Trabalho** de Educação Matemática da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Em uma década de produção (2000-2010) o referido GT selecionou um conjunto de 187 trabalhos. Nesse mapeamento, consideramos o título, o objetivo, as palavras-chave e a instituição proponente entre a 23ª e a 33ª Reunião Anual. Assim, identificamos três estudos relacionados a Educação do Campo, indicando que nessa última década de produção um novo campo de investigação suscita a atenção dos pesquisadores e docentes.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Matemática. Prática Educativa.

Abstract

The achievements of social movements have been assuring people living in rural areas social recognition of the right to differentiated state of affairs, revealing the advancement and recognition concerning the specificity of this demand in the public policies implemented by the first decade of this century (MUNARIM, 2008; ARROYO 1999). In this research, we seek to know the presence of Rural Education Working Group on Mathematics Education National Association of Graduate

Studies and Research in Education (ANPEd). In a decade of production (2000-2010) the referred GT (Working Group) has selected a set of 187 jobs. In this mapping, we consider the title, the objective, the keywords and proposing institution between the 23rd and 33rd Annual Meeting. Thus, we identified three studies related to Rural Education, indicating that in this last decade of a new field of research raises the attention of researchers and professors.

Key words: Rural Education. Mathematics Education. Educational Practice.

Introdução

As conquistas alcançadas pelos movimentos sociais vêm garantindo aos povos do campo o reconhecimento social do direito ao trato diferenciado. O conjunto de legislações e políticas públicas implementadas até a primeira década do século XXI revela o avanço e reconhecimento acerca da especificidade que demanda esse espaço territorial.

O espaço que a Educação do Campo vem conquistando no contexto social e político brasileiro faz vislumbrar “[...] sinais de um movimento nascente, de conteúdo político, gnoseológico e pedagógico, que vem sendo construído por determinados sujeitos coletivos ligados diretamente às questões agrárias” (MUNARIM, 2008, p.1).

O projeto extensionista “Educação do Campo, Agroecologia e Agricultura Familiar: núcleo de integração de saberes”¹ representa uma dessas fontes de diálogo que busca consolidar um espaço permanente para o debate, realização e divulgação de resultados de pesquisas no desenvolvimento regional.

Nessa trajetória de conquistas, os povos do campo passam a ser reconhecidos por uma especificidade prática e um espaço territorial que rompe com o binômio campo-cidade, evidenciando um processo de legitimidade da identidade social, individual e coletiva.

Os estudos nos aproximaram da compreensão de Educação do Campo defendida por Arroyo (1999) no intuito de enfatizar uma reflexão que represente os sujeitos e suas conquistas, conferindo sentido, entre outros, ao “[...] trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho” (p. 26).

A integração entre os saberes acadêmicos, populares, técnicos, profissionais e da experiência de cada sujeito educativo se alia as discussões, vivências e o fortalecimento de experiências de formação inicial e continuada, contribuindo para o fortalecimento local e regional das redes que vão sendo estabelecidas no diálogo entre a universidade e a comunidade que se cerca desses saberes.

Sendo assim, propomos uma reflexão acerca da produção do conhecimento em Educação Matemática, verificando o lugar dessa produção temática em relação à Educação do Campo. Ou seja, a vivência na formação inicial, especificamente, através dos estudantes que vivenciam o curso de Licenciatura em Matemática, busca aproximar o saber específico da área de formação e os possíveis desdobramentos no contexto do campo, buscando conhecer as investigações na área da educação através das pesquisas em Educação Matemática que sinalizam a presença da Educação do Campo na produção do conhecimento científico.

1. O referido projeto encontra-se vinculado as ações do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC) – Centro Acadêmico do Agreste da UFPE. Estando sob a nossa responsabilidade o desenvolvimento de três ações, são elas: (1) Estudo acerca da especificidade da Educação do Campo; (2) As redes sociais aplicadas à Educação; e (3) Utilização de Redes Digitais para Aprendizagens Interativas.

A Educação do Campo no diálogo entre a Educação Matemática e a ação extensionista

O Curso de Licenciatura em Matemática do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) através da participação de discentes em projetos extensionistas vem fortalecendo a relação entre os saberes acadêmico-científicos e da experiência acessados corriqueiramente através dos conhecimentos que os sujeitos demandam em espaços educativos não escolares.

Em D'Ambrósio (2004), Zabala (2004) e Iglori (2004) a compreensão da base científica que difunde essa área propicia a reflexão do discurso da disciplinarização da Educação Matemática e sua relação com às demais disciplinas acadêmicas já constituídas e institucionalizadas. Antonio Miguel (2004) afirma que a presença da Educação Matemática nos currículos reporta a reflexões emergenciais em relação à formação, ao ensino e a pesquisa.

Diante desse reconhecimento, a ANPEd foi escolhida pelo grupo de pesquisadora da área de Educação Matemática para acolher a criação de um Grupo de Trabalho (GT) que ressaltasse a devida área através da divulgação das pesquisas. Assim, na 21ª Reunião Anual dessa instância, ocorrida em 1998, inaugurou-se o GT-19 (Educação Matemática) e consequentemente alavancaram-se importantes discussões temáticas.

A oportunidade de valorização dos “[...] sujeitos educandos como sujeitos constituídos de identidade próprias e senhores de direitos, tanto de direito à diferença, quanto de direito à igualdade, sujeitos capazes de construir a própria história e, portanto, de definir a educação de que necessitam” (MUNARIM, 2008, p. 04) propicia o diálogo da diferença, bem como reconhece a necessidade de uma educação como direito humano.

Essa reflexão traz à tona interrogações acerca do ato de educar, mobilizando questionamento sobre como e porque educar. Para Zabala (1998) educar não é simplesmente expor determinado conteúdo, mas sim adotar práticas educativas que reflitam em um aprendizado proveitoso e contínuo, realçando a importância do ato de educar e a utilização de instrumentos adequados ao processo avaliativo.

Assim, podemos afirmar que as ações extensionistas ao valorizar os espaços e experiências externas a universidade reascende a possibilidade uma prática integradora aliada entre à observação e a prática de pesquisa, valorizando os diferentes saberes demandados nos processos de ensino e aprendizagem das práticas educativas.

Procedimentos metodológicos

A trajetória política e social da Educação do Campo é marcada pelo primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores do Campo (ENERA) e a 2ª Conferência Nacional de Educação do Campo, os quais firmaram a relação entre o Estado brasileiro e as organizações e movimentos do campo.

A mobilização dos movimentos sociais em favor da educação de qualidade fortaleceu o reconhecimento dos direitos e deveres do povo campesino, entre eles se fizeram presente às

organizações no âmbito nacional e regional, a exemplo do Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), Rede Estadual do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), Comissão de Pastoral da Terra (CPT).

Essa luta culminou em diferentes instrumentos legislativos, Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 9.394 de 1996), Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo (2002). E ainda contou com a institucionalização do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)² no âmbito do governo federal, o qual definiu o público e estabeleceu os princípios para a Educação do Campo, abordando aspectos que contemplam, entre outros, a melhoria no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas.

A pesquisa em Educação no cenário brasileiro vem sendo fortalecida por órgãos fomentadores e por instituições que visam divulgar a produção do conhecimento científico. A ANPEd, fundada em 1976 com esforços de alguns Programas de Pós-Graduação na área de Educação, atende a essa finalidade ao divulgar anualmente as pesquisas desenvolvidas na área de Educação, consolidando a Pós-Graduação no contexto brasileiro.

O estado da arte da Educação Matemática através da ANPEd priorizou o levantamento dos trabalhos selecionados no período de 2000 a 2010, buscando aproximar a produção nacional dessa temática com a área da Educação do Campo.

As produções que se remetem a essa área levaram discentes de diversas instituições do país a se mobilizarem na criação de um espaço adequado para a organização de pesquisadores em Educação Matemática. Devido ao seu grau de importância no cenário nacional por divulgar anualmente as pesquisas em Educação, a ANPEd foi escolhida como esse espaço de divulgação. Na 21ª Reunião anual em 1998 constituiu-se o início do GT-19 (Educação Matemática) e conseqüentemente a alavanca de importantes discussões.

A seleção do Grupo de Trabalho (GT) 19 – Educação Matemática – se deu pela especificidade da temática, fortalecendo o processo de formação inicial dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE.

Em uma década de produção (2000-2010) o GT de Educação Matemática da ANPEd selecionou um conjunto de 187 trabalhos, tabela 1.

TABELA 1 Quantitativo de trabalhos aprovados por RA – ANPEd (2000-2010)

RA	Quantitativo de trabalhos
23 ^a	19
24 ^a	15
25 ^a	13
26 ^a	12
27 ^a	16
28 ^a	22
29 ^a	21
30 ^a	14
31 ^a	19
32 ^a	16
33 ^a	20

2. Através do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, o qual dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional na Reforma Agrária (PRONERA).

TOTAL	187
--------------	------------

Fonte: Portal da ANPED - disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

O mapeamento contemplou a análise da 23ª a 33ª Reunião Anual (RA), considerando o título, objetivo, palavras-chave e instituição proponente. O ano de 2005, ocasião da 28ª reunião, os trabalhos atingiram seu máximo, constatando-se 22 estudos na área. Ainda, aliada a essa sistematização buscamos revisar a literatura da Educação do Campo (MUNARIM, 2008; ARROYO, 1999), buscando compreender nas produções científicas da Educação Matemática os objetos de estudo que se vinculam a temática da Educação do Campo.

Assim, a especificidade do conhecimento nessas áreas, fortalece o processo de formação inicial dos estudantes, aproximando-os do debate teórico entre a Educação Matemática e a Educação do Campo.

A Educação Matemática no espaço do campo

A Educação Matemática se constitui no cenário científico uma área propícia a discussão temática do campo. Miguel, Garnica, Iglioni e D'Ambrósio (2004) apresenta alguns elementos relativos à emergência e à organização da pesquisa em Educação Matemática no panorama internacional. Para os autores “a educação matemática se consolida como uma subárea da matemática e da educação, de natureza interdisciplinar”.

A questão da disciplinarização da Educação Matemática é outro ponto de reflexão em vista do *locus* que há nesta área em relação às demais disciplinas acadêmicas já constituídas e institucionalizadas. Miguel, Garnica, Iglioni e D'Ambrósio (2004) relata estes motivos, reiterando o debate advindo da comunidade internacional e brasileira de educadores matemáticos, e se manifesta em todos os espaços nos quais a educação matemática, de algum modo, encontra-se tematizada nas universidades, nas escolas, nas sociedades científicas, nas associações profissionais, nos órgãos oficiais nacionais, estaduais e municipais, definidores e implementadores de políticas públicas relativas à educação e à pesquisa.

A questão do ensinar, como ensinar e porque ensinar ainda causa debates em todo âmbito social. Ensinar não é simplesmente expor determinado conteúdo, mas sim adotar práticas pedagógicas que reflitam o aprendizado proveitoso e contínuo. Zabala (1998) realça a importância de instrumentos para a avaliação, destacando a necessidade de

oferecer determinados instrumentos que ajudem [os professores] a interpretar o que acontece na aula, conhecer melhor o que pode se fazer e o que foge às suas possibilidades; saber que medidas podem tomar para recuperar o que funciona e generalizá-lo, assim como para revisar o que não está tão claro (p.24).

A ressalva dada pelo autor, quanto a utilização dos instrumentos avaliativos, rompe com a ideia de punição e estagnação do conhecimento numa determinada nada e hora. Ou seja, seu uso pressupõe um processo de aprendizagem permanente, aliando-se a escuta, ao diálogo e a argumentação.

Os trabalhos produzidos na área de Educação Matemática, na primeira década do século XXI, revela a pouca ênfase dada a Educação do Campo. No conjunto dos 187 trabalhos submetidos no

período de 2000 a 2010 no GT de Educação Matemática, três estudos (1,6%) retrata a Educação do Campo, atendendo aos critérios de escolha, conforme o quadro a seguir.

QUADRO 01 A presença do campo nas investigações do GT de Educação Matemática/ANPEd

Título	Objetivo(s)	Palavras-chave	Instituição(ões) proponente(s)
31ª RA (2008)			
Desafios e possibilidades na formação dos professores indígenas do estado de São Paulo: a etnomatemática em foco	Investigar/compreender o curso de formação do professor indígena do Estado de São Paulo do ponto de vista do professor indígena e do professor coordenador de área e em reconhecer, de algum modo, o conhecimento matemático presente no dia-a-dia dessas comunidades	-	Colégio Miguel de Cervantes/SP
Educação matemática, racismo e inclusão diferenciada: estudando uma escola rural do período da Campanha de Nacionalização	Discutir a educação matemática praticada na escola de uma comunidade de descendentes de alemães do Rio Grande do Sul, durante o período da Campanha de Nacionalização	Educação Matemática; Racismo; Campanha de Nacionalização	UNISINOS
33ª RA (2010)			

A experiência (auto) formativa mediada por diálogos entre educação matemática e cultura amazônica	Investigar possibilidades de aproximações entre a cultura das populações amazônicas e o ensino de matemática, em colaboração com professores de matemática atuantes no ensino fundamental.	-	UFPA
---	--	---	------

Fonte: Portal da ANPED - disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

Ao longo de uma década de produção (2000-2010) o GT de Educação Matemática inaugurou na 31ª RA, em 2008, dois trabalhos acerca da temática do campo, quadro 01. Nessa produção a formação e a prática docente constituíram o foco das investigações.

No que se refere à formação, o conhecimento matemático se vinculou as experiências advindas do cotidiano da comunidade indígena. Em relação à prática, o estudo focou a Educação Matemática praticada na escola de uma comunidade de descendentes de Alemães/RS, trazendo à tona a discussão do racismo e inclusão.

Diante dessa constatação, evidenciamos uma ambivalência entre os princípios da Educação do Campo e a efetivação prática no âmbito do espaço escolar.

Os princípios da Educação do Campo sinalizam para o “[...] respeito à diversidade de aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2010, § I do Art. 2º).

No ano de 2010, ocasião da 33ª RA, a experiência (auto)formativa no espaço da cultura amazônica representou a prática de ensino desenvolvida por docentes de matemática que atuam no Ensino Fundamental. E assim, contemplou um grupo representativo dos povos do campo, conforme definição do decreto Nº 7.352 que aprovou a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA,

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, inciso I do § 1º).

Essa definição aliada aos dados que sinalizam o reconhecimento do espaço do campo, aponta para um cenário emergente, o qual demanda uma atenção dos setores sociais e particularmente das áreas de conhecimento que asseguram a continuidade no processo de escolarização.

O resultado parece indicar, nesse período, o surgimento de um novo campo de investigação na área da Educação Matemática, demandando dos pesquisadores e formadores uma atenção para a escola do campo e as estratégias de ensino de matemática nesse espaço.

Breves considerações

O estudo e a reflexão da trajetória do campo fortaleceram a compreensão dos direitos e especificidades dos sujeitos que pertencem ao campo brasileiro, colaborando no processo de formação inicial. E, sobretudo veio contribuir na relação de saberes entre Educação, Educação Matemática e Educação do Campo, proporcionando a compreensão do espaço de atuação, o ensino, a prática, os fundamentos e princípios que perpassam as referidas áreas.

A baixa incidência dos estudos que sinalizaram o campo parece demonstrar indícios do interesse desse espaço como objeto de investigação na área da Educação Matemática. Em contrapartida, a presença das regiões Sul e Sudeste do país tanto restringe a análise dessa especificidade, quanto possibilita a aproximação de temáticas que podem servir de referência para as demais regiões.

De qualquer forma, o número de investigações que tiveram como foco o campo foi significativo para demarcar a presença desse espaço nos estudos advindos da área das Ciências Exatas. A continuidade dessa análise exige o aprofundamento acerca das categorias temáticas contempladas na área de Educação Matemática, buscando fortalecer o debate acerca dos conhecimentos que perpassam a área em pauta, respondendo algumas inquietações, são elas: O que se pesquisa? Qual o público contemplado nas investigações? Em que contexto social as experiências vem sendo desenvolvidas?

A troca de informações e experiências junto aos participantes do projeto “Educação do Campo, Agroecologia e Agricultura Familiar: Núcleo de Integração de Saberes” reafirma o processo de formação do estudante, consolidando a especificidade da área e possíveis desdobramentos sociais para a realidade do campo.

Por fim, o estudo contribuiu na relação de saberes entre Educação Matemática e Educação do Campo, proporcionando a compreensão desse espaço, bem como fortaleceu o processo de formação inicial, estreitando a aproximação dos estudantes em processo de formação no debate da Educação do Campo através de projetos extensionistas que demandam a investigação científica.

Referências

- ANTONI, Zabala. **A prática educativa: como ensinar**. Porto alegre: Artmed, 1998.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- BRASIL. **A política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA** – Decreto Nº 7.352. Brasília/DF, 04 de novembro de 2010.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, 5 de outubro de 1988.
- _____. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei Nº 9.394. Brasília/DF, 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo**. Brasília/DF, 2002.
- MIGUEL, Antonio; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; IGLIORI, Sonia Barbosa Camargo; D'AMBRÓSIO, Ubiratan. A Educação Matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, Rio de Janeiro/RJ, Sept./Oct./Nov./Dec., 2004.
- MUNARIM, Antônio. **Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção**. 31ª Reunião Anual da ANPEd, GT 03, Caxambu/MG, out. 2008.

A EXTENSÃO E A PESQUISA NOS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, DA AGROECOLOGIA E DA AGRICULTURA FAMILIAR

Iranete Maria da Silva Lima¹

Cynthia Xavier de Carvalho²

Maria Joselma do Nascimento Franco³

Resumo

Apresentamos, em grandes linhas, o projeto de extensão “Educação do Campo, Agroecologia e Agricultura Familiar: núcleo de integração de saberes”, em desenvolvimento no Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. Tendo a Educação do Campo como eixo articulador, busca-se integrar os saberes acadêmicos, populares, técnicos, profissionais e da experiência dos sujeitos educativos do campo ou que nele atuam, com vistas a contribuir com o desenvolvimento humano e regional. Por meio da apresentação de duas das ações do projeto, bem como de alguns resultados parciais, buscamos explicitar como a extensão e a pesquisa são contempladas e articuladas nos contextos da Educação do Campo.

Palavras-Chave: Educação do Campo – Agroecologia – Agricultura Familiar

Abstract

We present, generally speaking, the Extension Project “Rural Education, Agroecology and Family Farming: Knowledge Integration”, in development in the Federal University of Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste. The Education of the field is the axis of the work, that articulates and integrates knowledge (academic, popular, technical, professional, but also the educational experience of the subject, of the field or those who act in the field), in order to contribute to human and regional development. The text exposes two actions, among which integrate the project, with some partial results. The aim is to explain how the extension and research are contemplated and articulated in the context of Education of the Field.

Keywords: Education of the field – Agroecology – Family Farming

Introdução e objetivos

O projeto de extensão em desenvolvimento tem por finalidade consolidar um espaço acadêmico de reflexão, debate, realização e divulgação de resultados de pesquisas, e efetivação de ações que contemplem a Educação do Campo, com vistas a contribuir para a melhoria da Educação do e no Campo e, conseqüentemente, da qualidade de vida da população do campo. Por meio de ações

1. Doutora em matemática e Informática. Professora do Núcleo de Formação Docente - CAA/UFPE.

E-mail: iranetelima@yahoo.com.br

2. Doutora em Sociologia. Professora do Núcleo de Gestão - CAA/UFPE. E-mail: cynthia_xavier@hotmail.com

3. Doutora em Educação. Professora do Núcleo de Formação Docente - CAA/UFPE.

E-mail: mariajoselmadonascimento@gmail.com

de formação e pesquisa, busca-se: (1) realizar formação continuada de educadores/as do campo e coordenadores/as territoriais e regionais, utilizando os princípios da *Alternância Pedagógica* e da *Integração de Saberes*; (2) contribuir com a elevação da escolaridade de jovens e adultos do campo, por meio da formação de educadores/as que atuam em diversos municípios dos estados envolvidos; (3) oportunizar a inclusão digital aos estudantes de graduação de universidades e autarquias do interior pernambucano, como meio de inclusão social; (4) fortalecer a articulação entre as universidades, autarquias, movimentos sociais do campo e demais instituições situadas ou que atuam no interior do estado de Pernambuco, no debate em torno da viabilidade da agricultura familiar, da tecnologia e do protagonismo dos atores; e (5) estudar a atividade do/a educador/a que atua nas Escolas do Campo, considerando a perspectiva da *Integração de Saberes*.

Com abrangência regional, o projeto conta com a cooperação e a participação efetiva de instituições e organizações sociais do campo pernambucano, ou que nele atuam.

Tendo em vista a sua amplitude, apresentamos o projeto, neste artigo, a partir das seguintes ações: (1) *Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo*; (2) *Tecnologias Alternativas para valorização e sustentabilidade de Municípios do Interior de Pernambuco*. O foco destas ações, assim como a metodologia adotada estão expostos mais adiante. Antes, porém, expomos os fundamentos teóricos que balizam o projeto e, em particular, as ações selecionadas.

Marco teórico

Educação do Campo

A Educação do campo, paradigma recente e ainda em construção, tem sua raiz na luta dos povos do campo pela terra e por políticas públicas para educação.

Com efeito, a partir da década de 1980, inseridos no processo de redemocratização do Brasil, os *movimentos sociais camponeses* intensificaram a luta pela construção de um modelo de educação voltado para os territórios rurais e seus povos, construindo as pilstras da Educação do Campo no Brasil. Este paradigma preconiza o enfrentamento de uma educação ruralista, marcada historicamente por um projeto de sociedade que visava apenas a manutenção do *status quo* da sociedade rural. Na contramão deste cenário, a Educação do Campo emerge das necessidades das classes populares/trabalhadoras, “cujo direcionamento central do processo educativo é o de estar a serviço dos interesses e das necessidades das classes populares, dos trabalhadores” (PELUDO, 2012, p. 281). Alinhando-se aos pressupostos da Educação Popular (SOUZA, 2007), nasce um campo fértil para o desenvolvimento de políticas educacionais que respondam às demandas sociais.

O paradigma de educação proposto e construído pelos movimentos camponeses não se caracteriza por ser propedêutico, mas por ser comprometido com as lutas daqueles e daquelas que vivem nos territórios rurais e por ser marcado pelo diálogo emancipador entre os vários povos camponeses e os povos urbanos (ARROYO et al. 2004). A concepção de educação que sustenta tal paradigma valoriza as diferenças e os processos de produção e socialização do conhecimento, como também as formas de organização dos povos que vivem nos territórios rurais. Por conta das especificidades dos territórios brasileiros, do campesinato e de seus povos, se fazem necessários projetos de educação que levem em conta o campo como um fértil espaço de produção de conhecimento. Em sendo assim, esses

projetos devem oportunizar a criação de formas alternativas de pensar a educação como espaço-tempo político-didático-pedagógico de resistência à homogeneização cultural; e expressar os movimentos de luta contra hegemônica em favor do direito a igualdade e a diversidade.

Nesta direção, a legislação brasileira para a Educação do Campo (BRASIL, 2004, 2008) preconiza a institucionalização de uma escola do campo que tenha como princípio didático, pedagógico e político, a superação de dinâmicas de poder que se apoiam em processos de silenciamento e de subalternização dos povos camponeses.

Assim, o projeto em foco adere aos pressupostos da Educação do Campo em articulação com outros conceitos que estão intrinsecamente ligados à vida e a realidade da população do campo, como os conceitos de Agricultura Familiar e de Agroecologia e o debate sobre inovação, tecnologia e desenvolvimento rural, que abordamos a seguir.

Agricultura Familiar

O termo “agricultura familiar” ganha espaço especialmente a partir da década de 1990, na esteira dos anseios levantados pelos movimentos sociais. No Brasil e no mundo, muitas pesquisas vêm sendo realizadas no sentido de entender este universo em particular. Longe de se chegar a um consenso conceitual, o que se tem são diferentes abordagens e olhares que contribuem para ilustrar a diversidade, a complexidade e as muitas características presentes neste segmento, em diferentes contextos mundiais.

Dessa maneira, de forma sintética e bem geral, partimos do entendimento de que a agricultura familiar compõe um complexo de produção, de reprodução e de sociabilidade de uma unidade familiar que apresenta um modo específico de vida e de relação com a terra. Caracteriza-se, também, pelo uso múltiplo do território e pelo exercício de atividades não agrícolas, podendo apresentar uma dinâmica baseada em valores mercantis e não mercantis. Trata-se de uma interpretação abrangente, mas que alcança o entendimento posto para fins de políticas públicas, em que se inserem delimitações específicas definidas pela Lei da Agricultura Familiar (BRASIL, 2006).

Agroecologia

Associando o contexto da agricultura familiar ao tema da agroecologia, levamos em consideração elementos, como: a preocupação com a preservação da biodiversidade; com o aproveitamento dos recursos gerados no próprio estabelecimento; com a valorização do conhecimento, das técnicas e por que não dizer “das tecnologias” de caráter endógeno, das cadeias curtas de comercialização e da produção sem uso de agrotóxicos. Não se considera, aqui, algo passível de uma simples definição, mas algo que está em processo, como um “movimento em construção de uma forma de se fazer agricultura que reforça saberes e potencialidades locais” (CARVALHO, 2008).

Não pretendemos introduzir a discussão sobre a Agroecologia ser ou não ciência, mas apenas como um tema que surge no cenário da agricultura, contrapondo-se, por um lado, a um modo de produção baseado no uso de agroquímicos e de tecnologias e conhecimentos exógenos e, por outro, a um modo de produção dito orgânico que visa apenas a retirada do veneno do processo produtivo monocultor, mas que permanece como um estilo de agricultura degradante na medida em que não se

leva em consideração o modo de vida e a cultura do homem e da mulher do campo.

No sentido posto, talvez seja mais coerente falar em agricultura de base ecológica, mas que em si, pressupõe a passagem de um modelo agroquímico de produção a estilos (não modelos) de agriculturas, como já salientado por Caporal e Costabeber (2000), que incorporem princípios e tecnologias de base ecológica. Indo além desta fronteira, trata-se de uma abordagem que valoriza um processo sociotécnico de transformações contínuas. Um processo social de mudanças, em termos do “entender e fazer” agricultura, no perfil tecnológico/agronômico, mas também em variáveis, como a educação, a política, a cultura e a ética.

Inovação, tecnologia e desenvolvimento rural

Com o intuito de apresentar o tema das “tecnologias alternativas” em articulação com o contexto da Educação do Campo, cumpre realçar alguns aspectos históricos bases.

Após a revolução de 1930, a preocupação da economia brasileira esteve no pensar a indústria como o setor-chave para a dinâmica do sistema, com olhar especial sobre as condições de expansão do sistema enquanto modo capitalista de produção (OLIVEIRA, 1987). No pós-guerra se acentua a preocupação com o desenvolvimento econômico com foco na industrialização. O desenvolvimento é entendido como a obtenção de altas taxas de crescimento em um curto período de tempo e, como salienta Baer (2002), passa a incluir a “industrialização” do setor agrícola como importante segmento de suporte ao processo. Neste contexto, insere-se a perspectiva da “modernização da agricultura”, com defesa à inovação no campo, caracterizado por um processo linear.

Como exposto em Oliveira *et al* (2010), à agricultura familiar restava a assimilação do “pacote tecnológico” que era direcionado ao campo com apoio das políticas de crédito e de financiamento. Dando suporte a este modelo de desenvolvimento estavam diretrizes educacionais baseadas na transferência da pedagogia da cidade para o campo. Este modelo de desenvolvimento gerou, em especial para a agricultura familiar, uma série de problemas de ordem ecológica, econômica, social e educacional.

Recentemente, com apoio de correntes não convencionais presentes nas instituições de ensino, pesquisa e extensão e das organizações da sociedade civil, algumas iniciativas têm sido debatidas, pesquisadas e implementadas. Neste contexto, merece destaque o fortalecimento do paradigma da Educação do Campo, a adoção de alternativas tecnológicas e a agroecologia. Reconhece-se a diversidade presente no campo, os valores e o conhecimento do povo camponês e a interação e a interface do campo no contexto macrossocial e macroeconômico. A tecnologia, distinguida por seu caráter social, passa a ser vista não só pela contribuição nos contextos produtivo e econômico, mas também pela contribuição para a qualidade de vida da família, numa perspectiva em que insere, a exemplo do trabalhado por Ploeg *et al*, (2004), o ator e sua comunidade como proativos e propositivos no processo.

Na próxima seção expomos a metodologia adotada no projeto, com destaque para as duas ações contempladas neste artigo.

Metodologia

Ação 1: Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo⁴

4. O desenvolvimento desta ação conta com a parceria da SECADI/MEC, Secretaria de Educação, SERTA e dos Movimentos Sociais (MST, CPT e FETAPE), bem como com o controle social do Comitê Pernambucano de Educação do Campo.

Trata-se de uma ação de formação continuada destinada aos gestores/as e educadores/as que atuam em escolas do campo, coordenadores/as territoriais e regionais, técnicos/as e representantes de movimentos sociais do campo, com vistas a aprofundar a compreensão dos atores envolvidos sobre os fundamentos da Educação do Campo e dos conceitos correlatos, bem como das áreas de conhecimento contempladas no ensino fundamental.

O projeto político pedagógico do curso está ancorado nas diretrizes operacionais de educação básica para as escolas do campo (BRASIL, 2008), dentre outros marcos regulatórios das políticas de Educação do Campo no Brasil. Além disso, leva em consideração as proposições dos movimentos sociais do campo, visando contribuir com a construção da política pública de Educação do Campo em Pernambuco.

Atualmente, o curso atende 200 educadores e educadoras de 74 municípios pernambucanos. Ressaltamos, porém, que a formação acadêmica não é a principal condição para participar do curso de aperfeiçoamento em pauta. Dentre os/as cursistas, alguns/mas têm apenas formação em nível técnico ou ensino básico (completo ou não), a exemplo de representantes sociais do campo que ainda não cursaram o ensino médio. Destaca-se, no entanto, a relevância da participação destes atores sociais, por estarem próximos das comunidades e conhecerem a realidade camponesa, além da experiência e da militância pela Educação do Campo. Esta iniciativa evidencia o caráter de inclusão social que orienta a presente ação.

Com uma carga horária de 180 horas, o curso se insere na modalidade de *Alternância Pedagógica*, organizado em *Tempo Universidade* (120 horas) e *Tempo Comunidade* (60 horas). Esta modalidade tem como premissa a *Metodologia da Alternância* (BACHELLARD, 1994; GIMONET, 2007). De fato, “A Alternância é uma metodologia desenvolvida pela conjugação de períodos alternados de formação na escola e na família e pelo uso de instrumentos pedagógicos específicos.” (BRASIL, 2008, p.50).

No *Tempo-Universidade* os/as cursistas permanecem, efetivamente, no espaço acadêmico em contato com os saberes teóricos, articulando-os aos saberes da experiência e das realidades do campo trazidas pelos cursistas. Neste cenário, a *Integração de Saberes* é um elemento fundamental da formação e representa um grande desafio para os/as educadores/as que têm sua formação sob a égide da organização disciplinar. Busca-se também aprofundar conhecimentos das seguintes áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, da Natureza e Agrárias. Além disso, busca-se aprofundar os princípios e fundamentos da Educação do Campo e de conceitos como Agroecologia e Agricultura Familiar.

Por sua vez, no *Tempo-Comunidade* os cursistas devem partilhar e compartilhar seus saberes com os educandos e educandas nas escolas do campo. O desenvolvimento de projetos de intervenção, de pesquisas e a partilha de saberes são contemplados neste tempo.

Ação 2: Tecnologias Alternativas para valorização e sustentabilidade de Municípios do Interior de Pernambuco.

As atividades de pesquisa, em articulação com a extensão, desenvolvidas no seio desta ação estão

5. Este Projeto conta com apoio do CNPq e é realizado em parceria com o SERTA, a Agência CONDEPE/FIDEN e o IPA (Instituto Agrônômico de Pernambuco), dentre outras instituições.



Figura 1 – Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: *tempo universidade*
Fonte: arquivo do NUPEFEC

articuladas ao “Projeto Ciclos: implementação de tecnologias apropriadas ao Semiárido pernambucano”⁵ que denominamos de “tecnologia social”. Em articulação com a Educação do Campo, pressupõe-se o campo como lugar de vida e de trabalho para muitos dos agricultores familiares e que pode ser visto como verdadeiro laboratório ou sala de aula, o que por vezes é esquecido no âmbito educacional.

A base metodológica é o trabalho de campo na perspectiva da pesquisa-ação/participativa. A primeira fase foi conduzida pela seleção de estabelecimentos agrícolas que seriam tomados como referência, bem como através de diagnóstico da realidade e anseios dos agricultores e agricultoras selecionados. O passo seguinte foi a realização de visitas periódicas para diagnóstico e o registro do uso, manuseio, viabilidade econômica e técnica das tecnologias existentes. Na terceira etapa definiram-se e foram executadas ações visando à implantação de tecnologias que foram apontadas como importantes pelos próprios agricultores. O diálogo e as ações em mutirão estiveram presentes nas atividades executadas.

Resultados e discussão

Ação 1: Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo

Em sendo uma ação de formação continuada, o curso busca responder uma demanda de educadores/as que atuam no campo pernambucano, marcado historicamente pela ausência de políticas voltadas para suas realidades. Assim, tem como premissa a garantia do direito ao acesso das classes populares a uma educação com qualidade social, que leve em conta seus contextos de vida e de trabalho. Caracteriza-se, também, pelo diálogo e produção de novos saberes, sem perder de vista a relação com o local e com o global.

Tendo em vista que se trata de uma ação em desenvolvimento⁶, nos limitamos a apresentar o *tempo universidade* já realizado e o presente *tempo comunidade*. Foi realizada uma Roda de diálogos, marcado por ser um momento coletivo do curso, na qual se discutiu o tema “Princípios e Fundamentos da Educação do Campo”, sendo este o elo de integração com os conceitos trabalhados em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Agrárias. Independentemente da formação inicial, todos os cursistas trabalharam os conceitos destas áreas

A avaliação realizada mostrou uma grande aceitação do formado do curso, por parte dos cursistas, sobretudo, por contribuir para a *integração de saberes* que em conjunto com a *alternância pedagógica*, são importantes instrumentos de luta pela Educação do Campo.

Um momento para discutir as políticas públicas e os marcos regulatórios da Educação do Campo foi também previsto na formação. Destaca-se ainda o planejamento coletivo, momento no qual os cursistas iniciaram a elaboração de “Projetos de Intervenção pedagógico e social”. Estes projetos são construídos em estreita articulação com os projetos políticos pedagógicos (PPP) das escolas do campo em que os cursistas atuam ou interagem. Uma das principais recomendações para a elaboração dos projetos é que o tema escolhido aborde, de fato, uma problemática do campo no qual a escola está inserida. Para tanto, deve-se considerar não apenas o acesso da população camponesa ao conhecimento sistematizado, ao trabalho e à qualidade de vida, mas também a construção da cidadania de sujeitos sociais questionadores e críticos da realidade.

Os resultados destes projetos não serão objeto de discussão por estarem em fase de execução. Vale ressaltar, no entanto, que o acompanhamento pedagógico no tempo-comunidade está sendo

6. O curso tem previsão de término em julho de 2013.

7. Algumas reflexões aqui introduzidas podem ser encontradas em Carvalho et al (2012).

realizado pela equipe de formadores da universidade, com a finalidade de orientar no desenvolvimento dos mesmos.

Ação 2: Tecnologias Alternativas para valorização e sustentabilidade de Municípios do Interior de Pernambuco⁷

Os estabelecimentos tomados como referência pelo Projeto Ciclos situam-se no Semiárido. A exposição a seguir sintetiza uma das experiências ocorrida em estabelecimento rural no município de Caetés, distante 33 km da sede municipal, denominada para fins da pesquisa como PR-1.

Dadas às condições climáticas do Semiárido, demandas locais compreendem, em sua maioria, a busca por maior disponibilidade de água. No estabelecimento em questão, alguns esforços visando a sustentabilidade hídrica já tinham sido executados, com a propriedade rural apresentando tecnologias hídras, como: barreiros, cisternas, barragem subterrânea em construção e poço.

Em 2011 foram iniciadas as ações do *Projeto Ciclos* no estabelecimento, com a edificação, em mutirão, de um lago para ornamentação e pequena criação de peixe (Cf. Figura 2). Diferentemente do contexto da inovação “convencional”, associada ao conhecimento especializado e à ideia de mudança econômica com uso de tecnologias de ponta, a inovação aqui está mais voltada ao social, à melhoria da qualidade de vida, e surge baseada em processos endógenos, imersos em rede de relacionamento, na troca de saberes e no desenvolvimento de tecnologia com baixo uso de insumos externos. Aspectos que estão em consonância com o que se entende como “tecnologia social”⁸.

O pensar a tecnologia do lago se deu em conformidade à realidade local e sua adaptabilidade ao ambiente. Com capacidade para aproximadamente 15.000 litros de água, o lago foi construído em uma área propícia à captação da água no período de chuva, através do declive do terreno, dispensando a necessidade de outras fontes de água para abastecê-lo, contando com pedras do próprio ambiente como matéria-prima e decoração.

Na implantação desta experiência foi possível identificar conceitos que podem ser trabalhados em aulas, como da matemática e da física, valorizando-se o potencial educativo da realidade local e as diretrizes salientadas no âmbito da Educação do Campo.

As atividades desenvolvidas nesta ação culminam sempre com a divulgação dos resultados no campo e no ambiente acadêmico (Cf. Figura 3).

A realização das atividades demandou a articulação entre conhecimentos acadêmicos e locais. Além da diversidade de formação acadêmica expressa na composição da equipe do projeto. A população do campo fez-se presente com seu “saber-fazer”, conhecimento da prática. O diálogo estabelecido propiciou a construção de novos conhecimentos na perspectiva da “integração de saberes”.

Considerações finais

A partir da apresentação de duas ações do projeto, buscamos evidenciar como a extensão e a pesquisa vêm sendo articuladas nos contextos da Educação do Campo, tendo por premissa a valorização



Figura 2 – Lago em construção

Fonte: arquivo Projeto Ciclos



Figura 3 – Culminância da ação

Fonte: arquivo do Nupefec

8. Técnicas e metodologias desenvolvidas e/ou aplicadas através da interação social e que levam à inclusão social e melhoria das condições de vida. Disponível em <http://www.itsbrasil.org.br/conceito-de-tecnologia-social>. Acesso em 03/01/2013.

e o diálogo entre os saberes de diversos atores sociais envolvidos.

Ações como estas colocam em evidência a possibilidade de se trabalhar a educação, o contexto da inovação, a tecnologia e o desenvolvimento rural de forma diferenciada, com o protagonismo dos atores e suas articulações em rede. Valorizando-se o potencial da realidade local, faz-se emergir aspectos importantes para a discussão sobre a extensão, a pesquisa, as políticas públicas e a construção de diretrizes educacionais no e para o campo. Ressalta-se principalmente a aprendizagem dos participantes do projeto: professores, pesquisadores, técnicos, estudantes, representantes de movimentos sociais e camponeses.

A relevância de ações de extensão e pesquisa para e com o campo, o fortalecimento da parceria da universidade com diversas organizações sociais, bem como a necessidade de melhor compreender a concepção de Educação do Campo, culminou com a implantação do *Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo* - NUPEFEC, no Centro Acadêmico do Agreste da UFPE. Este Núcleo se configura em um espaço institucional e permanente, construído especificamente para este fim, visando o fortalecimento da Educação do Campo em Pernambuco.

Referências

- ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, C.M. (Org). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004
- BACHELARD, P. **Apprendissage et pratiques d'Alternance**. Paris: L'Harmattan, 1994.
- BAER, W. A. **Economia Brasileira**. São Paulo: Nobel, 2002.
- BRASIL. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB N° 02/2008. **Diretrizes complementares Normas e Princípios para o desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília. CNE, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 11.326 de 24 de julho de 2006 da Presidência da República do Brasil**. Casa Civil, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**, 2004.
- CAPORAL, F. R. e COSTABEBER, J. A. Agroecologia e sustentabilidade. Base conceptual para uma nova Extensão Rural. In: **World Congress Of Rural Sociology**, 10. Rio de Janeiro: IRSA, 2000.
- CARVALHO, C. X. **Agroecologia, campesinato e movimento social no Agreste da Paraíba**. (Tese de Doutorado). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2008.
- CARVALHO, C. X. de; MENDES, A. R.; TENÓRIO DA SILVA, A. J. ; SIQUEIRA DOS SANTOS, C.; MIRANDA, G. C. A. de. Tecnologias apropriadas ao Semiárido pernambucano: uma alternativa de fortalecimento da produção familiar. In: **Anais do VII SOBER Nordeste**, 2012. Ilhéus-BA: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2012.
- GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Tradução Thierry de Bughgrave. Coleção AIDEFA – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, D., GAZOLLA, M., CARVALHO, C. X. de, SCHNEIDER, S. A produção de novidades: como os agricultores fazem para fazer diferente? In: **Os atores do desenvolvimento rural: perspectivas teóricas e práticas sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011, v.1, p. 91-115.
- OLIVEIRA, F. de. **A Economia Brasileira: crítica à razão dualista**. Editora Vozes. 5 edição. Petrópolis. 1987.
- PALÚDO, C. Educação popular. In. CALDART, R. S., PEREIRA, I. B.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. RJ, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. SABOURIN, E. Camponeses do Brasil: entre a troca mercantil e a reciprocidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- PLÖEG, J. D. van der; BOUMA, J.; RIP, A.; RIJKENBERG, F.H.J.; VENTURA, F; WISKERKE, J.S.C. On Regimes, Novelties, Niches and Co-Production. In: PLOEG, J. D. van der; WISKERKE, J.S.C. **Seeds of transition**. Assen: Van Gorcum, 2004.
- SOUZA, J. F. **E a Educação Popular: Que??**. Recife: NUPEP/UFPE e Edições Bagaço, 2007

A RELAÇÃO UFPE E REFINARIA ABREU E LIMA: O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA ESTRUTURAÇÃO DA INDÚSTRIA DE REFINO DE PETRÓLEO EM PERNAMBUCO

Prof. Dr. Denílson Bezerra Marques¹

Liliane Aparecida da Silva Santos²

Introdução

A Região Nordeste do Brasil vem apresentando expressivo crescimento econômico, com o estado de Pernambuco possuindo papel de destaque. De acordo com informações da Agência Estadual de Planejamento e Pesquisas de Pernambuco - CONDEPE/FIDEM (2011), o PIB do estado obteve crescimento de 5,7% no primeiro semestre de 2011, enquanto que o Brasil registrou 3,6%, na comparação com o mesmo semestre do ano anterior.

O Boletim Regional do Banco Central do Brasil (2011) reforça essas informações ao registrar aumento de 5,2% na indústria de transformação pernambucana, destacando-se os desempenhos das indústrias química (24,4%) e de refino de petróleo e álcool (5,2%).

Em Pernambuco diversos projetos estruturadores vem se firmando: construção de unidade de produção da Empresa Brasileira de Hemoderivados e Biotecnologia (Hemobrás), a Ferrovia Transnordestina e o Complexo Industrial e Portuário de Suape.

O Complexo Suape atualmente possui 100 empresas em operação, responsáveis por mais de 25 mil empregos diretos e outras 50 empresas em fase de implantação (SUAPE, 2012). A área possui infraestrutura para atender as indústrias petroquímica, de gás, *offshore* e naval, além de estaleiros e refinaria de petróleo. O refino possibilita a transformação de petróleo bruto em derivados padronizados largamente usados no setor de transportes.

A região Nordeste do Brasil é abastecida principalmente a partir da Refinaria Presidente Bernardes (RPBC), cujo fornecimento se dá através do Porto de Santos. Considerando esta realidade pelo lado da oferta, além da dificuldade de importação dos produtos do refino, em 2002 a Agência Nacional de Petróleo (ANP) estimou um crescimento da demanda em média de 3% a.a., e um déficit de oferta para o ano de 2010. Assim sendo, envidaram-se esforços no sentido de canalizar investimentos para o setor de refino nacional, principalmente no sentido de levar à região Nordeste alternativas de refino local. A criação do projeto da Refinaria Abreu e Lima S.A. (RNEST) é um resultado claro deste processo (MELO; RAMOS; RAMOS, 2010).

Lima, Sicsú e Padilha (2007) ressaltam que os projetos estruturadores para o Estado de Pernambuco como a RNEST têm forte sustentação na área do conhecimento e se apresentam

1. Doutor em Sociologia (UFPE), Professor do Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste – MGP e-mail: marquesdb@gmail.com Fone: (81) 2126-7160 / 8707-0846.

2. Mestre em Gestão Pública (MGP – UFPE). Assistente em Administração na Pró-reitoria para Assuntos Acadêmicos – UFPE e-mail: lilianeasantos@ig.com.br Fone: (81) 2126-7091 / 9631-7313

como novos desafios para a formação de recursos humanos, destacando-se assim a importância das universidades e instituições de pesquisa.

Esse panorama coaduna-se ao apresentado anteriormente, isto é, ao desenvolvimento do estado de Pernambuco, atrelado ao Complexo Suape e, mais especificamente, às oportunidades geradas pela RNEST. A implantação dessa agenda vem contribuindo para o fortalecimento da indústria de refino de petróleo no Nordeste.

Alinhando-se a esse dinamismo econômico, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) desenvolveu nos últimos anos diversas iniciativas com a Refinaria, entre elas atuar na elaboração do projeto ambiental para implantação do empreendimento, realização de *workshop* e fóruns. Há, ainda, uma iniciativa na área social com o trabalho “Diálogos para o Desenvolvimento Social em Suape”, ação que visa contribuir para a redução de problemas de saúde e violência nessa região (ASCOM, 2011).

Em outra vertente, há a parceria da UFPE com a Agência Nacional do Petróleo – ANP no Programa de Recursos Humanos - PRH, cujo objetivo é a formação de recursos humanos nas áreas de gás, refino de petróleo e unidades petroquímicas correlatas (UFPE, 2012).

O cenário exposto incita diversas interpretações. Nesse trabalho, delimita-se como objetivo de estudo analisar a relação institucional entre a UFPE e a Refinaria Abreu e Lima na estruturação da indústria de refino de petróleo em Pernambuco.

O recorte teórico a ser apresentado tratará dos papéis de transformação industrial de Peter Evans (2004). Como inovação metodológica, serão apresentadas reflexões teóricas que possam analisar o papel da UFPE e não de agências envolvidas em determinado setor industrial, o que implica uma adaptação da ideia original de Evans (2004) para explicar os processos de transformação industrial.

Em vista do exposto, o objetivo desse estudo é analisar como a UFPE se insere, institucionalmente, na estruturação da indústria de refino de petróleo em Pernambuco. Ressaltamos que é pertinente investigar a atuação da UFPE sob a ótica dos papéis de transformação industrial, pois a universidade é uma autarquia especializada do Estado.

Fundamentação teórica

Estado, Burocracia e Desenvolvimento

Preliminarmente, cabe apresentar a diferenciação entre os conceitos de Estado e Governo. Conforme Bordignon (2009), o Estado tem o caráter da perenidade, da institucionalidade permanente. Nos regimes republicanos democráticos os interesses do Estado se identificam com os dos cidadãos. A seu turno, o Governo tem o caráter da transitoriedade, sendo exercido pelos agentes públicos eleitos ou nomeados para exercer o poder político, na gestão do Estado, em um determinado momento.

Silva (2005) assevera que ações de Estado trazem efetivos e perenes benefícios à sociedade, o que não ocorre necessariamente com as ações de governo, limitadas temporalmente pelo decurso do mandato eletivo dos agentes políticos e muitas vezes, conduzidas com propósitos meramente eleitoreiros, dissonantes das legítimas finalidades da Administração Pública. Dessa forma, justifica-se a importância de analisar o papel das ações de Estado no atual contexto do desenvolvimento econômico de Pernambuco.

Ressalte-se, o Estado não é – como muitas vezes se supõe – um ente externo e coercitivo aos movimentos da sociedade e da economia, dotado de racionalidade única, instrumentos suficientes e capacidade plena de operação. É sim parte integrante e constituinte da própria sociedade e da economia, que precisa se relacionar com outros agentes nacionais e internacionais para construir ambientes favoráveis à implementação de suas ações (PINTO; CARDOSO JR.; LINHARES, 2010).

Ao abordar a importância da estrutura estatal, Evans (2004) afirma que necessitamos do que o Estado provê; precisamos de regras previsíveis que tenham uma estrutura organizacional concreta atrás de si. O autor entende que qualquer política econômica institucional deve oferecer uma visão clara da estrutura interna do Estado e do caráter das relações Estado-sociedade e que a hipótese de Weber sobre o papel da burocracia ainda é o ponto de partida para a análise dessa estrutura.

Na visão de Weber, a capacidade do Estado para sustentar os mercados e o processo de acumulação capitalista depende da burocracia ser uma entidade corporativamente coerente na qual os indivíduos veem os objetivos corporativos como a melhor forma de maximizar seus interesses individuais. A perspectiva weberiana reúne as políticas que são passíveis de dar suporte aos mercados e que tipo de estrutura o Estado deve ter de forma que seja uma contrapartida eficiente aos grupos empresariais privados (EVANS, 2004).

Conforme Botelho (2008) na definição de burocracia o que se evidencia é o caráter parasitário e ineficiente, que geralmente se atribui aos burocratas e à burocracia *per se*. Nogueira (2005, pág. 43) afirma que sob o capitalismo, nenhuma reforma se posiciona contra a burocracia em nome de algum “defeito estrutural” desse modelo. Se for pensada com critérios políticos e pragmáticos consistentes, uma reforma só pode ter como meta reconstruir a burocracia, reforça-la e atualiza-la perante a sociedade e libera-la dos entraves que lhe minaram as capacidades operacionais e a deformaram em termos organizacionais.

Reforçando esse argumento, Evans (2004) postula que a burocracia raramente é vista tal como é: um conjunto de normas e estruturas que induzem à competência, tal como postulado por Weber. Ainda de acordo com o autor, é a insuficiência da burocracia que prejudica o desenvolvimento e não sua prevalência.

Para Padula (2007) as políticas públicas, sob coordenação do Estado, devem atuar nas forças de mercado, controlando os efeitos de umas regiões sobre as outras, identificando e estimulando potencialidades locais, de forma a realizar e estimular investimentos públicos e privados – principalmente em projetos industriais – induzindo o desenvolvimento.

Assim, cabe ao Estado desenvolver ações visando o aumento da produtividade e consequente desenvolvimento. Barros (2001) reforça que o Estado tem participação preponderante nesse contexto; analisando Castells (1999), o autor afirma que na Revolução da Tecnologia da Informação, a concentração de conhecimentos científicos, instituições, empresas e mão de obra qualificada assumem importância decisiva para que as economias prosperem.

Estado, Indústria e Universidade

Na perspectiva de indução do desenvolvimento, Castells (1999) afirma que o Estado dá vazão a seus interesses ao atuar de forma seletiva. A seu turno, Evans (2004) assinala que na promoção do crescimento econômico, o empresariado deve ser seletivamente estimulado, complementado e reforçado. Nesse sentido, a união de instituições como Estado, Indústria e Universidade assume papel

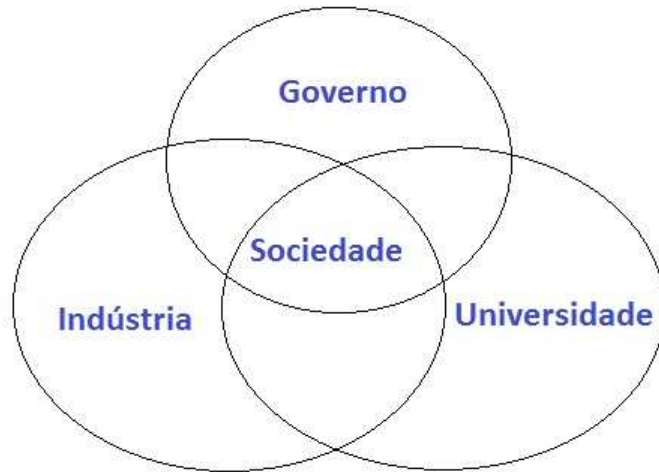


Figura 1 – Estrutura da Hélice Tríplice baseada em Etzkowitz (2009)

de grande relevância para o desenvolvimento.

Entre as universidades, podemos citar o Instituto de Tecnologia de Massachussetts (MIT), que participa no desenvolvimento econômico e social da região onde está localizado. No MIT, o envolvimento com a indústria ocorreu por meio de inovações organizacionais que legitimaram a interação entre as esferas universitária e industrial (ETZKOWITZ, 2009).

Para Silva e Giuliani (2009) dentro do cenário de grandes transformações econômicas, políticas e tecnológicas e, conseqüentemente, do mercado de trabalho, vem-se consolidando, no Brasil, a necessidade de um profissional cada vez mais qualificado e envolvido com os avanços das ciências e das técnicas. No contexto de um ambiente caracterizado por constante e acelerado movimento, coloca-se, claramente, um desafio relativo à qualificação das pessoas.

O contexto globalizado requer maior integração e interdependência entre todos os envolvidos para a promoção do desenvolvimento. Assim, surge o desafio de realizar esforços internos, articulando, negociando e pactuando compromissos com os atores envolvidos de forma a assegurar os resultados pretendidos. Um exemplo de iniciativa desta natureza é o Modelo Hélice Tríplice (ABDALLA; CALVOSA; BATISTA, 2009).

Os fundamentos do Modelo Hélice Tríplice criado por Etzkowitz (2009) assentam-se no modelo de interação universidade-indústria-governo, tripé indispensável para ancorar o desenvolvimento econômico. Esse modelo analisa a relação da universidade com o governo e a indústria em diferentes sociedades e seus vários papéis na inovação e é considerado peça-chave para a inovação em sociedades cada vez mais baseadas no conhecimento.

Em sua teoria da Hélice Tríplice, Etzkowitz (2009, pag. 01), define que a universidade é o princípio gerador das sociedades fundadas no conhecimento, assim como o governo e a indústria são as instituições primárias na sociedade industrial.

Assim, percebe-se a importância da instituição universidade na Hélice Tríplice produzindo o conhecimento necessário ao desenvolvimento. Para Etzkowitz (2009) nessa relação, o governo é a fonte de relações contratuais que garantem interações estáveis e o intercâmbio entre as instituições universidade, governo e indústria.

Instituições, Oportunismo e Custos de Transação

Dentro da temática institucional, Polanyi (2000) analisa a inter-relação entre mercados, ação estatal e formas de regulação social. Segundo o autor a eficiência de uma economia depende da maneira como se acomodam e inter-relacionam mercado, estado e sociedade, através da indução e organização de arranjos institucionais próprios.

Em 1975, Williamson cunhou o termo Nova Economia Institucional (NEI), reforçando a importância das instituições e de conhecer o funcionamento das relações entre as mesmas.

A abordagem institucional compara as diversas formas organizacionais e suas respectivas capacidades em economizar custos de transação. Esses custos relacionam-se a busca de maior eficiência produtiva e refletem-se nos padrões de conduta dos agentes e na forma pela qual as atividades econômicas são organizadas e coordenadas. Em última instância, a abordagem institucional postula que os formatos organizacionais (ou estruturas de “*governance*”) - firma, mercado ou redes, por exemplo - são resultado da busca de minimização dos custos de transação por parte dos agentes

econômicos (FAGUNDES, 1998).

Na visão da ECT de Williamson (1985), dois pressupostos são fundamentais para o entendimento das transações: a racionalidade limitada, em função da qual os contratos são incompletos, implicando renegociações futuras; e o comportamento oportunista dos agentes, que pode impor perdas à sua contraparte na transação (MEIRELLES, 2010).

Para Fagundes (1998), o oportunismo pode ser conceituado como a busca do interesse próprio com malícia, decorrendo da presença de assimetrias de informação. Essa assimetria acontece quando um agente detém um conhecimento a respeito de informações não disponíveis para os outros agentes participantes da transação, e não há incentivos suficientes para que a parte detentora da informação privilegiada se comporte de modo eficiente.

Papéis de Transformação Industrial

Padula (2007) analisa que o processo de globalização conjugado a deterioração do papel do Estado pela doutrina neoliberal, produziu insucessos econômicos e sociais. Assim, reflexões sobre o processo de desenvolvimento apontam as regiões como polos irradiadores de desenvolvimento. Nesta ótica, a solução para a questão do desenvolvimento estaria na solução de questões locais com a descentralização do papel do Estado.

Evans (2004) assinala que somente um Estado que é capaz de agir de forma autônoma pode oferecer bens coletivos essenciais. Todavia, o Estado não deve ser apenas um “garantidor”, mas deve ser um indutor do desenvolvimento, inclusive assumindo riscos pelo empresariado local.

Uderman (2008) analisa que a partir do início dos anos 1990, o formato da atuação estatal passou a ser afetado por profundas reformulações nos padrões de organização da produção e no ambiente institucional e regulatório.

Evans (2004) delimita o papel do Estado enfocando apenas uma de suas funções, a de fomentar o crescimento industrial, tendo como objetivo fundamental compreender, as estruturas e papel do Estado, as relações entre o Estado e a sociedade, e como os Estados contribuem para o desenvolvimento. O autor refere-se a quatro padrões intervenção em termos de “papéis” desempenhados:

- a) **Custódio:** Todos os Estados formulam regras e zelam por seu cumprimento, esse seria o papel de custódio: atuar por meio de protecionismo, políticas públicas e prevenção de comportamentos ilegais, encorajando ou restringindo os atores privados.
- b) **Demiurgo:** O demiurgo vai além da mera atuação na produção, é ficar diretamente envolvido em atividades produtivas, não apenas no complemento a investimentos privados, mas também na substituição dos mesmos. As empresas estatais são a incorporação concreta do papel de demiurgo (EVANS, 2004, p.117).
- c) **Parteiro:** Nesse papel, o Estado não substitui o produtor privado, e sim colabora no surgimento de novos grupos empresariais. Essa atuação é mais favorável quando o objetivo é promover um novo setor, tendo em vista que seria menos arriscado agir dessa forma em vez de criar uma capacidade produtiva de propriedade do Estado.
- d) **Pastoreio:** O direcionamento de grupos empresarias para novos setores é promissor, porém as firmas locais necessitam reagir às constantes mudanças mundiais em termos de tecnologia

e mercado, em especial os que acabaram de entrar em um determinado ramo. Nessas condições, o papel do pastoreio sinaliza o apoio dado pelo Estado às firmas que se arriscam em áreas e setores mais desafiadores tecnologicamente.

Nesse estudo esses papéis serão denominados de papéis de transformação industrial.

Um conjunto de fatores vem tornando o estado de Pernambuco um polo de atração de empreendimentos. A busca de profissionalização da mão-de-obra, os aspectos geográficos e as políticas de incentivos fiscais vem atraindo investimentos geradores de emprego e renda.

O referencial teórico ora apresentado subsidiará a posterior análise dos resultados dessa dissertação atendendo ao objetivo de analisar como a UFPE se insere, institucionalmente na estruturação da indústria de refino de petróleo em Pernambuco.

Apresentação das instituições pesquisadas

Essa seção expõe as características das instituições entrevistadas nessa pesquisa.

A **Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis (ANP)** estabelece regras para o funcionamento das indústrias e do comércio de óleo, gás e biocombustíveis. Com parte dos recursos originados dos *royalties* do petróleo, a ANP estimula a complementação de currículos de cursos universitários e educação profissional de nível médio com disciplinas no setor de petróleo e gás natural. O PRH da ANP concede bolsas de estudos e mantém convênios com instituições de ensino e pesquisa em 16 estados da Federação.

A **Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)** se configura como a principal instituição de ensino superior pública do estado de Pernambuco. Em 2010, manteve-se como a melhor universidade do Norte e Nordeste do País na graduação, tendo alcançado nota de 3,69 no Índice Geral de Cursos (IGC) do Ministério da Educação (MEC) que avalia o desempenho dos alunos, a estrutura das instituições e o investimento em professores e nos cursos.

Entretanto, a UFPE atravessa problemas de evasão e retenção estudantil. Os cursos do Centro Tecnologia e Geociências (CTG) da UFPE têm discutido formas de diminuir esses indicadores, principalmente nos anos iniciais dos cursos de engenharia. (GONÇALVES E SILVA, 2010). A Resolução 08/2008 do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão – CCEPE-UFPE definiu a adoção do vestibular unificado aos cursos vinculados ao CTG como forma de acesso à UFPE, visando diminuir esses índices.

No âmbito do desenvolvimento da indústria de refino de petróleo em Pernambuco, a UFPE, por meio de seu Departamento de Engenharia Química (DEQ), vinculado ao CTG, oferece os cursos de graduação em Engenharia Química e Química Industrial. Através de convênios com a ANP, a UFPE possui o PRH-28, que objetiva formar e qualificar recursos humanos para atuação no setor de petróleo, gás natural e biocombustível.

Em parceria com a Refinaria Abreu e Lima, a UFPE vem desenvolvendo pesquisas e novas tecnologias além de palestras, simpósios e *workshops* ressaltando a importância da indústria de refino de petróleo para o Estado.

Em 26 de março de 2008, foi assinado acordo entre a Petrobras e a PDVSA, estatal venezuelana de petróleo, estabelecendo a sociedade para a construção de uma refinaria em Pernambuco, a **Refinaria Abreu e Lima - RNEST (FECOMBUSTIVEIS, 2011)**.

A Refinaria é projetada para processar exclusivamente petróleo pesado e terá capacidade de

processar 230 mil barris de óleo por dia, cerca de 11% da capacidade atual de refino de petróleo no Brasil. Estima-se que 20% da produção será voltada para Pernambuco o restante abastecerá a Região Nordeste (PETROBRÁS, 2011).

O principal objetivo da Abreu e Lima é a produção de óleo diesel, com baixo teor de enxofre, contribuindo para tornar o Brasil autossuficiente na oferta desse produto em seu mercado interno que hoje ainda depende de importações (PETROBRÁS, 2011).

A demanda no Norte/Nordeste, em 2020, será de 1,23 milhão de barris de derivados por dia. Com a Refinaria pronta, a capacidade será de 550 mil barris por dia. Conforme projeções da Petrobrás (2012) haverá um déficit no Norte/Nordeste em 2020, em torno de 700 mil barris/dia. Assim, construir a refinaria no Nordeste é uma questão de atendimento da demanda de mercado (PETROBRÁS, 2012).

A **Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDEC)** de Pernambuco é uma das principais responsáveis pelo planejamento, articulação e execução da política econômica traçada pelo Governo do Estado. A SDEC possui como papel fomentar novos negócios e investimentos, levando em conta as vocações e diferenciais de Pernambuco e contando com o apoio de empresas vinculadas que trabalham em conjunto com o Governo do Estado, entre elas a AD Diper – Agência de Desenvolvimento Econômico de Pernambuco e o Porto de Suape.

Dadas as características do Complexo Industrial e Portuário de Suape, o Estado de Pernambuco desenvolveu o projeto **Suape Global**, iniciativa que tem como proposta atrair investimentos para essa região, tendo como meta a formação de uma nova cadeia produtiva, transformando a região em um centro irradiador de desenvolvimento.

Procedimentos metodológicos

Essa seção caracteriza o percurso metodológico desse estudo, que foi realizado como uma pesquisa qualitativa. Strauss e Corbin (2008) assinalam que o termo “pesquisa qualitativa” refere-se à pesquisa sobre experiências vividas, comportamentos, assim como funcionamento organizacional, movimentos sociais e fenômenos culturais.

No que tange a amostra, para obter uma melhor representatividade, utilizou-se a técnica de amostragem não-probabilística por tipicidade na qual, conforme Beuren (2003) são selecionadas amostras com base em informações disponíveis e que são consideradas representativas para a população.

O quadro a seguir apresenta a relação de entrevistados:

Cargo	Instituição
Diretor	ANP
Diretor	Fórum Suape Global
Diretor de Centro	UFPE
Vice-Diretor de Centro	UFPE
Gerente	Refinaria Abreu e Lima
Diretor de políticas públicas	Secretária de Desenvolvimento Econômico de Pernambuco

Quadro 1 - Relação de entrevistados

Para Cruz Neto (1999) a entrevista é o procedimento mais usual na pesquisa qualitativa, podendo ser estruturada e não-estruturada. Nessa pesquisa optou-se pela não-estruturada, pois, de acordo com Triviños (1987) esse tipo oferece perspectivas para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Todas as entrevistas realizadas foram gravadas e transcritas. Conforme orientação de Flick (2009), a questão da confidencialidade ou do anonimato é importante na pesquisa qualitativa. Dessa forma, os entrevistados dessa pesquisa doravante serão denominados de Entrevistado A, B, C, D, E e F.

Para análise das entrevistas levou-se a efeito a técnica de Análise Argumentativa de Stephen Toulmin. Segundo esse autor um argumento, assim como um organismo, possui uma estrutura anatômica e fisiológica. Quando exposto em todos os seus detalhes, um só argumento permite distinguir as fases principais que marcam o progresso a partir da afirmação inicial até a apresentação final de uma conclusão (TOULMIN, 2001, pág. 135).

Essa explanação permite compor o primeiro esqueleto (Figura 2) de um padrão para analisar argumentos. Podemos representar por uma seta a relação entre os dados e a conclusão e indicar como garantia, escrita sob a seta, o que autoriza a passar dos dados para conclusão:

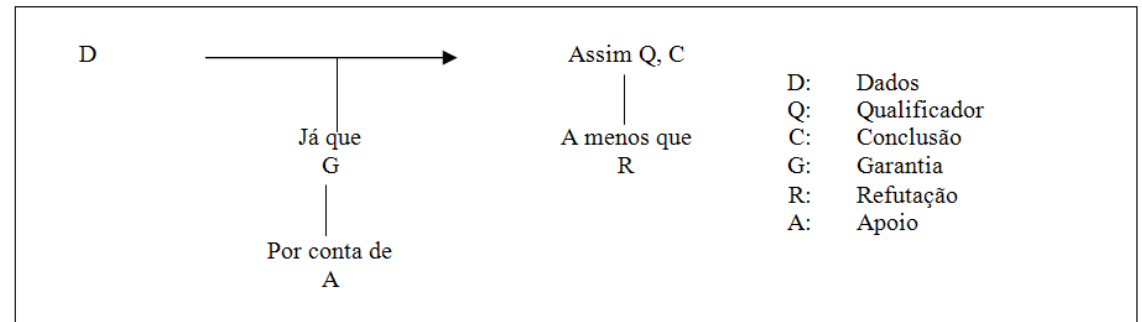


Figura 2- Estrutura de um argumento baseada na teoria da argumentação de Toulmin (2001)

A seguir serão apresentadas as definições de cada uma das partes de um argumento, conforme Liakopoulos (2002):

- Proposições: afirmações que contem estruturas e são apresentadas como resultado de um argumento apoiado por fatos.
- Dados: fatos ou evidências que estão à disposição do criador do argumento.
- Garantias: premissa constituída de razões, autorizações e regras usadas para afirmar que os dados são legitimamente utilizados a fim de apoiar a proposição (TOULMIN, 2001).
- Apoios: premissas usadas como um meio de ajudar a garantia no argumento.
- Refutações: premissa que autoriza a refutação da generalidade da garantia.
- Qualificador: é uma referência explícita ao grau de forças que os dados conferem à alegação ou proposição através de uma garantia.

Serão analisados os argumentos que contribuem para analisar como a UFPE se insere, enquanto instituição, na estruturação da indústria de refino de petróleo em Pernambuco.

Análise e discussão dos resultados

Através da Análise Argumentativa de excertos das entrevistas, essa seção alia a fundamentação teórica ora apresentada aos resultados obtidos com a pesquisa.

Para o Entrevistado E, as ações de infraestrutura que o governo do Estado de Pernambuco empreende no papel de transformação industrial demiurgo estão fortalecendo o atual desenvolvimento econômico e o fato de ter as esferas governamentais estadual, federal e municipal trabalhando juntas é muito favorável. Além disso, em sua opinião, do ponto de vista logístico, tem-se uma infraestrutura que atende a demanda.

O Entrevistado A afirmou a importância do Estado se posicionar frente a situação econômica atual, fazendo os investimentos necessários no que se refere não só a infraestrutura, mas também no que se refere a recursos humanos para que as condições atuais se tornem cada vez mais atrativas e “os investimentos tomem corpo”.

Por sua vez, os entrevistados acadêmicos ressaltaram a oferta pela UFPE de cursos de graduação que forneçam formação profissional nas diversas engenharias necessárias para apoiar o desenvolvimento da indústria de refino de petróleo assim como de todo o Complexo Industrial Portuário de Suape, quais sejam, Engenharias Civil, Elétrica e Eletrônica para atuar nas obras de infraestrutura; a Engenharia Química para o refino, entre outras.

O Entrevistado D (UFPE) avaliou a importância da formação e treinamento de recursos humanos em todos os setores produtivos, conforme afirmação abaixo e sua subsequente Análise Argumentativa:

Nenhum setor produtivo funciona sem recursos humanos com treinamento adequado, do ponto de vista de modernização e de qualidade. Dessa forma, quanto mais formamos engenheiros ou técnicos competentes e atualizados, maior a chance de estarmos com técnicos pernambucanos ocupando esses postos de trabalho. O apoio que nós podemos dar é estar formando mão de obra qualificada nos diversos níveis. Esse é o nosso maior papel (Entrevistado D, entrevista, agosto de 2012).

Argumento 1: Formação de recursos humanos pela UFPE

Dados

O apoio da UFPE consiste na formação de mão de obra qualificada em diversos níveis.

Proposição ou Conclusão

Nenhum setor produtivo funciona sem recursos humanos com treinamento adequado.

Garantia (pois)

Quanto maior o número de engenheiros ou técnicos competentes e atualizados formados na UFPE, maior a chance de haver técnicos pernambucanos ocupando postos de trabalho.

Figura 3 – Análise de Argumento sobre formação de recursos humanos pela UFPE

No âmbito da infraestrutura, a atuação da UFPE com o vestibular unificado para ingresso no grupo de engenharias do CTG recebeu destaque, conforme argumento a seguir:

Eu queria dar um exemplo muito concreto que a UFPE fez que foi unificar essas engenharias, acho essa saída muito estratégica e bem pensada, porque não vamos precisar de 200 engenheiros navais, mas vamos precisar de especialistas em engenharia que precisam ter uma engenharia básica e vamos ter que especializar essas pessoas. Idem para a construção civil. Depois que a pessoa estudar engenharia ela se especializará naquilo que as indústrias que estão sendo construídas vão demandar. Acho que o principal fato que a universidade contribuiu foi dizer “vamos preparar engenheiros generalistas para a partir daí especializar aqueles que o mercado demanda”. (Entrevistado F, entrevista, novembro de 2012).

Argumento 2: Formação profissional de engenheiros pela UFPE	
Dados	Proposição ou Conclusão
A UFPE atuou de forma estratégica ao unificar o ingresso para as engenharias.	A universidade contribuiu ao unificar as engenharias, assim os alunos se especializarão no que as indústrias demandarão.
Garantia (pois)	
Essa saída foi estratégica, visto que serão necessários profissionais que possuam uma engenharia básica e se especializem.	
Apoio (porque)	
Assim é possível especializar os profissionais para atender às demandas vindouras.	

Figura 4 – Análise de Argumento sobre formação profissional de engenheiros pela UFPE

Observa-se que o Entrevistado F avalia que a universidade formará alunos nas áreas onde ocorrerá maior demanda, entendendo que a universidade estará “servindo ao mercado de trabalho”. Percebemos a existência de uma discrepância no que os participantes entendem como a alteração no ingresso via vestibular nos cursos de Engenharia do CTG da UFPE: para o entrevistado não-acadêmico a universidade esta racionalizando a saída de recursos humanos em atendimento as demandas externas,

entretanto, conforme o Entrevistado C (UFPE) essa mudança ocorreu em busca de otimizar a entrada nos cursos de engenharia e reduzir os índices de evasão e retenção estudantil.

Nas atividades de pesquisa e desenvolvimento (P&D), insere-se o papel de pastor. O PRH-28, iniciativa conjunta entre a UFPE e a ANP, é um exemplo de ação desenvolvida no âmbito do papel de pastor na relação da UFPE com a RNEST.

O Entrevistado E apontou a importância do Instituto Nacional de Tecnologia de Materiais (INTM), uma iniciativa da UFPE, com financiamento da FINEP e apoio da Petrobras e do Governo do Estado que visa criar na universidade um centro de P&D no setor de união de materiais, que gere conhecimento científico e apoie a inovação nas empresas.

No papel de pastor, o Entrevistado C (UFPE) elencou as atividades que essa universidade vem exercendo atualmente em sintonia com a indústria de refino de petróleo:

Na parte de ensino, oferecemos eventos extracurriculares, fóruns, simpósios etc. na área de petróleo e petroquímica. E, em outra frente, tem um número relativamente grande de pesquisadores desenvolvendo projetos e novas tecnologias de processamento, fabricação, purificação etc., de derivados de petróleo. Houve uma solicitação [da indústria] que a gente encontrasse meios de criar em todo o CTG uma cultura de petróleo e gás. Um aluno que sai daqui com essa visão vai ter realmente interesse e estar melhor preparado para atender as necessidades dessa indústria. São duas frentes: preparamos alunos e tentamos oferecer, criar para a indústria petroquímica tecnologias novas (Entrevistado C, entrevista, junho de 2012).

Argumento 3: Ações da UFPE para apoiar a indústria de refino de petróleo

Dados	Proposição ou Conclusão
Na parte de ensino, a universidade vem ofertando eventos extracurriculares para a graduação, criando uma “cultura de petróleo e gás”, além de desenvolver tecnologias na área de refino de petróleo.	A universidade está preparando os alunos para atender ao setor de petróleo e a indústria petroquímica além de desenvolver novas tecnologias.

Garantia (pois)

Um aluno que sai da UFPE com essa visão, vai ter realmente interesse e estar melhor preparado para atender as necessidades do segmento de petróleo e gás.

Apoio (porque)

Houve uma solicitação que fossem encontrados meios de criar em todo o CTG uma cultura de petróleo e gás.

Figura 5 – Análise de Argumento sobre ações da UFPE para apoiar a indústria de refino de petróleo

É interessante observar que há uma forte presença da UFPE nos papéis de demiurgo e pastor

e que essa atuação não é estanque, há uma vinculação entre produzir mão de obra capacitada para atender as demandas de infraestrutura assim como para atuar na P&D que apoie a estruturação da indústria de refino de petróleo em Pernambuco.

Em relação aos outros papéis de transformação industrial, salientamos que no papel de custódio não foram observadas evidências da atuação da UFPE o que denota uma falta de articulação entre o Governo do Estado e a Universidade no que tange a promoção de desenvolvimento através de legislações como, por exemplo, a Lei de Inovação. A seu turno, no papel de parceiro, por vincular-se essencialmente a ações promovidas pelo Governo do Estado não foi identificada atuação da UFPE.

A relação existente entre a UFPE e a RNEST assim como as parcerias estabelecidas são vistas de forma positiva pelos entrevistados acadêmicos. O Entrevistado C (UFPE) considera que o partícipe industrial tem se mostrado como: “um dos que mais vestem a camisa da Universidade Federal de Pernambuco (...). Ele tem demonstrado essa preocupação e tá interessado em ajudar a gente em melhorar”. Essa afirmação evidencia que há um atributo de confiança nesse contexto.

Na opinião do Entrevistado C (UFPE), os laboratórios de pesquisa como o Laboratório Integrado em Tecnologia de Petróleo, Gás e Biocombustíveis - LITPEG e o Centro de Estudos e Ensaio em Risco e Modelagem Ambiental - Ceerma, se mostram importantes no ponto de interseção das atuações institucionais entre UFPE e a RNEST, notadamente na rede de cooperação estabelecida para apoio da pesquisa aplicada. Este aspecto também pode ser chancelado pela abordagem teórica da Hélice Tríplice, pois Indústria, Estado e Universidade se encontram para dar sustentação burocrática para os relacionamentos firmados.

Na ótica do partícipe industrial, a relação institucional entre a UFPE e a RNEST é vista de modo favorável, conforme argumento apresentado pelo Entrevistado E:

O desenvolvimento da indústria de refino em Pernambuco não pode existir sem a UFPE. E por isso que a refinaria apoia iniciativas e ações junto com a UFPE. Vai fazer estudos dos impactos (EIA/RIMA), fazer análise do ar, das emissões, o resgate arqueológico, ou uma serie de ações que precisa ter conhecimento técnico, convida-se a UFPE para participar. Então hoje já está sendo assim, para o futuro existe o apoio ao INTM e o incentivo à inserção de outros parceiros dentro do INTM como a Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de São Carlos, Universidade de São Paulo, Universidade do Rio de Janeiro para que o INTM seja nacional, seja plural que possa sair daqui de Pernambuco tecnologia e inovação e com isso possam ser gerados recursos e capital humano de alta qualidade, “de Pernambuco para o mundo” (Entrevistado E, entrevista, outubro de 2012).

Argumento 4: Reconhecimento pela Refinaria da importância da UFPE

Dados

Proposição ou Conclusão

A Refinaria Abreu e Lima reconhece a importância da UFPE em ações que demandam conhecimento técnico-científico e vem apoiando a construção do INTM com a inserção de outras universidades.

Garantia (pois)

A universidade pode contribuir em diversas ações que a Refinaria necessita desde análises ambientais até resgate arqueológico.

Apoio (porque)

A Refinaria Abreu e Lima não enxerga o desenvolvimento da indústria de refino em Pernambuco sem a UFPE. Hoje, a Refinaria desenvolve ações em parceria com a Universidade e, para o futuro, há a iniciativa do INTM.

Figura 6 – Análise de Argumento sobre a relação UFPE – Refinaria Abreu e Lima

A UFPE desempenha importante papel no desenvolvimento da indústria de refino de petróleo no estado e a construção do INTM com a parceria de outras universidades, proporcionará que saia de Pernambuco inovação e capital humano de alta qualidade.

Denota-se que a relação institucional entre a UFPE e a RNEST é constantemente citada pela ótica do longo prazo. Nessa relação cabe apontar a presença do oportunismo, isto é, a busca de autointeresse, conforme Williamson (1979).

A RNEST investe recursos financeiros na universidade para construção de novos laboratórios e aquisição de equipamentos que apoiem as atividades de P&D. Ressalte-se que na destinação desses recursos há a atuação da ANP que obriga as empresas de petróleo, em um determinado percentual, a fazerem investimentos em P&D e recursos humanos.

Foi identificado que há convênios de cooperação para construção de novos laboratórios de pesquisa na UFPE assim como para aquisição de equipamentos que apoiem atividades de P&D que dão suporte a indústria de refino de petróleo. Entretanto, detectou-se que existe lentidão na viabilização de obras, como apontado pelo entrevistado E “O convênio com a FINEP já existe há dois anos e o prédio ainda não foi pra frente”. Ademais ocorre, entre os professores, um “loteamento” dos recursos para aquisição de equipamentos e os valores passam a ser utilizados para atender a demandas pontuais de departamentos e não para a aquisição de itens para os institutos de pesquisa que estão sendo construídos visando apoiar a incipiente indústria de refino de petróleo em Pernambuco. Dessa forma, observou-se que os professores apresentam um comportamento oportunista.

A presença de uma burocracia com características weberianas possibilitaria que os professores enxergassem os interesses da UFPE com seus interesses individuais, o que teria um impacto positivo na relação institucional estabelecida com a RNEST.

O panorama apresentado nos permite perceber a carência de uma burocracia que promova um melhor desenvolvimento na relação institucional em análise. Evans (2004) ao analisar os burocratas weberianos sustenta que esses viam seus interesses atendidos pela execução de suas atribuições e pela contribuição para a realização dos objetivos do aparato como um todo. Essa burocracia, aliada aos princípios de governança, possibilitaria uma melhor consecução dos objetivos da UFPE junto a RNEST.

A necessidade da criação/reformulação do modelo de gestão da Universidade é premente, devido a várias problemáticas não apenas vinculadas a atuação em prol da indústria de refino de petróleo. O Entrevistado D (UFPE) abordou ainda a falta de uma cultura de planejamento na UFPE afirmando “nós não nos planejamos”.

Na temática de aquisição de equipamentos, o Entrevistado C (UFPE) assinalou a dificuldade de gestão de recursos financeiros em especial na aquisição de equipamentos laboratoriais, devido as carências administrativas (englobando a estrutura organizacional da universidade) que dificultam o atendimento as exigências legais impostas por órgãos de controle externos a UFPE. Esse tipo de marco regulatório prejudica a eficiência e eficácia nas compras de equipamentos na universidade fazendo com que as atividades de ensino e pesquisa sejam prejudicadas.

Um aspecto recorrentemente apontado pelos entrevistados acadêmicos foram as deficiências na estrutura administrativa da UFPE. A existência de problemas internos, como a ausência de uma gestão mais compartilhada com os diversos centros acadêmicos, reflete isso. A adoção de maior descentralização administrativa contribuiria para melhor atuação da UFPE na relação com a RNEST, pois os centros que possuem maior *expertise* nas áreas fins para estruturação da indústria de refino de petróleo no Estado, como o CTG e o Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN), teriam maior interface com a indústria.

Reforça-se que os problemas administrativos da UFPE situam-se em contraposição a burocracia weberiana, dessa forma, urge tornar mais eficiente o design organizacional da universidade, atendendo a necessidade de maior autonomia por parte dos centros acadêmicos e, ao mesmo tempo, preservando o caráter de unidade das ações empreendidas pela UFPE.

Diante do exposto, conclui-se que, conforme preconizado por Evans (2004) é a ausência de burocracia que prejudica o desenvolvimento e não sua prevalência. Uma estrutura burocrática nos moldes weberianos auxiliaria no melhor desenvolvimento da relação institucional entre a UFPE e a RNEST.

Considerações finais

Os resultados obtidos através da realização das entrevistas e Análises Argumentativas demonstram a relevância da UFPE na formação profissional, notadamente de engenheiros, para atuar na estruturação da indústria de refino de petróleo no estado de Pernambuco. Há de se destacar as ações que a universidade vem realizando na área de P&D e seu impacto em perenizar o desenvolvimento econômico que esta ocorrendo no estado.

Uma Hélice Tríplice é vista na relação entre os atores institucionais Governo do Estado de Pernambuco, UFPE e RNEST. Percebe-se que a UFPE se insere institucionalmente como um dos elos na estruturação da indústria de refino de petróleo através de sua *expertise* na formação universitária

e geração de conhecimento científico.

No que tange aos papéis de transformação industrial os resultados obtidos demonstram que a atuação da UFPE é claramente presente nos papéis de transformação industrial demiurgo e pastor.

Nas entrevistas, foram ressaltados aspectos positivos como o bom relacionamento institucional e as parcerias na área de P&D, a exemplo do projeto do INTM. Todavia, falhas organizacionais como a existência de comportamento oportunista (nos moldes preconizados pela ECT), o alto grau de centralização administrativa da UFPE assim como a carência, por parte da universidade, de um modelo de gestão que propicie uma melhor interação universidade-indústria também foram apontados.

Tendo em vista que a burocracia busca a adequação dos meios aos objetivos pretendidos a fim de garantir a máxima eficiência das organizações; com a adoção de mudanças e uma maior atenção aos aspectos apontados, a UFPE estaria buscando a adequação dos seus meios (cursos de graduação e pós-graduação, laboratórios de pesquisa, entre outros) aos objetivos pretendidos (apoiar a estruturação da indústria de refino de petróleo) e garantiria a máxima eficiência na relação institucional com a Refinaria Abreu e Lima.

Referências

- ABDALLA, M. M; CALVOSA, M. V. D. ; BATISTA, L. G. . Hélice Tríplice no Brasil: um Ensaio Teórico Acerca dos Benefícios da Entrada da Universidade nas Parcerias Estatais. **Revista Cadernos de Administração da Faculdade Salesiana Maria Auxiliadora**, v. 1, p. 34/3-52, 2009. Disponível em: http://www.fsma.edu.br/cadernos/Artigos/Cadernos_3_artigo_3.pdf Acesso em 30 abr. 2012.
- ASCOM UFPE **Trabalho social da UFPE recebe Prêmio Top Socioambiental e de RH da ADVB-PE**. Disponível em: http://www.ufpe.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=40212 Acesso em 07 jun. 2012.
- BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Boletim Regional/Julho 2011 – Região Nordeste**. Disponível em: <http://www.bcb.gov.br/pec/boletimregional/port/2011/07/br201107c2p.pdf> Acesso em 07 set. 2011.
- BARROS, Fernando Antonio Ferreira de. Os avanços da tecnociência, seus efeitos na sociedade contemporânea e repercussões no contexto brasileiro BAUMGARTEN, Maira. **A era do conhecimento: Matrix ou Ágora?** Porto Alegre/Brasília: Ed. Universidade/UFRGS/Ed. UNB, 2001. p. 73-87.
- BEUREN, Ilse Maria (prg.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2003.
- BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da Educação no Município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Ed. e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- BOTELHO, Marcos Paulo Oliveira. **Divisão do trabalho e burocracia: para acritica das interpretações sociológicas da burocracia**. 2008. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Serviço

- Social - UFRJ, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=128554. Acesso em: 14 ago. 2012.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: volume 1**. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CONDEPE FIDEM. Agência Estadual de Planejamento e Pesquisas de Pernambuco. **PIB de PE cresce 5,0% no segundo trimestre de 2011 e acumula 5,7% no semestre**. Disponível em: http://www2.condepefidem.pe.gov.br/web/condepe-fidem/exibir_noticia?groupId=19941&articleId=486175&templateId=82535Acesso em 07 set. 2011.
- CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 51-66.
- ETZKOWITZ, Henry. **Hélice Tríplice: Universidade-indústria-governo: inovação em movimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- EVANS, Peter. **Autonomia e parceria: Estados e transformação industrial**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.
- FAGUNDES, Jorge. Economia Institucional: custos de transação e impactos sobre política de defesa da concorrência. **Revista de Economia Contemporânea**, vol. 2, UFRJ. Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: http://www.ie.ufrj.br/grc/pdfs/custos_de_transacao_e_impactos_sobre_politica_de_defesa_da_concorrenca.pdf Acesso em 29 ago. 2012.
- FECOMBUSTÍVEIS. **Petrobras ainda negocia com PDVSA Sociedade em Refinaria de PE**. Set. 2011. Disponível em: http://www.fecombustiveis.org.br/index.php?option=com_clipping&task=nota-aid=17888. Acesso em: 07 jun. 2012.
- FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GONÇALVES E SILVA, Gilson Edmar. A evasão e a retenção. **Jornal do Commercio**, Recife. 30 mar. 2010. Disponível em: http://www.ufpe.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=36652:artigos--a-evasao-e-a-retencao-&catid=9&Itemid=73. Acesso em: 07 out. 2012.
- LIAKOPOULOS, Miltos. Análise Argumentativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 218-243.
- LIMA, João Policarpo R.; SICSÚ, Abraham Benzaquem; PADILHA, Maria Fernanda F. G.. Economia de Pernambuco: transformações recentes e perspectivas no contexto regional globalizado. **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, v. 38, n. 4, p.525-541, 01 out-dez 2007. Disponível em: http://www.bnb.gov.br/projwebren/exec/artigoRenPDF.aspx?cd_artigo_ren=1062. Acesso em: 07 set. 2011.
- MEIRELLES, Dimária Silva. Teorias de mercado e regulação: por que os mercados e o governo falham? **Cadernos EBAPE**, Rio de Janeiro, v. 08, n. 04, artigo 5, p. 644-660, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-39512010000400006&script=sci_arttext. Acesso em: 23 mar. 2012.
- MELO, Andrea Sales Soares de Azevedo; RAMOS, Mariana Hipólito; RAMOS, Francisco. S. Uma Avaliação Qualitativo-Exploratória dos Impactos de uma Refinaria de Petróleo usando o Método Multicritério Social: o Caso da Abreu e Lima - PE. **Revista Econômica do Nordeste**, v. 41, n. 02, p. 355-373, 2010. Disponível em: http://www.bnb.gov.br/projwebren/exec/artigoRenPDF.aspx?cd_artigo_ren=1194 Acesso em 07 jun. 2012.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão**

democrática. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PADULA, Raphael. Reflexões gerais sobre políticas públicas e desenvolvimento local na era da globalização. **Revista Oidles**, Málaga, v. 1, n. 1, p.42-66, jul-set. 2007. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/oidles/01/index.htm>. Acesso em: 03 out. 2012.

PETROBRÁS. **Graça Foster fala dos desafios da Petrobras em evento da The Economist**. Fatos e Dados. 4 Out. 2012. Disponível em: <http://fatosedados.blogspot.com.br/2012/10/04/graca-foster-fala-dos-desafios-da-petrobras-em-evento-da-revista-britanica-the-economist/> Acesso em: 10 out. 2012.

_____. **Obras em ritmo acelerado na Refinaria Abreu e Lima e na Petroquímica Suape**. Fatos e Dados. 31 Maio 2011. Disponível em: <http://fatosedados.blogspot.com.br/2011/05/31/obras-em-ritmo-acelerado-na-refinaria-abreu-e-lima-e-na-petroquimicasuape/>. Acesso em: 07 jun. 2012.

PINTO, Eduardo Costa; CARDOSO JUNIOR, José Celso; LINHARES, Paulo de Tarso (Org.). **Estado, instituições e democracia: desenvolvimento**. v. 3. Brasília: Ipea, 2010. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/2010/Livro_estadoinstituicoes_vol3.pdf. Acesso em: 30 ago. 2012.

POLANYI, Karl. **A Grande Transformação**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: CAMPUS, 2000.

SILVA, Maria Euzimar Berenice Rego. O Estado em Marx e a teoria ampliada do Estado em Gramsci. In: **4º Colóquio Marx e Engels**, 2005, Campinas - SP. Anais do 4º Colóquio Marx e Engels, 2005. v. 01. Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT2/gt2m5c5.pdf> Acesso em: 23 ago. 2012.

SILVA, Nilson Carlos Duarte da; GIULIANI, Antonio Carlos. Um estudo sobre o desenvolvimento no Brasil da cooperação universidade-empresa – interação entre a instituição de ensino superior de tecnologia e a micro e pequena empresa. **Revista de Administração da UFSM**, Santa Maria - RS, v. 02, n. 03, p.479-498, set-dez. 2009. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reaufsm/article/viewFile/1643/930>. Acesso em: 18 set. 2011.

STRAUSS, Anselm L; CORBIN, Juliet M. **Pesquisa Qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de uma teoria fundamentada**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SUAPE. Complexo Industrial Portuário Eduardo Gueiros. **O que é Suape?** Disponível em: <http://www.suape.pe.gov.br/institucional/institucional.php> Acesso em 29 ago. 2012.

TOULMIN, Stephen Edelston. **Os usos do argumento**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UDERMAN, Simone. O Estado e a Formulação de Políticas de Desenvolvimento Regional. **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, v. 39, n. 02, p.232-250, abr-jun. 2008. Disponível em: http://www.bnb.gov.br/projwebren/exec/artigoRenPDF.aspx?cd_artigo_ren=1081. Acesso em: 30 set. 2011.

UFPE. **A Instituição**. Disponível em: http://www.ufpe.br/ufpenova/index.php?option=com_content&view=article&id=99&Itemid=178&lang=pt Acesso em 07 set. 2012.

WILLIAMSON, Oliver Eaton. Transaction-Cost Economics: The Governance of Contractual Relations. **Journal Of Law And Economics**, Chicago, v. 22, n. 2, p.233-261, out. 1979. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/725118>. Acesso em: 30 dez. 2012.

_____. **The Economic Institutions of Capitalism**. New York: The Free Press, 1985.

Capacitação Continuada para Identificação e Atuação nas Expressões da Questão Social no Projovem — Recife

Maria Alexandra da Silva Monteiro Mustafá

Assistente Social, Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Salesiana de Roma, Pós-doutora em Serviço Social pela Universidade Roma Tre, Professora Adjunto IV do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, do Departamento de Serviço Social da UFPE
alexandramustafa@ig.com.br

Resumo

O presente artigo trata de uma experiência extensionista desenvolvida no âmbito do processo de formação de profissionais que atuam no Projovem – Recife. Seu caráter analítico revela o poder de conscientização implícito na metodologia da capacitação continuada, enquanto instrumental pedagógico que contribui para o desvelamento das determinações das expressões da questão social, que se constitui objeto de estudo/intervenção do Serviço Social e fator inerente à ordem capitalista. O trabalho apresenta o conteúdo e a dinâmica do processo de capacitação e os resultados da pesquisa desenvolvida no período em questão (2011). Conclui-se que o potencial do Projovem está no fato de, ao mesmo tempo ser um programa compensatório no âmbito da política de educação, e ser um espaço privilegiado de formação de uma consciência crítica dos jovens da classe trabalhadora que vivenciam todas as consequências do processo de mundialização do capital e do neoliberalismo que caracterizam os Estados e as sociedades modernas.

Palavras chave: capacitação, expressões da questão social, Projovem

Abstract

This paper presents a theoretical-practical experience developed in the process of training of professionals engaged in Projovem-Recife that is part of the extension of UFPE, and has an analytical character that reveals the power of conscientization, implicit in the methodology of continuous training. It has a methodology that contributes to the clarification regarding the determinations of the expressions of Social Question which is a kind of methodology that contributes to the clarification regarding the determination of the terms of that question: an object of study and intervention of the Social Work and inherent factor of the capitalist order. The potential of the Projovem is in the fact that it is a privileged space for training the critical consciousness of the members of the proletariat youth that experiencing all the consequences of the process of globalization of the capital which characterize the modern States.

Keywords: training, expressions of social question, Projovem

Introdução

O Projeto de extensão intitulado “Capacitação continuada para Identificação e Atuação nas Expressões da Questão Social no Projovem – Recife” foi uma iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ética (GEPE), direcionada para profissionais das áreas de educação, assistência social e psicologia que atuam nas unidades de ensino onde se desenvolve o Projovem na cidade do Recife, totalizando um público de 200 profissionais.

O eixo orientador da proposta foram as expressões da questão social que mais incidem no processo de ensino/aprendizagem dos jovens, ocasionando evasões, dificuldades na apreensão de uma consciência crítica e protagonista, face às determinações das condições de vida e de trabalho que lhe são impostas pelo modo de produção capitalista que, em última instância se constitui fator determinante da questão social.

A atividade foi desenvolvida no auditório do CCSA da UFPE, através de reuniões mensais, de agosto a novembro de 2011.

A fase de planejamento se deu a partir de visitas aos núcleos e escolas onde funcionam o Projovem e, a partir de reuniões com a equipe de coordenação pedagógica da PCR. As refrações da questão social, identificadas a partir de uma pesquisa de campo junto ao público alvo foram estudadas em suas determinações e manifestações, conforme apresentadas no item 4 deste trabalho.

O objetivo último do projeto de capacitação consistiu, portanto, em oferecer subsídios aos profissionais para qualificar a sua atuação, com elementos teóricos capazes de ampliar sua atitude crítica e politizada, na perspectiva de enfrentamento da questão social, possibilitando aos jovens uma vivência ética de sua humanidade, apesar das contradições da nova configuração do mundo do trabalho, ocasionada pelo redimensionamento da ordem do capital.

Em nível mais amplo, o resultado da pesquisa de campo configurou um perfil dos/as jovens do Projovem que pode ser generalizado para outras regiões do Brasil, tal como se pode constatar na pesquisa *Políticas públicas, juventude e desigualdades sociais: uma discussão sobre o Projovem Urbano em Belo Horizonte*¹.

Dada a amplitude das ações previstas e realizadas no processo de capacitação continuada, além da avaliação do desdobramento da capacitação na atuação dos profissionais, pôde-se analisar o seu alcance e constatar uma mudança de atitudes em tais sujeitos, considerando-se que o processo de capacitação trouxe contribuições consideráveis para a formação dos atores sociais envolvidos.

Outro fator que nos permite vislumbrar tal positividade pôde ser constatado no evento de socialização dos PLAs² de todos os núcleos, espaço no qual os/as jovens revelaram, por meio de expressões artísticas e culturais, a sua compreensão sobre temáticas que incluíam questões estabelecidas como objeto das capacitações realizadas.

1. LEÃO, Geraldo; NONATO, Symaira, Políticas públicas, juventude e desigualdades sociais: uma discussão sobre o *Projovem Urbano* em Belo Horizonte In **Educação e Pesquisa**. vol.38 no.4 São Paulo Oct./Dec. 2012 Epub July 31, 2012, Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000016>, Acesso 23/04/2013.

2. Planos de Ação Comunitária – atividade realizada pelos/as jovens nas suas comunidades, sob a orientação de uma assistente social, a partir da identificação de problemáticas coletivas escolhidas como objeto de estudo/intervenção nas escolas e no ambiente onde habitam os/as jovens.

Marco Teórico

Após o final da II guerra, a geopolítica mundial assumiu uma nova configuração: os países se dividiram entre os blocos capitalista e socialista. As consequências desta nova configuração traçou o perfil de atuação de cada bloco para afirmarem-se como opção mais viável no campo da economia, da política, da cultura e do desenvolvimento tecnológico.

O bloco capitalista criou o Plano Marshall para a reconstrução dos países ocidentais que se degeneraram com a guerra e, concomitantemente foram gerados os Organismos Internacionais que passaram a ter uma interferência direta sobre os Estados – Nação, determinando e financiando suas políticas internas no intuito da consolidação de uma democracia burguesa e do capitalismo com direcionamento neoliberal. As décadas de 80 e 90 do século XX foram cenário de um arrefecimento do projeto socialista em detrimento de uma crescente liberalização dos mercados dos países socialistas que culminou com a hegemonização da influência neoliberal em todo o mundo. Atualmente, a economia mundial, com o processo de mundialização do capital, prescinde absolutamente do financiamento do FMI e do BM que, por sua vez, impõem exigências para a concessão de empréstimos aos Países membros. Tal fenômeno implica um condicionamento da soberania nacional e uma crescente liberalização da economia dos países que, por sua vez implementam programas e políticas cujos objetivos são pautados por estes organismos internacionais. No tocante à política de educação, a orientação do FMI e do BM são no sentido de favorecimento de uma educação para todos. Os modelos de políticas públicas adotados pelos Organismos Internacionais tendem a propiciar a educação não formal, tendo em vista a dificuldade de o Estado sanar seus problemas por meio de políticas permanentes, recorrendo a políticas compensatórias como é o caso do Projovem que favorece o reingresso dos jovens à escola, permitindo-lhes concluir o ensino fundamental, ter acesso ao ensino médio e preparar-se para o mercado de trabalho.

Pesquisa do IPEA (2010)³ revela que menos da metade dos jovens de 15 a 17 anos está cursando o ensino médio, etapa de ensino adequada para esta faixa etária, e apenas 13% dos jovens de 18 a 24 anos frequentavam o ensino superior em 2007. Para o diretor de estudos e políticas sociais do instituto, Jorge Abrahão, o jovem ainda se divide entre os estudos e o mercado de trabalho e aqueles que conseguem frequentar a escola precisam lidar ainda com o problema da baixa qualidade do ensino.

No ensino superior, entre 1996 e 2007, a taxa de frequência líquida cresceu 123%. Mas o percentual de jovens na faixa etária dos 18 aos 24 anos que têm acesso à etapa ainda é apenas de 13% – muito abaixo da meta de 30% estipulada para 2011 no Plano Nacional de Educação (PNE). O estudo do Ipea destaca que o Brasil ainda tem 1,5 milhão de jovens analfabetos (15 a 29 anos). Segundo a pesquisa, “a manutenção do número de analfabetos no país em patamar elevado está relacionada à baixa efetividade do ensino fundamental”. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) de 2007, 44,8% das pessoas analfabetas com 15 anos ou mais já haviam frequentado a escola.

Vale ressaltar que a mundialização do capital representa a unificação dos mercados internacionais, de um lado, através da disseminação de oligopólios industriais em quase todos os países e um processo de divisão internacional do trabalho que repercute diretamente sobre o tipo de formação oferecido nas escolas para os jovens brasileiros.

Todavia, por outro lado, o mesmo processo significa a internacionalização da classe trabalhadora

3. Disponível em www.ecodebate.com.br. Acesso em 06 de abril de 2013.

que pode representar desafios inusitados para a nova ordem do capital. Confiantes nesta última afirmação que demonstra a contradição na correlação de forças capital x trabalho, decidimos investir na capacitação de profissionais que atuam na formação dos jovens do Projovem, com o objetivo de fornecer subsídios para uma análise crítica sobre as expressões da questão social que vêm se agravando com a crescente onda neoliberal, promovendo o aumento das desigualdades sociais em todos os países.

Metodologia

Capacitações - A Escolha Metodológica: Teoria e Prática de uma Intervenção Social

Utilizar o recurso da capacitação continuada, por um período de 06 meses, foi uma estratégia e uma escolha metodológica no âmbito do rol de atividades que compõem o lastro de atuação na área de Serviço Social. O escopo de tal escolha se justifica pela potencialidade de ampliação e alargamento de uma visão de mundo, baseada no acréscimo de informações sobre a realidade e pela possibilidade de alicerçar uma consciência crítica sobre o real vivido. Implica, também, uma avaliação da atuação em desenvolvimento, por parte dos sujeitos que dela participam.

Para além do fator informativo que consistiu em um processo de socialização do saber em nível universitário, a partir do uso de categorias-chaves que explicam o social; a capacitação promoveu uma troca de conhecimentos entre os que atuam diretamente no Projovem e aqueles que estão na academia, seja como professores ou estudantes.

A metodologia adotada oportunizou uma pesquisa bibliográfica sobre as temáticas das palestras e uma pesquisa de campo com os sujeitos envolvidos, sobre as manifestações da questão social no cotidiano dos(as) jovens do Projovem, possível de ser captado durante o processo de ensino-aprendizagem que ocorre no cotidiano dos profissionais do Projovem. Vale considerar que o nível de formação destes profissionais é, na sua grande maioria, um nível universitário de áreas as mais diversas do conhecimento. Esta pluralidade de universos de conhecimento exigiu que, inicialmente, se estabelecesse a formação de uma linguagem comum, tendo como fio condutor o conteúdo de categorias básicas nas ciências sociais, tal como a categoria da *questão social no capitalismo* e de suas manifestações, entendidas pelo senso comum e pela abordagem neo-positivista, em voga, como *problemas* sociais que afetam a vida dos(as) jovens das classes subalternizadas.

Resultados e discussões

As Temáticas das Capacitações

Em síntese, as capacitações dirigiram-se aos(as) profissionais com o objetivo de aprofundar seu conhecimento sobre as determinações estruturais e conjunturais destas manifestações da questão social, bem como formas de enfrentamento, qualificando sua atuação enquanto sujeitos que preparam sujeitos para o pleno exercício de seus direitos. Ao todo, foram cinco capacitações mensais que versaram sobre os temas: **questão social; trabalho e precarização; desemprego e evasão; feminização do trabalho e violência doméstica contra a mulher; conflito entre gerações e uso de drogas.** Segue

um breve comentário de cada capacitação, tendo em vista que todas elas foram registradas e serão objeto de capítulos subsequentes a este.

Questão social: A concepção utilizada remonta aos estudos do Serviço Social que concebe a “questão social como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista” (IAMAMOTO, 2007, p.27); e como um fenômeno inerente ao capitalismo, desde suas origens, dada a lei de acumulação geral do capital. Na atualidade, a questão social se expressa no capitalismo maduro, com o fenômeno da flexibilização das relações de trabalho e com o acirramento das desigualdades. Em contraposição, a versão de Castel (1998) se refere a uma “nova questão social”, que implica na redução dos direitos conquistados na nova configuração do Estado mínimo, em detrimento do Welfare State, quando o estado passa a se retirar do campo social com cortes, privatizações, etc.

Trabalho e Precarização: Adotou-se a abordagem sobre a ontologia do ser social, fundamentada em Lukács, na qual o trabalho se define como a atividade central do gênero humano, por permitir a reprodução da espécie. O trabalho contém, três dimensões indissociáveis: a dimensão teleológica, que consiste no planejamento ou ideiação prévia da obra a ser realizada; na execução ou elaboração da obra idealizada; e no controle dos fins e resultados do produto produzido pelo trabalhador. O rompimento destas dimensões indissociáveis produz o fenômeno da alienação e da precarização das condições de trabalho, tendo-se em vista a extração da mais valia no processo de trabalho. Este fenômeno tem se intensificado nas últimas décadas, apresentando-se cada vez mais perverso com a onda neoliberal, especialmente para as sociedades periféricas.

Desemprego e Evasão: Tanto o desemprego, quanto o trabalho informal incidem drasticamente sobre o processo de evasão. O segmento juvenil das classes subalternizadas é o mais atingido pelo desemprego e, esta população não consegue conciliar trabalho informal com estudo; suas condições de vida a obrigam a optar pelo trabalho incerto, fato que incide na evasão do Projovem. Vale ressaltar, ainda, sua condição de despreparo face à nova configuração do mercado de trabalho e das exigências dos organismos internacionais junto aos países periféricos, quanto às determinações no processo de formação e de ensino que incidem sobre as políticas públicas voltadas para a juventude que forma o exército industrial de reserva num denominado processo de “inclusão social” no mercado de trabalho.

Feminização do trabalho e Violência doméstica contra a mulher: O ingresso da mulher no mercado de trabalho tem apresentado altos índices da PEA (População economicamente ativa) e isto representa de um lado autonomia feminina e, por outro, sobrecarga de trabalho para a mulher. A cultura do patriarcado induz também tanto para uma desvalorização do trabalho feminino, quanto para um processo crescente de violência doméstica que culmina com agressão física e psicológica e até mesmo com a morte da cômpute. Apesar da conquista da Lei Maria da Penha, o índice de violência é crescente e o fenômeno da impunidade ou da indiferença por parte da população e do Estado contribuem para a banalização da vida e para o acirramento do machismo em nossa sociedade.

Conflito de gerações e uso de drogas: O envelhecimento tem sido tratado como fator de discriminação no mundo da produção e na cultura do produtivismo desmedido. Os velhos, ao deixarem de produzir, são vistos como inúteis para a sociedade e para a família. Esta cultura anti-ética e mercantil se espalha entre os jovens que, por sua vez, também são considerados inúteis se não ocupam espaço no mercado de trabalho. O mútuo desrespeito entre as gerações provoca conflitos familiares e mergulha os jovens no mundo das drogas, cujas consequências são catastróficas para a família e para o segmento juvenil, coincidindo muitas vezes com uma penetração no mundo do crime



4. Vale ressaltar que o Projovem, no período em que foram realizadas as capacitações, funcionava em escolas como um programa à parte da política educacional regular, característica central das escolas. Neste sentido, constata-se certo “preconceito” para com os jovens por parte da direção da escola que os vê como “ameaça” aos “bons costumes” por se tratar de um segmento fora da faixa etária dos alunos regulares e vulneráveis aos possíveis “vícios” de sua condição de exclusão social. Isto representa um agravante tanto no que se refere ao acolhimento dos profissionais, quanto dos estudantes que estão inseridos no programa, fato que talvez tenha sido determinante na adoção de um novo direcionamento na política nacional do programa, incluindo-o, a partir do ano de 2012, no rol da política de educação e não mais como política para a juventude.

e do tráfico, da violência e da barbárie.

Resultados da Pesquisa de Campo

A pesquisa foi aplicada sob a forma de questionários individuais e as perguntas versaram sobre os temas das capacitações, com o objetivo de identificar a concepção dos(as) profissionais acerca do cotidiano dos(as) jovens e a capacidade de análise crítica sobre a questão social e suas expressões no segmento juvenil das classes subalternizadas. Neste sentido, a pesquisa foi um instrumento didático que nos permitiu avaliar o nível de apreensão dos conteúdos das capacitações e, ao mesmo tempo, nos forneceu elementos a serem trabalhados nas capacitações que se seguiam, na perspectiva de proporcionar condições teóricas e práticas para o aprimoramento intelectual e político dos(as) profissionais.

Ao serem questionados sobre o entendimento do Projovem enquanto um Programa de enfrentamento da questão social expressa na juventude, 33% dos profissionais ressaltaram a sua relevância pelo fato de combater a vulnerabilidade social, o que representa uma forma de evitar que os jovens se deixem levar pela drogadição, por exemplo, e por todas as implicações que se constituem aspectos de riscos inerentes à sua condição de membros das classes subalternizadas. Em seguida, o compromisso com a inclusão social e a educação (25%) e por último, 17% atribuíram a importância do Projovem por ser um programa que permite uma aproximação com a qualificação profissional dos jovens.

O termo “inclusão social” é, em si, muito polêmico tendo em vista que os jovens já estão inseridos na sociedade, porém são expulsos do mundo da cidadania, isto é, dos direitos que lhes competem como “cidadãos” brasileiros e do acesso às benesses produzidas socialmente pela classe trabalhadora e apropriadas indevidamente apenas pela burguesia do País. Na realidade, se trata de uma “cidadania negada” ou de uma “cidadania pelo avesso”, tendo-se em vista que o acesso aos direitos sociais se dá pela condição de inexistência dos mesmos. Só tem acesso ao Projovem, aqueles a quem foi negada a educação fundamental, que deveria ser um direito universal e não apenas de alguns grupos privilegiados de uma sociedade excludente.

O Projovem contribui para a elevação do nível de consciência entre os jovens principalmente por se utilizar da interdisciplinaridade (33,3%) no processo de ensino-aprendizagem, que permite o tratamento de temáticas do cotidiano e a preparação para uma Participação Cidadã (33,3%). Isto se deve ao fato de que todas as disciplinas trabalham temáticas comuns e são responsáveis também pelos PLAs. Em seguida, tem-se ainda como positividade do Projovem, a orientação profissional e a ação comunitária realizadas no programa, ambas com 16,7%.

Foram ressaltadas como desafios, as condições de trabalho dos profissionais (25%), os salários baixos, bem como a instabilidade no emprego, atrasos de entregas de materiais e falta de disponibilidade de aulas práticas. Outro desafio remonta ao fato de o Projovem ser um programa de educação não formal; fato que se reflete na qualidade do acolhimento da escola onde funciona o núcleo do Projovem (25%). Neste sentido, pudemos apreender que, muitas vezes, existe resistência e pouca cooperação da direção escolar para com o Programa⁴.

As discussões sobre a evasão escolar dos jovens tendem a partir de duas abordagens distintas: a que constrói sua análise em torno dos fatores internos e, outra, que enfatiza os fatores externos

à escola. Dentre os fatores internos são apontados o desinteresse dos jovens diante da falta de uma didática mais dinâmica e atraente nas aulas e a precária infra-estrutura da escola. Como fatores externos, destacam-se os conflitos familiares, a maternidade precoce e, principalmente, a necessidade de trabalhar. (MELO, 2008: p.17)

A falta de encaminhamento profissional (16,7%) também é relatada pelos profissionais como um agravante que desestimula os jovens. Mas é a evasão dos alunos que, para os professores do Projovem, consiste no maior desafio visualizado no programa com 33,3%.

Um fator notável na contabilização da composição do público que frequenta o Projovem revela-se pelo indicativo de alto índice de jovens do sexo feminino em detrimento do sexo masculino. Isto se deve ao fato de que, na maioria dos casos, a mulher tendo vivenciado a gravidez na adolescência e a necessidade de cuidar dos filhos, tanto no que concerne aos cuidados maternos quanto à sua sobrevivência material, a tenha afastado necessariamente da escola regular. Sendo assim, já na vida adulta, as mulheres desejam recuperar o tempo perdido, almejam por maior independência e querem ter uma qualificação para se inserirem no mercado de trabalho.

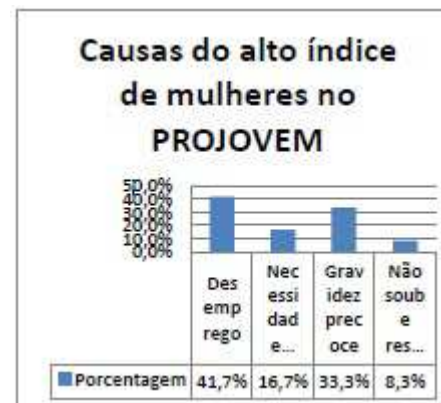
Já os jovens do sexo masculino recebem uma pressão maior para contribuir com as despesas familiares e ingressarem no mercado de trabalho, de natureza formal ou informal, visto que a eles está prevista na sociedade do capital, uma inserção desqualificada e servil na atividade profissional. Poucos são aqueles que despertam para a necessidade de uma continuidade nos estudos, considerando-se que a própria cultura escolar os impele para uma inserção subalternizada no mercado de trabalho.

Além destes fatores, as condições precárias de vida e de trabalho dificultam o acesso ao estudo, que, por sua vez, exige frequência regular, horário incompatível com o horário de trabalho, atividades de concentração – impossibilitadas pelo cansaço da rotina cotidiana, etc. Por fim, a renda também se demonstra como fator determinante, especialmente para aqueles que estão desempregados ou sem ocupação regular, que são conduzidos ao mercado informal e a atividades transitórias que funcionam como “escolhas” induzidas pela precariedade das condições de vida e de renda das famílias nas quais estão inseridos.

Outro fenômeno que recai sobretudo sobre o sexo feminino é a violência praticada contra as mulheres, as jovens, por parte de seus companheiros. Dada a cultura machista e conservadora que encontra seus fundamentos no fenômeno do patriarcado, inserido e alimentado nas sociedades ocidentais e legitimado tanto pela Igreja, quanto pelo Estado, tais fenômenos se reproduzem na ideologia capitalista, e se revelam no cotidiano das escolas. A violência contra a mulher resulta como fenômeno gritante no Projovem que atende a um público majoritariamente feminino. O tratamento dispensado à questão pela capacitação levou em consideração os movimentos feministas e de defesa dos direitos da mulher.

Considerações Finais

Após 06 meses de intensa interação com os(as) profissionais do Projovem, concluímos que a capacitação continuada constitui metodologia indispensável para um público já qualificado e que almeja adensar seus conhecimentos e analisar criticamente sua atuação. Os conteúdos trabalhados enriqueceram didaticamente e politicamente o público alvo e se transformarão em conhecimento





Cartaz apresentado no PLA que discutiu a questão da violência contra a mulher.



Participação no PLA da Escola Henocho Coutinho que elegeu a música frevo mulher para discutir a questão da violência contra a mulher.

produzido, a ser divulgado entre os que participaram das capacitações e aqueles que atuam no campo das ciências sociais, em especial do Serviço Social. Resta a conclusão de que os Programas sociais compensatórios conservam um duplo caráter: o atendimento das exigências dos Organismos Internacionais e, contraditoriamente, um fortalecimento do segmento trabalhador juvenil, no sentido de poder suscitar o desencadeamento de uma consciência crítica capaz de se somar ao movimento em curso de transformação social que, no Serviço Social assume um caráter de intervenção competente e qualificada, ética e transformadora.

Referências

- BENDRATH, Eduard; GOMES, Alberto. Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate In **Intermeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.16, n.32, p.157-171, jul./dez. 2010.
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário Petrópolis: Vozes, 1998.
- CFESS (org). **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Série: Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais, n. 3. 2012.
- GOHN, M. G. **Educação Não-Formal e Cultura Política**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- KORITAKE, Luiz. **A atuação dos Organismos Internacionais na Educação** Disponível em www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/.../64p. acesso em 23/04/2013.
- IAMAMOTO, Marilda. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2007.
- LEÃO, Geraldo; NONATO, Symaira. Políticas públicas, juventude e desigualdades sociais: uma discussão sobre o *ProJovem Urbano* em Belo Horizonte In **Educação e Pesquisa**. vol.38 no.4 São Paulo Oct./Dec. 2012 Epub July 31, 2012, Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000016>, Acesso 24/04/2013.
- MELO, Wellington. **A evasão no Programa Nacional de Inclusão de Jovens-Projovem: discutindo possíveis causas**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
- OLIVEIRA, Arioaldo. **A mundialização do capitalismo e a geopolítica mundial do fim do século XX**. Disponível em posterous.com/getfile.../Cap4Umbelino.pdf. Acesso em 23/04/2013.

CAPOEIRA E EXTENSÃO NO DEF-CCS-UFPE

Discente Rafael da Cunha Lima

(Bolsista DEF-CCS-UFPE rafaelcunha_16@hotmail.com)

Dr. Henrique Gerson Kohl (Docente DEF-CCS-UFPE

(profhenriquekohl@hotmail.com)

Ms. Márcio Eustáquio Lopes Cavalcanti

(Técnico-Administrativo-Diretor do NEFD-UFPE

(eustaquio@ufpe.br)

Dr. José Luis Simões –CE-UFPE

(joseluis2711@hotmail.com)

Dr. Vilde Gomes de Menezes – DEF-CCS-UFPE

(vildemenezes@hotmail.com)

Resumo

Através desta pesquisa-ação, materializada no Projeto de Extensão “Capoeira Com a UFPE: Gingados Transformadores ao Ritmo de Epistemologias Críticas”, submetido ao EDITAL UFPE-PROEXT-2011-FLUXO CONTINUO e abrigado institucionalmente pelo DEF-CCS-UFPE, buscamos contribuir para o fomento do ensino da capoeira enquanto conhecimento socialmente relevante, acumulado historicamente e cientificamente orientado, em nosso caso, através da tendência pedagógica Crítico-Emancipatória. Para tal, nos basearemos nas experiências adquiridas ao longo de um ano e meio com intervenções pedagógicas realizadas nas dependências do Núcleo de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Pernambuco – NEFD/UFPE. Destarte, constatamos através das experiências acumuladas, que a abordagem Crítico-Emancipatória pode ser utilizada para gerar interesse pela prática contínua e regular da capoeira ao abordar aspectos práticos e teóricos a partir de uma didática comunicativa que prioriza a autonomia dos(as) beneficiados(as) sem estabelecer padrões de conduta estereotipados.

Palavras-Chave: Capoeira. Crítico-Emancipatória. Educação Física.

Abstract

Through this action research, embodied in Extension Project “Capoeira With UFPE: Transformers Swings the Rhythm of Critical Epistemologies”, submitted to CALL UFPE-PROEXT-2011-FLOW CONTINUOUS institutionally and sheltered by DEF-CCS-UFPE, we seek to contribute to the promotion of the teaching of capoeira as socially relevant knowledge, accumulated historically and scientifically oriented, in our case, through critical pedagogical trend-surpassing. To do this, we will base on the experiences gained over a year and a half with pedagogical interventions conducted in the premises of the Center for Physical Education and Sports, Federal

University of Pernambuco - NEFD / UFPE. Thus, we see through the experiences accumulated, the Critical-Emancipatory approach can be used to generate interest and to regulate the practice of capoeira continues to address theoretical and practical aspects from a communicative teaching that emphasizes the autonomy of benefit without establishing standards of conduct stereotyped.

Keywords: Capoeira. Critical-Emancipation. Physical Education.

Introdução e objetivos

Este trabalho foi originado a partir das intervenções com capoeira realizadas nas dependências do Núcleo de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Pernambuco – NEFD/UFPE - através do Projeto de Extensão “Capoeira Com a UFPE: Gingados Transformadores ao Ritmo de Epistemologias Críticas”, submetido ao EDITAL UFPE-PROEXT-2011-FLUXO CONTINUO. Trata-se de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005) em que buscamos aprofundar estudos acerca da capoeira e de suas interfaces no sentido de minorar as distorções que permeiam os arcabouços teóricos do ensino-aprendizagem-avaliação da temática da capoeira no sentido contribuir para o fomento do ensino da capoeira enquanto conhecimento socialmente relevante, acumulado historicamente e cientificamente orientado, em nosso caso, através da tendência pedagógica Crítico-Emancipatória idealizada por Kunz (1991, 1994). Nesse sentido, objetivamos criar intervenções pedagógicas que fossem capazes de superar a situação problema encontrada no grupo beneficiado pelo projeto, ou seja, o fato de que maioria dos(as) beneficiados(as) pelo projeto eram estudantes com pouca ou nenhuma vivência com capoeira, e por isso, possuíam poucos conhecimentos acerca de seus aspectos práticos e/ou teóricos no que diz respeito às regras de conduta e questões de ordem histórico-culturais. A partir do desenvolvimento da pesquisa, entendemos que nas aulas de capoeira dirigidas para iniciantes, as altas exigências à realização dos gestos técnicos da capoeira muitas vezes geram desinteresse pela prática, e com isso, a didática utilizada pelo(a) docente em sala de aula é um dos fatores que despertam o interesse pela prática regular da capoeira.

Marco teórico

Para atingir os nossos intentos de ensino-pesquisa-extensão, realizamos uma pesquisa bibliográfica preliminar na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), com a finalidade de localizar artigos que relacionassem Educação Física, Capoeira e a Pesquisa-ação para servirem de referência para nossas ações. Noutra fase, para desenvolver o plano de ação adotado a fim de superar a situação problema, aderimos às propostas pedagógicas sugeridas por Kunz (1991, 1994) através da corrente pedagógica Crítico-Emancipatória, cujas ideias giram em torno de um objeto central que é o movimento corporal humano. Para Kunz (1994), o objeto de ensino da Educação Física não deve ser caracterizado pela simples desenvolvimento e reprodução das ações esportivas, e sim, devem permitir uma compreensão crítica das diversas formas de encenação, seus interesses e problemas relacionados ao contexto sociopolítico através de uma didática comunicativa.

Metodologia

A perspectiva metodológica adotada para o desenvolvimento do presente trabalho foi a da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005), viés metodológico ideal para um intento que deseje relacionar-se com a prática, pois, ela permite a construção de conhecimentos na prática, ou seja, o(a) pesquisador(a) torna-se também praticante da ação. Na pesquisa-ação os conhecimentos científicos são provisórios e dependentes do contexto histórico, e nela, o(a) pesquisador(a) não descobre verdades científicas, mas ajudam na sua construção. Para nortear epistemologicamente a nossa leitura da realidade, buscamos subsídios em Kunz (1991, 1994), e para aprofundar as reflexões e resultados acerca da situação problema apresentada adiante, tomamos como referência as intervenções com capoeira realizadas ao longo de um ano (março/2012 a março/2013) através do Projeto de Extensão “Capoeira Com a UFPE: Gingados Transformadores ao Ritmo de Epistemologias Críticas”, submetido ao EDITAL UFPE-PROEXT-2011-FLUXO CONTINUO e abrigado institucionalmente pelo DEF-CCS-UFPE. Sobreleva dizer que, após as conclusões provisórias, retornamos a problemática enunciada para verificar se ela foi superada.

Resultados e discussão

Muitos de nós sabemos que a capoeira é uma manifestação cultural pluriétnica advinda das camadas sociais subalternas da população, e corresponde a uma prática corporal inicialmente trazida pelos africanos escravizados no Brasil colônia (FALCÃO, 2004). Ela é caracterizada por ser luta, jogo e dança ao mesmo tempo, e por possuir interfaces que podem ser exploradas através da sua prática (p. ex.: ritos, gestos e outras com relações de interdependências). Para jogar capoeira é indispensável que o(a) praticante possua destreza corporal no que diz respeito à realização dos gestos técnicos da modalidade, porém, para um praticante iniciante, as altas exigências para atingir os padrões de conduta pré-estabelecidos fazem com que haja uma descontinuidade na prática regular da capoeira, pois, nem sempre o(a) praticante realiza os gestos como se espera, o que lhe causa certa frustração e a conseqüente desistência em praticar capoeira por não ter atendido os seus interesses, pois, apesar do homem ter uma inerente necessidade de se movimentar, ele nem sempre mantém constante o interesse na satisfação pela necessidade de se movimentar.

O homem é um ser com inerente necessidade de se movimentar. Essa necessidade não pode ser eliminada do ser humano, assim como outras (da alimentação, por exemplo), mas nem sempre se pode dizer que o homem mantém um constante interesse na satisfação de certas necessidades. Simplificando: à medida que interesses podem ser, facilmente formados, podem, por isso, também e mais facilmente ainda, ser canalizado para interesses superficiais, ou menos necessários, reprimindo os que são vitais. (KUNZ, 1994, p. 27).

Nessa direção, cabe ao(a) docente identificar as dificuldades apresentadas pelo grupo a que pertence no sentido de superar situações problemas que geram desinteresse pela prática contínua da capoeira e impeçam a continuidade do processo de ensino-aprendizagem-avaliação dos(as) participantes, ao

invés de reforçar fatores que condicionam e limitam a prática da capoeira pelos(as) “mais aptos(as)”. Inserir-se no contexto observado é importante para entender o mundo vivido pelos(as) praticantes, e a partir dele, poder sugerir formas de superar determinada situação problema ao levar em consideração as dificuldades e possibilidades do grupo.

As intervenções foram realizadas por um docente e por um discente do curso de Educação Física da UFPE (alternava-se o dia que cada um deles intervia). As aulas ocorriam nas terças e quintas-feiras, entre 12 e 12h30min, na Sala de Ginástica Rítmica do NEFD/UFPE. Participavam do projeto 20 discentes da UFPE, dois docentes da UFPE, um funcionário-administrativo e um discente do curso de Educação Física.

No decorrer do projeto identificamos a seguinte situação problema: a maioria dos(as) participantes eram estudantes com pouca ou nenhuma vivência com capoeira, e por isso, possuíam poucos conhecimentos acerca de seus aspectos práticos e/ou teóricos no que diz respeito às regras de conduta e questões de ordem histórico-culturais. Nesse sentido, compreendemos que seria necessário elaborar as aulas através de uma didática que fosse capaz de despertar o interesse pela prática contínua e regular da capoeira. Interessante que havia estudantes intercambistas de diferentes cursos da UFPE e advindos(as) dos seguintes países: Alemanha, Argentina, Colômbia, Espanha, França, Itália e Rússia. Tínhamos discentes, brasileiros(as) e estrangeiros(as), de graduação e pós-graduação, oriundos de diferentes cursos da UFPE (exs.: pedagogia, educação física, geografia, letras, farmácia, música, artes plásticas, engenharia de alimentos, psicologia, ciência da computação, ciências sociais e outros).

As intervenções foram realizadas em oposição à concepção do corpo que “[...] é entendido unicamente como um instrumento que quando bem ajustado pode trazer bons rendimentos, e o movimento é entendido apenas pela sua funcionalidade técnica” (KUNZ, 1994, p.24), ou seja, ao modelo da racionalidade técnica que objetiva resultados que podem ser alcançados pela correta execução técnica do movimento, e por isso o homem é impedido de agir com autonomia.

O homem é excluído pela automatização e pela mecanização dos modernos aparelhos de produção, onde ele se vê submisso aos ditames da máquina e da aparelhagem técnica, que não lhe possibilita mais nenhum espaço para iniciativas próprias, autodeterminações e atividades criativas. Nesse sentido ele é oprimido para assumir apenas uma forma de conduta, para as reações padronizadas e estereotipadas. Em consequência, tem-se um tipo de pensamento que se efetiva na razão instrumental ou racionalidade técnica. Isto é, as relações sociais em seu conjunto são norteadas unicamente para a razão instrumental tornando-se, assim, reificadas (KUNZ, 1994, p. 24).

Destarte, considerando as contribuições de Kunz (1994), propomos uma transformação didático pedagógica dos elementos básicos da capoeira, no intuito de evitar que características intrínsecas sejam desconsideradas em detrimento de características extrínsecas, pois, isso resultaria na criação de uma falsa consciência dos que a praticam nessa direção.

O estado inicial é essa falsa consciência de que o modelo do esporte de alto rendimento é o modelo adequado para a prática de esportes para todo o mundo. A sujeição à suas exigências e pelas pré-condições físicas e técnicas, cada vez menos adequadas para sua prática, torna-se uma ‘coerção auto-imposta’ e pelas limitadas possibilidades alternativas e criativas propicia uma ‘existência sem liberdade’ no mundo esportivo. [...] Assim, um processo de aprendizagem pela auto-reflexão deve corresponder

ao interesse emancipatório do conhecimento pela remoção da repressão e pela dissolução da falsa consciência (KUNZ, 1994, p. 34-35).

Isto se aplica à capoeira quando estabelecemos formas padronizadas e estereotipadas para sua prática, ao considerarmos que existe a forma correta e incorreta de realizarmos determinados gestos motores, e por isso acabamos por despertar a falsa consciência de que há um modelo adequado para realização dos movimentos de capoeira. Nessa direção, o(a) docente, quando se utiliza da temática capoeira em suas aulas, deve atuar como um(a) agente atenuante dessa falsa consciência e da coerção autoimposta ao invés de reforça-los. O aprendizado da capoeira não deve acontecer pelo simples aprendizado e aperfeiçoamento dos seus gestos, porém, é necessário que o(a) praticante também estude capoeira. Estudar através da autorreflexão que os induzirá a um estado de maior liberdade e conhecimento acerca de seus reais interesses, ao compreenderem fatos históricos e sociais que agem como condicionantes socioculturais, ou seja, cabe ao(a) docente desenvolver conteúdos com caráter teórico-prático que permitam o desenvolvimento da autonomia dos(as) praticantes que irão (re)significar a prática da capoeira a partir das suas dificuldades e possibilidades, e aos poucos, irão perceber que ela é influenciada por fatores sociais.

Vale ainda destacar que nas aulas de capoeira muitas vezes se estimula a prática pela prática em si, sem levar em consideração os componentes de ordem social, cultural e econômico que tenham relações direta e/ou indiretas com esta manifestação da cultura. Dessa forma, muitas vezes a linguagem é pouco evidenciada e a comunicação pouco desenvolvida, e em consequência disso não há uma compreensão, por parte dos(as) praticantes, dos fatos e fenômenos sociais inerentes ao seu mundo. Porém, é interessante a compreensão de que:

[...] na Educação Física a temática da linguagem, enquanto categoria do ensino, ganha importância maior, pois não só a linguagem verbal ganha expressão, mas todo o 'ser corporal' do sujeito se torna linguagem, a linguagem do 'se-movimentar' enquanto diálogo com o mundo." (KUNZ, 1994, p. 37).

Nessa direção, aderimos ao modelo da *Racionalidade Comunicativa* em contraponto com o modelo da *Racionalidade Técnica (ou Instrumental)* em que a didática comunicativa proposta por Kunz (1994) deve prevalecer sob quaisquer circunstâncias. A *Racionalidade Técnica* entende o homem a partir de uma visão meramente produtivista/tecnicista e objetiva o aperfeiçoamento técnico do gesto motor a fim de trazer bons resultados em seu meio produtivo – o trabalho – e oprime-o ao desconsiderar a sua capacidade criativa pela imposição de formas pré-estabelecidas de condutas, ademais, sem considerar as inúmeras possibilidades existentes.

O ensino da capoeira tomando como norte a CPCE não deve estimular a competitividade entre os(as) praticantes, pois, a ideia não é desenvolver habilidades técnico-específicas que possibilitem melhor *performance*, e sim, possibilitar o desenvolvimento de competências que vão além do simples domínio técnico da modalidade praticada, em que Kunz (1994, p. 37) esclarece que “o ensino deve fomentar, para tanto, a capacitação dos alunos para um agir solidário, nos princípios da codeterminação e autodeterminação.” Para isso, o(a) docente deverá organizar suas aulas com a temática da capoeira através de uma didática comunicativa no sentido de conduzir o(a) praticante a pensar por si próprio(a), ao invés de sempre depender do(a) docente quando for necessário chegar a

alguma conclusão. Para tal, deverá desencadear uma série de questionamentos através de uma rede temática para que os(as) praticantes possam responder tais questionamentos e desenvolver a crítica-reflexiva (MASCARENHAS, 2003).

A seguir, faremos a descrição de duas intervenções, dentre outras, realizadas no projeto, a partir do modelo proposto por Falcão (2003) que utiliza a estratégia da encenação, problematização, ampliação e reconstrução coletiva do conhecimento; também baseadas na corrente pedagógica Crítico-Emancipatória, e, para uma melhor compreensão de como funcionam tais estratégias, iremos explica-las brevemente. Falcão (2003, p. 62) explica que a encenação:

Consiste na exercitação de situações de jogos, de rituais já consagrados, ou não, no contexto da capoeira. [...] Consiste, também, na manipulação e exploração direta das possibilidades e propriedades dos recursos didáticos, bem como das próprias capacidades e possibilidades dos alunos, enquanto ‘descobridores’ e ‘inventores’ de diferentes estratégias.

Já a problematização pode ser considerada como a rede temática que irá desencadear uma série de questionamentos referentes ao que foi experimentado na encenação, no intuito de despertar a crítica-reflexiva. Enquanto que a ampliação ocorrerá simultaneamente à problematização e consistirá nas respostas geradas a partir das ações anteriores que deram origem as perguntas da rede temática. E por fim, a reconstrução coletiva do conhecimento refere-se à reconstrução dos conhecimentos adquiridos a partir das possibilidades dos(as) praticantes no sentido de superar as dificuldades encontradas através das discussões feitas em etapas anteriores (FALCÃO, 2003).

A seguir, são exemplificadas duas (re)construções materializadas durante as nossas intervenções pedagógicas:

1ª Navio Negreiro

Encenação:

Inicialmente, foi delimitada uma pequena área para que os(as) praticantes ficassem amontoados(as). A ideia foi encenar o porão de um navio negreiro, historicamente conhecido como Tumbeiro, que era o meio de transporte em que os(as) africanos(as) que foram escravizados(as) eram levados para terras americanas. Eles(as) eram mantidos(as) reféns sob péssimas condições de vida e muitos morriam durante a viagem. Em seguida, o(a) docente e os(as) praticantes escolhem dois integrantes do grupo para ficarem responsáveis por dispensar do porão do navio os(as) negros(as) que morriam durante a viagem. Os(as) escolhidos(as) carregaram os(as) mortos(as), que recebem a orientação de “fazer corpo mole”, para uma área delimitada.

Problematização:

Refere-se à rede temática que intenta gerar a discussão e a consequente comunicação entre os(as) participantes.

1. Como os(as) negros(as) que foram escravizados(as) vieram da África para o Brasil?
2. Todos(as) os(as) africanos(as) vinham unicamente para o Brasil?
2. Como eram as condições de suas viagens?
3. O que acontecia com os(as) mortos(as) durante a viagem?

4. Tal situação de opressão deixada os(as) demais satisfeitos(as)?
5. O que poderia ser feito para evitar que eles(as) fossem retirados(as) da sua terra natal?
6. O que aconteceu com eles(as) ao chegarem ao Brasil?

Ampliação:

Refere-se aos objetivos que o(a) docente intenta alcançar através da problematização.

1. Identificar qual era o contexto histórico da época em que os(as) africanos(as) que foram escravizados(as) foram trazidos para o Brasil;
2. Experimentar as emoções tidas pelos(as) africanos(as) quando eram sujeitos a péssimas condições de vida nos porões dos navios;
3. Verificar as possibilidades de fuga;
4. Identificar a relação existente entre a o surgimento da capoeira e a condição de vida do(as) negros(as) que foram escravizados(as).

Reconstrução:

Foi definida uma nova forma de encenar a experiência a partir das possibilidades encontradas na problematização e na ampliação. Na reconstrução, os(as) praticantes que antes faziam o papel de morto, agora vivos, criaram possibilidades de resistência para os(as) que foram encarregados(as) do seu transporte (exs.: a fuga, a luta corporal, dentre outras).

*2ª Malta da Capoeira.***Encenação:**

Após explicar brevemente o que eram as maltas de capoeira, o(a) docente formará dois grupos. Cada grupo corresponde a uma malta da capoeira. O primeiro objetivo de cada grupo é criar um nome para sua malta e o segundo será a criação de um apelido para cada integrante do grupo. Em seguida, as maltas se organizam em fileiras, uma de frente para outra, e disputam na sorte quem começará o jogo. O(a) primeiro(a) integrante da fileira do grupo iniciante, executa um passo à frente, fala o nome da sua malta e o seu apelido para, em seguida, realizar qualquer gesto motor criado por ele(a) e, finalmente, retornar para a sua posição inicial. A experiência continua com o(a) primeiro(a) integrante da outra malta que executa um passo à frente, repete o gesto feito anteriormente e adiciona mais um gesto criado por ele(a). A experiência segue com o segundo integrante da malta que iniciou o jogo, que irá executar um passo à frente, apresentando a sua malta e o seu apelido, além de fazer os gestos feitos anteriormente e incluir o seu, e assim por diante até a participação de todos(as), em que o último tentará realizar todos os golpes materializados pelos coletivos.

Problematização:

1. O que eram as maltas de capoeira?
2. Quais eram os seus objetivos?
3. Quem integrava as maltas?
4. As maltas de capoeira serviram de reforço positivo ou negativo para a capoeira? Explique.
5. Quais as consequências trazidas com as maltas?

Ampliação:

1. Identificar em qual contexto histórico as maltas foram desenvolvidas;

2. Analisar o(a) motivo(s) que levavam as maltas a serem compostas por muitos capoeiras;
3. Experimentar as disputas travadas entre as maltas em forma de jogos de capoeira em contextos criados pelo coletivo;
4. Compreender que as maltas reforçaram a faceta marginalizada da capoeira.

Reconstrução:

Os(as) participantes criaram novas possibilidades de disputas entre as maltas. Por exemplo, ao invés de travar uma disputa através de gestos, os/as integrantes das maltas rivais realizaram breves jogos de capoeira.

Considerações finais

Finalmente, através dessa pesquisa-ação reforçamos a necessidade de haver uma transformação didático-pedagógica dos elementos básicos da capoeira no sentido de despertar nos(as) praticantes com pouca ou nenhuma vivência com a capoeira, o interesse pela prática contínua, e que, apesar de ser uma transformação, não abre espaços para distorções, falsas consciências e nem pretende reforçar a coerção imposta pelos condicionantes socioculturais. Cabe ao(a) docente se dispor para ampliar e por em prática tais transformações em suas aulas e, com a ajuda dos(as) participantes, promover mudanças que estejam ao alcance de todos(as), e assim, irão compreender que o objetivo principal do processo de ensino-aprendizado-avaliação não se concentra apenas no desenvolvimento dos relevantes gestos motores da capoeira. E tal aspecto, acreditamos, ficou evidente nas aulas desenvolvidas, que em momento algum priorizou o desenvolvimento técnico dos gestos motores da capoeira, mas, contextualizou-a a partir de outras dimensões e possibilidades existentes. Claro que podemos unir os dois aspectos, ou seja, uma aula em que serão desenvolvidos gestos técnicos da capoeira (p. ex. meia lua de frente, queixada, armada, dentre outros) através de uma didática comunicativa.

Outrossim, propomos modelos de aulas com vieses educativos crítico-emancipatórios norteados pela compreensão da cultura do movimento a partir da percepção subjetiva dos(as) praticantes, sem evidenciar a prática em si, o que ampliou a apreensão dos conhecimentos de todos(as) acerca da capoeira inserida em um contexto histórico amplo, complexo, mutável e contraditório.

Referências

- ALMEIDA, Andrea Silvana; LUCAS, Bianca Bissoli. **A Educação Física sob direção de Kunz.** *Conexões*, v. 8, n.1, p.77-99, 2010
- AQUINO, Italo de Souza. **Como escrever artigo científico: sem arroudeio e sem medo da ABNT.** 8. ed. João Pessoa: Editora Saraiva, 2012. 144 p.
- BRACHT, Valter; PIRES, Rosely; GARCIA, Sabrina Poloni. **A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação.** *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p.9-29, jan. 2002 Disponível em <http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/267/250>. Acesso em: 20 mar. 2013.
- FALCÃO, José Luiz Cirqueira. **O jogo de capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana.** 2004. 393 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- FALCÃO, José Luiz Cirqueira. Unidade didática 2 – Capoeira. In: KUNZ, Elenor (Org.). **Didática da Educação Física.** 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 55-93.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 150 p.
- KOHL, Henrique Gerson. **Gingado na prática pedagógica escolar: expressões lúdicas no quefazer da educação física.** Recife: Universitária UFPE, 2012. 137 p.
- KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudanças.** 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 4. ed. Ijuí: Unijuí, 1994. 160 p.
- MASCARENHAS, Fernando. **Lazer como prática da liberdade.** Goiânia: UFG, 2003.
- NORONHA, Flavia Dayana; PINTO, Rubia-mar Nunes. **Capoeira nas aulas de Educação Física: uma proposta de intervenção.** *Revista Pensar A Prática*, Minas Gerais, v. 7, n. 2, p.123-138, 2004.
- SILVA, Paula Cristina da Costa. **Capoeira nas aulas de educação: alguns apontamentos sobre processos de ensino-aprendizado de professores.** *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 4, p.889-903, out./dez. 2011. Disponível em <http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/816/703>. Acesso em: 20 mar. 2013.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 14ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

CICLO DE SEMINÁRIOS MULTIDISCIPLINAR COMO UMA ALTERNATIVA VOLTADA À APROXIMAÇÃO DAS ÁREAS DE SABER NA FORMAÇÃO DOCENTE

José Ayron Lira dos Anjos

Professor Adjunto UFPE/CAA/NFD,
Ensino de Química, Coordenador do curso de Química
Licenciatura CAA/NFD, Mestre e Doutor em Química.
Pesquisador vinculado ao Grupo de Pesquisa em Educação,
História e Cultura Científica (GPEHCC)
ayronanjos@gmail.com

Kátia Silva Cunha

Professora Adjunta UFPE/CAA/NFD, Pedagoga,
Mestre e Doutora em Educação. Pesquisadora vinculada aos grupos:
Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Sociedade
e Grupo de Pesquisa em Educação, História e Cultura Científica (GPEHCC).
kscunha@gmail.com

Kátia Calligaris Rodrigues

Professora Adjunta UFPE/CAA/NFD,
Pedagoga, Bacharel e Licenciada em Física,
Mestre em Ciências e Doutora em Engenharia Biomédica.
Pesquisadora vinculada ao grupo de pesquisa em Biofotônica e
Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, História e Cultura Científica (GPEHCC). kalligaris@gmail.com

Resumo

O Ciclo de Seminários do GPEHCC foi planejado como uma ação de caráter contínuo para aproximar os professores do Grupo de Pesquisa em Educação, História e Cultura Científica (GPEHCC) e os alunos dos cursos de Licenciatura em Química, Física e Matemática promovendo a interlocução entre áreas e saberes. O GPEHCC é um grupo multidisciplinar, que objetiva desenvolver ações de extensão, ensino e pesquisa, tendo como objetivo principal a qualificação da formação docente na Educação Científica. Desta forma, a cada seminário, que possui periodicidade quinzenal, um dos professores pesquisadores do Grupo tem a oportunidade de expor seus conhecimentos e áreas de interesse, apresentando um seminário dentro de uma temática escolhida por ele. Propiciando,

assim, a troca de informações, construção de debates e propostas de ações futuras. Abrindo a possibilidade de aprendizado e formação continuada dos discentes, que também contribuem com seus conhecimentos e áreas de interesse, e conseguem ter uma visão mais abrangente da sua área de formação. Portanto, a relevância do Ciclo de Seminários do GPEHCC reside na possibilidade de construção de conhecimento, pois se torna um importante fomentador de ideias que constituirão novos e multidisciplinares projetos de extensão e pesquisa.

Palavras-chaves: Formação Docente; Interlocução; Multidisciplinaridade; Interdisciplinaridade.

Abstract

The Seminar's Cycle GPEHCC was planned as an action of an ongoing approach to the teachers of the Research Group on Education, Scientific and Cultural History (GPEHCC) and students of Degree in Chemistry, Physics and Mathematics promoting dialogue between areas and knowledge. The GPEHCC is a multidisciplinary group, which aims to develop extension activities, teaching and research, having as main objective the qualification of teacher training in science education. Thus, each event that occurs fortnightly, one of the teachers of the Group researchers have the opportunity to showcase their expertise and areas of interest, presenting a seminar within a theme chosen by him. Thus provide information exchange, building debates and proposals for future actions. Opening up the possibility of learning and continuing education of the students, who also contribute their expertise and areas of interest, and can have a more comprehensive view of their area of training. Therefore, the relevance of the Seminar's Cycle of GPEHCC is in the possibility of building knowledge, because it becomes an important promoter of ideas that constitute new and multidisciplinary research and extension projects.

Introdução e objetivos

O objetivo de um seminário é o estudo aprofundado de um tema a fim de socializar novos esclarecimentos e apresentar novas e possíveis lacunas ou dificuldades teóricas, além de conclusões efetuadas por um pesquisador ou grupo de pesquisadores. O seminário difere de palestras, pois no primeiro são colocadas e discutidas ideias e teorias já na palestra existem a exposição de assuntos que não são debatidos, apenas são tiradas dúvidas ao final através de perguntas. De acordo com LAKATOS:

“Seminário é uma técnica de estudo que inclui pesquisa, discussão e debate. (...)” (LAKATOS, 1992:29).

Um seminário propicia ao participante refletir sobre o tema proposto e interagir a partir de discussões e debates compartilhando e negociando informações, conhecimentos, significados e valores permitindo alcançar uma conclusão e tomada de decisão sobre o assunto proposto.

Estes debates e negociações em um grupo heterogêneo, que se propõe a operar em um mesmo campo objetivando um mesmo fim, podem se tornar importante ação conciliadora voltada à

compreensão da outra área, possibilitando assim alinhar objetivos e aproximar propostas.

O Ciclo de Seminários do GPEHCC se caracteriza como um grupo multidisciplinar, pois tem por participantes todas as classes de atores que compõe os cursos de Licenciaturas, ou seja, professores pesquisadores das áreas específicas e das áreas de ensino de Física, Química e Matemática, bem como os professores das áreas pedagógicas e de linguagens além dos discentes das três licenciaturas; O evento possibilita a troca de informações e de conhecimentos entre os participantes, mas, sobretudo fornece o espaço adequado ao compartilhamento e a discussão da forma de se pensar a educação e a identidade docente o que incentiva a participação do discente em formação nas licenciaturas bem como a articulação dos docentes das áreas específicas, de ensino, das áreas pedagógicas e de linguagens à elaboração de ações comuns de pesquisa, de extensão e de ensino pela proposição de disciplinas e ações de ensino que agregam as diferentes áreas de formação do licenciando, buscando qualificar a sua formação e propiciar a sua inserção em futuros projetos de pesquisa e extensão.

Além disso, o evento possui características consonantes com a estrutura político-pedagógica do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), que foi pensado para ser um centro de Núcleos Multidisciplinares, mas que por ainda ser novo e distar mais de 130 km do campus do Recife, é carente de atividades de pesquisa e extensão de caráter multidisciplinar, principalmente nas Licenciaturas de Física, Química e Matemática, que se encontra em formação.

O Ciclo de Seminários do GPEHCC apresenta como Objetivo Geral a proposição de divulgar e trocar os conhecimentos e expectativas acumulados pelos participantes do grupo para o próprio grupo e para a comunidade do CAA promovendo o diálogo e a negociação de valores e significados entre as áreas.

Possibilitando a partir desta ação a aproximação entre as áreas que contribuem a formação docente e incrementando a formação do licenciando em ciências e matemática pela aproximação dos saberes que compõe sua formação. E como objetivos específicos: estabelecer debates e encorajar o diálogo entre as áreas de formação docente, elaborar propostas de trabalho de pesquisa e extensão interdisciplinares, envolver os alunos em projetos de extensão e pesquisa, compreender as expectativas do grupo de docentes e dos alunos sobre pesquisa e extensão no CAA.

Relação entre as diferentes áreas da formação docente

Pensar no sujeito corresponde a atrelá-lo a um grupo, sendo este portador de saberes, valores, códigos, signos, métodos e cultura contextual própria.

A identificação, tipificação e concepção dos diferentes saberes explícitos e implícitos na prática docente são objeto de estudo de pesquisadores em educação desde os anos 80 (Gauthier 1998, Perrenoud 2000, Tardif 2002 e Pimenta 2005). Em análise ao conhecimento produzido, observa-se que duas classes de saberes são citadas repetidamente: os saberes referentes à formação disciplinar (ou específica) e os saberes referentes à formação pedagógica. Essa recorrência sugere a importância que ambas apresentam a uma formação adequada e de qualidade, na qual a sua articulação se coloca como condição essencial a formação docente.

A necessidade de articulação entre os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos estabelece-se como uma das prerrogativas fundamentais da formação de professores de modo que é insuficiente que um professor domine os conhecimentos específicos de sua área conhecimento em detrimento de

uma consistente formação pedagógica (GAUTHIER et al., 1998). Na mesma proporção, a formação pedagógica por si só constitui-se insuficiente para a atuação docente se o domínio do conhecimento disciplinar, que caracteriza e delimita determinada área do saber, não for adequado.

Esta desarticulação entre as disciplinas específicas e pedagógicas na formação docente em ciências da natureza e matemática vem sendo discutida e tem sido apontada como aspecto chave à construção da identidade docente. Nesta perspectiva PIRES relata sobre a constituição do currículo dos cursos de Licenciatura, o qual:

“É composto por dois grupos de disciplinas, geralmente desenvolvidos sem qualquer tipo de articulação. Num grupo estão as disciplinas de formação específica em Matemática e noutro estão as disciplinas de formação geral e pedagógica. Geralmente, esses dois grupos de disciplinas são desenvolvidos de forma desarticulada e, até mesmo, contraditória.” (PIRES, 2000).

A busca das condições que propiciem a construção dessa identidade docente tem levado a uma reformulação dos cursos de licenciatura em termos da estrutura do currículo prescrito, a partir de ações do governo, tais como: a) a reestruturação do ensino superior no âmbito nacional, proposta pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC); b) a necessidade dos cursos de licenciatura se adequar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394/1996 e às Diretrizes Nacionais para os Cursos de Licenciatura. Apesar dessas ações governamentais e do papel central que a articulação entre as áreas da formação do saber docente tem tido nas pesquisas e discussões que tratam da construção dessa identidade, não se observa no currículo vivido das licenciaturas em ciências da natureza e matemática, nas instituições de ensino superior, indicadores que sugiram uma mudança de cenário.

A dificuldade em superar este obstáculo se origina nas concepções do corpo docente originários de áreas tão distintas do conhecimento não apenas quanto ao objeto do saber, mas também na forma de pensar a prática docente e seus objetivos, bem como ao processo de ensino e aprendizagem, ao perfil docente e a relação do futuro docente com o conhecimento a ser ensinado/ estudado e que estas percepções distintas por vezes são entendidas como divergente resultado de um despreparo dos docentes formadores em lidar e se relacionar com a outra área, entendida como o novo, o diferente, o incomum.

Esta desarticulação tem importantes reflexos na formação dos estudantes como a descaracterização histórica na formação dos licenciandos nas áreas de ciências e de matemática quanto à orientação à docência e uma forte influência dos cursos de bacharelado nessa formação transmitindo uma forte corrente ideológica que coloca o ensino como uma atividade de menor status que a pesquisa na área pura do conhecimento.

A organização no molde departamental que a maioria das Instituições de Ensino Superior opta, favorecem essa desagregação das áreas que constituem à formação docente e conseqüentemente a fragmentação do próprio saber a ser construído pelo licenciando que compartimentaliza também o conhecimento construído e a forma de pensar / agir criando verdadeiros perfis conceituais / procedimentais / atitudinais a depender da área de conhecimento ao qual seja arguido. Isso afasta muitas vezes os saberes pedagógicos do currículo vivido construído a partir da prática pedagógica destes futuros docentes que na maioria das vezes preterem este perfil ao construído a partir da vivência

na área específica ao qual se cria uma maior identificação.

Contudo é sabido que um domínio robusto dos saberes pertinentes as áreas específicas na maioria das vezes é insuficiente para promover nos estudantes, em qualquer nível de ensino, uma aprendizagem significativa, pois na docência, mesmo nestas áreas, se lida com mais do que conhecimentos científicos e matemáticos se lida com o ser humano e com a forma que o mesmo constrói esse conhecimento e com os fatores e contextos que favorecem essa ação.

É claro que muitos docentes substituem essa prática reflexiva fundamentada por um *savoir faire* adquirido a partir de sua experiência em sala de aula quase como uma arte, entretanto é comum, mesmo entre esses, a crença de que uma ‘boa aula’ é adequada a qualquer grupo de estudantes e em qualquer contexto.

O entendimento de que a aprendizagem se origina do encontro de pessoas diferentes. Cada qual singular, contudo portadora, ao menos em parte do conhecimento, cultura e experiência coletiva das comunidades às quais pertence nos leva a apontar a necessidade de um espaço formal ao diálogo e debate entre as áreas para a superação deste obstáculo à promoção de uma formação mais completa aos estudantes das licenciaturas.

O convívio das áreas da formação docente na organização em Núcleo

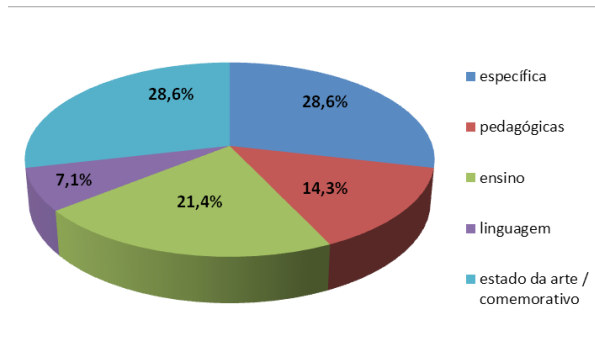
No ano de 2006, como resposta aos estímulos do Governo Federal ao setor da educação superior, a UFPE iniciou a implementação de uma política de descentralização e interiorização institucional, que se concretizou com a criação do Campus de Caruaru, denominado Centro Acadêmico do Agreste (CAA) e do Campus de Vitória de Santo Antão, o Centro Acadêmico de Vitória (CAV), apoiada na determinação do Governo Federal para este fim e buscando cumprir com sua meta de interiorização.

Os campi foram criados com uma nova estrutura de gestão, fundamentada não mais em Departamentos (sendo esta a estrutura comum no Campus do Recife), mas em Núcleos, nos quais se acham lotados os professores e se localizam os cursos, buscando desta forma uma maior integração entre os cursos e docentes lotados nos núcleos e entre os diferentes núcleos.

O Centro Acadêmico do Agreste (CAA) iniciou suas atividades com cinco graduações, nas áreas de Administração, Economia, Engenharia Civil, Pedagogia e Design, que integram quatro Núcleos de Ensino: Gestão, Design, Tecnologia e Formação Docente sendo este último atualmente composto pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia e de Licenciatura em Física, Química, Matemática e Educação Indígena.

O formato de núcleo acarretou a uma composição do Núcleo Docente Estruturante constituída pelas áreas de ensino, de formação pedagógica e específica com o objetivo de que o curso pudesse ser discutido e formatado segundo as diferentes concepções que contribuem à formação docente e desse modo que essa negociação de perspectivas e valores pudesse contribuir a um perfil curricular para o curso e conseqüentemente a um perfil docente que abarcasse o resultado dessa reflexão.

Contudo, a perspectiva de que a simples organização dos cursos em um formato de Núcleo promoveria nos educadores responsáveis pelo ensino das diferentes áreas do saber docente a articulação de saberes e ações se mostrou equivocada, pois observa-se que para a maior parte do professorado que a desagregação entre as áreas é mantida. E que um projeto único de curso está ainda distante ao que se atribui ao distanciamento não só da linguagem, mas principalmente de valores e da relação com o



objeto de conhecimento, fruto de perspectivas diferentes de se encarar a educação e o educador.

Entretanto, a promoção de atividades multi - e interdisciplinares entre os professores lotados no Núcleo de Formação Docente possibilita a aproximação dos professores e áreas do saber que constitui a formação docente. Mais especificamente o Ciclo de Seminários do GPEHCC permite a explicitação não só dos conhecimentos, mas da forma de pensar seguido de debate e discussão (com negociação de significados e valores) entre professores das distintas áreas. Esta atividade também propicia um ambiente diferenciado para reflexão também dos alunos sobre o conhecimento pertinente à formação docente uma vez que propicia a análise do objeto a se conhecer por perspectivas diferentes. Perspectivas estas que constituem os perfis cognitivos que o aluno constrói a partir do aprendizado das disciplinas curriculares das diferentes áreas de sua formação, permitindo assim o diálogo entre os mesmos.

Os benefícios desta ação para docentes e estudantes serão apresentados e discutidos ao longo deste capítulo do livro.

Resultados e Discussão

Quanto à participação

O Ciclo de Seminários do GPEHCC teve desde seu início ampla participação de estudantes e docentes em resultado da inquietação existente no conhecer e desmistificar a outra área de conhecimento que constitui a formação do alunado, tendo a presença média de 30 participantes por seminário sendo destes 86% discentes e 14 % docentes.

Já em seu início também houve uma massiva procura pelos docentes para apresentação dos seminários tendo todas as datas da primeira edição em 2011 sido reservadas desde a abertura de inscrições bem como 60% das datas da nova edição em 2012. Esta procura evidenciou o nítido desejo dos participantes em estabelecer esse momento de troca de conhecimentos corroborando o argumento de que existe na formação docente este espaço não preenchido ao diálogo e ao conhecer que aspectos do saber contribuem para a formação do licenciando mostrando com isso que a valorização da necessidade de articulação vai além da ação governamental, mas está presente também na inquietação dos próprios sujeitos dessa formação (docentes e discentes).

Os alunos também demonstraram interesse em participar dos projetos de pesquisa e extensão que foram propostos durante o Ciclo de Seminários havendo reflexo principalmente quanto ao aumento na procura dos discentes pelas atividades acadêmicas voltadas à docência.

Quanto à abrangência de áreas

Quanto à distribuição nas áreas de conhecimento os seminários se distribuíram conforme descrito no gráfico 1, o que demonstra que não houve prevalência de nenhuma das áreas de conhecimento.

Os seminários envolveram temáticas das mais diversas sendo algumas: 'Nascimento da Física Moderna', 'Intensificação do Trabalho Docente na Educação Básica', 'Matemática para Estudantes de Física', 'Atualidades na Ciência Focadas no Contexto da Química', 'Gêneros discursivos em que se organizam trabalhos escolares de Física, Química e Matemática', 'Mapas conceituais como adjuvante nos processos de ensino e de aprendizagem das Ciências', 'Trabalhando o erro e potencializando a

aprendizagem’, ‘Andar ou correr na chuva?’, ‘Ano Internacional da Química’, ‘A filosofia da ciência na formação dos professores de ciências’, ‘Algumas “ideias-força” no processo de inserção da História na Educação Matemática e suas consequências para o ensino no Brasil’, ‘Gravação e leitura magnética’, ‘Equilíbrios relativos de n satélites coorbitais’ e ‘A mulher na Física: um relato dos limites’.

E mesmo com temáticas tão diversas houve a ampla participação de estudantes e docentes não só como ouvintes, mas participando ativamente dos debates se expressando e interpondo opiniões carregadas de perspectivas próprias de suas áreas de formação.

Neste aspecto enfatizamos as discussões geradas pelo seminário ‘Andar ou correr na chuva?’ elaborado na perspectiva de evidenciar como a articulação de conceitos físicos leva ao entendimento de fenômenos que nos cercam, mas vislumbrados por docentes da área de ensino e das áreas pedagógicas como um caminho a contextualização e transposição de conhecimentos científicos e do método científico em si. As temáticas específicas como ‘Atualidades na Ciência Focadas no Contexto da Química’, ‘Gravação e leitura magnética’, e ‘Equilíbrios relativos de n satélites coorbitais’ também levaram a apreciação e reflexão semelhantes.

Outras temáticas como ‘Matemática para Estudantes de Física’, ‘Gêneros discursivos em que se organizam trabalhos escolares de Física, Química e Matemática’, ‘Mapas conceituais como adjuvante nos processos de ensino e de aprendizagem das Ciências’, ‘Trabalhando o erro e potencializando a aprendizagem’ e ‘A filosofia da ciência na formação dos professores de ciências’ geraram discussões focadas em seu caráter prático uma vez que foram entendidos como aplicáveis ou transferíveis para a prática pedagógica de todos os docentes e futuros docentes participantes mesmo aqueles da área específicas cujas barreiras formativas à receptividade de tais discussões são mais resistentes. O resultado disso foram discussões que abrangiam desde exemplos próprios e práticos de situações de aula até ao debate e reflexão de concepções que fundamentam as práticas pedagógicas, as elaborações textuais, as formas e objetivos da avaliação e a consideração de como e a partir de que se processa a construção do conhecimento dos alunos.

Os seminários apresentados com temáticas mais informativas sejam referentes ao estado da arte de determinada área ‘Ano Internacional da Química’, sejam os de caráter histórico e suas implicações para o ensino tais como o ‘Nascimento da Física Moderna’, ‘Algumas “ideias-força” no processo de inserção da História na Educação Matemática e suas consequências para o ensino no Brasil’ geraram também ampliação do conhecimento dos participantes.

Houve ainda as temáticas que trataram de aspectos pertinentes ao caráter social como ‘A mulher na Física: um relato dos limites’ e ‘Intensificação do Trabalho Docente na Educação Básica’ que por ocasião dos debates e posicionamentos possibilitaram uma reflexão conjunta sobre as ideologias presentes no contexto da ciência e da educação.

Quanto à contribuição

Quanto à contribuição um resultado positivo foi o número de propostas de atividades interdisciplinares de pesquisa e extensão articuladas a partir dos debates promovidos no ciclo de seminários que representa a disposição à abertura ao diálogo, a articulação bem como a valorização da outra área como elemento contributivo a realização da extensão e da pesquisa.

Já a concretização destas ações interdisciplinares pode ser relacionada ao amadurecimento da

discussão entre as áreas que constitui a formação docente, tal qual na perspectiva de THIESEN que ressalta a condição única para o desenvolvimento de uma atividade interdisciplinar o compartilhamento do saber.

“Só haverá interdisciplinaridade no trabalho e na postura do educador se ele for capaz de partilhar o domínio do saber, se tiver a coragem necessária para abandonar o conforto da linguagem estritamente técnica e aventurar-se num domínio que é de todos e de que, portanto, ninguém é proprietário exclusivo.”(THIESEN, 2008)

É bem verdade que as barreiras entre as áreas existem e são persistentes como se verifica no relato de um dos docentes participantes do Ciclo de Seminários:

“Existem barreiras que dificultam uma participação mais ampla na pesquisa em ensino por parte, ligadas à minha própria formação, mas barreiras podem ser derrubadas (...) mas há também a predisposição de colaborar, através de trocas de experiências.”

Professor 1

Contudo verifica-se também a disposição em superar estas barreiras que demonstra o reconhecimento de que estas dificuldades podem ser superadas e o caminho para isso é a articulação destes saberes na elaboração de ações que possibilite este diálogo.

Para os discentes o ciclo de seminários propicia uma ampliação do conhecimento em uma abrangência que não está delimitado e compartimentado como nas disciplinas curriculares. Ao contrário possibilita o diálogo entre saberes como observado na fala de um dos estudantes que participa da ação:

“Além de propiciarem apresentações de temáticas que não são vistas em sala de aula (ao menos a nível introdutório, cabendo ao aluno a, posteriormente, se for de seu interesse, se aprofundar na temática) os mesmos servem para ampliar a visão no que diz respeito ao conhecimento em geral, fazendo com que o docente em formação tenha uma visão ampla do conceito de ciência e pesquisa científica e tenha uma percepção da conexão que há entre os vários ramos da mesma, seja ela metódica e/ou objetivamente.”

Aluno1

Contudo para os estudantes o benefício vai além da discussão que envolve as áreas que contribuem diretamente para a construção do conhecimento do licenciando em uma área específica do saber abrangendo inclusive a compreensão de aspectos inerentes a outras áreas do conhecimento relacionáveis como enfatizada no relato de um estudante participante do Ciclo de Seminários:

“A contribuição dos ciclos de seminários está no fato da gente poder conhecer outras áreas de conhecimento que estão interligadas com a nossa.”

Aluno2

As colocações dos discentes são apoiadas pelo pensamento MORIN quando afirma:

“A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional”. (MORIN, 2000)

Esta concordância nos permite uma leitura de que os estudantes estão desenvolvendo uma perspectiva correta quanto aos objetivos e contribuições vislumbradas pela ação proposta no Ciclo de Seminários.

Conclusão e Perspectivas

É inegável que a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento que contribuem para a formação docente não pode ser resolvida pela simples alocação dos mesmos em uma mesma estrutura administrativa e física e ainda que a dificuldade vai além da utilização de uma linguagem e procedimentos metodológicos diferentes. Está relacionada justamente na distinta forma de pensar e valorizar aspectos pertinentes a esta formação.

Desse modo fazem-se necessários espaços de interlocução como o Ciclo de Seminários onde estes significados e valores sejam discutidos e negociados aproximando-se não só fisicamente os docentes, mas principalmente suas perspectivas quanto ao perfil do egresso de modo que se consiga vislumbrar a formação de um profissional que não seja o reflexo dos docentes da área específica ou da área pedagógica, mas sim o perfil de um docente com uma formação mais completa.

A frequência e a ampliação do Ciclo de Seminários assim como sua articulação com mais docentes e estudantes bem como com outras atividades elaboradas na perspectiva multi - e interdisciplinar deve culminar com o entendimento por parte de docentes e estudantes que as diferentes áreas que constitui a formação docente ao contrário de divergentes são na realidade complementares e potencializam o alcance das ações formativas.

Bibliografia

- BRASIL. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02. Acesso em 14 abril 2013.
- BRASIL. Decreto nº6096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: http://planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em 14 abril 2013.
- GAUTHIER, Clermont, et al. Por uma teoria da pedagogia pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira de Lima. 3ª edição, Ijuí, UNIJUÍ, 1998.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade **Metodologia do Trabalho Científico** 4ª edição, São Paulo, Atlas, 1992: 29 - 36).
- MORIN, Edgar. Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PERRENOUD, Phillipe. Dez novas competências para ensinar. Tradução Patrícia Cittoni Ramos. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores; identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógico e atividade docente. 4ª edição São Paulo, Cortez, 2005.
- PIRES, C.M.C. Novos desafios para os cursos de licenciatura em matemática. Educação Matemática em Revista, São Paulo, v. 7, n. 8, jun. 2000, p.10-15.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 6ª edição Petrópolis, Editora Vozes, 2002.
- THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Revista Brasileira de Educação v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

CIDADANIA, MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA QUESTÃO INTERDISCIPLINAR

Victor Hugo Moreira de Lima¹;
José Pacífico Gomes Neto²;
Marilene da Silva Cavalcanti³;
Vera Lúcia de Menezes Lima⁴;
Paulo Antonio Padovan⁵;
Isairas Pereira Padovan⁵

¹Resumo

No decorrer deste século, para atender às necessidades humanas foi se desenhando uma equação desbalanceada: retirar, consumir e descartar. Por conseguinte, o objetivo da pesquisa foi promover-se da articulação das ações educativas voltadas à conscientização ambiental. A pesquisa ocorreu na Coordenadoria do Ensino de Ciência do Nordeste (CECINE/UFPE), realizado no dia 28 de agosto de 2012, com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Miguel Arraes. A princípio, foi aplicado um questionário para uma amostra de trinta e dois estudantes. A partir da avaliação pré e pós-palestra, percebe-se que a média de acertos antes da atividade (6,4), se apresentou inferior a média obtida pela mesma avaliação após a exibição da atividade (8,1). Verifica-se que os alunos não detêm de conhecimentos de algumas questões, e outras puderam ser respondidas por causa de seus conhecimentos prévios e cotidianos. Mediante esses resultados, pudemos constatar que a Educação Ambiental vem sendo ministrada regularmente pelas escolas de maneira fragmentada e superficial, portanto, contribuindo parcialmente para uma educação escolar crítica, transformadora e emancipatória.

Palavras-Chave: conscientização - escola - estudantes

Abstract

During this century, an unbalanced equation based on remove-consume-discard has being draw to meet human needs. Therefore, this research objective was to promote the coordination of educational activities to achieve a better environmental awareness. The research happened in the Coordination of Science Teaching (Northeast CECINE / UFPE), on 28th August 2012, having as target the students of the 5th year of Primary Education in Public School Miguel Arraes. Initially, a questionnaire was administered to a sample of thirty-two students. From the pre-and post-

1. ¹Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ciências Biológicas, Centro de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: victor.hg.ml@hotmail.com

²Discente do Curso de Bacharelado em Enfermagem, Faculdade Santa Emília de Rodat. E-mail: neto.pacifico@hotmail.com

³Doutora, Professora Adjunto IV, Centro de Ciências Biológicas, Departamento de Micologia, Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: silva.cordeiro@globlo.com

⁴Doutora, Professora Associada IV, Centro de Ciências Biológicas, Departamento de Bioquímica, Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: vlml@ufpe.br

⁵Doutor, Professor Associado IV, Centro de Ciências Biológicas, Departamento de Histologia/Embriologia, Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: papadovan@yahoo.com.br

⁵Doutora, Professora Associada IV, Centro de Ciências Biológicas, Departamento de Histologia/Embriologia, Universidade Federal de Pernambuco.

E-mail: ippadovan@gmail.com

lecture, one realizes that the mean score before activity (6.4), was below the average obtained by the same evaluation after viewing the activity (7.7). It was found that environmental education has been incorporated by schools in a fragmented, shallow, isolated and discontinuous way, therefore, contributing little to a critical and transformative school education.

Keywords: awareness - school - students

Introdução e objetivos

A Educação Ambiental no Brasil vem assumindo novas dimensões a cada ano, principalmente pela urgência de reversão do quadro de deterioração ambiental em que vivemos, efetivando práticas de desenvolvimento sustentável e melhor qualidade de vida para todos e aperfeiçoando sistemas de códigos que orientam a nossa relação com o meio natural. Trata-se de compreender e buscar novos padrões, construídos coletivamente, de relação da sociedade com o meio natural. No campo escolar a Educação Ambiental está presente nas Propostas Curriculares do Ensino Fundamental de 21 estados brasileiros, incluindo o Estado de Pernambuco, cuja Proposta Curricular de Ciências tem como eixo norteador o meio ambiente e está presente também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como tema transversal, perpassando todas as disciplinas do currículo. Pressupõe a discussão de questões éticas, ecológicas, políticas, econômicas, sociais, legislativas e culturais.

Consideramos que a participação de alunos do Ensino Fundamental em projetos de Educação Ambiental que os aproxime da realidade escolar durante a formação acadêmica, permite ao alunado a percepção da diversidade sócio-ambiental e da indissociabilidade entre a teoria e a prática referentes à educação ambiental, possibilitando, ao mesmo tempo, a construção de uma práxis que contribua para o desenvolvimento das relações de equilíbrio entre natureza/sociedade humana.

Dessa forma, foi desenvolvida uma proposta pedagógica com alunos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Miguel Arraes, na qual há estudo e análise da realidade de um determinado ambiente, elaboração de uma proposta de intervenção e execução da mesma.

O trabalho educativo aqui descrito representa uma tentativa de trazer, junto às mudanças de postura em relação aos ambientes, as imagens e representações que os indivíduos constroem de uma realidade e de um lugar, bem como a forma como interpretam suas histórias e vivências nesse lugar. Deste modo, estamos levando em conta não uma única realidade, totalizante e absoluta, mas as diversas configurações que assume o imaginário dos sujeitos.

Marco teórico

O modelo tradicional de ensino é ainda amplamente utilizado por muitos educadores nas nossas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Segundo Carraher (1986), tal modelo de educação trata o conhecimento como um conjunto de informações que são simplesmente passadas dos professores para os alunos, o que nem sempre resulta em aprendizado efetivo. Os alunos fazem papel de ouvintes e, na maioria das vezes, os conhecimentos passados pelos professores não são realmente absorvidos por eles, são apenas memorizados por um curto período de tempo e, geralmente, esquecidos em poucas semanas ou poucos meses, comprovando a não ocorrência de um verdadeiro aprendizado.

Educar também é propiciar aos alunos a construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e

profissional - do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornarem-se cidadãos realizados e produtivos (MORAN, 2000).

De modo a fomentar essa tendência, é necessária uma formação adequada dos professores da área, de maneira que sejam capacitados não apenas com relação à formação específica, mas também com relação a métodos atuais e diferenciados dos modelos tradicionais de ensino. A formação do professor, de maneira geral, tem sido construída a partir de contextos, situações e aprendizagens já muito sedimentadas e difíceis de serem mudadas. É tanto que, apesar de a pesquisa educativa apontar para a necessidade de mudança, o modelo de professor tradicional, comprometido mais com o “conteúdo” do que com o aprender, é o mais presente no sistema escolar, desde a escola básica até a universidade (GALIAZZI et al. 2001).

Estudos e pesquisas mostram que o Ensino de ciências/biologia é, em geral, tradicional, voltado para a memorização de nomes e conceitos, totalmente desvinculados do dia-a-dia e da realidade em que os alunos se encontram, tornando-se uma matéria pouco atrativa e monótona, fazendo com que os próprios estudantes questionem o motivo pelo qual ela lhes é ensinada, pois a disciplina é geralmente apresentada de forma totalmente descontextualizada. Por outro lado, quando o estudo de ciências permite aos alunos o desenvolvimento progressivo de uma visão crítica do mundo que os cerca, seu interesse pelo assunto aumenta, pois lhes são dadas condições de perceber e discutir situações relacionadas a problemas sociais e ambientais do meio em que estão inseridos, favorecendo para uma possível intervenção e esclarecimento dos mesmos (CAMARGO, 1989)

De acordo com Schawartzman (2009), a educação ambiental, na sua forma mais simples, tem por objetivo mostrar aos alunos a importância do ambiente no qual vivemos e que deve ser preservado como um tesouro que temos a responsabilidade de guardar, sem destruí-lo. Cuidar do meio ambiente pode ser entendido como mais um dos princípios morais e éticos que também são objeto de preocupação dos educadores.

Outros aspectos importantes a serem destacados, para que o processo de ensino seja efetivado, são: a existência de problematizações prévias do conteúdo como pontos de partida; a vinculação dos conteúdos ao cotidiano dos alunos; e o estabelecimento de relações interdisciplinares que estimulem o raciocínio exigido para a obtenção de soluções para os questionamentos, fato que efetiva o aprendizado (CARRAHER, 1986).

A concepção metodológica da educação ambiental contempla a educação para a cidadania, e destaca que o processo pedagógico deva ir além de um aprendizado formal de ler, escrever e calcular, incorporando outras dimensões para o despertar do potencial de cada indivíduo e da formação de valores e atitudes de corresponsabilidade, solidariedade, ética, negociação e gestão de conflitos e exercício da cidadania. Nesse enfoque Sabiá (1998), defende que o educador deve assumir um papel importante incentivando a percepção, a criatividade, a análise crítica das causas e consequências ambientais e as sugestões de soluções.

Um contingente significativo de especialistas em ensino das ciências propõe a substituição do verbalismo das aulas expositivas, e da grande maioria dos livros didáticos, por atividades experimentais, embora outras estratégias de ensino possam adotar idêntico tratamento do conteúdo e alcançar resultados semelhantes, assim como proposto por Carraher (1986) no modelo cognitivo, no qual o ensino e a aprendizagem são vistos como “convites” à exploração e descoberta e o “aprender a pensar”

assume maior importância que o simples “aprender informações”.

Di Pierro (2001) comenta que o ensino de jovens é uma área de práticas e reflexões que de maneira inevitável transpassa os limites da escolarização em sentido estrito. Primeiramente, porque engloba processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando à qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e uma infinidade de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar. Além disso, mesmo quando se focalizam os processos de escolarização, o cânone da escola regular, com seus tempos e espaços rigidamente delimitados, imediatamente se apresenta como problemático.

Alves (1981) preza que a escola seja uma instituição do lúdico e do prazer, ou seja, uma forma de ter a escola como um lugar agradável de frequentar, de estar e de aprender, porque quebra a rotina.

Metodologia

Local, público-alvo e período

A atividade didática foi realizada no laboratório da Coordenadoria do Ensino de Ciência do Nordeste (CECINE/UFPE), com alunos do 5^a ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Miguel Arraes, localizada no Município de Paulista, Estado de Pernambuco. Esta pesquisa integra o projeto de extensão intitulado “Biologia ao alcance da escola pública”.

A prática educativa contemplou trinta e dois estudantes, no dia 28 de agosto de 2012, perfazendo uma carga horária total de oito horas de atividades teórico – prática (Fig. 1).

Materiais utilizados

Nesta pesquisa foi usada a técnica de Candiani et al. (2004), avaliando, neste caso, a percepção ambiental do alunado sobre os aspectos ecológicos antes e após uma interferência educativa. Inicialmente foi aplicado aos alunos um questionário com dez perguntas objetivas enfocando a área ambiental, anteriormente à apresentação da palestra aos alunos. Após a sistematização das respostas dos alunos foi realizada uma palestra sobre a importância de um meio ambiente equilibrado, na qual foram utilizados os múltiplos recursos elaborados. Durante esta atividade utilizou-se uma estratégia didática, onde se buscou induzir à reflexão e discussão por meio de diálogos e debates, para que os alunos pudessem participar ativamente dos assuntos e propiciar a correção da eventual compreensão inadequada sobre o ambiente.

QUESTIONÁRIO:

- 1) Quais atitudes devemos tomar para cuidar do meio ambiente?
- 2) Por que devemos conservarmos o meio ambiente?
- 3) Qual a importância de separar o lixo orgânico do inorgânico?
- 4) Fale sobre 3 causas da poluição ambiental. Comente cada uma delas?
- 5) Descreva 2 consequências do lançamento de esgoto nos rios e mares.
- 6) O que você entende por aquecimento global?
- 7) Como podemos manter a potabilidade das águas?



Figura 1. Alunos e professores da Escola Estadual Miguel Arraes.

- 8) Quais são as doenças transmitidas pela água contaminada?
- 9) Cite atitudes que devemos tomar para preservar a natureza.
- 10) Defina o que é Ecossistema?

Resultados e discussão

Os estudantes participantes desta pesquisa mostraram conhecimento prévio, até mesmo experiências vivenciadas sobre os diversos assuntos abordados/discutidos: educação ambiental, aquecimento global, água e o lixo (quesitos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 9). Diante dos dados observados, a partir da avaliação pré e pós-palestra percebe-se diferentes resultados. Os números mostram que a média de acertos dos alunos avaliados antes da atividade foi (6,4), se apresentando inferior a média obtida pela mesma avaliação após a exibição da atividade, sendo (8,1).

Verifica-se que os alunos não detêm de conhecimentos de algumas questões, e outras puderam ser respondidas por causa de seus conhecimentos prévios e cotidianos. A comparação das notas obtidas pelos alunos do questionário pré e pós-palestra, nota-se claramente a evolução dos mesmos em cada questão.

Considerações finais

No que concernem às atividades didáticas realizadas com os alunos da Escola Estadual Miguel Arraes ficou evidenciado que a experiência contribuiu de forma significativa para o entendimento da profissão de educador. Foi um mundo novo descoberto, desvendado, além de ser uma realidade inimaginável e inigualável. Apesar das dificuldades, sobretudo de transporte, comunicação e relacionamento com a escola, a execução das aulas, principalmente no que dizer respeito aos alunos foram extremamente gratificantes.

É a partir desse momento, quando lançamos mão apenas do conhecimento teórico e passamos a atrelá-lo ao prático (vivências) começamos a visualizar uma nova forma de educar que vai além do livro, do professor e do aluno. Em prol social, a regência didática desmistifica esse tripé e nos coloca numa situação real, numa vivência que só a prática é capaz de ofertar.

Referências

- ALVES, R. A. **A utilidade e o prazer: um conflito educacional**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1981.
- CAMARGO, L. O. L. **O que é lazer**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CANDIANI, G., LAGE, M., VITA, S., SOUZA, W. & WILSON-FILHO. Educação Ambiental: percepção e práticas sobre Meio Ambiente de estudantes do ensino fundamental e médio. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, 12: 74-89, 2004
- CARRAHER, T. N. **Ensino de ciências e desenvolvimento cognitivo**. Coletânea do II Encontro “Perspectivas do Ensino de Biologia”. São Paulo, FEUSP, pp.107-123. 1986.
- DI PIERRO, Maria Clara. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Campinas: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, nov/2001.
- GALIAZZI, M. C.; ROCHA, J. M. B; SCHMITZ, L. C.; SOUZA, M. L.; GIESTA, S. e GONÇALVES, F. P. Objetivos das atividades experimentais no ensino médio: a pesquisa coletiva como modo de formação de professores de ciências. **Ciência e Educação**, v. 7, n. 2, p. 249-263, 2001.
- HENNIG, J. G. **Metodologia do Ensino de Ciências**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.
- MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Revista informática na educação: teoria e prática**. Porto Alegre, v. 3, n.1, p. 137-144. 2000.
- SABIÁ, I. R. **A escola e a educação ambiental**. Relato de experiências. In: Cascino, JACOBI, F. P., OLIVEIRA, J. F. D. **Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências**. São Paulo: Secretaria de Meio Ambiente, Coordenadoria de Educação Ambiental, 1998.
- SCHAWARTZMAN, S. 2009 [Online]. **Consciência ambiental e desenvolvimento sustentável**. Homepage: <http://www.schwartzman.org.br/simon/ambiente.htm>

DIÁLOGOS EM PROCESSO DE AÇÃO DE EXTENSÃO: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos

Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Inovação

Departamento de Ciências Geográficas

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Universidade Federal de Pernambuco

kennedyufpe@gmail.com

Resumo

O presente artigo constitui um relato de experiência de uma prática pedagógica em Educação Ambiental Crítica (EAC), situada, realizada por alunos do curso licenciatura em Geografia no âmbito do Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente, subprojeto do Projeto de Extensão “Pesquisa Investigativa e Formação Continuada de Professores: Como desenvolver um projeto de iniciação científica na educação básica” – PROEXT/UFPE, em 2012, cuja proposta foi conjugar a ação, teoria e prática com o objetivo de exercitar a prática pedagógica em escolas públicas da educação básica de Recife. Os resultados de nossa prática educacional apontaram uma mudança significativa na forma de conceber e pensar a educação ambiental pelos sujeitos imersos na experiência. A estratégia de sensibilização, utilizando a metodologia escolhida (documentário, o trabalho de campo e os debates em sala de aula), auxiliou os alunos em suas reflexões sobre as questões ambiental, social, econômica e política.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Experiência Pedagógica. Racionalidade Ambiental.

Abstract

This paper is an experience report of a pedagogical practice in Environmental Education Critic (EAC), situated, performed by students of degree in Geography in the Laboratory for Teaching Geography Teaching and Professionalization, subproject Extension Project “Investigative Research and Continuing Education for Teachers: How to develop an undergraduate research project in basic education “- PROEXT/UFPE in 2012, whose purpose was to combine action, theory and practice in order to exercise the pedagogical practice in the public schools of basic education Recife. The results of our educational practice showed a significant change in thinking and designing environmental education by individuals immersed in the experience. The outreach strategy, using the chosen

methodology (documentary fieldwork and discussions in the classroom), helped the students in their reflections on matters environmental, social, economic and political.

Keywords: Teaching Geography. Pedagogical Experience. Environmental Rationality.

Introdução e Objetivos

O presente artigo constitui um relato de experiência de uma prática pedagógica em Educação Ambiental Crítica (EAC), situada, realizada por alunos do curso licenciatura em Geografia da UFPE, como parte da disciplina Vivência Escolar e de atividades de extensão desenvolvidas no âmbito do Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente, subprojeto do Projeto de Extensão “Pesquisa Investigativa e Formação Continuada de Professores: Como desenvolver um projeto de iniciação científica na educação básica” – PROEXT/UFPE, em 2012, cuja proposta foi conjugar a ação, teoria e prática com o objetivo de exercitar a prática pedagógica em escolas públicas da educação básica de Recife. Concebemos, portanto esta produção em formato de artigo, como produto de prática crítica-reflexiva, tendo como referência central a Educação Ambiental Crítica como princípio formativo para a cidadania e suas variantes.

Tomamos como direcionamento a EAC, aqui entendida como uma metodologia de análise que, consoante Mendonça (2012), parte de uma prática sequencial e de apreensão do real por meio da percepção e da atitude de investigação crítico-reflexiva. Por meio desta metodologia de análise procurou-se construir e mobilizar diversos saberes com foco nas múltiplas experiências situacionais, atitudinais e procedimentais dos sujeitos envolvidos, capazes de identificar e refletir sobre as relações e problemas socioambientais, modificando seus valores e atitudes para a tomada de atitudes ecologicamente orientadas (CARVALHO, 2007). Para a EAC, o professor tem papel importante na busca da reflexão crítica de seus alunos, direcionando os discentes a identificar os problemas ecológicos e sociais, pensando sobre suas causas, consequências e soluções.

Escolhemos como temática a Educação Ambiental Crítica, pois se trata de uma questão fundamental a ser trabalhada no desenvolvimento de crianças e adolescentes mais preocupados com aspectos ecológicos como o lixo nas cidades, poluição do ar, a questão da água, resíduos sólidos e etc.

O trabalho é movido a partir da seguinte questão: Como os alunos da educação básica compreendem e concebem a Educação Ambiental Crítica em suas ações, tomando como referência seu espaço vivido? Desta questão, situamos os seguintes objetivos:

- Identificar as práticas de educação ambiental crítica em situação de ensino;
- Aprofundar a discussão sobre a importância e relevância de uma prática de educação ambiental crítica pelos alunos;
- Apontar indicadores de mudanças de atitudes nos alunos a partir da inserção no seu cotidiano da importância da educação ambiental crítica;
- Favorecer o debate sobre as questões de ordem econômica, social e política que possibilitem uma prática ambiental para construção e manutenção de uma política pública ambiental.

Educação Ambiental Crítica em tempos de incertezas

Até a década de 60, quando começaram os movimentos ambientalistas, o ambiente era visto apenas como um componente a mais no processo pedagógico. A necessidade de um trabalho educativo que buscasse sensibilizar as pessoas para a problemática ambiental só começou a ser alvo de debate em 1972, na Conferência sobre Meio Ambiente Humano, realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Estocolmo. A partir dessa conferência, foi gerada a “Declaração sobre Meio Ambiente Humano”, objetivando incentivar a adoção de novas políticas ambientais, capazes de educar o cidadão para a compreensão e o combate à crise ambiental no mundo.

Em 1975, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promoveu um Seminário Internacional sobre Educação Ambiental, onde foi elaborada a Carta de Belgrado, que estabelecia diretrizes básicas, objetivos e metas para a educação ambiental.

Em 1977, a UNESCO e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) realizaram em Tbilisi, na Geórgia, a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. Nela foi recomendado, de acordo com Souza (2003) “que a prática da EA deva considerar todos os aspectos que compõem a questão ambiental, ou seja, aspectos políticos, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos, éticos, culturais e ecológicos, dentro de uma visão inter e multidisciplinares”.

Na “Conferência de Tbilisi”, como ficou conhecida, foi ratificado o seguinte conceito para a finalidade da Educação Ambiental:

Formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas que lhe dizem respeito, uma população que tenha conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de participação e engajamento que lhes permitam trabalhar individualmente para resolver problemas atuais e impedir que se repitam (SOUZA, 2003, p.48).

Ainda de acordo com os princípios e definições criados na I Conferência, a Educação Ambiental é um processo permanente em que os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornem aptos a agir individual e coletivamente e resolver problemas ambientais.

Entende-se, nesse sentido, que a Educação Ambiental deva ser proporcionada de forma contínua, não só pelas unidades de ensino sistematizado, mas também pela família, pelo poder público e pelos meios de comunicação de massa. No entanto, não se pode negar ser a escola um lugar ideal para que a consciência ambiental seja incentivada e despertada através de ações estratégicas bem planejadas para alcançar o desenvolvimento de uma consciência voltada para a conservação e preservação ambiental.

No tocante ao papel da escola, o desenvolvimento de ações que visem despertar a consciência ambiental de alunos, adolescentes e jovens, é de suma importância para que se possam formar cidadãos conscientes de seu papel no mundo, conhecedores dos problemas ambientais locais e também dos problemas ambientais globais, percebendo que o desenvolvimento de atitudes benéficas ao meio ambiente significa geração de benefícios em favor de si mesmos, de sua comunidade e do planeta como um todo. Para isso, há que se perceber a necessidade da busca de conhecimentos, da soma de esforços e da perseverança.

De acordo com Medina & Santos (1999), a aquisição de conhecimentos e a integração de esforços são condições indispensáveis para avançar na construção da sociedade que, no contexto atual, precisa ser uma sociedade sustentável, democrática, participativa e socialmente justa, capaz de exercer solidariedade às gerações presentes e futuras.

O conhecimento, tão necessário ao desenvolvimento de ações eficazes em prol do meio ambiente, só será adquirido através da disposição para a pesquisa, seja na bibliográfica ou na pesquisa de campo.

A esse respeito, a Educação Ambiental deve gerar conhecimento local sem perder de vista o global, precisa necessariamente revitalizar a pesquisa de campo, no sentido de uma pesquisa ação com viés participante, que envolva pais, alunos, professores e comunidade. É um processo fundamental para a conquista da cidadania (OLIVEIRA, 1998).

Um dos princípios da EA ressalta que esta deve constituir um processo contínuo e permanente, começando pelo pré-escolar e continuando através de todas as fases do ensino formal e não-formal.

Assim, concebida inicialmente como preocupação dos movimentos ecológicos, a Educação Ambiental foi se consolidando como proposta educativa, dialogando mais intensamente com o campo educacional (CARVALHO, 2004).

Segundo a Conferência do Rio de Janeiro, em 1992, a Educação Ambiental deve estar associada à educação para o desenvolvimento sustentável (apesar de polêmico o conceito de desenvolvimento sustentável, tendo em vista ser o próprio “desenvolvimento” o causador de tantos danos socioambientais).

Durante a já citada Conferência Rio-92, se revisitou o documento de Tbilisi para a Educação Ambiental, ampliando princípios e recomendações. Na Agenda 21, plano de ação aprovado durante a conferência, em especial no capítulo 36, há três eixos de organização da Educação Ambiental em nível internacional: reorientação do ensino para o desenvolvimento sustentável, aumento da consciência pública e promoção do treinamento.

Com essa preocupação, a proposta é reorientar o ensino formal e informal, modificando atitudes e comportamentos pela aquisição de conhecimentos e valores. Merecem destaque, nesse documento, a integração de disciplinas pela organização multi e interdisciplinar dos currículos, o desenvolvimento de métodos de ensino e, principalmente, a comunicação.

Neste documento, o ensino básico é valorizado; a universalização do acesso à educação básica é vista como uma estratégia de promoção da equidade e compensação das disparidades econômicas, sociais e de gênero.

A Educação Ambiental deve estar organizada, segundo a recomendação do documento acima citado, em educação formal e informal, para todas as idades, exigindo a democratização dos meios de comunicação e integrando conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Loureiro (2004) ressalta que os documentos norteadores e conclusivos, apesar do inegável valor político e macroorientador, têm caráter genérico e proporcionam recomendações vagas, sem maiores efeitos práticos, sendo muitas destas compatíveis com a ética liberal e com a economia de mercado.

A Educação Ambiental tem recebido, ao longo de sua evolução, vários conceitos, decorrentes da ampliação das concepções de meio ambiente e da evolução da percepção dos problemas ambientais. Ainda não existe um consenso sobre o que é EA, nem mesmo entre os que se dizem educadores ambientais (REIGOTA, 1998).

Para muitos, a Educação Ambiental ainda restringe-se a trabalhar assuntos relacionados com: lixo, preservação, paisagens naturais, animais. Dentro desse enfoque, a Educação Ambiental, basicamente,

é naturalista. Atualmente, a Educação Ambiental crítica é embasada na dimensão relacional e no princípio de que tudo está interligado. Dias (2004) aponta que as dimensões socioeconômica, política, cultural e histórica devem ser inseridas. Para o autor, tratar a questão ambiental abordando apenas um dos seus aspectos, o ecológico, seria praticar o reducionismo.

Numa perspectiva globalizante, concebendo o ambiente como projeto de vida e tendo como um dos caminhos necessários ao seu alcance a EA, essa deve ser entendida como educação política, no sentido de que reivindica e prepara os cidadãos para exigirem justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza (REIGOTA, 1998).

Leme (2006) indica que, se fôssemos avaliar a qualidade da EA nas escolas, provavelmente identificaríamos que muitas das práticas desenvolvidas não condizem com os princípios de uma EA crítica.

Segundo Carvalho (2004, p.158), dentre os vários objetivos de uma Educação Ambiental crítica, ela deve “Atuar no cotidiano escolar e não escolar, provocando novas questões, situações de aprendizagem e desafios para a participação na resolução de problemas, a fim de articular a escola com os ambientes locais e regionais onde está inserida”. Ou seja, deve contribuir para que os indivíduos identifiquem os problemas socioambientais, para agir sobre eles. É o que Loureiro (2004, p. 89) aponta como uma Educação Ambiental transformadora:

A Educação Ambiental transformadora é aquela que possui um conteúdo emancipatório, em que a dialética entre a forma e conteúdo se realiza de tal maneira que as alterações da atividade humana; vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais.

Concordamos com esta última perspectiva de abordagem em Educação Ambiental, que supera a visão reduzida e simplificada de que a transformação do comportamento individual levaria à transformação da sociedade.

Metodologia: a ação da educação ambiental crítica como princípio fundante para cidadania

A Educação Ambiental (EA) é uma temática interdisciplinar vinculada ao aspecto ambiental local e global. A EA passou a ter uma maior abordagem após a Segunda Guerra Mundial, a partir de grandes conferências mundiais como a 1ª Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, que resultou na Declaração de Estocolmo ou Declaração sobre o Ambiente Humano, documento que estabelece princípios para ação política para melhoria e proteção do ambiente natural. A partir de então a EA foi utilizada como instrumento de conscientização ecológica da sociedade mundial, e as Nações Unidas sugeriram que ela fosse praticada tanto na área formal como não formal da educação.

Com o desenvolvimento da EA, diversas correntes de pensamento foram surgindo e se diversificando, variando conforme o conceito de meio ambiente adotado e as práticas assumidas. Uma

dessas correntes é denominada Educação Ambiental Crítica, tendo sido baseada na teoria crítica que se desenvolveu nas ciências sociais (SAUVÉ, 2005).

A EAC é realizada em fases:

- Primeiro deve-se avaliar o conhecimento socioambiental dos alunos, buscando compreender as atitudes dos mesmos em relação ao conhecimento que possuem. Para tanto são realizados debates a partir de leitura de textos e/ou recursos audiovisuais, com bases em temas gerais (resíduos sólidos, aquecimento global, etc.);
- A segunda etapa consiste em aprofundar a reflexão sobre as atitudes ecológicas dos alunos a partir de temas vivenciados no seu cotidiano utilizando dos mesmos recursos anteriores (leitura de textos e/ou recursos audiovisuais);
- A última etapa é subsidiar a formulação projetos de EA na comunidade escolar, com o objetivo de ampliar as atitudes ecológicas.

Aqui se acredita que a realização de uma prática pedagógica utilizando o trabalho de campo (Estudo do Meio) é de fundamental importância, pois o aluno pode construir o conhecimento a partir do seu cotidiano. Assim, a prática pedagógica foi realizada em diversas fases, baseadas no documento da UNESCO, que propõe diversas técnicas para atividades de EA, e uma dessas técnicas é a exploração do ambiente local (*environmental triad*), onde prevê a utilização e exploração dos recursos locais próximos, ou seja, podendo ser realizado um trabalho de campo (DIAS, 2004).

A prática de EAC, objeto deste trabalho, se realizou em 6 etapas:

1ª Etapa: realizada em 04/04/2012, em que apresentamos o projeto aos alunos, informando-lhes que eles participariam de uma atividade de Educação Ambiental Crítica, no qual teriam aulas expositivas, assistiriam a um documentário, participariam de debates e reflexões sobre o meio ambiente e sustentabilidade e realizariam um trabalho de campo com o objetivo de identificar os problemas ambientais do seu bairro;

2ª Etapa: (10/04/2012) aula expositiva onde foram abordados assuntos relevantes para a compreensão das questões ambientais: 1- Conceito de meio ambiente, 2-Relação homem-natureza, 3-Degradação ambiental nos centros urbanos, 4-Importância dos aspectos culturais, éticos e sociais do espaço geográfico;

3ª Etapa: (11/04/2012) debate com auxílio do livro *Nosso Planeta, Nossa Casa* (DINATO, 2010), que aborda iniciativas que crianças e adolescentes podem ter para melhorar a qualidade do meio ambiente. O objetivo do livro é conscientizar os jovens sobre a importância do desenvolvimento sustentável e do consumo consciente.

4ª Etapa: (24/04/2012) exibição do documentário 'Ilha das Flores' (1989), que aborda as consequências que o capitalismo e o consumismo trazem para a biosfera, e posteriormente fizemos um debate em sala de aula, questionando os principais problemas ecológicos do bairro.

5ª Etapa: (25/04/2012) realizamos um trabalho de campo, nas proximidades das escolas, com o objetivo de estimular os alunos a identificar os problemas ambientais do local.

6ª Etapa: (02 a 08/05/2012) elaboração e entrega de um relatório em grupo, por parte dos alunos, contendo as impressões dos alunos sobre o trabalho de campo e suas sugestões para a resolução dos problemas ambientais do bairro.

Resultados e discussão

A estratégia de sensibilização, utilizando a metodologia escolhida (documentário, o trabalho de campo e os debates em sala de aula), auxiliou os alunos em suas reflexões sobre as questões ambiental, social, econômica e política. Contudo, a receptividade dos alunos foi diferente a cada etapa do trabalho.

Inicialmente os alunos concordaram em participar do projeto, e acharam interessante saber que haveria o trabalho de campo, pois relataram que essas atividades extraclases não ocorriam na escola. Uma primeira impressão que temos é da representação dos alunos construída sobre o que é uma prática situada além dos ‘muros’ da escola. É mais percebida como ‘estado de fuga’, como destaca Carvalho (2007).

No segundo momento, foi realizada uma aula expositiva sobre os aspectos ambientais, os alunos ficaram um pouco dispersos, foi preciso que a professora estagiária chamasse a atenção do alunado. Poucos foram os alunos que participaram da discussão, detectamos que muitos discentes por não compreenderam a importância da educação ambiental apresentaram dificuldades em se concentrar nos assuntos relacionados aos aspectos de preservação da biosfera terrestre.

No Terceiro momento, durante a leitura e a discussão do livro ilustrativo chamado NOSSO PLANETA, NOSSA CASA, os discentes foram bem participativos, dando exemplos de problemas que eles enfrentam em seu bairro como: alagamentos, disposição de lixo e poluição no leito dos rios. Essa correlação dos elementos de ordem teórica com o vivido pelo aluno, seu cotidiano permitem uma ação crítica de ensino, onde aluno se torna autor direto de sua prática.

Após a exibição do documentário ‘Ilha das Flores’, fizeram seus questionamentos, participando ativamente das discussões. Neste momento, podemos perceber o despertar do aluno para uma nova prática de educação ambiental, aqui concebida de forma transformadora, tendo por referência a ecologia das temporalidades.

Na atividade de campo, no qual os alunos observaram os principais problemas ambientais das redondezas, os alunos buscaram soluções para os problemas como: não poluir o leito de canais, não jogar lixo nas calçadas, e que o governo incentive a participação ativa da comunidade para as questões ambientais. Contudo, apenas metade dos relatórios esperados foi entregue, totalizando o número de quatro. Por fim, os relatórios escritos, que foram bem organizados, revelaram através das atividades desenvolvidas, que os discentes se sentiram incluídos dentro da problemática ambiental enquanto cidadãos em sua comunidade, o que ficou claro a partir da leitura dos relatórios elaborados pelos alunos, contento sugestões para a melhoria de qualidade ambiental do bairro.

Um dos fatores que dificultou a produção dos relatórios foi a não familiaridade dos discentes com este tipo de metodologia/procedimento: registro e diário de bordo. Devido o pouco tempo que tivemos para planejamento da atividade – estudo do meio, não tivemos como orientar em detalhes a elaboração do relatório de campo e acabamos solicitando apenas o relatório de forma livre, o que pode ter causado tal situação.

A partir da atividade de EAC, encontramos algumas dificuldades, a exemplo das salas lotadas dificultam a evolução do processo de aprendizagem. No nosso caso, as salas eram em média composta

por 48 alunos, com isso tivemos certa dificuldade de acompanhar todos os estudantes em sala de aula, o que pode ter ocasionado o desinteresse por parte de alguns alunos.

Considerações finais

Já que o grande desafio da educação ambiental é formar cidadãos que possam participar da tomada de decisões sobre assuntos que dizem respeito a grupos sociais e étnicos diferentes, geralmente controlados por grupos que dominam a economia e a política, com interesses muito mais homogêneos. Assim, o novo entendimento do processo de aprendizagem ambiental é fundamentado nas reflexões críticas, onde cada indivíduo pense em ações de sustentabilidade partindo da escala micro (dentro de casa, na comunidade em que vive) para a escala macro (do país e do mundo).

A escola, portanto seria o lugar onde desafios intelectuais sejam vivenciados e não apenas verbalizados, é preciso que os professores estejam discutindo e refletindo as noções de meio ambiente e suas inter-relações no plano físico-natural e biológico, social e como o educando se relaciona com esta atividade. Nesse contexto, os professores exercem um papel muito importante no processo de construção de conhecimento dos alunos, nas modificações dos valores e condutas pro-ambientais, de forma crítica, responsável e contextualizada.

O trabalho de sensibilização para as questões ambientais não é um trabalho fácil. No entanto, é preciso que seja um trabalho contínuo e permanente, pois, dessa forma, se pode lograr maior êxito e satisfação no trabalho desenvolvido. Não se pode acreditar que trabalhos de educação ambiental feito apenas para cumprir protocolos e esporadicamente possam surtir os efeitos positivos esperados. Entretanto, quando se insere a temática ambiental continuamente no planejamento das atividades de sala de aula e da escola como um todo, percebe-se que há um resultado positivo na formação da personalidade dos adolescentes e jovens da escola de ensino médio, entre elas: adquiriram conhecimentos, sentido de valores, interesse ativo e atitudes necessárias à preservação do meio ambiente; desenvolveram novas formas de conduta e foram capazes de socializá-las; conseguiram desenvolver o senso de responsabilidade com relação às questões ambientais; implementaram as ações de pesquisa para a obtenção de conhecimentos e atitudes com respeito às questões ambientais locais e planetárias.

Referências

- CARVALHO, I.C.M. O sujeito ecológico: a formação de novas identidades culturais e a escola. In: MELO, S.S. & TRAJBER, R. (Coord). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.** Brasília: 2007. p.135-142.
- _____. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.
- DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas.** São Paulo: Gaia, 2004. 551p.
- ILHA DAS FLORES. Diretor: Jorge Furtado. Produção: Giba Assis Brasil, Mônica Schmiedt, Nôra Gulart. Rio Grande do Sul: Casa de Cinema Porto Alegre. 1989. 1 DVD.
- LEME, Taciana Neto. Conhecimentos práticos dos professores e sua formação continuada: Um caminho para Educação Ambiental na Escola. In: GUIMARÃES, Mauro (org.). **Caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação.** Campinas, Papirus, 2006.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004.
- MEDINA, Naná Mininni & SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Educação Ambiental: uma metodologia participativa de formação.** Petrópolis: Vozes, 1999.
- MENDONÇA, Rita. O educador ambiental ensina por suas atitudes. **Revista Nova Escola on line**, 2012. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/ciencias/fundamentos/rita-mendonca-educador-ambiental-ensina-suas-atitudes-426107.shtml> (acessado dia 07/09/2012).
- OLIVEIRA, Elísio Márcio de. **Educação ambiental: uma possível abordagem.** Brasília: IBAMA, 1998. (Coleção Meio Ambiente).
- SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M. CARVALHO, I.C.M. (Org.). **Educação Ambiental Pesquisa e Desafios.** Porto Alegre: Armed, 2005. p.17-44.
- SOUZA, Roosevelt F. Uma experiência em Educação Ambiental: formação de valores sócio-ambientais. **Dissertação de Mestrado**, Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, 2003.
- REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental?** São Paulo: Brasiliense, 1998.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS DO ENSINO BÁSICO DE RECIFE/PERNAMBUCO: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS

Natache Gonçalves de Moura Ferrão¹;
Nathália Lins Silva²;
Talita Pereira Silva²;
Euzelina dos Santos Borges Inácio³;
Otacílio Santana Antunes³;
Évio Eduardo Chaves de Melo⁴.

¹Resumo

O presente estudo faz parte das atividades do Projeto de Extensão: Educação ambiental, sustentabilidade e saúde em escolas do ensino básico de Recife: PROJETO PILOTO e teve como objetivo avaliar a percepção a respeito das questões e aos conceitos ambientais dos alunos e professores de uma escola pública da cidade do Recife, Pernambuco. A atividade intitulada “Percepção Ambiental” foi realizada no dia 29 de maio de 2012 entre os 55 alunos do 1º, 2º, 4º e 5º anos, com faixa etária de 7 a 14 anos e 5 professores da Escola Municipal Magalhães Bastos, Recife/PE. Apesar de pouca idade os alunos demonstraram um grande interesse em questões ambientais, participando e sugerindo ações ativamente. Assim como o corpo docente, que se mostrou empenhado em tratar temas ambientais de forma interdisciplinar e participativa.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Percepção Ambiental, Poluição.

Abstract

This study is part of the activities of the Extension Project: Environmental education, sustainability and health into primary schools in Recife: PILOT and aimed to evaluate perceptions about the environmental issues and concepts to the students and teachers of a school public from Recife, Pernambuco. The activity titled “Environmental Awareness” was held on May 29, 2012 among the 55 students of the 1st, 2nd, 4th and 5th years, aged 7-14 years and 5 teachers Municipal School Magalhães Bastos, Recife / PE. Although young age students showed great interest in environmental issues, actively participating and suggesting actions. Like the faculty, who showed keen to address environmental issues in an interdisciplinary and participatory.

Keywords: Environmental Education, Environmental Awareness, Pollution.

1. ¹Graduanda do Curso de Ciências Biológicas - Ciências Ambientais UFPE, Bolsista PROEXT, e-mail: natacheramone@yahoo.com.br ²Graduandas do Curso de Ciências Biológicas - Ciências Ambientais; ³Professor do Departamento de Biofísica e Radiobiologia da UFPE, e-mail: guzi_inacio@yahoo.com.br, ⁴Professor do Centro de Ciências Aplicadas e Educação da UFPB.

Introdução e objetivos

Atualmente, o cenário ambiental mundial tem sido marcado por um quadro de degradação dos recursos naturais. Esse fato tem estimulado a comunidade científica e a sociedade em geral a desenvolver estratégias de manejo mais adequado dos recursos naturais, bem como, conduzir reflexões sobre práticas sociais que conduzam a preservação do meio ambiente. Neste sentido, uma das práticas amplamente discutidas tem sido a educação ambiental como ferramenta de articulação da preservação do meio através da sociedade.

A sociedade contemporânea tem sido desafiada a desenvolver uma Educação Ambiental crítica e inovadora, possibilitando alcançar a transformação social, onde o foco está relacionado com o homem, a natureza e o universo, entendendo que os recursos naturais são finitos e que um dos principais responsáveis por essa perda de recursos têm sido as ações humanas (Jacobi, 2003). Sabe-se, que semelhantemente a outros aspectos relacionados à conscientização crítica em grupos sociais, métodos de formação de replicadores estão em contínua transformação, o que torna fundamental realizar avaliações antes e após cada etapa do processo visando avaliar o sucesso da atividade. A aproximação do público-alvo com a realidade da problemática ambiental em sua própria comunidade e a influência disso no seu cotidiano apresentam características únicas, mas que também podem ser expandidas para além dos limites geográficos, criando não só um vínculo de preocupação local, mas também norteador diversos aspectos frente a questões ambientais globais. Dentre os grupos nos quais se acredita que exista grande sucesso em termos de estímulo aos processos de conscientização ambiental estão os estudantes do 1º seguimento escolar, especialmente aqueles de escolas públicas, uma vez que é notória a carência de atividades voltadas e educação ambiental e saúde em sala de aula.

Com o intuito de mensurar a percepção dos alunos do 1º seguimento sobre as sustentabilidade do local onde vivem e o papel de cada indivíduo para a transformação desse ambiente propõe-se com a Educação Ambiental, uma forma de ampliar estas esferas atingindo não só os estudantes mas, os cidadãos adultos através da participação comunitária (representada pela família dos alunos) que busque incentivar em cada um a consciência crítica sobre a problemática ambiental e inserir reais mudanças no seu dia-a-dia. Dessa maneira, propõe-se à construção social do conhecimento e a uma proposta de ações que melhorem a qualidade de vida aliada à preservação do meio ambiente.

No âmbito do projeto: Educação ambiental, sustentabilidade e saúde em escolas do ensino básico de Recife: PROJETO PILOTO, este trabalho teve como objetivo mensurar a percepção de alunos do 1º seguimento sobre a sustentabilidade do local onde vivem e o papel de cada indivíduo para a transformação desse ambiente. Desse modo, poderão ser subsidiadas ações educativas que propiciem maior envolvimento dos mesmos na conservação do ambiente natural.

Marco teórico

O crescimento desordenado dos centros urbanos, sem um planejamento de ocupação adequado, provoca um leque de problemas que interferem na qualidade de vida do homem que vive nas cidades (Pivetta, 2002). Segundo Zinkoski e Loboda (2005) este desenvolvimento não é nada harmonioso entre a cidade e a natureza, propiciando reflexos negativos, que contribuem para a degradação do meio

ambiente, criando condições nada ideais para a sobrevivência humana. Este crescimento desordenado das cidades contribui para um caos ambiental, aprofundando desigualdades, impondo a vulnerabilidade social. Esta vulnerabilidade social pode ser definida como a situação que as habilidades e recurso de um grupo social estão submetidos são inadequadas e insuficientes para lidar com as oportunidades ofertadas pela sociedade (Abramovay, 2002; Pedrini 2010). Desse modo, é importante ressaltar que os valores e padrões éticos construídos ao longo da história da humanidade não incluíram a dimensão ambiental e se caracterizou pela produção ilimitada e pela utilização indiscriminada dos recursos naturais, levando o homem a distanciar-se cada vez mais da natureza. (Espídola, 2011; Mucelin, 2008)

Desta forma, a utilização da Educação como ferramenta para a mitigação de problemas de ordem tanto ambiental como social, é a melhor opção. Pois segundo Guimarães (2007) o processo educacional deve incorporar discussões sobre questões ambientais e sociais a uma possível transformação de conhecimento, valores e atitudes diante de uma nova realidade a ser construída.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), em seu artigo 1º, define Educação Ambiental como,

[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999).

Segundo Souza (2002) e Santos (2009), a Educação Ambiental constitui-se de grande importância para a mudança de valores, privilegiando saberes coletivos e o desenvolvimento da capacidade de participação política dos indivíduos na construção de uma sociedade democrática. Além de atender as necessidades de práticas sociais que venham sensibilizar o público referente a problemas de relacionamento do homem com a natureza.

A sensibilidade do indivíduo frente a questões ambientais pode ser verificada através da percepção ambiental, onde Ferrara (1993) e Faggionato (2005), define como a operação que expõe a lógica da linguagem que organiza os signos expressivos dos usos e hábitos de um lugar, ou seja, o ato de perceber o ambiente que se está inserido, aprendendo a proteger e a cuidar. Conforme Gomes (2007), a percepção ambiental é, em essência, a visão que cada indivíduo possui ou a percepção de cada indivíduo sobre o ambiente, levando-o a interagir com o meio a sua volta e influenciando as pessoas e o ambiente com o qual reage positiva ou negativamente.

Metodologia

O estudo foi realizado com alunos da Escola Municipal Magalhães Bastos localizada na Rua Francisco Lacerda S/N no bairro da Várzea, Recife, Pernambuco. e com a comunidade local representada pelas mães dos alunos. A escola tem funcionamento no turno da manhã e tarde, com turmas de Educação Infantil ao 5º ano (Ensino Fundamental I).

O bairro da Várzea é o 2º maior em extensão territorial da cidade do Recife, com 2.264,0 hectares de área e cortado pelo Rio Capibaribe. Possui 70.453 habitantes e uma taxa de alfabetização da população (10 anos e mais) de 93,2% (PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE). Para a

obtenção dos dados utilizou-se uma amostra composta por 40 alunos de duas turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, com faixa etária variando entre 7 e 10 anos e 55 alunos dos 4º e 5º anos (fundamental I), com idades variando dos 9 a 14 anos.

A realização da primeira atividade intitulada “Percepção Ambiental” foi realizada no dia 29 de maio de 2012 entre os alunos do 1º, 2º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I e professores do turno da manhã. Para avaliar a percepção ambiental dos alunos e professores a atividade utilizou de múltiplos métodos, de modo que a variedade de questões inerentes ao estudo exige que para cada grupo de indagações fosse escolhido um modo específico de apreensão da realidade (Sommer e Sommer 1997).

Portanto, para os 40 alunos dos 1º e 2º anos foi proposto verbalmente à realização de desenhos em folha de papel branco tamanho A4, onde fosse retratado o lugar em que eles vivem. Para os 55 alunos dos 4º e 5º anos (fundamental I), com idades variando dos 9 a 14 anos, foi aplicado um questionário composto por sete questões, mescladas entre discursivas (qualitativas) e múltipla escolha (quantitativas). As perguntas tiveram como temas: Preservação Ambiental; Educação Ambiental; Problemas ambientais no bairro; Resíduos sólidos; e Saneamento básico. Para traçar um perfil geral e avaliar as concepções que os alunos têm a respeito do meio ambiente, aplicaram-se as seguintes questões por meio de questionário semi- estruturado:

1 – O que é preservar o meio ambiente?

2 – Você já teve aula de Educação Ambiental?

() sim () não

3 – O que a Educação Ambiental te ensina?

4 – Existem problemas ambientais n seu bairro? Caso sim, quais?

5 – Para onde vai o lixo da sua casa?

() coletado pelo caminhão () jogado na rua () colocado em outros locais.

Quais? _____

6 – Para onde vai o esgoto da sua casa?

7 – Você acha que causa algum dano ao meio ambiente?

Para os cinco docentes foi aplicado um questionário com questões apenas qualitativas (discursivas). As questões envolveram temas como: Educação Ambiental, Práticas pedagógicas, Métodos de aperfeiçoamento de informações. Com o intuito de avaliar os docentes referente à temática meio ambiente trabalhada na escola, foi aplicado um questionário semi-estruturado composto pelas seguintes perguntas:

- 1 – O que você entende por educação ambiental?
- 2 – O que você entende por meio ambiente?
- 3 – Como você vem utilizando esses temas em sua prática pedagógica, até o momento?
- 4 – O que você gostaria de fazer para melhorar essa prática? Quais recursos você gostaria de utilizar para abordar os temas relacionados ao meio ambiente?
- 5 – Você já utilizou alguma aula de campo com seus alunos?
() Sim. Locais: _____ () Não.
- 6 – Quais as fontes de informações que você busca para manter-se atualizado (a)?

A coleta de dados com aplicação dos questionários foi realizada no mês de maio de 2012. De posse dos dados, estes foram registrados e analisados. Nesta fase, os dados para as respostas objetivas foram avaliados quantitativamente. Quanto às questões abertas, estas foram comparadas entre si e agrupadas quanto à semelhança de significados. Em seguida, foi realizada uma contagem da quantidade de sujeitos que apresentou, em suas respostas, cada categoria específica e da quantidade de temas diferentes presentes em cada categoria formada.

Resultados e Discussão

Os estudos que utilizam a percepção ambiental visam investigar a maneira como o homem enxerga, interpreta, convive e se adapta à realidade do meio em que vive, principalmente em se tratando de ambientes instáveis ou vulneráveis socialmente e naturalmente (Okamoto, 1996; Frazão, 2010).

Segundo Gomes (2007), a percepção ambiental é, em essência, a visão que cada indivíduo possui ou a percepção de cada indivíduo sobre o ambiente, levando-o a interagir com o meio a sua volta e influenciando as pessoas e o ambiente com o qual reage positiva ou negativamente. Portanto, é de suma importância a avaliação da percepção ambiental de docentes, pois são estes os mediadores da problemática ambiental e formadores da consciência crítica nos alunos.

Foram entrevistadas cinco professoras e todas possuem formação em Pedagogia, lecionam na escola de forma polivalente (ensinam todas as disciplinas) e possuem pós-graduação, nas áreas de Educação Infantil, Psicopedagogia, Neuropsicologia, Psicopedagogia Institucional e Mestrado em Educação. A educadoras entrevistadas lecionam nos 2º, 4º e 5º anos.

Para a obtenção dos dados houve a participação de 81 alunos, divididos entre os 1º, 2º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 7 a 14 anos, distribuídos entre ambos os sexos. Os bairros onde residem são: Várzea, Caxangá, UR-7, Brasil, Cidade Universitária, Padre Henrique



Figura 1. Percepção ambiental de um aluno do 1º ano do Ensino Fundamental em resposta ao tema proposto, “Meio Ambiente”. Atividade intitulada “Percepção ambiental”, realizada no dia 29 de maio de 2012 na Escola Municipal Magalhães Bastos,



Figura 2. Percepção ambiental de um aluno do 2º ano em resposta ao tema proposto, “Meio Ambiente”. Atividade intitulada “Percepção ambiental”, realizada no dia 29 de maio de 2012 na Escola Municipal Magalhães Bastos, Recife/ PE.

e Curado I. O período que os alunos estudam na escola varia, entre crianças que estudam desde a alfabetização até alunos que ingressaram no presente ano.

Após análise quantitativa (questionário) e qualitativa (desenhos) dos dados obtidos, foi verificado que:

Percepção ambiental das educadoras

Ao aplicar o questionário, foi analisado ao máximo como as professoras veem a importância da temática ambiental no cotidiano das crianças, assim como quais as didáticas utilizadas. Em resposta a primeira pergunta do questionário, todas as professoras responderam de forma bastante direta que, a Educação Ambiental é uma forma de ensino que está voltada para o desenvolvimento (construção) de conceitos junto aos alunos, para uma conscientização da importância da preservação e conservação do meio ambiente, para uma melhor qualidade de vida. Também relataram que é trabalhar as interações Homem *versus* Natureza.

Na segunda pergunta 100% das educadoras responderam que Meio Ambiente é o espaço físico e social em que vivemos, espaço este composto pela Natureza, residência, escola, bairro, ou seja, meio onde se vive, se relaciona, produz. Na terceira questão, foi perguntado como as professoras vêm utilizando os temas ambientais na escola com os alunos.

As respostas foram de forma bem variada por se tratar de métodos de aplicação de práticas pedagógicas. As respostas variaram entre, valorização das produções dos alunos referentes a assuntos dados em sala sobre Meio Ambiente; contextualização de forma interdisciplinar; utilização de textos, quadrinhos, músicas e vídeos com a temática; discussão sobre temas ambientais trazendo para a realidade do alunado; e trabalhar questões ambientais cotidianas para que as crianças percebam a importância da Natureza.

Como resposta a quarta pergunta às educadoras informaram que gostariam de possuir mais subsídios teóricos e metodológicos para a aplicação de temas ambientais, como: jogos, aulas de campo mais frequentes, experiências concretas que consolidem em resultados significativos para a formação de uma consciência ambiental nos alunos.

Referente à quinta pergunta, três professoras realizaram passeios com seus alunos, visitaram o Jardim Botânico, Zoológico, Teatro e ao Espaço Ciência; duas professoras responderam que não realizaram passeios com as crianças, pelo fato de estar pouco tempo na escola.

Na última pergunta foi obtida uma homogeneidade das respostas, onde todas as professoras possuem como forma de fontes de informações em suas atualizações, livros, televisão, jornais, revistas, internet.

Percepção ambiental dos alunos do 1º e 2º ano

A percepção ambiental, dos alunos do 1º e 2º anos, foi verificada através dos desenhos de como as crianças veem o Meio Ambiente (**Figuras 1 e 2**). Conforme Freitas (2007); Santos (2009), na infância, começa a se formar a personalidade de uma pessoa e o modelo inicial formado é, diversas vezes, revisado, consolidado e estabelecido novamente.

Portanto, o comportamento de um indivíduo adulto e a sua postura, inclusive em relação ao

meio ambiente, pode ter sua origem na infância. Este tema foi verificado durante a aplicação das atividades com as crianças. Pois, foi relatado o cotidiano de cada um deles, este sendo exemplificado através da figura de uma casa e do ambiente familiar, o meio em que se encontram inseridos.

As crianças trouxeram para os desenhos a sua realidade familiar, como a manutenção da limpeza das ruas de seu bairro e escola, mostrando uma associação entre preservação do meio ambiente com o meio familiar e social.

Através dos desenhos constatou-se que as crianças consideram casas, pessoas, animais domésticos (cães e gatos) e árvores como influências significativas em suas vidas por serem figuras comumente encontradas.

Percepção ambiental dos alunos do 4º e 5º anos

A Educação Ambiental trata-se de uma educação que visa não só a utilização racional dos recursos naturais, mas a participação dos cidadãos nas discussões e decisões sobre as questões ambientais (Reigota, 2007). Portanto é de suma importância um diálogo diário com os alunos sobre questões ambientais, para que possa ser criada uma consciência ecológica e crítica relacionada ao meio ambiente. Além disso, a escola é um ambiente bastante favorável para a construção de novas idéias.

Ao participarem da atividade, as crianças trouxeram para as questões as suas vivências, seja no cotidiano familiar ou escolar.

Ao serem questionados sobre o que seria preservar o meio ambiente, cerca de 83,63% dos alunos responderam que preservar o meio ambiente seria não jogar lixo nas ruas, chão, rios; 27,27% responderam que seria cuidar bem da Natureza; 9,09% responderam que seria não desperdiçar água/e não sabiam; 7,27% informaram que preservar o meio ambiente seria reciclar/e jogar lixo no lixo; e 3,63% informaram que seria não deixar o chuveiro muito tempo aberto (Figura 3.).

Em resposta à segunda pergunta do questionário, 78,18% dos alunos responderam que já haviam tido aula de Educação Ambiental, ou na disciplina de ciências ou em outras disciplinas. Na terceira pergunta onde eram questionados o que a Educação Ambiental ensina. 52,72% dos alunos responderam que a Educação Ambiental ensina a não jogar lixo nas ruas, rio, chão, não deixar o ambiente sujo; 25,45% responderam que ensina a preservar a Natureza /e a não poluir; 12,72% a não desperdiçar água; 3,63% ensina a praticar a coleta seletiva e 27,27% não souberam responder (Figura 4.). Por ser uma questão qualitativa, onde os pequenos puderam relatar suas opiniões sobre o assunto, ficou bem claro que para as crianças a Educação Ambiental ensina a manutenção e/ou preservação do ambiente natural ou artificial.

Segundo Espídola (2011) a Educação Ambiental tem como um de seus princípios básicos considerar o meio ambiente em sua totalidade, ou seja, integrando o homem à natureza, construindo uma abordagem holística, que integra o todo, envolvendo todos os aspectos de vida. Portanto, o homem não pode associar o ensino a Educação Ambiental ou Projetos em prol ao meio ambiente como ferramenta para tratar problemas globais, como, desmatamento, poluição. Mas, usá-la como ferramenta para o melhoramento da qualidade de vida, em sua rua, bairro, cidade.

Na quarta questão, “Existem problemas ambientais no seu bairro?”, 49 alunos responderam que há problemas ambientais no bairro que residem. Os problemas citados pelos alunos são: 92,72% lixo na rua, rio, chão, terrenos e/ou canaletas; 12,72% animais mortos; 9,09% ruas quebradas e/ou sujas;

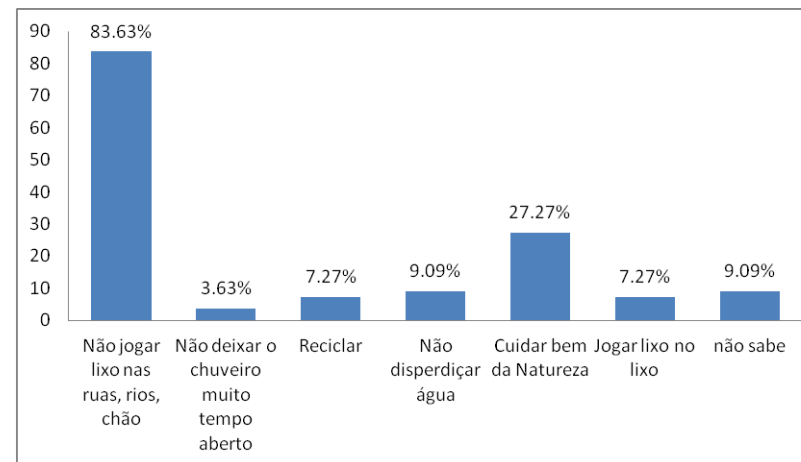


Figura 3. Resposta dos alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Magalhães Bastos, Recife/ PE, em resposta a pergunta “O que é preservar o meio ambiente”. Atividade intitulada “Percepção Ambiental”, realizada no dia 29 de

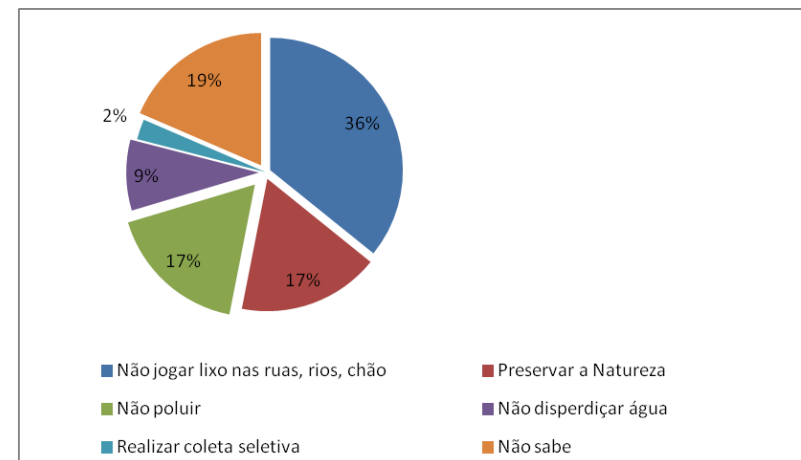


Figura 4. Resposta dos alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Magalhães Bastos, Recife/ PE, em resposta a pergunta “O que a Educação Ambiental te ensina?”. Atividade intitulada “Percepção Ambiental”, realizada no dia 29 de maio de 2012.

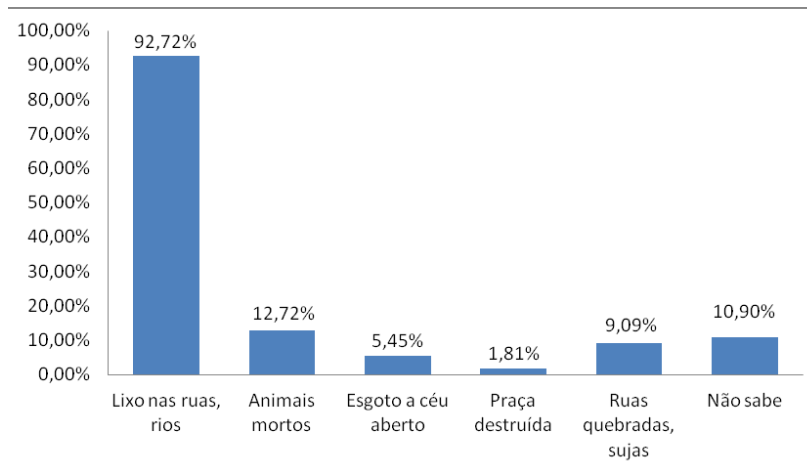


Figura 5. Resposta dos alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Magalhães Bastos, Recife/ PE, em resposta a pergunta “Existem problemas ambientais no seu bairro?”. Atividade intitulada “Percepção Ambiental”, realizada no dia

5,45% esgoto a céu aberto; 1,81% praça destruída; e 10,90% não sabiam. (Figura 5).

Na quinta pergunta foi questionado aos alunos se eles sabiam a destinação do seu lixo doméstico. Das 55 crianças entrevistadas, 41 alunos relataram que o lixo doméstico é coletado pelo caminhão do lixo; 8 responderam que o lixo é jogado na rua e 6 alunos lançam o lixo em outros locais. Os locais indicados pelas crianças são terrenos baldios ou pontos específicos onde todos os moradores da rua colocam os seus resíduos domésticos.

A problemática ambiental gerada pelo lixo é de difícil solução e a maior parte das cidades brasileiras apresenta um serviço de coleta que não prevê a segregação dos resíduos na fonte (IBGE, 2006). Neste sentido, foi de imediato estabelecido uma breve discussão com os alunos, sobre a produção de resíduos e sua adequada destinação. Neste ponto foi visível a ativa participação dos pequenos, quando associavam a produção de lixo com doenças por animais (pragas). Exemplo tal está escrito em um dos comentários feito pelos pequenos:

[...] quando chove alaga devido ao lixo jogado.

Na sexta pergunta os alunos responderam a destinação do esgoto de sua residência. 34,54% relatou que possuem saneamento básico; 25,45% respondeu que o esgoto corre a céu aberto na rua; 16,36% possuem fossa e 23,63% não sabem a destinação do esgoto residencial.

Em resposta última pergunta: “Você acha que causa algum dano ao meio ambiente?”, 36 alunos responderam que sim e 19 alunos responderam que não causam danos ao meio ambiente. Os danos relatados pelas crianças foram: jogar lixo no chão, rio; e deixar a torneira aberta no banho.

Considerações finais

Os resultados obtidos apontam que apesar da visão limitada sobre meio ambiente há uma percepção crítica das crianças frente a problemas cotidianos, como lixo e desperdício de água; Ficando evidente que apesar da pouca idade, as crianças estão desenvolvendo o senso crítico no que diz respeito as questões ambientais mostrando-se bastante entusiasmadas para a realização da atividade, focando e discutindo os temas abordados, ou que é de fundamental importância para a formação de cidadãos com consciência ambiental e difusores de conhecimento.

Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília. UNESCO, 2002.

BRASIL. Lei 9795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília. 28 abril 1999.

ESPÍDOLA, M. et al. **A Percepção Ambiental como subsídio para a formação do sujeito ecológico na comunidade Loteamento Padre Henrique, Várzea Recife PE**. Cientec- Revista de Ciência, Tecnologia e Humanidades do IFPE. v.3. n.1. 2011.

FAGGIONATO, S. **Percepção ambiental**. 2005. Disponível em: <http://educar.sc.usp.br>.
FERRARA, L. A. **Olhar periférico: informação, linguagem, percepção ambiental**. São Paulo: Edusp, 1993. 277p.

FRAZÃO, J. O.; SILVA, J. M.; CASTRO, C. S. S. **Percepção ambiental de alunos e professores na preservação Das tartarugas marinhas na praia de pipa – RN**. Revista Eletrônica de Mestrado em Educação Ambiental. ISSN 1517-1256, v. 24. Janeiro a julho de 2010.

FREITAS, R. E.; RIBEIRO, K. C. C. **Educação e percepção ambiental para a conservação do meio ambiente na cidade de Manaus: uma análise dos processos educacionais no centro municipal de educação infantil Eliakin Rufino**. Revista Eletrônica Aboré, Manaus, n.03, nov. 2007.

GOMES, A.P.W. **Percepção Ambiental dos alunos da Faculdade de viçosa – FDV**. Semana Acadêmica de Meio Ambiente: Gestão, Educação e Inovação Tecnológica. v.1. Viçosa/MG. 2007.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Disponível em: < <http://books.google.com.br/books?q=mauro+guimar%C3%A3es+educa%C3%A7%C3%A3o+ambiental&oq=mauro+guimaR>>.
<http://www2.recife.pe.gov.br/a-cidade/perfil-dos-bairros/rpa-4/varzea/>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Censo 2000.
Indicadores de desenvolvimento sustentável: disposição de resíduos sólidos urbanos. Disponível em: <http://www.Ibge.gov.br>.

MUCELIN, A.C; BELLINI, M. **Lixo e impactos ambientais perceptíveis no ecossistema urbano**. Sociedade & Natureza, Uberlândia/MG. 2008.

OKAMOTO, J. **Percepção Ambiental e Comportamento**. São Paulo. Ed. Plêiade, 200p., 1996. Disponível em: < [http://publique.rdc.puc-rio.br/direito/media/Fernandes-Dias-Scrafim-Albuquerque-direito 33. pdf](http://publique.rdc.puc-rio.br/direito/media/Fernandes-Dias-Scrafim-Albuquerque-direito%2033.pdf) >.

PEDRINI, A.; Costa, E. A.; GHILARDI, N. **Percepção Ambiental de crianças e pré-adolescentes em vulnerabilidade social para projetos de Educação Ambiental**. *Ciência & Educação*, v. 16, n. 1, p. 163-179, 2010.

PIVETTA, K. F. L.; SILVA F. D. F. **Arborização urbana**. UNESP/ FCAV/ FUNEP: Jaboticabal, 2002. 69 p. (Boletim acadêmico). Disponível em: http://lmq.esalq.usp.br/~dfsilva/lcf0300/arborizacao_urbana.pdf.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 7ªed. São Paulo. Ed. Cortez, 87p., 2007.

SANTOS, L.L. *et al.* **Percepção ambiental com crianças da creche bom pastor, Belo Horizonte/ MG: Uma experiência de extensão**. IV Seminário de Extensão Universitária. 2009.
Sommer, B. B.; Sommer, R. **A practical guide to behavioral research: tools and techniques**. Nova York: Oxford University Press. 1997.

SOUZA, C. C. **O meio ambiente e a parceria governo-comunidade. Educação ambiental: ação e conscientização para um mundo melhor**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002.

ZINKOSKI, A. E.; LOBODA, C. R. **Arborização: uma percepção do espaço urbano na área central de Guarapuava, PR**. VII Colóquio Internacional de Geocrítica. Santiago de Chile: Instituto de Geografia – Pontifícia Universidade Católica de Chile, 2005. Disponível em: < <http://www.ub.es/geocrit/7-colzinkoski.htm> >.

EDUCAÇÃO POLÍTICA E PARTICIPAÇÃO ELEITORAL

Erinaldo Ferreira do Carmo

Professor do Colégio de Aplicação do
Centro de Educação da UFPE
Pesquisador do NEPD – Núcleo de Estudos Eleitorais,
Partidários e da Democracia
erinaldo.fcarmo@ufpe.com

Clovis Tatsumi Miyachi

Professor da Universidade de Pernambuco – UPE
Pesquisador do NEPD – Núcleo de Estudos Eleitorais,
Partidários e da Democracia
clovis.miyachi@gmail.com

Resumo

Este capítulo descreve e analisa as atividades e os resultados da ação de extensão desenvolvida nos municípios de Palmares e Abreu e Lima durante o período eleitoral de 2012, quando estudantes da Universidade Federal de Pernambuco e moradores desses municípios trocaram informações sobre a importância do voto, o processo eleitoral, a participação política e o envolvimento do cidadão com as ações governamentais e as políticas públicas, bem como identificaram a forma como o eleitor comum absorve as informações repassadas pela mídia e pelos candidatos, como processa essas informações e como realiza a escolha dos seus candidatos.

Palavras-Chave: Educação política, Participação política, Democracia, Eleições.

Abstract

This chapter describes and analyzes the activities and results from the action of extension developed in the municipalities of Palmares and Abreu e Lima during the 2012 election, when students of the Federal University of Pernambuco and residents of these counties shared information about the importance of voting, the electoral process, political participation and citizen engagement with government actions and policies, and identify how the common voter absorbs the information passed on by the media and candidates like processes this information and how does the choice of its candidates.

Keywords: Political Education, Political Participation, Democracy, Elections.

Introdução e objetivos

Este trabalho é fruto da ação extensionista desenvolvida com o apoio da Universidade Federal de Pernambuco através do envolvimento de estudantes do Curso de Ciências Sociais (Licenciatura), na disciplina de Prática de Ensino de Ciências Sociais II, oferecida no Centro de Educação desta Universidade, em contatos com moradores de diferentes municípios do Estado de Pernambuco.

Esta atividade de extensão foi desenvolvida a partir da aprovação do projeto intitulado *Socializando a Sociologia*, de acordo com o Edital 2012-UFPE-PROEXT-FLUXO CONTÍNUO. O período de atuação foi de 1º de agosto de 2012 a 28 de setembro de 2012, correspondendo ao momento mais intenso da campanha eleitoral. O projeto atingiu uma carga horária total de 96 horas e envolveu 70 participantes, sendo 59 moradores dos municípios abrangidos pelo Projeto e 11 estudantes da UFPE.

A ação extensionista foi realizada nos municípios de Palmares (Zona da Mata Sul) e Abreu e Lima (Região Metropolitana do Recife) tendo em vista o objetivo do Projeto de interperlar e conhecer perfis diferenciados de eleitores. Em cada município foi identificada uma escola ou associação de moradores para a realização dos encontros com os eleitores da localidade e do entorno. Os encontros foram mediados pelo coordenador do projeto e tornaram-se espaços de debate a aprendizagem através da troca de experiências entre alunos e moradores. Estes encontros ocorreram nos turnos da manhã e da tarde, sempre as quintas e sextas-feiras (desde que dia útil) em localidade previamente determinada.

Marco teórico

Um debate comum na política diz respeito à alienação dos eleitores. Esta alienação é sempre identificada através da baixa participação e do reduzido interesse por questões políticas. Há um entendimento geral de que o cidadão comum, enquanto eleitor e trabalhador, estaria alienado da mesma forma, não tomando parte no que produz para a política e para a economia.

Numa análise psicológica da relação do eleitorado com a política, Veiga (2002, p. 188) aponta que o eleitor brasileiro é um sujeito cognitivo ativo, centrado nos grupos de referência e em seu ambiente social, dotado de uma “ideologia do cidadão comum”, agindo como um eleitor participativo, que mesmo condenando algumas práticas políticas, se envolve com o processo na busca por conquistas, tanto pessoais quanto coletivas. Contudo, há o reconhecimento de que faltam alguns recursos cognitivos ao eleitor comum. Este não conhece o funcionamento da política, pouco sabe do processo eleitoral, sua estrutura e importância, mas há, ainda assim, um diálogo entre candidatos e eleitores. Esta falta de recursos cognitivos é, então, suprida pelos diálogos, sendo de suma importância a propaganda eleitoral, que permite ao eleitor conhecer e agir ativamente na política.

Neste caso, a propaganda eleitoral tem um papel primordial, tornando-se instrumento de aproximação entre o candidato e o eleitor, um meio de redução da alienação. Como observa Lourenço (2007, p. 124), o horário reservado à propaganda eleitoral no rádio e na televisão, neste contexto, mobiliza a população e atende à demanda de informação. De posse da informação política, o eleitorado não pode ser identificado como alienado, não da forma como é usualmente difundida pelo senso comum e por alguns pensadores mais críticos do cenário político nacional.

As observações de Aldé, (2001, p. 116), Lourenço (2007, p. 124) e Carmo (2004, p. 80) identificam que os eleitores são atores políticos que agem conscientemente, perseguem seus objetivos e sabem de sua importância dentro do processo eleitoral. Estes atores políticos não se veem como vítimas, mas como agentes integrantes do processo. E mesmo quando se ausentam do direito de votar, fazem isto segundo seus motivos ou convicções, considerando que a omissão também é uma forma de participação, no sentido em que alguém, pelos mais variados motivos, inclusive ideológicos, pode abster-se de uma escolha, e isto não significa ser despolitizado. Esta é, aliás, uma prática comum e permitida aos parlamentares nas casas legislativas.

É certo que, como agentes ativos, suas opiniões, atitudes e objetivos estão condicionados, não só pelos instrumentos que dispõem e pelas situações estruturais e institucionais, mas também pela limitação de sua capacidade subjetiva e cognitiva. No entanto, estes condicionamentos e limitações são superados pelo envolvimento com os grupos, aos quais estes agentes estão atrelados, e pela mediação das informações nestes grupos. Assim, considera-se que o eleitor, integrante de um ou mais grupos, consegue formar efetivamente uma opinião política que lhe gera um comportamento eleitoral, que pode ser mutável, mas não o torna um alienado. Foi o que constataram os estudantes ao investigar o comportamento do eleitorado de Palmares e Abreu e Lima, notando que este é movido pelo interesse em ganhos pessoais, mas ao mesmo tempo age em função do grupo social ao qual pertence, movido pelo interesse coletivo.

Com isto, suas opiniões e comportamentos podem ser constantemente cambiáveis, assim como são também cambiáveis os interesses pessoais e coletivos, como constata Cervi (2002, p. 5). Os posicionamentos dos mais simples cidadãos não são distantes da realidade ou desqualificados. Nos comentários captados entre os eleitores, nas entrevistas e nos grupos focais, registrou-se a existência de uma crença comum no país, estado ou município rico e mal governado, assim como é comum a responsabilização dos políticos locais e nacionais pelas mazelas da sociedade. A visão crítica é bastante ampliada entre os eleitores durante o período eleitoral.

Sabe-se que a simplicidade do eleitor comum não o afasta do processo eleitoral, nem o impede de buscar informações que complementem suas limitações cognitivas. O que se constata é que a diferença no nível educacional altera apenas a percepção do funcionamento da política e de suas competências, mas não modifica a interpretação dos valores cobrados de todos os que ocupam cargos eletivos, nem altera a concepção do que é correto ou não na vida pública e na gestão da coisa pública. Esta também é a constatação de Oliveira (1999, p. 9), para quem até mesmo o mais simples dos cidadãos é capaz de tecer um olhar crítico sobre sua sociedade, sem se distanciar do real pelo fato de ter limitações de acesso ao conhecimento e à informação. Mesmo os cidadãos menos escolarizados e pouco interessados em questões políticas conhecem suas responsabilidades, enquanto eleitor, e as responsabilidades dos ocupantes de cargos políticos.

Quando começam as disputas pelos cargos eletivos a aparente inércia é quebrada e a mobilização em torno dos nomes e dos cargos ganha as ruas, como se a disputa comovesse o público e o fizesse definir seu apoio por este ou aquele lado, como num jogo decisivo de futebol, que contagia até mesmo os que não são apaixonados por este esporte, ou mesmo os eventos festivos que ganham enorme cobertura da imprensa contagiando até os que inicialmente ficariam de fora, não fosse a repercussão do fato.

É absolutamente natural que larga parcela da sociedade não acompanhe minuciosamente os fatos

políticos e não se envolva diariamente neste contexto. Sabe-se que o cidadão comum não costuma perder muito tempo com política. Isto nos remete ao pensamento aristotélico da necessidade do ócio para dedicação à coisa pública. Mas o cidadão comum, trabalhador e eleitor, não possui tempo livre para se dedicar com intensidade às questões políticas, fazendo isto apenas em momentos sazonais, momentos estes em que ele não precisa de tempo livre para buscar as informações, mas estas vêm até ele por todos os meios disponíveis, o envolvendo expressivamente.

Pelos mais variados motivos o cidadão é levado a se envolver com o pleito e esta é a parte inicialmente importante do processo: a adesão do eleitor. Na sequência vem a formação da preferência e a confirmação do voto. Mas estes passos seguintes não têm validade se não ocorrer o primeiro, o envolvimento com o pleito. A partir da constatação de que o eleitor se interessa e participa do processo de escolha é possível interpretar como se desenvolve esta fase. Entre os eleitores, a busca por novas informações, confiáveis, que validem as informações já recebidas, é aguçada com a propaganda eleitoral.

O debate realizado no programa político é conferido nos diálogos posteriores nos grupos de convívio. Nestes diálogos, o que foi veiculado na propaganda eleitoral ganha destaque. Isto porque as imagens que aparecem na televisão possuem um elevado poder de despertar lembranças acerca dos fatos noticiados, o que permite a comparação com ações passadas e confere ao meio um poder de prova, de evidências factuais. Assim, a busca pela informação e o desejo de conhecer melhor e acertar na escolha afastam do eleitor comum o sentido de alienação. O eleitor possui uma opinião, que é formada por ele próprio, a partir dos meios que dispõe.

Metodologia

Nesta atividade, a discussão política entre estudantes e moradores esteve isenta de ideologias ou qualquer espécie de apoio a candidatos ou a partidos políticos. Os debates e trocas de experiências entre alunos e eleitores buscavam a identificação do processo de formação e cristalização do voto. Através de diálogos, os participantes desta ação identificaram visões diferenciadas do meio político e interpretações variadas para determinados fenômenos eleitorais. Além dos debates gerais, realizados em formato de reuniões e grupos focais, ainda foram realizadas entrevistas, com a aplicação de questionários estruturados, com os moradores locais, identificando a presença ou ausência de conscientização política entre os eleitores e a relação destes com os candidatos, os partidos e o próprio processo eleitoral.

Os estudantes foram orientados a não opinar sobre a política local, nem tomar partido ou se posicionar sobre temas polêmicos. Os moradores foram convidados a trocar experiências com os estudantes e com outros cidadãos do seu município, transmitindo e recebendo conhecimentos sobre a realidade política em uma abordagem mais genérica. Os encontros, mediados pelo coordenador do projeto e acompanhados pelos estudantes da Licenciatura em Ciências Sociais, ocorreram em espaços preestabelecidos nos municípios informados. As experiências apresentadas pelos participantes foram registradas e compartilhadas entre os alunos por meio de comunicação digital.

Para a realização deste trabalho de extensão foram observadas as seguintes atividades: 1. O

contato com as pessoas da comunidade para a organização dos encontros e o agendamento das datas; 2. Os encontros presenciais com estudantes da UFPE e eleitores moradores dos municípios de Abreu e Lima e de Palmares; e 3. A divulgação dos relatos e dos resultados aos participantes.

Resultados e discussão

Os estudantes da UFPE identificaram como o cidadão comum se engaja no processo eleitoral e como formam suas concepções da política. Já os cidadãos envolvidos nesta atividade conheceram formas de participação política, critérios de escolha de candidatos, a legislação eleitoral, o sentido da transparência na gestão pública e a importância do voto consciente.

Diante da constatação de que o interesse em política e a participação eleitoral têm aumentado progressivamente, contrastando com a ideia de expansão da alienação, uma das principais preocupações deste trabalho passou a ser a investigação do interesse do eleitor comum pela política e a importância atribuída por ele ao processo eleitoral, compreendendo que o afastamento eleitoral e o distanciamento político são reduzidos na medida em que os indivíduos participam e conhecem mais da dinâmica eleitoral e que o interesse em política tende a aumentar durante o período de campanha eleitoral, quando o tema é amplamente explorado na mídia e comumente incluído nos diálogos grupais.

Os eleitores não se mostraram dispersos por completo do processo eleitoral. Mesmo os que não se enxergavam na política reconheciam que em algum momento tomavam partido e se envolviam com o pleito. Não faziam uso cotidiano da política, mas no período eleitoral assumiam a responsabilidade de escolher o que lhes parecia melhor. Nos grupos acompanhados, o quantitativo de interessados em política era sempre maior do que o número dos que tinham pouco interesse por este tema. E quanto mais as pessoas se envolvem no acompanhamento da política, através da campanha eleitoral, mais influenciam, através do debate, a intenção de voto dos seus pares.

Sabe-se que o indivíduo participa mais ou menos da vida política de sua sociedade de acordo com o que espera dessa participação, ou seja, quando ele atribui um valor reduzido à recompensa que espera receber, sua participação também é reduzida. Os indivíduos também despertam menos interesse pela atividade política quando acreditam que sua ação não é suficientemente importante ou seu o conhecimento é bastante limitado, incapacitando-o do poder de escolha ou de interferência no resultado do processo. Com isso, percebe-se que é possível que o otimismo e o pessimismo sejam fatores relevantes que influenciam o indivíduo na sua participação política, mas o que se verifica é que a autoestima é condição essencial no processo eleitoral e passível de análise: quando os cidadãos percebem que não são atendidos pelas autoridades políticas e não são elementos importantes na transformação de sua sociedade, reduzem sua inclinação à participação, ao mesmo tempo em que, quando percebem que sua participação é correspondida e têm o poder de intervir na realidade política de sua sociedade, sentem-se estimulados a participar cada vez mais.

Da mesma forma que o eleitor participa ativamente quando atribui um valor positivo às recompensas esperadas, reconhecendo a importância de sua ação para atingir sua meta, ele desenvolve a confiança no seu poder de contribuir para mudar os resultados da atividade política. Esta autoconfiança do cidadão é, ao mesmo tempo, causa e efeito, pois dela depende a ampliação dos ganhos sociais, como educação, renda e qualidade de vida, como também ela é resultado destes mesmos ganhos

sociais. Visto que a autoconfiança política está vinculada à situação social do indivíduo, verificamos como alguns indicadores sociais incidem na participação do eleitorado.

Entre os eleitores de maior nível de escolaridade e renda o engajamento no processo eleitoral era bem maior. Já entre os eleitores de baixa renda e nível de escolaridade inferior a expectativa por mudanças trazidas pela política era ausente ou pouco visível. Apesar de terem bastante necessidade de apoio das ações estatais para melhorar de vida, essas pessoas vislumbravam poucas expectativas, com base em suas experiências, nas ações públicas em seu favor. Neste grupo, menos beneficiado economicamente, registrou-se com maior regularidade o desinteresse pelo voto, bem como a maior possibilidade da abstenção e do voto branco ou nulo.

É certo que a democracia não deve distribuir igualmente apenas o direito de voto, mas também, e principalmente, os direitos sociais, pois onde a igualdade de direitos políticos não é acompanhada de igualdade de condições sociais, os primeiros tornam-se menos importantes. Logo, as desigualdades existentes, verificadas através da renda, refletem-se na desigualdade de participação política. Os que precisam lutar diariamente pela sobrevivência, gastando todas as suas energias nas necessidades mais imediatas, como a alimentação e a sobrevivência, não possuem forças nem interesse para lutar por coisas menos vitais para eles, como a cidadania e a democracia.

Considerações finais

A conclusão deste trabalho aponta para a permanente necessidade de interação entre universidade e sociedade, entre os estudantes e as comunidades externas à academia. A realização de encontros além dos limites do espaço físico da universidade possibilitou aos estudantes envolvidos nesta ação: 1. O conhecimento da realidade política e social dos cidadãos em duas diferentes localidades do Estado de Pernambuco. 2. A troca de informações entre graduandos da UFPE e cidadãos comuns, moradores de municípios pernambucanos; 3. A aproximação dos alunos de Ciências Sociais da UFPE de estudantes e moradores de outras localidades; 4. O conhecimento dos métodos e técnicas de definição do voto e escolha dos candidatos; e 5. A percepção, de forma prática, de como os conhecimentos das Ciências Sociais se aplicam neste contexto de formação cidadã do eleitor.

Este trabalho foi bastante relevante para os participantes, bem como para o papel acadêmico da UFPE, envolvendo o seu alunado com a sociedade. Sua abrangência também foi considerável, atingindo etapas de ensino, pesquisa e extensão. No que se refere ao ensino, esta ação ocorreu concomitante às aulas da disciplina de Prática de Ensino de Ciências Sociais II, ministrada pelo coordenador deste projeto no Centro de Educação, envolvendo os alunos matriculados nesta disciplina que tomaram estes encontros como parte efetiva de sua formação acadêmica. No que diz respeito à pesquisa, o envolvimento dos alunos da licenciatura com moradores de municípios afastados do Recife possibilitou o levantamento de dados para compor a pesquisa em andamento sobre a formação político-cultural do eleitorado pernambucano, isto através da identificação do perfil dos eleitores a partir dos debates e das entrevistas coletadas com os moradores de Abreu e Lima e Palmares. Em relação à extensão, possibilitou aos estudantes o conhecimento, pela troca de experiências, da realidade política de outras comunidades, ainda levando informações relevantes ao processo eleitoral destas localidades. A capacitação dos cidadãos dos municípios envolvidos, através do compartilhamento de

informações, permitiu a dezenas de eleitores a inserção no debate político e no processo de escolha do candidato até a decisão do voto.

A interação entre os participantes foi enriquecedora. Os encontros presenciais ocorreram semanalmente para a troca de experiências, mas outros encontros foram realizados via internet, com a utilização de e-mails para socializar experiências, levantar questionamentos, responder perguntas apresentadas e tirar dúvidas. A cada reunião, dentro dos encontros semanais, foram conhecidas as experiências e relações políticas e eleitorais em cada município envolvido no projeto. Os participantes de cada encontro (moradores da localidade e alunos da UFPE) avaliaram as experiências informadas. Na última etapa do projeto, todos os participantes avaliaram a metodologia empregada durante os trabalhos, propuseram correções e sugeriram outras formas de levantamento de informações e experiências. Estas avaliações e sugestões foram compartilhadas entre todos os estudantes participantes.

Após cada rodada de entrevistas e encontros com moradores em cada município atendido, os alunos e o coordenador avaliavam a abrangência deste projeto de extensão. Ao final, foi realizada uma avaliação global que concluiu de forma satisfatória a concretização deste projeto e apontou para sua importância na conscientização política do eleitorado e na aquisição de experiências aos estudantes da UFPE, cumprindo assim os objetivos originalmente idealizados.

Estes foram os alunos participantes (estudantes de Ciências Sociais da UFPE): Alexciane Assis de Lima, Ana Luiza Durand Medeiros, Andreza Melo de Almeida, Keycie Veloso Barros, Paulo Lucas Oliveira da Silva, Pedro Henrique de Oliveira Germano, Priscila Beckman Vasconcelos Moura, Raul Vinícius Araújo Lima, Vanessa Ramos da Silva, Victor Hugo Araujo Montenegro de Lucena, Vivian do Amaral Farias.

Referências

- ALDÉ, A. **A construção da política: cidadão comum, mídia e atitude política**. Rio de Janeiro: Iuperj, 2001.
- CARMO, E. F. **O espaço micropúblico**. Recife: Universitária, 2010.
- CERVI, E. U. Comportamento eleitoral volátil e reeleição: as vitórias de Jaime Lerner no Paraná. In: **Sociologia e Política**, n. 19, nov. 2002.
- LOURENÇO, L. C. **Abrindo a caixa-preta: da indecisão à escolha – a eleição presidencial de 2002**. Rio de Janeiro: Iuperj, 2007.
- OLIVEIRA, L. A. **A disputa política na televisão: uma análise das discursivas dos candidatos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva no Horário Gratuito de Propaganda Eleitoral**. Rio de Janeiro: Iuperj, 1999.
- VEIGA, L. Em busca das razões para o voto: o uso que o eleitor faz da propaganda política. In: **Contracampo**, v. 7, 2002.

EDUCAÇÃO SEXUAL COM ARTE E CIÊNCIA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE

Prof. Dr. Bruno Severo Gomes
Docente do Departamento de Micologia-CCB
bseverogomes@gmail.com

Resumo

A disciplina “Saúde e Educação Sexual” foi oferecida pela primeira vez na licenciatura em Ciências Biológicas da UFPE, no segundo semestre de 2011. Foram usados como ferramentas de ensino e recursos educacionais, a discussão em classe, discussão em grupo, atividades em grupo, atividades recreativas, leituras de artigos científicos, projetos educacionais, intervenções em instituições, oficinas de interpretação, montagem e apresentação de uma peça de teatro sobre o tema da prevenção das DST / AIDS. A peça de teatro “O Auto da Camisinha” foi realizada pela primeira vez em 2011 como um projeto final do curso. Após a primeira apresentação da peça foi criado Biocênicas (Grupo de Teatro Científico do CCB), que utiliza e aborda questões científicas usando linguagem popular e divertida, como um meio de divulgação do conhecimento científico. Oito apresentações foram realizadas até hoje, com os alunos de pós-graduação, graduação em Bacharelado em Ciências Biológicas, Licenciatura em Ciências Biológicas e Biomedicina da UFPE.

Palavras-Chave: Saúde – Educação – Teatro

Abstract

The discipline “Health and Sex Education” was first offered the degree in biological sciences UFPE in the second half of 2011. Were used as teaching tools and educational resources, class discussion, group discussion, group activities, recreational activities, readings of scientific papers, project educational, interventions in institutions, interpretation workshops, assembly and presentation of a play on the theme of prevention of STD / AIDS. The stage play “The Auto Condom” was first performed in 2011 as a final project of the course. After the first performance of the play was created Biocênicas (Theatre Group’s Scientific CCB) which uses, addresses scientific issues using popular language and fun, as a means of dissemination of scientific knowledge. Eight presentations were held until today, with students graduate, undergraduate in Biological Sciences, bachelor’s degree in Biological Sciences and Biomedicine UFPE.

Keywords: Health - Education - Theatre

Introdução e objetivos

Há muito que a pedagogia se serve do teatro. Aristófanos já o fazia em 414 a.C. quando lançou “As aves”, peça com críticas ainda hoje atuais aos jovens e ao sistema educacional. Se tomarmos a Grécia como ponto de partida do desenvolvimento do teatro, encontraremos que, por ocasião da colheita das uvas, eram promovidas homenagens a Dionísio, deus do vinho, da fertilidade, da fonte da vida e do sexo. Durante os festejos anuais, formavam-se procissões e cortejos, ao som de canções improvisadas entoadas por jovens em giros dançantes. Surgem nessas manifestações os primeiros registros do uso coletivo do canto, da dança e da representação. Este é, para muitos, o berço do teatro que nasce como forma coletiva de arte, utilizando-se de várias linguagens (NARDINI, 1982).

A dramatização na escola tem uma importância fundamental na educação, permitindo ao aluno um enorme aprendizado, podendo citar como exemplos: a socialização, a criatividade, a coordenação, a memorização, o vocabulário entre outros aspectos cognitivos e mecânicos (JUNQUEIRA et., al 2002).

Educação Sexual é um conjunto de informações desenvolvidas de forma assistemática sobre a sexualidade. Esse processo é global, não intencional, e envolve toda a ação exercida sobre o indivíduo no seu cotidiano. Essa forma de intervenção é denominada, segundo alguns autores, como informal. Surgindo no seio familiar, tende a reproduzir nos jovens os padrões de moralidade de uma dada sociedade (GUIA DE ORIENTAÇÃO SEXUAL, 1994).

A inclusão de atividades cênicas dentro de disciplinas da estrutura curricular de cursos de graduação é uma ferramenta de grande relevância. Na Universidade Federal de Pernambuco uma disciplina “nasceu” das conversas de corredor e anseios dos alunos. A oferta da disciplina de Saúde e Educação Sexual em um curso de licenciatura em ciências biológicas, onde os alunos se tornem atores do processo educativo através de aplicações de dinâmicas, linguagem cênica e intervenções em escolas de ensino fundamental e médio se justifica por propor uma prática pedagógica mais ampla, através da contextualização do conteúdo, permitindo ao aluno estabelecer uma ligação lógica com o seu cotidiano, desmistificando assim conceitos enraizados por práticas pedagógicas inadequadas proporcionando a descoberta do verdadeiro sentido da utilidade e aplicabilidade da ciência, despertando a motivação necessária para o aprendizado.

A ação teve como objetivo construir e divulgar conceitos e informações científicas sobre sexualidade, AIDS e DSTs, utilizando como ferramenta a linguagem teatral, afim de:

1. Realizar dinâmicas, partilhas, relatos de casos e intervenções em instituições educacionais;
2. Promover montagens teatrais que incentivem os discentes a incorporarem o conhecimento científico e tecnológico no seu cotidiano focado na questão regional;
3. Facilitar o acesso à experiências científicas para um grande público, principalmente professores e alunos do Ensino Fundamental, Médio e cursos profissionalizantes;
4. Desenvolver habilidades experimentais e explorar vocações;
5. Melhorar a qualidade do ensino das ciências;
6. Apresentar a ciência como processo de observação, curiosidade e experimentação de forma

lúdica, utilizando a linguagem do teatro;

7. Promover a difusão do conhecimento científico à comunidade, popularizando a compreensão dos fenômenos biológicos, saúde e meio ambiente contribuindo com a educação científica.
8. Servir de ferramenta divulgação científica para estudantes dos cursos do Centro de Ciências Biológicas para aplicação de temas relevantes da atualidade científica.

Marco teórico

A perda de sentido do conhecimento científico reflete a desmotivação por parte dos alunos em aprender ciências. A aprendizagem dos alunos acontece na maioria das vezes de forma mecânica, os alunos não conseguem perceber a relação existente entre o conteúdo visto em sala de aula e sua aplicabilidade em situações rotineiras. “O ensino de ciências vem, ao longo dos últimos anos, ganhando espaço nas discussões acadêmicas, em função da necessidade de utilização de métodos e estratégias mais atrativos para os alunos” (CARVALHO, 2002; OLIVEIRA, 2005).

Uma das metodologias eficientes para a divulgação científica é o teatro. “O teatro tem todas as potencialidades para ser encarado como um veículo transmissor de conceitos científicos, através do qual a aprendizagem é feita de uma forma simples, lúdica e agradável. Para, além disso, o teatro, se aplicado o espírito crítico e o exercício da cidadania” (MONTENEGRO et. al., 2005).

A arte e a ciência possuem estreitas ligações, apesar do enganoso antagonismo entre elas, pois ambas são formas de interpretar o mundo (FERREIRA, 2004).

A arte busca ilustrar o mundo de diversos modos, sempre procurando passar mensagens para aqueles que a assistem. A ciência busca explicar os fenômenos da natureza, tentando compreender e prever os seus segredos. Uma interfere diretamente no desenvolvimento da outra. O teatro dentro da educação teve início no século V a.C., na Grécia. Platão e Aristóteles, entre outros filósofos, já o defendiam. Para os gregos, a arte era parte fundamental na educação. Eles achavam que o ensino deveria ter início de maneira lúdica, para que as crianças pudessem desenvolver a tendência natural de seu caráter (REVERBEL, 1997).

O conhecimento científico necessita de uma linguagem adequada para que seja compreendido pelos alunos (LUPETTI, 2008) e, neste contexto, o teatro pode ser uma ferramenta importante para a sua divulgação.

É notória, a importância de se discutir a sexualidade na escola, uma vez que cresce a cada dia o número de abuso sexual, gravidez precoce, contaminação das DST/AIDS, principalmente entre os adolescentes, dentre outros temas fundamentais para essa discussão, que se faz necessária e inadiável.

Metodologia

A disciplina Saúde e Educação Sexual foi oferecida pela primeira vez no curso de licenciatura em ciências biológicas da UFPE, no segundo semestre de 2011. A disciplina foi inserida na estrutura

curricular depois da solicitação dos alunos do curso, por se tratar de um tema de grande relevância e bastante presente no ambiente escolar.

Foram utilizadas como ferramentas didáticas e recursos educacionais, aulas debate, grupos de discussão, dinâmicas de grupo, atividades lúdicas, leituras de artigos científicos, elaboração de projetos educacionais, intervenções em escolas, oficinas de interpretação, montagem e apresentação de peça teatral na temática de prevenção a DST/AIDS. Hoje a disciplina recebe alunos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Bacharelado em Ciências Biológicas, Biomedicina, Ciências Ambientais e Enfermagem.

A montagem teatral foi realizada inicialmente por docentes da disciplina de saúde e educação sexual do curso de licenciatura em ciências biológicas da UFPE. O Grupo Biocênicas da UFPE que surgiu após a disciplina, tem como meta, abordar temas científicos utilizando linguagem popular e divertida, como forma de difusão do conhecimento científico. A educação sexual é prioritariamente uma competência da família, pois é fundamental na formação da identidade e no desempenho dos papéis sexuais de seus filhos.

Conteúdos curriculares abordados e formas de tratamento didático

A orientação sexual na escola está sugerida nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), dando autonomia aos próprios estabelecimentos de ensino para decidirem a forma de abordarem esta temática.

No entanto, sabemos que muitas instituições enfrentam dificuldades para a inserção de novas práticas em educação sexual, e muitas vezes deixam de oferecer um espaço para que ocorram debates sobre saúde reprodutiva e sexualidade de uma forma contínua, referidos principalmente a carência de recursos materiais e pessoal capacitado.

A proposta defendida pelos PCN's para o Ensino Fundamental visa contribuir para que crianças e jovens possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade, visando à promoção do bem-estar sexual, pautando-se sempre pelo respeito por si e pelo próximo, buscando garantir a todos direitos básicos, como: saúde, informações e conhecimento, elementos indispensáveis na formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades.

A Orientação Sexual como tema transversal proposto pelos PCN's deve ser entendido como um processo de intervenção pedagógica, cujo objetivo é transmitir informações, problematizar questões e ampliar o leque de conhecimento e opções referentes à sexualidade, incluindo posturas, ideologias, crenças e tabus, propiciando debates e discussões a ela relacionada, para que o próprio aluno escolha seu caminho.

Os Parâmetros apontam uma transformação na prática pedagógica, pois rompem a limitação da atuação dos educadores às atividades formais e ampliam um leque de possibilidades para a formação do educando.

Portanto, a orientação sexual destinada ao Ensino Fundamental que os PCN's denominam de orientação sexual, busca preencher lacunas nas informações que as crianças e jovens apresentam, proporcionando informações atualizadas do ponto de vista científico, dando-lhes a oportunidade de formarem opiniões do que lhes é apresentado, desenvolvendo atitudes coerentes com os valores que eles elegerem como seus, ampliando conhecimentos a respeito da sexualidade humana, combatendo tabus, preconceitos, abrindo espaços para discussões de emoções e valores, elementos fundamentais

para a formação de indivíduos responsáveis e conscientes de suas capacidades.

Para que a educação ocorra é necessário um educador e o professor é o grande agente na integração da orientação sexual na vida escolar. Mas será que este personagem está preparado para esta tarefa?

A educação sexual é com certeza uma grande estratégia de prevenção dos problemas relacionados ao desenvolvimento da sexualidade.

Considerando a educação sexual como fator essencial ao desenvolvimento seguro da sexualidade, e tendo a escola como cenário propício a este trabalho e o professor como peça chave para sua execução, este trabalho apresenta-se como uma ferramenta de divulgação científica sobre DST e AIDS, bem como formação de futuros docentes de Biologia.

A orientação sexual, na realidade da escola pública brasileira, tem recebido muito pouca atenção das políticas públicas e educacionais. Apesar da LDB regulamentar que é dever da família e, sobretudo, do Estado favorecer o pleno desenvolvimento do educando, os Parâmetros Curriculares Nacionais abordá-la como um dos Temas Transversais, as escolas ainda relutam para incluí-la como uma de suas preocupações pedagógicas, além disso, existem alguns professores que acha o assunto incômodo, complexo e que este deve ser transmitido por uma pessoa “capacitada”, como médico, enfermeiro, psicólogo ou pela família.

Inovações implementadas

A inclusão da disciplina Saúde e Educação Sexual em cursos de licenciatura em ciências biológicas é uma forma viável e com grande relevância na formação de professores de biologia. Mas, a inclusão deve apresentar impacto significativo e ligação com a realidade dos futuros docentes. A sexualidade é um aspecto presente no ambiente escolar e fator intimamente ligado ao social, emocional e pessoal.

Para tanto, a inclusão da disciplina com a utilização de novas ferramentas para o processo ensino-aprendizagem, torna-se uma alternativa de formação docente com íntima ligação com a sociedade, ambiente escolar e prática pedagógica ligada às ciências biológicas.

Assim a peça teatral é uma aula diferente das tradicionais aulas oferecidas na maioria das escolas. O sucesso e o interesse despertado mostram que o trabalho obteve sucesso, tanto com os alunos que preparam a peça (aula), como com o público em geral.

Procedimentos didáticos gerais

A sexualidade humana tem sido, ao longo dos tempos, objeto de estudo de várias pesquisas e nestas, a Orientação Sexual emerge com bastante significado, dada a sua relação com a própria condição humana, pois se considera que a influência da sexualidade permeia todas as manifestações do indivíduo do nascimento até a morte, englobando o papel sexual do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados nos relacionamentos humanos, dentre outros problemas atuais e preocupantes.

Compilando a literatura existente, percebe-se que existe um número considerável de trabalhos elaborados na perspectiva de subsidiar os educadores quanto a abordagem da Orientação Sexual na escola. Contudo, observa-se que são poucas as instituições de ensino que incluem em suas práticas pedagógicas a discussão de um tema tão importante e necessário como é a sexualidade humana e,

quando a fazem, essa se resume a palestras a cargo de psicólogos e/ou médicos, como se isso fosse suficiente para esclarecer as dúvidas relacionadas à sexualidade humana e suas múltiplas expressões.

A disciplina “Saúde e Educação Sexual” tem como objetivo, construir coletivamente o estudo da sexualidade humana em seus aspectos bio-psico-sociais e suas manifestações em diferentes fases da vida e sensibilizar os alunos dos cursos de licenciatura para a necessidade de se discutir a sexualidade como elemento constitutivo da pessoa humana. Contribuir para a formação de profissionais capazes de analisar questões relativas à sexualidade de crianças, de adolescentes e de adultos, e de intervir no processo de sua educação sexual. Atualmente a disciplina norteia a educação e saúde nas abordagens própria para alunos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Bacharelado em Ciências Biológicas, Biomedicina, Ciências Ambientais e Enfermagem.

Aspectos vivenciados na disciplina:

1- Introdução ao estudo da sexualidade humana; Anatomia e fisiologia genital masculina e feminina.

2- Bases biopsicossociais do exercício da sexualidade.

3- Sexo e reprodução, sexo e sexualidade.

4- O papel da informação no processo educativo.

5- Identidade sexual; Sexualidade nas diferentes fases da vida.

6- SEMINÁRIOS (1ª AVALIAÇÃO)

7- Gestação na adolescência; Sexualidade e anticoncepção.

8- INTERVENÇÕES NA ESCOLA/INSTITUIÇÕES

9- Ética e sexualidade; A educação sexual na escola.

10- O papel das artes na educação sexual.

11- Doenças sexualmente transmissíveis.

13- Sexualidade no mundo atual; Metodologia de formulação de projetos.

12- INTERVENÇÕES NA ESCOLA/INSTITUIÇÕES

14- Teoria e prática das dinâmicas de grupo.

15- APRESENTAÇÃO DE PROJETO (2ª AVALIAÇÃO)

Resultados e discussão

Durante o segundo semestre de 2011, 47 alunos matriculados na disciplina, participaram de todas as atividades e de forma concomitante, elaboraram projetos de intervenção em escolas e participaram de leitura do texto da peça “O Auto da Camisinha”. A ação foi registrada na Pró-reitora de Extensão da UFPE com protocolo número 97845.369.85436.08112011, em 8 de novembro de 2011.

Os ensaios finais e preparação da montagem teatral (cenários) ocorreram de 01 de novembro a 28 de novembro. Os alunos foram divididos em grupos de trabalhos. Sendo divididos em grupo de interpretação, captação de material informativo sobre DST/AIDS, captação de preservativos para distribuição nas apresentações, construção de cenário, preparação de banner informativo e divulgação em quadros de avisos da universidade, redes sociais e emails. A primeira apresentação foi em comemoração ao dia mundial de luta contra AIDS. A primeira apresentação ocorreu no dia 29 de novembro de 2011 no auditório do Centro de Ciências Biológicas da UFPE, que foi

adaptado para se transformar em um teatro. O ingresso foi 1 Kg de alimento não perecível, que foi posteriormente doado para instituições que apoiam crianças com HIV-AIDS. Desde o início da ação, oito apresentações foram realizadas.

Avaliação do processo de aprendizagem dos alunos

No decorrer do curso o processo de avaliação é contínuo e desenvolvido de forma participativa, por todos os seus integrantes.

Foram realizadas oficinas de teatro com os alunos e ensaios da peça “O Auto da Camisinha”. Foram construídos cenários e figurinos. Antes e após cada apresentação (primeira apresentação dia 29 de novembro de 2011 e a segunda apresentação dia 13 de dezembro de 2012) os integrantes do projeto realizaram relatórios de experiência vivenciada e momentos de partilha. As escolas interessadas foram recebidas no auditório do CCB. A avaliação foi realizada com as coordenações dos cursos, diretórios acadêmicos, alunos e professores participantes.

A relação entre ensino, pesquisa e extensão foi evidenciada pelo envolvimento dos discentes dos cursos de graduação do CCB (Biomedicina, Licenciatura em Ciências Biológicas, Bacharelado em Ciências Biológicas e Ciências Biológicas/Ciências Ambientais). A ação foi envolvida de forma inerente aos conteúdos a serem trabalhados pelo grupo. A sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis como são temas populares, mas com pouca divulgação em muitas escolas, foram trabalhados por meio do texto teatral em literatura de cordel. Assim, para divulgação científica, foi utilizada linguagem popular, para atingir o público diferenciado representado pela comunidade em geral (extensão).

Sabe-se, portanto, que o trabalho de educação sexual é um processo que não tem começo nem fim, pois ela está intrinsecamente relacionada com o aprendizado da vida.

Nesse sentido, esta não se resume a uma mera intervenção pedagógica como uma palestra ou simplesmente a informações preventivas como, por exemplo, os cuidados para evitar uma gravidez ou para não contrair uma DST. Sua abordagem deve ocorrer sempre. É importante salientar que a orientação Sexual é um processo sistemático, por essa razão, esta precisa ser iniciada sempre que os educandos despertarem o interesse pelo assunto ou mesmo quando o educador sentir necessidade de discutir tal temática.

A atividade além da divulgação científica na área de saúde, promoveu a integração de alunos do curso de licenciatura em ciências biológicas da UFPE, bem como a formação do Grupo de Teatro Biocênicas. Grupo que pretende com os quatro cursos do CCB-UFPE promover produções teatrais nas áreas de atuação do Centro e construir e divulgar de forma lúdica a linguagem do teatro para futuras apresentações.

Na atividade contamos com os 47 alunos envolvidos com a produção e apresentação e um público de 124 pessoas no auditório do CCB. A aceitação foi boa e uma nova apresentação foi realizada (dia 13 de dezembro de 2012).

Autoavaliação ou avaliação de pares do trabalho pedagógico do professor formador

É notória, a importância de se discutir a sexualidade na escola, uma vez que cresce a cada dia o número de abuso sexual, gravidez precoce, contaminação das DST/AIDS, principalmente entre os

adolescentes, dentre outros temas fundamentais para essa discussão, que se faz necessária e inadiável.

No projeto desenvolvido na UFPE, foi observada a aprovação geral da turma, alguns ainda permanecem no grupo de teatro e outros já aplicam atividades e técnicas em escolas, empresas, condomínios e instituições diversas.

A avaliação foi registrada no projeto, via Pró-reitora de extensão da UFPE. Na avaliação a extensão desenvolvida pode ser considerada como de abrangência local, onde a participação da comunidade externa/população atendida foi orientada na concepção, desenvolvimento e avaliação. Houve a participação da comunidade externa/população e alunos na etapa de concepção, definição de metas e objetivos.

Considerações finais

A educação deveria ser o pilar para o futuro, por ser uma forma de ensinar e possibilitar as pessoas viverem com mais dignidade. A presença de aspectos relacionados à saúde, meio ambiente e educação no cotidiano das pessoas justifica a necessidade de informação sobre temas relacionados às Ciências Biológicas, o que pode ser feito de maneira formal ou não formal.

No entanto, a dificuldade de ensinar conteúdos de biologia quase sempre atribuída à falta estímulo que permita trabalhar os conteúdos de forma mais atraente. Neste sentido é preciso reconhecer que a forma de educação em saúde atual está distante do que o cidadão necessita devido a dificuldades no processo ensino/aprendizagem.

Na busca de modificar este quadro, tem-se desenvolvido uma metodologia na qual alunos utilizam ferramentas e efeitos cênicos, para construção e divulgação científica à sociedade.

A arte e a construção do conhecimento podem estar juntas na promoção da saúde. Estudos científicos realizados nessa área demonstraram que o trabalho de Orientação Sexual, ao contrário do que se propaga, não estimula a atividade sexual, não antecipa a idade do primeiro contato sexual, nem tão pouco aumenta a incidência de gravidez ou aborto entre os adolescentes. E, sim, as crianças/adolescentes, que foram orientados sexualmente na escola, tornaram-se mais responsáveis e conscientes.

Educação Sexual é um conjunto de informações desenvolvidas de forma assistemática sobre a sexualidade. Esse processo é global, não intencional, e envolve toda a ação exercida sobre o indivíduo no seu cotidiano. Essa forma de intervenção é denominada, segundo alguns autores, como informal. Surgindo no seio familiar, tende a reproduzir nos jovens os padrões de moralidade de uma dada sociedade.

A sexualidade está abertamente debatida na sociedade e nos meios de comunicação, como a televisão, o rádio e a Internet, que têm influenciado diretamente o comportamento dos estudantes com um bombardeio de informações em sua maioria distorcidas. Somando-se as instituições que interferem na educação sexual da população encontramos a escola, parte essencial na formação de futuros educadores. Espera-se com essa atividade venha contribuir para a construção de uma educação sexual que promova o senso de auto-responsabilidade e compromisso.

A família mesmo que não dialogue abertamente sobre sexualidade, é quem dá as primeiras noções sobre o que é adequado, ou não, por meio de gestos, expressões, recomendações e proibições. A ação tem como objetivo construir e divulgar conceitos e informações científicas sobre sexualidade,

AIDS e DSTs, utilizando como ferramenta a linguagem teatral.

A desmotivação dos alunos por sua vez leva ao déficit na aprendizagem, exigindo assim dos professores a busca de novas práticas pedagógicas que possibilitem tornar mais atrativo e interessante o conhecimento científico para os alunos, para que estes possam entender o verdadeiro intuito do conhecimento científico tornando-os assim, cidadãos reflexivos capazes de intervir conscientemente na sociedade, utilizando-se da ciência como ferramenta para compreensão do mundo.

Atualmente, o teatro ainda é muito pouco utilizado no ensino médio, o que é uma grande perda para a escola. Quando o teatro é utilizado para a divulgação científica, está se promovendo o denominado o teatro científico. Por meio deste teatro, temas ligados a saúde, meio ambiente e educação são narrados e analisados, levando o espectador a refletir sobre a criação de diversas teorias e fazendo-o viajar por diversos contextos históricos que colaboraram para a evolução da ciência e para as descobertas de alguns fenômenos.

Atualmente a ação está registrada desde 2012 como fluxo contínuo na Pró-Reitoria de Extensão da UFPE sob o título de “Biocênicas: Grupo de Teatro do Centro de Ciências Biológicas” e agrega alunos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Bacharelado em Ciências Biológicas e Biomedicina, além de alunos de pós-graduações do CCB-UFPE.

Referências

- CARVALHO, A. M. P. A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinamentos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.2, p. 57-67, jul./dez., 2002.
- FERREIRA, F. C. Diálogos sobre o tempo: arte e ciência, educação. São Paulo: Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.
- GUIA DE ORIENTAÇÃO SEXUAL: Diretrizes e metodologia. 4ª ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 1994.
- JUNQUEIRA, L. H. O teatro na escola: uma proposta multidisciplinar no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física, *Revista Digital Educação Física de Esportes*, ano 8, n. 50, Buenos Aires, 2002.
- LUPETTI, K. O. Ciência em cena: teatro e divulgação científica. Curitiba: XIV Encontro nacional de ensino de Química, 2008.
- MONTENEGRO, B. O papel do teatro na divulgação científica: A experiência da Seara da Ciência. 2011.
- NARDINI, B. Mitologia: o primeiro encontro. Círculo do Livro S.A. São Paulo, 1982.
- OLIVEIRA, S. S. Concepções alternativas e ensino de biologia: como utilizar estratégias diferenciadas na formação inicial de licenciados. *Educar*, Curitiba, n. 26, p. 233-250, 2005.
- REVERBEL, O. G. Um caminho do teatro na escola. São Paulo: Scipione, 1997.

ENSINO & CIDADANIA: HISTÓRIA DO SAMBA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA E CIDADÃ

Maicon Mauricio Vasconcelos Ferreira¹

Resumo

O Projeto Samba & Saber: Incursões Sobre História do Samba na Periferia do Recife, propõe-se promotor de espaços, onde os integrantes da Escola de Samba “Gigantes do Samba”, mais precisamente os membros de sua “bateria mirim”, possam, a partir de atividades lúdicas, vinculadas ao ensino de perspectiva emancipadora como propôs Paulo Freire, as mais variadas, possam aprender história do samba, paralelo e simultaneamente sendo providos de condicionantes para o exercício de sua cidadania, na cognoscibilidade do método crítico de análise da realidade social-histórica.

Palavras-Chave: Ensino. História. Cidadania.

Abstract

The Samba Project & Learn: History of Samba Raids On the outskirts of Recife, it is proposed promoter spaces, where members of the Samba School “Giants Samba”, specifically the members of his “battery mirim” can, at from fun activities related to teaching liberating perspective as proposed by Paulo Freire, the most varied, can learn the history of samba, parallel and simultaneously being provided with conditions for the exercise of their citizenship, the knowability of the critical method of analysis of social reality ahistorical.

Keywords: Teaching. History. Citizenship.

Introdução e Objetivos

O estudo que ora se apresenta detém como objetivo central a exposição, em moldes de artigo, das atividades realizadas no “**Projeto Samba & Saber: Incursões sobre História do Samba na Periferia do Recife**”, no período de fevereiro de 2012 a janeiro de 2013, sobremaneira circunscritas ao exercício da docência e seus tangenciamentos, alçando considerações teórico-metodológicas concernentes à mesma, a critério de diagnóstico e/ou reflexão. Neste projeto dentre seus vários objetivos, os quais serão expostos, centra-se na análise, no ensino de História do Samba aos integrantes da Bateria

¹ Graduado em História, mestrando e bolsista do CNPq pelo programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Mirim do Grêmio Recreativo Escola de Samba Gigantes do Samba, localizado no Bairro Bomba do Hemetério, periferia da cidade do Recife.

Na busca de uma maior amplitude da análise e objetivando escrutinar o âmago das situações experienciadas durante os meses de atuação do projeto, inclusive no tocante a todo o desencadear de fatores que o condicionaram, embora privilegiemos situações-chave de relevância maior, resolvemos por bem entremeadas as descrições alçar análises teórico-conceituais sobre as temáticas específicas imbricadas, ainda que em aparência contingencialmente, no contexto situacional da realidade do público-alvo em questão, pois “é impossível pensar a Educação, sem tratá-la com os demais problemas”²

Apesar de o *locus* basilar ser o cotidiano da sala de aula, - localizada na sede da G.R.E.S. Gigantes do Samba e composta pelos integrantes da referida bateria-mirim - onde foram ministradas as aulas pela equipe do projeto, conjuntamente considerar-se-á o campo das subjetividades individuais ou coletivas válidas para o escrutínio educacional e aplicáveis a este grupo de estudantes em seu desenvolvimento e interação com este projeto em particular.

O Ensino de História do Samba aos integrantes da Bateria-mirim do Grêmio Recreativo Escola de Samba Gigantes do Samba, os quais são moradores de duas comunidades de periferia do Recife: Água Fria e Bomba do Hemetério. É de uma particularidade salutar ensinar a teoria a quem vivência a prática: o samba. É nesse viés do trato da realidade concreta do(s) indivíduo(s) para consecução do aprendizado, amalgamado necessariamente com a tônica da criticidade que está direcionado nosso projeto, ou seja, numa proposta de educação emancipadora.

Em suma os objetivos do projeto são os seguintes:

Geral:

Ensinar ludicamente História do Samba aos integrantes (crianças e adolescentes) da Bateria Mirim do Grêmio Recreativo Escola de Samba Gigantes do Samba (G.R.E.S. Gigantes do Samba) a partir de suas experiências concretas vivenciadas cotidianamente, desenvolvendo um senso crítico-social que os provenha de condicionantes para exercício efetivo da cidadania.

Específicos:

Incentivar a leitura e a escrita aos participantes do projeto;

Promover, coletivo e conjuntamente, entre o público-alvo do projeto, problematizações atinentes ao conteúdo – história do Samba-, mas entrelaçadas com temáticas sociais vivenciadas concretamente pelos mesmos;

Estabelecer a relação entre os processos histórico-sociais que constituíram a história do samba brasileiro e a construção e exercício da cidadania;

Promover interação entre os participantes do projeto.

Marco Teórico

Partindo do pressuposto que “a educação é um dos requisitos fundamentais para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade. Ela é um direito

² FISCHMANN, Roseli. CATANI, Denise Bárbara (Org.). *Universidade, Escola e Formação de Professores*. São Paulo: Brasiliense, 1996. p.115.

de todo ser humano como condição necessária para ele usufruir de outros direitos constituídos numa sociedade democrática.”³ Porém esse direito:

Está sob suspeita numa época em que a educação é tratada como uma mercadoria, como sustenta a Organização Mundial do Comércio (OMC). Diante da crescente mercantilização da educação os Estados estão deixando cada vez mais de assumir o seu dever de garantir esse direito, transformando o direito à educação em serviço prestado tanto pelo Estado quanto pelo Mercado. Como serviço, a ele só podem ter acesso aqueles e aquelas que podem pagá-lo. Surgem então muitas “indústrias do conhecimento” que oferecem os mais variados pacotes educacionais para todos os gostos em acirradas disputas mercantis movidas pelo “marketing educacional”, vendendo educação como se vende um sabonete. A questão é ainda mais grave quando alguns políticos e economistas argumentam que se trata de uma questão de custos: é mais barato garantir esse direito através do mercado do que através do alto custo da educação pública. Entender a educação como uma despesa e não como um investimento.⁴

Adotou-se a perspectiva emancipadora orientada por Paulo Freire, a diferentemente do modelo liberal que

não considera os alunos ligados às classes de origem e não os considera privilegiados ou não. Mas trata-os igualmente, procurando habilitá-los a participar da vida social na medida e proporção de seus valores intrínsecos. Desta forma, ela pretende contribuir para que haja justiça social, levando a sociedade a ser hierarquizada com base no mérito individual. Donde se conclui que a ascensão ou descensão social do indivíduo está condicionada à sua educação, ao seu nível de instrução, e não mais ao nascimento ou à fortuna que dispõe. Isto porque o talento está no indivíduo, independente de seu *status* ou condição material.⁵

A equipe do projeto no seu ministrar de aulas agiu no sentido da “busca da formação do homem concreto, cidadão do seu país e do seu mundo, transformador da sua realidade. O aluno nesta abordagem é um participante da ação educativa, que necessita educar-se permanentemente, é um sujeito da práxis.”⁶ Com um método onde “O professor estabelece uma relação horizontal com seus alunos, possibilita a vivência grupal, empenha-se na luta em favor da democratização da sociedade.”⁷

Na perspectiva adotada por Freire a educação é:

compreendida inicialmente como ferramenta essencial para o processo de conscientização, extrapola

3 GADOTTI, Moacir. *A Questão da Educação Formal/Não-Formal*. Institut International Des Droits De L'enfant (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005. Disponível em: http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educao_formal_ao_formal_2005.pdf

4 Idem.

5 CUNHA, Luis Antonio. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. 8ª Ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980. p.35.

6 BEHRENS, Marilda Aparecida. FLACH, Carla Regina de Camargo. *Paradigmas Educacionais e sua Influência na Prática Pedagógica*. Disponível em: <http://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000788.pdf>

7 Paulo Freire *apud* BEHRENS, Marilda Aparecida. FLACH, Carla Regina de Camargo. *Paradigmas Educacionais e sua Influência na Prática Pedagógica*. Disponível em: <http://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000788.pdf>

a sua condição de meio e adquire o significado de princípio. (...) No entanto, este processo poderá se dar a partir de uma educação problematizadora e libertadora, que permita a compreensão da realidade em que o indivíduo está inserido. A idéia é que a educação, no sentido de Paulo Freire, não é apenas uma ferramenta para promover os direitos humanos, mas um direito humano em si, pois na perspectiva Freiriana a humanização é uma vocação natural dos seres humanos, sendo por isso um direito natural.⁸

O conteúdo da educação deixará de ser exclusivamente teorias abstratas ou intenções e opiniões individuais, para ser preponderantemente o conhecimento dos problemas que surgem na práxis de transformação social. (...) Daí que o estudo de teorias já elaboradas encontra sentido, porque ajudam a compreender os problemas que se está enfrentando na realidade.⁹

Somos concordantes com a conceituação de que “a educação é efetivamente uma prática cujo instrumental é formado por instrumentos simbólicos de trabalho de ação. Dirige-se aos educandos interpellando sua subjetividade e investindo no desenvolvimento desta.”¹⁰, conscientes de que “poder e saber estão diretamente implicados; que não a relação de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”¹¹

Norteamos o projeto, e, por conseguinte a prático do ensino, a partir do entendimento de que “a prática educativa é integralmente uma modalidade de trabalho, de intervenção social”¹². Pois “se a substancia da educação é ser na prática, é fundamental referir-se a seus agentes (..) pois a práxis educacional realiza-se na ação concreta dos educadores agentes”¹³, seu labor “ realiza-se nas mesmas condições impostas pelo modo de produção e pela formação social vigentes na sociedade histórica que se desenvolve” (..) exige competência técnico-científica como em qualquer outra categoria, mas, mais que em outras, exige também compromisso político e sensibilidade ética”¹⁴.

Orientamo-nos numa clareza teórico-metodológica de que

(...) O processo de ensino /aprendizagem não é osmótico. Entre o ensinar e o aprender há uma relação pedagógica. Não ocorre ensino nem aprendizagem se não houver entre docente e discente uma relação de intencionalidade, mediada pelo sentido. Por isso, o profissional não pode deixar de investir na dinâmica didático-pedagógica, pela qual o ensino se torna educativo. Como nenhuma intencionalidade atua no ar ou pela força de vontade ou desejo, é preciso recorrer a mediações concretas, apoiadas em meios didáticos e metodológicos. Cabe uma referência às novas tecnologias no desempenho do trabalho pedagógico.¹⁵

8 BASTONE, Paula de Carvalho. *Educação de uma Perspectiva Freiriana como um Direito Humano Estudo de Caso: Sertão Nordestino Brasileiro*. Master Thesis. Academic degree aspired Master of Global Studies. Vienna, September, 2008. Disponível em: <http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/index.php/buscalegis/article/viewArticle/31201>

9 FLEURI, Reinaldo Matias. *Educar: Para Quê?* Educ. e Filos. Uberiandia 1(1): 69-77. jul./dez. 1986. p.75.

10 SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, Sujeito e História*. São Paulo: Olho D'Água, 2007. p.70.

11 FOUCAULT *apud* SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, Sujeito e História*. São Paulo: Olho D'Água, 2007. p.54.

12 SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, Sujeito e História*. São Paulo: Olho D'Água, 2007. p.86.

13 Idem, p.139.

14 SEVERINO, Antonio Joaquim. *Filosofia da Educação: Construindo a Cidadania*. São Paulo: FTD, 1994. p.89.

15 SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, Sujeito e História*. São Paulo: Olho D'Água, 2007. p.150.

Metodologia

Como intermediário para o alcance dos objetivos pretendidos, determinou-se como metodologia o ensino lúdico que faz uso, em suas atividades no processo de ensino-aprendizagem de: músicas; exibição obras filmicas (documentários, filmes, musicais); leituras coletivas e individuais e aulas expositivo-participativas. Para o engendrar da resultante aplicativa deste *corpus* metodológico, foram utilizadas algumas premissas.

De introito reafirme-se que a metodologia utilizada na execução do projeto, sobretudo no que tange a prática docente, combatemos o paradigma tradicional que abrange todo o conjunto de disciplinas, mais precisamente a Velha História dita “decoreba”, sempre resguardando caracteristicamente um teor utilitário da educação.

Alçamos a aplicação da metodologia na compreensão de que “hoje, a educação entende que sua finalidade é a instauração e consolidação da cidadania, qualidade específica de nossa existência concreta”¹⁶. “Ao longo da história da educação brasileira, vê-se que essa é sua mais grave limitação. Não basta formar para o civismo, é preciso formar para a cidadania. Ainda é precária a contribuição da educação para esse objetivo, pois a sociedade brasileira continua marcada pela relação escravagista.”¹⁷

Todo esse encadeamento de assertivas está intrínseco e extraordinariamente vinculado a todo o conjunto de processos cotidianos de realidade escolar, perpassando dessa forma primariamente o paradigma aplicado pelo professor em sala de aula. A criticidade ocupa lugar impar nesse processo, quando objetiva-se uma transformação, ou minimante indivíduos conscientes preparados para uma transformação social seja em escala macro, ou mesmo da sua realidade local-imediata.

Em essência esse contrapõe-se categoricamente ao modelo tradicional de ensino; sinônimo de dissociação entre conhecimento e construção coletiva do saber, igualmente a cidadania está consubstanciada a uma série de categorias abstrato-concretas, porém sempre unida ao conhecimento, esclareça-se que não necessariamente o acadêmico, que seja o popular e ainda que proveniente de vivências sociais outras que não a escola, o construto da criticidade seria inegavelmente um instrumento contra-alienante, pois:

A criticidade situa o conhecimento num contexto mais envolvente do que a relação entre um sujeito e um objeto. Todo mecanismo se engendra num âmbito de totalidade do existir humanos, e como tal, precisa ser sempre reavaliado, Para além de sua transparência imediatamente epistêmica e expressão lógico-conceitual, o conhecimento resulta da trama dos relacionamentos sócio-culturais.¹⁸

É clarividente nesse panorama que a criticidade é sobremaneira o auto-reconhecimento do indivíduo enquanto sujeito histórico por excelência, e o desencadear de processos que engendram essa edificação, invariavelmente, se intencionalizado, no plano da docência-educacional só intermediar-se-á por um ensino progressista-transformador, que desnude as implicitudes ideológicas permeadas nos processos e discursos sociais. Essa sinuosidade traz a tona uma reflexão caríssima ascensionalmente particular ao profissional docente da área de história:

¹⁶ Idem. p.89.

¹⁷ Ibidem. p.91.

¹⁸ SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, Sujeito e História*. São Paulo: Olho D'Água, 2007. p.151.

Que tipo de história estamos ensinando aos nossos alunos? A que aparece nas respostas e nas concepções explicitadas no discurso de alunos e professores é uma acentuada visão da História, onde se destacam as figuras, os indivíduos, os acontecimentos de cunho político, as grandes decisões de governantes, a partir dos quais se constrói uma visão da História, de exaltação do mais forte e do vencedor. Daí é apenas um passo de vilão x herói, representando o mal e o bem. (...) embutida nesta concepção, aparece como traço dominante a idéia de progresso constante e linear que pressupõe um destino final, sempre glorioso, para o qual avançamos, todos os brasileiros unidos vencendo todos os obstáculos que se antepõem no caminho. Este vencer obstáculos se coaduna com a visão heróica acentuada anteriormente e daí surgiram os fatos notáveis, as figuras proeminente, os heróis, enfim.¹⁹

Ou seja, coadunar com essa história dos vencedores seria enfático o caráter de reprodução das relações sociais de dominação; de afirmação de discursos hegemônicos e pseudo-verdades opressoras, pois “a verdade é deste mundo, diz Michel Foucault, ela se faz na história, nos corpos, nas práticas mínimas do cotidiano, é dessa forma que se disseminam e se reforçam os discursos, é dessa forma que operam as relações de poder.”²⁰

É proveitoso mencionar aqui, nesta altura da exposição, o último e um dos mais importantes escritos de Walter Benjamin, *As teses sobre o Conceito de História*, escritas no período do Auge do regime fascista, no qual contém os princípios fundamentais que perpassam toda sua obra, sempre pautada a partir da ótica dos vencidos. Nessa ótica:

(...) A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores. Isso diz tudo para o materialista histórico. Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. (...) Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo.²¹

Essa deve ser também a tarefa do professor de História, fazer uma história dos vencidos, dos excluídos da História, onde simultaneamente perpetrará um ensino voltado para o desenvolvimento de mentes críticas.

Resultados e discussão

Ainda que em andamento, o Projeto Samba & Saber: Incursões Sobre História do Samba na Periferia do Recife, já tem seus resultados notabilizados, mais precisamente a consecução dos objetivos

19 FENELON, Déa Ribeiro. *A Formação do Profissional de História e a Realidade do Ensino*. Tempos Históricos. v. 12 - 1º semestre - 2008. p. 23-35. p. 30-31.

20 FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Mídia e Juventude: Experiências do Público e do Privado na Cultura*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 43-58, jan./abr. 2005. p.43.

21 BENJAMIN, Walter. *Sobre o Conceito de História*. In: _____. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 226.

pretendidos. O interacionismo é um deles, é perceptível, uma majoração, do engajamento entre os partícipes da bateria-mirim do G.R.E.S Gigantes do Samba. Os alunos-participantes detém, após os meses de convívio e aula, razoável domínio sobre História do Samba, sobremaneira quando atinente a questões de cunho histórico-social mais próximas de sua realidade, como é o caso da escravidão.

Igualmente é averiguado um aumento de extroversão dos estudantes, inclusive dos mais acanhados, devido a abordagem de ensino centrada no aspecto lúdico, em forma de brincadeira inclusive, as dinâmicas de grupo são um exemplo disto. Com a prática das leituras individuais seguidas das coletivas constatou-se um desenvolvimentos do fluído da leitura de alguns alunos.

Houve a atenção ao foco do exercício docente de educação popular, onde, como pontuou Paulo Freire “Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania.”²²

Um dos pontos importantes para ensejar uma discussão que foi de grande relevância no projeto foi o processo avaliativos dos alunos, foi realizada entre a equipe ampla discussão sobre a temática, onde ao final considerou-se que a avaliação para os estudantes hoje, e há muito, é majoritariamente sinônimo de momento tortuoso, tenso, desprazeroso, tacitamente um instrumento punitivo do docente onde tanto a instituição escolar quanto a sociedade vai-lhe conferir a categoria de competente; de capacitado, de bom aluno, ou não, nos conteúdos ministrados.

Tradicionalmente, nossas experiências em avaliação são marcadas por uma concepção que classifica as aprendizagens em certas ou erradas e, dessa forma, termina por separar aqueles estudantes que aprenderam os conteúdos programados para a série em que se encontram daqueles que não aprenderam. Essa perspectiva de avaliação classificatória e seletiva muitas vezes, torna-se um fator de exclusão.

Constatado isso traçamos nosso planejamento objetivando subverter essa lógica de punição ou meritocratismo. Pois consideramos que

a prática da avaliação pode acontecer de diferentes maneiras. Se entendermos que os estudantes aprendem de variadas formas, (...) devemos entender a avaliação como promotora desses princípios e, portanto, seu papel não deve ser o de classificar e selecionar os estudantes, mas sim o de auxiliar professores e estudantes a compreenderem de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender.²³

A avaliação torna-se um processo por vezes traumático para o estudante, configurando-se como uma antítese ao seu objetivo maior que seria a verificação da aprendizagem do aluno, mas também instrumento para realização de uma auto-avaliação pelo professor, e igualmente o reconhecimento do “aprender com o aluno”, na afirmação de que “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa”²⁴

22 FREIRE, Paulo, *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 20.

23 BRASIL. Ministério da Educação. *Indagações sobre Currículo* (versão preliminar). Antonio Flávio Moreira e Miguel G. Arroyo (coordenadores). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, nov. de 2006. p. 37.

24 FREIRE, Paulo. *Apud* FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *Pedagogia do Inédito-viável: Contribuições de Paulo Freire para Fortalecer o Potencial Emancipatório das relações Ensinar-aprender-pesquisar*. In JÓFILI, Zélia. Aprimorando-se com Paulo

Acordamos que deveriam estar inclusos, enquanto pressupostos objetivos para o ensino, os que coadunam pragmaticamente no “sentido de contribuir para que os alunos compreendam a realidade atual em perspectiva histórica, sendo significativo o desenvolvimento de atividades nas quais possam questionar o presente, identificar questões internas às organizações sociais e suas relações em diferentes esferas da vida em sociedade, identificar relações entre o presente e o passado, discernindo semelhanças e diferenças, permanências e transformações no tempo.”²⁵

Constatamos, durante estes quase 12 meses de experiência, que de fato fatores “de estrutura física da escola, como edifícios impróprios e degradados, sala de aula apertada, e quente, com pouca ventilação e iluminação, sala que sofre interferência do barulho de fora, Tudo isso com certeza irá interferir negativamente no comportamento dos alunos.”²⁶, haja vista a sala-de-aula, localizada na sede da G.R.E.S. sofrer destas problemáticas supramencionadas. Atentando-nos em complementaridade que:

A idéia de que para se ter educação – conforme o discurso de muitos educadores – bastam apenas algumas carteiras, cadernos e quadro-negro, excluindo a qualidade do espaço nesse processo, deve evoluir para o conhecimento de uma abordagem interacionista, que visualiza as relações e trocas do sujeito com o ambiente como sendo fundamentais para o desenvolvimento infantil.²⁷

Considerações Finais

Apesar das dificuldades e entraves encontrados – a escassez de auxílio financeiro é um deles, mesmo, é importante o destaque, contando com a solicitude do Sr. Pró-reitor de Extensão da UFPE, Edilson Fernandes – durante a consecução do projeto, do seu princípio até o presente momento, a análise do grupo que o compõe é decididamente positiva, ainda que não se negligencie o desafio de promover um projeto de extensão com o objetivo que este carrega: vinculado umbilicalmente a ao processo dialético da educação e cidadania, propondo-se provedor de conhecimentos escolares em seu aspecto mais formal, porém que estes sejam emancipatórios, haja vista sua metodologia centrada na criticidade como *modus operandi* do aprendizado, e por consequência possibilitando um exercício mais efetivo da máxima que “a significação que a educação precisa assumir é aquela de um processo voltado para a instauração da cidadania.”²⁸.

Freire... no que fazer Educativo. Recife: Bagaço, 2006. P.104.

25 Ibidem.p.54.

26 OLIVEIRA, Maria Izete de. *Fatores Psico-sociais e pedagógicos da Indisciplina: da Infância a Adolescência*. Linhas Críticas, Brasília, v. 14, n. 27 p. 289-305, jul/dez. 2009. p. 300.

27 AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. *Arquitetura Escolar e Educação: Um Modelo Conceitual de Abordagem Interacionista*. Tese. Rio de Janeiro: COPPE/UF RJ, 2002. p.48.

28 SEVERINO, Antonio Joaquim. *Filosofia da Educação: Construindo a Cidadania*. São Paulo: FTD, 1994. p.148.

Referências

- AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. *Arquitetura Escolar e Educação: Um Modelo Conceitual de Abordagem Interacionista*. Tese. Rio de Janeiro: COPPE/UFRJ, 2002. p.48.
- BASTONE, Paula de Carvalho. *Educação de uma Perspectiva Freiriana como um Direito Humano Estudo de Caso: Sertão Nordestino Brasileiro*. Master Thesis. Academic degree aspired Master of Global Studies. Vienna, September, 2008. Disponível em: http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf
- BEHRENS, Marilda Aparecida. FLACH, Carla Regina de Camargo. *Paradigmas Educacionais e sua Influência na Prática Pedagógica*. Disponível em: <http://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000788.pdf>
- BENJAMIN. Walter. *Sobre o Conceito de História*. In: _____. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Indagações sobre Currículo* (versão preliminar). Antonio Flávio Moreira e Miguel G. Arroyo (coordenadores). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, nov. de 2006. p. 37.
- CUNHA, Luis Antonio. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. 8ª Ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980. p.35.
- FENELON, Déa Ribeiro. *A Formação do Profissional de História e a Realidade do Ensino*. Tempos Históricos. v. 12 - 1º semestre - 2008.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Mídia e Juventude: Experiências do Público e do Privado na Cultura*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 43-58, jan./abr. 2005.
- FISCHMANN, Roseli. CATANI, Denise Bárbara (Org.). *Universidade, Escola e Formação de Professores*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- FLEURI, Reinaldo Matias. *Educar: Para Quê?* Educ. e Filos. Uberlândia 1(1): 69-77. jul./dez. 1986. p.75.
- FOUCAULT *apud* SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, Sujeito e História*. São Paulo: Olho D'Água, 2007. p.54.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *Pedagogia do Inédito-viável: Contribuições de Paulo Freire para Fortalecer o Potencial Emancipatório das relações Ensinar-aprender-pesquisar*. In JÓFILI, Zélia. *Aprimorando-se com Paulo Freire... no que fazer Educativo*. Recife: Bagaço, 2006.

- GADOTTI, Moacir. *A Questão da Educação Formal/Não-Formal*. Institut International Des Droits De L'enfant (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005. Disponível em:
<http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/index.php/buscalegis/article/viewArticle/31201>
- OLIVEIRA, Maria Izete de. *Fatores Psico-sociais e pedagógicos da Indisciplina: da Infância a Adolescência*. Linhas Críticas, Brasília, v. 14, n. 27 p. 289-305, jul/dez. 2009. p. 300.
- PRATS, Joaquín. *Ensinar História no Contexto das Ciências Sociais: Princípios Básicos*. Educar, Curitiba, Especial, p.191-218, 2006. Editora UFPR.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, Sujeito e História*. São Paulo: Olho D'Água, 2007. p.70.

ENVELHECIMENTO E JUVENTUDE: UMA ANÁLISE DO CONFLITO GERACIONAL NO PROJovem-RECIFE

Maria Alexandra da Silva Monteiro Mustafá

Graduada em Serviço Social

pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Doutora em Filosofia pela Università Salesiana di Roma (UPS)

alexandramustafa@ig.com.br

Mirella de Lucena Mota

Graduada em Serviço Social

pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE),

Pós-graduanda em Residência Multiprofissional

em Saúde Mental pela Universidade de Pernambuco (UPE).

mirelladelucena@gmail.com

Resumo

Este artigo trata da discussão do conflito geracional, enquanto expressão da questão social, analisado através das relações que se estabelecem entre jovens e idosos, com o público do Projovem – Recife. O tema foi tratado no âmbito do projeto de capacitação continuada com os profissionais do Programa. Os resultados revelam que os conflitos geracionais podem ser identificados nas relações familiares, a partir de determinantes sociais, econômicos e culturais que caracterizam o preconceito e a consequente perda de auto-estima de jovens não inseridos no mercado de trabalho, dependentes financeiramente dos mais velhos e vulneráveis ao uso de drogas, e de velhos que são vistos como improdutivos, descartados do mundo do trabalho, discriminados pela condição de velhice e objeto de violência física e psicológica. A visualização de tais conflitos foi registrada em pesquisa de campo e se constituiu tema da capacitação e do processo de formulação dos Planos de Ação Comunitária do Projovem.

Palavras chave: conflitos geracionais; idosos; jovens; Projovem

Abstract

This paper discusses the generational conflict, as an expression of the social issue, examined through the relationships that develop between young and old, with the public Projovem - Recife. The subject was treated under the project with ongoing training program professionals. The results

show that the generational conflicts can be identified in family relationships, from social, economic and cultural factors that characterize prejudice and consequent loss of self-esteem of young people not included in the labor market, financially dependent on the older and vulnerable drug use, and old who are seen as unproductive, discarded the world of work, broken down by age and condition of the object of physical and psychological violence. The visualization of such conflicts was recorded on field research and formed the theme of empowerment and the process of formulation of Community Action Plans.

ProjovemKeywords: generational conflicts; elderly, young; Projovem

Introdução

Este artigo apresenta uma atividade do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Ética (GEPE), vinculado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Está embasado na execução do projeto de extensão realizado em 2011, em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) da UFPE e a Prefeitura da Cidade do Recife (PCR): *“Capacitação continuada para profissionais que atuam no Projovem, para identificação e atuação nas expressões da questão social”*.

O projeto de extensão possibilitou o desenvolvimento da Pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC), aprovada pela UFPE/CNPq: *“Análise das Determinações Estruturais e Culturais do Conflito de Gerações, enquanto Expressão da Questão Social Junto ao Público do PROJOVEM – Recife”*, que serviu de aporte teórico numa perspectiva interrelacionada entre ensino, pesquisa e extensão, para atuação e conhecimento da dinâmica do Projovem.

Partimos da análise do eixo orientador da pesquisa: as expressões da questão social que mais incidem no processo de ensino/aprendizagem dos jovens, ocasionando evasões, dificuldades na apreensão de uma consciência crítica e adoção de uma postura de protagonismo sócio-político-cultural. Tal postura se configura como uma atitude ética de respeito mútuo entre jovens e idosos (as), malgrado as determinações das condições de vida e de trabalho que lhe são impostas pelo modo de produção capitalista que, em última instância se constitui fator determinante da questão social.

Vale ressaltar que a Questão Social surge na sociedade capitalista como expressão das desigualdades sociais e se politiza com as lutas realizadas pela sociedade para o seu enfrentamento. Apresenta, portanto, na sua gênese, manifestações que incidem sobre a classe subalternizada, em especial sobre a juventude que se constitui sujeito e objeto de nossa análise, mas também provoca uma reação de enfrentamento, pautada na perspectiva de uma transformação societária.

Adotamos, como ponto de partida, a abordagem de Oliveira (2008) ao afirmar que os determinantes e as relações sociais “que envolvem gerações são complexas, pois, afinal, todos nós convivemos em meio a jovens, crianças, adultos e velhos ao mesmo tempo. Quer dizer: habitamos um mesmo mundo, num mesmo tempo, com diferentes gerações”.

Marco teórico

Noção de conflito de gerações no capitalismo

Para entender o conflito de gerações é necessário, primeiramente, discernir acerca da própria noção de conflito, considerando que a reflexão crítica nos alerta sobre a existência de contradições, conflitos e antagonismos, inerentes à ordem do capital.

O conflito em nossa sociedade é inegável e este, como ressalta Ferrigno (2003, p.58) “é preciso que seja compreendido, enfrentado e superado”. O mesmo autor afirma que a ideia de consenso no capitalismo é perigosa, trata-se de analisar os conflitos de gerações como fruto de um processo social mais amplo, das determinações econômicas advindas da presença ou ausência no mundo do trabalho e das relações sociais que se estabelecem no interior da luta de classes.

Diante desta problemática, Schirrmacher (2005) alerta para a explosão da “guerra de gerações”, que envolve e mobiliza forças revolucionárias, de forma que os sujeitos envolvidos agem como em uma verdadeira “guerra”:

[...] De certo modo, a guerra das gerações é a guerra mais antiga e, ao mesmo tempo, a mais moderna de todas as guerras. É a mais antiga porque, como veremos, está programada biologicamente. Também é a mais moderna porque é conduzida há milênios pela humanidade só como uma guerra psicológica, uma guerra de palavras e humilhações. Os jovens matam os velhos destruindo sua identidade. E isto acontece quase exclusivamente com os meios da língua e das imagens. (SCHIRRMACHER, 2005, p. 41)

Será partindo da compreensão do conflito geracional, enquanto produto das determinações econômicas e sócio-culturais, que vamos analisar neste artigo a incidência deste fenômeno, pouco teorizado pela tradição marxista e, por isso mesmo, apropriado pela psicologia. Ao associá-lo ao processo de envelhecimento humano, estamos dentro de uma abordagem da ontologia do ser social, que nos interessa considerar de forma mais contundente.

Envelhecimento: preconceitos e expressões

A ideia de velhice, que normalmente se preconiza e que, durante muito tempo, foi difundida, está associada à decadência, inutilidade, perda de laços e mudanças nos papéis sociais dos mais velhos. Ela é acompanhada por preconceitos e estigmas que acabam influenciando no comportamento do idoso, contribuindo para o seu isolamento e dificultando mais sua passagem por essa fase da vida

O processo de envelhecimento é muito mais que uma determinação biológica e será diferenciado, principalmente, pelos condicionantes sociais, culturais, que afetarão tanto indivíduos quanto populações durante todo o ciclo de vida humana. (BEAUVOIR, 1990).

Não é novidade que a população brasileira passa por um processo acelerado de envelhecimento. De acordo com a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio), de 2011¹, divulgada em 21 de setembro de 2012 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística): o total de idosos na população brasileira cresceu de 7,4% para 12,1%. O estudo “A saúde do Brasil em 2030 – Diretrizes para a Prospecção Estratégica do Sistema de Saúde Brasileiro”², também indica que, em 2030, o

1 <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/default.shtm>>

2 Estudo publicado pela Fiocruz, Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República, com apoio do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e do Ministério da Saúde. Disponível em: <<http://apsredes.org/site2012/>>

Brasil será um país, em sua maioria, de idosos. Estes chegarão a 40,5 milhões, enquanto o número de jovens (de 0 a 14 anos) será de 36,7 milhões. Assim, haverá 110,1 idosos para cada 100 jovens, o que demonstra o índice de envelhecimento da população.

O envelhecimento diz respeito diretamente à própria afirmação dos direitos humanos fundamentais. Envelhecer é, assim, o direito que todo ser humano tem de viver mais, e certamente, com dignidade. Nesse sentido, o Estado deve disponibilizar uma rede de serviços para assegurar os direitos básicos à esse segmento da população como, por exemplo, saúde, transporte, lazer, ausência de violência, tanto no espaço privado quanto no espaço público.

É importante, portanto, desenvolver a compreensão de que tanto a juventude quanto a velhice são partes integrantes do processo de envelhecimento populacional, e que este vem desencadeando significativas transformações sociais.

Esse quadro nos remete às condições sociais, econômicas, políticas e culturais que envolvem tanto idosos como jovens. As gerações mais velhas são vítimas do preconceito, isolamento social, abandono, violência (física e psicológica) e exploração financeira, por parte da sociedade e da família da qual fazem parte, constituindo-se como elementos que têm demandado ações de caráter protetivo e de preservação da qualidade de vida (TORRES E SÁ, 2008).

Quanto à juventude, percebe-se também a necessidade de políticas de educação pública de qualidade, de oferta de empregos, de saúde para a juventude (incluindo-se aí a questão da gravidez precoce, do uso de drogas), e direitos humanos. Tomando-o em paralelo à pessoa idosa, embora fazendo parte de realidades distintas, o jovem é culpabilizado pela não inserção no mercado de trabalho, enquanto o idoso é considerado “improdutivo”, ambos são postos à margem e fazem parte da dinâmica excludente, inerente à sociedade capitalista.

Objeto e metodologia de estudo

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - PROJOVEM³ é destinado a jovens de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental, mas que saibam ler e escrever. Configura-se como uma ação estratégica da Política Nacional de Juventude, lançada em 2005 pelo Governo Federal, culminando na criação da Secretaria Nacional de Juventude, do Conselho Nacional de Juventude e do desenvolvimento do referido programa. Este se encontra sob a coordenação da Secretaria Geral da Presidência da República, em conjunto com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Educação, e Ministério do Trabalho e Emprego.

Em 2007 foi organizado o grupo de trabalho GT Juventude contando com a participação dos Ministérios da Educação, do Planejamento, do Esporte, da Cultura, do Emprego, do Trabalho, do Desenvolvimento Social e da Secretaria-Geral da Presidência da República e da Casa Civil. Assim, essa articulação propiciou o lançamento do PROJOVEM Integrado que é composto por quatro modalidades: Projovem Adolescente, Projovem Urbano, Projovem Campo, e Projovem Trabalhador.

A pesquisa se deteve sobre o Projovem Urbano e suas especificidades, o qual entrou em vigor a
wp-content/uploads/2012/08/Saude_Brasil_2030.pdf>

3 Medida Provisória nº 238, de 01/02/2005, mais tarde transformada na lei 11.129, de 30/06/2005, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm>

partir do ano de 2008.

O Projovem Urbano, implantado em cidades com pelo menos 200.000 habitantes, é permeado por uma proposta pedagógica integrada:

A formação Básica deverá garantir as aprendizagens que correspondem às Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e a certificação correspondente e, ao mesmo tempo, fundamentar a Qualificação Profissional e a Participação Cidadã, (Manual do Educador – Orientações Gerais, 2008. p. 38).

Durante o desenvolvimento do Projeto de Extensão, aplicamos questionários com os profissionais envolvidos nestas capacitações. Visitamos algumas escolas onde funciona o Projovem, por ocasião de algumas apresentações dos Planos de Ação Comunitária (PLAs).⁴

Os questionários utilizados para a obtenção dos dados serviram de amostra para a elaboração de um perfil dos jovens do Projovem e o estudo da realidade na qual estão inseridos, bem como para identificar os principais motivos que os levavam a um processo de evasão do programa. Os temas daí emergentes foram trabalhados nas capacitações.

Os dados foram analisados do ponto de vista qualitativo e quantitativo. As conclusões da análise serviram de base para identificação dos temas das capacitações, transformadas em categorias, objeto de estudo e de reflexão sobre os direitos sociais de jovens e velhos.

Resultados e discussão da problemática do conflito geracional no Projovem

Implicações do conflito de gerações no Projovem

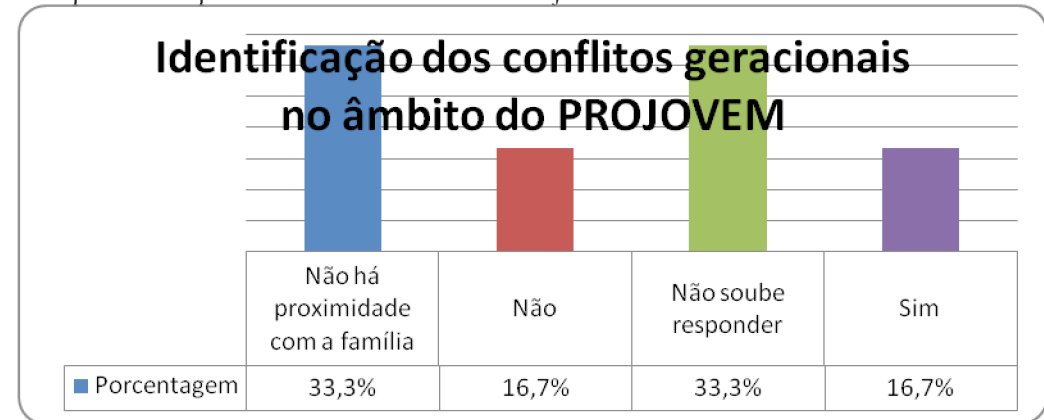
O Projovem se propõe a assumir uma perspectiva de geração compreendida como uma “[...] nova forma de perceber a juventude em suas relações com outros grupos sociais”. (PROJOVEM URBANO, 2008, p.56). Assim, intenciona diálogos intergeracionais que produzam aprendizados mútuos entre jovens e adultos, levando em consideração que toda experiência geracional é única.

Cabe analisar quais espaços, e de que maneira esse diálogo intergeracional está acontecendo, pois, uma vez que ele esteja se efetivando, estarão sendo criados espaços que reconhecem a diversidade e ampliam as possibilidades de superação do conflito de gerações.

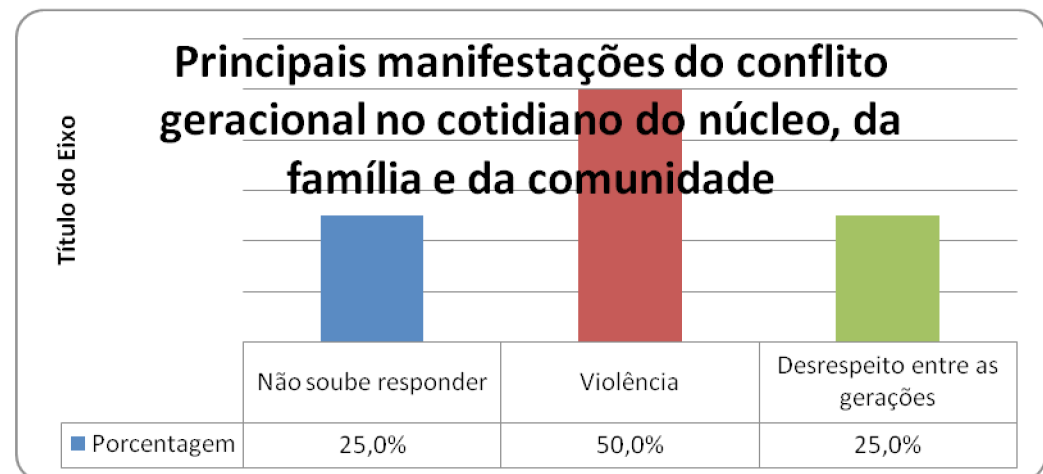
Visualizamos, na análise dos questionários aplicados, que existem contradições nas respostas, pois embora a maioria dos professores afirmasse que não existam conflitos entre as gerações, os mesmos relatavam que este assunto é discutido nas disciplinas de participação cidadã. Além do fato de que, durante os debates ocorridos nas capacitações, muitos diziam que eram as avós/mães as responsáveis pelos cuidados com os filhos dos jovens, para que estes pudessem comparecer ao Projovem e que muitos desses jovens moravam com seus avós, os quais contribuíam para a renda familiar.

⁴ As visitas realizadas ocorreram na comunidade da UR-02, no Parque Dona Lindú e na apresentação final de todos os PLAs, no Centro Pedagógico Paulo Freire.

Percebemos que há um distanciamento, bem como um desconhecimento dos profissionais envolvidos no Projovem acerca da problematização da temática dos conflitos geracionais junto aos jovens do Programa em questão pois apenas 16,7% reconhecem que esses conflitos existem e 33,3% afirmaram que não há proximidade com a família dos jovens



O gráfico abaixo exemplifica um pouco a caracterização dos conflitos geracionais diante do público do Projovem, a partir do entendimento dos profissionais envolvidos no Programa:



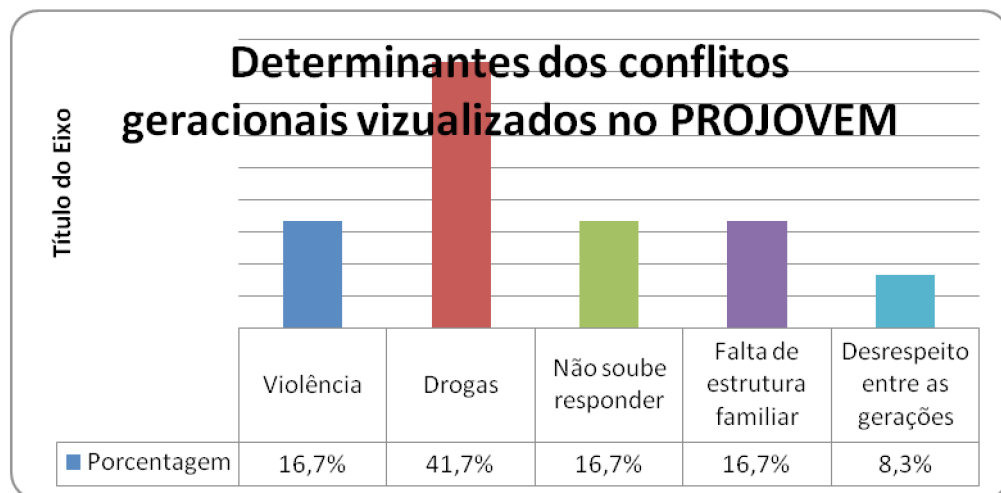
A violência, enquanto expressão da questão social, foi a maior apontada pelos professores do Projovem (com 50% das respostas) como sendo a principal causa ou manifestação dos conflitos geracionais existentes na realidade dos jovens participantes do Projovem, tanto no que diz respeito à

vivência desse jovem na família quanto na comunidade à qual pertencem. Em contrapartida, 25% dos entrevistados remeteram a existência destes conflitos ao desrespeito ou não entendimento dos jovens para com a geração dos mais velhos e vice-versa. E outros 25% não responderam à questão.

Fez-se necessária a análise da concepção de jovem, idoso e família e das relações estabelecidas entre estes sujeitos no âmbito da família, do trabalho, da escola e da sociedade.

Muito embora seja visualizada certa aversão à velhice e um culto à juventude, o jovem brasileiro e, na análise deste estudo, o aluno do Projovem, não está alheio aos processos excludentes e contraditórios que também estão sujeitos os idosos.

Problema de infra-estrutura, saúde, seguranças, falta de acesso a lazer, à educação de qualidade e ao trabalho digno; Jovens que antes de serem autores de violência, foram vítimas: dentro de casa, por abuso sexual e maus tratos; por morar em comunidades consideradas de risco, por discriminação e exclusão; vitimizados pelas drogas, pelo tráfico, pelo tiroteio, pelo envolvimento no crime, pela gravidez precoce, pela exploração sexual resultando em prostituição, pela desestrutura familiar, são alguns dos problemas constantes vivenciados pelos jovens que fazem parte do PROJOVEM de Recife. (AGUIAR, 2010, p. 83)



No gráfico acima, constatamos que 16,7% dos entrevistados atribuíram à falta de estrutura familiar como um determinante do conflito geracional. Na mesma medida, com 16,7% a violência foi apontada como determinante desses conflitos. O desrespeito entre as gerações foi sinalizado com 8,3% das respostas. Porém, o maior determinante, destacado por 41,7% dos entrevistados, refere-se ao envolvimento dos jovens com as drogas.

Vale ressaltar que o problema do uso de drogas está diretamente relacionado às precárias condições de vida e de trabalho do segmento juvenil, associada à questão cultural de não reconhecimento e de baixa auto-estima deste segmento social. A este respeito, Taylor (2010), ao discutir a necessidade de

reconhecimento dos segmentos subalternizados, identifica nos negros e nas feministas a luta pelo reconhecimento através da auto-afirmação. O autor se refere às feministas, enquanto representantes de mulheres que foram historicamente afetadas em sua auto-estima e aos negros cujas sociedades brancas lhe impuseram por gerações uma imagem restritiva dos mesmos. Neste sentido, “[...] o auto desprezo dos negros torna-se um dos mais potentes instrumentos da sua opressão, e o seu primeiro dever é aquele de livrar-se desta identidade imposta do externo e destrutiva” (p.10).

Seguindo o mesmo raciocínio, podemos analisar o uso de drogas por parte dos jovens como sendo uma reprodução da identidade que lhes é imposta pela ideologia burguesa de subalternidade de classe nas sociedades capitalistas.

Conflito de gerações enquanto tema dos PLAS e das palestras/aulas sobre participação cidadã no Projovem

A Proposta Pedagógica Integrada (PPI) do Projovem se caracteriza pela articulação entre as dimensões de Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã.

“A Participação Cidadã deverá garantir aprendizagens sobre direitos sociais, promover o desenvolvimento de uma ação comunitária e a formação de valores solidários” (PROJOVEM URBANO, 2009, p. 38). Se faz necessário “a abertura ou mesmo a criação de espaços para discussão sobre o tema dos direitos, aliado a um esforço dos profissionais das diversas disciplinas que trabalham no atendimento ao segmento, no sentido de possibilitar ao indivíduo se perceber enquanto sujeito de direitos, como também aprender a lutar para que os mesmos sejam efetivados” (COSTA, 2010).

O protagonismo do jovem, despertado pelo Programa, objetiva-se por meio das ações comunitárias, pautadas no engajamento social crítico e reflexivo. Assim, durante o desenvolvimento e implementação do plano de ação comunitária (PLA), os jovens atuam com vistas a dignificar suas condições objetivas e subjetivas de sobrevivência, bem como de sua comunidade.

A capacitação oferecida aos profissionais buscou subsidiá-los com elementos críticos no sentido de contribuir com a politização da ação dos jovens nos PLAs, elevando o nível de criticidade e o potencial reivindicativo dos direitos sociais junto ao Estado.

No decorrer da pesquisa, destacamos um PLA, desenvolvido em um dos núcleos do Programa em que os jovens, orientados por uma assistente social identificaram como desafio: “O idoso na comunidade”, problematizando esta realidade a fim de encontrar as possíveis determinantes das precárias condições de vida do público idoso a fim de estabelecerem estratégias de ação na comunidade. O quadro a seguir permite a visualização das conclusões deste trabalho:

Desafio	Situação	Estratégias de ação
<p>O Idoso na Comunidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As dificuldades e preconceitos sofridos por muitos dos idosos da comunidade • A dependência econômica de muitos jovens com relação a esses idosos da comunidade e os conflitos gerados desta relação • Crescente número de casos de desrespeito e violência contra os idosos e suas consequências físicas, emocionais e sociais 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover palestras, debates, seminários e exibir vídeos sobre o tema entre os jovens e comunidade • Produzir cartazes, painéis e murais para despertar o interesse e esclarecer sobre a situação do idoso na comunidade e sua relação com o jovem. • Fazer visita a instituições e entidades que desenvolvem projetos com idosos • Realizar caminhada para divulgação, informação e distribuição de panfletos sócioeducativos com objetivo de conscientizar e mobilizar a comunidade para a situação do idoso no local • Realizar oficinas culturais com a participação dos jovens do Projovem e os idosos do local visando à troca de experiências, aprendizado e produção artística. • Discutir e conhecer a legislação sobre os direitos do Idoso (Estatuto do Idoso).

Fonte: Assistente Social e alunos da Escola Municipal Nova Descoberta

A problemática das relações intergeracionais é presente e visualizada pelos/as alunos/as do Projovem, o que demonstra o nível de consciência destes jovens para com a realidade dos idosos.

No entanto, este fato não exclui a importância de continuação do alargamento de discussões acerca dos conflitos entre as gerações como uma das expressões da questão social dentro do Projovem e da não culpabilização dos sujeitos envolvidos nestes conflitos, mas para publicizar esta temática visando uma melhor convivência entre as gerações e a exigência do cumprimento do papel do Estado na reponsabilidade de medidas de proteção para as mesmas. Com efeito,

O avanço no aparato legal destinado a defender os direitos da população idosa, a exemplo da Política Nacional do Idoso (PNI), em 1994; da Política Nacional de Saúde do Idoso (PNSI), em 1999; e do Estatuto do Idoso (EI), em 2003, não condizem com o nível de conscientização da população em relação à sua execução. Seja por falta de interesse público na efetivação das propostas, seja por falta de esclarecimentos da população acerca de seus direitos, o que de fato acontece é que existe uma distância entre o disposto nas Leis e a realidade em que se encontram os/as idosos/as. Além

disso, os/as idosos/as mesmo sendo respaldados/as pela lei para fazer valer seus direitos, se deparam constantemente com uma difícil luta, ao tentar assegurar tais direitos, numa realidade que afirma a redução dos gastos sociais e a implementação de políticas sociais seletivas, fragmentadas e pontuais (COSTA, 2010).

Nesta perspectiva, tal situação requer o debate e a mobilização permanente da sociedade para que as referidas leis e políticas sejam colocadas em prática.

Considerações Finais

Destacamos a importância do projeto desenvolvido, que partiu do entendimento de um fenômeno ainda incipiente na discussão teórica: o conflito entre gerações e como este se manifesta num Programa de cunho socioeducativo direcionado a uma geração específica, isto é, à juventude.

Foi possível atingir o propósito inicial desse estudo, uma vez que alcançamos as metas de oferecer subsídios aos profissionais que atuam no Projovem para a politização da discussão sobre princípios, valores e desvalores moventes de comportamentos que dificultam o relacionamento entre as gerações no interior das famílias e a solidariedade de classe que deve culminar com a superação de preconceitos e desrespeito entre os seres humanos.

Identificamos a existência e análise do quadro de violência, tanto por parte dos jovens para com os idosos, quanto vice-versa. Sendo assim, constatamos que os conflitos são inerentes à ordem do capital e os geracionais, aqui analisados, reproduzem os desvalores de competitividade, de individualidade e de desrespeito ao ser humano, enquanto ser social. Há que se problematizar essas questões e trazê-las à tona para a superação desta ordem e promoção de um projeto societário pautado na igualdade, justiça social e emancipação humana.

Referências

- BRASIL. **Lei 11.129, de 30 de junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm>. Acesso em: 05 de outubro de 2012.
- BEAUVOIR, S. **A Velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- CELESTE, E. B. **Gestão da Velhice: a dimensão do cuidado para quem sempre nos cuidou**. Disponível em: <http://www.unicentro.br/editora/revistas/analecta/v3n2/artigo%203%20gestao%20da%20velhice.pdf>. Acesso em: agosto de 2011.
- COSTA, A. et al. Projeto “Escola do Estatuto”: por uma concepção ampliada de saúde da pessoa idosa. In CAMPELO, Sálvea (org). **Escola do Estatuto: livro de apoio**. Recife: Editora Universitária, 2010.
- FÁVERO, O; SPÓSITO, M. P. (orgs.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. (Coleção Educação para Todos; 16).
- FERRIGNO, J. C. **Co-educação entre Gerações**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: SESC, 2003.
- FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ [et al.]. **A saúde do Brasil em 2030** – Diretrizes para a Prospecção Estratégica do Sistema de Saúde Brasileiro. Rio de Janeiro : Fiocruz/Ipea/Ministério da Saúde/Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2012. Disponível em: <http://apsredes.org/site2012/wp-content/uploads/2012/08/Saude_Brasil_2030.pdf>. Acesso em: 05 de outubro de 2012.
- HEREDIA, O. C. **O Idoso Urbano no Rio Grande do Sul**. XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, UNISINOS, 2002.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)**. 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/default.shtm>> Acesso em: 05 de outubro de 2012.
- MELO, W. J. A.; **A evasão no Programa Nacional de Inclusão de Jovens-Projovem: discutindo possíveis causas**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
- OLIVEIRA, P. S. Conflitos e Diálogos entre Gerações. A terceira Idade. In: **Revista A Terceira Idade**, São Paulo, v. 19, n. 43, p. 59-69, out. 2008.
- PROJOVEM URBANO. **Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2008.
- PROJOVEM URBANO. **Manual do Educador - Orientações Gerais**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens, 2009. Disponível em: <http://www.projovemurbano.gov.br/userfiles/file/materialedidatico/educador/guias/Manual_Orientacoes_Gerais.pdf> Acesso em: 05 de outubro de 2012.
- SHIRRMACHER, F. **A Revolução dos Idosos: o que muda no mundo com o aumento da população mais velha**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

TAYLOR, C. La politica del riconoscimento. In: TAYLOR, Charles; HABERMAS, Jurgen. **Multiculturalismo: lotte per il riconoscimento**. Milano: Feltrinelli, 2010, pp 9 a 62.

TORRES, M. M; SÁ, M. A. Inclusão Social de Idosos:um longo caminho a percorrer. **Revista Ciências Humanas**. Volume 1, N 2, 2008.

EXPANSÃO DAS AÇÕES NOS PRIMEIROS SOCORROS NAS URGÊNCIAS E EMERGÊNCIAS PARA CAPACITAÇÃO DE AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE E TÉCNICOS DE ENFERMAGEM PERTENCENTES ÀS EQUIPES DE SAÚDE DA FAMÍLIA DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO -PE

Sonia Maria Josino dos Santos^{*}

Bruna Gabrielle de Souza Costa^{**}

Edson José Prado Lorena Júnior^{**}

Kalyne Cunha Alves de Oliveira^{**}

Kassia Danielle de Moura Silva^{**}

Laís Helena de Souza Soares^{**}

Maria Joanna Darc de Melo França^{**}

Mayane Sousa de Melo^{**}

Priscila Karolina Francisca da Silva^{**}

¹Resumo

Objetivo: Capacitar os Agentes Comunitários de Saúde e Técnicos de Enfermagem pertencentes para o atendimento nos Primeiros Socorros. **Método:** Ações de extensão através de aulas expositivas, palestras, oficinas e simulação de atendimento prático nos primeiros socorros nas urgências e emergências ao público alvo. **Resultados:** Os participantes realizaram em grupos, simulação de atendimento prático à vítima em situação de emergência. Apresentando um feedback da aquisição do conhecimento em relação ao atendimento à vítima em situação de urgência e emergência. **Conclusões:** capacitar profissionais da Rede Básica de Saúde é uma forma indireta de prestar serviço à comunidade. O público escolhido para a referida extensão é profissional que está diretamente envolvido com o indivíduo, família e comunidade daí a importância da referida ação.

Palavras chaves: Atendimento pré-hospitalar – Ações de extensão – Capacitação

¹ *Enfermeira, Doutoranda em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Professora do Núcleo de Enfermagem, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/

Centro Acadêmico de Vitória(CAV). Email: smjosino@gmail.com

** Graduandos em Enfermagem. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/ Centro Acadêmico de Vitória(CAV).

Resumen

Objetivo: Capacitar a los trabajadores de salud comunitarios y técnicos de enfermería pertenecientes al servicio de primeros auxilios. **Método:** Las acciones de extensión a través de conferencias, seminarios, talleres y simulación de asistencia práctica en primeros auxilios en casos de emergencia y el público objetivo. **Resultados:** Los participantes realizan en grupos, la simulación de asistencia práctica a la víctima en una situación de emergencia. Con una evaluación de la adquisición de conocimientos sobre la asistencia a la víctima en urgencia y emergencia. **Conclusiones:** permiten a los profesionales de la red primaria de salud es una manera indirecta de la prestación del servicio a la comunidad. El público elegido para dicha extensión es profesional que esté involucrado directamente con la persona, la familia y la comunidad de ahí la importancia de esta acción.

Palabras clave: Atención prehospitalaria - Extensión de Acciones – Formación

Introdução

A crescente onda de violência associada aos imprevistos e às emergências clínicas etc., no mundo, e, principalmente no Brasil levou ao aumento do número de Atendimento Pré-Hospitalar – APH (POGGETTI, 2004).

A Política de Atenção às Urgências tem avançado na construção do SUS, tendo como diretrizes a universalidade, a integralidade, a descentralização, a participação social, ao lado da humanização, a que todo cidadão tem direito. Tendo como princípio o Complexo Regulador de Atenção conforme previsto na Portaria nº. 356/SAS de 22 de setembro de 2000 e NOASSUSO1/2002 (BRASIL, 2004).

O trauma é a segunda causa de morte em geral no Brasil, sem contar com os males súbitos acometidos na população em geral, no dia a dia (GUILHERME, 2007).

O nível de Atendimento Pré-hospitalar Móvel possui características diferenciadas do nível de Atendimento Pré-hospitalar Fixo em que a assistência prestada se dá por um conjunto de Unidades Básicas de Saúde, Unidades do Programa de Saúde da Família, Programa de Agentes Comunitários de Saúde, Ambulatórios Especializados, Serviço de Diagnóstico e Terapia, Unidades não Hospitalares de Atendimento as Urgências e Emergências (BRASIL 2004).

Dentro desse contexto, o Município de Vitória de Santo Antão/PE com uma população de 121.972 habitantes, encontra-se em avançado crescimento industrial nos últimos anos e, ainda é cortado pela BR 232, cuja incidência de acidentes automobilísticos chama à atenção. Mesmo com esse histórico, o referido município só dispõe para o Atendimento Pré-Hospitalar nas urgências e emergências, tanto clínicas quanto traumáticas dos seus municípios, de uma Unidade Móvel de Suporte Básico de Vida e uma de Suporte Avançado de Vida e para o atendimento hospitalar conta com apenas um hospital público.

Porém, o citado município dispõe de 22 Equipes de Saúde da Família cujos profissionais, se treinados, podem prestar na comunidade ou na própria Unidade de Saúde, os primeiros socorros diante de uma urgência e/ou emergência até a chegada da Unidade Móvel ou a transferência da vítima ao hospital.

Objetivos

- ✓ Preparar o discente para multiplicação de Ações de Saúde e Enfermagem em urgência e emergência para treinamento de profissionais – Técnicos de Enfermagem e Agentes Comunitários de Saúde, que fazem parte das equipes de Saúde da Família a prestarem os Primeiros Socorros na vigência de ocorrência de urgência e emergência na Unidade de Saúde no domicílio do usuário e/ou comunidade na qual estão inseridos.
- ✓ Promover o conhecimento teórico e prático para a realização de ações imediatas e mediatas de Saúde e Enfermagem em situações de urgências e/ou emergências no Suporte Básico de Vida no Atendimento Pré-hospitalar (APH).
- ✓ Enfatizar as características do enfermeiro como educador em saúde e o papel transformador na área de saúde e de enfermagem.
- ✓ Caracterizar a enfermagem no contexto do modelo de vigilância à saúde: o trabalho em equipe, interdisciplinar e intersetorial.
- ✓ Capacitar os Agentes Comunitários de Saúde e Técnicos de Enfermagem pertencentes às Equipes de Saúde da Família da Zona Urbana de Vitória de Santo Antão - PE, para através de suas Ações nos Primeiros Socorros, minimizar ou excluir as sequelas e bem como óbitos decorrentes da demora da chegada da unidade móvel de urgência e/ou das formas inadequadas dos primeiros atendimentos à vítima em situação de urgência e emergência.

Marco teórico

Urgências e emergências

A definição de urgência e emergência não é clara para maioria dos profissionais de saúde, sendo esses termos usados indiscriminadamente no cotidiano. O termo emergência identifica-se com problemas de saúde que necessitam de cuidados especializados imediato para evitar a morte ou complicações graves no indivíduo, e a urgência é definida como aquela situação que afeta ou coloca em perigo a saúde de uma ou mais pessoas (FREIRE, 2001).

A Política de Atenção às Urgências avançando na construção do SUS, tem como diretrizes a universalidade, a integralidade, a descentralização, a participação social, ao lado da humanização, a que todo cidadão tem direito. Tendo como princípio o Complexo Regulador de Atenção conforme previsto na Portaria nº. 356/SAS de 22 de setembro de 2000 e NOASSUSO1/2002 (BRASIL, 2006).

Segundo a Portaria n. 2048/GM de 5 de novembro de 2002 o Plano Nacional de Atenção as

Urgências é composto por uma Regulação Médica de Urgências e Emergências com o objetivo de estruturar o atendimento público, privado e de outras corporações, as urgências e emergências e a atenção primária à saúde, o programa de saúde da família, unidades não-hospitalares de atendimento às urgências e emergências, as urgências e emergências e a atenção primária à saúde, e o programa de saúde da família unidades não-hospitalares de atendimento às urgências e emergências. De acordo com (BRASIL, (2004).

A área de Urgência e Emergência constitui-se em um importante componente da assistência à saúde. A crescente demanda por serviços nesta área nos últimos anos, devida ao crescimento do número de acidentes e da violência urbana e à insuficiente estruturação da rede são fatores que têm contribuído decisivamente para a sobrecarga de serviços de Urgência e Emergência disponibilizados para o atendimento da população. Isso tem transformado esta área numa das mais problemáticas do Sistema de Saúde.

O aumento dos casos de acidentes e violência tem forte impacto sobre o SUS e o conjunto da sociedade. Na assistência, este impacto pode ser medido diretamente pelo aumento dos gastos realizados com internação hospitalar, assistência em UTI e a alta taxa de permanência hospitalar deste perfil de pacientes. Na questão social, pode ser verificado pelo aumento de 30% no índice APVP (Anos Potenciais de Vida Perdidos) em relação a acidentes e violências nos últimos anos, enquanto que por causas naturais este dado encontra-se em queda.

O atendimento ao paciente em situação de urgência e/ou emergência clínica e traumática, tem como principal objetivo a diminuição e, se possível, a abolição de sequelas e evitar assim, as complicações que levam ao óbito. Desse modo, os profissionais de saúde precisam trabalhar mais medidas preventivas, buscando-se por meio destas diminuir o índice de acidentes traumáticos.

Metodologia

As ações fizeram parte das atividades programadas no projeto de extensão que intitula o presente artigo e foram desenvolvidas semanalmente entre os meses de março a dezembro de 2012 no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro Acadêmico de Vitória- CAV. Professores e discentes envolvidos no projeto realizaram aulas teóricas e práticas. Para cada conteúdo trabalhado foi feito estudo dirigido na tentativa de aproximar o profissional de procedimentos relacionado ao atendimento nas situações emergenciais que fazem parte do dia na comunidade. Na sala de aula, à medida que foram acontecendo às palestras, oficinas e simulações práticas, os participantes foram incentivados a realizarem em grupos, simulação de atendimento prático à vítima em situação de emergência. Dessa forma tivemos um feedback e condições de avaliar os resultados das ações desenvolvidas dentro do projeto.

Foram desenvolvidas palestras, oficinas e simulação de atendimento prático nos primeiros socorros nas urgências e emergências ao público alvo do Centro de Saúde Bela Vista I, USF da Vitória, USF Alto José Leal, USF do Amparo e USF Maués.

Resultados e discussão

Receberam capacitação 30 profissionais que atuam nas UBS. Quanto à faixa etária, a maioria dos profissionais foi constituída por profissionais jovens entre 26 a 36 anos de idade. Essa caracterização de que a maioria dos profissionais do serviço é jovem, é importante uma vez que o mesmo pode acrescentar seus conhecimentos e técnicas atualizadas, bem como, acatar a forma correta de trabalhar de acordo com os protocolos.

A maioria dos profissionais que participaram da capacitação possui ensino médio completo e afirmou não haver realizado antes nenhum curso de formação/capacitação. Isso é preocupante, haja vista que o atendimento emergencial requer atualização de procedimentos, habilidade e presteza nas decisões.

Os profissionais que atuam no atendimento das emergências no âmbito pré-hospitalar, precisam de requisitos gerais mínimos para o exercício da atividade. Entre eles, alguns são inerentes a todos os profissionais, como: disposição pessoal para atividade, equilíbrio emocional e autocontrole; capacidade de manter sigilo profissional; capacidade de trabalhar em equipe; disposição para cumprir ações orientadas; destreza manual e física para trabalhar em unidades móveis; disponibilidade para capacitação, bem como para recertificação periódica (OLIVEIRA, 2007).

Somente com uma equipe devidamente treinada e qualificada, conforme seus limites de atuação é possível garantir às pessoas um maior benefício nas situações de agravo à sua saúde, com o menor prejuízo possível

Os profissionais relataram a inexistência de protocolos e sistematização para o atendimento das emergências nas Unidades de Saúde da Família. Isto merece reflexão por parte das autoridades responsáveis em promover estratégias para a promoção de medidas que viabilizem um atendimento de qualidade. **Os protocolos são excelentes direcionadores para a atuação dos profissionais em qualquer nível de atenção à saúde à medida que determinam um padrão que orienta onde há necessidade de rapidez e acerto nas ações (SANTOS, 2007).**

Os resultados mostram que a proposta de trabalhar com os profissionais da Rede Básica de Saúde é uma forma indireta de prestar serviço à comunidade e a importância maior é que o retorno das ações à comunidade é imediata, fato este demonstrado em discussões através de relatos dos profissionais durante as aulas, onde os mesmos relatam suas experiências em casos ocorridos na comunidade e a mudança de enfrentamento à situação após estarem participando das aulas do projeto. O público escolhido para a referida extensão é profissional que está diretamente envolvido com o indivíduo, família e comunidade daí a importância da referida ação.

Considerações finais

Com a realização das ações de extensão os objetivos foram atingidos, uma vez que todos os profissionais foram capacitados para o atendimento de emergência e ainda possibilitou além conhecer o perfil do atendimento em emergência realizado pelos profissionais que atuam nas unidades de Saúde da Família, reconhecer as dificuldades que a equipe enfrenta nesse setor para a prática de uma assistência de qualidade e humanizada.

As ações desenvolvidas para capacitação dos profissionais traz entre outras contribuições, suporte aos cuidados alicerçados em um conjunto de técnicas, protocolos e formas de organização que são aplicados a todos os procedimentos e na assistência ao indivíduo em situação de emergência, fazendo com que se promova a melhora significativa do mesmo de forma que as complicações sejam minimizadas ou excluídas a partir dos cuidados iniciados na unidade de Saúde da família ou no próprio domicílio.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção às Urgências**. 2. ED. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção às Urgências**. 2. ED. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

FREIRE, E. **Trauma**: a doença dos séculos. São Paulo: ATHENEU, 2001.

GUILHERME, et al. Manual de Urgência em pronto-socorro. 6º ed. Medsi. 2007.

OLIVEIRA, C. M. A. et al. **Guia de laboratório para o ensino de química: instalação, montagem e operação**. São Paulo: Conselho Regional de Química. 2007.

POGGETTI, R. S. et al. Atendimento pré-hospitalar ao traumatizado: Básico e avançado. Rio de Janeiro: ELSEVIER, 2004.

SANTOS, A. E. **Humanização em serviços de emergência**. IN: CALIL, A. M; PARANHOS, W. Y. **O enfermeiro e as situações de emergências**. São Paulo: Atheneu, 2007.

FORMAÇÃO CONTINUADA E ENSINO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eleta de Carvalho Freire;
Margarete Maria da Silva;
Maria Thereza Didier de Moraes;
Adriana Maria Paulo¹.

Introdução

Este trabalho é fruto das experiências vivenciadas através de uma ação extensionista voltada para a formação continuada de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolvida em município da Região Metropolitana do Recife, cujo foco foi o ensino dos conhecimentos históricos. Essa ação representa uma resposta aos nossos anseios de contribuir com a formação continuada de docentes voltada para uma área que ainda nos parece ser tratada de forma insuficiente tanto na formação inicial dos professores e professoras, como na formação contínua, ofertada pelas redes de ensino público.

Assim, nos últimos anos temos presenciado diversas discussões referentes às áreas de conhecimento que compõem os anos iniciais do ensino fundamental, no entanto no que se refere aos conhecimentos históricos, observamos que a memória, a tradição e as experiências vividas pelas pessoas parecem ocupar lugar secundário entre os saberes a serem ensinados na escola. Diante disso, indagamos sobre qual o papel da memória na construção das histórias dos sujeitos e na construção da grande História.

De acordo com estudiosas da área, a exemplo de Thais Fonseca (2003); Circe Bitencourt (2004); Selva Guimarães Fonseca (2004), entre outros, durante muito tempo o significado mais comum da História como disciplina escolar, esteve associado ao estudo voltado para a memorização de datas, fatos e pessoas ligadas a acontecimentos de um passado remoto. Diante disso, é provável que ao perguntarmos sobre o significado da história para diferentes pessoas, a maioria possa identificá-la como relato de um passado bem distante de nosso tempo descrevendo apenas pessoas “ilustres” que vivenciaram fatos considerados importantes.

No entanto, entendemos ser possível pensar o ensino de história não mais partindo de datas sequenciadas com referência apenas na política e nas ações de “heróis”, mas a partir de temas que nos proporcionem construir outra relação com o conceito de tempo e com outros campos do saber. Assim, a História Cultural se apresenta como ancoradouro para as nossas inquietações, posto que põe em foco o cotidiano e estuda, entre práticas e representações, as relações entre o social, o cultural e a linguagem colocando a vida das pessoas comuns na escrita da história (ABREU e SOIHET, 2003).

¹ Professoras do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco e integrantes do Núcleo de Pesquisa em História da Educação e Ensino de História (NEPHEPE).

Compreendemos, portanto, que existem várias maneiras de narrar e ensinar História, considerando as narrativas como caminhos importantes para elaborar as nossas maneiras de pensar e estar no mundo. Nessa perspectiva, o cotidiano e as pessoas comuns começam a ser vistas como partes da história e tudo o que estas pessoas produzem no seu dia a dia pode ser tomado como possibilidade para se pensar e ensinar História, sem, contudo nos afastarmos da articulação mais ampla entre as histórias da vida cotidiana e os contextos regionais, nacionais e mundiais.

Nessa perspectiva, entendemos que o ensino dos conhecimentos históricos aponta para a necessidade de uma ação pedagógica que, adotando como ponto de partida o conhecimento prévio do/a estudante, tenha clareza dos objetivos de ensino a serem alcançados pelas crianças; tomando como referência o cotidiano vivido, proporcione o desenvolvimento da capacidade de estabelecer relações entre o local, o regional e o global; considere que a realidade não está dada a priori, mas constitui uma construção que resulta da problematização de situações cotidianas e concretas, pois são estas que mobilizam o interesse dos/as estudantes pela pesquisa. Trata-se, portanto de um ensino que favoreça o acesso a fontes históricas para que as crianças possam compreender o fazer histórico como produção humana que acontece em um tempo-espço de experiências com o objeto investigado e possibilite o acesso a diferentes linguagens através das quais o conhecimento histórico possa ser reconhecido e veiculado. (FONSECA, S. 2003).

Entendemos de igual modo que nessa caminhada há muitos desafios a serem superados, no entanto, argumentamos em favor de uma formação inicial que, ao assumir o compromisso de formar o professor e a professora para o exercício do magistério polivalente, assumam também a incumbência de prepará-los através de uma oferta equilibrada de disciplinas que habilitem os/as docentes para o ensino dos vários componentes do currículo. Entretanto, em relação aos conhecimentos históricos essa premissa parece não se confirmar, posto que os currículos de formação docente, de acordo com os próprios professores e professoras em atuação nas nossas escolas públicas, reservam uma carga horária reduzida para as disciplinas destinadas ao ensino das Ciências Humanas, entre as quais está a História.

Por outro lado, a formação continuada para docentes polivalentes, voltada para o ensino de História, se compreendida como sendo de responsabilidade das redes de ensino às quais os mesmos estão vinculados, mostra-se insuficiente para não dizer que constitui uma prática quase inexistente. Nesse sentido, é recorrente nas falas desses professores e professoras a afirmação de que tais formações contemplam apenas a Língua Portuguesa e a Matemática.

Em contraposição, nos últimos anos a formação docente parece ter se configurado como um desafio para as políticas educacionais, posto que temos acompanhado de modo especial um investimento em políticas de formação continuada que visa considerar a prática docente como objeto de reflexão nos processos de formação e analisá-la, considerando a relação teoria e prática. Nessa perspectiva, a proposta de formação ora apresentada teve como pressuposto a centralidade do trabalho colaborativo entre os formadores e os cursistas. As estratégias de ação e temas de estudos tiveram a intenção de agregar a formação continuada com os seus projetos de trabalho desenvolvidos, conforme proposição de Imbernón (2010).

Os princípios das nossas ações e as estratégias pretendidas estiveram ancorados nas diretrizes constantes nos documentos oficiais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Apóiam-se também na bibliografia recente a respeito da Formação de Professores em geral (CHARLIER et. AL, 2001; TARDIF e LESSARD, 2008); a respeito da Formação Continuada (MEIRIEU, 2006; IMBERNÓN, 2010) e da Formação de Professores de História

especificamente (FONSECA, 2003; BITTENCOURT, 2004 e 2005; CARRETERO, 2007; SILVA, M. & FONSECA, S. G., 2007 e PINSKY, 2009).

Nesse sentido, a UFPE, com o propósito de contribuir para uma Educação Básica de qualidade, vem desenvolvendo pesquisas e projetos de extensão relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem, através das ações da Rede de Formação Continuada de Professores. Dentre as ações realizadas pela UFPE, tem relevância a participação no Programa Nacional do Livro Didático, em diferentes áreas de conhecimento. No âmbito deste programa, a UFPE coordenou o processo de escolha, em algumas áreas, de obras que constituíram os acervos das obras complementares/PNL D 2010.

A partir deste processo desenvolveu-se o subprojeto intitulado “Formação docente e interdisciplinaridade: as obras complementares no ensino dos conhecimentos históricos e matemáticos”, que integrou um projeto maior aprovado pelo Ministério da Educação por meio do Edital 2010 da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, sendo a sua execução realizada no ano de 2012. Considerando tal iniciativa como uma ação importante para a melhoria do processo pedagógico dos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse subprojeto enfocou, durante a formação, o uso dessas obras complementares na realização de um trabalho interdisciplinar que envolveu a construção de sequências didáticas com foco nos conhecimentos históricos e matemáticos.

O trabalho foi desenvolvido a partir da parceria entre dois núcleos de pesquisa, cujos participantes estão envolvidos em processos de formação de professores, quais sejam: o NEPHEPE³ (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação e Ensino de História em Pernambuco) e o NEMAT⁴ (Núcleo de Educação Matemática) e, sob a coordenação do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). Os referidos núcleos estão vinculados ao Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

3 O NEPHEPE é um núcleo de estudos e pesquisas do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco que conta com pesquisadores/as, estudantes e técnicos de diferentes instituições. Esse grupo tem o propósito de atuar na formação de estudantes/professores, desenvolver pesquisas e promover eventos que divulguem os trabalhos realizados no Núcleo. O Núcleo desenvolve ações relativas às seguintes áreas de pesquisa: História da Educação e Ensino de História e possui um site na Internet no endereço: www.ce.ufpe.br/nephepe. A linha de pesquisa **História da Educação** tem desenvolvido investigações que abrangem diversos temas relacionados às questões de gênero, etnia, escola, currículo, disciplinas escolares, religiosidade, intelectuais, livros e leitura, etc. A linha de pesquisa **Ensino de História** estuda as linguagens sonoras, literárias e visuais como possibilidade de compreender a fabricação de identidades no mundo contemporâneo tomando como base o debate em torno da História Cultural e dos Estudos Culturais. No momento, estão em curso nessa linha de pesquisa três investigações. Duas pesquisas tratam sobre a formação de professores e professoras para o ensino dos conhecimentos históricos e geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto outra investiga o conhecimento histórico nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4 O NEMAT tem como objetivo geral ser um espaço acadêmico articulador de ações do processo de ensino-aprendizagem da Matemática com as políticas públicas e com as redes de ensino tanto do Estado de Pernambuco como de outros Estados nos campos da pesquisa, do ensino e da extensão. Além disso, o núcleo por meio dos seus membros destaca-se também pela participação nos programas: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN); Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM); Avaliação de livros didáticos (PNLD, PNLEM, PNLA, PNLD Obras Complementares); Avaliação em larga escala do ensino (Saeb, Pisa, Prova Brasil); Avaliação das condições de oferta dos cursos de graduação (SINAES/ENADE); todos em âmbito nacional. Tais projetos abrangem um amplo leque de iniciativas dentro da área de formação continuada de professores das redes públicas de ensino (em especial, cursos de Extensão ou de Especialização), além de alcançar as atividades de difusão científica em escolas do ensino básico. É responsável, junto com o CEEL, por um dos projetos de Letramento.

Situando a experiência de formação

O subprojeto “Formação docente e interdisciplinaridade: as obras complementares no ensino dos conhecimentos históricos e matemáticos” teve como objetivo geral promover a formação continuada de professores dos anos 1 e 2 do Ensino Fundamental incluindo a elaboração e publicação de material didático. Entre os objetivos específicos destacamos aqueles através dos quais foi pensada a formação continuada para professores e professoras envolvendo o ensino dos conhecimentos históricos, realizada no município de Camaragibe, entre agosto e dezembro de 2012. São eles: promover a formação de professores para o ensino dos conhecimentos históricos a partir das obras complementares selecionadas para a área de História; conceber, elaborar e desenvolver sequências didáticas, novas metodologias e tecnologias de ensino voltadas para a aprendizagem de História nos anos 1 e 2 do ensino fundamental.

As atividades de formação voltadas para o trabalho com os conhecimentos históricos foram desenvolvidas contando com a participação de 3 (três) professoras formadoras e a constituição inicial de uma turma formada por 30 professores/as vinculados/as à rede de ensino do município. Como destacado anteriormente, o trabalho de formação docente esteve voltado à concepção, elaboração e desenvolvimento de sequências didáticas, com vistas a estimular a adoção de novas metodologias de ensino para a aprendizagem de História no 1º e 2º anos do ensino fundamental.

As ações de formação continuada dos/as docentes contaram com algumas dificuldades que nos levaram a redimensionar a proposta inicial, pensada através da realização de dois encontros mensais, por entendermos a importância de um tempo maior para estudos e trocas de experiências para pensarmos e repensarmos propostas relativas ao ensino dos conhecimentos históricos com base nas obras complementares. Essas dificuldades tiveram impactos na vivência do projeto e nos impulsionaram a reduzir as ações de formação a um encontro mensal com os/as docentes. Entre as dificuldades destacamos alguns obstáculos para a liberação dos/as docentes participantes das formações em horário de aula, em razão da falta de substitutos para o/a docente cursista. Dessa forma, no que tange à assiduidade dos cursistas aos encontros, é importante assinalar que, apesar dos esforços empreendidos para que estes pudessem frequentar as aulas, nem sempre pudemos contar com a presença de todos, visto que estes, algumas vezes, não puderam se ausentar da sala de aula para participar dos encontros de formação.

Antes de adentrarmos no espaço escolar⁵ para realização dos encontros de formação, realizamos reuniões para planejamento envolvendo estudos de temas relativos ao projeto e estudo das obras complementares. Foram realizados cinco encontros presenciais com os professores e professoras, além de uma carga horária de atividades não presenciais que envolveu momentos de estudo para elaboração das sequências didáticas e sua posterior vivência com os alunos em sala de aula. Desse processo formativo resultou a elaboração de três sequências didáticas para o ensino dos conhecimentos históricos nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Das sequências didáticas elaboradas no diálogo com os professores e professoras participantes da formação continuada, uma delas será apresentada e analisada mais adiante com vistas a contribuir com o debate referente ao ensino dos conhecimentos históricos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao final dos encontros de formação, fizemos uma avaliação do processo com os cursistas, que

5 A maioria dos encontros foi realizada na biblioteca de uma escola da rede municipal de ensino.

tomou a forma de parecer e teve como mote as contribuições do processo para a sua formação profissional e as expectativas de realização em sua sala de aula do que nele foi proposto. De forma geral, os professores e professoras apontaram como ganhos a sua formação a criação de novas alternativas pedagógicas através das sequências didáticas para o ensino de História, além de destacarem a possibilidade de inserção de novos conteúdos de ensino ao trabalho com os alunos do 1º e 2º anos do ensino fundamental a partir das obras complementares.

Alguns professores e professoras salientaram a sequência didática como uma forma de organização dos procedimentos de ensino que pode favorecer aprendizagens de História, visto que, o dinamismo das atividades propostas, pode despertar o interesse e o gosto dos alunos pelo conhecimento históricos. Nesse sentido, compartilhamos do pensamento de Freitas (2007, p. 12) quando afirma que “a aprendizagem depende das condições objetivas relativas ao modo como o próprio ensino se organiza em suas diferentes dimensões”.

Os/as docentes destacaram ainda a relevância do compartilhamento de suas experiências pedagógicas durante a formação como um dos pontos essenciais na reflexão dos professores e professoras. Diante desse elemento, inferimos que esses momentos põem em evidência os saberes oriundos da experiência do ser professor e professora, constituídos em meio à complexidade inerente à prática educativa. Desse modo, o alvo da formação precisa ser o de construir e consolidar caminhos que permitam a conquista, pelo professor, de autonomia nas dimensões social e pedagógica, posto que como afirmam Therrien e Loiola (2001, p.152) “a tarefa dos professores consiste em um sutil equilíbrio entre regras e autonomia. Este equilíbrio define de maneira explícita a margem de liberdade (e de angústia) pedagógica e a relação entre os componentes de concepção e execução” do trabalho docente.

Os/as docentes participantes revelaram em seus discursos satisfação quanto ao processo de ensino e às aprendizagens por eles realizadas. Demonstraram ainda, interesse para desenvolver e elaborar sequências didáticas, visto que se trata de uma produção que os estimula a desempenharem as habilidades de criatividade e de autonomia em sua prática de ensino.

Pontuando aspectos das obras complementares

As obras complementares constituem acervos de livros, distribuídos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁶, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e destinados às crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental das redes públicas de ensino, com vistas a ampliar o desenvolvimento das aprendizagens no ciclo de alfabetização, ou seja, nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Na sua primeira versão em 2010, as obras complementares foram destinadas a crianças do 1º e 2º anos, passando a incluir em 2013, o 3º ano do ensino fundamental. As obras são submetidas a um processo avaliativo que compreende a triagem, a pré-análise e a avaliação pedagógica das obras, e de acordo com o § 1º do Art. 14 do Decreto nº 7084, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre os programas de material didático:

⁶ De acordo com o Art. 1º do Decreto nº 7084, de 27 de janeiro de 2010, os programas de material didático executados no âmbito do Ministério da Educação são destinados a prover as escolas de educação básica pública das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal de obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita.

Para realizar a avaliação pedagógica, as instituições de educação superior públicas constituirão equipes formadas por professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino.

Desse modo, as comissões de especialistas de diferentes áreas do conhecimento contribuem nas diversas etapas de avaliação das obras, devendo considerar o atendimento, sobretudo ao critério da ludicidade que deverá compor a obra em função da necessidade de promover, nessa etapa do desenvolvimento infantil, um ensino prazeroso, que aproxime as crianças da escola e dos livros, estimulando-as a querer aprender cada vez mais. Dessa forma, os acervos têm como proposta motivar as crianças para aprendizagens que favoreçam o processo de alfabetização por meio de abordagem lúdica, da linguagem e recursos gráficos atrativos. O acervo inclui obras das várias áreas do conhecimento que integram os currículos escolares nessa fase da escolaridade infantil e no campo das ciências humanas temos trinta e um títulos, conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1 – Obras da área das Ciências Humanas

Nº	Editora	Título	Código
	Base editora e Gerenciamento Pedagógico Ltda.	As casas de ontem e de hoje	11843L0000
	Brinque Book Editora de Livros Ltda.	Kabá Darebu	12214L1717
	Editora Dimensão Ltda.	Uma casa para viver	13737L0517
	Editora Schwarcz Ltda.	Ossos do ofício	12496L0117
	Livros Studio Nobel Ltda.	A caminho da escola	11705L3117
	Modulo Editora e Desenvolvimento Educacional Ltda.	A diversão vai à escola	11716L0417
	Pallas Editora e Distribuidora Ltda.	Seis pequenos contos Africanos sobre a criação do mundo e do homem	13635L0117
	Brinque Book Editora de Livros Ltda.	O menino e o jacaré	12399L1700
	Callis Editora Ltda.	Cartola	11945L1717
	DCL Difusão Cultural do Livro Ltda.	O trânsito no mundinho	12449L0017
	Escala Empresa de Comunicação Integrada Ltda.	Nem todo mundo brinca assim!	12309L0000
	Pallas Editora e Distribuidora Ltda.	Capoeira	11933L0617
	Saraiva Sa Livreros Editores	Ei, quem você pensa que é?!	12086L0017
	Uno Educação Ltda.	Esta casa é minha!	12118L0117
	Callis Editora Ltda.	Villa - lobos	13762L0617
	Companhia Editora Nacional	O mundo do trabalho	12405L0017
	Edições SM Ltda.	Longe, perto do rio	12228L0517
	Editora Fundação Peirópolis Ltda.	As fabulosas fábulas de Iauaretê	11846L3117
	Escala Empresa de Comunicação Integrada Ltda.	Um tesouro pra todos conversando sobre patrimônio cultural	13735L0000
	Pallas Editora e Distribuidora Ltda.	Jongo	12205L0617
	Callis Editora Ltda	Chiquinha Gonzaga	11957L1717
	Edições SM Ltda.	Ocupados o tempo todo	12456L0517
	Editora FTD SA	A paisagem	11757L0517

	Editora Schwarcz Ltda	A África, meu pequeno chaka...	11689L0617
	Escala Empresa de Comunicação Integrada Ltda.	Abre alas que eu quero passar	11798L0000
	Comboio de Corda Editora Ltda	Brincadeiras	11898L0517
	Companhia Editora Nacional	A vida em sociedade	11787L0017
	Editora Abril SA	Roda que roda - uma história de rodas, engrenagens e roldanas	12595L0617
	Editora Positivo Ltda.	Muitas maneiras de viver!	12293L0617
	Manati Produções Editoriais Ltda.	Berimbau mandou te chamar	11871L0617
	Módulo Editora e Desenvolvimento Educacional Ltda.	Passeio pelo campo	12514L0417

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15166&Itemid=1130

Do acervo de obras complementares apresentado no quadro 1, selecionamos dois livros: *Brincadeiras*, de Kate PFetty e Ana Gabriela e, *Nem todo mundo brinca assim*, de Ivan Alcântara e Newton Foot, para realização da sequência didática intitulada *Brinquedos e brincadeiras de ontem e de hoje*, elaborada juntamente com outras duas sequências que resultaram das ações de formação vivenciadas com docentes da rede de ensino municipal de Camaragibe e apresentada a seguir.

Sequência didática: brinquedos e brincadeiras de ontem e de hoje

Tema: Brinquedos e brincadeiras de ontem e de hoje

Conteúdos: relações temporais - anterioridade, simultaneidade e posterioridade; noções de cultura e identidade.

Objetivo Geral: identificar permanências e transformações na experiência de brincar e estabelecer relações com formas de ser criança em diferentes épocas e lugares.

Objetivos Específicos:

a) Identificar semelhanças e diferenças em brinquedos e brincadeiras de diversos tempos e lugares;

b) distinguir brinquedos e brincadeiras de ontem e de hoje;

c) compreender que diferentes brinquedos e brincadeiras são característicos de diferentes grupos e variam com o tempo;

d) compreender que as identidades individuais são construídas nos grupos aos quais os sujeitos pertencem.

Público Alvo: Estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental

Explicações básicas/ orientações teórico-metodológicas

A exploração do tema *brinquedos e brincadeiras de ontem e de hoje* aqui apresentada destina-se à construção de conhecimentos históricos por crianças do 1º e/ou 2º ano do ensino fundamental e está apoiada nas perspectivas de ensino acima descritas. Assim, ao investigar sobre as brincadeiras, as crianças poderão identificar na própria vida cotidiana registros do passado que as ajudem a construir noções de anterioridade, simultaneidade e posterioridade, bem como sobre a construção das identidades de sujeitos e de grupos. As formas de brincar instigadas por diferentes imagens e relatos contidos na literatura podem constituir-se como ponto de partida para a construção de perguntas

sobre experiências sociais e históricas vividas em diferentes tempos e espaços.

Trata-se de um trabalho que deverá estar ancorado nos saberes trazidos pelas crianças em relação aos brinquedos e brincadeiras e que através destes se propõe à construção de um conhecimento novo sobre a historicidade de formas de brincar, em outros tempos e espaços, e sobre a historicidade de brinquedos que, atravessando diferentes tempos, ainda fazem parte do cotidiano dessas crianças.

Ao eleger a historicidade dos brinquedos e das formas de brincar como tema dessa sequência didática, sugerimos uma forma lúdica de proporcionar às crianças aprendizagens sobre o conceito de tempo através de atividades que propiciem a compreensão sobre as relações temporais de anterioridade, simultaneidade e posterioridade, sobre mudanças e permanências registradas em diferentes temporalidades, bem como a respeito de diferenças e semelhanças inscritas nos objetos e modos de vida das pessoas através do tempo. Recomendamos ademais que as vivências propostas articulem conhecimentos de outras áreas do conhecimento, uma vez que pressupõem a utilização de várias linguagens, entre as quais se destaca a linguagem literária.

Quadro 1 – o passo a passo da sequência didática

Estratégias didáticas	Materiais	Orientações	Avaliação
<p>1º momento (20 minutos) Problematização do tema através da leitura de imagens de brinquedos e brincadeiras infantis em diversos tempos e espaços.</p>	<p>Imagens de crianças brincando e de brinquedos; data-show.</p>	<p>A professora apresentará imagens sobre brinquedos e brincadeiras infantis através de data-show ou no formato impresso e simultaneamente problematizará o tema com algumas questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) O que vocês estão vendo nessa imagem? b) Vocês conhecem ou já brincaram com esse (s) brinquedo (s)? c) O que há de diferente nesses brinquedos? d) Há semelhanças entre eles? Eles se parecem? e) Os brinquedos e brincadeiras mudam com o tempo? f) Os brinquedos e as brincadeiras de hoje são os mesmos de outros tempos? 	<p>O/a estudante deverá demonstrar, através das propostas de atividade elencadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Apreensão das noções temporais de anterioridade, simultaneidade e posterioridade.

		<p>g) Como será que brincavam seus pais e seus avós quando eram crianças?</p> <p>h) Na época que eles eram crianças, meninos e meninas brincavam juntos?</p> <p>i) Podiam brincar com os mesmos brinquedos?</p> <p>j) As brincadeiras e os brinquedos são os mesmos em todos os lugares? Ou vocês observam diferentes brincadeiras e brinquedos em diferentes lugares?</p> <p>k) Todas as crianças brincam com os mesmos brinquedos, participam das mesmas brincadeiras? Por quê?</p> <p>l) Onde você costuma brincar e com quem você brinca?</p> <p>m) Quais os brinquedos e brincadeiras de sua preferência?</p>	<p>b) Reconhecimento de diferenças e semelhanças nas formas de brincar em tempos e espaços diversos;</p> <p>c) Reconhecimento de mudanças e permanências nos brinquedos e brincadeiras em diferentes tempos.</p>
<p>2º momento (40 minutos)</p> <p>Leitura e exploração do livro <i>Brincadeiras</i> visando promover:</p> <p>a) a familiarização dos estudantes com a obra;</p> <p>b) o interesse pela narrativa;</p> <p>c) o gosto pela leitura;</p> <p>d) a construção das noções de anterioridade, simultaneidade e posterioridade;</p> <p>e) a construção das noções de diferença e semelhança; mudança e permanência</p>	<p>Livro: <i>Brincadeiras</i> de Kate PFetty e Ana Gabriela</p>	<p>A professora fará uma primeira leitura do livro junto com os estudantes, explorando os textos escritos e as imagens e, em seguida iniciará uma segunda leitura de forma comentada e problematizada, com vistas a favorecer a compreensão dos estudantes a respeito das diferenças nos brinquedos e nas formas de brincar de diferentes grupos em diversos lugares. Nessa etapa do trabalho os questionamentos e proposições estarão dialogando com as vivências da aula anterior.</p> <p>A professora lançará algumas questões com vistas a orientar a compreensão das crianças para a construção/formação das identidades individuais e coletivas, conforme sugestões:</p> <p>a) De quais lugares são as crianças que aparecem brincando nas imagens do livro?</p> <p>b) Nossas brincadeiras se parecem com as delas?</p> <p>c) Quais brincadeiras são comuns às nossas?</p>	

<p>Problematização dos textos e imagens do livro objetivando a construção das primeiras noções de identidade individual e social pelas crianças.</p>		<p>Ao retomar no livro a brincadeira de cabo de guerra (p.08) e a do futebol (p.15), a professora poderá dar continuidade à discussão com as seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> Do que essas crianças estão brincando? Quais as características de cada grupo de brincadeira? Como é o nome dessa brincadeira? Você já brincou de cabo de guerra? Quem são as crianças que estão brincando? Quantos são meninos? E quantas meninas estão brincando de cabo de guerra? Quantos são negros e quantos não são negros? E no futebol, tem meninas? Quais as diferenças entre o futebol que esses meninos estão jogando e o futebol jogado no Brasil hoje? 	
<p>3º momento (20 minutos) Elaboração de um quadro com brinquedos e brincadeiras de ontem e de hoje</p>	<p>Quadro branco (lousa) Marcador para quadro branco</p>	<p>A professora desenhará um quadro contendo três colunas nas quais deverão ser registrados, a partir das falas dos estudantes: brinquedos e brincadeiras de ontem; brinquedos e brincadeiras de hoje e brinquedos e brincadeiras de ontem e de hoje.</p>	
<p>4º momento (20 minutos) Elaboração de um quadro com brinquedos e brincadeiras de meninos e meninas</p>		<p>A professora ouvirá as crianças e anotará no quadro as brincadeiras consideradas como próprias aos meninos e às meninas, com vistas a desconstruir a ideia de que essas definições são fixas. Refletirá com as crianças a forma como essas ideias são construídas socialmente.</p>	
<p>5º momento (20 minutos) Elaboração de desenhos de brinquedos e brincadeiras da preferência das crianças.</p>	<p>Papel ofício, lápis grafite, lápis de cor, hidrocor.</p>	<p>A professora deverá encaminhar a elaboração dos desenhos de forma a garantir que os mesmos revelem a autonomia das crianças na expressão de suas preferências.</p>	
INTERVALO PARA RECREIO			

<p>7º momento (30 minutos) Produção de um mural para exposição dos desenhos das crianças com vistas a favorecer a compreensão de que as preferências demonstradas revelam elementos da identidade individual e grupal das crianças.</p>	<p>Cartolina, papel 40 kgs ou papel madeira, cola, pincel atômico, régua.</p>	<p>A produção do mural deverá ser reveladora da preferência do grupo por brinquedos e brincadeiras e a professora fará uma leitura do mesmo apontando as preferências individuais e aquelas que representam a identidade do grupo em termos de brincadeira.</p>	
<p>8º momento (30 minutos) Leitura e exploração do livro <i>Nem todo mundo brinca assim</i>, objetivando a construção de noções de cultura, por meio da observação da existência de diferentes modos de vida de diversos grupos, construídos a partir dos hábitos vivenciados em diferentes lugares.</p>	<p>Livro: <i>Nem todo mundo brinca assim</i> de Ivan Alcântara e Newton Foot.</p>	<p>A professora fará a leitura do livro junto com os estudantes, explorando os textos escritos e as imagens de forma comentada, com vistas a favorecer a compreensão das crianças a respeito das primeiras noções sobre cultura, compreendida como construção histórica que se reproduz e se recria ao longo do tempo.</p>	
<p>9º momento (30 minutos) Vivência da(s) brincadeira(s) preferida(s) pelas crianças de acordo com os desenhos expostos no mural.</p>	<p>Bolas, corda, bambolês, piões, etc.</p>	<p>A professora selecionará a brincadeira/brinquedo preferido pelo grupo para tentar realizar com os estudantes, caso seja possível nesse dia, ou em outro a ser agendado, caso não disponha do material necessário.</p>	

Considerações finais

A vivência da ação extensionista aqui apresentada nos proporcionou a oportunidade de refletir sobre as várias formas como os conhecimentos históricos se fazem presentes nas nossas escolas e, em especial, a respeito das abordagens adotadas nos anos iniciais do ensino fundamental. Mostrou a necessidade de criação de espaços para discussão e socialização das experiências vivenciadas por professores e professoras no ensino dos conhecimentos históricos, incluindo as escolhas dos conteúdos de ensino, a seleção das estratégias metodológicas, as linguagens priorizadas, os recursos didáticos utilizados e as formas de avaliação praticadas nos seus espaços de atuação.

Nessa perspectiva, entendemos como necessário que encontros de formação continuada sobre o ensino dos conhecimentos históricos para professores e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental venham a ser ofertados com maior frequência. Isso porque o ensino de História nessa etapa da escolaridade fundamental se apresenta problemático quando consideramos o que apontam as recentes pesquisas em relação aos conhecimentos necessários à formação cidadã dos/as estudantes na relação com os cenários encontrados nas nossas salas de aula.

Nesse sentido, além da realização dos encontros de formação que compuseram o curso oferecido, buscamos através da divulgação desse artigo e da socialização das sequências didáticas produzidas, contribuir com a formação continuada de professores e professoras, em reconhecimento da relevância que têm os conhecimentos os/as estudantes no início do seu processo de escolarização.

Referências

- ABREU, Marta e SOIHET Rachel. (Orgs). Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- BITTENCOURT, Circe. M.F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*, São Paulo, Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7084, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Disponível em:** <<http://www.jusbrasil.com.br>> **Acesso em: 15/03/2013.**
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares:** as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB 2009.
- CARRETERO, Mario et al (orgs.) Ensino de história e memória coletiva. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CARRETERO, Mário. Construir e ensinar as ciências sociais e a história. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CARRETERO, Mario. La construcción de la memoria histórica em um mundo global. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- CHARLIER, Évelyne et al. (orgs.) Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências? 2 ed. Ver. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História e ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FONSECA, Selva Guimarães. Interdisciplinaridade, transversalidade e ensino de história. In: *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP. 2003.
- FREITAS, Alexandre Simão de. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Formação continuada de professores**. 1 ed., 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- MEIRIEU, Philippe. Carta a um jovem professor. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- PINSKY, Carla (org.). Novos temas nas aulas de história. São Paulo: Contexto, 2009.
- SILVA, M & FONSECA, S.G. Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007.
- SILVA, Marcos. História. O prazer em ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. O ofício de professor. Petrópolis: Vozes, 2008.
- THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001, p. 143-160.

LIMITES E POSSIBILIDADES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CAMPUS DO AGRESTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO: ALGUMAS PROPOSIÇÕES.

Anselmo Mendonça Júnior¹

Mércia Adriana Damasceno de França Mendonça²

Resumo

Este artigo utiliza dados extraídos da dissertação de mestrado intitulada “A universidade e o patrimônio cultural: uma análise das ações de extensão do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco com vistas à preservação da Feira de Caruaru, patrimônio cultural imaterial do Brasil.” Discute a concepção de extensão na UFPE; apresenta as dificuldades vivenciadas pelo Centro Acadêmico do Agreste (CAA) para a realização de suas atividades de extensão; entende a extensão universitária no CAA como uma atividade promissora e o CAA como um centro com grande potencial para o desenvolvimento de tais atividades; e por fim apresenta algumas proposições no sentido de viabilizar o sucesso da extensão no CAA.

Palavras-Chave: Educação. Extensão Universitária. Universidade.

Abstract

This article uses data from the dissertation entitled “The university and cultural heritage: an analysis of the extension activities of the Academic Center of the Wasteland Federal University of Pernambuco, with the aim of preserving the Caruaru Fair, intangible cultural heritage of Brazil.” Discusses the conception of extension at university; presents the difficulties experienced by the Academic Center of the Wasteland (CAA) for the realization of its outreach activities, understand the university extension as the CAA and CAA promising activity as a center with great potential for the development of such activities, and finally presents some propositions in order to enable the successful extension of the CAA.

Keywords: Education. University Extension. University.

1 Mestre em Gestão Pública. Técnico em Assuntos Educacionais da UFPE. Centro Acadêmico do Agreste. E-mail: anselmoufpe@hotmail.com

2 Fisioterapeuta. Especialista em Saúde Pública. E-mail: merciaadri@yahoo.com.br

Introdução

A extensão universitária, a partir da Constituição Federal de 1988, ganhou maior relevância, tornando-se uma das funções da universidade, indissociável das outras duas funções, o ensino e a pesquisa, conforme está escrito no artigo 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”

Tal artigo foi regulamentado pela Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, no artigo 43, que estabelece que a educação superior tem por finalidade:

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996. Art. 43: IV, VI e VII)

A partir das legislações acima citadas, Trevisol (2010), defende que

o ensino, a pesquisa e a extensão devem ser pensados de forma sistêmica e articulada, a fim de assegurar que os processos educativos e as atividades desenvolvidas, em uma das atividades fins, alimentem e retroalimentem positivamente as demais. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é uma conquista fundamental da universidade moderna e sua operacionalização é imprescindível para libertar a extensão do ostracismo, da condição de “prima pobre”, de seu caráter fragmentário e mercantilista (2010: 2).

A citação da extensão nas legislações, onde a ela é conferida o “status” de função da universidade, é fruto de discussões anteriores. Em 1987, foi criado o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX), justamente para discutir os temas ligados a esta função da universidade. Este Fórum, juntamente com a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, elaborou o Plano Nacional de Extensão Universitária que “reflete o compromisso da universidade com a transformação da sociedade brasileira em direção à justiça, à solidariedade e à democracia” (Fórum de Pró-reitores de extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC, 2000/2001).

Dessa forma, a extensão universitária é entendida como:

O processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade.

A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da *praxis* de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.

Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social” (Fórum de Pró-reitores de extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC, 2000/2001).

A compreensão de extensão do Pró-reitor de Extensão da UFPE, professor Edilson Fernandes, segue, como ele próprio afirma, em entrevista a este pesquisador, esta orientação do FORPROEX. Para o Pró-reitor, a extensão universitária “tem como princípio a transformação da sociedade a partir da compreensão dos problemas da sociedade. E também a transformação da universidade na medida em que a universidade realiza essas reflexões e realiza essa intervenção”.

No entanto, o pró-reitor afirma que chegar a este estágio ainda é um desafio para a UFPE, que nessa via de mão dupla a Universidade ainda está em apenas uma das mãos, que é a de levar o conhecimento produzido na Universidade para a sociedade.

a UFPE está em um caminho, que é o saber produzido dentro da instituição e como esse saber vai até diferentes segmentos sociais na perspectiva de alterar velhas práticas, na perspectiva de alterar por exemplo os problemas sociais. Ou seja, nós estamos em apenas uma das mãos. Estamos indo até a sociedade. A mão contrária, ou seja, o conhecimento produzido na sociedade, de modo geral, em particular pelas camadas populares, este conhecimento ainda está por chegar aqui na universidade. Eu acho que o nosso grande desafio é fazer com que algumas práticas culturais, práticas sociais que são desenvolvidas, elas cheguem até a nossa universidade e possam de alguma forma alterar um pouco até a nossa forma de enxergar o mundo, então talvez seja o nosso grande desafio trazer pra cá o conhecimento popular. (FERNANDES, Pró-reitor de Extensão da UFPE)

Melo (2010) afirma que, mesmo com todo o empenho do FORPROEX no sentido de “disseminar a compreensão de extensão enquanto atividade acadêmica indissociável do ensino e da pesquisa, ainda assim, as atividades são tratadas distintamente como mais uma finalidade da universidade, confundindo-se meios e fins”. (2010: 23, 24)

A extensão universitária, para Boaventura de Sousa Santos (2005), é fruto, principalmente a partir da década de 1960, “da invocação da responsabilidade social da universidade perante os problemas do mundo contemporâneo” (2005: 205). Essa invocação de responsabilidade social parte de uma vertente social e política, de cunho marcadamente crítico, onde:

A universidade foi criticada, quer por raramente ter cuidado de mobilizar os conhecimentos acumulados a favor de soluções dos problemas sociais, quer por não ter sabido ou querido pôr a sua autonomia institucional e a sua tradição de espírito crítico e de discussão livre e desinteressada ao serviço dos grupos sociais dominados e seus interesses. (SANTOS, 2005: 205)

No intuito de responder tais críticas, a universidade assumiu as chamadas atividades de extensão que, para Santos (2005), se constituíram numa “realização frustrada de um objetivo genuíno” (2005: 229). Tal frustração se deveu em virtude de:

As atividades de extensão procuraram estender a universidade sem a transformar; traduziram-se em aplicações técnicas e não em aplicações edificantes da ciência; a prestação de serviços a outrem nunca foi concebida como prestação de serviços à própria universidade. Tais atividades estiveram, no entanto, ao serviço de um objetivo genuíno, o de cumprir a “responsabilidade social da universidade”, um objetivo cuja genuinidade, de resto, reside no reconhecimento da tradicional “irresponsabilidade social da universidade”. (SANTOS, 2005: 229)

Boaventura de Souza Santos vai ao encontro do pensamento de Paulo Freire (1983), que critica o uso do termo ‘extensão’ ao afirmar que este indica a ação de estender algo a ou até alguém.

Parece-nos, entretanto, que a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo.

Dáí que, em seu “campo associativo”, o termo extensão se encontre em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc. (FREIRE, 1983: 13)

Tal fenômeno ocorreu em virtude de o conhecimento universitário ter sido, “ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do quotidiano das sociedades” (SANTOS, 2010: 41). Processo este que tem como lógica a hegemonia dos investigadores frente aos demais setores da sociedade, pois “são os investigadores quem determina os problemas científicos a resolver, define a sua relevância e estabelece as metodologias e os ritmos de pesquisa” (SANTOS, 2010: 41).

A hegemonia do conhecimento científico ocorre desde o século XVII, onde as sociedades ocidentais têm vindo a privilegiar epistemológica e sociologicamente a forma de conhecimento que designamos por ciência moderna (SANTOS, 2006: 18). A partir do século XIX, é conferida à universidade centralidade, como *locus* privilegiado de produção de alta cultura e conhecimento científico (SANTOS, 2005: 193).

Nesse sentido, Santos (2010) define conhecimento universitário como:

Um conhecimento homogêneo e organizacionalmente hierárquico na medida em que agentes que participam na sua produção partilham os mesmos objetivos de produção do conhecimento, têm a mesma formação e a mesma cultura científica e fazem-no segundo hierarquias organizacionais bem definidas. É um conhecimento assente na distinção entre pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico e a autonomia do investigador traduz-se numa certa irresponsabilidade social deste ante os resultados da aplicação do conhecimento. Ainda na lógica deste processo de produção de conhecimento universitário a distinção entre conhecimento científico e outros conhecimentos é absoluta, tal como o é a relação entre ciência e sociedade. A universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido. (2010: 41)

Para romper esta definição de conhecimento universitário, Santos (2006) defende o reconhecimento de outros saberes para além do saber científico, uma vez que “não há ignorância em geral nem saber em geral. Toda a ignorância é ignorante de um certo saber e todo o saber é a superação de uma ignorância particular” (2006: 790).

Os diferentes saberes são, assim, incompletos, dando espaço à possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica entre eles. O que cada saber contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma certa ignorância. O confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias. (SANTOS, 2006: 790)

Dessa forma, Santos (2006) propõe a substituição da monocultura do saber e do rigor científicos por uma *ecologia de saberes*, que supere não só tal monocultura como também a ideia de que os saberes não científicos são alternativos ao saber científico, isso porque a ideia de alternativa traz consigo uma conotação latente de subalternidade (2006: 790-791).

Como vimos, a universidade constituiu-se em *locus* privilegiado de produção de alta cultura e conhecimento científico. Esta ideia de universidade é parte integrante do paradigma da modernidade, onde “a ciência é uma prática social muito específica e privilegiada porque produz a única forma de conhecimento válido” (2005: 328).

A universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido, contribuiu ativamente para a desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não científico e que, com isso, contribuiu para a marginalização dos grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento. (SANTOS, 2010: 76)

Santos (2005) afirma estarmos vivenciando um momento de transição paradigmática³. Estando o paradigma da modernidade em crise, trata-se, pois de uma transição da ciência moderna para

³ A transição paradigmática pode ser caracterizada da seguinte forma: enfrentamos problemas modernos para os quais não temos soluções modernas. Muito sucintamente: os nossos problemas modernos residem na prossecução dos ideais da Revolução Francesa – liberdade, igualdade, fraternidade. Nos últimos dois séculos não fomos capazes de alcançar esses ideais. (SANTOS, 2011: 1)

uma ciência pós-moderna (2005; 223). Nesse sentido, a universidade, como parte integrante do paradigma atual, também está em crise. Para Santos (2005), a universidade vive uma tripla crise: a crise de hegemonia⁴, a crise de legitimidade, e a crise institucional⁵. Iremos nos centrar na crise de legitimidade, uma vez que a reforma da universidade deve centrar-se na luta por sua legitimidade, pelo fato de sua hegemonia já ter sido afetada irremediavelmente (SANTOS, 2010: 66).

A crise de legitimidade aparece como a manifestação da contradição entre hierarquização e democratização. Santos (2005) afirma que “a universidade sofre uma crise de legitimidade na medida em que se torna visível a falência dos objetivos coletivamente assumidos” (2005: 190). Ou seja, a universidade vê seu objetivo de produzir um conhecimento superior, elitista, para uma pequena minoria de jovens de uma classe social privilegiada, ser dividido com a produção de conhecimentos para camadas sociais muito amplas e heterogêneas e com vista a promover a sua ascensão social. Isto ocorre em virtude de as classes sociais passarem a ter êxito em suas lutas por direitos sociais e econômicos, e com isso reivindicar por educação, que passa a ser uma aspiração socialmente legitimada. Dessa forma, a universidade só pode legitimar-se satisfazendo tal aspiração (2005: 211).

Ao propor a substituição da monocultura do saber e do rigor científicos por uma ecologia de saberes, Santos (2010) propõe também, no âmbito da universidade, uma reforma democrática e emancipatória da universidade pública, que vise “responder positivamente às demandas sociais pela democratização radical da universidade, pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo” (2010: 56).

Dessa forma, no âmbito da universidade, a ecologia de saberes situa-se na procura de uma reorientação solidária da relação universidade-sociedade (2010: 77). Porém, Santos (2010) chama a atenção para a impossibilidade de a ecologia de saberes ser instituída por decreto: “É algo que implica uma revolução epistemológica no seio da universidade. (...) A reforma deve apenas criar espaços institucionais que facilitem e incentivem a sua ocorrência” (2010: 75).

A ecologia de saberes configura-se como essencial na reconquista da legitimidade por parte da universidade, sendo considerada por Santos (2010) uma das áreas onde a universidade deve agir para superar a crise de legitimidade. Nesse sentido a ecologia de saberes é definida como:

A ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não-ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade. (...) A ecologia de saberes são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como

4 Há uma crise de hegemonia sempre que uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva. A universidade sofre uma crise de hegemonia na medida em que a sua incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir os seus objetivos. (SANTOS, 2005: 190)

5 Há uma crise institucional sempre que uma dada condição social estável e auto-sustentada deixa de poder garantir os pressupostos que asseguram a sua reprodução. A universidade sofre uma crise institucional na medida em que a sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes. (SANTOS, 2005: 190)

de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes. (SANTOS, 2010: 75-77)

A definição de ecologia de saberes explicitada acima traz consigo a ideia de ruptura epistemológica. Santos (2005) propõe a dupla ruptura epistemológica, uma vez que a primeira ruptura se deu a partir do século XVI com a revolução científica (SANTOS, 2007: 60), onde a ciência moderna constituiu-se em oposição ao senso comum, que considera superficial, ilusório e falso (2007: 107). Esta ruptura “possibilitou um assombroso desenvolvimento científico, mas, por outro lado, expropriou a pessoa humana da capacidade de participar, enquanto atividade cívica, no desvendamento do mundo” (2005: 224).

A dupla ruptura epistemológica rompe com a primeira em favor da construção de um novo senso comum. Um novo senso comum que:

não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que tal como o conhecimento deve traduzir-se em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida (SANTOS, 2007: 109).

(...) A revalorização dos saberes não científicos e a revalorização do próprio saber científico pelo seu papel na criação ou aprofundamento de outros saberes não científicos implicam um modelo de aplicação da ciência alternativo ao modelo de aplicação técnica (SANTOS, 2005: 234)

Nesse sentido, Santos (2005) defende a dupla ruptura epistemológica como condição essencial para que se tenha uma universidade democrática. Não somente a democratização do acesso e da permanência nesta, mas sobretudo da abertura ao outro, que, para Santos “é sentido profundo da democratização da universidade” (2005:225). Nesse sentido:

A universidade será democrática se souber usar o seu saber hegemônico para recuperar e possibilitar o desenvolvimento autônomo de saberes não-hegemônicos, gerados nas práticas das classes sociais oprimidas e dos grupos ou estratos socialmente discriminados.

Um novo senso comum estará em gestação quando essas classes e grupos se sentirem competentes para dialogar com o saber hegemônico e, vice-versa, quando os universitários começarem a ter consciência que a sua sabedoria de vida não é maior pelo fato de saberem mais sobre a vida. (SANTOS, 2005: 228)

Vimos anteriormente que a responsabilidade social da universidade foi um objetivo genuíno posto em prática a partir dos anos sessenta, em virtude das críticas recebidas perante a postura da universidade diante dos problemas contemporâneos; e que as atividades de extensão se constituíram numa realização frustrada de tal objetivo, em virtude de a universidade ser parte integrante do paradigma da ciência moderna.

A responsabilidade social constitui-se como essencial na luta da universidade pela reconquista de

sua legitimidade. Nesse sentido, a universidade tem de assumir a responsabilidade social, “aceitando ser permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para as impor”. (SANTOS, 2010: 89)

Santos (2005), ao exemplificar a noção de “concepção mais ampla de responsabilidade social, de participação na valorização das comunidades e de intervenção reformista nos problemas sociais” (2005: 209), cita o texto intitulado *Uma Ideia de Universidade (1986)*, do então reitor da Universidade de Brasília Cristovam Buarque. Santos considera o exemplo como talvez o mais importante “pelo modo como procurou articular a tradição elitista da universidade com o aprofundamento do seu compromisso social” (2005: 209):

A política da universidade deve combinar o máximo de qualidade acadêmica com o máximo de compromisso social... O que caracterizará o produto, portanto, é a sua qualidade, sua condição de elite, mas, o que caracterizará o seu uso é o seu compromisso amplo – a sua condição antielitista”. (BUARQUE, 1986, apud SANTOS, 2005: 209)

Santos (2005) chama a atenção também para a política de extensão da Universidade de Brasília, formulada a partir das premissas acima, a qual considera “muito avançada”:

Considera-se que o conhecimento científico, tecnológico e artístico gerado na Universidade e Institutos de pesquisa não são únicos. Existem outras formas de conhecimento surgidas da prática de pensar e de agir dos inúmeros segmentos da sociedade ao longo de gerações que, por não serem caracterizadas como científicas, são desprovidas de legitimidade institucional. Essas práticas estão sendo recuperadas à luz de uma atividade orgânica com a maioria da população. (BUARQUE, 1986, apud SANTOS, 2005: 209)

Desse modo, Santos (2010) defende que:

a reforma da universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão, (...) atribuindo às universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural.

Para que a extensão cumpra este papel (...), suas atividades devem ter como objetivo prioritário, sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados. (SANTOS, 2010: 73, 74)

Para que seja possível a extensão cumprir seu objetivo prioritário, Santos (2005) entende que “a universidade deverá criar espaços de interação com a comunidade envolvente, onde seja possível identificar eventuais atuações e definir prioridades” (2005: 229)

Tais espaços de interação somente serão eficazes se forem pautados pelo diálogo, diálogo este que “não pode travar-se numa relação antagônica” (FREIRE, 1983: 28).

Ser dialógico é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. (...) O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para humanização de todos. Este encontro amoroso não pode ser, por isto mesmo, um encontro de inconciliáveis. (1983: 28)

No que se refere à avaliação das atividades extensionistas, Santos (2005) afirma que esta “deve dar atenção privilegiada ao desempenho do know-how ético⁶, à análise dos impactos e dos efeitos perversos e, sobretudo, à aprendizagem concreta de outros saberes no processo de extensão” (2005: 229)

Por fim, Santos (2005) reforça a importância da extensão na reconquista da legitimidade da universidade:

Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino. (2005: 225)

A Universidade Federal de Pernambuco entende as atividades de extensão como aquelas capazes de “promover a relação transformadora e integradora entre a Universidade e a Sociedade” (UFPE, 2007: Art. 1º). Para Jowânia Rosas de Melo (2010), que desenvolveu pesquisa com o objetivo de analisar a produção extensionista da UFPE sob a perspectiva docente, “a extensão na UFPE, por meio dos seus projetos, assume uma função de articuladora pautando-se em princípios voltados para a **democracia, a qualidade, transparência e o compromisso social**” (2010: 22).

Ainda para Melo (2010), as atividades extensionistas ainda não estão plenamente difundidas na cultura da comunidade acadêmica da UFPE (2010: 23). Para tanto, a autora defende que:

É fundamental conscientizar nossos docentes e discentes que o papel da universidade não é só transformar o aluno em profissionais competentes e cidadãos comprometidos com a realidade, mas também visa transformar a universidade e a sociedade através da produção do conhecimento (2010: 22).

O desafio da extensão universitária na UFPE tornou-se ainda maior com a efetivação do seu Projeto de Interiorização, que culminou com a criação do Centro Acadêmico do Agreste, em Caruaru; e posteriormente do Centro Acadêmico de Vitória, localizado no município da Vitória de Santo Antão.

⁶ O modelo de aplicação da ciência moderna é o modelo de aplicação técnica. Santos (2005: 224) propõe um modelo que subordina o know-how técnico ao know-how ético e comprometa a comunidade científica existencial, ética e profissionalmente com o impacto da aplicação.

O Projeto de Interiorização da UFPE: O Campus do Agreste

Com a missão de “promover um ambiente adequado ao desenvolvimento de pessoas e à construção de conhecimentos e competências que contribuam para a sustentabilidade da sociedade, através do ensino, pesquisa, extensão e gestão” (UFPE, PDI: 17)., a UFPE colocou em prática em 2006 seu projeto de interiorização com o início das atividades do Centro Acadêmico do Agreste, em Caruaru.

O Centro Acadêmico do Agreste da UFPE inicia suas atividades em março de 2006 com 290 alunos distribuídos em quatro núcleos: Núcleo de Design, Núcleo de Formação Docente, Núcleo de Gestão, e Núcleo de Tecnologia; e cinco cursos de graduação: Design, Pedagogia, Administração, Economia e Engenharia civil.

A estrutura por núcleos diferencia-se da estrutura por departamentos, mais comum nas universidades. Silva et al. ressalta que esta nova estrutura, multidisciplinar, tem como objetivo “reunir as diversas áreas do conhecimento num ambiente colaborativo, mais flexível e dinâmico, o que sugere uma maior capacidade (qualidade) de resposta às demandas da sociedade”.

Silva et al. afirma que “o Centro Acadêmico do Agreste da UFPE é uma instituição de relevância para a promoção do ensino, da pesquisa e da extensão na região Agreste de Pernambuco”. Nesse sentido, Sá (2011) defende que a política de interiorização da UFPE, vinculada à política de interiorização da educação superior do governo federal “teve e tem implicações em diversas dimensões da vida das pessoas que trabalham e estudam no Agreste pernambucano” (SÁ, 2011: 2).

Se instituições como a UFPE passam a ter *campi* no interior de estados como o de Pernambuco, novas possibilidades ao desenvolvimento dessas regiões – anteriormente não diretamente contempladas com esse tipo de serviço público (educação superior federal gratuita) e com a atuação local (pesquisa e extensão universitárias) de uma instituição desse porte – surgem e podem vir a apoiar a melhoria das condições de vida e trabalho dos habitantes de um território como esse (SÁ, 2011: 2).

A escolha da UFPE por Caruaru deveu-se à sua posição estratégica e de ela ser a principal cidade do interior do estado. Além de levar à região um elemento difusor de conhecimento e tecnologia, a instalação da universidade possibilita “ampliar as possibilidades para a demanda reatada de alunos do interior do estado egressos do ensino médio que não tinham a possibilidade de deslocamento para a capital, a fim de estudar em uma universidade pública” (UFPE, PDI: 15).

Mesmo sendo destaque no cenário econômico pernambucano, Caruaru apresenta graves problemas sociais típicos de uma região periférica da geopolítica mundial, tais como uma elevada concentração de renda e baixos indicadores sociais. Márcio Sá (2011) afirma que o desenvolvimento dessas regiões “pode ser fortemente influenciado pela atuação de instituições que tenham potencial de impulsioná-lo” (2011: 2). O autor então considera que a instalação de universidades nessas regiões “pode vir a apoiar a melhoria das condições de vida e trabalho dos habitantes de um território como esse (...) e contribuir para o desenvolvimento dessas localidades, constituindo-se como fator importante para a redistribuição da riqueza nacional” (2011: 2, 3).

Atualmente o Centro Acadêmico do Agreste sofre com problemas estruturais, dentre os quais podemos elencar como os mais graves: a quantidade insuficiente de salas de aula, o que forçou e força a administração fechar áreas comuns de circulação para improvisá-las como salas de aula; quantidade insuficiente de salas para os professores, o que implica na alocação excessiva de professores em salas desconfortáveis e que, de certa forma, inviabiliza o trabalho dos docentes; deficiência nos meios de comunicação, principalmente quando nos referimos aos problemas de acesso à rede mundial de computadores e a linhas telefônicas; e quantidade insuficiente de servidores técnico-administrativos, o que compromete a eficácia dos serviços realizados.

Para Márcio Sá (2011), esses problemas, sobretudo os de ordem infraestrutural, se deram e se dão em razão de “o início de um processo desta dimensão se dá de tal forma que as atividades universitárias são iniciadas em paralelo à própria construção da infraestrutura que suportará o funcionamento da instituição” (2011: 7).

Outro problema é que boa parte dos docentes do CAA não são originalmente de Caruaru, o que por vezes compromete o desenvolvimento das atividades, principalmente as de pesquisa e extensão, uma vez que este quantitativo de docentes vêm a Caruaru para ministrar suas aulas mas preferem desenvolver suas atividades de pesquisa e extensão em suas cidades de origem que, para a grande maioria, trata-se de Recife, a capital do estado.

Mesmo com tais dificuldades, o Centro Acadêmico do Agreste cresce de forma inegável, abrigoando hoje um total de 3619 alunos na graduação, distribuídos em 10 cursos: Administração, Design, Economia, Educação Intercultural (Indígena), Engenharia civil, Engenharia de Produção, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química e Pedagogia; e 106 alunos de pós-graduação, sendo 62 nos 04 programas de pós-graduação stricto-sensu, sendo 21 alunos no Mestrado em Economia, 23 no Mestrado em Educação Contemporânea, 19 no Mestrado em Engenharia Civil e Ambiental e 09 no Mestrado em Engenharia de Produção; e 44 alunos no Curso de Especialização lato-sensu em Tecnologia em Design de Moda.

Para além dessas pós-graduações, o Centro Acadêmico do Agreste recebe atualmente dois Projetos de Doutorados Interinstitucionais (DINTER) com o intuito de qualificar seu corpo docente: o DINTER em design, cuja instituição promotora é a Universidade Estadual Paulista (UNESP); e o DINTER em Economia, em convênio com a Universidade Federal Fluminense, instituição promotora.

Para além dos cursos já existentes, há projetos de instalações de novos cursos, tanto de graduação quanto de pós-graduação. Dentre os cursos a serem implantados, o mais aguardado é o curso de medicina, por se tratar de uma reivindicação antiga da sociedade caruaruense.

Juntamente com o ensino, o CAA trouxe também para Caruaru e região o incremento de pesquisas e de projetos de extensão que visam responder e intervir em problemas vividos pela população local, o que favorece cada vez mais a inserção da universidade nos demais setores da sociedade.

A extensão universitária no Centro Acadêmico do Agreste

As dificuldades encontradas pelo Centro Acadêmico do Agreste (CAA), sobretudo as de ordem infraestrutural, muito em virtude de seu um *campi* ainda em construção, reflete diretamente sobre o desenvolvimento de suas atividades de extensão.

Em relação às condições da extensão, trazemos o relato do coordenador setorial de extensão do

Centro Acadêmico do Agreste, professor Fernando Nascimento que, em entrevista concedida a este pesquisador, descreve com detalhes a situação atual do CAA:

Ano passado, em novembro, a gente teve uma reunião com todos os coordenadores setoriais de extensão da universidade, de todos os centros. Os outros coordenadores começaram a falar de suas dificuldades, e aí as dificuldades eram, por exemplo: não há interação entre os professores, não há interesse, é preciso que a pontuação da extensão para progressão seja maior, é preciso que haja mais investimentos, é preciso que os editais sejam mais acessíveis, etc. E aí eu precisei dizer que nós aqui no CAA temos necessidades que são ainda anteriores a essas, necessidades estruturais, como por exemplo: todos os outros centros tem uma coordenação de extensão com um técnico que é exclusivo da extensão, com uma sala, com um computador, com impressora, etc. Nós não temos isso aqui, eu não tinha nem bolsista. Meu trabalho era quase que solitário, eu trabalho na minha sala de estudos, de atendimento aos estudantes, então a gente não tem essa estrutura básica de início. (NASCIMENTO, coordenador setorial de extensão do CAA)

Professor Manoel Guedes, coordenador do projeto de extensão “Bureau de Design: Intervenção no Alto do Moura”, reforça o relato do coordenador de extensão, afirmando a necessidade de estruturação da extensão no CAA e a elaboração de um plano estratégico, que serviria de estímulo à participação dos docentes nas ações de extensão.

a extensão precisa ser estruturada dentro do Centro, ou seja, o Centro precisa ter um espaço para o funcionamento da coordenação de extensão, a coordenação de extensão tem que ter uma pauta de ações a serem desenvolvidas anualmente para que possa estimular os professores a participar dessas ações. Ou seja, ela pode levantar demandas na região e transformá-las em plano estratégico da ação da extensão no Centro e daí estimular os professores a engajamento nessas ações. (GUEDES, Coordenador do projeto Bureau de Design: Intervenção no Alto do Moura)

Outro problema é a desvalorização da extensão universitária, compreendida principalmente quando se compara a pontuação destinada à extensão com a pontuação destinada à pesquisa e ao ensino no momento da progressão funcional dos docentes. Neste sentido, o professor Gilson Lima, coordenador do projeto de extensão “Amigos do Meio Ambiente”, defende que a extensão universitária tem que ser olhada no mesmo valor que a pesquisa é olhada e que o ensino é olhado”

pela própria visão que se tem de extensão hoje no meio acadêmico, extensão tem que ser valorizada, extensão tem que ter o mesmo peso de um projeto de pesquisa porque ela é transformadora, ela atua dentro da realidade da comunidade, então num momento sempre que extensão for ser tratada abaixo de pesquisa ou abaixo de ensino, os recursos não vêm. A gente tem que reconhecer que há um esforço enorme da universidade, eu louvo aqui o esforço da UFPE em apoiar os projetos, são projetos belíssimos mas, por exemplo, o MEC precisa acordar e perceber que a universidade sem a comunidade não existe, ela não pode viver isolada, fechada dentro de si, apenas olhando para a pesquisa. (LIMA, Coordenador do projeto Amigos do Meio Ambiente)

Para além dessas dificuldades, a limitação de recursos aparece como a principal queixa dos coordenadores de projetos entrevistados em nossa pesquisa, pois aparece em 100% das respostas como a principal dificuldade para a realização de atividades de extensão. Nesse sentido, registramos o depoimento do professor Manoel Guedes, coordenador do projeto Bireau de Design: Intervenção no Alto do Moura:

Eu acho que os recursos que existem hoje para extensão ainda são recursos bastante limitados. Então hoje, quando o projeto é contemplado com recursos, ele recebe no máximo R\$ 5.000,00, R\$ 6.000,00 de recurso e no máximo uma bolsa, um bolsista, ou seja, uma bolsa pra um aluno. Então a gente sabe que é difícil tocar um projeto de extensão maior, fazer uma ação mais... com tão pouco recurso, e com tão poucos bolsistas. Então acho que se há uma dificuldade, talvez um dos métodos seria trabalhar em projetos integrados, ou seja, vários professores pudessem trabalhar de forma conjunta com um grupo maior de bolsistas e fazer ações coletivas. Talvez fosse um caminho pra driblar a falta de recursos e de bolsistas. (GUEDES, Coordenador do projeto Bireau de Design: Intervenção no Alto do Moura)

Quanto aos recursos, o pró-reitor de extensão da UFPE não acredita que haja esta desvalorização, uma vez que, segundo o pró-reitor, houve na iniciativa 2012/2013 um aumento nos recursos disponíveis para as ações do interior, saindo dos atuais R\$ 5.000,00 para R\$ 7.000,00 por projeto. “Todos os projetos de extensão que são contemplados no edital têm financiamento. Inclusive dois bolsistas e o financiamento. Já os projetos de pesquisa o professor recebe dois bolsistas, às vezes um bolsista, e tem que financiar ou captar recursos de outro lugar”, argumenta o pró-reitor.

Ainda sobre os editais, o coordenador de extensão do CAA, professor Fernando Nascimento, lamenta o fato de “ainda ser muito modesta a quantidade de projetos que são aprovados e financiados. Cerca de 70% das atividades realizadas são sem financiamentos da universidade”.

Questionado sobre a queixa dos coordenadores, o pró-reitor de extensão da UFPE, professor Edilson Fernandes, reconhece a existência de várias dificuldades em virtude de um problema administrativo da própria pró-reitoria, que ainda não pensa a universidade nos três campi simultaneamente.

Como Recife é a sede, então tudo acontece pra cá, todas as coisas nós pensamos inicialmente pra cá, é um outro equívoco nosso, porque deveríamos pensar a universidade nos três campi, e pensamos apenas inicialmente Recife, depois Caruaru, depois Vitória, inclusive a gente passa por Vitória pra pensar Vitória. (FERNANDES, Pró-reitor de Extensão da UFPE)

Contudo, mesmo com o reconhecimento deste “equívoco” administrativo, o pró-reitor sente a falta de uma maior presença do CAA na PROEXT no sentido de exigir mais da pró-reitoria:

De qualquer forma o Centro é muito novo pra poder fazer um fluxo mais corrente de projetos de extensão, mas eu percebo claramente que tem um potencial muito grande lá, porque ele tá numa

fase de aperfeiçoamento. Além disso, eu sinto que o Centro deveria exigir da PROEXT, exigir mais financiamento, pela condição que nós temos na Pró-reitoria. (FERNANDES, Pró-reitor de Extensão da UFPE)

O Pró-reitor de Extensão da UFPE, professor Edilson Fernandes, defende que a o fato de “os professores do CAA não conhecerem Caruaru, até porque muitos não são de Caruaru”, também dificulta o trabalho de extensão na região. O pró-reitor explica: “como é que eu vou fazer intervenção num lugar onde eu não conheço?”

Como eu não conheço o ambiente, não conheço a região, não conheço a cultura, a territorialidade, logo eu vou fazer aquilo que eu conheço, aquilo que eu estudei ou aquilo que foi minha experiência numa outra instituição, talvez seja isso. É um problema mas... não é que o professor tenha raiva de Caruaru, não é isso, é por que às vezes nós não conhecemos mesmo, é porque ele não conhece a realidade, então como vai fazer intervenção? Você conhece de passagem, não parou pra pensar sobre aquilo, não refletiu ainda atentamente. (FERNANDES, Pró-reitor de Extensão da UFPE)

Professor Fernando Nascimento, coordenador setorial de extensão do CAA, concorda com o pró-reitor e vai mais além, afirma que “o fato de a maioria dos professores nossos residirem em Recife, terem suas raízes culturais, terem seus interesses de pesquisa voltados ainda pra Recife” leva, junto com outros fatores, como a falta de estrutura, a desvalorização da extensão e a limitação de recursos, à falta de engajamento dos professores, o que implica em um limite para a consolidação da extensão universitária como um todo no CAA, e não só na área do patrimônio cultural.

Outras duas dificuldades apresentadas pelos coordenadores que nos chamaram a atenção foram a ausência de rubrica para material permanente e a burocracia. Quanto à primeira, registramos o relato do coordenador do projeto “Cordéis Animados”, professor Marcos Buccini:

Tem muito dinheiro voltado pra material de consumo. Muitas vezes a gente não precisa de tanto material de consumo e não tem recurso pra material permanente. A gente tem um computador e uma impressora, que é 110v, do enxoval, que estão parados porque não tem estabilizador. A gente passou um tempão sem cadeira pra sentar, uma coisa bem ridícula assim. São essas coisas bem estranhas que acontecem: a gente fica cheio de papel, cheio de material de consumo, mas não pode comprar um estabilizador. (BUCCINI, Coordenador do projeto Cordéis Animados)

No que se refere à burocracia, registramos os relatos dos professores Eduardo Barbosa, coordenador do projeto “Inventário Fotográfico do Barro”, e Manoel Guedes, coordenador do projeto “Bireau de Design: Intervenção no Alto do Moura”. Começemos com este:

no caso desse projeto, os recursos para equipamentos permanentes e para bolsas vieram do governo do estado que financiou, através do ITEP, a execução desse projeto. Contudo a universidade cria procedimentos para realizar esse tipo de pagamento para os estudantes vinculados a um projeto de extensão que passa por toda uma tramitação que envolve a PROEXT, que envolve a FADE, que envolve desenvolvimento de um convênio, que passa pelo reitor. Então todo esse trâmite cria um embaraço tão

grande no processo que, no caso específico desse projeto, boa parte dos recursos foram devolvidos ao governo do estado porque o tempo para a execução do projeto, o tempo para liberação dessas bolsas do projeto foi maior do que o tempo previsto no projeto. Ou seja, uma parte das bolsas foram perdidas, foram devolvidas ao governo do estado, não foram pagas aos alunos por um deficiência nessa tramitação interna na universidade. (GUEDES, Coordenador do projeto Bireau de Design: Intervenção no Alto do Moura)

Registramos agora o relato do professor Eduardo Barbosa:

a extensão realmente vai agir sobre aquela necessidade real de determinada comunidade. Eu vejo a extensão dessa maneira. Só que aí é que tá. Essa inserção na sociedade é que é complicada, eu acho complicada primeiro porque a universidade é muito burocrática. Ela tem uma estrutura muito burocrática que às vezes não acompanha o tempo real, vamos dizer assim, o tempo fora dela. Às vezes você depende de um recurso, demora muito pra sair. Você já fez um contato com uma determinada prefeitura e aí, depois, esse contato se perde porque a prefeitura já tá com uma outra ideia, muda às vezes de prefeitura. Então se tudo fosse um pouco mais desburocratizado e a coisa fosse mais simples no sentido de você tem um projeto, tem uma ideia e aplicar agora, já, você poderia ter um resultado mais... (BARBOSA, Coordenador do projeto Inventário Fotográfico do Barro)

Em relação à utilização dos conhecimentos não científicos existentes nas comunidades dentro da universidade, os coordenadores entrevistados foram unânimes em responder que os utilizaram. Porém percebemos que este aproveitamento ocorre de forma superficial, onde o conhecimento não científico serve apenas como exemplo em aulas, ou em apresentações em congresso, como se fosse algo exótico. Não há a sistematização deste conhecimento. Ou seja, este aproveitamento não acontece como desejam o FORPROEX e/ou o Pró-reitor de Extensão da UFPE, no sentido de que “no retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento” (FORPROEX, 200/2001).

Quanto às facilidades, a receptividade das pessoas e o respeito ao nome da UFPE foram apontados pelos coordenadores como os principais facilitadores para a realização das ações extensionistas.

Ao serem questionados sobre a extensão no CAA, os coordenadores dos projetos apontam algumas ações que julgam necessárias para a consolidação da extensão neste centro acadêmico:

- ✓ Necessita de ampliação da participação dos docentes;
- ✓ Necessita de estruturação;
- ✓ Necessita de plano estratégico;
- ✓ Necessidade de trabalho de administração das atividades.
- ✓ Necessita de incentivos;

Afora essas necessidades e as demandas levantadas pelo coordenador setorial de extensão, expostas anteriormente, todos os entrevistados, tanto os gestores quanto os coordenadores, concordam que a extensão no CAA é promissora, tem grande potencial.

Diante do exposto, podemos traçar um perfil da extensão universitária no Centro Acadêmico do

Agreste. Trata-se de uma atividade promissora, com grande potencial, mas que precisa superar várias dificuldades, principalmente de ordem estrutural. É necessário também um maior engajamento dos seus docentes, que têm como concepção de extensão a aplicação e/ou transmissão do conhecimento científico sobre a comunidade, afastando-se assim do diálogo entre os saberes científico e não científico.

Algumas proposições

Ao entendermos a extensão universitária no Centro Acadêmico do Agreste como uma atividade promissora, visto que tanto o CAA quanto a região têm um grande potencial para desenvolver com sucesso tais atividades; entendemos também que este sucesso depende da superação das dificuldades ora apresentadas. Diante disso, propomos aos gestores do CAA e da UFPE:

- ✓ Disponibilizar no CAA um espaço com toda a infraestrutura necessária (birôs, condicionador de ar, armários, computadores e impressoras, internet, telefone, etc.) para o funcionamento da Coordenação Setorial de Extensão do Centro;
- ✓ Disponibilizar no mínimo 01 servidor técnico-administrativo para atuar na Coordenação Setorial de Extensão do Centro;
- ✓ Regularizar os serviços de internet e telefone no Centro.

Percebemos que há uma desmotivação dos docentes do CAA quanto à realização de atividades de extensão em Caruaru e região. Diante disso, propomos:

- ✓ Promover, juntamente com a PROEXT, atividades que divulguem os valores culturais, que apresentem a sociedade civil de Caruaru e região, que tragam demandas dessa sociedade aos docentes do CAA, a fim de conscientizá-los da importância de realizar atividades de extensão na região;
- ✓ Priorizar a utilização da estrutura da coordenação de extensão do CAA aos projetos desenvolvidos na região.
- ✓ Estabelecer critérios de controle que garantam a execução de ações de extensão por parte dos docentes.

Acreditamos que essas proposições possam de alguma forma contribuir para o fortalecimento da extensão na UFPE e no CAA em particular, e também contribuir para que as ações extensionistas possam, de forma plena, transformarem-se em práticas de diálogos com as comunidades.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 9.394**. Brasília, 1996.
- FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS e SESU/MEC. **Plano Nacional de Extensão Universitária. Edição atualizada**. Brasil, 2000/2001.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 7ª ed., 1983.
- MELO, Jowania Rosas de. **A extensão universitária na UFPE: uma análise sobre a produção extensionista na perspectiva docente 2004-2009** (Dissertação de Mestrado). UFPE, 2010.
- SÁ, Márcio. **A interiorização das IFES no Brasil e a pesquisa social: Um relato do Agreste pernambucano**. XXVIII Congresso Internacional da Associação Latino-Americana de Sociologia (ALAS). Recife: 2011.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipadora da universidade**. São Paulo: Cortez, 2010. 3ª ed.
- _____. **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2006. 2ª ed.
- _____. **Para um Novo Senso Comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. V. 1. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2007. 6ª ed.
- _____. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2005. 10ª ed.
- SILVA, Edcleide Maria da. FONSECA, Zureique Maria Golstein Costa. ASSIS, Ana Regina Barbosa de. SILVA. Edilene Maria da. **Avaliação do Programa de Expansão da Educação Superior Pública do Ministério da Educação do Brasil**. IX Congresso Virtual Brasileiro de Administração. 2012. Disponível em http://www.convibra.com.br/upload/paper/2012/38/2012_38_3653.pdf. Acesso em 03 mai 13.
- TREVISOL, *Joviles Vitório*. **A universidade e o desenvolvimento regional: subsídios para conceber as políticas de extensão e de pesquisa da UFFS**. 2010. Disponível em <http://www.uffs.edu.br/>. Acesso em 02 nov 2010.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Resolução CCEPE nº 9/2007**. Disponível em <http://www.ufpe.br/proext/images/Legislacoes/R09-2007.doc>. Acesso em 03 nov 2010.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2009/2013**.

MICOLOGIA NA ESCOLA: O GRANDE REINO DOS FUNGOS

Profa. Cristina Maria de Souza Motta

Docente do Departamento de Micologia-CCB

Prof. Bruno Severo Gomes

Docente do Departamento de Micologia-CCB

Maria Ramos de Lima

Discente do Curso de Ciências Biológicas com Ênfase em Ciências Ambientais

Jadson Diogo Pereira Bezerra

Aluno do Programa de Pós-Graduação em Biologia de Fungos-CCB-UFPE.

Maria José Lucena Ferreira

Departamento de Micologia-CCB

Eliane Barbosa da Silva Nogueira

Departamento de Micologia-CCB

Profa Virginia Michelle Svedese

Universidade do Vale do São Francisco – UNIVASF

Luan Amim de Oliveira Penna

Discente do Curso de Ciências Biológicas com Ênfase em Ciências Ambientais

Resumo

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da prática de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. As ações de extensão do projeto 'Micologia na Escola: O grande Reino dos fungos' foram desenvolvidas em escolas públicas e particulares do ensino fundamental, médio e ensino profissionalizante através de atividades lúdicas, práticas e interativas relacionadas aos estudos dos fungos. As atividades promovem aumento do rendimento e interesse dos alunos frente à importância dos fungos em nosso cotidiano, bem como constituem um instrumento de divulgação científica, e formação de recursos humanos com a participação dos alunos da graduação e pós-graduação.

Palavras-Chave: Micologia, Escolas, Reino dos Fungos, atividades lúdicas

Abstract

The University Extension is the educational process, cultural and scientific articulates Education and Research inseparably and enables the transforming relationship between university and society. The extension is a two-way-double with assured transit to the academic community, that you will find in society the opportunity of developing the practice of a scholarship. Upon returning to the University, students and faculty bring learning that, subject to theoretical reflection, will be added to that knowledge. This flow establishing systematized knowledge exchange, academic and popular, will impact the production of knowledge resulting from the confrontation with the Brazilian reality and regional democratization of academic knowledge and effective community participation in activities of the University. Besides instrumentalizadora this dialectical process theory / practice, the extension is an interdisciplinary work that promotes an integrated view of the social. The extension activities of the project 'Mycology in Schools: The Great Kingdom of Fungi' was developed in public and private schools from primary, secondary and vocational education through fun activities and interactive practices related to the study of fungi. The activities promote increased student interest income and forward the importance of fungi in our daily lives as well as provide a tool for scientific dissemination, and training of human resources with the participation of graduate students and postgraduate.

Keywords: Mycology, Schools, Kingdom of Fungi, play activities

Introdução e objetivos

Os fungos são organismos eucarióticos, heterotróficos uni ou multicelulares conhecidos popularmente como cogumelos, mofos, bolores, etc. Estes microrganismos colonizam os mais variados habitat, algumas espécies fazem parte da microbiota do homem e de outros animais mantendo o equilíbrio da mesma, quando este equilíbrio é alterado, podem desenvolver doenças (LACAZ et al., 2002).

Os fungos participam de processos biotecnológicos para fabricação de medicamentos e alimentos. Além de promoverem a recuperação de ambientes degradados (SILVA, BASTOS 2010). Infelizmente, poucos conhecem a grande importância desses microrganismos para o homem e para o meio ambiente.

Atualmente, o ensino da micologia tem se caracterizado na grande maioria por um enfoque técnico, meramente informativo e de aquisição passiva de conhecimentos. Segundo FREIRE (2000) quanto mais se põe em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso. Buscando novas abordagens que facilitem a aprendizagem e tragam o estudante a uma situação mais ativa, onde este seja agente atuante no processo, serão introduzidas metodologias alternativas, em paralelo ao ensino tradicional.

O presente trabalho apresenta formas alternativas de se conhecer o mundo microbiano utilizando materiais de fácil aquisição e manipulação, o que facilitará a assimilação, esclarecerá dúvidas e despertará a curiosidade e criatividade dos alunos. A introdução de novos materiais e procedimentos fará com que o professor não se restringia ao livro-texto, mas obtenha a integração da teoria à prática, dentro da concepção construtivista de ensino-aprendizagem (MARTÍNEZ-AZNAR et al., 2002).

A ação teve como objetivo realizar atividades lúdicas, exposições temáticas e experiências práticas em escolas públicas e particulares da região metropolitana do Recife, que solicitem intervenções educacionais na área de micologia por meio de agendamento prévio ou através de visitas a Micoteca URM. Elaborar atividades experimentais de fácil acesso, para aplicação em salas de aula sobre os fungos; Aplicar atividades lúdicas com aspectos psicopedagógicos voltados para a melhoria do processo ensino-aprendizagem; Confeccionar kits que abordem diversos temas para facilitar o aprendizado da micologia; Realizar exposições temáticas sobre as diversas áreas da micologia.

Marco teórico

Na realidade atual em que se encontra o ensino nas escolas brasileiras, notase a grande necessidade de ensinar Ciências de forma a trazer a realidade dos alunos para dentro da sala de aula e ao mesmo tempo fazer com que haja um retorno para a sociedade desse aprendizado (KRASILCHIK 2004).

A Microbiologia têm se mostrado cada vez mais relacionada com questões de saúde, higiene, meio ambiente, entre outras, ultrapassando os limites do ensino superior e dos laboratórios. Além disso, outros aspectos importantes da Microbiologia devem ser abordados no ensino de Ciências (CARVALHAL 1997).

De acordo com Brasil (1998) na Educação Básica, a Microbiologia faz parte do conteúdo de Ciências Naturais em todos os níveis de ensino, estando presente em vários conteúdos programáticos de séries diferentes e muitas vezes acabam causando dificuldades de entendimento aos estudantes em sala de aula, destacando-se a abordagem dos temas “Vida e Ambiente” e “Ser humano e Saúde”. Além disso, observa-se que o ensino da Biologia, em muitos casos, permanece restrito às aulas tradicionais, onde somente o professor fala e os alunos permanecem sem participação ativa.

Segundo Krasilchik (2004), “a biologia pode ser uma das disciplinas mais relevantes e merecedoras da atenção dos alunos, ou uma das disciplinas mais insignificantes e pouco atraentes, dependendo do que for ensinado e de como isso for feito”.

E, para promover efetivamente um aprendizado que, especialmente em Microbiologia, supere as memorizações de nomes, conceitos e processos, se torna necessário o professor problematizar os conteúdos com os alunos, mostrando as verdadeiras interações do conteúdo com o seu cotidiano, que é o que dizem os PCNs (1998).

Sabendo-se que o estudo do conteúdo Fungos, ao ser abordado na perspectiva construtivista, assume uma importância de extrema relevância, faz-se necessário uma abordagem didática que supere a relação dicotômica entre a teoria e a prática em sala de aula, sendo esta superação alcançada através de uma perspectiva diferenciada de aula, considerando não só os conteúdos conceituais (conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados concretos e singulares), mas também os conteúdos procedimentais (regras, as técnicas, o métodos, as destrezas e habilidades, as estratégias e os procedimentos) e atitudinais (os valores, as atitudes, e as normas) como sugere Zabala (1999) e nessa perspectiva, este estudo ultrapasse uma abordagem puramente teórica, que resgatem os conhecimentos prévios dos alunos, além de levar o aluno, a analisar, a pensar, refletir e compreender sob uma ótica sistêmica e complexa dos fenômenos estudados.

Neste sentido, a escola deve partir para construir esse conhecimento, as concepções do alunado

devem relacionar-se às informações advindas do meio, na medida em que o conhecimento não é concebido apenas como sendo descoberto espontaneamente pelo aluno, nem transmitido de forma mecânica pelo meio exterior ou pelos adultos, mas, como resultado de uma interação, na qual o sujeito é sempre um elemento ativo, que procura atentamente compreender o mundo que o cerca, e que busca resolver as interrogações que esse mundo provoca (FREIRE, 1998).

Metodologia

Local de Estudo

As intervenções foram realizadas em escolas da rede pública e particular da região Metropolitana do Recife após prévio agendamento ou através de visitas a Micoteca URM. As Escolas participantes foram: A Escola Técnica Estadual Professor Agamemnom Magalhães situada no Bairro da Encruzilhada, o Colégio de Aplicação localizado no Campus da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e o Colégio Madre de Deus situado no Bairro de Boa Viagem-Recife.

Intervenções Educacionais

As intervenções educacionais constaram de exposições temáticas, atividades práticas e lúdicas sobre os fungos, sua importância na saúde, na indústria de alimentos, bebidas, medicamentos e agricultura. Também foram utilizados recursos didáticos como jogos, painéis, cartilhas e jogos relacionados ao estudo da ciência micológica. Abaixo segue a descrição das atividades desenvolvidas.

Exposições Temáticas: Foram elaboradas exposições com alimentos, bebidas, medicamentos, enzimas e outros produtos produzidos ou com participação fúngica na cadeia de produção e informações sobre doenças causadas por fungos em animais e plantas. A dinâmica da exposição constou de jogos de perguntas e respostas, levando o público a analisar e entender o papel e a importância dos fungos na indústria, farmácia, medicina, agricultura entre outros.

Confecção de Kits Didáticos: Foram construídos ‘kits’ para empréstimo à escolas, para feiras de ciências, trabalhos de ciências e biologia. O empréstimo (sem nenhum custo para a escola) foi registrado em ficha própria e todo material foi entregue com a data de devolução, a um professor responsável.

Atividades Experimentais: Foram desenvolvidas Atividades experimentais de fácil acesso, para aplicação em salas de aula sobre os fungos, que tiveram como objetivo a visualização de estruturas fúngicas, observação de aspectos fisiológicos e bioquímicos de fungos microscópicos e macroscópicos.

Atividades Lúdicas e Visitas à Micoteca URM: As atividades constaram de jogos coletivos, aplicados pela equipe. Quando a escola preferiu visitar a Micoteca, foram realizadas exposições temáticas, experimentais e visitas aos setores de preservação, liofilização, taxonomia e biotecnologia utilizando fungos.

Resultados e discussão

Analisando a percepção dos alunos sobre os fungos, foi verificado que a maioria associava esses

microrganismos à causadores de doenças, desconhecendo parcialmente ou totalmente seus benefícios.

As exposições temáticas com alimentos, bebidas, medicamentos, enzimas e outros produtos produzidos pelos fungos foram muito importantes, pois auxiliaram os alunos na compreensão da importância desses microrganismos para a indústria, farmácia, medicina, etc.

Os fungos são largamente utilizados na preparação de alimentos e bebidas fermentadas como pães, rosca e bebidas alcoólicas. Também são importantes produtores de antibióticos, como a penicilina, extraída do fungo do gênero *Penicillium* (MORAES, 2013).

Os kits didáticos confeccionados pela equipe do projeto e emprestados para as escolas serviram como apoio didático para os docentes obtendo ótimas respostas na interatividade dos alunos com o estudo dos fungos. Os materiais de apoio didáticos são importantes ferramentas para a compreensão do assunto abordado, em sala de aula. Através do uso dos diversos materiais e de recursos pedagógicos diferenciados, possibilita-se o desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno, da reflexão, do comportamento crítico e de suas atitudes (BROMBERG, 2007).

Nas atividades experimentais foram realizadas demonstrações do processo de fermentação produzida pelos fungos, utilizando alguns ingredientes como açúcar, fermento, água e bexiga. O fermento biológico é uma levedura conhecida como *Saccharomyces cerevisiae*, e a fermentação proveniente de sua respiração anaeróbica, produz açúcares, álcool etílico e gás carbônico. Através desse processo são obtidos diversos produtos como pães, vinhos, cerveja, etc. Também foi realizada a experiência com alimentos mofados onde os alunos puderam compreender o surgimento dos fungos. Os fungos se desenvolvem em alimentos mal acondicionados, em locais úmidos, com pouca luz e altas temperaturas. Os esporos são estruturas de reprodução, que estão presentes no ar, quando estes esporos caem em local propício para seu desenvolvimento eles crescem formando os bolores e mofos nos alimentos.

Os jogos elaborados com perguntas e respostas foram recebidos com muito entusiasmo pelos alunos de forma a repetirem a dinâmica e convidarem seus colegas a participarem. Segundo pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP, 2004) a aplicação de alguns jogos microbiológicos criados por eles para alunos de ensino fundamental e médio facilitou a assimilação de conceitos microbiológicos nos alunos.

O material didático colabora para a transformação social na medida em que favorece a elaboração constante do conhecimento como resultado de experiências interativas, propiciando o crescimento de um cidadão criativo, crítico e produtivo, (BROMBERG, 2007).

As visitas realizadas na Micoteca URM promoveram a aprendizagem dos alunos com aulas teóricas e experimentais que puderam ser reproduzidas em feiras de ciências pelos próprios alunos.

Considerações finais

As metodologias alternativas utilizadas despertaram o interesse dos alunos pelo Reino Fungi e incentivaram os docentes quanto ao ensino da micologia. A aprendizagem é um processo dinâmico e contínuo sendo assim, há a necessidade de explorar os conteúdos dados em sala de aula de forma prazerosa e interativa. O projeto de extensão que teve seu início em 2012, foi renovado e conta com o apoio da Proext-UFPE.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.
- BROMBERG, M.C.; Hiperatividade: O Material Didático e Sua Importância. Disponível em: <http://www.hiperatividade.com.br/article.php?sid=90#sergio>. Acesso em: 07 de Janeiro de 2013.
- CARVALHAL, M.L.C. Projeto Microbiologia para todos. Disponível em: <http://icb.usp.br/%7Ebmm/jogos/geral.html>. Acesso em 22. abr.2013.
- FREIRE, P. Educação e Mudança, 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- KRASILCHIK, M. Prática de ensino de biologia. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.
- LACAZ, C. S.; PORTO, E.; MARTINS, J. E. C.; HEINS-VACCARI, E. M.; MELO N. T. Tratado de Micologia Médica. 9 ed. Savier, São Paulo, 2002.
- MARTÍNEZ- AZNAR, M. M. Un estudio comparativo sobre el pensamiento profesional y la 'acción docente' de los profesores de ciencias de educación secundaria. Parte II. Enseñanza de las Ciencias, Barcelona, v. 20, n. 2, p. 243-260, 2002.
- MORAES, P.L. Importância dos Fungos. Disponível em: <http://www.alunosonline.com.br/biologia/importancia-dos-fungos.html>. Acesso em: 07 de Janeiro de 2013.
- REGOLIN, A.L.; MINE, K.Y.; SILVA, L. Z.; Aplicação da educação lúdica em micologia para alunos do ensino médio. 2º Encontro Regional Sul de Ensino Médio de Biologia. 3ª Jornada de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSC. 2006.
- SILVA, B. A.; BASTOS, S. N. D. Ensino aprendizagem de micologia no ensino médio: Um Estudo de caso na EEEFM Padre Luiz Gonzaga, Bragança, Pará. 62ª Reunião Anual da SBPC. 2010.
- ZABALA, A. A Prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed. 1999. p. 39.

MULHERES E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA AVALIATIVA DE PROJETOS SOCIAIS

Jorge Lyra
Benedito Medrado
Danielly Spósito
Telma Low
Ana Carolina Silva Cordeiro
Gabriela Regina Silva Cordeiro

Introdução

Este projeto faz parte de um Programa de pesquisa-ação mais amplo intitulado Diálogos para o Desenvolvimento Social de Suape/ Pernambuco, o qual está sendo desenvolvido concomitantemente a outros projetos que visam à mobilização para a reflexão e construção de intervenções diante das demandas de um acelerado crescimento da região.

O projeto “Mulheres e Educação para a Cidadania”, tem como enfoque o enfrentamento à violência contra a mulher, a partir de atividades que contribuam para o empoderamento das mulheres que residem no Cabo de Santo Agostinho e Ipojuca. As atividades são executadas pela Organização Não Governamental Centro das Mulheres do Cabo e a partir da parceria com o Núcleo de Pesquisas sobre gênero e masculinidades - GEMA-UFPE, do departamento de Psicologia, é realizado o monitoramento e avaliação deste projeto social adotando como perspectiva teórica-conceitual e política uma abordagem feminista de gênero e como princípio a articulação do tripé da missão da universidade – ensino, pesquisa e extensão.

Com a parceria, pretendemos contribuir para o sucesso das ações e para desenvolvimento social da população local e melhoria das suas condições de vida como também pretendemos desenvolver um processo de monitoramento e avaliação participativa (ou pesquisa-ação avaliativa) que visa, entre outras coisas, que o projeto tenha êxito em todas as etapas de execução a partir de um processo reflexivo e crítico tendo a experiência vivida como material (produto/processo) constante de análise.

As ações desenvolvidas por essa ONG visam ao “emponderamento”, sensibilização e mobilização das participantes de atividades como: rodas de diálogo, curso de formação, seminários, audiências públicas, programas de rádio entre outras. Essas atividades abordam temáticas que pretendem reduzir a desigualdade entre homens e mulheres, visam à promoção de saúde e qualidade de vida e a redução da violência contra a mulher na região.

Objetivos

- Desenvolver uma forma de monitoramento e avaliação que seja baseada na avaliação participativa;
- Contribuir para o sucesso das ações executadas pelo Centro das Mulheres do Cabo e para o desenvolvimento social da população local e melhoria das suas condições de vida.

Metodologia

Adotamos o enfoque feminista de gênero na produção do conhecimento e como metodologia, a avaliação participativa, que é uma metodologia que possibilita que todas as pessoas envolvidas se apropriem do processo de monitoramento e avaliação desenvolvido e o construam coletivamente. Ou seja, a partir do constante diálogo com a ONG, estamos construindo os indicadores, instrumentos e técnicas que estamos utilizando no monitoramento das atividades.

Esse diálogo na maior parte das vezes acontece em reuniões presenciais, Oficinas de Monitoramento e Avaliação que ocorrem mensalmente, envolvendo as duas equipes do projeto. As oficinas têm como objetivo principal a elaboração conjunta dos instrumentais para o monitoramento e avaliação das ações realizadas pelo Centro das Mulheres do Cabo para o Programa Diálogos para o Desenvolvimento Social de Suape. Assim como o repasse sobre as ações executadas pelo CMC e das ações executadas pelo GEMA.

As reuniões da equipe GEMA/UFPE acontecem semanalmente sendo o momento de compartilhamento das ações de monitoramento e avaliação desenvolvidas entre as(os) integrantes do projeto. Assim como, nessas reuniões, as estagiárias e voluntárias do projeto são orientadas em relação às atividades desenvolvidas e incentivadas a elaborar sub-projetos de pesquisa - Monografia, Prática de Pesquisa e Trabalho Supervisionado - as últimas são disciplinas eletivas do curso de Psicologia da UFPE, construídos pelas estudantes dentro da temática do projeto, sob supervisão continuada das assistentes - profissionais especializadas na temática - e do professor coordenador da proposta .

A partir da difusão e publicação do que foi produzido para o público-alvo, profissionais envolvidos nos projetos, para fóruns de avaliação e em produções científicas, pretendemos contribuir para a criação de materiais (cartilhas, manuais, artigos, trabalhos em congresso etc.) que multiplique atividades como essas e divulguem o projeto de monitoramento e avaliação participativa desenvolvido.

Resultados

O projeto apresenta uma dinâmica de constante co-construção. No entanto, podemos afirmar que até o presente momento, o trabalho entre as equipes tem sido satisfatório, já que estamos realizando todo o processo de forma dialogada e participativa, ocorrendo de fato em um processo horizontal. Até o momento foram realizadas três oficinas de avaliação e monitoramento e por parte do CMC foi desenvolvida oito rodas de diálogo, programas de rádio, ações de comunicação e um levantamento parcial do perfil da população envolvida diretamente nas ações do projeto.

Considerações Finais

Essa parceria foi realizada com o intuito de aproximar os sentidos construídos pela produção acadêmica e práticas do movimento social, em que ambos dialoguem e acrescentem contribuições nas suas intervenções.

O ENSINO DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS ESCOLAS PÚBLICAS: AÇÕES PARA POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA REDE MUNICIPAL DE RECIFE

Pr. Dra. Joice Armani Galli

Pr. Dra. Simone Pires Barbosa Aubin

Rahissa Oliveira de Lima

A língua francesa na atualidade

Apesar de ser atualmente considerado como algo diferente, há algumas décadas, a presença do francês era comum nas diversas esferas da sociedade recifense. As escolas públicas, por exemplo, incluíam-no como língua de referência no ensino de Línguas Estrangeiras (LE). Hoje, seus espaços de divulgação reduzem-se basicamente aos centros de línguas privados e da rede pública municipal, estadual e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A redução dos campos de atuação do francês resulta da modificação do cenário político-econômico mundial. Com a globalização, o papel das línguas nacionais modificou-se substancialmente. Se antes um idioma tinha o poder político de demarcação identitária e territorial, agora, ele representa uma das maiores forças de expansão de diversas culturas. Especificamente no caso do francês, sua imagem como exclusividade da França perdeu espaço para uma nova concepção de língua. A língua francesa passa então a pertencer a um novo paradigma: o do plurilinguismo.

Vê-se, então, imergir uma nova organização política diferente: a comunidade linguística. Em nosso caso específico, nos deteremos na comunidade linguística do francês chamada Francofonia¹. Segundo o historiador Alain Decaux, “A Francofonia tornou-se a principal esperança de nossa língua.” (DECAUX, 1992 apud ROY, 2011). Tal posicionamento tem como principal justificativa a preservação não de uma cultura hegemônica, mas da pluralidade das nações francófonas.

Dentre suas principais metas para o milênio, a OIF (*Organisation Internationale de la Francophonie*) relaciona alguns bens universais imprescindíveis para a defesa da diversidade francófona (ROY, 2011), tais como: a promoção da língua francesa e da diversidade cultural e linguística; a defesa da paz, da democracia e de outros direitos humanos; o apoio à educação, à formação, ao ensino superior e à pesquisa, além do desenvolvimento sustentável e a solidariedade.

Baseando-se em tais pontos, a equipe do Lectorado de Francês (LF) da UFPE, atual Curso Letras-Francês é membro oficial da AUF (*Agence Universitaire de la Francophonie*), iniciou um projeto de extensão objetivando integrar principalmente: 1) a promoção do francês como língua estrangeira

1 O termo tem duas concepções: francofonia (com a inicial minúscula), que refere-se ao conjunto de povos ou dos grupos que utilizam parcialmente ou inteiramente a língua francesa em suas vidas cotidianas, e Francofonia (com a inicial maiúscula) designa o conjunto de países ou de instâncias oficiais que têm em comum o uso do francês em suas trocas e trabalhos.

(FLE) e de sua diversidade cultural; 2) a integração de políticas públicas para o ensino de FLE na educação em nível fundamental; 3) a formação de nível superior e o estímulo à pesquisa científica. Dessa maneira, a partir de 2011 e durante o ano de 2012, o projeto *Le français en chantant pour et par les enfants*² instalou-se na rede pública de Recife, na Escola Municipal Rodolfo Aureliano, no bairro da Várzea. Foi a partir do programa federal 'Mais Educação' que a UFPE planejou sua inserção na escola. Assim, foram constituídas duas turmas de vinte alunos cada, funcionando no turno inverso ao dos alunos, neste caso, à tarde. O projeto assumiu então um total de quatro horas/aula semanais em cada uma dessas turmas, totalizando uma carga horária bastante expressiva até o final do projeto.

Vale ressaltar que tal iniciativa não se restringiu apenas ao ensino de FLE para um público ainda não contemplado nas esferas recifenses, mas também à formação de futuros professores de FLE do curso de Letras da UFPE. A monitora responsável pela regência das aulas foi orientada pelas professoras coordenadoras do projeto para que a preparação das mesmas integrasse a teoria aprendida nas disciplinas de Prática de Ensino de Francês e a realidade educacional da escola. Dessa maneira, tal iniciativa privilegiou a relação do tripé acadêmico: pesquisa, ensino e extensão, além do PPP – Projeto Político Pedagógico da referida EMEF.

Foi a partir de estudos realizados pela equipe do LF que a música foi escolhida como base metodológica principal para o ensino de FLE. Em um grupo-classe de faixa etária bastante heterogênea (variação entre crianças de nove a catorze anos), o recurso musical nos permitia atender aos interesses diversos dos alunos, além de criar um ambiente agradável para a aprendizagem de algo tão novo na realidade das crianças, justificando o título do presente projeto. O trocadilho *pour et par les enfants* não objetivou um mero efeito estético, mas divulgar os principais fundamentos de nosso trabalho: aulas de língua francesa para um público infantil, cuja participação pela música é primordial, pois o FLE não pretendia ser apenas mais um apêndice descontextualizado do cotidiano escolar. Não se tratava da reprodução de um coral, mas sim de conhecer outra cultura através de um imaginário musical, apropriar-se dela e enriquecer a sua própria. Segundo Galli (2011), essa é a base do letramento em FLE: uma prática social que nos transporta para além de nossos contextos, modificando o olhar que direcionamos para nossa realidade a partir do novo aprendido.

Para justificar tais escolhas metodológicas, primeiramente apresentaremos um breve apanhado histórico das metodologias e abordagens do ensino de LE com o intuito de observarmos suas evoluções e modificações. Em seguida, exploraremos a questão do letramento no ensino de FLE e explicaremos a escolha da música como principal diretriz pedagógica. Em uma quarta etapa, falaremos da inserção propriamente dita do francês no espaço escolar. Para arrematar, ilustraremos algumas práticas realizadas em sala de aula.

Breve histórico das metodologias e abordagens de ensino de LE

O ensino de LE foi concebido de formas variadas de acordo com o contexto político e social no qual se inseriu. Segundo Puren (1988), houve quatro grandes metodologias. É importante explicitar o que concebemos por metodologia: conjunto de métodos e posturas no processo de ensino-aprendizagem que, durante determinado período histórico, possui os mesmos objetivos formativos, conteúdos linguísticos e culturais semelhantes, mesmas teorias de referência para a concepção de

² *O francês cantado para e pelas crianças*, doravante nomeado *Le français en chantant*.

língua e de pedagogia. A primeira de todas as metodologias, denominada *Méthodologie Traditionnelle* (MT), tinha por meta primordial enriquecer o espírito intelectual dos aprendizes a partir do estudo literário de duas línguas mortas: o latim e o grego, o que se justifica pelo contexto histórico da Renascença e do seu ideal de retorno à Antiguidade Clássica. Da segunda metade do século XVII até o fim do século XIX, a MT fez largo uso do método *grammaire-traduction*.

Em seguida, com a mudança das concepções de ensino e de língua, logo no início do século XX, temos a *Méthodologie Directe* (MD). Conhecida como o *Coup d'état pédagogique de 1902*³, pois essa foi uma metodologia imposta por meio de decretos que buscavam a institucionalização do ensino de LE. A MD defendia a imersão completa na língua, ou seja, os aprendizes eram inseridos no contexto da LE e de suas estruturas desde o primeiro contato com a língua-alvo. Com a mudança do cenário internacional e o desejo de expansão, a LE assumiu um lugar privilegiado: o de língua viva. Não mais o latim e o grego, mas as línguas que circulavam pelo mundo. A MD apresenta um objetivo desconhecido até então: o prático. Visando atingir tal meta, a imersão na LE era o principal procedimento empregado. A partir da indução, os alunos absorviam o léxico e as regras gramaticais. E pela primeira vez, a competência da oralidade é priorizada em detrimento da escrita como intermediador.

Entretanto, por seu caráter de imposição, a MD foi bastante criticada pelos professores e tal resistência levou ao surgimento da *Méthodologie Active* (MA) no início da década de vinte. Durante este período, a MA se firmará como a metodologia do equilíbrio entre os métodos tradicionais e da MD. A palavra de ordem é o ecletismo metodológico. O principal objetivo dessa metodologia é promover equilibradamente as três dimensões da aprendizagem de uma LE: a formação intelectual, cultural e prática. Com a liberdade de uso dos diversos métodos e procedimentos foram reduzidos o método imitativo e a *grammaire-traduction*.

Com uma nova virada histórica, a LE se torna um instrumento de expansão. O FLE será então estudado sob os olhares do que Puren (1988) identificou como sendo a *Méthodologie Structuro-globale Audio-Visuelle* (SGAV). Com a SGAV, conhecemos o primeiro direcionamento para a comunicação e o uso das tecnologias de som e imagem. Entretanto, ainda temos a presença das frases feitas e atreladas à tradução, o que não descaracteriza a importância desta metodologia para a história do ensino em LE.

A verdadeira mudança de paradigma dá-se com o *Approche Communicative* (BÉRARD, 1991), abordagem na qual a língua é concebida antes de tudo um instrumento de comunicação. Todos seus aspectos linguísticos constituem a competência gramatical que juntamente com o extralinguístico resultam na habilidade global buscada: a da comunicação. A partir de reais contextualizações, os alunos devem reconhecer e empregar os usos das estruturas aprendidas. Nessa abordagem, aprender uma LE consiste, então, em criar hábitos e reflexos linguísticos imersos em um contexto específico.

Contudo, com o advento do letramento, a concepção da língua muda e dá lugar a outro tipo de abordagem. Segundo Galli (2008), ao falarmos de LE não podemos esquecer que a mesma é constituída pela identidade, pela cultura e pelo saber de uma comunidade linguística. Logo, a aquisição de uma LE trata também da prática do letramento. É a interação social que deve existir entre o tripé: conhecimento, sujeito e ação.

Assim, na primeira década deste século, foi criado o *Cadre Européen Commun de Référence*

3 Golpe de estado pedagógico de 1902.

*pour l'enseignement des Langues Vivantes Étrangères*⁴ (CECR), também conhecido como *Cadre*. Esse parâmetro europeu para o ensino de LE proporciona uma aprendizagem pautada em princípios sociais globalizantes. Seu objetivo principal é a vivência da LE inserida em um contexto que traga consigo a realidade de uma ação social e todos os elementos culturais que a circundam seja do FLE, seja do F2 (*Français Langue Seconde*). Nessa abordagem, denominada *Approche Actionnelle*, o falante de uma LE torna-se um cidadão consciente de sua capacidade de interação social.

Além de tal abordagem, temos atualmente uma nova abordagem intitulada *Approche Socio-didactique ou Contextualisée*, cujo designação direciona o trabalho para o contexto de atuação das ações que envolvem o processo de ensino e aprendizado do FLE. A partir da obra organizada por Philippe Blanchet e Patrick Chardenet (2011), intitulada *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, essa nova perspectiva de ensino também redimensiona o papel da interação em seu contexto de inserção. Para a vivência dessa nova percepção, o processo de ensino e aprendizagem deve considerar como prioritário o contexto e o perfil de seu público.

Políticas públicas para a inserção do ensino de Língua Francesa através da música

Sendo uma de nossas principais metas inserir o ensino de FLE nas escolas de rede pública de Recife, o *Le français en chantant* caracterizou-se como uma política pública que difundiu a diversidade linguística a partir da vivência do letramento em LE, pois, de acordo com Galli (2011, p. 19), deve-se considerar o que preconiza a LDBEN 9394/96⁵ (2013), que prima pela pluralidade linguística e pela diversidade étnico-cultural. Nesse sentido, o projeto associou outra lei de diretrizes e bases nacional, ao incluir a LDBEN 11.769 (2013), que trata da obrigatoriedade da música nas escolas básicas. A presente ação extensionista favoreceu o encontro de diferentes culturas, reafirmando que o estudo de uma língua estrangeira (LE) deve ser concebido em consonância com outros saberes, como a Língua Materna (LM), a História, a Geografia, as Artes, como foi nosso caso específico. O projeto escolheu, então, a música como meio de interação e integração, o que nos pareceu um bom caminho para se atingir o letramento por dois grandes motivos:

1. Somada à já citada recente obrigatoriedade da Música nas Escolas de Educação Básica, essa área do saber trabalha de forma privilegiada com o aspecto cognitivo da criança. Dessa forma, o espaço de aprendizagem torna-se mais lúdico, o que, por sua vez, retira a carga de intimidação de ser o FLE uma nova disciplina, promovendo assim mais confiança nos alunos no processo da nova experimentação linguística;
2. A Música é uma das situações reais da Língua, carregando consigo todo o contexto cultural de uma comunidade. Ela permite sensibilizar os alunos a uma nova cultura, despertando o sentimento de alteridade.

⁴ Quadro comum europeu de referência para o ensino de línguas estrangeiras modernas.

⁵ LDBEN 9394/96 Art. 26: § 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

De fato, em nossas escolas públicas, há muitos exemplos de crianças que são alfabetizadas, mas não letradas. Decifrar o código não garante total compreensão da quantidade de informações e as imbricações que trazem consigo. As crianças de escolas periféricas, convivendo menos com a prática da leitura, necessitam de um estímulo suplementar que pode ser adquirido através de um universo musical. Acreditamos que este último, associado ao ensino de uma LE, favoreceu o letramento para além da vida escolar como também propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (PCNs, 2013, p. 38):

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas lingüísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida.

Considerando a LE como uma prática social, o processo de inserção do projeto, na referida escola, vivenciou diversas etapas para chegar a ser aceito e integrado nas diferentes instâncias educacionais: política, administrativa e pedagógica. Explicitaremos agora as principais fases dessa adaptação.

A conquista pelo espaço: o *Le français en chantant* e suas caracterizações

O projeto teve início em 2011 com uma pilotagem de seis meses. E antes de adentrar a sala de aula, foram necessários trâmites de cunho político com os devidos órgãos envolvidos. Primeiramente, selecionamos a escola que receberia a ação extensionista a partir de critérios tais como: ser membro do programa 'Mais Educação', ter boas avaliações nos índices de rendimento (IQE, SAEPE); disponibilidade para a formação da turma de FLE e proximidade da UFPE, a fim de receber o devido acompanhamento e supervisões pedagógicas. A instituição escolhida se enquadrava nos quatro requisitos e, além disso, sua direção mostrou-se bastante receptiva à inserção de uma nova LE, ainda que fosse de caráter experimental. Foi a própria direção que nos encaminhou para a Diretoria de Ações Educacionais Complementares, subdivisão da Secretaria de Educação, Esportes e Lazer de Recife, com a qual a equipe do LF se reuniu a fim de oficializar a proposta. Dessa forma, a ação ficaria registrada na prefeitura como um passo inicial para futuras parcerias.

Passamos assim à segunda grande etapa de inserção. Um período de observação de sessenta horas/aula foi realizado para determinarmos o perfil do grupo-classe. As duas turmas escolhidas tinham crianças entre os nove a catorze anos, nos cinco anos iniciais do ensino fundamental. Situados na perspectiva contextualizada, a preparação do material didático de FLE levou em conta as características deste público específico, o que fortaleceu o planejamento prévio para o ano letivo seguinte.

Durante o ano escolar de 2012, o projeto *Le français en chantant* passou por diversas caracterizações no ambiente escolar. No início, o FLE era visto como algo diferente, engraçado e,

principalmente, novo. Por isso, outros professores tentaram adaptar, em suas respectivas matérias, várias das atividades realizadas pela monitora. As brincadeiras de “batata-quente” foram adotadas pela professora da oficina de português. O “jogo da velha interativo” pela oficina de matemática. E as músicas, a maioria conheceu diversas versões em inglês e em português. Por influência dos alunos, até mesmo a comunidade escolar adotou uma postura diferente para com a monitora de FLE. Ao invés de um “Bom dia”, dizia-se “Bonjour, mademoiselle!” “Ça va?”.

Entretanto, algumas dificuldades eram enfrentadas: logo no início a falta de recursos para o uso das músicas e vídeos e até mesmo a falta de sala, começaram a tornar o projeto mais supérfluo. A prioridade era daquilo em que os alunos tinham dificuldade: português e matemática. Como o francês era concebido como algo extra, ele não era enxergado verdadeiramente como uma oficina. Uma postura mais forte foi necessária por parte da professora regente: mostrar nas mais diversas reuniões pedagógicas que suas aulas deviam fazer parte do quadro das oficinas como qualquer outra.

Em suma, o estereótipo do FLE como um adorno teve de ser quebrado. E quando de fato foram conquistados o espaço sólido, um horário, uma sala e um equipamento de som fixos, ele passou a ser visto como um “prêmio”. Por conta da nova metodologia de aprendizagem trabalhada, os alunos não reconheciam os exercícios de francês como atividades tradicionais de sala de aula. Eles diziam que preferiam a aula de francês porque não tinham que fazer tantas “tarefas” quanto nas outras oficinas. Percebemos que a concepção de tarefa para eles é a cópia no quadro, a cópia de um texto, exercício no livro-texto. Por não possuir um livro-texto, o *Le français en chantant* dependia das cópias avulsas de diversos materiais. Os exercícios realizados em sala de aula, por priorizarem uma abordagem diferenciada, divergiam de tal maneira das outras disciplinas que os discentes expressavam sua opinião de maneira sincera para todos os outros docentes: “Vou para aula de francês porque tem pouca tarefa”.

Tal atitude desencadeou outra postura. Alguns educadores também se apropriaram desse discurso. Então, quando desejavam punir os alunos, diziam que iriam privá-los da aula de francês. A aula, que deveria contar sempre com vinte alunos, chegou a ter apenas sete, pois os demais ainda não tinham terminado as tarefas da outra oficina e tinham que terminá-las no horário da seção do *Le français en chantant*. Coube à professora regente, buscar os alunos em diferentes salas e afirmar que a verdadeira punição seria mantê-los no fim de todos os horários e não apenas durante a aula de francês.

A partir desse momento, a oficina de FLE passou a ser aceita como uma matéria comum pelos professores e alunos. Os problemas passaram a ser então outros. A perda da sala com suporte audiovisual foi o primeiro. Priorizando uma metodologia baseada em registros sonoros, a falta de aparelhos para a reprodução dos mesmos foi um dos grandes responsáveis pelas adaptações feitas no planejamento inicial do projeto. A sala de vídeo, ainda que usada no primeiro mês de aulas, não foi disponibilizada para a oficina e os aparelhos de som e vídeo, que ficavam guardados na sala da diretoria, só eram liberados com a autorização da diretora que nem sempre chegava na hora da aula. A sala de aula reservada para o projeto também não contribuía para a aprendizagem, pois não tinha climatização, e nenhum isolamento acústico.

Por essas razões, diferentes espaços foram explorados. As seções na sala de informática com atividades sobre o alfabeto e músicas agradaram bastante os alunos. Mas o lugar do qual eles mais gostavam era a biblioteca. A aula ganhava ali outras direções. Sem exercícios escritos formais, o momento era de prática da leitura e do conhecimento da cultura francófona. Fora a biblioteca, quando não havia a possibilidade de sala, usávamos um vão chamado “jardim”. Era um corredor improvisado

no meio da escola com mesas e carteiras usadas, um quadro branco pendurado em uma cadeira e apoiado na parede, e toda a escola nos via trabalhando. A concentração quase não existia por parte dos alunos. Diversas vezes as atividades foram adaptadas para trabalhos manuais e as músicas eram retiradas do cancionário popular.

Experimentações lúdicas do FLE

Algumas de nossas experimentações metodológicas merecem destaque. Passemos agora para a descrição de algumas de nossas atividades lúdicas que tinham por base a música e o letramento em FLE.

Dentre as práticas preferidas dos alunos estavam obviamente as cantorias (acompanhadas de música e letra), os jogos cooperativos (toda a sala participando com um mesmo objetivo) e os trabalhos manuais. Como abordávamos temas transversais, selecionamos aqui três dos mais significativos que faziam parte do cotidiano das crianças: as saudações e apresentações, os números e as cores. A partir de cada tema daremos um exemplo de atividade: uma cantoria, um jogo cooperativo e um trabalho manual.

Começamos pelo tema das saudações e apresentações. Por ser o primeiro contato com a LE, foi realizado de maneira leve e sem a cobrança do certo e do errado. Após a apresentação da monitora, a mesma propôs aos aprendizes que também se apresentassem através de frases simples como “Bonjour! Moi, je m’appelle Rahissa. Et toi, comment tu t’appelles?”.

Em seguida, os alunos ouviram a primeira canção com letra em mãos. Era um rap infantil chamado « Salut, Bonjour », que permaneceu na memória deles até o fim do semestre, dando margem a algumas coreografias.

Duas outras atividades foram realizadas a partir dessa música: um jogo cooperativo e um trabalho manual. No primeiro, recolhemos a letra da música e dividimos a turma em grupos de três componentes tendo cada um a seguinte missão: organizar a letra da mesma música cujas frases estavam fora de ordem. Aqueles que conseguissem êxito ganhavam um ponto na gincana promovida pela escola para os alunos de bom desempenho. A atividade fez tanto sucesso que, mesmo depois de sua conclusão, os alunos desorganizavam novamente a letra da música para que o exercício fosse repetido.

Em seguida, promovemos uma atividade de trabalho manual. Com papéis em mãos, os discentes deviam se apresentar com as frases aprendidas e fazer um desenho que representasse sua personalidade. A produção de uma das alunas chamou a atenção da monitora:



Quando questionada sobre o porquê da borboleta ser sua representação, ela respondeu: “Porque eu era uma lagarta, mas hoje, estou me sentindo uma borboleta! Como é que eu digo borboleta em francês, mademoiselle?”. A aluna conseguiu se identificar com a nova LE, pois ela transpôs o “Moi, je m’appelle...” para sua dimensão subjetiva através do desenho realizado. A partir de tal depoimento, percebemos que o engajamento dos alunos se intensificava quando se sentiam verdadeiramente motivados. Por ter ocorrido na biblioteca, um lugar calmo por excelência, os vinte alunos estavam tão absortos em suas produções que o silêncio deles, algo incomum no perfil dessa turma, impressionou até os dois bibliotecários que estavam presentes.

O segundo tema, os números, também foi bem recepcionado pelos alunos. A primeira atividade não caracterizava um jogo ou uma cantoria, mas uma expressão corporal. A monitora começou a aula perguntando se as crianças conheciam a diferença entre números pares ou ímpares, escrevendo no quadro: “Le deux (2) est pair? Et le trois (3) et le cinq (5)?”. Ela explica que eles irão se exercitar através da música *des chiffres à la gymnastique* que ensina a sequência de números de 0 a 10 em ritmo de ginástica. Se o número fosse par, eles ficavam de pé. Se fosse ímpar, eles deviam se abaixar. Após esse aquecimento, com a ficha em mãos, eles deviam escutar novamente a música e repetir a pronúncia dos números. Posteriormente, como exercício de produção, eles receberam algumas cartelas de bingo com os números escritos por extenso. De acordo com o sorteio realizado pela professora, eles deviam escrever o dígito em um espaço correspondente.

A cantoria dos números contou com a música chamada *La ballade des chiffres*. Com a letra em mãos, os alunos puderam cantar e compreendê-la através dos gestos da professora. Além da música e dos pequenos exercícios escritos, outra atividade foi retirada do manual de FLE para crianças e adolescentes, o *Junior Plus*, no qual havia problemas de lógica e enigmas numéricos para serem desvendados.

Depois da apresentação e dos números, o terceiro tema foi o das cores. Para privilegiar a abordagem interdisciplinar a exemplo dos números (estreita relação com a matemática que eles estudavam), as cores foram tratadas junto com a geografia e a cultura popular. Inicialmente, foram apresentados os

mapas e as bandeiras do Brasil e da França. Os meninos da sala identificaram rapidamente a bandeira francesa, devido à presença da mesma nos jogos de futebol da seleção desse país.

A professora perguntou aos alunos se eles conheciam o significado das cores da bandeira do Brasil e pediu-lhes que prestassem atenção para repetirem as cores correspondentes em língua francesa. O mesmo trabalho foi desenvolvido com a bandeira da França e alguns países francófonos como a Argélia. Dando continuidade à aula, outras cores foram apresentadas com a ajuda de cartões coloridos. Na sequência, foi solicitado que cada aluno escolhesse quatro cartões. A atividade era a seguinte: a monitora iria pronunciar uma cor e os alunos deveriam levantar o cartão correspondente. Como não foram encontradas músicas específicas em francês que integrassem a temática das cores, foi proposto o desenvolvimento do aspecto cultural iniciado pelo estudo das bandeiras. Assim, uma das canções populares representativas da cultura francesa é *Frère Jacques* que possui duas versões em língua portuguesa.⁶

Na aula seguinte, para concluir essa temática, os alunos realizaram um trabalho manual que consistiu em montar cartazes com os objetos coloridos de suas preferências, como mostra a imagem abaixo:



Um pequeno jogo de expressão oral também foi feito ao fim da aula. A monitora pediu para que os alunos formassem uma fila indiana distante do quadro branco. Cada um pegou um cartão colorido e mostrou aos colegas. Quem conseguisse verbalizar a cor do primeiro da fila, passava para sua frente. Assim, a fila foi evoluindo até se atingir o quadro.

As experiências aqui relatadas tiveram um bom índice de aprovação, mesmo se, por vezes, a atividade prevista nem sempre conseguia ser realizada devido à falta de concentração dos alunos. Porém, esse fator não impediu de se integrar de maneira multidisciplinar os diversos saberes. Percebeu-se, de fato, apesar das dificuldades encontradas, uma evolução no método pedagógico utilizado pelo projeto. Partindo de atividades linguísticas repetitivas devido à falta de autonomia dos discentes, passou-se a atividades mais integradas ao cotidiano dos mesmos e que demandavam um maior grau de autonomia. Dessa forma, a música contribuiu para a prática do letramento em FLE, pois fez uma ponte entre os aspectos linguísticos, culturais e identitários, baseando-se na ação/interação, *l'Approche Actionnelle*,

6 Na versão brasileira, essas duas versões são intituladas “Irmão Jorge” e “Meu Lanchinho”.

preconizada pelo *Cadre* (CECR), e pelo *Approche Socio-didactique ou Contextualisée*.

Considerações Finais

Após um ano e meio de duração, o projeto *Le français en chantant* teve fim no dia 20 de dezembro de 2012. Em sua última aula, foi anunciado o término do projeto conforme previsto pelo cronograma da UFPE. Os professores e principalmente a coordenadora do programa ‘Mais Educação’ pediram para que a oficina fosse renovada. As crianças afirmaram que sentiriam falta principalmente das músicas e das brincadeiras.

Aproveitando o momento de encerramento desta ação extensionista, a monitora solicitou que as crianças escrevessem o que mais apreciaram e o que menos gostaram da nas aulas de francês. Um dos alunos com graves problemas de comportamento disse sobre a professora: “O que eu mais gostei foi da *mademoiselle*. Ela tem uma paciência de Jó! A senhora pode gritar mais se quiser!”. Setenta por cento deles ratificaram que a paciência por parte da monitora de fato ajudava na assimilação da aula. Oitenta e nove por cento elegeram a música como parte preferida. Os outros onze por cento afirmaram que os jogos e as atividades manuais eram as mais interessantes.

Acerca das críticas, oitenta por cento dos discentes disseram que não gostaram do fato de não ter um caderno específico de francês para que pudessem levar para casa. Os cadernos do programa ‘Mais Educação’ eram recolhidos no fim de cada dia para que os alunos não os perdessem. Além disso, as crianças ressaltaram que sentiram falta de um “livro de francês”, pois, em geral, perdiam as fichas ou tinham de devolvê-las a pedido da monitora. A importância de tal avaliação não se resume apenas à conclusão da presente ação extensionista, pelo contrário, ela fundamenta futuras produções de pesquisa, ensino e extensão em LE.

A presente produção acadêmico-científica sobre a possibilidade de inserção do FLE como nova disciplina no espaço da escola pública indica parte dos vários desafios enfrentados todos os dias pelos professores da educação básica brasileira. O *Le Français en chantant pour et par les enfants* quebra com o perfil do FLE dos cursos de idiomas, chegando à escola com todos os seus percalços de execução para inserir-se como uma política pública de descentralização do conhecimento. Com o objetivo de sensibilizar novas comunidades para o processo de ensino e aprendizagem desta LE e de integrá-la às discussões pedagógicas da escola, através do programa ‘Mais Educação’, o projeto aqui apresentado considerou a diversidade e o plurilinguismo para divulgação da francofonia por meio do letramento em FLE.

Referências

BÉRARD, Evelyne. **L'Approche Communicative**. Paris : CLE INTERNATIONAL, 1991.

BLANCHETT, Philippe ; CHARDENET, Patrick (Orgs). **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures**. Approches Contextualisées. Paris : Editions des Archives Contemporaines, Université de Rennes et Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), 2011.

CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE - Comité de l'Éducation. **Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer**. Strasbourg: Didier, 2005.

GALLI, Joice Armani. As línguas estrangeiras como política de educação pública plurilíngue. In: GALLI, J.A. **Línguas que botam a boca no mundo: reflexões sobre teorias e práticas de línguas**. Recife: Editora Universitária EDUFPE, 2011. p. 15-36.

_____. Letramento – Cultura e diversidade em políticas de ensino de LE. In: KURTZ dos Santos, Sílvia Costa, MOZILLO, Isabela. **Cultura e diversidade na Sala de Aula de Língua Estrangeira**. Pelotas: Ed. da Universidade UFPEL, 2008.p. 182-191.

BRASIL. **LEI Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. 22 abr. 2013.

BRASIL. **LEI 11.769**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm. 22 abr. 2013.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. In: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em 21 de abril 2013.

PUREN, Christian. **L'histoire des Méthodologies de l'enseignement des Langues**. Paris : Cle International, 1988.

ROY, Jean-Louis. **Qual o futuro da língua francesa? Francofonia e concorrência cultural no século XXI**. Porto Alegre: Ed. Sulinas, 2010.

O USO DE TELE-AULAS COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ANATOMIA HUMANA PARA ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS

José Emerson Xavier,

aluno de graduação em licenciatura em
Ciências Biológicas do Centro Acadêmico de Vitória/
Universidade Federal de Pernambuco.
emerson_120@hotmail.com

Gleicielle de Oliveira Silva,

aluna de graduação em licenciatura em
Ciências Biológicas do Centro Acadêmico de Vitória/
Universidade Federal de Pernambuco.
gleici_tomodachi@hotmail.com

André Pukey Oliveira Galvão,

Biólogo e técnico em anatomia e necropsia do
Centro Acadêmico de Vitória/Universidade Federal de Pernambuco.
pukeyanatomia@gmail.com

Laura Bento dos Santos,

bióloga e colaboradora do Laboratório de Anatomia do
Centro Acadêmico de Vitória/
Universidade Federal de Pernambuco.
laurabento@hotmail.com

Lisiane dos Santos Oliveira,

professora de anatomia do
Centro Acadêmico de Vitória/
Universidade Federal de Pernambuco.
lisianenutricao@yahoo.com.br

Carolina Peixoto Magalhães,

orientadora e professora de anatomia do
Centro Acadêmico de Vitória/
Universidade Federal de Pernambuco.
peixotocarotled@hotmail.com

Resumo

Na atualidade, as escolas devem estar preparadas para receber alunos cada vez mais atualizados e conectados com os artifícios tecnológicos. Desta forma, objetivou-se desenvolver uma proposta educacional virtual, ou seja, a utilização de tele aulas como recurso auxiliar no processo ensino-aprendizagem sobre o conhecimento da anatomia humana. Os conteúdos das tele aulas foram elaborados a partir de estudos, sínteses e resumo de obras conceituadas de anatomia humana. Os vídeos foram produzidos e editados por professores e monitores de anatomia e por um técnico em informática. Todos os vídeos foram gravados em DVD, com capa, sumário e modo informativo de utilização. O material foi distribuído gratuitamente nas Escolas Municipais e Estaduais do Município de Vitória de Santo Antão, após reunião com professores de ciências e biologia das referidas escolas. Nesse projeto pretendemos proporcionar ao professor da educação básica, a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e do conhecimento.

Palavras-chave: Educação – tele-aula - anatomia humana.

Abstract

Currently, schools must be prepared to receive students increasingly connected and updated with technological devices. Thus, the objective was to develop a virtual educational proposal, i.e., the use of tele classes as an aid in teaching-learning process on knowledge of human anatomy. The contents of tele classes were drawn from studies, synthesis and summary of works of renowned human anatomy. The videos were produced and edited by anatomy's professors and monitors and a computer technician. All videos were recorded on DVD, with cover, table of contents and informative mode of use. The material was distributed free in municipal and state schools in the city of Vitoria de Santo Antao, after meeting with biology and science teachers of these schools. In this project we intend to provide primary education teachers, transition from a fragmented system to an integrated approach to teaching and content knowledge.

Keywords: Education-teleaula-human anatomy.

Introdução e Objetivos

Partindo do princípio que versa o artigo I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação é a base para a formação do indivíduo. Sendo assim, o professor é o grande mediador entre o conhecimento e o alunado. Em virtude da distribuição insuficiente dos recursos financeiros destinados a educação, muitas instituições de ensino são prejudicadas pela carência de material didático, que inclui desde livros didáticos, paradidáticos, material para laboratórios e as peças sintéticas para aulas práticas.

Com o avanço da Tecnologia, as descobertas de novas ferramentas didáticas são um grande auxílio para os professores, sejam eles da rede pública ou privada, do ensino fundamental ou médio. As

tele-aulas (TA), por exemplo, são instrumentos que estão sendo cada vez mais introduzidos no ensino, visto que servem como alternativa para o educador durante o processo de ensino e aprendizagem.

O Corpo Humano no Ensino de Ciências

No ensino de ciências, os estudantes passam a conhecer o organismo humano, distinguem todos os sistemas que o formam e seus órgãos, suas funções e importância deles para o funcionamento global dessa máquina maravilhosa chamada corpo humano.

Apesar da grande dificuldade da parte do aluno em reconhecer as estruturas, a visualização de órgãos separadamente é um fator que pode ser decisivo no aprendizado do educando. E para se compreender esse corpo humano o uso apenas dos livros didáticos pode ser insuficiente, uma vez que, os mesmos só apresentam figuras planas e, que por algumas vezes, não são tão claras ou autoexplicativas, dessa forma, os educadores necessitam buscar ferramentas alternativas que possam suprir a necessidade de material didático nas escolas.

O que são tele-aulas?

As tele-aulas, recursos didáticos que tem por objetivo auxiliar o professor durante a aula, são instrumentos educativos que visam ampliar o conteúdo de forma integradora e facilitada.

Diante das novas tecnologias de educação, as tele aulas são utilizadas como ferramenta didática e estão cada vez mais introduzidas no ensino, sendo utilizadas até mesmo por universidades nos cursos de educação à distância (EAD). A EAD está se tornando um recurso forte e de crescimento intenso, pois sua aplicação pode ser essencial para a modificação de processos insuficientes e onerosos de ensinar.

A produção de tele-aulas está cada vez mais acessível, de forma que, qualquer pessoa livre de conjecturas que porte uma câmera filmadora digital e um computador está apta a produzir esse tipo de vídeo. A ideia de abarcar o conhecimento através de uma vídeo-aula deve ser incentivada através do governo para as instituições de ensino, pois é uma ferramenta de baixo custo e eficaz.

Mesmo com os recursos disponibilizados para as escolas municipais e estaduais elas ainda não dispõem de materiais didáticos de ciências e de biologia de boa qualidade e de fácil entendimento. Logo, os alunos podem não compreender adequadamente as estruturas que formam o corpo humano e consequentemente suas funções.

Objetivos

Objetivo Geral

Desenvolver uma proposta educacional virtual que visa levar para o âmbito das escolas públicas, a utilização de tele-aulas como recurso auxiliar no processo ensino-aprendizagem do conhecimento da anatomia humana.

Objetivos Específicos

- Produzir vídeos didáticos e interativos sobre a anatomia humana;
- Disponibilizar tele aulas sobre o corpo humano, suas curiosidades e informações referentes à saúde humana e meio ambiente;
- Utilizar as várias tecnologias agregadas aos ambientes virtuais de aprendizagem visando ampliar a interação entre professor, aluno e grupo de alunos;
- Preparar os alunos dos cursos de licenciatura da Instituição de Ensino Superior para criarem seus próprios recursos audiovisuais, envolvendo didática e criatividade.

Marco teórico

Na sociedade da informação, caracterizada pelo crescimento exponencial do conhecimento, o modelo de educação deve preconizar um ensino dinâmico que considere o aluno como sujeito ativo e capaz de determinar o seu auto-aprendizado, bem como favorecer a experimentação, o pensamento reflexivo, o levantamento e a solução de hipóteses, com estratégias interativas e participativas (Abreu, et. al., 2003).

Segundo alguns autores (Gutierrez F., Prieto D., 1994; Bastos M.A.R., Guimarães E.M.P., 2003), o ensino mediado por tecnologias da informação permite a formação do aluno fora do contexto da sala de aula convencional com flexibilidade quanto aos requisitos de espaço e aos momentos de aulas, bem como ao tempo e ao ritmo de aprendizagem.

Metodologia

Concepção e Planejamento

As tele aulas foram elaboradas de forma didática e interativa, permitindo que o aluno que tivesse acesso ao material pudesse visualizar imagens do corpo humano, através das imagens de peças anatômicas sintéticas e cadavéricas.

Para desenvolver o material didático, foi caracterizado o perfil do público-alvo, o tema a ser abordado, o conteúdo, bem como definidos os recursos disponíveis a serem utilizados. Fizeram parte do grupo de extensão que desenvolveu os vídeos, os professores, os monitores e estagiários do Laboratório de Anatomia do CAV.

No período de concepção e planejamento foram realizadas diversas reuniões com o grupo de estudo, visando o levantamento bibliográfico, elaboração e avaliação do conteúdo, seleção de recursos e endereços eletrônicos voltados à temática.

O público-alvo escolhido para participar do projeto, foram escolas públicas do Município de Vitória de Santo Antão – Pernambuco/Brasil, conforme identificadas através da Secretaria de Educação deste município. Atualmente a cidade de Vitória de Santo Antão conta com 14 escolas estaduais e 63 escolas municipais, distribuídas na zona urbana e rural.

Para seleção do conteúdo, foram adotados materiais didáticos disponíveis na Biblioteca do CAV.

Os conteúdos dos textos apresentados nas tele-aulas foram avaliados pelos docentes da disciplina de anatomia humana, e pelos demais componentes do grupo de trabalho.

Foi realizado um teste piloto das TA e avaliação do conteúdo para a utilização e disponibilização dos vídeos nas escolas. Nesta fase foram realizados os pré-testes no ambiente, sendo verificado o funcionamento das mídias e a revisão dos textos, com as devidas correções. Aprovados do teste piloto, o material foi gravado e finalizado.

Produção das Tele-aulas

Os vídeos foram produzidos e editados por monitores de anatomia e por um técnico em informática. Foi utilizada uma filmadora da marca CANON, modelo PowerShot A490, ano 2010, resolução de 10.0 MEGAPIXELS (Figura 1). Depois de filmados, os vídeos foram editados através dos programas Windows Movie Maker XP 2003 e CyberLinkPowerDirector.

Após a edição, os vídeos foram salvos no formato MPEG, para serem visualizados tanto em computadores quanto em aparelhos de DVDs. Todos os vídeos produzidos foram gravados em DVD, com capa, índice (sumário) e modo informativo de utilização.

O que as tele aulas abordam?

As tele-aulas abordam a localização, a forma, as relações e a função dos órgãos e sistemas do corpo humano. Os assuntos tiveram distribuição de acordo com o sistema orgânico, de forma didática, como linguagem clara e objetiva, ao alcance dos alunos do ensino fundamental II. Foram elaborados 10 vídeos, abrangendo os seguintes sistemas: Cardiovascular; Respiratório; Muscular; Esquelético; Digestório; Nervoso; Genital feminino; Genital masculino; Urinário e Endócrino (Figura 2).

Aplicação das tele-aulas nas Escolas

Os DVDs contendo as tele-aulas foram distribuídos gratuitamente nas Escolas Municipais e Estaduais do Município de Vitória de Santo Antão - PE, após reunião com professores de ciências e biologia das referidas escolas. Houve esclarecimentos de dúvidas referentes à utilização, a didática e a dinâmica dos assuntos. A partir de então, cada escola recebeu gratuitamente um “kit”, na forma de DVD, com capa e índice, contendo as 10 tele aulas de anatomia humana.

Resultados e discussão

Com a utilização de um questionário aplicado aos professores da educação básica, após assistirem aos vídeos das tele aulas de anatomia, pôde-se observar certa preocupação dos professores, no que se refere à compreensão sobre o assunto. Os mesmos tiveram receio quando a complexidade das informações, uma vez que, os alunos da rede pública de ensino chegam às séries finais do ensino fundamental II com alguns déficits de conhecimento. Essa observação foi detectada quando foi questionado aos mesmos, com relação à utilização das tele-aulas como mecanismo facilitador do aprendizado para os alunos.



Figura 1 – Gravação das tele-aulas.



Figura 2 – Monitores de anatomia gravando as tele-aulas.



Figura 3 – Monitores durante a apresentação da tele-aula.

Quando foram questionados sobre a qualidade das imagens, didática utilizada, assunto abordado e as peças anatômicas utilizadas, a resposta foi unânime entre os entrevistados, a qualidade e adequação de assuntos e didática era plenamente satisfatória. De forma geral, os vídeos estavam abordando todo o assunto dado em sala de aula durante o 8º ano do ensino fundamental II e 2ª série do ensino médio (Figura 3). O que torna as tele-aulas um instrumento auxiliador da aprendizagem sobre o tema corpo humano, tendo em vista que, a maioria das escolas municipais e estaduais de Vitória de Santo Antão – PE, não apresentam um laboratório de ciências/biologia adequado e preparado para aulas práticas a respeito do corpo humano. Assim, o domínio das novas tecnologias acontece por necessidades e exigências do pedagogo e as possibilidades técnicas criam novas aberturas para o mesmo, constituindo uma verdadeira espiral de aprendizagem ascendente na sua complexidade técnica e pedagógica.

A especificidade de cada tecnologia com relação às aplicações pedagógicas leva o educador a ter que conhecer o que cada uma dessas facilidades tecnológicas tem a oferecer e como pode ser explorada em diferentes situações educacionais. Os dados desta pesquisa poderão ampliar conhecimentos para os profissionais da área de licenciatura, anatomia e pedagogia. Auxiliando o estudo e a compreensão da utilização de um ambiente virtual de aprendizagem, através de tele aulas de anatomia, abrindo novas possibilidades de crescimento profissional.

Por outro lado, também estimula novos desafios para o desenvolvimento da expressão do pensamento e de habilidades escritas e para inserção de novas tecnologias no ensino do corpo humano, incitando a busca de novas experiências para essa modalidade de ensino à distância. Percebeu-se que esse projeto proporcionou ao professor da educação básica um alicerce para superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica, possibilitando a transição de um sistema fragmentado de ensino, para uma abordagem integradora de conteúdo e do conhecimento. Finalmente, cria condições para que o professor possa recontextualizar o aprendizado e a experiência vivida durante sua formação, para sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir.

Considerações finais

Ao término do projeto, observou-se que a preparação dos professores é fundamental para que a educação dê o salto de qualidade e deixe de ser baseada na transmissão da informação para incorporar também aspectos da construção do conhecimento pelo aluno, usando para isso, as tecnologias digitais, que estão cada vez mais presentes em nossa sociedade.

Logo, espera-se que os alunos consigam compreender a função dos órgãos e sistemas do corpo humano, através da tecnologia disponível nesse tipo de recurso. Podendo assim, auxiliar professor e escola a educar os estudantes com criatividade, dinamicidade, espírito crítico e a liberdade de se apropriar do conhecimento através das mídias digitais. Mas, para que o Brasil tenha um ensino de qualidade, faz-se necessário a dedicação dos educadores na busca de novas ferramentas didáticas que facilitem o processo de ensino-aprendizagem, para isso, o governo deve continuar incentivando projetos, como o das Tele-aulas, para auxiliar na resolução de problemas que possam influenciar a vida dos estudantes.

Referências

- ABREU, AF, Gonçalves CM, Pagnozzi L. Tecnologia da informação e educação corporativa: contribuições e desafios da modalidade de ensino-aprendizagem à distância no desenvolvimento de pessoas. Rev PEC (Curitiba). 2003; 3(1):55-8.
- BARRETO, RG. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. Educ Pesq. 2003; 29(2):271-86.
- CORTELAZZO, I. B. C. Tutoria e Autoria: Novas funções provocando novos desafios na educação à distância. EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 10, nº 2, p. 307-325, jul/dez. 2008.
- GUTIERREZ, F; Prieto D. A mediação pedagógica: educação à distância alternativa. São Paulo: Papirus; 1994.
- MORAN, J.M. Aperfeiçoando os modelos de EAD existentes na formação de professores. Educação, Porto Alegre, V. 32, Nº 3, p. 286-290, set/dez. 2009.
- PRADO, M. E. B. B; VALENTE, J. A. A educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In MORAES, M. C. (Org.) *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas: Nied-Unicamp, 2002, p. 27-50. Disponível no site www.nied.unicamp.br/oea.
- SAMPAIO, M.N.; LEITE, L.S. Alfabetização tecnológica do professor. 2ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- SANTOS, Gilberto Lacerda dos. Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.2, p. 307-320, mai./ago. 2011.
- Telemedicina tem aplicações de interesse para o Brasil. [Acessado em: 6/2/2006]. Disponível em: <http://www.consciencia.com.br>
- VALENTE, J. A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In JOLY, M. C. (Ed.) *Tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo Editora, 2002a, p. 15-37.

OS ESTUDOS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ERRO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS DA UFPE — CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

Maria Lucivânia Souza dos Santos.

Aluna da Graduação em Matemática – Licenciatura pela UFPE/CAA.

Participante do projeto de extensão Trabalhando o erro

para melhor acompanhamento da aprendizagem

e Membro do GPEHCC –

Grupo de Pesquisa em Educação História e Cultura Científica (UFPE/CAA)

e do Gestor - Grupo de Pesquisa em

Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre (UFPE/CAA).

Email: lucivania-ml@hotmail.com

Valdemir Manoel da Silva Júnior.

Aluno da Graduação em Física – Licenciatura pela UFPE/CAA.

Participante do projeto de extensão Trabalhando o erro para melhor acompanhamento da aprendizagem e

Membro do GPEHCC –

Grupo de Pesquisa em Educação História e Cultura Científica (UFPE/CAA).

Email: valdemirjr01@gmail.com

Kátia Silva Cunha.

Doutora em Educação,

Mestre em Educação, Professora de Avaliação do NFD da UFPE/CAA,

Coordenadora do Projeto de Extensão: Trabalhando o Erro e

Potencializando a Aprendizagem e Pesquisadora do GPEHCC –

Grupo de Pesquisa em Educação História e Cultura Científica (UFPE/CAA)

e do Gestor - Grupo de Pesquisa em Gestão da Educação

e Políticas do Tempo Livre (UFPE/CAA).

Email: kscunha@gmail.com

Resumo

A extensão, assim como a pesquisa, tem ampliado as possibilidades de desenvolvimento acadêmico do aluno, aprofundando os conhecimentos da formação pedagógico-profissional necessários à prática docente. Isso tem sido vivenciado no Núcleo de Formação Docente (NFD) da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (CAA) através de estudos realizados, sobre avaliação da aprendizagem e erro, durante a preparação dos monitores atuantes no projeto de extensão “Trabalhando o Erro para um melhor acompanhamento da Aprendizagem” que faz parte do programa de Educação Científica desenvolvido pelo GPEHCC – Grupo de Pesquisa em Educação, História e Cultura Científica da UFPE/CAA. Neste trabalho descrevemos alguns dos estudos realizados e destacamos a relevância dos mesmos para a articulação ensino-pesquisa-extensão e suas contribuições para formação docente dos licenciandos do Centro Acadêmico do Agreste, uma vez que, permitem um maior contato com a realidade da educação pública, seus desafios e necessidades, delimitando-se à prática da avaliação da aprendizagem.

Palavras-Chave: Formação Docente – Avaliação – Erro

Abstract

The extension, as well as research, has increased the possibilities for student academic development, deepening the knowledge of educational and vocational training needed for teaching practice. This has been experienced at the Center for Teacher Education (NFD) of the Federal University of Pernambuco - Academic Center of the Wasteland (CAA) through studies on evaluation of learning and error during the preparation of the monitors working in the extension project “Working the error for better monitoring of Learning” which is part of the Science Education program developed by GPEHCC - Research Group Education, Scientific and Culture History of UFPE / CAA. This paper describes some of the studies and highlight the relevance of these to the teaching-research-extension and its contributions to training for future teachers of the Academic Center of the Wasteland, once, allow greater contact with the reality of public education, their challenges and needs, limiting himself to the practice of learning evaluation.

Palavras: Teacher Training - Evaluation - Error

“Por sua própria natureza, a extensão é uma forma de democratizar o saber produzido na pesquisa universitária e acumulado ao longo da humanidade. Mas, democracia na universidade significa superar o individualismo cada vez mais acirrado que tipifica o egoísmo, a fim de superá-lo, desenvolvendo dimensão crítica da excelência do ensino, da pesquisa e da extensão que efetivamente tipificam a universidade, tornando esta mais humana porque vai aos problemas humanos que são sociais.”

Naura Syria Carapeto Ferreira

Introdução e objetivos

Compreendemos que a formação inicial do docente é essencial para que futuros professores entendam a natureza do ensino, o papel que desempenham, as suas ações e atividades, o seu profissionalismo. Estudos também apontam que o professor desempenha um papel fundamental na formação de um cidadão crítico e atuante em nossa sociedade, e a formação profissional é vital para os processos de mudança e para a construção dos sentidos e significados da docência. Assim, devemos refletir sobre a formação acadêmica dos futuros docentes e de que forma esta será refletida nas suas futuras salas de aula.

A formação das licenciaturas apesar de alguns avanços, ainda mantém alguns desafios, um deles pode ser sentido na vivência da separação entre as disciplinas de cunho específico e pedagógico, assim como na fragmentação entre formação e trabalho, prevalecendo ainda a regra de que primeiro vem a ‘etapa teórica’ para depois vir a ‘etapa prática’.

No projeto de extensão “Trabalhando o erro para um melhor acompanhamento da aprendizagem” os alunos de licenciatura envolvidos, estão tendo oportunidade de unir teoria e prática contando assim, com uma formação mais sólida. O projeto citado faz parte do programa de Educação Científica desenvolvido pelo GPEHCC – Grupo de Pesquisa em Educação, História e Cultura Científica da UFPE/ CAA que busca articular atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma interdisciplinar, no âmbito da Educação Científica com ênfase na Formação Docente. No projeto ensino, pesquisa e extensão estão estreitamente ligados, já que implica um envolvimento permanente de professores e alunos das diversas Licenciaturas, com professores e alunos do Ensino Fundamental e Médio, em atividades de investigação de práticas de sala de aula e investigação sobre os processos de avaliação da aprendizagem.

Dessa forma, formação inicial e formação continuada caminham juntas e esse conhecimento compartilhado, é incorporado à formação do licenciando, preparando-o para sua futura prática docente, especialmente no que confere à prática avaliativa.

Os estudos realizados durante a preparação dos monitores para atuarem no projeto apresentam-se como uma excelente oportunidade de articular os conteúdos vivenciados nas disciplinas específicas dos cursos de licenciatura oferecidos pelo *Campus*, assim como os estudos da área da avaliação da aprendizagem, através de atividades práticas de análise das produções dos alunos da educação básica aplicadas pelos próprios discentes ou professores da rede pública.

Neste trabalho descrevemos alguns dos estudos realizados e destacamos a relevância dos mesmos para a articulação ensino-pesquisa-extensão e suas contribuições para formação docente dos licenciandos do Centro Acadêmico do Agreste, uma vez que, permitem um maior contato com a realidade da educação pública, seus desafios e necessidades, delimitando-se à prática da avaliação da aprendizagem.

Marco teórico

A avaliação da aprendizagem, apesar dos avanços teóricos, atualmente, ainda exerce uma função seletiva. Ela tem sido usada para selecionar, classificar, separar, controlar e, através dela, o professor

decide o percurso escolar do aluno. Para Luckesi (1984), o modelo tradicional da avaliação escolar assume, como principal função do ato da classificação e não o diagnóstico. Na maioria das vezes, os alunos são estimulados a se dedicarem a uma memorização desarticulada e sem sentido que tende a desaparecer logo após as avaliações do rendimento escolar. Nesse sentido, a avaliação se desvia de sua função diagnóstica e volta-se, quase que exclusivamente, para a função classificatória, esta é incentivada por uma sociedade que valoriza a competição. Dessa forma,

Com a função classificatória, a avaliação não possibilita o avanço e o crescimento do aluno e do processo de ensino-aprendizagem, ao passo que, com a função diagnóstica, ela pode ser direcionada para esta finalidade, educacionalmente mais relevante. (LEITE & KAGER, 2009, p. 129)

Apesar de ter como objetivo fornecer dados para a verificação da ocorrência ou não da aprendizagem (com fins de diagnóstico, para uma retomada do trabalho pedagógico), a avaliação tem servido como um mecanismo de controle sobre o aluno. Além disso, a avaliação mal conduzida pode ser um dos fatores causadores do fracasso escolar como destaca Freitas (2003), ao afirmar que:

a parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos de valor ocorrem. Impenetráveis, eles regulam a relação professor-aluno e vice-versa. Esse jogo de representações vai construindo imagens e auto-imagens que terminam interagindo com as decisões metodológicas do professor. Os professores, se não forem capacitados para tal, tendem a tratar os alunos conforme os juízos que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos, para o sucesso ou para o fracasso. (FREITAS, 2003, p. 45)

Entendemos assim, que se faz necessário repensar a prática avaliativa de maneira que esta cumpra o seu papel de diagnosticar e fornecer dados sobre a aprendizagem do aluno propiciando ao professor ideias sobre quais etapas são necessárias seguir no seu processo de ensino para que de fato, consiga gerar aprendizagens significativas em seus alunos.

Uma das formas auxiliares de diagnóstico da aprendizagem pode ser fornecida pela análise dos erros. Os erros podem sim constituir excelente oportunidade de acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem (TORRE, 2007).

Metodologia

O projeto de extensão “Trabalhando o erro para melhor acompanhamento da aprendizagem” conta com a participação cinco (5) professores do Núcleo de Formação Docente da UFPE – Centro Acadêmico do Agreste, sendo três (3) palestrantes, os quais atuam de forma efetiva nos encontros, assumindo a função de orientadores/ coordenadores e doze (12) alunos das Licenciaturas em Física, Química, Matemática e Pedagogia que já cursaram a disciplina “Avaliação da Aprendizagem”. Este projeto compreende a extensão como parte da formação acadêmica, logo enquanto uma prática acadêmica que “rompe com os muros da sala de aula e dos laboratórios de pesquisa para se tornar ação sistemática geradora de conhecimentos e da vivência cidadã” (CALDERÓN, 2007, p.34-35), a qual

gera conhecimentos e produz recursos didático-pedagógicos que ajudam no agir docente, na formação inicial e continuada e na reflexão sobre a prática.

Os estudos se dão através de sessões de estudo com os orientadores/ coordenadores e convidados e monitores da disciplina a fim de propiciar um aprofundamento teórico-metodológico sobre o erro, também são feitas palestras sobre o erro com os professores e alunos envolvidos no projeto, com periodicidade quinzenal.

A preparação dos monitores consiste em estudar o conceito do ‘erro’ e trabalhar a diferença entre corrigir e avaliar, através de textos previamente encaminhados e situações-problemas disponibilizadas na rede social. Para este fim foi aberta uma conta no *facebook* com o nome do grupo, e através desta conta, os cadastrados postam comentários, textos novos, trocam sugestões, etc.

Em busca de atingir esses objetivos são propostas discussões onde podemos identificar os conceitos compreendidos na diferenciação entre avaliação e correção de atividades incentivando os participantes a pensarem sobre quais erros são mais frequentes, como localizar, identificar e corrigir o erro e como é possível trabalhar os erros “sem prejudicar o conteúdo proposto”, tomando como parâmetro o tempo-espaço da sala de aula de uma rede pública.

Muitas das questões trazidas para estudo são aplicadas pelos próprios participantes ou por professores da mesma área. Aproximando-nos de “alunos reais” e “erros reais”, e buscando alternativas possíveis e intervenções que possam ser utilizadas em uma sala “real”.

Num momento posterior do projeto, os participantes entram em contato com os professores da educação básica atendidos pelo projeto compartilhando os saberes adquiridos através dos estudos teóricos e práticos (análise de questões), trocam as soluções e aplicam as intervenções. E juntos analisam os resultados. Esses resultados, também são discutidos no projeto e utilizados como momento de reflexão da prática.

Os estudos teóricos sobre avaliação, aprendizagem e erro são fundamentados em autores reconhecidos nestas áreas como Perrenoud (1999), Salvador (1994), Spink (2004) e Torre (2007). Enquanto os estudos de ordem prática, a análise das questões, se fundamentam no MADE – Modelo de Análise Didática de Erros proposto por Torre (2007). Nesta mesma obra o autor traz estratégias de como realizar um tratamento adequado do erro, que é o objetivo maior quando se fala em analisar e diagnosticar erros, pois de nada adianta categorizar os erros, descobrir as suas causas, se não formos capazes de tratá-los. Uma das finalidades do tratamento do erro, é que este seja eliminado e não prossiga no percurso escolar do aluno, indicando assim que houve uma aprendizagem significativa no decorrer do processo de ensino-aprendizagem de determinado conteúdo.

Resultados e discussão

Os estudos visando à conceituação do ‘erro’ contribuem para um aprofundamento teórico dos participantes, enquanto a análise e o diagnóstico de erros aproxima o participante da realidade da sala de aula, uma vez que, este necessita adentrar no mundo do aluno para tentar buscar as causas dos erros analisados e sugerir possíveis intervenções. No momento de encontro com os professores atendidos pelo projeto percebemos que a articulação ensino-pesquisa-extensão dá-se de maneira imbricada.

Com os estudos realizados dentro do projeto em conjunto com o GPEHCC observamos, através de relatos dos próprios participantes, que os licenciandos sentem-se mais preparados em relação à

prática futura de avaliar em sala de aula e mais ainda, sentem-se mais maduros e críticos para participar de discussões sobre avaliação da aprendizagem que possam ocorrer dentro e fora de suas formações iniciais. Acreditamos assim, que o projeto traz uma contribuição impar a formação acadêmica e profissional destes discentes.

Considerações finais

No processo avaliativo é importante que o professor atente para os fatores que podem levar o aluno ao erro, como uma deficiência prévia no conteúdo devido a uma aprendizagem pouco significativa, por exemplo. Além disso, acreditamos que é indispensável que o professor leve o aluno a compreender o erro e entenda-lo não como algo catastrófico, mas como algo positivo que servirá de degrau para seu avanço no conteúdo. Para que o professor tenha essa visão é importante que sua formação seja capaz de dar conta desse âmbito pedagógico.

Assim, pensamos que projetos de extensão como este tem grande relevância na formação acadêmica de nossos licenciandos, pois buscam suprir uma dificuldade relatada por muitos alunos de licenciatura, do nosso *campus*, que é o tempo de aula insuficiente para arcar com tantas discussões, dessa forma ocorre que, acaba-se o curso e os alunos pouco levam de relevante de determinadas disciplinas pedagógicas, pois ou estão muito preocupados com disciplinas de cunho específico ou, de fato, o tempo foi insuficiente para darem conta de tantas discussões e questionamentos.

Referências

CALDERÓN, Adolfo Ignácio. **Educação Superior: construindo a extensão universitária nas IES particulares**. São Paulo: Xamã, 2007.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. (Coleção cotidiano escolar). São Paulo: Moderna, 2003.

LEITE, S. A. D. S., & KAGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, 17(62), (2009) 109-134.

LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n. 61, 1984.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SALVADOR, C. C. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SPINK, M. J. P.; MEDRADO, B. **Produção de Sentidos no Cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas**. In: SPINK, M. J. (org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 2004.

TORRE, S. L. **Aprender com os erros: O erro como estratégia de mudança**. Porto Alegre. Artmed, 2007.

PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL FRENTE À RELAÇÃO DA MICROBIOLOGIA EM SEU COTIDIANO

Victor Hugo Moreira de Lima¹;

José Pacífico Gomes Neto²;

Marilene da Silva Cavalcanti³;

Paulo Antonio Padovan⁴;

Isairas Pereira Padovan⁴;

Vera Lúcia Menezes Lima⁴

¹Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ciências Biológicas,
Centro de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Pernambuco.

E-mail: victor.hg.ml@hotmail.com

²Discente do Curso de Bacharelado em Enfermagem,

Faculdade Santa Emília de Rodat.

E-mail: neto.pacifico@hotmail.com

³Doutora, Professora Adjunto IV, Centro de Ciências Biológicas,

Departamento de Micologia, Universidade Federal de Pernambuco.

E-mail: silva.cordeiro@globo.com

⁴Doutor, Professor Associado IV, Centro de Ciências Biológicas,

Departamento de Histologia/Embriologia, Universidade Federal de Pernambuco.

E-mail: papadovan@yahoo.com.br

⁴Doutora, Professora Associado IV, Centro de Ciências Biológicas,

Departamento de Histologia/Embriologia, Universidade Federal de Pernambuco.

E-mail: ippadovan@gmail.com

⁴Doutora, Professora Associada III,

Departamento de Bioquímica –Centro de Ciências Biológicas

Resumo

O modelo tradicional de ensino é ainda amplamente utilizado por muitos educadores nas nossas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Tal modelo de educação trata o conhecimento como um conjunto de informações que são simplesmente passadas dos professores para os alunos, o que nem sempre resulta em aprendizado efetivo. A pesquisa foi realizada no laboratório da Coordenadoria

do Ensino de Ciência do Nordeste (CECINE/UFPE), para dezoito alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Professor Mota de Albuquerque, localizada no município de Paulista, no dia 14 de agosto de 2012. O presente estudo visou avaliar a percepção dos alunos frente à relação da Microbiologia em seu cotidiano. Foi aplicado um questionário buscando identificar o nível de conhecimento prévio dos alunos sobre a temática em questão. Para proceder-se à análise, foi verificada a quantidade de respostas corretas e a frequência dessas para cada questão. Pode-se observar que embora os maiores percentuais tenham sido de respostas coerentes, os alunos não foram capazes de associar a Microbiologia ao seu cotidiano. Entretanto, mostraram-se cientes quanto à presença dos microrganismos em diferentes ambientes, bem como sobre sua importância nos ciclos geológicos e na biotecnologia.

Palavras-Chave: bactérias - conhecimento - fungos

Abstract

The traditional model of teaching is still widely used by many educators in our elementary and high schools. This model of education sees the knowledge as a set of information that are simply passed from teachers to the students, which does not always result in effective learning. This research was done in the Coordination of Science Teaching laboratory (Northeast CECINE / UFPE), between eighteen students from the 7th grade of elementary public school Teacher Mota de Albuquerque, located in the county of Paulista, on 14th August 2012. The present study aims to assess the students' perception of the relationship of the Microbiology in their daily lives. A questionnaire was applied in order to identify the level of students' prior knowledge about the topic in question. To proceed to the analysis, it was verified the amount of correct answers and the frequency of each question. It can be observed that although the greatest percentage of responses has been consistent, students were not able to associate with your everyday Microbiology. However, they were aware about the presence of microorganisms in different environments, as well as its importance in geological cycles and biotechnology. Keywords: bacteria - knowledge - fungi

Introdução e objetivos

O ensino de Ciências tem sido praticado segundo diferentes propostas educacionais, que de diversas maneiras, se expressam nas salas de aula da Educação Básica. Muitas práticas, ainda hoje, fundamentam-se na mera transmissão de informações, sendo a transcrição do livro didático na lousa um recurso ainda predominante na prática de muitos professores dessa disciplina. Assim, o estudo das Ciências, sem interação com os fenômenos naturais ou tecnológicos, deixa enorme lacuna na formação dos estudantes. Ao contrário, diferentes métodos ativos, tais como, observações e experimentação, destacadas inclusive pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), despertam o interesse dos alunos pelos conceitos e confere significados aos fenômenos naturais e à Ciência que não são possíveis ao se estudar esta disciplina unicamente em um livro didático.

A microbiologia é a área da Biologia que estuda os microrganismos (vírus, bactérias, *archaea*, fungos, protistas, alguns parasitas multicelulares, dentre outras formas microscópicas de vida). O fato dessas formas não serem vistas a olho nu fez com que o desenvolvimento da microbiologia fosse

sempre dependente do desenvolvimento do microscópio e da ciência da microscopia (ALCAMO & ELSON, 2004). Assim, por ser relativamente complexo e por lidar com organismos visíveis apenas ao microscópio, o estudo da microbiologia é ainda um tema muito pouco abordado no ensino fundamental, sendo trabalhado nas escolas de forma muito teórica e com pouca experimentação.

Segundo Villani (2007), os conhecimentos trazidos pela educação em Ciências parecem estar cada vez mais distantes da realidade científica e tecnológica dos estudantes, fazendo menos sentido para eles. Dentro desta perspectiva, observa-se uma dificuldade no ensino-aprendizado de Ciências sobre o conteúdo da microbiologia, já que estes não se mostram conectados com a vida cotidiana dos alunos, onde muitas vezes são abordados apenas com conotações negativas e, portanto, de forma inadequada.

A microbiologia apresenta uma grande importância no dia-a-dia das pessoas, já que nós vivemos em um universo microbiano. Ao contrário do que comumente se imagina, a grande maioria dos microrganismos beneficia o homem, reciclando os elementos da vida, produzindo alimentos, produtos industrializados e servindo de ferramentas para pesquisas.

Levando em consideração a sua imensa biodiversidade, apenas uma pequena fração dos microrganismos age como agentes causadores de doenças. Estes seres vivos podem ser encontrados em abundância em diversos lugares, como em amostras de água, no solo e, ainda, nosso próprio organismo (MADIGAN et al. 2010). Dentro desta ideia, é possível perceber a grande importância, para alunos de ensino básico, do conhecimento mais aprofundado a respeito de seres microscópicos, entendendo o grande papel ecológico que estes desempenham, bem como da sua importância na vida das pessoas.

Diante do exposto, o presente estudo visa avaliar a percepção dos alunos frente à relação da Microbiologia em seu cotidiano, tendo em vista que tal processo reflexivo pode contribuir para a formação dos alunos enquanto cidadãos.

Marco teórico

A ciência Microbiologia [do grego: *mikros* (“pequeno”), *bios* (“vida”) e *logos* (“ciência”)] é o estudo dos organismos microscópicos e de suas atividades. Preocupa-se com a forma, a estrutura, a reprodução, a fisiologia, o metabolismo e a identificação dos seres microscópicos. Inclui o estudo da sua distribuição natural, suas relações recíprocas e com outros seres vivos, seus efeitos benéficos e prejudiciais sobre os homens e as alterações físicas e químicas que provocam em seu meio ambiente (PELCZAR et al. 1996).

Em sua maior parte, a Microbiologia trata de organismos microscópicos unicelulares. Neles, todos os processos vitais são realizados em uma única célula. Independentemente da complexidade de um organismo, a célula é, na realidade, a unidade básica da vida. Ainda que sejam frequentemente lembrados pelas doenças que causam, a grande maioria não é patogênica e realiza alterações no ambiente que são essenciais para a manutenção da vida na Terra; além disso, o seu uso mais recente em processos de manipulação genética os torna ferramentas úteis em biotecnologia. Alguns dos principais campos de aplicação da microbiologia na atualidade incluem medicina, alimentos e laticínios, agricultura, indústria e ambiente.

Na Educação Básica, a Microbiologia faz parte do conteúdo de Ciências Naturais em todos os



Figura 1. Alunos respondendo o questionário temático.

níveis de ensino, estando presente quando do estudo de Citologia, Ecologia, Saúde Pública, Ciclos Biogeoquímicos, Genética e Biotecnologia que, às vezes, causam dificuldades de entendimento aos estudantes em sala de aula, havendo destaque para abordagem do tema nos eixos temáticos “Vida e Ambiente” e “Ser humano e Saúde” (BRASIL, 1998).

No estudo dessa temática os estudantes se veem então, diante de um universo até então desconhecido por muitos deles – o nível celular. Claramente a concepção desse universo microscópico e suas interações precisam ser construídas, exigindo uma boa capacidade de abstração (TORTORI, 2005, p.2).

Nesse sentido, as propostas para renovação do ensino de Ciências orientam-se, atualmente, pela necessidade de o currículo responder ao avanço do conhecimento científico, valorizando a participação ativa do estudante no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1998).

Metodologia

A pesquisa foi realizada no laboratório da Coordenadoria do Ensino de Ciência do Nordeste (CECINE/UFPE), para dezoito alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Professor Mota de Albuquerque, localizada no município de Paulista, no dia 14 de agosto de 2012. Esta pesquisa integra o projeto de extensão intitulado “Biologia ao alcance da escola pública”.

Foi aplicado um questionário, composto por 10 questões objetivas, buscando identificar o nível de conhecimento prévio dos alunos sobre a temática em questão. Desta forma, os alunos tiveram espaço para mostrar suas visões e entendimento sobre microbiologia, assim revelando o que eles sabiam a respeito do tema (Fig. 1).

QUESTIONÁRIO:

- 1) O que é um microscópio e qual sua função?
- 2) Quais produtos fazem uso de microrganismo para sua fabricação?
- 3) Cite os benefícios e os malefícios dos microrganismos?
- 4) Qual a importância das bactérias e dos fungos?
- 5) Onde as bactérias são encontradas?
- 6) Cite as características morfológicas das bactérias.
- 7) Cite as características morfológicas dos fungos.
- 8) Os microrganismos desempenham importância no equilíbrio ecológico?
- 9) O que é microbiologia?
- 10) Quais tipos de alterações visíveis os microrganismos podem causar nos alimentos?

A análise das respostas dos alunos parte da verificação da quantidade de respostas corretas e a frequência destas para cada questão e de acordo com o número de participantes. Logo, baseado em Oliveira (2005), o estudo caracteriza-se com uma abordagem quantitativa, uma vez que esta se constitui em quantificar dados obtidos através de informações coletadas através de questionários, entrevistas, observações e utilização de técnicas estatísticas.

Resultados e discussão

Diante dos dados observados, pode-se verificar que embora os maiores percentuais tenham sido de respostas coerentes, os alunos não foram capazes de associar a Microbiologia ao seu cotidiano. Através do questionário de perguntas referente ao tema Microbiologia (quesito 3), revelou que 72% dos alunos apresentaram uma visão negativa a respeito de microrganismos.

A maioria deles relatou que os microrganismos são “seres sujos”, “ruins para o nosso corpo”, “que transmitem doenças, sendo eles chamados de bactérias e fungos”, além de serem “organismos muito pequenos, que não podem ser vistos a olho nu”. Apenas alguns escreveram que são organismos decompositores, benéficos ao ser humano e aos ecossistemas. Estes resultados refletem a desvinculação dos conteúdos programáticos escolares no que se refere à realidade dos alunos. Desta forma, o que é transmitido nas aulas de Ciências nem sempre está correlacionado ao cotidiano.

Conforme observado, quando questionados sobre o que é a Microbiologia (quesito 9), a maioria dos entrevistados, 63% não souberam responder. Entretanto, mostraram-se cientes quanto à presença dos microrganismos em ambientes diversos, bem como sobre sua importância nos ciclos geológicos e na biotecnologia. Tal contradição pode refletir a fragilidade com que o tema é abordado nos livros didáticos, não correlacionando a teoria ministrada em sala de aula à realidade.

Ficou evidenciado que grande parte dos alunos (60%) soube definir o que é um microscópio (quesito 1). Com isso, ficou evidente que o microscópio é uma ferramenta importante no ensino-aprendizagem dos alunos em sala de aula. Todo conhecimento a respeito dos microrganismos só pôde ser consolidado com a invenção do microscópio, instrumento de notável importância para o aprendizado da Microbiologia. Os alunos estão conscientes disso e de que a disponibilização de tal equipamento nas escolas é de fundamental importância para que possam comprovar a existência dos microrganismos e compreender essa ciência tão importante, que é a Microbiologia.

O professor de Ciências trabalha com uma representação muito abrangente do universo científico, ou seja, com os princípios e os processos da ciência. Dessa forma, espera-se que ele seja capaz de focalizar com propriedade os conceitos básicos e suas inter-relações com os aspectos essenciais metodológicos da efetiva aplicação do método científico (HENNIG, 1998).

O ensino de ciências desenvolvido em laboratório propicia ao estudante a experimentação e a oportunidade de praticar a teoria sobre as Ciências Naturais. Experimentar em Ciências significa “submeter à experiência” ou “submeter a provas” empíricas as suposições, as previsões, que são as hipóteses, referentes a determinados fatos (HENNIG, 1998).

O desenvolvimento de raciocínio científico e de habilidades experimentais e de resolução de problemas requer dos estudantes, conteúdos procedimentais relevantes no ensino das Ciências tendo como objetivo tornar os alunos participantes da construção e apropriação do conhecimento científico. Como consequência os conteúdos atitudinais fazem parte da construção do ensino das Ciências promovendo não apenas atitudes ou condutas específicas, mas normas que regulem essas condutas (POZO & CRESPO, 2009).

O ensino de jovens é uma área de práticas e reflexão que de maneira inevitável transpassa os limites da escolarização em sentido estrito. Primeiramente, porque engloba processos formativos

diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando à qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e inúmeras questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar (LIMA & ALMEIDA, 2011).

Considerações finais

No mês de agosto de 2012, por meio de um questionário objetivo aplicado a dezoito alunos foi possível constatar que, apesar da Microbiologia estar intimamente relacionada a aspectos de cidadania, os alunos avaliados no presente estudo não foram capazes de associar a ciência ao seu cotidiano, embora tenham demonstrado que utilizam esses conhecimentos inconscientemente.

No presente trabalho, demonstramos que a aplicação de práticas alternativas de Microbiologia no ensino fundamental tem promovido mudanças graduais no comportamento dos alunos, refletindo diretamente na qualidade de vida, bem como, em uma melhor percepção diante das questões do mundo microbiano.

Referências

- ALCAMO, E. & ELSON, L. M. **Microbiologia: um livro para colorir**. 1. ed. São Paulo: Roca, 2004.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais /Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC /SEF, 1998.
- HENNIG, J. G. **Metodologia do Ensino de Ciências**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.
- LIMA, V. H. M. & ALMEIDA, J. C. **Análise da prática da educação ambiental na educação de jovens e adultos: realidades e desafios**. Anais do IX Congresso Internacional da Tecnologia na Educação. 2011.
- MADIGAN, T. M.; MARTINKO, J. M.; PARKER, J. **Microbiologia de Brock**. 12.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Bagaço, 2005.
- PELCZAR JR., J. M.; CHAN, E. C. S. & KRIEG, N. R. **Microbiologia: conceitos e aplicações**. Vol. 1, 2a ed. São Paulo, Makron Books. 1996. 524p.
- POZO, J. I. CRESPO, M. Á. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- TORTORI, T. R. A. **A construção da aprendizagem significativa no ensino de ciências**. In: Anais da 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2005.
- VILLANI, C. E. P. **O Papel das Atividades Experimentais na Educação em Ciências: Análise da Ontogênese dos Dados Empíricos nas Práticas Discursivas no Laboratório Didático de Física do Ensino Superior**. (Tese de Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais. 2007.

PESQUISA INVESTIGATIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO

Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos

Grupo de Ensino de Geografia e Profissionalização

Docente Departamento de Ciências Geográficas

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Universidade Federal de Pernambuco

kennedyufpe@gmail.com

O que nos move?

Neste momento histórico de consolidação das prerrogativas propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.9394/96 e seus dispositivos complementares e da resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em seu Art. 13, alínea II e III, advoga a presença do trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos, enquanto que a pesquisa é concebida como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos.

Estas proposições exigem da Universidade o estreitamento entre ensino e pesquisa na formação de professores para o trabalho docente, criando um grande desafio: formar o professor pesquisador da/na educação básica. Surge no cenário educativo nacional uma diversidade de análises e reflexões sobre a formação continuada de professores. Evidencia-se esta realidade em face do conjunto de acervos bibliográficos em que são divulgadas novas bases conceituais apoiadas em pesquisas e reflexões de especialistas e pesquisadores na área.

Em inúmeros seminários, foros e encontros acadêmicos discutem-se a sistematização e difusão das mais recentes reconceitualizações do trabalho docente e, ao mesmo tempo implementam-se experiências inovadoras na prática pedagógica relacionada à formação profissional do educador, à metodologia da interação que trata da construção, apropriação e difusão de conhecimentos (articulação entre ciência e cultura) e, propriamente, à pesquisa, concebida como princípio educativo (DEMO, 1991).

Esses desafios conduzem a uma compreensão processual do trabalho docente, em virtude dos

papéis que este desempenha e das maneiras como se propõe realizá-los. Da mesma forma, suscitam uma reflexão sobre como se configuram as práticas de pesquisa, evidenciadas nas relações educativas que professores e alunos conferem significado e valor.

O trabalho docente não se processa num vazio conceitual. Longe de ser um objeto desencarnado do projeto de socialização cultural desenvolvido pelas instituições de ensino, está delimitado pela teoria e prática que lhe dá sustentação. Assim, o trabalho docente concretiza as funções educativas das agências formadoras e a forma particular de realizá-las em um determinado nível educacional e em um dado momento histórico e social.

Nessa interpretação plural dos saberes e da cultura docente, a investigação científica também se impõe, com sua racionalidade específica e sua forma própria de lidar com o discurso demonstrativo e com a empiria. É neste contexto que propomos analisar as relações entre saber e pesquisa docentes, encaminhando nossas reflexões para a produção científica do trabalho docente de forma a precisar os desafios que se colocam à formação desse profissional no espaço teórico-metodológico da pesquisa acadêmica.

As reflexões iniciais em torno da relação da teoria com a prática apontam para a complexidade da prática pedagógica, uma vez que nela se expressam múltiplos determinantes, ideias, valores e usos pedagógicos. Os próprios efeitos do ato educativo dependem da interação complexa de todos os aspectos e variáveis, que se entrecruzam nas situações de ensino, como a cultura organizacional, formação do docente, meios e condições físicas existentes.

Indubitavelmente, a primeira base intelectual de um profissional de ensino é o domínio de conteúdos relativos à prática que desenvolve. Mas, como expressa Sacristán (2000), não é um domínio indiscriminado, fruto da mera acumulação de conhecimentos, pesquisas e perspectivas diversas, e sim, um conjunto estruturado de conhecimentos e saberes, guardado seu significado educativo, social e histórico.

No âmbito dessa discussão, é necessário considerar a influência da concepção epistemológica do docente, que não se prende, exclusivamente, à aprendizagem do conhecimento em si, mas à visão construída a respeito da sociedade, da cultura em geral depurada ao longo de sua prática profissional. A par desse processo, é preciso considerar o trabalho de elaboração e reinterpretação do conteúdo pedagógico que realiza o docente de forma a simplificar o complexo processo de aprendizagem para sua melhor compreensão, sem perder de vista o significado social desta aprendizagem para os agentes nela envolvidos.

Além disso, é fundamental compreender que as concepções epistemológicas dos docentes não são independentes do processo reflexivo e da autonomia dos seus atos intelectuais. Essa autonomia permitirá que se decida sobre as durações e os conteúdos diversos e sua forma de operacionalização didático-pedagógica.

Os estudos analíticos destacaram diversos elementos da prática docente, fixando-se sobre aspectos bem definidos, como podemos verificar nas reflexões efetuadas por M. Tardif, C. Lessard e L. Lahaye (1991). Neste trabalho, os autores discutem o saber docente cuja complexidade passaria a desafiar a capacidade de muitos que desejariam estudá-lo, dada a pluralidade da sua composição e a falta de consenso até mesmo sobre sua conceituação.

As implicações dessa temática podem ser vistas nos estudos de Philippe Perrenoud, Antônio Nóvoa e Keneth Zeichner, ainda que acompanhando análises voltadas para outras questões específicas,

como as competências ou a identidade do professor Perrenoud (1993; 1999), Nóvoa, (1991; 1992), ou a questão do professor-pesquisador Zeichner, (1993; 1997; 1998). É expressiva a utilidade destes estudos para a compreensão dos elementos que conferem racionalidade à prática docente.

A questão do investigador na sala de aula tem recebido uma atenção crescente, acentuadamente nos últimos tempos. Segundo Stenhouse (1975 apud LÜDKE, 2001, online), o professor deveria experimentar em cada sala de aula, tal como num laboratório, as melhores maneiras de atingir seus alunos no processo de ensino/aprendizagem.

As contribuições teóricas até então desenvolvidas, apontam para um conjunto de capacidades e habilidades adquiridas pelo professor, as quais o instrumentalizam a manejar a complexidade dos problemas por meio da investigação inteligente e criativa dos saberes adquiridos no exercício contínuo da docência.

Encontramos nas formulações de Donald Schön (1992), uma preocupação com os movimentos de “produção do conhecimento na ação”, “reflexão na ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação” como constituinte da prática docente. Este tipo de teorização atinge diretamente à área da educação relativa às pesquisas e práticas de formação docente, pois, situa o professor como protagonista do processo pedagógico e da construção de saberes.

O núcleo central das formulações de Schön fundamenta-se na epistemologia da prática profissional. Emerge dessa concepção um elemento novo – o movimento da reflexão, imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor. Na visão da professora Lüdke (2001), a expressiva repercussão do trabalho de Schön não vem sendo acompanhada de uma análise precisa do próprio conceito de reflexão, que deixe claro seu alcance e seus limites, em especial quando se trata do trabalho do professor.

O caráter dinâmico da reflexão docente abre espaços de diálogo sobre o trabalho do professor e do próprio professor como pesquisador. No Brasil, entre as vozes mais audíveis a esse respeito se acham as de Pedro Demo, pregando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e o caráter formador da atividade de pesquisa (DEMO, 1991; 1994; 2007), e Marli André (1995), com foco nas questões da prática escolar cotidiana, objetivando encontrar alternativas para a reconceptualização do saber e do fazer docente.

Tomando como referência estudos sistematizados, tal como a pesquisa realizada por Lüdke (2001) com professores da escola básica brasileira, verificaremos que não há um consenso entre os docentes em relação a uma determinada concepção de pesquisa. É corrente a noção de pesquisa voltada para questões muito práticas, rotineiras até, como a confecção de materiais didáticos, correspondendo dificilmente a um conceito mais estrito de pesquisa.

Daí a importância de remover os pressupostos das práticas vigentes e de promover sua análise. A atenção historicamente concedida ao professor-transmissor de conteúdos tem deixado de discutir as formas pelas quais os docentes investigam a sua realidade escolar, os conhecimentos e, sobretudo, os saberes utilizados quando no manejo de problemas de expressiva complexidade social. As formas como justificam e concebem a pesquisa realizada na acadêmica e o seu provável distanciamento das práticas investigativas realizadas no espaço escolar são questões pertinentes a fim de processar a análise da docência. Nestas condições, é importante reafirmar que nenhuma prática pode ser pensada sem certa teorização, não uma teoria como valor em si, mas como possibilidade de confronto que se tem com as condições reais do ensinar e aprender.

Segundo Popper (1975, p.61), as teorias são como “redes, lançadas para capturar aquilo que dominamos o mundo: para racionalizá-lo, explicá-lo, domina-lo”. Nossos esforços como educadores são no sentido de tornar as “malhas de rede cada vez mais estreitas”.

Não obstante a visão dos docentes em relação à investigação do real e às implicações éticas e políticas das suas práticas, o modelo de ciência de referência, bem como o papel da academia no processo de validação da produção científica do docente da escola básica têm implicação nesta discussão.

O modelo empirista-positivista da ciência moderna estabeleceu como horizonte a construção de um conhecimento que possibilitasse uma intervenção normalizadora baseada na regulação do mundo natural e social. Este modelo delimitou a explicação e descrição dos fenômenos sociais e naturais. Importa, portanto, reconhecer que há muito a aprender com outras formas de expressão da realidade, permitindo revelar, “através de uma interpretação de emoções, o que o discurso teórico tende a silenciar ou a declarar irrelevante” (NUNES, 2002, p.315).

Lüdke (2001, on line) compartilha dessa ideia estendendo à discussão para a validade da produção científica realizada pelo docente na escola: “padrões e critérios estão se fazendo, se construindo, na medida em que estamos experimentando novas formas de pesquisar, novos objetos de estudo e, sobretudo novos propositores de pesquisa”.

A temática em torno da validade científica é tema recorrente na literatura sobre formação docente, em particular das discussões sobre a produção científica dos docentes da educação básica. Essa temática se associa a uma problemática maior quando se amplia à análise para a questão do rigor científico e metodológico que deve ser conferido às pesquisas científicas.

Questões de ordem técnica, científica e política devem ser consideradas quando da discussão dessa problemática, uma vez que se faz urgente uma reconceptualização da pesquisa do professor em prol da sua legitimidade a partir do entendimento construindo coletivamente nos círculos científicos da escola e da academia.

Neste contexto, se faz pertinente à preocupação da pesquisadora, estendendo sua reflexão para a comunidade acadêmica: “Como propor princípios para a formação dos futuros pesquisadores da educação, se ainda estamos tateando na busca de padrões e critérios básicos para o nosso próprio trabalho?”.

Baseada nos estudos de Anderson e Herr (1999), Lüdke (2001, on line, grifo original) apresenta a título de sugestão para um redimensionamento da discussão do trabalho de pesquisa do professor, um conjunto de novos critérios para validação dessa pesquisa: validade de resultado, focalizando a extensão das ações provocadas pela pesquisa do professor, que levam à solução do problema estudado; validade de processo, perguntando em que extensão são propostos e resolvidos os problemas, de maneira a permitir aprendizagem aos indivíduos e ao sistema; validade democrática, referindo-se à extensão na qual a pesquisa é feita, em colaboração com todas as partes que têm lugar no problema em investigação; validade catalizadora, o grau no qual o processo de pesquisa reorienta, focaliza e energiza os participantes em direção ao conhecimento da realidade para transformá-la; validade dialógica, enquanto na universidade a qualidade da pesquisa é monitorada por uma forma de avaliação por pares (peer review), uma forma semelhante está se desenvolvendo nas comunidades de professores-pesquisadores, por meio de diálogos e conversações entre colegas

Oficina de produção de projetos científicos em situação de ensino: percursos formativos

Por se tratar de uma proposta de investigação e retroalimentação de saberes e práticas, optamos por uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa rompe com os parâmetros epistemológicos do paradigma positivista, incorporando em seu fazer, o sujeito e sua subjetividade; valorizando a construção peculiar das práticas cotidianas, que passam a ser vistas, não por seus produtos palpáveis, objetivados, quantitativos, mas pelo processo significativo de sua construção, onde se incorpora as representações, os significados e o sentido existencial elaborado. Aproximamo-nos, portanto da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008).

Definida nossas intenções metodológicas a oficina de construção de projetos científicos, ocorreu em 32 escolas da rede pública de ensino da educação básica, nas turmas de 1º e 2º ano do ensino médio, durante o ano de 2012, por meio do Projeto “Pesquisa investigativa e formação continuada de professores: como pensar e desenvolver um projeto de iniciação científica na educação básica?” apoiado pela PROEXT/UFPE por meio do edital PIBEX_GRANDE RECIFE 2012.

O projeto assume como objetivo geral: formar o professor, enquanto profissional reflexivo, capaz de compreender e atuar na realidade educacional contemporânea, propondo novas alternativas pedagógicas a partir da pesquisa como princípio pedagógico.

Como objetivos específicos, destacamos: Fomentar o educar pela pesquisa; Orientar o desenvolvimento de projetos de iniciação científica; Contribuir para o debate sobre a relação pesquisa e ensino na docência; Fornecer estratégias de utilização do método científico; Orientar sobre a comunicação dos resultados de uma pesquisa científica em eventos científicos; Esclarecer sobre os critérios de avaliação de um projeto de iniciação científica, explicando o significado de cada um deles; Desenvolver o raciocínio lógico e o gosto pela leitura e escrita; Favorecer novas práticas para a melhoria da aprendizagem dos alunos. A oficina foi desenvolvida em duas etapas, a saber:

Etapa I: Aprofundamento teórico nordeadora da pesquisa e Seleção das Escolas participantes do projeto e adesão; Levantamento e estudo do material bibliográfico identificado, principalmente em referência às categorias centrais de investigação; Estudo sobre as concepções de pesquisa e ensino em contextos de formação, ensino e pesquisa na docência universitária; Estudos sobre a abordagem metodológica.

Etapa II: Inserção nas áreas selecionadas e apresentação do estudo; Preparação das estratégias de inserção (oficinas) e dos procedimentos para construção dos projetos de investigação; Realização das oficinas de construção de projetos de pesquisa; Realização de encontros com os sujeitos da pesquisa para discussão das conclusões do estudo.

A teoria abordada na oficina de projetos científicos visou fornecer aos participantes embasamento teórico sobre conhecimento científico, metodologia científica, método científico e planejamento de uma pesquisa científica, destacando as suas características e distinção de outras formas de conhecimento. A exposição do conteúdo teórico da oficina foi feita de forma dialogada e contextualizada.

Após a exposição teórica, realizamos um momento prático com os participantes que corresponde ao preenchimento do formulário de hipótese. O referido formulário tem objetivos instrucionais que

norteiam o seu preenchimento sob orientação da equipe de formadores. O objetivo desta prática é oferecer aos participantes uma vivência, através da qual os mesmos escolhem e delimitam o tema da pesquisa a partir de um fato observado, formulam uma pergunta sobre algo que quer explicar a partir desse fato, formulam possíveis respostas ao problema.

O trabalho com o formulário de hipótese(s) prepara os professores para que orientem os trabalhos iniciais dos alunos-autores dos projetos de iniciação científica em relação às etapas do método científico.

O modelo estruturado de projeto de iniciação científica, utilizado na oficina, é apresentado aos participantes de forma detalhada, explicando cada um dos seus componentes estruturais, recorrendo à utilização de exemplos para melhor compreensão. Os exemplos utilizados são de projetos de iniciação científica já desenvolvidos nas escolas participantes do projeto. Esse momento da oficina permite ao participante entender metodologicamente como orientar seus alunos na elaboração do projeto escrito.

Os critérios de avaliação de um projeto de iniciação científica são trabalhados, também, com os participantes da oficina, uma vez que, entre as etapas de um projeto de pesquisa, está a comunicação dos resultados alcançados em eventos como Congressos, Feiras etc.

Essa atividade permite aos participantes uma visão de como orientar bem os alunos-autores para apresentar os resultados de sua pesquisa de acordo com os critérios estabelecidos pelo evento.

São fornecidas orientações sobre a função do pôster ou banner, que consiste em sintetizar informações e dados relevantes da pesquisa para sua comunicação nos eventos científicos. Destaca-se neste momento as técnicas de como preparar e apresentar um artigo científico e sua apresentação em Comunicações Oraís.

Os participantes são orientados sobre como utilizar o caderno de campo, o que conterà e sua importância na preparação de notas da pesquisa, visando os relatórios.

A avaliação da oficina foi feita por meio de instrumental estruturado, através do qual levantamos o grau de satisfação dos participantes em relação aos seguintes aspectos: Tempo despendido, conteúdo transmitido, conceitos básicos transmitidos e organização do encontro.

Nesse instrumento avaliativo, solicitamos ainda, sugestões dos participantes na formação básica do encontro. Nesse espaço, os participantes poderão sugerir modificações quanto ao local, número de participantes, conceitos apresentados, textos, slides e dinâmica dos trabalhos.

O projeto como fortalecimento da relação universidade, escola e comunidade

A configuração deste projeto, que articula atividades de ensino, pesquisa e extensão é possibilitada, basicamente, por dois movimentos: (1) o conjunto de atividades realizadas pelo Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente e seus objetivos enquanto espaço multiusuário, o que justifica seu caráter interdisciplinar e transdisciplinar, consubstanciada com a implantação de seu Projeto de Ação, em especial das atividades vinculada a licenciatura e, (2) a revisão do papel da extensão na universidade, decorrente de um movimento mais amplo: a definição da política nacional de extensão para as instituições de ensino superior públicas brasileiras, a partir da criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, em 1987.

A partir deste projeto os resultados da articulação entre ensino, pesquisa e extensão contribuíram para uma valorização da atividade extensionista numa perspectiva multireferencial e interdisciplinar, para o reconhecimento do papel formador da extensão, para a possibilidade de fomento à produção de conhecimento através de projetos e programas de extensão e para a oferta de atividades práticas de aprendizado significativo para os alunos dos cursos de licenciatura. A proposta aqui defendida procurou transcender os limites institucionais da Universidade e alinhará com outras organizações da educação básica movimentos de troca de experiência e construção de aprendizagens e conhecimentos.

Referências

- BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. DOU de 23 de dezembro de 1996.
- ANDERSON, Gary L., HERR, Kathryn. **The New paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities?** *Educational Researcher* nº 5, vol. 28, june-july 1999.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa – Princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- _____. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1994.
- FIORENTINI & PEREIRA. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998, p.207-236. .
- _____. **Action research as a professional development in one urban school district. Annual Meeting of the American Educational Research Association**, Chicago, IL, março, 1997.
- _____. **A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa - investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Ed. Liber, 2008.
- LÜDKE, Menga. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. *Educ.Soc.* v. 22, n.74, Campinas, Abr.2001. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3302001000100006%094>. Acesso em: 02 jul. 2009.
- NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- _____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.
- NUNES, João Arriscado. **Teoria crítica, cultura e ciência: o(s) espaço(s) e o(s) conhecimentos(s) da Globalização**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- POPPER, Karl. **Conhecimento objetivo**. São Paulo: EDUSP; Belo Horizonte, Itatiaia, 1975.
- _____. **Professor reflexivo: historicidade do conceito**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro

- (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002b.
- GONÇALVES, Hortência Abreu. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Avercamp, 2005. 142p.
- GALLIANO, A. Guilherme. **O Método Científico: Teoria e Prática**. São Paulo: Harbra, 1979. P. 1-45.
- SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA Antonio (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.
- TARDIF, M. et al. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação** n.º 4, 1991.
- ZEICHNER, K. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico**. In: GERALDI,

PET – Conexões de Saberes: contribuições da educação tutorial para a formação profissional

Ana Lúcia Fontes de Souza Vasconcelos.

Professora do Departamento de Ciências Contábeis/UFPE.

Doutora em Serviço Social/UFPE. Tutora do Grupo PET

Conexões. E-mail: anafontes_ufpe@yahoo.com.br

Marisilda de Almeida Ribeiro.

Professora do Centro Acadêmico de Vitória/UFPE, Núcleo de Nutrição.

Doutora em Ciência dos Alimentos. Tutora do Grupo PET

Conexões. E-mail: marisild@hotmail.com

Mônica Camelo Pessoa de Azevedo Albuquerque.

Professora do Departamento de Medicina Tropical /UFPE.

Doutora em Ciências Biológicas. Tutora do grupo PET-Parasitologia.

E-mail: jcmonica@globo.com

Monica Maria Barbosa Gueiros.

Professora do Departamento de Ciências Administrativas/UFPE.

Doutora em Administração/UFBA. Tutora do Grupo PET Conexões.

E-mail: monicabgueiros@gmail.com

Valdilene Pereira Viana Schmaller.

Professora do Departamento de Serviço Social/UFPE. Doutora em Serviço Social/UFPE.

Tutora do Grupo PET Conexões.

E-mail: valdileneviana@uol.com.br

Resumo

Este texto apresenta algumas experiências que evidenciam particularidades do Programa de Educação Tutorial - PET Conexões de Saberes e ao mesmo tempo, reflete sobre as possibilidades que a educação tutorial e continuada proporciona na formação profissional. Para fundamentar as reflexões utiliza-se de categorias como indissociabilidade, educação, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e a opção metodológica da pesquisa-ação. Na sequência, mostra os resultados na formação acadêmica no que se refere à extensão, pesquisa e ensino, por exemplo, o estímulo ao gosto pelas leituras; a motivação para continuar a carreira acadêmica; o desenvolvimento de práticas extensionistas; o trabalho em equipe.

Palavras-chave: Educação tutorial. Formação profissional. Interdisciplinaridade.

Abstract

This paper presents some experiments that shows particularities of the education program PET Conexões de Saberes - Programa de Educação Tutorial and, withal, reflects on the opportunities that

tutorial and continuing education provides on vocational training. To support this reflections, this research uses categories such as inseparability, education, interdisciplinarity, transdisciplinarity and the methodological option is accomplished through action-research. Subsequently, shows the results in academic education, regarding to extension, research and teaching; eg., the incentive for the love of reading, motivation to continue the academic career, the development of practical extension; the teamwork.

Keywords: Tutorial Education. Professional Training. Interdisciplinarity.

Introdução e objetivos

Este ensaio tem por objetivo descrever sobre o processo formativo da educação tutorial, a partir da experiência com grupos do Programa de Educação Tutorial na modalidade PET Conexões¹. Atualmente a UFPE possui 13 Grupos² PET, sendo que 07 vinculados aos cursos específicos como Ciências Sociais, Economia, Geografia, Informática, Letras, Química e um de caráter interdisciplinar envolvendo os cursos de: Biomedicina, Farmácia, Nutrição e Enfermagem do campus Recife e 05 grupos PET- Conexões de Saberes envolvendo os cursos de Nutrição do Centro Acadêmico de Vitória (CAV), Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste (campus Caruaru - CAA) e Administração, Ciências Contábeis e Serviço Social do campus Recife. Cada um dos cinco grupos PET – Conexões envolvem 05 doutores tutores e 12 discentes³, ou seja, 60 bolsistas dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Administração, Ciências Contábeis e Atuariais, bacharelado em Ciências Sociais, Ciências da Computação, Direito, Engenharia Civil, Fisioterapia, Geografia, Nutrição, Pedagogia e Serviço Social.

A Universidade Federal de Pernambuco – UFPE reconhece que deve, perante a sociedade que a sustenta, justificar a relevância do papel que desempenha nas suas atividades fins – o ensino, a pesquisa e a extensão, contribuindo para reduzir a distância entre a academia e a sociedade. Destaca-se entre seus objetivos:

- § Contribuir para melhorar a formação acadêmica do aluno através da incorporação dos conhecimentos práticos e de pesquisa, adquiridos em atividades desenvolvidas junto às comunidades;
- § Contribuir para a transformação social das comunidades e entidades contempladas;
- § Expandir a participação de estudantes da UFPE em projetos de extensão;
- § Fomentar a realização de projetos integrados.

Esta preocupação com a formação interdisciplinar e indissociável da pesquisa e extensão – sobre as realidades vividas e vivenciadas – gera ações integradoras e traz relevância aos sujeitos envolvidos, ao mesmo tempo em que provoca, entre discentes e docentes, o processo de co-gestão dos produtos acadêmicos, criando igualmente uma formação acadêmica cooperada como elemento aglutinador de agentes de desenvolvimento nos seus âmbitos de atuação e territórios.

Neste trabalho, conjectura – se que unir diferentes campos de conhecimento para a produção de saberes é fundamental para articular a universidade e a sociedade. A relevância deste tema está

1 O Ministério da Educação criou em 2010 pela Lei nº 11.180/2005, com o edital nº 09 ampliando o PET e criando o PET - Conexões de Saberes. Edital SECAD/MEC nº 11/2009 Edital SESU/SECAD nº 09 de 02/08/2010 – que institui o PET/ CONEXÕES DE SABERES. Em cumprimento à Portaria MEC nº 591, de 18 de junho de 2009, com as alterações da Portaria MEC nº 975, de 27 de julho de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 28 de julho de 2010, que prevê a expansão de grupos PET vinculados a áreas prioritárias e a políticas públicas de desenvolvimento, assim como a correção de desigualdades sociais e regionais, serão criados, nas Instituições Federais de Ensino Superior, grupos do PET, que doravante denominar-se-ão PET/Conexões de Saberes (BRASIL, 2010).

2 Na concepção filosófica do programa “a constituição de um grupo de alunos vinculados a um curso de graduação para desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão sob a orientação por um professor tutor visa oportunizar aos estudantes participantes a possibilidade de ampliar a gama de experiências em formação acadêmica e cidadã. Assim, o Programa de Educação Tutorial objetiva complementar a perspectiva convencional escolar baseada, em geral, em um conjunto qualitativamente limitado de constituintes curriculares”. Além disso, continua afirmando que “um grupo tutorial se caracteriza pela presença de um tutor com a missão de estimular a aprendizagem ativa dos seus membros, através da vivência, reflexões e discussões, num clima de informalidade e cooperação”. (BRASIL, 2006b, p. 06).

3 Estes grupos também agregam em média 03 discentes como voluntários com as mesmas atribuições acadêmicas dos bolsistas.

em refletir sobre os desafios da formação profissional na perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, através da educação tutorial, na busca de método de suporte teórico para as ações e a educação continuada.

Marco teórico

Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação profissional

O PET Conexões tem por objetivo “promover a formação ampla e de qualidade acadêmica dos alunos de graduação envolvidos direta ou indiretamente no programa, estimulando a fixação de valores que reforcem a cidadania e a consciência social de todos os participantes e a melhoria dos cursos de graduação” (BRASIL, 2006a, p.7).

O Programa tem em vista ampliar a relação entre a universidade e os moradores de espaços populares, assim como, entre estes e suas instituições; aprofundar a formação dos jovens universitários de origem popular como pesquisadores e extensionistas, visando sua intervenção qualificada em diferentes espaços sociais, em particular, na universidade e em comunidades populares, além de estimular a formação de novas lideranças capazes de articular competência acadêmica com compromisso social (BRASIL, 2006b, p.7).

No Brasil a construção da política de educação⁴ é amplamente pesquisada por vários estudiosos do tema, a exemplo de Saviani (2000; 2008); Chauí (2003); Sguissardi (2001); Frigotto (2011), para citar alguns. A universidade pública como um processo sócio-histórico, também objeto de estudo destes e outros pesquisadores⁵, enquanto instituição de ensino, está em permanente transformação e se caracteriza por sua dimensão geradora e formadora, principalmente, como socializadora de conhecimento.

Entende-se por universidade pública

[...] uma das instâncias onde deve ocorrer, de forma integrada, a formação profissional e a reflexão crítica sobre a sociedade, assim como a produção do conhecimento, o desenvolvimento e a democratização do saber crítico em todas as áreas da atividade humana. Suas funções básicas, o ensino, a pesquisa e a extensão, devem ser desenvolvidas de forma equilibrada, articulada e interdisciplinar (ANDES, 2013, p.17).

Esta concepção de Universidade agrega o artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988⁶ dispondo que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão

A indissociabilidade possibilita a produção do conhecimento no âmbito das atividades acadêmicas e favorece a formação profissional, que tem por base a realidade social brasileira; produz mudanças no processo de ensino aprendizagem e na construção de conhecimento para compreensão das desigualdades socioeconômicas.

A formação profissional baseada na concepção de indissociabilidade considera que o ensino “deve ter o caráter formador e crítico, ser presencial, para construir na interação com a pesquisa e a extensão,

4 Concordamos com Silva quando afirma que “a organização e a regulamentação da educação por parte do Estado devem ser compreendidas como um processo de conquista social, travado pelos movimentos sociais e dos trabalhadores, que passam a reivindicar a incorporação de seus direitos na lógica estatal. Assim, o acesso à educação torna-se um direito social e historicamente conquistado, configurando-se, portanto, como uma política social”. (SILVA, 2010, p. 409).

5 Cf. SEVERINO (2009).

6 Capítulo III. Da Educação, Da Cultura e do Desporto Seção I. Da Educação. (BRASIL, 1988).

a autonomia do pensar e fazer no exercício profissional e na ação social” (ANDES, 2013, p.20). A pesquisa deve ser compreendida como uma “atividade intelectual artesanal, devendo ser valorizada como um instrumento de desenvolvimento soberano – científico, tecnológico, cultural, artístico, social e econômico [...]” (p.20) e a extensão deve ser entendida como “uma política institucional [...] que tenha como objetivo a identificação e o acompanhamento de problemas sociais relevantes e propiciar a troca de experiências e saberes entre a universidade e a sociedade” (ANDES, p. 20).

O papel da Universidade pública é construir e socializar, a partir da crítica e da reflexão, o saber científico como instrumento de compreensão da realidade no âmbito das atividades. Por conseguinte, deve privilegiar uma “[...] *formação acadêmica* qualificada, fundada em concepções teórico-metodológicas críticas e sólidas, capazes de viabilizar uma análise concreta da realidade social – formação que deve abrir a via à preocupação com a *(auto) formação permanente* e estimular uma constante *preocupação investigativa*” (NETTO, 2007, p.155). [grifos do autor], ou seja, necessita estar em constante mudança, portanto, um processo de sucessivas reflexões críticas coletivas viabilizadas pelo potencial renovador que este ato propicia.

Compreende-se que a indissociabilidade requer interdisciplinaridade e interinstitucionalidade na execução de propostas com capacidade de reorientar os objetos de estudos para gerar troca de experiências e saberes; propicia um conhecimento mais humanizado no meio acadêmico e integração do corpo docente e discente no desenvolvimento de atividades acadêmicas, e ainda requer abertura para a construção de processos emancipatórios e de autonomia dos sujeitos envolvidos na aprendizagem⁷ a partir da práxis transformadora, ou seja, “[...] pode mudar as relações econômicas, sociais e políticas, exigindo desenvolvimento de ações integradas dos diferentes setores da sociedade e não ações pontuais uma vez que a solução dos problemas sociais não se constitui responsabilidade de uma área de saber de determinada categoria profissional” (SETUBAL, 2007, p.65).

Deste modo, “[...] o princípio de indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão que garante a pretendida integração desses saberes com a ciência, as características particulares de cada uma das três atividades acadêmicas e a permanente articulação entre elas”. (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 273).

Ao trazer para o centro do debate da formação profissional da indissociabilidade estamos considerando que o conhecimento ressignifica as modalidades de ensino tradicionais fazendo emergir novos métodos que venham possibilitar maior dinamização da aprendizagem e campos de intervenção, contribuindo de tal modo para o desenvolvimento dos indivíduos e da Universidade pública. Concorda-se que:

[...] o professor universitário, ao integrar seu ensino à pesquisa e à extensão, mantém-se atualizado e conectado com as transformações mais recentes que o conhecimento científico provoca ou mesmo sofre na sua relação com a sociedade, além de formar novos pesquisadores, críticos e comprometidos com a intervenção social (MOITA; ANDRADE, 2009, p.272).

Vários grupos dentro das universidades públicas se esforçam para consolidar o tripé ensino, pesquisa e extensão. No entanto, são poucos que conseguem avançar nesse propósito, uma vez que as três atividades possuem diversos desafios e limites institucionais que, por vezes, levam a

8 “A expansão da nascente prática institucional da ciência, com suas sociedades e academias, produzia campos disciplinares cada vez mais rigorosamente delimitados, como se fossem territórios inexplorados, demarcados e apropriados pelos seus desbravadores. Na arena científica, mais e mais se valorizava a especialização, tanto no sentido de criação de novas disciplinas científicas quanto na direção de subdivisões internas nos próprios campos disciplinares (Foucault, 1966). Essa estratégia de organização histórico-institucional da ciência, baseada na fragmentação do objeto e numa crescente especialização do sujeito científico, tem sido designada como *disciplinaridade*”. (ALMEIDA-FILHO, 2000, p.15.)

desistências, fracassos e desânimos dos seus membros.

A disciplinaridade^s ou intra-departamentalidade é frequente na composição dos grupos de pesquisa e extensão, ou seja, grupos isolados que não buscam articulação com outras ciências e campo de conhecimento é comum nas Universidades. A quebra desse isolamento por vezes ocorre, porém apenas para a execução de algumas ações no campo pesquisa sendo pontuais e transitórios. No campo do ensino e da extensão esse isolamento é ainda maior, pois, são escassas metodologias e práticas pedagógicas interdisciplinares desenvolvidas pelos docentes. Tais tentativas de articular a indissociabilidade, erroneamente nomeadas de interdisciplinar, se resumem a palestras e troca de experiências em forma de exposição em sala de aula.

Bases da educação tutorial

A filosofia tutorial parte do princípio de que a formação acadêmica necessita ampliar seus currículos através de troca de experiências em atuação coletiva dos saberes, conduzindo a uma diversificação de atividades acadêmicas que contribua para a educação integral dos estudantes. Esta caminhada pode se dar sozinha pelo aluno, que certamente encontrará muitas dificuldades e um olhar limitado da instituição, ou ao lado de um professor que possa dialogar e ampliar seus horizontes, estimulando a refletir de uma forma emancipatória de seus direitos.

O papel do tutor é de estimular a aprendizagem ativa dos seus membros, por meio de vivência, reflexões e discussões, em um clima de informalidade e cooperação com um acompanhamento próximo e orientação sistemática, propiciando o AprenderFazendo e Refletindo Sobre (BRASIL, 2006b).

Esta tarefa irá possibilitar que o educando não seja um mero reproduzidor de ideologias, mas que possa questioná-las e produzir-lhes rupturas, tornando-se assim capaz de analisar, comparar e escolher seu caminho (FREIRE, 2006).

A palavra tutorial é derivada da palavra tutor que vem do latim *tutus* (proteger, defender, assistir). Assim, a educação tutorial está relacionada a um papel de mediar e facilitar o caminhar universitário, onde os estudantes possam ser atuantes, responsáveis e comprometidos sobre sua própria aprendizagem e desenvolvimento pessoal (MARTINS, 2007).

Esta condição lhes permitirá conquistar novos valores, estabelecendo relações através de um trabalho coletivo, extracurriculares, que contribua para o desenvolvimento de habilidades sociais e éticas. De acordo com Koltermann e Silva (2008):

Nesse sentido, é necessário fomentar nos acadêmicos, por meio de ação coletiva, o desenvolvimento da capacidade crítico-criativo, a partir das atividades integradas sob a ótica de resolução de problemas e execução de projetos, da proposição de tarefas complexas e desafios que os incitem a mobilizar seus conhecimentos, suas habilidades e suas atitudes, também, denominadas de competências.

Essas competências dentro de um conjunto de conhecimentos (saberes), práticas (saber-fazer) e atitudes (saber-ser), fazem parte da missão do tutor em estar correlacionado-as às atividades de ensino-pesquisa-extensão, de forma integrada sendo o diferencial na vida cidadã e profissional dos

estudantes, pois, terá como desafio articular conhecimentos acadêmicos com a vida real.

A inovação do programa está na possibilidade de formação de uma rede sócio-pedagógica na universidade, estabelecida por discentes de diferentes cursos e perfis acadêmicos, podendo ser considerado um caminho para acolher os jovens na vida universitária, sistematizar experiências originadas em suas comunidades e dotá-los de instrumentos metodológicos para compreender e contribuir para a superação das históricas de desigualdades em que vivem através da afirmação e proposição de políticas públicas e sociais para as instituições de ensino superior. Este é o ponto da inflexão que é preciso valorizar para que dê condições ao sujeito de oportunizá-lo às decisões e buscar valer seus direitos que hora foram negados. O mundo subjetivo sendo descoberto pela aferição nos fatos sociais (BARROS e SILVA, 2002).

Esta nova concepção de compreender e promover a formação de discentes a partir de suas realidades, permeadas no diálogo com a prática, sustentando a perspectiva de um processo caracterizado como formativo-emancipatório, que permite fundamentar e ampliar sobre a reflexão na ação educativa com um coletivo articulado. O tutor tem este papel formador e transformador do exercício cotidiano da reflexão, demarcando uma ruptura epistemológica entre o paradigma da racionalidade técnica e o da racionalidade prática ao considerar a maneira de conceber as relações sujeito-objeto com seus orientandos (FRANCO, 2008, p. 95).

Inter e transdisciplinaridade como elemento da formação profissional no PET

Conexões de Saberes

O movimento da interdisciplinaridade, surgido em meados da década de 1960, recebeu grandes contribuições dadas por Jean Piaget (1972), Georges Gusdorf (1990), Guy Berger (1972) e Hilton Japiassu (1976). Para Fazenda (2002, p.19) esse movimento surgiu em oposição à especialização demasiada do conhecimento que causava um distanciamento entre a academia e os problemas cotidianos, ou seja, “esse posicionamento nasceu como oposição a todo o conhecimento que privilegiava o capitalismo epistemológico de certas ciências, [...] e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção [...]”. Tal especialização foi fruto do caráter disciplinar do ensino formal que compreende o conhecimento de forma compartimentalizado. Concorda-se com Morin (2000), quando assevera que as disciplinas como estão estruturadas só servirão para isolar os objetos do seu meio e isolar partes de um todo. A educação deve romper com essas fragmentações para mostrar as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e dos problemas que hoje existem. Caso contrário será sempre ineficiente e insuficiente para os cidadãos do futuro.

A reorganização curricular em áreas de conhecimento tem o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização. A proposta da interdisciplinaridade é estabelecer ligações de complementaridade, convergência, interconexões e passagens entre os conhecimentos. Segundo o Ministério da Educação “o currículo deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o aluno para a vida em sociedade, atividade produtiva e experiências subjetivas, com vista à integração” (BRASIL, 1999, p. 28).

Segundo Augusto e Caldeira (2007, p.3):

Um ensino pautado na prática interdisciplinar pretende formar estudantes com uma visão global de mundo, aptos para “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos” (MORIN, 2002, p. 29). Trata-se de uma visão de mundo baseada na relação entre o todo e as partes, que dá o respaldo necessário ao conceito de interdisciplinaridade que concebemos. Este conceito está apoiado na complexidade, na abordagem de um tema ou tópico que esteja acima das barreiras disciplinares, isto é, na tentativa de abordar o tema como um todo.

Para conceber uma nova educação universitária a prática da interdisciplinaridade deve ser frequente na sala de aula, nos laboratórios de pesquisa e, sobretudo nos campos de aplicação do conhecimento. E, deve ir além, sendo capaz de desenvolver a transdisciplinaridade, cuja meta é a compreensão do mundo presente.

O exercício transdisciplinar constitui-se em uma relevante contribuição para o advento do novo tipo de educação estabelecida em quatro aprendizagens, consideradas pilares, segundo Delors (1998, p. 89-102)

Aprender a conhecer indica o interesse, a abertura para o conhecimento [...]; aprender a fazer mostra a coragem de executar, de correr riscos [...]; aprender a conviver traz o desafio da convivência que apresenta o respeito a todos [...] e, finalmente, aprender a ser, que, talvez, seja o mais importante por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver.

O programa PET conexões oportuniza ao aluno um exercício interdisciplinar através de atividades com metodologias indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão, as quais podem ser um exemplo dessa prática quando o conhecimento adquirido no ensino é aprimorado na pesquisa e difundido na extensão como tecnologia social. Na atividade de extensão, o conhecimento interdisciplinar é muito exigido, pois como afirma Castro (2004, p. 14), “a extensão [...] se coloca como um espaço estratégico para promover práticas integradas entre as várias áreas do conhecimento.” O PET tem sido, portanto um laboratório de práticas inter e transdisciplinares e, atualmente, o meio através do qual a universidade cumpre seu papel produzindo conhecimento em benefício da sociedade.

Educação profissional

De acordo com Mourão e Puente-Palacios (2006, p.42) a formação profissional pode ser compreendida como:

“Processos educativos em instituições educacionais ou empresas que permitam, ao indivíduo, adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços”.

Dessa definição, as autoras realçam quatro aspectos: a) a natureza processual da formação profissional: a compreensão de que a formação profissional tem natureza processual a distancia de algumas práticas educacionais ou realização de eventos isolados, do contrário, se propõe formar indivíduos para exercer determinadas profissões; b) a sua ligação com o sistema educacional: a união entre formação profissional e sistema educacional resgata a concepção de que o trabalho é também

uma forma de inserção social. Neste sentido a educação para o trabalho é visualizada como uma alternativa de promover maior equidade social e minimizar discrepâncias na conquista por um lugar no mercado de trabalho; c) o fato de que a formação profissional pode ser desenvolvida em instituições educacionais ou empresas: apesar da constatação de outras formas de desenvolvimento profissional, em geral, a relação entre formação profissional e o sistema educacional ocorre por meio dos cursos técnicos e universitários; d) o objetivo precípua de fornecer ao indivíduo conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais relacionados ao sistema produtivo.

Nessa perspectiva, o objetivo da formação profissional é atribuir aos indivíduos um papel ativo nesse processo. Assim, nessa linha de pensamento é preciso considerar os formandos como protagonistas do processo de construção de um saber ocupacional.

Para Mourão a qualificação profissional se apresenta como um agente de inserção social atuando junto aos indivíduos no mercado de trabalho. Este é um dos meios responsáveis para a construção da identidade do indivíduo e o mesmo perpassa pela educação. Neste sentido, o trabalho e a educação são dois conceitos inter-relacionados e “[...] a ligação da formação profissional com o sistema educacional também é fundamental, porque o trabalho é uma forma de inserção na sociedade” (MOURÃO, 2009, p. 138).

O PET conexões de saberes evidencia compromisso com a preparação dos alunos para atuar no futuro campo profissional, cômicos de seu papel social. O Programa capacita estudantes como pesquisadores, do ponto de vista técnico-científico, e como agente extensionista, estimulando a formação de novas lideranças, multiplicando saberes e articulando conhecimentos acadêmicos com compromisso social. Dessa forma, diante dos desafios da formação profissional e das interfaces entre esses temas, interessa refletir neste artigo sobre até que ponto o PET tem (re)alinhado suas concepções e práticas na perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Processo metodológico da educação tutorial: pesquisa-ação

Como o próprio nome sugere, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, com o sentido de ampliar o conhecimento e sua compreensão, como elementos da prática. O conceito de pesquisa-ação explicitada por Thiollent (1986, p.14) possui paradigma na relação entre ação cooperativa e problema de intervenção:

“[...] é um tipo de pesquisa social, com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo, e, no qual, os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

A palavra “empírica” é decorrente do termo grego “*empeiria*” e significa o conhecimento adquirido por meio da experiência. Na pesquisa-ação a pesquisa ocorre com a finalidade de aprimorar a prática e não, apenas conhecê-la. Nesta acepção a pesquisa-ação constitui uma metodologia a ser utilizada quando se busca compreensão e mudança, simultaneamente. No Brasil, o uso deste tipo de

metodologia ainda é pouco difundido.

Um dos pioneiros da pesquisa-ação foi o psicólogo alemão Kurt Lewin, que viveu entre 1890-1947, a quem é atribuído, tanto a metodologia, quanto a nomenclatura de pesquisa-ação. Em 1946, o método foi utilizado por Lewin, numa abordagem de pesquisa experimental de campo, em trabalhos com finalidade de mudança de hábitos alimentares da população e de atitudes dos americanos em relação a grupos étnicos minoritários, num período pós-guerra. A conduta de seu trabalho tinha como valores: a construção de relações democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a tolerância a opiniões divergentes e o pressuposto de que os sujeitos modificam suas atitudes mais facilmente quando impelidos por decisões grupais.

Na pesquisa-ação, a ação ocorre em consonância com a realidade, a partir de uma situação ou problemática que é explicada a partir do ponto de vista e representações das pessoas envolvidas naquela conjuntura. Portanto, trata-se de um ato dinâmico e devotado, num processo de novas descobertas, permeado pela qualidade de trabalho e vida dos envolvidos, o que permite a cada participante atuar como um pesquisador, iniciando com a compreensão dos fatos, seguida da revisão crítica da ação e busca de alternativas de solução.

Destarte na *pesquisa-ação* o participante é conduzido à produção do próprio conhecimento, o que o faz sujeito dessa produção. Desta forma, algumas das objeções feitas à pesquisa-ação, normalmente, ocorre por parte dos partidários da pesquisa tradicional sob a justificativa de que o objetivo da pesquisa-ação é situacional e específico; a amostra é, geralmente, restrita e não representativa; apresenta pouco ou nenhum controle sobre variáveis independentes. Assim sendo, isto é, a partir dessas alegações, os resultados da pesquisa-ação são tidos como restritos ao ambiente da própria pesquisa, ou seja, de relevância local.

De fato, a metodologia pesquisa-ação se desvia do “rigor científico” esperado das técnicas e metodologias desenvolvidas e utilizadas nas ciências exatas e naturais, as quais desconsideram ou ignoram o enfoque sistêmico da relação homem e meio ambiente. Neste contexto, é possível compreender com mais clareza o papel dessa metodologia na interface entre a pesquisa e a realidade, pesquisa esta entendida como um processo na busca da resolução de uma problemática, da mesma forma que se considera um ensaio na pesquisa básica, com a diferença de que este último é realizado no âmbito circunscrito do domínio do pesquisador.

Para Zamboni (2006, p. 51 e 52) pesquisa:

[...] é a busca sistemática de soluções, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a qualquer área de conhecimento humano [...] No entanto, como em qualquer atividade humana, pesquisa enquanto processo não é somente fruto do racional; o que é racional é a consciência do desejo, vontade e predisposição para tal, não o processo da pesquisa em si, que intercala o racional e o intuitivo na busca comum de solucionar algo.

Neste sentido, a pesquisa-ação assume como característica o cunho socioeducativo, pois, para Oliveira e Oliveira (1981, p.19), esta promove “o conhecimento da consciência e também a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos com quem se trabalha”. Da mesma forma que o pesquisador incorpora a metodologia, também o faz os grupos sociais com os quais a pesquisa se realiza. Por esta e demais razões acima apresentadas, a pesquisa-ação torna-se passível de adequação no campo das

ciências sociais e aplicadas, onde o enfoque sistêmico e das relações humanas prevalecem, tanto que sua aplicabilidade tem sido vista nas organizações, área de saúde, ensino, entre outras.

Ackoff (1999) defende que uma das muitas maneiras de entender um sistema é percebê-lo como um “todo que não pode ser dividido em partes independentes. Seu desempenho nunca é igual à soma das ações de suas partes consideradas separadamente: é uma função de suas interações”. Com raras exceções, os sistemas interagem muito mais do que nossa capacidade de percepção.

Para Gamboa (1982, p. 36), a *pesquisa-ação* “busca superar, essencialmente, a separação entre conhecimento e ação, buscando realizar a prática de conhecer para atuar”.

Entende-se assim que a *pesquisa-ação* é uma ferramenta com propriedade holística, crítica, reflexiva e dialógica, que patrocina etapas contínuas de construção do conhecimento em busca da autonomia. Pois, o processo permite novos olhares para os acontecimentos, favorece novas probabilidades de interpretação e provavelmente, mudanças nos rumos da investigação, daí sua característica transformadora.

A decisão coletiva sobre os rumos da investigação faz dos envolvidos colaboradores ativos da pesquisa, permitindo que as mudanças sejam percebidas e analisadas por todos os integrantes que objetivam a transformação desejada.

Nestes termos, afirma Freire (1987, p. 167), “a colaboração corresponde a uma característica de ação dialógica e não pode realizar-se a não ser pelo diálogo entre sujeitos, ainda que estes tenham níveis e funções distintos [...]”.

É relevante abordar também as fases do processo de pesquisa-ação, como toda pesquisa, decorre da busca por resposta a questionamentos ou suposições. Assim a primeira fase de toda investigação consiste na caracterização do problema e do reconhecimento da necessidade de mudança, estágio procedente de observações, coleta de informações e reflexões pertinentes aos questionamentos iniciais.

Como instrumentos para a coleta de informações estão às pesquisas bibliográficas; entrevistas; registro de opiniões; roda de discussão; dramatizações, dentre outros. Com base nas informações obtidas é possível a formulação de hipóteses, que são explicações provisórias. Sequencialmente, as etapas assemelham-se às da pesquisa acadêmica “tradicional”, ou seja: sistematização (Pesquisa) de procedimentos (ações planejadas e implementadas) em experimento onde são compartilhados os saberes informais (empírico) e formais (científico), em ambiente real (realidade) e sistêmico (somatória complexidade de variáveis ambientais, socioeconômicas e culturais) influenciado por modelos de representações individuais e coletivas.

O registro dos dados em cada fase é essencial para a avaliação dos efeitos das ações planejadas. Esperam-se como resultados: a co-gestão na pesquisa; nova sistematização (pesquisa) e procedimentos (ações); novos experimentos (promoção da aprendizagem); mudança de paradigmas; evolução comportamental, individual e coletiva, esta última caracterizada pela capacidade de iniciativa e tomada de decisão demonstrada pelos participantes.

Da avaliação do plano de intervenção (ações) provém a reflexão para aperfeiçoamento ou criação de novas ações e início de um novo ciclo. Os ciclos se repetem até a solução do problema ou alcance da mudança necessária. A aplicação do conhecimento produzido e compartilhado em prol da transformação social é a realidade almejada.

Diante do exposto, é possível perceber que a pesquisa-ação pode ser considerada uma metodologia na qual a pesquisa possui um enfoque sistêmico, condição que ocorre nas Ciências

Aplicadas e na troca dos saberes formal e informal. Neste contexto, evidencia-se a aplicabilidade e eficiência da pesquisa-ação como caminho na busca pela transformação da sociedade alicerçada no compartilhamento de experiências práticas e teóricas, e na produção parceira de novos conhecimentos em benefício do coletivo.

Resultados e discussão

A coleta de dados foi realizada mediante os relatórios anual de atividades, enviadas como prestação de contas ao MEC/SESU/DIFES, ano base 2012, de cinco grupos focais. A análise deu-se através de toda a classe de documentos e textos que conduziram as descrições sistemáticas quantitativas e qualitativas, presentes nos relatórios que tiveram como base os indicadores da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Algumas atividades podem ser exemplificadas a seguir:

Atividade 1: Oficinas sobre Políticas Afirmativas no Ensino Superior

Esta oficina proporcionou reflexões teóricas metodológicas sobre participação política dos estudantes de ensino superior tendo o controle social como uma das possibilidades de gestão participativa. Desta forma, a partir de sua consciência crítica, os estudantes puderam analisar as políticas públicas que estão sendo oferecidas nas IES participando de seu planejamento através de encaminhamentos de demandas. As reuniões aconteceram uma vez por mês, durante um semestre. A metodologia foi através de leitura de texto antecipada e momentos presenciais com roda de diálogo. Resultados: Ensino (reflexões teóricas sobre a temática) – Pesquisa (levantamento de diagnóstico social das condições de permanência dos alunos na UFPE) – Extensão (participação nos debates quanto à implantação de uma Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis da UFPE), e sensibilização para o funcionamento do FEOP – fórum dos estudantes de origem popular - que aconteceu duas vezes no semestre, sendo divulgado com toda a comunidade acadêmica e parceria com o Comitê Territorial de Educação Integral de Pernambuco.

Atividade 2: Oficinas de formação sobre práticas extensionistas

Esta ação teve por objetivo estimular os bolsistas para a importância do trabalho em equipe na efetivação das práticas extensionistas. Nesta oficina a autonomia do discente para uma formação profissional crítica e emancipatória, o incentivo ao planejamento na execução das atividades e as discussões teórico-metodológicas e técnica-operativa tiveram por base a teoria de Paulo Freire. Foram realizadas 04 encontros de 04 horas, nos quais foram abordados temas transversais e interdisciplinares sobre conjuntura política, determinantes sociais da saúde e da educação, demandas e necessidades sociais da população. Obteve-se como resultado uma maior compreensão e interesse dos bolsistas em participar de projetos de extensão bem como aproximação da formação profissional dos problemas sociais.

Atividade 3: Oficina de “Métodos Qualitativos: Princípios Gerais”

A oficina buscou proporcionar informações sobre os principais paradigmas de pesquisa; conhecer as vantagens e desvantagens do método Qualitativo e os principais instrumentos de coleta e análise de dados. O público alvo foram os alunos do PET conexões e dos demais PETs convidados. A atividade contribuiu para o entendimento dos integrantes do PET sobre a etapa de

análise dos dados advindos do projeto que foram obtidos através de pesquisa de campo (Análise Qualitativa). Essa atividade sobre os Métodos Qualitativos: Princípios Gerais foi desenvolvida em um encontro de 04hs, ministrada por um docente da Área de Metodologia de Pesquisa, e abordou os seguintes tópicos: A que vem a pesquisa qualitativa?; Paradigmas de Pesquisa: Positivista (quanti) e Fenomenológico (quali); A opção pelo estudo de caso; Definição do estudo de caso como estratégia de pesquisa, etc.

Atividade 4: Utilizando “oficinas” como práticas facilitadoras processo ensino – aprendizagem

A utilização de oficinas como ferramenta no processo ensino – aprendizagem foi uma opção de atividade eleita pelos petianos com vista a promover a interdisciplinaridade no ensino básico. Tal problemática foi identificada em **pesquisa diagnóstica** realizada pelos bolsistas que incluiu a elaboração e aplicação de questionário e entrevistas, o que permitiu a convivência dos bolsistas do PET com o ambiente de uma escola municipal, e a identificação de pontos críticos pertinentes a sua área física, organizacional e pedagógica. Duas oficinas foram realizadas: uma abordando os temas microbiologia e literatura de cordel; e outra com o tema reciclagem e confecção de pufes com garrafas pet. No que tange ao aspecto **extensionista** da atividade, foi observada a dificuldade de alunos e professores do ensino básico em interligar os conteúdos das disciplinas envolvidas (Ciências, Português e Artes). Tal problemática gerou reflexões, discussões em base teórica e observacional, novas hipóteses e, conseqüentemente, novas ações foram propostas. O recurso das oficinas contribuiu com o processo de interação social e a troca de conhecimentos nos seus diversos aspectos, concatenado de forma exitosa a pesquisa, o ensino, e a extensão.

Atividade 5: “I Fórum de Educação Integral em Pernambuco: “Territórios Educativos na Construção de Saberes e Valores”

O evento realizado em Recife nos dias 18 e 19 de novembro de 2011, no Centro de Formação Paulo Freire, com objetivo de difundir experiências e estudos, promover a avaliação, provocar novos olhares sobre a produção e fomentar intervenções, na perspectiva de contribuir com a massificação da idéia de integralidade na educação, para resgatar no conceito de educação integral seu caráter necessário. O público alvo: Secretários Estadual e Municipais de Educação; Representação Pedagógica das redes: diretor(a), coordenador(a), gerente pedagógico; Educadores sociais dos Programas Mais Educação e Escola Aberta; Coordenadores interlocutores dos Programas Escola Aberta e Mais Educação. Como parceiros: PROEXT/UFPE, UFRPE, FACHO, CGU e FUNDAJ. Tivemos participação de 600 gestores que fazem parte da execução dos programas do PDDE (programa dinheiro direto na escola);

Fortalecimento da rede social entre as articulações das ações dos Programas Mais Educação e Escola Aberta com os diferentes setores e parceiros. A relevância dessa experiência está posta na identificação dos desafios existentes na relação escola/comunidade para potencializar essa relação e fortalecer as estratégias político-pedagógicas da educação integral nos espaços sócio educativos das territorialidades. Os bolsistas do PET Conexões foram monitores e relatores – sistematização - das atividades. A dinâmica do Fórum foi pensada visando oportunizar aos participantes momentos para se expressar e organizar melhor suas idéias a respeito da temática da educação integral. Desta forma, a programação contemplou mesas de debates, grupos de trabalho, socialização de experiências através de pôster etc.

Atividade 6: “Prevenção e controle das doenças parasitárias na Comunidade Quilombola Onze Negras localizada no Cabo de Santo Agostinho”

Neste trabalho foram aplicadas atividades pedagógicas com vista à educação para o controle e prevenção de doenças parasitárias, ao mesmo tempo em que foi monitorada a prevalência de parasitoses na população, por meio de exames coproparasitológicos. As ações tiveram início com a visita do grupo PET – Parasitologia na comunidade com os seguintes objetivos: 1- Apresentar o grupo à comunidade, 2- Conhecer os moradores da comunidade, suas culturas, costumes, lazer, abastecimento de água, fornecimento de energia elétrica, transporte, fontes de renda, coleta de lixo, doenças frequentes, assistência médica e odontológica, etc. Essa visita foi fundamental para que os alunos conhecessem as necessidades da comunidade e identificassem a percepção da população sobre as consequências da falta de condições básicas, necessárias à manutenção do estado de saúde. Como estratégia de atuação, foram realizadas as seguintes atividades: 1- aferição do estado de saúde das pessoas através do diagnóstico parasitológico das fezes. 2- estabelecimento de medidas educativas para a prevenção e controle de doenças parasitárias. O trabalho desenvolvido na comunidade proporcionou aos alunos experimentar “in loco” o processo de aprendizagem, na medida em que se dispôs a ampliar seus conhecimentos; ser ator no processo de investigação ao procurar responder aos seus questionamentos, gerando a pesquisa investigativa, e ainda ampliar a visão dos seus conhecimentos ao ser solicitado transmitir seu aprendizado à comunidade, atuando na prática como um mediador de transformação social.

Considerações finais

O PET conexões de saberes evidencia o compromisso com a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão na preparação dos alunos para atuar no futuro campo profissional. A proposta estimula e qualifica os discentes para a continuidade da sua formação acadêmica, ao mesmo tempo em que o conscientiza sobre o papel social da Universidade.

Do ponto de vista técnico-científico e da formação extensionista, o Programa vem contribuindo para a formação de novas lideranças e de agentes multiplicadores, cômnicos da sua responsabilidade e compromisso social como articuladores dos saberes e conhecimentos acadêmicos adquiridos.

Por fim, ressalta-se que ainda são muitos os desafios na busca de uma formação profissional que contemple a interconexão entre ensino-pesquisa-extensão, razão pela qual, torna-se imprescindível a reflexão sobre os aspectos positivos das concepções e práticas que dão sustentabilidade ao Programa, no intuito de promover sua difusão no meio acadêmico e estimular adesão novos projetos na UFPE.

Referências

- ACKOFF, Russel. **Conferência planejamento estratégico** 26/03/1999. MBA Executive Internacional. Acesso em: 04/04/2013.
- ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Intersetorialidade, transdisciplinaridade e saúde coletiva: atualizando um debate em aberto**. *RAP*, Rio de Janeiro 34(6):11-34, Nov. /Dez. 2000.
- ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Proposta do Andes-SN para a Universidade Brasileira**. Cadernos ANDES Nº 2, 4. ed. Atualizada e revisada, jan, Brasília: Andes, 2013.
- AUGUSTO, Thaís Gimenez da Silva; Caldeira, Ana Maria de Andrade. **Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza**. Investigações em Ensino de Ciências – V12(1), pp.139-154, 2007.
- BARROS, Vanessa Andrade de; SILVA, L. R. A pesquisa em História de Vida. In: GOULART, Iris Barbosa (org.) **Psicologia Organizacional e do Trabalho; teoria, pesquisa e temas correlatos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- BERGER, Guy. **Conditions d'une problématique de l'interdisciplinarité**. In Ceri (eds.) *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Université*, 1972, pp. 21-24. Paris: UNESCO/OCDE.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PORTARIA Nº 1, DE 17 DE MAIO DE 2006**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei nº. 10.639/2003. Resolução FNDE nº. 06/2009. Edital SECAD/MEC nº 11/2009 Edital SESU/SECAD nº 09 de 02/08/2010. Brasília: 2006 a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientações Básicas do Pet**. Brasília, 2006b.
- CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, Caxambu, 2004. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>. Acesso em: 10 abril de 2013.
- CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, Autores Associados, [online]. p. 5-15, set./out./nov./dez. 2003.
- DELORS, Jacques *et al*. Os quatro pilares da educação. In: DELORS, Jacques *et al* (Coord.). **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez. 1998. Pp. 89-102.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Papirus Editora, 2002. 142 p.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. A Pedagogia como ciência da educação. In: 24ª Reunião da ANPED, 2001, Caxambu. A Pedagogia e sua multidimensionalidade: diferentes olhares, 2001. Disponível em: <www.Anped.Org.br/24/sessesp.htm> Acesso em: 3 de abril de 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 148 p.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2011, vol.16, n.46, pp.235-254.
- GAMBOA, Silvio A. S. **Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional: um estudo sobre as dissertações de mestrado em educação da UnB**. Brasília: Faculdade de Educação UnB, 1982.
- GUSDORF, Georges. **Réflexions sur l'interdisciplinarité** Bulletin de Psychologie, XLIII. 1990, 397, pp. 847-868.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KOLTERMANN, Paulo Irineu. SILVA, Eladir Luiza Trevellinda. **Educação tutorial no ensino presencial: a experiência do PET na UFMS**. 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PET/pet_texto_i.pdf>. Acesso em: 03/04/2013.
- MARTINS, Iguatemy Maria de Lucena. **PET-Programa de Educação Tutorial: estratégia para o desenvolvimento da graduação**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. **Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação**. *Rev. Bras. Educ.*, [online]. Ago, 2009, vol.14, no.41, p.269-280.
- MORAIS, Fátima Raquel Rosado; JALES, Graciella Madalena Lucena; SILVA, MariaJaqueline Carlos da e FERNANDES, Sâmara Fontes. **A importância do PET-Saúde para a formação acadêmica do enfermeiro**. *Trab. educ. saúde*[online]. 2012, vol.10, n.3, pp. 541-551.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002. 102 p
- MOURÃO, Luciana e Puente-Palacios, K. Formação Profissional. In: **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho Fundamentos para a gestão de pessoas**. BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana (Colaboradores). Porto Alegre: Artmed, 2006. 2º capítulo.
- MOURÃO; Luciana. **Oportunidades de Qualificação Profissional no Brasil: Reflexões a partir de um Panorama Quantitativo**. *RAC*, Curitiba, v. 13, n.1, art.8, p. 136-153, Jan./ Mar. 2009.
- NETTO, José Paulo. A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In: MOTA, Ana Elizabete et al (orgs). **Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional**. 2. ed. São Paulo: OPAS; OMS; Ministério da Saúde, 2007. Pp.141-160.
- OLIVEIRA, Rosiska D.; OLIVEIRA, Miguel D. Pesquisa social e ação educativa. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues(org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- PIAGET, Jean. **Epistemologie des relations interdisciplinaires**. In Ceri (eds.) *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités*, pp. 131-144. Paris: UNESCO/OCDE. 1972.
- SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

- SAVIANI, Dermeval. **Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SETUBAL, Aglair Alencar. **Desafios à pesquisa no Serviço Social: da formação acadêmica à prática profissional**. *Rev. katálysis* [online]. 2007, vol.10, n.spe, pp. 64-72.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades**. *Avaliação (Campinas)* [online]. 2009, vol.14, n.2, pp. 253-266.
- SGUISSARDI, Valdemar, SILVA Jr., João dos Reis (orgs.). **Educação superior: análise e perspectivas de pesquisa**. São Paulo: Xamã, 2001.
- SILVA, Ricardo Silvestre da. **A formação profissional crítica em Serviço Social inserida na ordem do capital monopolista**. *Serv. Soc. Soc.* [online]. 2010, n.103, pp. 405-432.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. São Paulo: Cortez Editora, 1986.
- ZAMBONI, Silvio. **A Pesquisa em Arte: Um Paralelo Entre Arte e Ciência**. 3ª Ed. Revisada. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2006.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES NA INCLUSÃO ESCOLAR

Prof. Dr. José Luis Simões¹

Prof. Esp. Hercília Melo do Nascimento²

Prof. Maurílio Tenório de Oliveira³

¹Resumo

O presente trabalho consiste numa pesquisa de literatura com o objetivo de refletir sobre a prática pedagógica e a formação de professores de educação física voltadas à inclusão escolar de pessoas com deficiência. Como resultado, pode-se inferir que o processo inclusivo não envolve apenas adaptações no espaço físico da escola, exige transformações nos documentos oficiais, na prática pedagógica, nos cursos de formação inicial e permanente de professores. A disciplina educação física adaptada consiste numa potencialidade da formação docente, mas também carrega um fator limitante, na medida em que se apresenta com caráter optativo e como unidade no currículo, em muitas realidades. Por fim, conclui-se que os projetos de extensão que atendem pessoas com deficiência, dentro das Instituições de Ensino Superior, favorecem práticas inclusivas e contribuem no processo ensino-aprendizagem dos futuros professores de educação física.

Palavras-chave: Inclusão escolar - educação física - formação de professores

Abstract

The present study consists of a literature review with the objective to reflect about the pedagogical praxis and the formation of physical education teachers focused on school inclusion of people with disabilities. As a result, it is possible to understand that the inclusive process does not only involves adaptations to the physical space of the school, as well as demanding transformations of the official documents, of the pedagogic praxis, of the initial and permanent formation of teachers. The adapted physical activity discipline consists in a potentiality in the professors' formation, but it also carries a limiting factor, as it is presented as optable character. Lastly, it was concluded that the extension projects that attend to disabled people from inside colleges and universities, encouraging inclusive practices and contribute to the teaching-learning process of the physical education tickets.

Keywords: School inclusion - physical education - teaching formation.

1. ¹Docente do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, joseluis2711@yahoo.com.br, ²Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, hercilia-melo@hotmail.com, ³Técnico de bocha paralímpica da Associação de Deficientes Motores de Pernambuco, mauriliotenorio2009@hotmail.com,

Introdução e objetivos

A história de segregação de pessoas com deficiência (PCD) data épocas remotas do nosso processo de civilização. Por muito tempo, foram tratadas como “incapazes”, “aleijadas” e “débeis”, chegando a serem queimadas e isoladas do convívio social.

No século XVI, propostas por médicos e pedagogos, surgem os primeiros movimentos em prol da educação inclusiva, que desejavam romper com conceitos vigentes, como a institucionalização de PCD em abrigos e manicômios. O grupo de idealizadores acreditou nas possibilidades de escolarização de indivíduos até então considerados “ineducáveis” (MENDES, 2006, p. 01). Segundo Mendes (2006), a materialização desse movimento toma força no século XIX, com a criação das primeiras classes especiais para atender os alunos considerados “difíceis”.

Contrariamente às injustiças e pré-conceitos sofridos por esse grupo populacional, a expressão PCD foi adotada, nesse estudo, para fugir das nomenclaturas excludentes comumente utilizadas: “pessoas excepcionais”, “pessoas deficientes”, “pessoas portadoras de deficiência”, “pessoas especiais” e “pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais”. Para Smith (2008), são comuns as diversas interpretações sobre o conceito de deficiência.

No Brasil, a primeira iniciativa de serviços educacionais para PCD aconteceu no Império de D. Pedro II, com a fundação do Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro, em 12 de setembro de 1854 (MAZZOTTA, 2003). Segundo este mesmo autor (2003), o Instituto Pestalozzi foi um grande pioneiro no atendimento de pessoas com deficiência mental, contudo a educação especial vigorou nas políticas públicas brasileiras a partir da década de 1950.

De acordo com Mantoan (2006), ainda hoje figura o modelo biomédico para atender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência. Dessa maneira, os professores têm dificuldades de distinguir o modelo médico-pedagógico do modelo educacional-escolar que se ancora a educação especial.

Nesse sentido, o presente trabalho reflete como a prática pedagógica e a formação de professores de educação física estão voltadas à inclusão escolar de pessoas com deficiência, identificando limitações e potencialidades enquanto processo de humanização.

Marco teórico

No Brasil, 14,5% da população possui algum tipo de deficiência, segundo o censo 2000 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Estatisticamente, 51,3% desse contingente populacional possui até três anos de estudo e 27,6% não passou por nenhum processo de educação escolarizada. Dos 24,6 milhões de brasileiros que aparência do corpo humano e do funcionamento de possuem deficiência, 13,5% estão na faixa etária de 0 a 19 anos, ou seja, em idade escolar.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) “a deficiência diz respeito a uma anomalia da estrutura ou de um órgão ou sistema, seja qual for a sua causa; em princípio a deficiência constitui uma perturbação do tipo orgânico” (UNESCO, 1981, p. 32).

Consonante a esse movimento, foi publicada, em 1989, a Classificação Internacional de

Deficiência (CIDID) como referencial unificado para profissionais de diversas áreas. O CIDID classifica a deficiência como “perda ou anomalia da função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente” e traz o conceito de incapacidade, como “restrição resultante de uma deficiência da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano” (ALMIRALIAN et al, 2000, p. 98).

Mas, é válido ressaltar que, mesmo diferenciando os conceitos de deficiência e incapacidade, há uma subordinação ao modelo de diagnóstico médico dos conceitos adotados pelo CIDID, desconsiderando o contexto social que estão inseridas as PCD.

Em contrapartida, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) assegura, em seu Art. 5º, que todas as pessoas são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (BRASIL, 2008). Desta forma, podemos afirmar que as PCD são sujeitos de direitos e deveres, como quaisquer outros cidadãos brasileiros e estrangeiros residentes no País.

Portanto, o princípio de inclusão é alicerçado na diversidade dos seres humanos, contemplando o branco e o negro, o alto e o baixo, o homem e a mulher, o rico e o pobre, a pessoa com deficiência e sem deficiência. Ou seja, a inclusão pressupõe o respeito à diversidade e à singularidade das pessoas que vivem em sociedade.

“Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades – nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente. É preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza” (MANTOAN apud SANTOS, 2006, p. 24).

No mesmo documento constitucional citado anteriormente, em seu Art. 6, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e a infância, a assistência aos desamparados e a educação são tratados como direitos sociais fundamentais (BRASIL, 2008). Segundo Mazzotta (2003),

“a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiência podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século” (MAZZOTA, 2003, p. 15).

Dessa maneira, diante do amparo legal e legítimo, é dever do Estado oferecer acesso igualitário e de qualidade na escola pública para as PCD, não desresponsabilizando, claro, familiares e sociedade em geral.

Em relação ao movimento em prol da inclusão, Mittler (2003) sugere o campo educacional como ponto de partida para essa conquista. Para o autor, “a inclusão envolve um processo de reforma e estruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso às gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola” (MITTLER, 2003, p. 25).

Conforme Mantoan (2006), a inclusão escolar sugere: acessibilidade em todos os espaços da escola; formação permanente do corpo docente; modificações na didática, no currículo e na avaliação

do fazer pedagógico. Corroborando com os pressupostos de Mantoan (2006), Cidade e Freitas defendem que:

“A ideia da escola como espaço inclusivo nos remete às dimensões físicas e atitudinais que permeiam a área escolar, onde diversos elementos como a arquitetura, engenharia, transporte, acesso, experiências, conhecimentos, sentimentos, comportamentos, valores, etc, coexistem, formando este locus extremamente complexo (...). A grande polêmica está centrada na questão de como promover a inclusão na escola de forma responsável e competente (CIDADE & FREITAS, 1997, p. 37).

Para Mantoan (2006), os ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais por natureza. Nesse sentido, a educação escolar não pode ser pensada longe da ideia de uma formação integral do aluno, requer a promoção de um ensino participativo, solidário e acolhedor.

Para atingir uma educação com as características descritas anteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE-2011/2020), incumbindo os estados da federação, prevê universalizar o acesso e a permanência da população de 4 a 17 anos na rede regular de ensino, contemplando pessoas com deficiência, altas habilidades ou superdotação.

O PNE mostra que, na última década, houve crescimento de alunos com deficiência no ensino regular, através de ações como a promoção do acesso atingindo 83% dos municípios brasileiros e as salas com recursos audiovisuais totalizando 42% das escolas. Além disso, foram readequados 28% dos prédios escolares para garantir a acessibilidade dos alunos e houve a implementação da rede continuada de formação de professores na educação especial, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

“Entretanto, só o acesso não é suficiente, e traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática. É preciso, portanto, questionar: Qual a prática necessária? E o conhecimento necessário para fundamentar a prática? E este é, sem dúvida nenhuma, um exercício para a pesquisa científica” (MENDES, 2006, p. 16).

Para Stainback e Stainback (1999), as salas de aulas inclusivas denotam uma filosofia na qual todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária. Segundo os autores, a diversidade fortalece a turma e oferece maiores oportunidades para a aprendizagem.

Todavia, cotidianamente, homens e mulheres têm sua humanidade negada, seja por segregação, injustiça ou opressão. A luta pela humanização trata-se da vocação ontológica do ser humano, a do ser mais. A superação da história de desumanização e humanização que nos acompanha é a tarefa humanista dos oprimidos: “liberta-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2011, p. 41). “Tornar-nos humanos é a finalidade de nossa existência” (SOUZA, 2009, p. 228).

Nessa perspectiva, a pedagogia do oprimido é um instrumento para a mudança de paradigmas, implicando na reflexão e ação sobre o mundo. Como afirma Freire (2011), a práxis não envolve um simples ativismo, mas um engajamento na luta por uma sociedade mais igualitária. Logo, o processo inclusivo não exige reflexão sem ação, nem tampouco uma ação sem sentido, pede um comprometimento verdadeiro.

Pode-se entender por pedagogia do oprimido, como

“aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos (...)” (FREIRE, 2011, p. 43).

Um “fazer pedagógico” inclusivo, com vistas à pedagogia do oprimido, não vem para desprezar a história do aluno com deficiência em favorecimento da trajetória própria do professor. Uma prática educativo-crítica, conceito freiriano, ressalta que a educação deve estar pautada na experiência dos educandos, onde os conteúdos não ficam “amarrados” na condição de um único agente: o professor. Nesse sentido, o educador não tem a tarefa de encher os educandos com sua narração, como meros receptores de conhecimento, numa relação depositante-depositários. Eis a educação bancária, infinitamente indesejável por Freire (2011), na qual não há valorização das vivências dos alunos e nem o entendimento do professor como um pesquisador do seu próprio trabalho.

A compreensão de que o educador “forma” o educando já não tem espaço. Uma educação visando autonomia dos alunos pressupõe a negação do homem isolado, onde o diálogo ocupa um lugar fundamental na prática pedagógica. Uma educação como prática de liberdade condena as práticas de dominação, cujo imperativo é o diálogo do educador consigo mesmo, na elaboração do conteúdo a ser trabalhado. “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p. 96).

Assim, a prática docente é uma relação dialógica, com os alunos, com a realidade que os circundam e com os demais atores educativos, dentro do contexto pedagógico. Fazendo a distinção dos conceitos de prática pedagógica e prática docente, Freire (1996) ressalta que a prática docente não se resume ao ensino dos conteúdos das disciplinas. Para ele, a prática do professor trata-se apenas de um momento de sua atividade.

Na pesquisa realizada por Cunha (2004), com professores universitários, a prática pedagógica foi concebida como a descrição do cotidiano do professor na preparação e execução de seu ensino. Para a autora, um bom professor precisa compreender a importância social do seu trabalho, dando uma dimensão transformadora à sua ação, onde o gosto por ensinar, o domínio dos conteúdos se tornam aspectos importantes nas relações sociais pedagógicas.

Num sentido mais restrito à prática docente, para Tardif (2005), a pedagogia é

“o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução)” (TARDIF, 2005, p. 117).

Numa definição mais ampla, de acordo com Souza (2004), a prática pedagógica pode ser concebida como

“parte de um processo social e de uma prática social maior. Ela envolve a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, que produzem o “educativo” (SOUZA, 2004, p. 03)”.

Logo, a prática pedagógica é integrante de uma totalidade, envolve não só as aprendizagens dentro do ambiente escolar, mas também das relações que estabelecemos enquanto sujeitos sociais.

Segundo Fonte (2010), a construção de uma concepção sobre prática pedagógica ou práxis pedagógica pede a compreensão que o sujeito social resulta das práticas docente, discente, gestora e epistemológica.

Em consonância com o autor acima, Souza (2007) defende que a realização da práxis pedagógica escolar exige a análise do

“pólo da complexidade professor, da complexidade aluno, da complexidade gestor, da complexidade conhecimento, em suas inter-relações no interior de uma instituição, que se organiza a partir de um contexto econômico, social, político, institucional e interpessoal, numa palavra cultural, que pode ser caracterizado de diversidade cultural ou pluriculturalidade com determinados desejos, intencionalidades (finalidades e objetivos) claramente definidas” (SOUZA, 2007, p.201).

Fonte (2010) afirma que a identidade do professor voltada para a inclusão sofre forte influência da sua formação inicial. Para ele,

“a possibilidade de construção de uma identidade inclusiva está muito mais relacionada com a forma com que a questão das “diferenças” é tratada nos cursos de formação. O que é importante, nessa perspectiva, é como o ‘outro’, o diferente é apresentado; isso significa que apresentá-lo de uma maneira estigmatizante, despertando apenas sentimentos de “piedade” e ‘culpa’, em nada contribui para a construção de uma identidade docente inclusiva” (FONTE, 2010, p.63).

Nesse sentido, as disciplinas didático-pedagógicas podem e devem instrumentalizar/provocar a discussão do papel do professor nos cursos de formação. Não podendo ser diferente, atualmente, a formação de professores para a educação especial vem sendo alvo de inúmeros congressos no Brasil e no mundo. Pesquisadores como Mazzotta, Sasaki, Stainback e Stainback, entre outros educadores, vêm incorporando essa reflexão nos seus cotidianos de investigação, levantando debates sobre a formação inicial e permanente de todos os atores educativos.

Sobre a formação inicial, a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1994, estabelece que a educação especial seja incluída na graduação de todos os professores e aponta que as instituições de ensino superior desenvolvam programas de educação.

Pode-se entender por educação especial, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (2006), como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2006, p. 35).

Mas, para atender PCD na escola, faz-se necessário a temática da inclusão nos cursos de formação de professores, inclusive de educação física. Dessa maneira, Guitierres, (2002) aponta que a disciplina adaptada nas licenciaturas em educação física contribui para a reflexão sobre a temática da deficiência, levando os egressos a incluir PCD em suas aulas.

Em relação à formação de professores de educação física, no trato com pessoas com deficiência, Cidade e Freitas (2002) apontam que:

“A Educação Física Adaptada surgiu oficialmente nos cursos de graduação, por meio da Resolução número 03/87, do Conselho Federal de Educação, que prevê a atuação do professor de Educação Física com o portador de deficiência e outras necessidades especiais. A nosso ver, esta é uma das razões pelas quais muitos professores de Educação Física, hoje atuando nas escolas, não receberam em sua formação conteúdos e/ou assuntos pertinentes à Educação Física Adaptada ou à inclusão” (CIDADES & FREITAS, 2002, p. 27).

Contudo, Guitierres (2002) apresenta em sua pesquisa que dos 23 cursos de educação física do Rio Grande do Sul, apenas 13 possuíam a disciplina adaptada, alguns de forma eletiva. Assim, pode ficar a cargo do graduando decidir a inclusão da disciplina no seu histórico curricular.

Num estudo realizado por Santos (2009), com um universo de 20 alunos do curso de educação física da UFPE, foi apontada que a disciplina de educação física adaptada possui uma grande importância na formação, pois proporciona aos discentes possibilidades de adquirirem conhecimentos teóricos e práticos no trato com PCD, e ainda manter um contato ativo com esse grupo populacional.

Para Padilha (2001), a educação especial não pode oferecer tratamento para os escolares, apesar dos estudantes, investigados por Santos (2009), que não cursaram a disciplina de educação física adaptada acreditarem que ela pode oferecer conhecimentos para a reabilitação de PCD.

Santos (2009) observou ainda que 30% dos discentes tiveram experiência na área de educação física adaptada a partir de projetos de extensão, o que para ele demonstra um baixo percentual.

Na pesquisa de campo realizada por Nascimento (2009), sobre a formação de professores de educação física na mesma instituição de ensino, concluiu-se, de forma unânime, que a vivência no PRO-NIDE oportuniza aos futuros egressos uma aproximação real com a problemática da deficiência.

“É importante ressaltar que, como foi referenciado pelos estagiários e ex-estagiários, esta aproximação com o real proporcionou transformações na forma de olhar as pessoas com deficiência, fazendo-os mudar de uma concepção preconceituosa para um caminho que conduz à inclusão plena, confirmando a relevância da vivência no projeto” (NASCIMENTO, 2009, p. 36).

O curso de licenciatura em educação física da UFPE, em seu perfil curricular, oferta a disciplina educação física adaptada (UFPE, 2008). Porém, o curso de pedagogia apresenta 4 (quatro) componentes curriculares que tangem a temática da inclusão. São elas: Fundamentos da Educação Inclusiva, Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais, Psicologia e Educação Inclusiva e Ensino do Braille e Tecnologias Associadas (UFPE, 2010).

Mantoan (2006) afirma que todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações em seus currículos, para que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças. Fugindo da normatização da abordagem do aluno-padrão, são formados, atualmente, vários cursos de capacitação para tentar “suprir” a falta de qualificação dos professores no trabalho com a educação especial, consoante à Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2007).

Mas, é preciso ressaltar que não basta capacitar quem já está atuando na profissão, é preciso também contemplar a grade curricular dos cursos superiores com essa discussão, de forma transdisciplinar. Assim, o docente poderá assumir um papel importante no processo educativo,

passando a realizar um exercício constante de reflexão e adotando efetivamente estratégias de ensino inclusivo. Nessa perspectiva, Nascimento (2009) afirma que:

“A inclusão não pode depender apenas de documentos que a legitimem e lhe dêem legalidade, é necessário que os professores – atores fundamentais para o desenvolvimento do processo – se sintam capazes de responder às tarefas que emanam dessa integração (NASCIMENTO, 2009, p. 13)”.

Para Souza (2009), as leis educacionais que tratam o direito à inclusão na rede regular contêm expressões como “preferencialmente”, “quando necessário”, que dão margem para que pessoas se eximam de suas responsabilidades. Para a educação física, chamando a atenção para a (re) formulação de políticas públicas, o autor enfoca que há necessidade de instituir uma legislação específica, concluindo que há muito a se avançar nas questões educacionais envolvendo a inclusão de PCD.

Sobre a questão levantada pelo autor, constata-se a lacuna na regulamentação da profissão e nas especificidades de intervenção estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF, 2002).

Em uma pesquisa sobre formação de professores de educação física realizada por Aguiar (2005), 97% dos participantes não possuíam conhecimentos suficientes para incluir alunos com deficiência nas suas aulas. Os resultados desse estudo apontaram ainda que os professores necessitam de: a) cursos de capacitação promovidos pelos órgãos públicos; b) suporte técnico-pedagógico especializado; c) acessibilidade do espaço físico; e d) material didático apropriado. Todavia, é importante ressaltar que 97% dos entrevistados, acreditavam que a participação do aluno com deficiência nas aulas de educação física pode auxiliar na sua inclusão dentro da esfera educacional.

Segundo Gonzaga (2010), a educação física na escola possui um contexto que a diferencia de outros componentes curriculares, o que resulta em dificuldades próprias desta disciplina para o processo de inclusão. Para o autor, os conteúdos de esportes, lutas, recreação, ginásticas, jogos e danças “são conhecimentos que não podem ser negados ao aluno” (GONZAGA, 2010, p. 9).

Pedrinelle (1994) defende que a educação física adaptada não atinge sua importância diferenciando seus conteúdos, mas por oferecer meios de vivenciá-los, adequando metodologias e respeitando a individualidade dos alunos com deficiência para desenvolver suas potencialidades.

Rozão (2010) afirma que as aulas de educação física proporcionam ao aluno com deficiência uma melhor qualidade de vida e bem estar, estimulando a socialização entre os alunos e possibilitando conhecimento do esquema corporal.

Entretanto, para que esses benefícios sejam atingidos, é necessário que os professores tenham condições de atender as necessidades do seu alunado e que suas práticas reverberem na inclusão das PCD em outros espaços sociais.

Metodologia

O presente trabalho consiste numa pesquisa de revisão de literatura baseada em levantamento de artigos, livros, teses, dissertações e documentos oficiais referentes à temática em questão.

Segundo Noronha e Ferreira (2000), a revisão de literatura pode ser definida como

“estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada” (NORONHA & FERREIRA, 2000, p. 191).

Nessa pesquisa, o referencial teórico utilizado foi proveniente do acervo público das bibliotecas da Universidade Federal de Pernambuco e da produção científica disponível em páginas virtuais de pós-graduações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e de bancos de periódicos. Documentos oficiais referentes à educação inclusiva e à formação de professores da Universidade Federal de Pernambuco também se tornaram fonte de pesquisa para o desenvolvimento do trabalho de conclusão do curso.

Resultados e discussão

O debate acerca da inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar aponta a necessidade de envolvimento de pais, professores e sociedade em geral, para responder à conjuntura educacional atual e às necessidades do processo inclusivo.

O princípio da inclusão escolar está disposto nos documentos oficiais levantados no estudo, como a Constituição Federal (1988), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2007). Os textos supracitados abordam as questões da universalização do acesso, da permanência nos estudos, da educação especial como modalidade, da educação como direito social e da necessidade de cursos de capacitação para os professores da rede regular de ensino.

No entanto, Souza (2009) ressalta que os documentos legislativos ainda deixam lacunas para a efetivação dos direitos, na medida em que não são tão incisivos para assegurar a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. A regulamentação da profissão de educação física, por exemplo, não traz elementos que cerceiam o trabalho com esse público (CONFEEF, 2002).

Nesse sentido, Mantoan (2006) e Cidade e Freitas (1997) destacam que a inclusão escolar sugere uma reestruturação por inteiro, e não somente nas questões estruturais e físicas. Para eles, é preciso mudanças na organização escolar, nos métodos de ensino empregados e na concepção de pedagogia.

Sobre a prática pedagógica enquanto possibilidade de inclusão e humanização, o pensamento de Paulo Freire atinge esse objetivo, pois considera a experiência dos alunos, envolve o comprometimento político-ideológico do professor, valoriza a relação dialógica e propicia autonomia e liberdade. Dessa forma, há a superação dos estigmas e das práticas de dominação incrustadas na história das nossas sociedades, remontando um ensino reluzente com a vocação ontológica do ser humano.

Souza (2007) conflui com Freire (2011, 1996) na compreensão da pedagogia como uma prática social ampla, que engloba a prática docente. Para eles, a prática docente não se restringe à atuação do professor, perspectiva encontrada em Tardif (2005) e Cunha (2004).

Mittler (2003), Mantoan (2006), Aguiar (2005), Stainback e Stainback (1999) defendem que o processo inclusivo dentro do ambiente escolar favorece o fenômeno maior do qual participa, a inclusão social.

No que concerne à formação de professores de educação física, autores como Gonzaga (2010) e Nascimento (2009) retratam a importância de modificações nas matrizes curriculares dos cursos

de educação física. No momento atual, o curso de licenciatura da UFPE dispõe de uma disciplina inclusiva para a formação inicial - educação física adaptada.

Nos estudos colhidos, a disciplina educação física adaptada carrega potencialidades e limitações, esta última em menor escala. Como fator potencial, de forma unânime, Santos (2009), Guitierres (2002), Cidade e Freitas (2002) afirmam que o componente curricular contribui em muito na formação de docentes para atuar frente à diversidade do seu alunado. Porém, Guitierres (2002) traz o seu caráter optativo em diversos cursos, o que acaba comprometendo a qualidade dessa formação. Padilha (2001) atenta ainda que a disciplina adaptada não deve oferecer habilidades aos estudantes para a reabilitação de pessoas com deficiência.

Todavia, os professores já inseridos no magistério e que não foram contemplados com a disciplina inclusiva, anteriormente discutida, carecem de atenção para o exercício de seus trabalhos. Para Aguiar (2005), há a necessidade de cursos de capacitação promovidos por órgãos públicos, suporte técnico-pedagógico especializado, acessibilidade do espaço físico e material didático.

Rozão (2010) aponta os benefícios da participação de pessoas com deficiência nas aulas educação física. São eles: qualidade de vida, bem-estar, socialização e melhoria dos esquemas corporais.

Considerações finais

A partir da revisão de literatura, foi possível observar que a inclusão escolar contribui na participação de pessoas com deficiência em seu meio social. Dessa maneira, todos os atores educativos - pais, gestores, estudantes, educadores e comunitários - são convocados para a luta em prol da humanização.

No presente estudo, foi possível relacionar a preocupação atual com a formação de professores de educação física, através das monografias e dissertação de estudantes da UFPE, no período entre 2009 e 2010. O ensino e a extensão ocuparam grande parte da discussão desses trabalhos.

Nesse sentido, pode-se inferir que os projetos de extensão que atendem pessoas com deficiência, dentro das Instituições de Ensino Superior (IES), favorecem práticas inclusivas e contribuem no processo ensino-aprendizagem dos futuros professores de educação física. A disciplina educação física adaptada é um fator potencial na formação inicial, mas atinge limitações na medida em que se apresenta como componente eletivo.

Vale ressaltar também que os Ministério da Educação, da Saúde e da Ciência e Tecnologia, as IES, as Secretarias Estaduais e Municipais precisam destinar mais recursos para pesquisas, iniciativas, projetos, materiais didáticos, reformas e cursos de pós-graduação, cada setor com sua incumbência no processo inclusivo.

Por fim, faz-se necessário esclarecer que houve escassez de material relacionado à prática docente inclusiva nas aulas de educação física, mas que pôde ser superada já que o fenômeno estudado perpassa uma concepção pedagógica e um modelo educacional que se vislumbra: a valorização da diversidade!

Referências

- ALMARALIAN, et al. Conceituando Deficiência. **Revista de Saúde Pública**. São Paulo, v. 34, n. 1, p.97-103, 2000.
- AGUIAR, J. S de; DUARTE, E. Educação Inclusiva: Um Estudo na Área da Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 11, n.2, p.223-240, Mai.- Ago., 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Constitucional Promulgado em 5 de Outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de Dezembro de 1996**. 3ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretária de Edições Técnicas, 2006.
- CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. de. **Introdução à Educação Física e ao Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N. Formação Inicial de Professores de Educação Física Frente à Uma Realidade de Inclusão Escolar. **Revista Educação Especial**, v 22, n 34, p. 237-250, Mai. – Ago. 2009.
- CONFED, **Resolução nº 046, de 18 de fevereiro de 2002 que Dispõe Sobre a Atuação Profissional de Educação Física**, Rio de Janeiro, 2002.
- CUNHA, M. I. da. **O Bom Professor e Sua Prática**. 14 ed. Campinas: Papirus, 2004.
- FEBRABAN. **População com Deficiência no Brasil – Fatos e Percepções**. São Paulo: Editora FEBRABAN, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FONTE, Z. M. L. F. da. **A Educação de Surdos e a Prática Pedagógica: Análise a Partir da Alteridade Surda**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, 2010.
- GUITIERRES, F. P. Depoimento: O Despreparo do Futuro Professor de Educação Física Diante das Pessoas com Necessidades Educativas Especiais. **Revista Desenvolvimento**, São Paulo, v. 11, n. 61, p. 45-47, 2002.
- GONZAGA, A. D. G. **Educação Física e Inclusão: Concepção de Acadêmicos da UFPE**. Trabalho de Monografia. Universidade Federal de Pernambuco, DEF, 2010.
- LEITE, L. P. Educador Especial: Reflexões e Críticas Sobre Sua Prática Pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 10, n 2, p. 131-142, 2004.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como Fazer?** 2ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MENDES, E. G. A Radicalização do Debate Sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n 33, p. 387-405, 2006.
- MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

- NASCIMENTO, H. M. **O PRONIDE e sua Influência na Formação de Professores de Educação Física da UFPE**. Trabalho de Monografia. Universidade Federal de Pernambuco, DEF, 2009.
- NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, B. S.; CONDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (orgs.) **Fonte de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- PADILHA, A. M. L. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial: A Capacidade de Significar o Mundo e a Inserção Cultural do Deficiente Mental**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.
- PEDRINELLI, V. J. **Educação Física Adaptada: Conceituação e Terminologia**. In: Educação Física e Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: MEC-SEDES, SESI-DN, 1994.
- ROZÃO, L. R. CAVALARI, N. Educação Física Adaptada Para Alunos com Necessidades Especiais. **Caderno Multidisciplinar de Pós Graduação da UCP**, Pitanga, v. 1, n. 4, p. 28-37, 2010.
- SANTOS, O. F. dos. **Representação Social dos Alunos de Educação Física da UFPE Sobre a Disciplina Educação Física Adaptada**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, 2009.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão Construindo uma Sociedade Para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SOUZA, J. F de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.
- SOUZA, W. L. de. **A Questão da Acessibilidade Plena da Pessoa com Deficiência à Aula de Educação Física Escolar: O Que Garantem os Documentos Oficiais Específicos?** Trabalho de Monografia. Universidade Federal de Pernambuco, DEF, 2009.
- STAINBACK, W. STAINBACK, S. **Inclusão: Um Guia para Educadores**; trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Manual Acadêmico do Estudante de Pedagogia**. C.E. 2010.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Relatório Perfil Curricular do Curso de Educação Física**. PROACAD. 2008.

PRÉ-ACADÊMICO EXATAS CE: O DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DE NOVAS PRÁTICAS DE ENSINO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA PARA O ENSINO BÁSICO

Petronildo Bezerra da Silva

Professor Adjunto do

Departamento de Métodos e Técnicas da UFPE

npk@bol.com.br,

Kátia Maria da Cruz Ramos

Professora Adjunto

do Departamento de Métodos e Técnicas da UFPE

katiamcramos@gmail.com,

Introdução

A formação de professores tem sido uma temática privilegiada no debate sobre a qualidade da Educação Básica principalmente no que diz respeito a condição profissional do trabalho docente que, tendo por base a compreensão da docência como “uma atividade complexa, que exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício” (CUNHA, 2004, p. 40), vem contribuindo para reformas curriculares no âmbito da formação inicial docente em geral e, em particular nas Licenciaturas Diversas, para um necessário repensar dos componentes da prática pedagógica docente. Ou seja, conforme bem destaca a Resolução Nº 12/2008 (UFPE, 2008) em seu Art. 2º, uma formação de professor que tenha como princípios “a indissociabilidade entre teorias e práticas; a aproximação entre os campos da formação docente e do exercício profissional; [...] a problematização da experiência e dos saberes docentes”.

Nesse contexto, para além do embate decorrente da alteração da carga horária dos componentes curriculares da formação pedagógica geral e dos componentes da prática pedagógica docente nas Licenciaturas Diversas, a qual se encontra devidamente alicerçada nos princípios acima explicitados, emerge o desafio de configurar uma formação que possibilite superar a visão do conhecimento do campo disciplinar como agente formador hegemônico, bem como que se pautem numa orientação teórico-metodológica que reconheça o caráter formador e mediador do conhecimento didático-pedagógico (RAMOS, 2011).

Refletindo sobre essa ordem de acontecimento, nomeadamente em decorrência da experiência docente em cursos de licenciatura, de estudos desenvolvidos (SILVA e SMTH, 2009; SILVA, 2011; LEITE e RAMOS, 2012) e do caráter interventor da ação extensionista universitária, começamos a ponderar sobre a ideia de contribuir no processo de enfrentamento do referido desafio de reconfigurar a formação docente – nomeadamente tendo como objeto de atenção e reflexão experiências que repercutissem na formação inicial de professores.

É nesse quadro que tratamos no presente estudo de uma experiência, desenvolvida através de um projeto de extensão inserido no Programa Pré-Acadêmicos da UFPE, que perspectivando superar o caráter conteudista de cursos pré-acadêmicos configurou-se como espaço de prática de ensino de estudantes em formação inicial docente. Para tanto, inicialmente caracterizamos o projeto de extensão denominado Exatas CE, posteriormente tratamos do desenho metodológico da experiência e logo a seguir apresentamos os seus resultados. E, por fim, nas considerações finais, cientes dos limites, mas dando visibilidade as possibilidades, elencamos contributos à prática de ensino na formação de professores da área de Ciências da Natureza e Matemática, particularmente Física e Matemática – na direção do reconhecimento da pertinência das metodologias e práticas de ensino de base sócio-histórica.

Caracterizando o Projeto Exatas CE

Na esteira do movimento de reivindicação da condição profissional do trabalho docente, há uma necessidade proeminente de fundamentar as práticas de ensino dos professores, principalmente durante o seu processo de formação inicial, na perspectiva de superar visões simplistas e empiristas que, alicerçadas na compreensão de que apenas basta o domínio dos conteúdos do campo disciplinar específico, coloca a ação docente como algo desprovido de um conhecimento profissional (TARDIF e LESSARD, 2005).

Embora exista tal reivindicação certa vez o filósofo Rubem Alves, professor emérito da UNICAMP, comentou que as universidades brasileiras não estão mais interessadas no docente, naquele profissional que se preocupa com a ação social docente, com foco voltado à aprendizagem dos seus alunos. Ou seja, o que se vem observando é um interesse das universidades de contratar, para o cargo de professor, um profissional cujo currículo congregue determinado número de publicações, com reconhecido domínio de um saber técnico de determinada área de conhecimento disciplinar.

E é justamente na direção de também superar essa visão, marcada por critérios de produtividade e regulada pelo mercado, que mais do que nunca, temos uma necessidade de formar professores comprometidos com a ação docente de estar voltada à aprendizagem de modo a contribuir no processo de superação das dificuldades cognitivas e sociais dos alunos. E isto constitui-se em bandeira de luta diante da atual situação da escola pública brasileira, com baixos índices de aprendizagem – em termos de uma política que possibilite a milhares de alunos pobres a sua inclusão social e o seu desenvolvimento intelectual.

Claro que não devemos pensar a formação de professores dissociada de uma real valorização profissional, de um plano de carreira decente, como forma de garantir a sua permanência e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, sem descuidar a complexidade e abrangência dessa questão, tomamos como objeto de atenção aspectos relativos às necessidades formativas de professores

no campo das metodologias e das práticas de ensino, nomeadamente tendo por base a Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas de Galperin (TALIZINA, 1988; GALPERIN, 1989b), no intuito de apresentar e refletir sobre uma experiência extensionista envolvendo alunos do Ensino Médio (E.M.) e licenciandos da área de Ciências da Natureza e Matemática.

A referida experiência diz respeito ao projeto extensionista “Exatas CE” que tem um formato de pré-acadêmico, atendendo alunos do Ensino Médio oriundos de escolas públicas no âmbito dos conteúdos da área de Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias, especificamente Física, Matemática e Química.

Esse projeto originou-se de uma inquietação diante dos baixos índices de desempenho que alunos da escola pública vem alcançando nos últimos anos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nesta área de conhecimento. E isto demonstra tacitamente a necessidade de ações que visem melhorar as aprendizagens nesta área, como forma também de promover uma inclusão social, tendo em vista a crescente demanda de alunos que ainda não tem acesso ao Ensino Superior no Brasil (INEP, 2012b).

Para além dessa questão, o projeto também teve como elemento motivador a necessidade de superar visões tradicionais de ensino de ciências, muitas vezes focadas em práticas de ensino já superadas pelo atual estado da arte das pesquisas na área – a exemplo do que aponta Hudson (1994) em termos de limitações do ponto de vista didático e pedagógico bem como do ponto de vista filosófico, ao uso da experimentação no ensino de Ciências e que atualmente essas visões ainda embasam projetos de ensino e de formação de professores.

Nesse quadro, o projeto Exatas CE também procura superar o tradicionalismo das aulas de reforço por meio da resolução de exercícios. Nestes espaços de ensino, que tem o intuito de reforçar a aprendizagem ou preparar os alunos para os exames de admissão às universidades públicas, os chamados pré-vestibulares e as conhecidas disciplinas isoladas, verifica-se a predominância do enfoque tradicional da aprendizagem, um método de ensino centrado na resolução de exercícios até a exaustão (do aluno e do conteúdo) como forma de cobrir todo conteúdo exigido nestes exames.

Em tal orientação o aluno aprende por tentativa e erro, recaindo sobre ele um esforço pessoal de conseguir atender as exigências, o que muitas vezes causa frustrações, pois não conseguem resolver um quantitativo de exercícios suficientes para entender todas as situações em que o conceito se aplica – principalmente porque não compreendem as características essenciais do conceito necessárias à resolução do problema, já que o foco da aprendizagem é operacional e não o domínio conceitual e a generalização, características essenciais à aprendizagem científica.

Esse quadro de deficiências e lacunas na formação escolar dos alunos do Ensino Médio é refletido nos resultados alcançados pelos alunos das escolas públicas do Recife, sobre os quais podemos inferir que:

- Apresentam dificuldades no domínio da linguagem científica, na compreensão dos fenômenos da natureza e da atual produção tecnológica;
- Demonstram pouca capacidade de enfrentar situações problemas em que seja possível selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações representados de diferentes formas;
- Não conseguem ou tem dificuldades de construir uma argumentação sólida baseada no entendimento dos conceitos científicos que configure uma explicação da realidade concreta do fenômeno em estudo;

- Tem dificuldades de relacionar e avaliar os efeitos das variáveis que intervêm na ocorrência do fenômeno;
- Não conseguem elaborar uma proposta consistente de intervenção para a melhoria da coletividade, a partir de uma situação problema.

Diante desses resultados o projeto Exatas CE preocupa-se com as aprendizagens dos jovens participantes, no sentido de potencializar o que ele necessita aprender com relação aos conteúdos e capacidades exigidas de qualquer estudante brasileiro concluinte do Ensino Médio (INEP, 2012a).

E para enfrentar o quadro de defasagens de conhecimentos científicos, anteriormente explicitado, procuramos também intervir na formação inicial de professores nomeadamente contando, nessa primeira versão do projeto (efetivado no período de maio a dezembro de 2012), com a participação de um estudante do curso de Física e um de Matemática. Esses dois estudantes participaram de todas as atividades do projeto, para além de momentos de formação e de debate reflexivo da prática de ensino desenvolvida com base na Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas de Galperin (1989b), a qual se enquadra dentro do enfoque sócio-histórico da aprendizagem.

No que se refere ao enfoque sócio-histórico da aprendizagem este contribui para o ensino de Ciências ao propor o desenvolvimento do pensamento abstrato, reflexivo, pelo caminho da sua sistematização, a partir de dados da realidade do aluno. No âmbito dessa proposta de natureza histórica e dialética o aluno convive tanto com os saberes cotidianos como com os saberes científicos. Ou seja, o desenvolvimento do aluno se dá no processo de apropriação da cultura que acontece como uma evolução na forma de conceituar os objetos. Assim, o concreto não é um ponto de partida, mas de chegada para o entendimento de algo que antes era vagamente referido.

Dessa forma, podemos dizer que no enfoque sócio-histórico há uma ênfase nas questões de ordem social como forma de estruturar o pensamento. A aprendizagem acontece dentro das relações sociais e o homem não assimila uma informação externa, mas apropria-se da cultura na perspectiva de que o conhecimento pode ser apropriado por todos por meio de suas ações.

Esse enfoque fundamenta-se na compreensão de que o processo de apropriação da cultura pelos indivíduos ocorre nas suas relações sociais, revela que o trabalho de Galperin constitui um desenvolvimento das idéias de Vigotski, no sentido de explicitar os mecanismos que tornam possível a aprendizagem a partir do conhecimento das propriedades do objeto e como esse conhecimento pode ser internalizado pelo sujeito como uma ação mental.

Nesse sentido, de acordo com a teoria sócio-histórica, é preciso considerar o meio em que se desenvolve o aluno colocando a sua disposição objetos correspondente e não conceitos conhecidos e, a partir da caracterização destes objetos e a realização de ações correspondentes para a formação de um novo conceito, o aluno se apropria dos aspectos conceituais da teoria compreendendo o objeto de estudo como dialeticamente associado à uma ação, a qual incorpora os instrumentos, operações, estratégias e objetivos relativos ao próprio conceito a ser aprendido.

Tal perspectiva aponta para uma ampliação na compreensão científica dos alunos bem como para sua capacidade de criar habilidades, pois o conceito não é ensinado dissociado da sua aplicação, projetando um processo de ensino desenvolvimental das potencialidades dos alunos. Ou seja, conforme Davidov (1988d), um ensino desenvolvimental é aquele, cujas as capacidades intelectuais dos alunos são projetadas em função da aquisição de habilidades que são importantes tanto para a compreensão como para o uso da informação científica, tendo em vista a sua relação dialética com a prática.

Essa perspectiva teórica alicerçou a orientação teórico-metodológica do Pré-Acadêmico Exatas CE que, na direção de melhorar a aprendizagem dos alunos na área de Ciências da Natureza e Matemática, configurou-se como um espaço de reflexão sobre as metodologias e práticas de ensino de base sócio-histórica, conforme passamos a apresentar no item a seguir.

Desenho metodológico da experiência

Conforme anteriormente explicitado, o Exatas CE configura-se como um pré-acadêmico. Os alunos do projeto foram selecionados através da documentação que comprovassem ser oriundos de escola pública (declaração da escola ou histórico escolar) e pelos resultados obtidos em Ciências da Natureza e Matemática em pelo menos um dos últimos ENEM (2009, 2010 ou 2011). Houve 369 candidatos inscritos e foram selecionados 50, em função de limites para efetivação do projeto – tanto do ponto de vista material, entre outros, espaço físico e apoio financeiro, como do ponto de vista de recursos humanos, em termos de disponibilidade de colegas para parcerias e de estudantes para envolver-se no projeto.

Contamos com 02 bolsas do PIBEX (Programa Institucional de Bolsas de Extensão) que possibilitou o envolvimento de 02 estudantes, um da Licenciatura em Física e outro da Licenciatura em Matemática, que segundo os critérios de seleção deveriam estar regularmente matriculado a partir do quinto período, ter boas notas e disponibilidade de 12 horas semanais dedicadas ao projeto. Essa carga horária se efetivou em três encontros de 4 horas cada, durante a semana. Efetivamente em sala de aula, os licenciandos ministraram os conteúdos de Física e Matemática das 14.30h as 18.30h, e as oito horas restantes foram dedicadas ao planejamento das aulas conforme a Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas de Galperin.

Os conteúdos de Química foram ministrados pelo coordenador do projeto guiado pelo interesse em avaliar a efetividade da Teoria de Galperin na construção dos processos de ensino e aprendizagem na área de ciências da natureza e na formação de professores fundamentada num paradigma da aprendizagem sócio-histórica.

Nesse quadro, o desenvolvimento das atividades teve como suporte a contribuição de Galperin no que diz respeito ao estudo de mecanismos capazes de tornar possível uma aprendizagem que se inicia pelo entendimento do objeto a ser assimilado, ressaltando inicialmente as suas características materiais ou materializadas, portanto sócio-históricas, as quais se traduzem em seguida numa ação correspondente ao uso que essas características objetáveis podem proporcionar (GALPERIN, 1989c).

E essa orientação traduzida na compreensão de que o processo de interiorização dos conceitos é realizado por etapas, considerando o objeto como participante de um processo sócio histórico de construção do seu significado, condicionou o desenho metodológico da experiência a ter como suporte as seguintes etapas definidas por Galperin (1989b, 1989c).

Primeira etapa

A primeira etapa é relativa ao processo de motivação dos alunos, que pode ser feita por meio de investidas à busca de significados sobre o tema de ensino, o uso de problemas por parte do professor ou até mesmo o desafio do aluno em investigar a sua curiosidade. No desenvolvimento do projeto

Exatas CE, esta etapa foi realizada por meio da contextualização dos conteúdos de ensino, como meio de inseri-los em um espaço mais amplo de relações.

Segunda etapa

Nesta etapa, os alunos recebem as explicações necessárias sobre o objeto e o objetivo da ação, os pontos de referência, as orientações e as condições para o cumprimento da ação. Constituem os fundamentos para a elaboração da Base Orientadora da Ação (BOA) por parte do aluno. Esta etapa se reveste de grande importância uma vez que procura mostrar os elementos necessários e suficientes para o cumprimento correto da ação: o conteúdo teórico da BOA, que diz respeito às características essenciais dos conceitos, às operações básicas da ação - orientação, execução e controle, como e em que ordem devem ser cumpridas. O professor passa a explicar para os alunos a forma material ou materializada da ação. O aluno procura entender essas orientações iniciais para montar a sua própria BOA. Estes passos iniciais, ao serem feitos pelos alunos, ainda não constitui propriamente a ação, mas apenas uma representação esquemática de como ele pode agir. Deste modo, o aluno precisa entender a ação com toda clareza possível. Essa orientação inicial assinala a importância da ação para que haja a transformação e o entendimento da realidade e procura superar um fato comum na prática escolar, de que a compreensão é suficiente para a resolução adequada de problemas, como requisito fundamental aos objetivos de ensino. Por essa razão, Galperin fala sobre a apropriação da ação e daí a necessidade de ser praticada pelo próprio aluno. Dessa forma, o ideal é que a orientação seja elaborada pelos próprios alunos. Entretanto, considerando o fato de que os alunos tinham pouca familiaridade com este processo de ensino, a BOA, na maioria dos encontros do projeto, foi dada pelo professor.

Segundo Talizina (1988), uma BOA deste tipo, tem as mesmas características da BOA considerada ideal para a formação de conceitos, ou seja, o planejamento das ações tem um caráter generalizado e é completa (tem todas as orientações necessárias e suficientes para a execução correta das ações). Esta etapa, embora seja dotada de um caráter teórico, de orientação é construída a partir de dados objetivos da realidade. Assim, por exemplo, para o ensino dos conceitos relativos à separação de misturas, aos alunos era solicitado orientar-se a partir das características físicas dos componentes da mistura e propor o melhor método para separá-los.

Terceira etapa

A terceira etapa corresponde à forma de partida da ação que é a forma material ou materializada. Nesta, os alunos, por orientação do professor, utilizam objetos reais, desenhos, esquemas, modelos para representar a ação, juntamente com as operações necessárias ao seu cumprimento. É importante que o conteúdo desta fase seja composto das características essenciais do objeto a ser assimilado. Portanto, o objetivo desta fase é permitir que os alunos se apropriem da ação na sua forma material ou materializada.

Com relação ao programa de ensino, este deve ser composto de tarefas que permitam a reflexão de casos variados sobre a aplicação da ação. Outra característica dessa fase é que os alunos já procuram, ao descrever as operações, interligar-se com a forma verbal da ação que corresponde à etapa subsequente.

A materialização da ação foi feita utilizando-se vídeos, experimentos e imagens sobre os quais os

estudantes investigavam os conceitos em situações práticas.

Quarta etapa (forma verbal da ação)

Segundo Galperin, nas etapas anteriores a palavra tinha uma função de orientação que o aluno captava por meio da percepção, buscando a compreensão do fenômeno. Na etapa anterior a reflexão sobre a situação estudada limitava-se as suas formas materiais. Aqui a palavra é utilizada como um meio de promover a generalização, assumindo assim uma nova função, a qual corresponde a uma etapa superior em relação à forma material. A linguagem permite que novas situações sejam colocadas, facilitando a generalização da ação. Para isso todos os elementos que compõem a ação devem estar na forma verbal - operações, estratégias, conceitos, planos. Pode acontecer nesta etapa que algumas operações já estejam na sua forma reduzida e assimilada, e por essa razão os alunos deixam de representá-la na sua forma verbal externa. Isso pode nos indicar duas situações: primeiro que a ação já se encontra na sua forma reduzida e por essa razão o aluno não a executa verbalmente, mas a considera, ou as operações já podem encontrar-se na forma mental indicando certa automatização. Nestas etapas iniciais da ação, a automatização deve ser evitada, pois impede o cumprimento das etapas de formação das ações mentais.

Sobre esta necessidade de transformar as ações por meio da linguagem, Galperin justifica afirmando que esta fase representa um “desprendimento” do objeto material ou das operações realizadas. É importante o aluno saber explicar, argumentar por meio da linguagem, o que está entendendo. Dessa forma, a ação torna-se livre da necessidade de manipular objetos ou suas representações e os objetos são substituídos por palavras e refletidos na linguagem o que representa um esforço de generalizar as propriedades do objeto. Nesta etapa, as atividades do projeto eram realizadas por meio da discussão do significado das ações realizadas anteriormente e que traduziam as características essenciais dos conceitos. Nos encontros com os alunos, na discussão do tópico *separação de misturas* ressaltava-se não mais os componentes físicos da mistura, mas a interação entre eles formando o que em físico-química conhecemos como fases e as respectivas técnicas e instrumentos de separação dessas fases.

Quinta etapa

Corresponde a etapa da formação da ação da linguagem externa “para si”, ou seja, o aluno realiza uma reflexão sobre as ações, o conteúdo e as operações. Assim, começa a adquirir a forma mental, pois a ação toma características reduzidas e automáticas. Essa reflexão é muito importante dentro do processo de assimilação, pois facilita a interiorização da ação, preparando-se para a etapa seguinte que é a forma mental.

Aqui os alunos continuavam a reflexão de modo a se apropriarem dos conceitos.

Sexta etapa

Diz respeito à formação da ação na linguagem interna. Tem um caráter automatizado e se caracteriza pelo fato de ser inacessível a observação. Ou seja, é o ato do pensamento propriamente dito. Agora a ação tem características reduzidas, o que pode ser evidenciado à medida que o aluno leva

mentalmente em conta a necessidade de executá-la. Nesta etapa, os alunos conseguem responder ao problema logo que recebem uma informação apropriada, pois a ação foi transformada numa imagem mental, ou seja, num conceito. Tem, portanto uma função de orientação. Agora a ação é executada mentalmente com a ajuda dessas imagens e conceitos os quais representam a realidade. Dessa forma, o sujeito pode antever os efeitos da ação a partir da sua própria atuação, mudar as características da situação, fazer determinadas opções a partir da experiência previamente adquirida. Com isso os estudantes, ao executar as ações vão adquirindo um autocontrole do processo, se apropriando dos conceitos e de suas representações culturais, tanto materiais como mentais. Como esta etapa representa a internalização dos conceitos o seu conteúdo foi analisado por meio de avaliações objetivas que visavam os conteúdos das ações mentais construídas pelos estudantes. Estas avaliações eram constituídas por diversos problemas que procuravam retratar os conceitos em diversas situações.

Essas etapas, conforme mencionado, deram suporte ao desenvolvimento da experiência e possibilitaram os resultados que passamos a apresentar no próximo item.

Resultados da experiência

Na expectativa de melhorar a aprendizagem dos alunos na área de Ciências da Natureza e Matemática, o projeto Exatas CE ao optar pela abordagem sócio-histórica tendo por base o aporte de Galperin possibilitou, entre outros, tratar do papel da metodologia na aprendizagem dos alunos do Ensino Médio e na formação dos professores de Física e Matemática.

Os alunos do Ensino Médio que participaram desta primeira versão do projeto traziam todas as suas experiências de aprendizagem vivida na escola pública, notadamente em termos da repetição e memorização, o que obviamente refletiu no processo de ensino pautado na Teoria de Galperin. Principalmente pelo fato desta abordagem sendo de natureza sócio-histórica, na qual o estudante realiza ações com o intuito de internalizar os conceitos que emergem dessa realidade, os alunos encontraram dificuldades de analisar dados objetivos relativos aos conceitos ou ao fenômeno em estudo e relacioná-los às ações que os definem e caracterizam.

Nesse caso, considerou-se na realização das atividades uma pertinente observação colocada por Galperin de que como o foco do processo está na ação, para realizá-la se faz necessária uma orientação na qual as condições necessárias e suficientes para o êxito da ação devem ser fornecidas ao aluno pelo professor ou, de modo mais apropriado, essa orientação deve ser elaborada pelo próprio aluno. Assim, o aluno deve analisar as condições reais e objetivas do fenômeno em estudo, as variáveis intervenientes, encontrar as relações que podem ser estabelecidas a partir da Base Orientadora da Ação (BOA) e resolver o problema. Entretanto, poucos alunos do projeto conseguiram realizar de modo independente as ações, conforme as etapas do processo, tendo muitas vezes de fazê-las com a ajuda do professor. Pois sentiam dificuldades em estabelecer a relação correta entre as variáveis que compõem o problema mesmo partindo da representação material do conceito, de suas características essenciais e das ações correspondentes à sua internalização.

A perspectiva teórica de Galperin aponta para uma ampliação da aprendizagem, ou seja, o aluno não aprende o conceito apenas em si. Sendo dialética, esta perspectiva teórica de formação de conceitos leva a construção de uma ação mental, ou seja, os conceitos jamais podem ser representados sem a sua aplicação, sem o seu aspecto material, o que para os alunos representa um salto na sua

compreensão, uma vez que o objeto de estudo não está separado da sua aplicação. Esta possibilidade na aprendizagem dos participantes ficou comprometida à medida que eles não conseguiam relacionar os conceitos às suas operações, instrumentos, objetivos e condições que os definem dentro da resolução de problemas. Muitas vezes os alunos conseguiam identificar o cerne do problema, mas não o articulava corretamente com os demais dados da questão a ser resolvida. Foi possível então constatar uma dificuldade em desenvolver com os alunos uma capacidade de analisar os fenômenos da natureza de modo sistêmico e articulado com os objetos e ações que o definem, de modo que eles caminhem de maneira autônoma no sentido de ter consciência das ações necessárias à compreensão dos conceitos.

Por um lado, foram justamente essas dificuldades externalizadas que permitiram identificar as lacunas apresentadas pelos alunos e intervir de modo a superá-las, uma vez que a metodologia, ao se estruturar nas questões de ordem material e na linguagem como uma atividade imprescindível para a formação de conceitos, concentra as suas diretrizes nas relações sociais como o caminho para a apropriação da cultura científica.

E por outro lado devemos destacar que um dos objetivos do projeto de extensão Exatas CE foi justamente criar um espaço para discutir os modos de aprendizagem dos alunos, disponibilizar e avaliar outras formas de aprendizagem a partir da Teoria de Galperin, tendo em vista as dificuldades e lacunas vivenciadas por eles no Ensino Médio. Essa experiência com a Teoria de Galperin de fato se consolida no sentido de fornecer subsídios efetivos às práticas de ensino para intervir na sua melhoria no E.M.

Sobre o papel da metodologia desenvolvida no projeto cabe ainda uma reflexão que não se limita a resultados práticos ou imediatos. O aprendizado humano é bastante complexo. Quando nos referimos à aprendizagem escolar esta deve valorizar metodologias mais sistemáticas, cujos resultados possam expressar a efetividade do processo de ensino. No caso desta ação extensionista os resultados apontam uma possibilidade muito promissora para que os alunos possam aprender de maneira abrangente, dialética, discursiva, de modo a interpretar e expressar dados de diversas formas. Entretanto, esses resultados promissores que são identificados nesta ação e também em outros trabalhos (Nuñez, 1999; Taliza, 1988; Silva, 2011), ficam comprometidos, tendo em vista que a ausência de algumas habilidades básicas exigidas para o desenvolvimento de uma compreensão conceitual mais ampla, como o trabalho com duas variáveis, identificar dados objetivos e relacioná-los ao contexto do problema, parecem criar lacunas que limitam o desenvolvimento conceitual dos alunos.

Com relação proposta de formação de professores de Física e Matemática, os limites colocados pela prática formativa desses licenciandos podem ser encarados como desafios. Da mesma forma que para os alunos a ação extensionista se constitui numa experiência ainda não vivenciada ou pouco vivenciada por eles no E.M, fica patente também esse ineditismo no planejamento e na prática dos licenciandos. Principalmente quando identificada uma dificuldade deles em compreender os processos de ensino numa perspectiva dialética, sócio-histórica, em virtude das raízes positivistas que dominam a área das Ciências da Natureza e Matemática. Dessa maneira torna-se um desafio construir um programa de formação que mostre outras possibilidades formativas de modo a enriquecer a formação inicial dos licenciandos.

Foi observado, no decorrer do projeto uma apropriação maior dos conceitos da Teoria de Galperin e um envolvimento maior dos licenciandos. Nas reuniões de planejamento e avaliação, as dúvidas com relação à teoria eram esclarecidas e com isso os alunos caminhavam para uma compreensão maior

dos fundamentos teóricos do projeto, tanto em relação aos processos de ensino e aprendizagem com os alunos e como também em relação ao modo de planejar as atividades docentes em sala de aula, conforme a Teoria de Galperin. Nuñez e Ramalho (2011) comentam justamente a pertinência da Teoria de Galperin na formação de habilidades de planejamento de ensino de conceitos nos estudantes de licenciatura da UFRN, tendo em vista o caráter prático, objetivo, lógico, dialético e conceitual do referencial adotado.

Neste sentido, os dois licenciandos participantes do projeto mostram algumas reflexões acerca do contributo teórico e metodológico que a Teoria de Galperin trouxe as suas praticas docentes a partir do Projeto Exatas CE, como relatamos abaixo.

1. Como você define o seu envolvimento no Projeto de Extensão Exatas CE?

Licenciando de Matemática: “o meu envolvimento no projeto permitiu ter contato com uma sala de aula, pois não havia tido antes uma experiência de professor. O meu envolvimento ainda permitiu refletir sobre o ensino de matemática, pois nas atividades realizadas em sala de aula foi possível perceber em que situações os alunos tinham dificuldades e tentava encontrar soluções para tais dificuldades. Em suma, foi uma experiência de aprendizagem, de formação e de reflexão”.

Licenciando de física: “no projeto foi possível construir planos de aula bem definidos, mas que não significava um engessamento do educador. Nós tínhamos liberdade durante as aulas para mudar um pouco o caminho planejado, conforme o desenrolar das aulas. Era possível perceber os alunos identificando os conceitos e aplicando-os onde era possível ser aplicado. Ressalto a experiência de um aluno que se interessou e aprendeu física não só para passar no vestibular, mas começou a ter o prazer no conhecimento e já ajudava os colegas”.

2. Que relação tem o projeto com a sua formação de professor?

Licenciando de matemática: “Ensinar matemática não é tão fácil como pode parecer. Os alunos tem um grau de rejeição muito grande em relação à disciplina. No projeto pude refletir a respeito da teoria de Galperin, que em minha concepção permite trabalhar o conhecimento de forma dinâmica, desenvolvendo no aluno a capacidade de pensar de maneira mais ampla em relação aos conceitos de matemática, tornando-a uma ciência mais próxima da realidade”.

Licenciando de física: “Como futuro professor foi possível vislumbrar o ensino de física promovendo o desenvolvimento de habilidades importantes nos alunos do Ensino Médio como identificar e aplicar conceitos na resolução de problemas”.

3. Quais as vantagens e limitações do projeto que você aponta para a sua formação de professor e para a aprendizagem dos alunos?

Licenciando de matemática: “O projeto tem uma característica diferenciada dos demais pré-acadêmicos e cursinhos. Focamos num trabalho pedagógico que enfatiza os aspectos qualitativos dos conceitos e não a quantidade de exercícios resolvidos. Essa proposta a princípio é um pouco rejeitada pelos alunos, pois eles estão inseridos em um sistema de ensino público precário e estão pouco aptos

a pensarem de forma crítica sobre o meio em que estão inseridos. Eles estão acostumados a usarem tudo de forma pronta. A dificuldade tanto para o professor quanto para o aluno é o uso da teoria, pois se trata de uma teoria nova e não usada no sistema atual de ensino. Para a minha formação o projeto contribuiu de forma positiva”.

Licenciando de física: “o projeto oferecia condições para o bom andamento das atividades, pois tinha material didático adequado, recursos audiovisuais e acompanhamento dos professores. Isso permitiu ainda que os alunos formassem grupos de estudo nos dias e horários fora do calendário do projeto”.

A partir da ação proposta e vivência acreditamos que a prática de ensino dos licenciandos fundamentada nos aportes teóricos e metodológicos de Galperin, possibilitou uma compreensão da necessidade de produzir uma reflexão dessa prática com vista a sua melhoria e superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos do E.M.

Com base nesses resultados, no sentido do contributo do projeto, a experiência continua neste ano de 2013, acrescentando a disciplina de Biologia, completando assim a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Ainda é importante salientar os desdobramentos oriundos da articulação entre ensino, pesquisa e extensão alcançada no projeto. Neste sentido, uma questão de pesquisa que emergiu desta ação extensionista será posteriormente investigada e diz respeito ao papel da materialização na superação das dificuldades cognitivas dos alunos em compreender os conceitos científicos – dentro do paradigma da aprendizagem sócio-histórica tal questão ainda não foi investigada.

Considerações finais

Diante do exposto podemos afirmar que o projeto Exatas CE se consolida como um espaço de discussão das aprendizagens dos alunos do Ensino Médio e das possibilidades e limites da formação de professores da área de Ciências da Natureza e da Matemática, a partir da contribuição teórica de Galperin.

Nesse âmbito, o projeto em tela ao pretender melhorar processos de ensino e aprendizagem nessas áreas de conhecimento, desenvolveu uma experiência de intervenção por meio de uma metodologia de ensino diferenciada na formação inicial dos licenciandos envolvidos. Ou seja, a recorrência a uma teoria ancorada na perspectiva sócio-histórica, da elaboração a avaliação da intervenção em aula, possibilitou a identificação de limites e investimento nas possibilidades de enfrentar o desafio de superar a visão tradicional positivista de ensino de Ciências da Natureza e da Matemática.

E, mais ainda, a experiência ora relatada permite reafirmar, para além daqueles princípios que foram explicitados inicialmente, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ao revelar o caráter interventor e fecundo da ação extensionista tanto no sentido de contributo para reconfiguração da prática de ensino na formação de professores de Ciências da Natureza e da Matemática como na emergência de novas questões de pesquisa.

Agradecimentos

À Pró-Reitoria de Extensão da UFPE pela concessão das bolsas e dos recursos financeiros para a realização deste trabalho.

Referências

- CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In. MARTINS, Pura; JUNQUEIRA, Sérgio; ROMANOWSKI, Joana (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat. 2004. p. 31-42.
- DAVIDOV, V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Prefácio. Moscu: Editorial Progreso.1988d.
- GALPERIN, P.I. Mental actions as a basis for the formation of thoughts and images. **Soviet Psychology**, v. 27, n. 3, p. 45-64,1989b.
- GALPERIN, P.I. Organization of mental activity and effectiveness of learning. **Soviet Psychology**, v. 27, n. 3, p. 65-82, 1989c.
- GALPERIN, P.I. The problem of attention. **Soviet Psychology**, v. 27, n. 3, p. 83-92, 1989d.
- HUDSON, D.; Hacia um enfoque más crítico del trabajo de laboratório. **Enseñanza de las Ciencias**, 12(3), 299-313, 1994.
- INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Matrizes de Referência. Edital nº 3, de 24 de maio de 2012. 2012a.
- INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Quase 6,5 milhões de inscritos no ENEM 2012. http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=93477&version=1.1. Brasília, 18 de junho de 2012. Portal de Notícias. INEP, 2012b. Acessado em 22 de abril de 2013.
- LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de *humanizar* a cultura *científica*. **Revista Portuguesa de Educação**, 25 (1), p. 7-27, 2012.
- NUÑEZ, I. B. ; RAMALHO, B. L. . A formação de habilidades no contexto escolar: contribuições da Teoria de P. Ya. Galperin. In: 34ta Reunião Anual da ANPEd, 2011, Natal. Educação e Justicia Social. v. 1. p. 1-18, 2011.
- NUÑEZ, I. B. La formación de habilidades en Química General en la perspectiva de la teoría de P. Ya Galperin como actividade de construcción de conocimientos. **Química Nova**, São Paulo, v. 22, p. 429-434, 1999.
- RAMOS, Kátia. Questionando o saber refletindo sobre o fazer: inquietações de professores sobre a profissionalidade docente universitária. **Perspectiva (UFSC)**, 29 (2), p. 463 – 481, 2011.
- SILVA, Petronildo. **Desenvolvimento e avaliação de uma abordagem de ensino de química centrada na curiosidade científica dos estudantes e elaborada com base da Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas de Galperin**, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2011.
- SILVA, Petronildo; SMITH, Patrícia. Trabalhando a curiosidade científica na sala de aula de química: perspectivas ou possibilidades de mudanças. **Enseñanza de las Ciencias**, EXTRA, p. 2754-2758, 2009.
- TALIZINA, Nina: **Psicología de la enseñanza**. Editorial Progreso, 1. Ed.,1988.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2005.
- UFPE, CCEPE. Resolução Nº 12/2008. **Boletim Oficial**, nº 45, p. 1-7, 2008

PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES, EDUCAÇÃO POPULAR E ENSINO DE MATEMÁTICA — UMA EXPERIÊNCIA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO POPULAR ASSUNÇÃO (CEPA) EM CARUARU— PE

Maria Lucivânia Souza dos Santos.

Aluna da Graduação em Matemática - Licenciatura pela UFPE/CAA.

Participante do projeto de extensão Trabalhando o erro

para melhor acompanhamento

da aprendizagem e Membro do GPEHCC –

Grupo de Pesquisa em Educação História e Cultura Científica (UFPE/CAA)

e do Gestor - Grupo de Pesquisa em Gestão da Educação

e Políticas do Tempo Livre (UFPE/CAA).

Email: lucivania-ml@hotmail.com

Geruza Maria de Lima,

Aluna da Graduação em Matemática

Licenciatura pela UFPE/ CAA.

Email: gggeruzza@hotmaill.com

Resumo

As discussões sobre o ensino da Matemática no Brasil e, em particular, na rede pública de ensino apontam para um consenso de que é emergente a implementação de ações que visem a sua melhoria. Assim, como alunas do Centro Acadêmico da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, em parceria com o “Programa Conexões de Saberes”, oferecemos oficinas de ensino da Matemática para alunos do Ensino Fundamental do “CEPA - Centro de Educação Popular Assunção”. Com o desenvolvimento de oficinas de Matemática junto aos Movimentos Sociais, buscamos trabalhar os conceitos e conteúdos matemáticos abordados na escola de forma prazerosa e contextualizada a realidade dos alunos através de recursos didáticos, como o uso do computador, que possam favorecer a aprendizagem matemática.

Palavras-Chave: Educação Popular – Aprendizagem – Matemática

Resumo

The discussions on the teaching of Mathematics in Brazil, and particularly in public schools point to a consensus is emerging that the implementation of actions aimed at improvement. Thus, as students of the Academic Center of the Federal University of Pernambuco - UFPE, in partnership with the “Program Knowledge Connections” offer workshops teaching mathematics for elementary

school students of the “CEPA - Centre for Popular Education Assumption”. With the development of mathematics workshops together with social movements, seek to work the mathematical content and concepts covered in school so enjoyable and contextualized reality of students through teaching resources, such as computer use, which can promote the learning of mathematics.

Palavras: Popular Education - Learning - Mathematics

Introdução e objetivos

Neste trabalho apresentamos o relato de uma experiência de ensino desenvolvida no quadro do Programa Conexões de Saberes no Centro Acadêmico do Agreste da UFPE. De outubro de 2009 a Agosto de 2011 realizamos atividades relacionadas à aprendizagem matemática de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Organização Não Governamental (ONG) – Centro de Educação Popular de Assunção – CEPA sediado na Villa Kennedy na periferia da cidade de Caruaru no Agreste Pernambucano. O CEPA atende uma comunidade composta por famílias de procedência humilde e de baixa renda, muitas delas convivendo com situações de dependência química, violência, criminalidade e o abandono social. O CEPA atua de maneira intensa nessa localidade, promovendo atividades ocupacionais para crianças e adolescentes em situação de risco, oferecendo-lhes diversas atividades. Dentre elas, aulas de dança, música, teatro, capoeira e informática, atividades estas voltadas para o desenvolvimento intelectual desses sujeitos.

As discussões sobre o ensino da Matemática no Brasil e, em particular, na rede pública de ensino apontam para um consenso de que é emergente a implementação de ações que visem a sua melhoria. De fato, a qualidade do sistema educacional chegou a um nível que dispensa comparações, visto que a maioria dos resultados das avaliações institucionais como o Sistema de Avaliação da Escola Básica – SAEB - em escala nacional e o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE – mostra o baixo índice de desempenho dos alunos nessa área do conhecimento. É neste contexto que se insere a ação em desenvolvimento que apresentamos neste trabalho. Assim, como alunas do Centro Acadêmico da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, em parceria com o CEPA, oferecemos oficinas de ensino da Matemática para a comunidade acima apresentada. Com o desenvolvimento de oficinas de Matemática junto aos Movimentos Sociais, buscamos trabalhar os conceitos e conteúdos matemáticos abordados na escola de forma prazerosa e contextualizada a realidade dos alunos, na perspectiva superar o paradigma de que se trata de uma disciplina difícil, por vezes inalcançável, e sem relação com o cotidiano.

Nosso objetivo principal foi vivenciar com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas atendidas pelo CEPA, os conceitos e conteúdos matemáticos estudados na Escola no horário regular de forma, através de uma abordagem e de uma linguagem contextualizada e relacionada ao cotidiano dos alunos através de atividades lúdicas e do uso do computador.

Marco teórico

A contextualização da Matemática com as atividades do cotidiano é essencial para o desenvolvimento significativo de conhecimentos matemáticos. Atividades lúdicas, como brincadeiras, gincanas e desafios são de suma importância para o cultivo do saber matemático pelos alunos que na

fase inicial da construção do pensamento matemático. Autores como Muniz (2010) e Zunino (2005) ressaltam o papel dos jogos matemáticos para a produção de aprendizagens matemáticas pelo aluno, quer seja em um ambiente escolar ou fora dele, e apresentam diferentes maneiras pelas quais os alunos podem se apropriar dos conceitos matemáticos, dentre elas a resolução de problemas.

Durante as oficinas de matemática buscamos estabelecer a “cultura do porquê”, Lorenzato (2008) considera que o questionamento constitui a base de todo o nosso conhecimento e que fazer perguntas é uma habilidade do aluno que deve ser estimulada e que o professor em sua prática deve estabelecer a “cultura do porquê”, com o objetivo de despertar no aluno senso crítico. As considerações desse autor nos indagam a respeito de nossa prática e nos encaminha durante a construção das oficinas de matemática, e durante a realização das mesmas procuramos responder os porquês que surgem no decorrer de sua realização.

D’Ambrosio (1996) mostra que o ideal é o aprender com prazer ou o prazer de aprender e que isso se relaciona com a postura filosófica do professor, sua maneira de ver o conhecimento e do aluno que também tem sua filosofia de vida, assim buscamos a contextualização, pois, a matemática constitui um elemento importante para compreensão do mundo se torna fundamental para o exercício da cidadania. Segundo este autor “A educação para a cidadania, que é um dos grandes objetivos da educação hoje, exige uma ‘apreciação’ do conhecimento moderno, impregnado de ciência e tecnologia.” (p.87).

De acordo com Carraher (2005) o modelo tradicional de educação trata o conhecimento como informações, coisas e fatos a serem transmitidos aos alunos. Segundo esse modelo, que ainda predomina nas salas de aula do nosso Brasil, ensinar é transmitir informações e quando o aluno não compreender a mensagem? Daí aparece o pico desse iceberg que são os distúrbios na educação matemática, como alternativa para “o aprender com prazer” mostramos por meio da construção prática, durante as oficinas, tudo o que lhe foram transmitido por meio das palavras, daí o conteúdo ganha significado e sentido, perder-se o interesse em decorar, então ocorre o prazer de aprender.

Nessa perspectiva, construímos as atividades que são desenvolvidas nas oficinas de Matemática, contemplando os conceitos e conteúdos que são trabalhados pelos alunos nas suas escolas. Ressaltamos, porém, que essas atividades são, em geral, ligadas aos campos dos Números e Operações, Geometria e Grandezas e Medidas como incentivadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Freire (1977), nos mostra de maneira singular, clara e concisa a diferença entre comunicação e extensão, através de um importante exemplo: o autor relata a relação de ensino e aprendizagem entre camponeses e agrônomos em determinada situação que a extensão é confundida com a comunicação. Guiados por esta obra de Freire confeccionamos as oficinas de matemática nos movimentos sociais dirigidos pelas abordagens da extensão auxiliados pela comunicação e buscando criar uma relação de troca de conhecimentos entre professor e aluno através do diálogo, com cuidado e atenção para que não haja uma invasão cultural, pois é o que ocorre muitas vezes, o extensionista, em alguns casos até sem intenção, tenta manipular o sujeito, não considerando que este dispõe de conhecimentos prévios desenvolvidos no decorrer de sua vida, empiricamente ou não. Freire (1997) defende que “Não há nem pode haver invasão cultural dialógica; não há manipulação nem conquista dialógicas: estes são termos que se excluem” (p. 28).

Metodologia

As oficinas de Matemática eram oferecidas uma vez por semana. Na vivência das mesmas buscamos otimizar o tempo dos alunos no horário em que elas não estão na escola, trabalhando os conteúdos e conceitos de uma maneira lúdica, tendo por finalidade contribuir para a melhoria do desempenho destes alunos na sala de aula. Contextualizamos a matemática escolar com a matemática do cotidiano através da problematização e resolução de problemas, fazendo com que as crianças percebam a utilidade da Matemática e a sua importância para resolver várias situações que vivenciam no dia-a-dia. Sendo assim, utilizamos recursos metodológicos como gincanas, situações desafiadoras, brincadeiras que envolvem conteúdos matemáticos, jogos matemáticos, materiais didáticos e recursos tecnológicos como o uso do computador, propiciando a esses alunos ajuda na compreensão de diversos conteúdos através do uso de softwares educacionais como o TESS, útil no ensino de Simetria, o POLY no ensino de Geometria, o Geogebra no ensino de Geometria, Funções, etc. No desenvolvimento das atividades, zelamos pelo respeito ao universo cultural dos alunos, de modo a propiciar uma maior integração deste universo com a Matemática que se pretende que os alunos aprendam.

Resultados e discussão

As atividades de ensino no CEPA foram desenvolvidas desde o segundo semestre de 2009. Nesse período observamos interesse crescente dos alunos pela Matemática. Segundo a avaliação dos professores desses alunos na escola regular, houve um aumento considerável do desempenho dos alunos no primeiro bimestre do ano letivo, ressaltando-se que todos eles atingiram a média desejada em Matemática.

Mesmo não tendo realizado uma pesquisa específica para este fim, fazemos a hipótese de que a superação das dificuldades pelos alunos está relacionada com as atividades das oficinas, tendo em vista que os alunos têm demonstrado um grande interesse na realização das mesmas. Em relação ao desempenho dos alunos no CEPA realizamos recentemente uma avaliação que foi baseada em critérios de participação, desenvolvimento, organização de ideias e trabalho em grupo de vinte (20) alunos durante a realização dos encontros semanais. Os resultados obtidos são apresentados no seguinte gráfico.

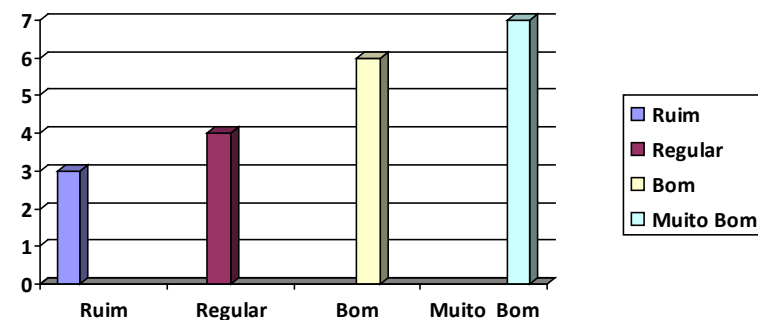


Gráfico 1. Avaliação de Desempenho no CEPA.

Esse resultado mostra que o desempenho da maior parte dos alunos durante a realização das oficinas foi considerado bom e muito bom, o que, por sua vez, pode ter refletido no desempenho dos mesmos no ambiente escolar. No entanto, um estudo mais detalhado deve ser desenvolvido para confirmar ou não essa hipótese.

Considerações finais

Consideramos a experiência com o trabalho desenvolvido junto a ONG em pauta de relevância fundamental para a formação inicial do licenciando em Matemática. A cada oficina concluída tivemos a sensação de estar contribuindo com o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, com a construção da cidadania dos alunos. O convívio com as crianças e adolescentes se tornou, a cada oficina, mais especial e intenso, pois existe uma troca de conhecimento, aprendemos tanto quanto ensinamos. Durante os semestres nos quais as oficinas foram realizadas, os laços de afeição e amizade se consolidaram. Nossa expectativa que ao final do ciclo os alunos tivessem, de fato, superado as dificuldades iniciais com relação à aprendizagem da Matemática e que compreendessem o lugar que a Matemática ocupa na construção da cidadania de cada um deles foi alcançada.

Referências

- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática, Secretaria de Educação Fundamental**, Brasília. MEC/SEF, 1997.
- CARRAHER, T. N. (org.). **Aprender ensinando: Contribuições da psicologia cognitiva para a educação** – 18. Ed.- Petrópolis, RJ – Ed. Vozes, 2005.
- D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: Da teoria à prática** - 17. Ed. – Campinas, S. P. Ed. Papirus, 1996.
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática. Elo entre as tradições e a modernidade.** – 2. Ed. 3ª reimpressão – Belo horizonte. Ed. Autêntica, 2007.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira/prefácio de Jacques Chonchol –13ª Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- LORENZATO, S. **Para aprender matemática** – 2.Ed – Campinas, S. P. Ed. Autores associados, 2008.
- MUNIZ, C. A. **Brincar e jogar. Enlaces teóricos e metodológicos no campo da educação matemática.** – Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2010.
- ZUNINO, D. L. de. **A matemática na escola: aqui a agora.** Trad. Juan Acuña Lorens – 2. Ed. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE E SUA ARTICULAÇÃO COM A QUALIDADE DE VIDA: UMA ANÁLISE SOB O OLHAR DOS USUÁRIOS

Nara Cavalcanti Maranhão de Albuquerque
(Especialista em Gestão Pública para o Desenvolvimento Universitário;
Assistente Administrativo, Coordenação de Gestão da Extensão – CGE/ PROEXT; nara.proext@hotmail.com)

Resumo

O estudo teve como objetivo central analisar o Programa Universidade Aberta à Terceira Idade (UnATI) no que diz respeito aos efeitos na melhoria da qualidade de vida de seus usuários. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica, e aplicação de questionários junto aos alunos do programa. Os principais resultados observados, entre outros, foram: atualização e aquisição de conhecimentos, aumento das redes sociais e elevação da auto-estima, possibilitando uma melhoria da qualidade de vida da maioria dos alunos entrevistados. Dessa maneira, a pesquisa ressalta a importância da inserção do idoso em um espaço de aprendizagem contínua, tendo como princípio a educação permanente.

Palavras-chave: Terceira Idade. Educação Permanente. Qualidade de Vida.

Abstract

On the study searches, as a social policy, the University Open to Old Age and its contribution to the increase of life quality from user interpreted analysis. The research aims to define the term “Old Age” and aging-related aspects. It reflects about permanent education and the learning process, highlighting the importance of the education given to elders for either updating or teaching new subjects. As an instrument of data analysis for measuring life quality, this researched used topics such as self-esteem, economic and social aspects. The rationale behind this study was based on multiple references, as well as analytical-descriptive observation with the application of questionnaires to the program students, with the predominance of qualitative analysis. The main observed results were: increase and update of current knowledge, increase of social network use, decrease of sadness and rise of self-esteem, which allowed the improve of life quality for the interviewed students.

Keywords: Elderly. Continuing Education. Quality of Life.

Introdução

No contexto atual o conhecimento vem exercendo um importante papel na inclusão e transformação social do indivíduo enquanto agente transformador do meio social, sinalizando para a promoção do desenvolvimento sustentável da sociedade não apenas na área econômica, como também na melhoria da qualidade de vida, saúde e bem estar social do ser humano. (TEIXEIRA, 2000).

Compreendemos que o período de construção do aprendizado se dá ao longo dos anos e apesar da capacidade do cérebro armazenar uma série de informações é extremamente necessário mantê-lo em contínuo aprendizado, pois o conhecimento adquirido também pode ser esquecido se não mantiver exercício/aprendizagem contínuo.

A partir da relevância dada à aprendizagem em nossas vidas, surge o interesse em analisar a educação permanente, mais especificamente a voltada para o grupo das pessoas idosas, que ao chegar nessa etapa da vida não detêm de muitas oportunidades para atualizar-se e por em prática o aprendizado adquirido.

Nesse sentido, o presente trabalho consiste em analisar de que forma o Programa Universidade Aberta à Terceira Idade (UnATI), mais especificamente por meio dos cursos ofertados, vem contribuindo com a melhoria da qualidade de vida do idoso na perspectiva da educação permanente, no âmbito da UFPE.

Assim, o acesso e a permanência dos idosos na UnATI têm sido aspecto essencial do processo mais amplo de inclusão social, visto que o processo não se limita apenas a melhoria da qualidade de vida, como é imprescindível também assegurar os meios de permanência sustentável da parcela da população mais desassistida em razão do déficit de ensino, questões econômicas, preconceitos e outros fatores, garantindo condições adequadas à realização de educação com qualidade.

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) instituiu a criação da Universidade Aberta a Terceira Idade (UnATI) com o objetivo de fomentar atividades de ensino visando o bem estar da coletividade, a promoção de um ambiente adequado ao desenvolvimento de pessoas e à construção de conhecimentos e competências que contribuam para a sustentabilidade, através da extensão universitária.

A UnATI foi criada em agosto de 1996 e nasceu com o objetivo de ofertar e promover através da difusão do conhecimento ações para melhoria da qualidade de vida das pessoas idosas. (BOLETIM, UFPE, 2002). Nesse sentido, promove atividades de atualização de conhecimentos e integração de pessoas da terceira idade, no contexto da sociedade contemporânea. Além disso, mobilizam docentes, técnicos, voluntários externos à instituição e alunos de pós-graduação e graduação para a realização de cursos e outras atividades dirigidas ao segmento idoso.

Considerado um espaço importante na difusão do conhecimento representa um espaço de convivência em grupo, com estímulo à participação ativa da pessoa idosa, valorização de suas potencialidades e talentos, além de se constituir em um espaço de prática para o estudo do envelhecimento, nas diversas áreas da geriatria.

Objetivos

O estudo objetiva relacionar as oportunidades de inclusão social dentro da UFPE, relacionando

através das diretrizes organizacionais e dos esforços dos gestores público que fazem parte dessa instituição as possíveis oportunidades de profissionalização, desenvolvimento cultural e reintegração social no público da terceira idade.

Marco Teórico

A terceira Idade na Sociedade Brasileira

O cenário de envelhecimento da sociedade brasileira tem sido resultado do aumento da expectativa de vida mundial. Esse panorama de transição, onde se tem elevado a cada dia o quantitativo de pessoas idosas na sociedade decorre do declínio das taxas de fecundidade e mortalidade e como consequência o aumento da longevidade, atribuída em grande parte aos avanços da medicina.

Muito se tem pesquisado sobre a questão do envelhecimento e da terceira idade no contexto atual. Para tanto, faz-se necessário compreender e esclarecer os conceitos com base na definição de alguns estudiosos sobre o tema.

Machado (2003, p.69) com base em Furtado, destaca que o envelhecimento “sob o ponto de vista fisiológico, é o resultado de um processo contínuo de mudanças irreversíveis ao longo da vida, que ocorre desde o momento em que o ser humano nasce”. O envelhecimento é um processo dinâmico, relacionado a múltiplos fatores. Pode ser acelerado ou retardado dependendo dos fatores ambientais, genéticos, ambiente familiar, problemas de saúde, emoções, hábitos de trabalho e classe social de cada indivíduo.

Oliveira e Silva (2008) defende a ideia que o envelhecimento ocorre em diferentes dimensões, concomitante ou não: biológica, social, psicológica, econômica, jurídica, política, etc. O envelhecer depende de muitos fatores ocorridos nas fases anteriores da vida, das experiências vividas na família, na escola ou em outras instituições.

Para Bacelar (2002, p.29) a velhice não comporta um só conceito, porque não há equivalência sobre as características de uma pessoa em determinada idade, isto é, a idade cronológica pode não ser idêntica à biológica e social do indivíduo.

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) o início à terceira idade começa aos 60 anos nos países subdesenvolvidos e aos 65 anos nos países desenvolvidos, sendo classificado em três categorias: pré-idosos (entre 55 e 64 anos), os idosos jovens (entre 65 e 79 anos ou 60 e 69 anos, para quem vive na Ásia e na região do Pacífico) e idosos avançados (com mais de 70 ou 80 anos).

Existem muitas definições para o termo velhice em várias áreas do conhecimento, no entanto, até o momento nenhum termo foi definido com exatidão. Para fins de análise e entendimento, iremos considerar na pesquisa fatores cronológicos, biológicos e sociais, comuns ao processo de envelhecimento.

Em decorrência ao cenário de envelhecimento a estrutura etária da população, que era uma pirâmide, passou assumir a forma de uma gota ocasionada pela redução das taxas de natalidade e mortalidade brasileira. Estima-se, atualmente, cerca de um milhão de pessoas cruza a barreira dos 60 anos de idade, a cada mês, em todo o mundo e que até 2025, a população mundial crescerá 2,4% ao ano, contra 1,3% de crescimento anual da população terrestre em sua totalidade.

As mudanças demográficas mundiais foram significativas nas últimas décadas em todo o mundo.

Atualmente o Brasil contabiliza 18 milhões de pessoas acima dos 60 anos de idade, o que já representa 12% da população brasileira, onde prevê ser o sexto país mais idoso do mundo em 2025 segundo estimativas da Organização Mundial de Saúde (OMS).

As projeções do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) avaliam que até 2025, a população idosa mundial cresça cinco vezes e a brasileira dezesseis vezes, onde passarão existir cerca de 34 milhões de pessoas com mais de 60 anos, isto é, 15% da população total. (IBGE, 2010). De acordo com o presidente do IBGE, Eduardo Nunes, o Brasil caminha para uma sociedade que vai parar de crescer, o estoque de novos brasileiros vai diminuir.

No Brasil o primeiro passo ao reconhecimento dos direitos dos idosos é dado com a Constituição Federal em 1988, onde pela primeira vez o tema idoso foi abordado. Em seguida, no ano de 1994, com a Lei n.º 8842, surge a Política Nacional do Idoso com o objetivo de garantir a terceira idade condições na promoção da autonomia, integração e participação do idoso na sociedade. A Lei determina ações educativas, especialmente nos meios de comunicação, com a finalidade de difundir o conhecimento sobre o assunto do envelhecimento e incentivando a criação de universidades abertas à terceira idade como meio de promoção ao conhecimento.

Além das questões sociais, a Política Nacional do Idoso remete a educação um grau de importância, prevendo a inclusão de disciplinas curriculares nas áreas de cursos ligados a saúde e determinando as instituições de ensino superior a criação de cursos de Gerontologia e Geriatria nas faculdades de medicina.

Em 2003, outra Lei é criada para intensificar o direito do idoso. O Estatuto do Idoso ratifica os princípios constitucionais, mas precisamente dos artigos 229 e 230, da Constituição Federal de 1988, resgatando as diretrizes acerca da temática, remetendo aos cidadãos idosos direitos que preservem a dignidade da pessoa humana ao mesmo tempo rejeitando qualquer forma de discriminação. A Lei preceitua o direito à educação e incentiva o governo na criação de programas que atendam a especificidade dessa classe.

Nessa perspectiva, enquanto a Política Nacional do Idoso tem por função promover as políticas sociais básicas de atendimento ao idoso por parte da atuação do poder público, o Estatuto do Idoso tem por premissa instituir penas severas para quem desrespeitar ou abandonar cidadãos da terceira idade, consolidando os direitos assegurados na Constituição Federal, sobretudo garantindo a proteção ao idoso em situação de risco social. A Política Nacional do Idoso e o Estatuto do Idoso foram instituídos em razão da própria exclusão que os idosos vivenciam chegando a esse estágio da vida. Para Fernandes (1997) essas leis não seriam necessárias caso existisse uma inclusão destes nas atividades econômicas e culturais, decisão e integração social.

No Brasil, o Dia Nacional do Idoso foi estabelecido pela Comissão de Educação do Senado Federal em 1999, com o objetivo de conhecer os direitos e dificuldades dos brasileiros, comemorado no dia 27 de setembro. Dentre outras iniciativas políticas brasileiras sobre os direitos do idoso destaca-se a criação do CNDI (Conselho Nacional dos Direitos do Idoso) por meio do Decreto 4.227 de 13 de maio de 2002, com finalidade de estímulo e apoio técnico na criação de conselhos de direitos para a pessoa idosa em todo o país e em maio de 2006, a I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa – Construindo a Rede Nacional de Proteção e Defesa da Pessoa Idosa – RENADI.

O processo de envelhecimento acelerado revelou o aumento de estudos ligados à velhice. O ano de 1999 foi considerado o Ano Internacional do Idoso em virtude da grande importância dada à temática, incentivando anos seguintes a Campanha da Fraternidade em 2003. O enfoque

das pesquisas e campanhas relacionadas à terceira idade passou a ser mais recorrente, desafiando o Estado a responsabilidade de sistematização de leis em virtude do documento Políticas para a Terceira Idade nos anos 90, produzida pela Associação Nacional de Gerontologia - ANG, onde estabelecia recomendações sobre a questão dos idosos. (OLIVEIRA, 2007).

Chegar à terceira idade na sociedade brasileira implica uma série de desafios. Além do fator biológico, estabelece uma mudança existencial econômica e social, pois em muitos casos os idosos se deparam com o isolamento social imposto pela sociedade, menosprezando a participação da população idosa nas atividades econômicas e culturais, decisão e integração social devido à competitividade empresarial.

Oliveira (2007) defende a ideia que os valores intrínsecos a representação que uma sociedade tem sobre a velhice serão norteadores responsáveis pelas ações que vão possibilitar ou não a proteção e a inclusão social de seus idosos, bem como a qualidade das relações estabelecidas com eles.

Jacon e Scortegama (2007) ressaltam que o idoso de décadas atrás não é o mesmo de hoje. Antigamente, a grande maioria dos idosos possuía pouco conhecimento científico sistemático, já os idosos do século XXI possuem maior nível de escolaridade, logo suas necessidades e anseios são outros e precisam ser supridos da melhor maneira possível.

Reflexões sobre a Educação e a Aprendizagem na Terceira Idade

A aprendizagem deve ser entendida como um processo contínuo de construção, que se inicia na educação infantil e se prolonga por todas as fases da vida, nascendo a partir daí a necessidade de instituir a educação permanente.

O termo educação permanente pode ser entendido conforme cita Barcia (1982, p. 63) “como um processo de afirmação do indivíduo através da tomada de consciência para um autodeterminismo na condução de alternativas, a fim de dominar as diferentes situações em que será levado a viver”.

Oliveira e Pontarolo (2008) alerta para que a educação permanente não seja vista apenas como uma educação extra-escolar, complementar e informal. Ela deve sim, assumir um papel reestruturante do sistema educacional vigente em que a educação dirigida aos idosos ainda é oferecida de forma alternativa. A educação para a terceira idade remete ao verdadeiro sentido e objetivo da educação, como finalidade do processo civilizatório, aumento do nível intelectual e cultural dos cidadãos, uma teoria e uma prática de ação transformadora.

Para Nunes (2000) pensar a educação de idosos como um processo contínuo é desenvolver uma nova postura crítica e reflexiva frente aos problemas decorrentes dessa fase da vida estimulando a emergência de potencialidades e de criatividade dos alunos. Nesse processo é importante que o idoso possa exercitar uma visão crítica da realidade que vive.

A transformação do homem e a compreensão do mundo são dadas pelo tempo que o indivíduo se dedica a informação, atualização e aquisição de conhecimentos. Quanto maior a dedicação, melhor a compreensão dos indivíduos acerca da sua cidadania. Através da educação permanente o idoso adquire mais motivação na elaboração de novos objetivos, possibilita o resgate da dignidade, eleva a auto-estima e constrói novas perspectivas de futuro.

De acordo com Unicovsky (2004) o processo ensino-aprendizagem possibilita aos idosos reflexões em torno do seu ambiente concreto, das suas vivências cotidianas, isto é, da sua realidade

mais próxima. Essas reflexões conjuntas aumentam o nível de consciência dos problemas que afetam o coletivo, contribuindo para a promoção do idoso enquanto sujeito, ao mesmo tempo em que estabelece a consciência de luta pelos seus direitos.

Os recursos metodológicos da educação permanente devem contemplar diferentes áreas do conhecimento humano de forma interdisciplinar através de aulas expositivas e reflexivas, proporcionando um ambiente de estudo diversificado ao mesmo tempo em que promove a troca de conhecimentos teóricos e empíricos. Nesse sentido compete aos docentes, que se dedicam a atividades educacionais investigar até que ponto a metodologia utilizada, os conteúdos trabalhados e os objetivos pretendidos produzem motivação. Assim, educação dirigida à terceira idade deixa de ter o caráter assistencialista do passado, onde as políticas educacionais voltava-se a atividades recreativas, apenas ocupando o tempo dos idosos para valorizar o potencial criativo, intelectual e profissional do idoso, promovendo seu crescimento pessoal e intelectual.

Nesse sentido, o programa UnATI é relevante na integração entre gerações, possibilitando a comunidade acadêmica formadora pelos pesquisadores analisar a problemática do idoso nos diversos aspectos: biopsicológicos, políticos, religiosos, econômico, sociocultural, possibilitando um campo de estudo rico em suas diversidades.

O Programa Universidade Aberta à Terceira Idade e sua História

O programa Universidade Aberta à Terceira, também chamado Universidade da Terceira Idade, Faculdade Livre da Idade Adulta ou Universidade da Maturidade tem sua origem no modelo criado pelo psicopedagogo Pierre Vellas, na Université du Troisième Age, na cidade de Toulouse (França), em 1973. A estrutura do programa foi criada inicialmente com cursos de atualização, correspondendo a cursos de extensão universitária e atualização cultural, numa perspectiva de educação continuada.

No Brasil, a primeira escola voltada à terceira idade foi fundada em 1977 no SESC-SP, por técnicos que retornaram da França após intercâmbio Université du Troisième Age, sendo a Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas a primeira universidade a implementar o programa Universidade Aberta à Terceira Idade no ano de 1991.

Atualmente o programa funciona em várias Instituições de Ensino do País. A estrutura diferencia-se a cada instituição, atendendo as necessidades e especificidades dos idosos de cada região. Conforme Alves (1997) há uma diversidade nas propostas de estruturação, uma vez que cada instituição toma decisões sobre objetivos, conteúdos, estrutura curricular, atividades e professores, atuando com base em seus recursos humanos e materiais.

O programa tem por premissa atender um público com faixa etária a partir dos 40 anos, onde é uma característica comum à isenção de vestibular para o ingresso, bem como realização de provas. No currículo são oferecidos cursos de atualização, em que são ministradas disciplinas como história, economia, política, além de orientações na área de saúde e algumas atividades socioculturais, visando proporcionar informações sobre o processo do envelhecimento e suas implicações biopsicossociais.

Nesse contexto, a Universidade Federal de Pernambuco ao verificar a relevância do programa instala a Universidade Aberta à Terceira Idade - UnATI em agosto de 1996, sendo regulamentada e subordinada ao Programa do Idoso (PROIDOSO) por portaria normativa nº 01 de 17 de janeiro de 2002 (BO. UFPE). O programa tem por finalidade a promoção de ações para a melhoria da qualidade

de vida das pessoas idosas, mediante realização de cursos e outras ações que facilitem a atualização de conhecimentos e integração na sociedade contemporânea.

A estrutura curricular é subdividida em cursos teóricos e práticos, com carga horária de 30 horas, ao longo de dois semestres letivos, seguindo o calendário universitário. O número de participantes é composto por uma média de 700 idosos, divididos em 42 turmas e em 30 cursos, com idade equivalente ou superior a 60 anos, consideradas idosas, segundo a Política Nacional do Idoso (Lei n 8.842 de 04 de janeiro de 1994 Art. 2). O programa não exige critério de ingresso por nível de escolaridade, possibilitando a formação de uma turma bem heterogênea. A gestão da UnATI exige apenas a assiduidade, onde se tem uma quantidade máxima de três faltas para que não comprometa o aprendizado. Caso o idoso atinja o quantitativo o mesmo é desvinculado do semestre letivo, podendo iniciar no semestre seguinte.

As disciplinas dos cursos são escolhidas a partir da seleção do edital PROIDOSO, divulgado previamente nos meios de comunicação e na comunidade acadêmica no início do ano. A UnATI conta com a colaboração de docentes, técnicos, alunos de pós-graduação e graduação, esses últimos, atuando enquanto monitores, bem como voluntários externos a UFPE na execução das atividades. As disciplinas teóricas e práticas são lecionadas por um corpo docente composto por membros da Liga Acadêmica de Geriatria e Gerontologia de Pernambuco (LAGERPE) além de diferentes profissionais em suas áreas específicas. Entre as disciplinas teóricas destacamos: relações humanas, línguas estrangeiras, psicologia e medicina social já em relação às disciplinas práticas destacamos as atividades de yoga, teatro, canto e artes manuais. Todo o corpo docente integrante da UnATI é voluntariado e são os mesmos os responsáveis pela elaboração do plano de atividades a que são submetidos no edital. A seleção das disciplinas segue o critério das áreas de conhecimento ligado à velhice e do interesse do público participante, sendo também criteriosa a análise do currículo do docente voluntário.

Metodologia

O local escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi a Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade Federal de Pernambuco, que existe desde 1996, sob coordenação da Professora Ana Paula de Oliveira Marques. A estrutura física da UnATI encontra-se localizada dentro do espaço físico da Universidade Federal de Pernambuco, mas precisamente instalada dentro do Centro de Ciências da Saúde - CCS. A construção do currículo dos cursos é realizada a cada semestre, dependendo da disponibilidade dos professores voluntários. Atualmente, o semestre 2012.1 conta com 34 cursos, divididos em quatro salas de aula instaladas na sede do programa, além de salas cedidas no departamento de Histologia Embrionária - CCS, Centro de Educação, NAI e no Centro Cultural Benfica. A frequência dos cursos é semanal, oferecido uma vez por semana, com duração entre uma a duas horas. O calendário dos cursos tem duração de um semestre, acompanhando o calendário letivo da UFPE. Os idosos interessados em ingressar no programa podem fazer a matrícula em apenas um curso, onde é possível escolher a disciplina, tendo em vista a não exigência de critério de escolaridade ou sexo, apenas a idade que deve ser a partir dos 60 anos. Os alunos além de frequentarem os cursos tem a oportunidade de participar de outras atividades externas e/ou palestras. A média de alunos matriculados por semestre é de 700 idosos, apresentando uma taxa de evasão em torno de 15%, considerada baixa.

A pesquisa contou com a participação dos alunos que se candidataram espontaneamente, selecionados de forma aleatória uma vez atendidos aos critérios de inclusão da amostra, onde foram aplicados questionários semi-estruturados, durante o início e nos intervalos das aulas de acordo com a disponibilidade e interesse dos participantes em contribuir com o estudo. Após a aplicação dos questionários foram gravados depoimentos dos idosos a respeito das suas observações, expectativas e repercussão do programa em relação à melhoria da qualidade de vida.

A construção do questionário e da entrevista se deu em função das seguintes categorias elencadas: auto-estima, aspectos econômicos, atividades de lazer e convivência social.

Foram aplicados questionários e entrevistas com 39 pessoas, sendo 33 do sexo feminino e 06 do sexo masculino, com idades entre 63 e 86 anos, com nível de escolaridade desde a alfabetização incompleta a pós-graduação. A maioria dos entrevistados reside na região metropolitana do Recife, como também nos municípios de Paulista, Olinda e Camaragibe. Quanto ao estado civil verificou-se a presença da maior parte de alunos casados, em segundo viúvos, mas também constataram alguns entrevistados solteiros ou divorciados, a maioria dos entrevistados responderam ter filhos. Compreende nesta pesquisa discentes matriculados no semestre 2012.1 da UnATI, que já fizeram parte de cursos anteriores.

Resultados e discussão

Repercussão da UnATI na Vida dos Idosos

Diante dos dados coletados junto aos discentes da Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade Federal de Pernambuco (UnATI/UFPE) os resultados obtidos encontram-se a seguir divididos por categorias de análise seguindo a estrutura do roteiro das entrevistas.

A partir do levantamento dos participantes foi observada a participação de idosos com faixa etária entre 63 e 86 anos, com escolaridade que vai desde a alfabetização incompleta até a Pós-graduação. Destacou-se na pesquisa a participação do sexo feminino entre os alunos matriculados, já de conhecimento da coordenação da UnATI.

Com relação ao perfil econômico dos entrevistados os resultados ressaltaram o predomínio de alunos aposentados, com tempo de aposentaria acima dos cinco anos. Foram observados também idosos que mesmo aposentado continuam a realizar atividades remuneradas, bem como outros entrevistados não aposentados que continuam exercendo suas profissões.

Quanto às relações pessoais e sociais destacou na pesquisa o predomínio da autoestima elevada entre os participantes. A capacidade de memória, aprendizado e concentração variou entre as opiniões, destacando satisfatória em média. As relações com os familiares e amigos também apresentaram de forma positiva, onde destacou através das falas dos idosos a contribuição do programa no aumento das redes sociais.

A maioria dos participantes informou ter tido conhecimento do programa através da indicação de amigos e/ou parentes. Em relação à opinião sobre a grade curricular oferecida, os entrevistados demonstram satisfeitos, no entanto, puseram como sugestão a abertura de mais turmas na área de computação, criação de um curso profissionalizante de costura, dança de salão, entre outros cujas sugestões encontram-se a seguir. Com relação ao ambiente físico, a pesquisa concluiu a necessidade de ampliação da estrutura física, onde muitos idosos apontaram a questão dos espaços das salas de

aula como pequenas. Quanto à capacidade do corpo docente as respostas foram unânimes, avaliados como excelentes.

A partir das entrevistas destacamos no discurso da maioria dos alunos a iniciativa de participar do programa com finalidades diversas, entre elas: aquisição de conhecimentos, ocupação do tempo livre, aumento das redes sociais, melhoramento da autoestima. Com relação às expectativas dos alunos em relação ao programa foi observado o interesse deles em manter-se no programa. Concluiu a partir dos relatos dos alunos entrevistados, em sua maioria, o melhoramento da qualidade de vida a partir da análise das respostas apresentadas.

Considerações Finais

A Universidade Federal de Pernambuco assim como as demais IFES tem em sua missão a promoção e democratização do acesso ao ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, o Programa do Idoso (PROIDOSO) busca vincular o princípio da educação permanente com a terceira idade, reduzindo os problemas sociais enfrentados ao mesmo tempo em que proporciona a inclusão e transformação social por meio da produção, socialização, memória e difusão de conhecimentos.

Do ponto de vista epistemológico, as IFES apresentam uma enorme contribuição ao fomentar o programa dentro de suas sedes, proporcionando uma enorme contribuição interdisciplinar, promovendo o encontro de várias ciências e disciplinas para um projeto comum, ao mesmo tempo em que tornam acessível o universo do saber a população idosa. (GOMES, LOURES, ALENCAR, 2010).

O programa Universidade Aberta à Terceira Idade da UFPE tem sido considerado, portanto, o lugar ideal de encontro e aprendizagem para a terceira idade, sendo reconhecido pela sociedade ao longo dos dezesseis anos de atuação. O atendimento de qualidade direcionado ao público idoso e a promoção de um espaço de prática para a investigação e sistematização da gerontologia em Pernambuco é resultado do comprometimento da gestão administrativa e do envolvimento dos professores e alunos voluntários nas atividades, promovendo a valorização e integração social.

Além disso, ao mesmo tempo em que beneficia a população com a oferta de cursos, seminários e outras atividades o programa promove através da prática reflexiva a consciência crítica do papel dos idosos enquanto cidadãos conscientes na garantia, reinvidicação e respeito dos seus direitos.

Apesar do reconhecimento da gestão administrativa da UnATI frente aos usuários do programa foi possível construir uma análise descritiva de algumas dificuldades, entre elas: a necessidade de ampliação das salas de aula; recrutamento de recursos humanos para atendimento ao público no período da tarde e na matrícula, que acontece no início de cada semestre; oferecimento de mais vagas em cursos ligados as áreas de informática, língua estrangeira e dança; criação de um curso profissionalizante de costura e por fim, a manutenção das disciplinas na estrutura curricular.

Destacou-se durante a pesquisa em desafios para os próximos anos garantir a ampliação dos investimentos na melhoria da estrutura da UnATI mediante a construção de um novo prédio, criação de novos cursos e ampliação das parcerias com a comunidade acadêmica e a sociedade em geral. A pesquisa constatou que a oferta dos cursos não tem sido permanente devido à falta de disponibilidade do corpo docente voluntariado, prejudicando a construção de uma grade curricular fixa.

Os resultados obtidos apontaram o grande valor do programa na promoção da qualidade de

vida e inclusão sócio-produtiva, proporcionando as pessoas idosas enxergar na terceira idade novas oportunidades de profissionalização, desenvolvimento cultural, responsabilidade e reintegração com a sociedade.

Diante do exposto, concluímos a relevância do programa, onde os principais resultados observados foram: a contribuição na atualização e aquisição de conhecimentos, aumento das redes sociais e elevação da auto-estima, possibilitando uma melhoria da qualidade de vida dos alunos entrevistados.

Referências:

- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- BACELAR, R. **Envelhecimento e produtividade: processos de subjetivação**. 2. ed.rev. Recife: Fundação Antonio dos Santos Abranches. 2002.
- BARCIA, Mary F. **Educação Permanente no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1982.
- BOTH, A. **A velhice é o resultado das condições de vida apreendidas**. Revista do Instituto Humanitas Unisinos, 2006. Disponível em: <http://www.unisinos.br/ihuonline/>. Acesso em: 03 fev. 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. IBGE. **Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios**. 2010.
- BRASIL. **Política Nacional do Idoso**. Lei nº 8842, de 04 de janeiro de 1994.
- BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei N. 10.741, de 1º de outubro de 2003 (**Estatuto do Idoso**). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.741.htm. Acesso em: 03 fev. 2012.
- CALDAS, C. P. **Introdução à gerontologia**. VERAS, R, LOURENÇO R, 2006, UnATI, Rio de Janeiro. In: Formação humana em geriatria e gerontologia: uma perspectiva interdisciplinar. Disponível em: <http://www.unati.uerj.br/>. Acesso em: 18 maio 2012.
- FERNANDES, F. **As pessoas idosas na legislação brasileira: direito e gerontologia**. São Paulo: LTr, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- LOBATO, A.T.G. **Serviço Social e universidade de terceira idade: uma proposta de participação social e cidadania para os idosos**. Textos sobre envelhecimento, educação e cidadania. Rio de Janeiro, UnATI/UERJ, Ano 3, nº 5, 2001, p. 41-66.
- LOPES, Ruth. **Saúde na velhice: as interpretações sociais e os reflexos no uso dos medicamentos**. São Paulo: EDUC, 2000.
- MACHADO, O. G. **Proposta de implantação de universidade aberta para a terceira idade em Joinville**, 2003. Tese de Doutorado. Disponível em: <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/3043.pdf>. Acesso: 18 maio 2012.
- MIZUKAMI, MGN. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Epu, 1986.
- OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **A Universidade Aberta para a Terceira Idade na Universidade Estadual de Ponta Grossa**. 1998, 635f. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação), Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.

_____. O Processo Histórico do Estatuto do Idoso e a Inserção Pedagógica na Universidade Aberta. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.28, p.278 –286, dez. 2007.

OLIVEIRA, R.C.S.; PONTAROLO R.S. **Terceira Idade: uma breve discussão**. Ponta Grossa, 2008. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/624/612>. Acesso em: 18 maio 2012.

OLIVEIRA, R.C.S; SILVA, F. **Diferentes Concepções sobre a Velhice e a Visão Otimista da Universidade Estadual de Ponta Grossa**. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.uepg.br/revistaconexao/revista/edicao01/edicao01%20-%2030-33%20diferentes%20concepcoes%20sobre%20a%20velhice.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2012.

VASCONCELOS, A. M de. Serviço Social e prática reflexiva. **Revista da Faculdade de Serviço Social UERJ**, n 10, p.131-181, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.**

TEIXEIRA, J. F. **Mente, Cérebro e Cognição**. Petrópolis: Vozes, 2000.

UNICOVSKY, Margarita Ana Rubin. A Educação como meio para vencer desafios impostos aos idosos. **Revista Brás Eferm**, Brasília, mar/abr; 57, p.24, 2004.

PROJETO CAVINHO: DIÁLOGOS LÚDICOS E INTERDISCIPLINARES

Diego Santos de Araújo¹

x-diegosantos@hotmail.com

Marcelo Pereira Coelho Filho¹

marcelinhocoelho07@hotmail.com

Maria José Fernanda Lima P. da Silva¹

fernanda.pereira64@yahoo.com

Pablo Rudá Ferreira Barros de Souza¹

pablohuda@hotmail.com

Ramon Wagner Barbosa de Holanda¹

ramon_deholanda@hotmail.com

Wedja da Silva Carneiro¹

Wedjacarneiro07@hotmail.com

Flávio Campos de Moraes²

flavio_camposmoraes@hotmail.com

1

Resumo

O presente artigo trata da interdisciplinaridade no projeto de extensão “cavinho”, desenvolvido no campus UFPE-Vitória. As intervenções no âmbito da Educação Física apontam para um processo de transformação social quando dialogam com as demais disciplinas do currículo escolar, através de temas transversais. A interdisciplinaridade é um processo que visa a desfragmentação dos saberes, sem negar a idéia de especificidade. Seu objetivo é contextualizar os conteúdos das disciplinas, fazendo com que busquem um mesmo objetivo, de modo que esse processo não seja uma via de mão única, mas que possa ser estabelecido por diversas disciplinas e de diversas formas. O processo interdisciplinar prima por uma educação transformadora, que contribua para a formação de sujeitos críticos, que lutem por seus ideais dentro da sociedade em que vivem. Neste contexto, o projeto cavinho têm como pano de fundo, o papel de incluir e estimular as crianças que residem no entorno do Campus da UFPE – CAV (Centro Acadêmico de Vitória), a melhorarem (reforço) seu desempenho escolar, através de práticas de educação, saúde e cidadania. Os resultados das intervenções apontaram para um salto qualitativo no desempenho escolar das crianças usuárias do projeto.

Palavras-chave: Interdisciplinariedade; Educação Física; Crianças

1. ¹Discentes do Curso de Licenciatura em Educação Física, Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico de Vitória – UFPE/CAV.

²Ms Professor Auxiliar Núcleo de Educação Física, Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico de Vitória – UFPE/CAV.

Resumen

Este artículo trata sobre el proyecto de ampliación interdisciplinario “cavinho” desarrollada en el campus UFPE -Victory . Las intervenciones en el contexto de la educación física a punto de un proceso de diálogo social como a otras disciplinas del currículo escolar a través de los temas transversales. La interdisciplinariedad es un proceso que tiene como objetivo la desfragmentación del conocimiento, sin negar la idea de especificidad. Su objetivo es contextualizar el contenido de las disciplinas , por lo que buscar el mismo objetivo , por lo que este proceso no es una calle de sentido único, sino que se puede lograr por diferentes disciplinas y de diferentes maneras. Los materiales de procesos interdisciplinarios para una educación transformadora , que contribuye a la formación de la crítica, para luchar por sus ideales en la sociedad en que viven. En este contexto, el proyecto cavinho tiene como telón de fondo , el papel de incluir y fomentar los niños que residen en las proximidades del campus UFPE - CAV (Centro Académico para la Victoria) , mejorar (aumentar) su rendimiento escolar a través de prácticas la educación , la salud y la ciudadanía. Los resultados de las intervenciones indican un salto cualitativo en el rendimiento de los escolares con el proyecto.

Palabras clave: Interdisciplinariedad , Educación Física , los niños

Introdução e objetivos

O cavinho é um projeto de extensão com o escopo de incluir e estimular as crianças que residem no entorno do Campus da UFPE – CAV (Centro Acadêmico de Vitória), a melhorarem (reforço) seu desempenho escolar através de práticas de educação, saúde e cidadania.

O projeto surgiu com a ideia de integrar as crianças residentes no entorno do CAV ao ambiente acadêmico, As crianças residentes no entorno do CAV pertencem a famílias sob condição social desfavorável. Ademais quando não estão na escola, passam boa parte do tempo ociosas nas ruas próximas a Universidade. Através da realização de atividades educativas abordando conteúdos das diversas áreas do conhecimento, enfatizando não apenas as temáticas já contempladas na educação básica, mas também sobre saúde e atividades físicas, de modo a estimular práticas e estilos de vida saudáveis além de contribuir para a redução do espaço ocioso no período em que as mesmas não estão na Escola. As atividades iniciadas em março de 2013, são realizadas duas vezes por semana nas instalações do CAV e anexos, sendo planejadas e ministradas por docentes e discentes dos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem e Nutrição. O processo de mobilização para a participação das crianças no projeto se deu através de visita prévia de professores e estudantes do projeto cavinho a comunidade para divulgação do projeto e contato inicial com os pais ou responsáveis. A participação das crianças só se deu com a autorização dos pais através de assinatura de termo de consentimento.

Os objetivos das aulas de educação física no Projeto cavinho são:

- Relacionar a educação física e as demais disciplinas abordadas;
- Servir como reforço dos conteúdos escolares;

- Realizar intervenções no âmbito da cultura corporal (jogos, ginástica, lutas, esportes e dança) numa perspectiva lúdica e interdisciplinar.
- Conscientização, para que as crianças participantes se tornem futuros adultos fisicamente ativos e conscientes dos benefícios da prática saudável da atividade física.

Marco teórico

Segundo Daolio (1996, p.40) a Educação Física é parte da cultura humana. Sendo assim uma área de conhecimento que atua e investiga sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criado pelo homem ao decorrer de sua história: as ginásticas, os esportes, os jogos, as danças e as lutas. É nesse sentido que se tem falado nos dias atuais de uma cultura física, ou cultura corporal, ou, ainda, cultura de movimento. Acreditando-se que Educação Física trata da cultura de movimento, chegamos a conclusão que sua atuação escolar deve dar conta da sistematização desse conhecimento ao longo do ensino básico, da mesma forma das outras disciplinas escolares.

A Educação Física quando aliada a outras disciplinas possibilita interesse e maior compreensão dos conteúdos abordados. A Educação Física pode e deve ser considerada relevante, pois é componente curricular obrigatório da Educação Básica, cabendo ao professorado desta área (re)significar sua ação pedagógica e não se limitando ao ensino dos esportes. Estes devem ser contextualizados e debatidos, vislumbrando-os sob um novo viés. Advoga-se uma Educação Física emancipatória e humanizadora, preocupada com os assuntos da sociedade, não para saná-los, mas para fomentar o debate e a reflexão, pois para Almeida, (2005, p.37) “pela possibilidade de oferecer espaços de liberdade para expressões da subjetividade e pela constante interação e sociabilidade entre os alunos”.

Metodologia

O processo de mobilização para a participação das crianças no projeto se deu através de visita prévia de professores e estudantes do projeto cavinho a comunidade para divulgação do projeto e contato inicial com os pais ou responsáveis. A participação das crianças só se deu com a autorização dos pais através de assinatura de termo de consentimento. São acompanhados os boletins escolares das crianças para a coleta de dados quantitativos, assim como são realizados relatórios e entrevista com os alunos para avaliação qualitativa. As atividades do projeto cavinho são realizadas duas vezes por semana, no turno da manhã, nas instalações do CAV. São 30 crianças com idade entre 07 e 12 anos. As aulas de educação física são planejadas e desenvolvidas por discentes e docentes do Centro acadêmico de Vitória-UFPE, que colaboram com o projeto cavinho. Os pais ou responsáveis pelas crianças também tem participação em algumas das ações. Além das atividades desenvolvidas as crianças também tem a oportunidade de participar de outros projetos do CAV, conhecendo e convivendo de maneira mais integral no ambiente universitário. Todas as atividades são supervisionadas pelos professores e pelos colaboradores do projeto. A participação de todos, alunos e professores colaboradores, é de extrema importância para firmar um vínculo com as crianças de confiança e cumplicidade. Além de uma sala de aula reservada para o projeto, utilizamos

diversos cenários de prática, a exemplo da biblioteca, quadra de esportes, área verde, dentre outros.

Resultados e discussão

Com o acompanhamento do boletim escolar dos 30 alunos do projeto durante oito meses de intervenção, percebeu-se uma melhora no desempenho escolar destacando as disciplinas de ciências e português. Observou-se que as relações sociais (interação aluno-aluno, aluno-professor) e linguagem e comunicação, apontaram para uma melhora qualitativa dos usuários do projeto cavinho. Para Verenguer (1995, p. 72) “a interdisciplinaridade é a forma mais forte de pluridisciplinaridade, aquela onde existe realmente uma interação entre as disciplinas escolares”, trazendo para a escola uma nova visão didático-pedagógica à problemática da formação humana, proporcionando a vivência de um currículo que veicula conceituações interligadas. Daolio (1996, p.41) conceitua interdisciplinar como o “que é comum a duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento” para que o aprendizado verdadeiramente aconteça de maneira integralizada. corroborando o que assinala Almeida (2005), as vivências no cavinho, englobaram os conteúdos da educação física como: ginástica, dança, jogos populares, e os esportes perpassando temas transversais que incluem as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Educação Artística.

Considerações finais

Através do projeto cavinho podemos inferir uma lógica político-pedagógica de redimensionamento do papel da educação física. Os PCN's (Parâmetros curriculares Nacionais) apresentam propostas que procuram democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica de uma área de conhecimento em questão (FOLLARI, 1995). A Educação Física buscando ampliar de uma visão biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões cognitivas, sócio culturais dos alunos.

De acordo com os PCN's, são objetivos da Educação Física no Ensino Fundamental:

Participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características pessoais, físicas sexuais ou sociais; Adotar atitudes de dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas; Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo; Adotar hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais; Solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos; Conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o pessimismo e preconceito; Reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e direito do cidadão. Ao analisar os objetivos e as propostas a serem tratadas pelos PCN's, pode-se concluir que ambos quando bem interpretados e adaptados, servem como subsídios na melhoria da prática pedagógica dos profissionais, quando aborda a complexidade das relações corpo e mente num contexto sociocultural, tem como princípio a igualdade de oportunidade para todos os alunos e o objetivo de desenvolver suas potencialidades, num processo democrático e interdisciplinar e não seletivo.

Referências

ALMEIDA, Mozart da Silva Gonçalves; **Possibilidades Para Pensar a Educação Física e Seu Caráter Interdisciplinar**; Revista Especial de Educação Física - Edição Digital nº. 2 - 2005

DAOLIO, Jocimar ; **Educação Física Escolar: Em Busca Da Pluralidade**; Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.2, p.40-42, 1996.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas, Papyrus, 1995.

_____. **Educação física escolar: uma abordagem cultural**. In: PICCOLO, V.L.N., org. Educação física escolar: ser...ou

não ter? Campinas, UNICAMP, 1993.

FOLLARI, Roberto. **Algumas considerações práticas sobre interdisciplinaridade** (em português e espanhol). In Jantsch, Ari Paulo; Bianchetti, Lucídio (coords). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 3. ed. Petrópolis. Vozes, 1995. Pg 97 a 125.

FOLLARI, Roberto. **Interdisciplinaridade e dialética: sobre um mal-entendido** (em português e espanhol). In Jantsch, Ari Paulo; Bianchetti, Lucídio (coords). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 3. ed. Petrópolis. Vozes, 1995. Pg 127 a 157.

VERENGUER, R.C.G. **Educação física escolar: considerações sobre a formação profissional do professor e o conteúdo do componente no 2o. grau**. Revista Paulista de Educação Física, v.9, n.1, p.69-74, 1995.

RECEPÇÃO SOLIDÁRIA DO CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: NOVA FORMA DE RECEBER OS DISCENTES

Prof. Dr. Bruno Severo Gomes

Docente do Departamento de Micologia-CCB

bseverogomes@gmail.com

Prof. Dr. Abel Vieira Neto

Docente do Departamento de Biofísica e Radiobiologia-CCB

Profª. Dra. Jarcilene Silva de Almeida Cortez

Docente do Departamento de Botânica-CCB

Profª. Dra. Laura Mesquita Paiva

Docente do Departamento de Micologia-CCB

Profª. Dra. Maria Teresa Jansem de Almeida Catanho

Docente do Departamento de Biofísica e Radiobiologia-CCB

Profª. Dra. Oliane Maria Correia Magalhães

Docente do Departamento de Micologia-CCB

Resumo

O Centro de Ciências Biológicas da UFPE em 2010.2, inovou ao promover, nos dias 12 e 13 de agosto, o “trote solidário” com o objetivo de integrar os novos alunos dos cursos de Biomedicina, Bacharelado em Ciências Biológicas e Bacharelado em Ciências Biológicas/Ciências Ambientais e Licenciatura em Ciências Biológicas de 2010.2, arrecadar material de limpeza para as vítimas das últimas enchentes em Água Preta – PE e promover informação e conhecimento sobre os cursos, centro e a vida acadêmica. Visando integrar os discentes ingressos no primeiro semestre de 2012, a presente proposta da 4ª recepção solidária apresenta-se como um instrumento de acolhida aos novos alunos do Centro de Ciências Biológicas em momento de fundamental importância para o processo de ensino e conhecimento dos discentes no período inicial de sua vida acadêmica. Na programação da recepção, contempla-se além de atividades informativas sobre a dinâmica de cada curso, programas de ensino, pesquisa e extensão do CCB, direção, coordenações dos cursos, uso da biblioteca, departamentos e áreas do CCB. Também foram vivenciados momentos de atividades lúdicas, show de comédia, peça teatral, gincana e atividade de doação de sangue e arrecadação de alimentos para instituições de caridade.

Palavras-Chave: Recepção solidária, CCB, Novos alunos

Abstract

The Center for Biological Sciences in 2010.2 UFPE innovated to promote, in the 12th and 13th of August, the “Trot solidarity” with the objective of integrating the new students of Biomedicine, Bachelor of Science and Bachelor of Biological Sciences / Environmental Sciences Degree in Biological Sciences from 2010.2, collecting cleaning supplies for victims of recent flooding in Agua Preta - PE and promote information and knowledge about the courses, the center and the academic life. To integrate the students tickets in the first half of 2012, this proposal 4th reception solidarity presents itself as an instrument of welcome to the new students of the Center for Biological Sciences in a moment of fundamental importance to the process of teaching and knowledge of students in the period initial academic life. At the reception setting, it is contemplated besides informative activities on the dynamics of each course, teaching programs, research and extension CCB, direction, coordination of courses, use of the library, departments and areas of the CCB. Were also experienced moments of play activities, comedy show, play, activity and gymkhana blood donation and storage of food to charities.

Keywords: Joint reception, CCB, New students

Introdução e objetivos

A ludicidade é um assunto que tem conquistado muitos adeptos nas diversas áreas da educação, por permitirem em seu trabalho a produção de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento. O lúdico foi inserido na educação na Grécia antiga por Platão que valorizava as atividades lúdicas como forma de incrementar o aprendizado (BRISSON, 2003).

A palavra ludicidade tem sua origem na palavra latina “ludus” que quer dizer “jogo”. Se achasse confinada a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogo, ao brincar, ao movimento espontâneo, mas passou a ser reconhecido como traço essencialmente psicofisiológico, ou seja, uma necessidade básica da personalidade do corpo e da mente no comportamento humano, as implicações das necessidades lúdicas extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo de modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, trabalhando com a cultura corporal, movimento e expressão (ALMEIDA, 2011).

Alem de seu valor emocional e cognitivo o Lúdico é uma poderosa ferramenta no desenvolvimento da aprendizagem. Vários autores indicam e associam-no “*com suporte e equilíbrio com o mundo*” (VITAL DIDONET, 2001).

O lúdico é o espaço onde pode exercitar as relações afetivas com o mundo, objetos e pessoas. Portanto, o emprego da atividade lúdica, defini-se a toda e qualquer tipo de atividade alegre e descontraída, desde que possibilite a expressão do agir e interagir. Queremos destacar também, que embora alguns pesquisadores centralizam a ação do lúdico na aprendizagem infantil, o adulto também pode ser beneficiado com atividades lúdicas, tornando o processo de ensino/aprendizagem mais motivado, descontraído e prazeroso, aliviando certas tensões que são carregadas pelo ser humano devido ao constante estresse do dia-a-dia (CHAGURI, 2004).

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo professor, visando estimular a

aprendizagem, revela-se então à dimensão educativa. Assim, o professor é o responsável pela melhoria da qualidade do processo de ensino/aprendizagem, cabendo a ele desenvolver as novas práticas didáticas que permitam aos discentes um maior aprendizado (SZUNDY, 2005).

Observa-se assim, a necessidade que o adulto re-aprenda a brincar não obstante a sua idade. Brincar não significa que o jovem ou o adulto volte a ser criança, mas é um meio que possibilita ao ser humano integrar-se com os outros, consigo mesmo e com o meio social. O indivíduo quer seja ele criança, adolescente, jovem ou adulto não deixa de brincar ou mesmo de procurar um meio de diversão (NEGRINI, 1998).

O lúdico é um importante instrumento de trabalho no qual o mediador, o professor, deve oferecer possibilidades para a elaboração do conhecimento, respeitando as diversas “singularidades”. As atividades lúdicas possibilitam o trabalho das mais variadas idades (crianças, adolescentes, jovens e adultos), e dentre suas potencialidades estão: satisfação, comunicação, convivência, intercultural, integração, inclusão e criatividade são algumas ressaltadas por diversos autores entre suas obras (SANTANA; REZENDE, 2007).

Nas atividades lúdicas, as condições de seriedade, compromisso e responsabilidade não são perdidas, ao contrário, são sentidas, valorizadas e, por consequência, ativam o pensamento e a memória, além de gerar oportunidades de expansão das emoções, das sensações de prazer e da criatividade. A experimentação é o foco principal do lúdico, seja do imaginário ao do concreto, pois quando o autor sugere que o adulto tenha a necessidade de reaprender, é pelo qual muitos adaptam sua inteligência a aprender de determinada forma que acabam criando certo temor diante de algo novo (NEGRINI, 1998).

O emprego da atividade lúdica definiu-se a toda e qualquer tipo de atividade alegre e descontraída, desde que possibilite a expressão do agir e interagir. Queremos destacar também, que embora alguns pesquisadores centralizasse a ação do lúdico na aprendizagem infantil, o adulto também pode ser beneficiado com atividades lúdicas, tornando o processo de ensino/aprendizagem mais motivado, descontraído e prazeroso (MARCELLINO, 2007).

Educar exige respeito aos saberes dos educandos. Respeito é uma dimensão do afeto. Em palavras mais simplificadas pensar certo exige respeito aos saberes com os quais os educandos chegam na escola e também discutir com eles a razão desses saberes em relação com o ensino de conteúdos. É valorizar e qualificar a experiência dos educandos e aproveitar para discutir os problemas sociais e ecológicos, a realidade concreta a que se deva associar a disciplina, estudar as implicações sociais nefastas do descaso dos mandantes, a ética de classe embutida nesse descaso (FREIRE, 1999).

O lúdico foca a abordagem que buscamos, não como algo isolado ou associado a uma determinada atividade, mas como um componente cultural historicamente situado que pode transcender aos momentos de lazer (MARCELLINO, 2007).

É fundamental enfatizar a importância do professor literalmente “trazer a rua e a vida” para a sala de aula, fazendo com que seus alunos percebam os fundamentos na aplicação da realidade. Ou seja, valorizar o cotidiano de cada aluno, mas para isso precisamos conhecer nossos alunos (ANTUNES, 2002).

A atividade lúdica não se resume ao uso de jogos, mas trata de histórias, peças teatrais, músicas, a tudo aquilo que possa oferecer ao aluno o intercâmbio da inteligência com a aprendizagem e aliar prazer com responsabilidade de aprender, pois estas atividades devem desenvolver e trabalhar sua inteligência, para que o aluno sinta prazer naquilo em que faz o aprendizado fluir de maneira fácil e eficaz (JOHAM HUIZINGA, 1999).

Após o vestibular, a satisfação em ver que meses de estudo e dedicação resultaram em bons frutos convive com a preocupação do trote, ritual de iniciação à vida universitária, marcado em algumas instituições de ensino por suas características violentas. Apesar do trote em algumas faculdades ainda ser sinal de constrangimento, o trote solidário, que visa a prática de ações beneficentes e lúdicas vem crescendo a cada ano em várias instituições de ensino.

Visando integrar os discentes ingressos no primeiro semestre de 2011, o presente projeto de recepção solidária justifica-se por se tratar de um momento de fundamental importância para o processo de ensino e conhecimento dos discentes no período inicial de sua vida acadêmica.

O processo educativo exige estética e ética. Estética e Ética emergem da mais profunda experiência afetiva com o outro. Sendo assim, a vivência afetiva, a raiz da ética e da estética é também a base estrutural do pensar certo, é a fonte nutridora da inteligência afetiva. O conhecimento racional é diretamente ligado ao nosso instinto afetivo, às emoções e aos sentimentos de atração, empatia entre outros (FREIRE, 1999).

A Recepção solidária tem como objetivo, propor aos discentes ingressos desde o primeiro semestre de 2011, atividades de integração, culturais, científicas, sociais e lúdicas que levem a perceber situações problemas que através do raciocínio, das atitudes e da reação, possam estabelecer relações de sabedoria, respeito, solidariedade e paz. Perceber a importância do bom relacionamento e do respeito às diferenças individuais; Promover momentos de interação e socialização no ambiente universitário; Promover atividades sociais, culturais, e jogos que levem os discentes a protagonizar momentos de integração entre os diferentes cursos de graduação do Centro de Ciências Biológicas; Demonstrar condições de apresentação do Centro de Ciências Biológicas aos discentes utilizando atividades lúdicas de ensino-aprendizagem; Oferecer momento, espaço e atividades recreativas que levem ao alcance das expectativas quanto a diversão, percebendo a universidade como um ambiente de ensino, pesquisa e extensão.

Marco teórico

Atividades Lúdicas e Jogos

O jogo é uma das várias facetas que o lúdico assume e foi introduzido na educação por Platão no qual valorizava a educação e defendia desde criança. Entre os Egípcios, Maias e Romanos os jogos serviam de meio para os jovens aprenderem com os mais velhos, mas com a ascensão do cristianismo os jogos acabaram perdendo seu valor e tachados de profanos e imorais e sem significação. Somente a partir do século XVI que os Jesuítas muito influenciados por Humanistas, resolveram voltar a trabalhar com os jogos (ANTUNES, 2003).

O trabalho com o lúdico tem que ser realizado de forma planejada e orientada, pois não envolve grandes montantes de dinheiro nem o uso de materiais caros, muito menos de assessoramento de pessoas especializadas, mas sim de muita paciência e planejamento. Esse trabalho tem como finalidade de demolir o conceito antigo de sala de aula e de torná-la um lugar mais prazeroso (JOHAM HUIZINGA, 1999).

Os jogos e brincadeiras são excelentes oportunidades de mediação entre o prazer e o conhecimento historicamente constituído, já que o lúdico é eminentemente cultural. Por meio da ótica do biólogo

suiço Jean Piaget pode-se notar que a concepção dos jogos não é apenas uma forma de desafio ou entretenimento para gastar energias das pessoas, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual (JUY, 2004).

A brincadeira, no panorama sócio-histórico é um tipo de atividade social humana que supõe contextos sociais e culturais. O lúdico como instrumento educativo já se fazia presente no universo criativo do homem desde os primórdios da humanidade (ANDRADE; SANCHES, 2006; SZUNDY, 2005). Por meio dos estudos de Cardoso (1996) as brincadeiras foram ocupando lugar de destaque numa sociedade que se desenvolveu do ponto de vista tecnológico e de suas relações sociais.

Feijó (1992) afirma que “o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, fazendo parte das atividades essenciais da dinâmica humana caracterizada por ser espontânea, funcional e satisfatória”.

No que diz respeito a essa mesma perspectiva sócio-histórica vale destacar as pesquisas desenvolvidas por Szundy (2005). Em seus estudos, essa pesquisadora chama atenção para o fator histórico do jogo com uma presença marcante nas diversas atividades características das civilizações antigas, das quais o mito e o culto podem ser citados como exemplos claros dessa influência. Ao criar um jogo entre fantasia e realidade, o homem primitivo procurava, através do mito, dar conta dos fenômenos do mundo. No que diz respeito ao culto, os rituais das civilizações antigas eram celebrados dentro de um espírito de puro jogo, no sentido literal da palavra, um jogo entre o bem e o mal.

Ao tomarmos como parâmetro às teorias de DANTAS (1998) “o termo lúdico refere-se à função de brincar (de uma forma livre e individual) e jogar (no que se refere a uma conduta social que supõe regras)”. Assim, o jogo é como se fosse uma parte inerente do ser humano, sendo encontrado, na Filosofia, na Arte, na Pedagogia, na Poesia (com rimas de palavras), e em todos os atos de expressão (ANDRADE; SANCHES, 2005).

Nos tempos atuais Chalita (2004) reforça a atuação vocacional do professor: “Professor que não gosta de aluno deve mudar de profissão. A educação é um processo que se dá através do relacionamento e do afeto para que possa frutificar.

Paulo Freire, em seu livro *Professora sim, Tia não* (1997), afirma a importância dos componentes afetivos e intuitivos na construção do conhecimento. Diz que “...é necessário que evitemos outros medos que o cientificismo nos inoculou. O medo, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade”. Dentro da abordagem Democrática, a afetividade ganha um novo enfoque no processo de ensino e aprendizagem, pois se acredita que a interação afetiva auxilia mais na compreensão e na modificação das pessoas do que um raciocínio brilhante, repassado mecanicamente. A afetividade, no processo educacional, ganha seguidores ao colocar as atividades lúdicas no processo de aprendizagem (PAULA; FARIA, 2010).

Para Santos (1999) o lúdico é uma maneira que o indivíduo tem de expressar-se e integrar-se ao ambiente que o cerca. Por meio das atividades lúdicas ele assimila valores, adquire conhecimento em diversas áreas do conhecimento, desenvolve o comportamento e aprimora as habilidades motoras. Também aprende a assumir responsabilidades e se torna sociável e mais crítico. Por meio do lúdico o raciocínio é estimulado de forma prazerosa e a motivação em aprender é resgatada.

A afirmação central da valorização do brincar encontra-se em São Tomás de Aquino que afirma “*Ludus est necessarius ad conversationem humanae vitae*” – o brincar é necessário para a vida humana (LUCCI, 2011).

Conforme afirma Kishimoto (1998), a importância do jogo já fora destacada por filósofos como Platão e Aristóteles, e posteriormente Quintiliano, Montaigne e Rousseau, que já defendiam, àquela época, o papel do jogo na educação.

Segundo Freire (1999), o pensar certo e o fazer certo são integrados e ocorrendo ao mesmo tempo, sem dissociações. Outra dimensão da afetividade é expressa ao defender que pensar e fazer certo tem a ver com a humildade. O afeto não é arrogante. Conhecimento científico acompanhado de arrogância não tem espaço para a humildade e comumente o outro é desvalorizado.

Ensinar exige alegria e esperança. A alegria é resultado da conexão com a nossa vitalidade, com o potencial de um grupo unido numa luta comum, vinculado pelos laços afetivos. Paulo Freire sempre se envolveu com alegria em sua prática educativa. Isto fazia o clima do espaço pedagógico. “Há uma relação entre a alegria necessária à prática educativa e a esperança. A esperança de que professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e, juntos, igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria” (FREIRE, 1999).

Recepção de Calouros X Atividades Lúdicas

Em 2000, uma pesquisa da Fundação Educar DPaschoal apontava que 54% das universidades brasileiras já praticavam o trote solidário. O trote solidário que promove ações voluntárias de veteranos e calouros nos primeiros dias de aula foi então desdobrado em trote cidadão, trote social, trote cultural e trote ecológico. O que não falta é criatividade para guardar uma boa marca da entrada na universidade: desde que não seja na pele. Todas essas frentes surgiram com um só objetivo: o de despertar veteranos e calouros para uma nova forma de integração que fosse acompanhada de consciência social e de participação ativa (Folha de São Paulo¹).

Na Fundação Armando Alvares Penteado (Faap), em São Paulo, ocorreu em agosto de 2010 a 3ª edição da Super Liga Social, trote solidário que contou com shows de comédia, brincadeiras e apresentações humorísticas. No evento, os alunos também participaram de ações sociais. Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no mesmo período os novos estudantes participaram de atividades que têm como objetivo apresentar a instituição e prepará-los para o início da vida universitária (Globo.com²).

Em matéria publicada no Jornal “O Globo” em março de 2008, segundo Cibele Helena, coordenadora da ONG Trote da Cidadania, a tendência é a esse tipo de recepção ao calouro ganhar mais adeptos. Nada de tinta colorida pelo corpo ou cabelo cortado à força, os alunos de Engenharia Ambiental da Universidade do Vale de Itajaí (Univali), em Itajaí, Santa Catarina, promoveram um trote que acabou sendo uma surpresa positiva para os calouros do curso, que fizeram o recolhimento do lixo e o plantio de mudas de espécies nativas às margens do Rio Itajaí-Mirim (Jornal O Globo³).

Veterana na aplicação do trote solidário a Universidade Federal Fluminense, em Niterói (UFF) prepara uma programação de duas semanas para receber os calouros. As atividades são de cunho social, como doação de sangue, alimentos e roupas e também prestação de serviços voluntários (Jornal O Globo³).

Todos os campi da UFF, espalhados pelo interior do estado do Rio de Janeiro, participam do projeto. De acordo com a coordenadora do Trote Cultural da UFF, Nelma Cesário, a iniciativa dos veteranos começou em 2001 e já rendeu vários prêmios à universidade (Jornal O Globo 1).

1 Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u12472.shtml>. Acesso em 04/03/2011.

2 Fonte: <http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2010/08/universidades-recebem-calouros-com-palestras-e-trotessolidarios.html>. Acesso em 04/03/2011.

3 Fonte: <http://www.passeiweb.com/vestibular/noticias/1206358945>. Acesso em 05/03/2011.

Para a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) a melhor forma de receber os novos alunos foi através de uma gincana, da qual participaram empresas juniores da UFMG. A competição consistiu em premiar equipes de estudantes que conseguissem coletar o maior volume de material escolar, alimentos e produtos recicláveis. Todo o material recolhido foi destinado a instituições de assistência. A participação dos alunos foi facultativa, o que agradou a todos e atraiu mais calouros, que prometeram dar continuidade a ideia (Jornal O Globo¹).

Em março de 2010 a UFPE deu o exemplo ao receber novos estudantes com trotes solidários. Nada de violência, nem de humilhação. Os estudantes da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) deram um bom exemplo de como se deve receber os colegas novatos. Na tradicional Faculdade de Direito do Recife, os novos estudantes foram recebidos com um trote solidário, onde foram convidados a fazer doações de brinquedos, livros e roupas na primeira semana de aula (Pe360graus²).

Em 2011, faculdade de Medicina da USP. a recepção de calouros foi realizada com brincadeiras, danças e os chamados trotes solidários. Os estudantes aprovados no vestibular da faculdade Fundação Armando Álvares Penteado (Faap), em São Paulo, por exemplo, foram recebidos com uma gincana de futebol de sabão, competição de pizza e touro mecânico. A faculdade também promoveu o trote solidário, em que estudantes se inscreveram para visitar Organizações Não governamentais (ONGs) (GUIA DO ESTUDANTE³).

Na Universidade Presbiteriana Mackenzie, a solidariedade também tomou conta da recepção dos calouros. Enquanto assistiam ao show da banda de rock Paralamas do Sucesso, os novos alunos podiam doar roupas e alimentos para as vítimas das chuvas em São Paulo e da região serrana do Rio de Janeiro, além de participar do cadastro de doação de medula óssea. No trote da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), os estudantes que temiam ter que raspar a cabeça ou fazer brincadeiras humilhantes, foram surpreendidos com uma recepção amistosa, regada a danças e gritos de guerra (GUIA DO ESTUDANTE¹).

O mesmo aconteceu na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade USP (FEA), onde as brincadeiras com os estudantes foram supervisionadas pelos professores da faculdade (GUIA DO ESTUDANTE¹).

A Semana dos Calouros de Biologia da UNIFAP deste ano, contou com uma programação diversificada com vários trotes solidários. Dentre os trotes, fizeram cadastro no banco de sangue de medula óssea em parceria com o REDOME/HEMOAP, arrecadação de fraldas geriátricas para serem doadas para Abrigo de Idosos, passeio para o conhecimento do campus, encerrando com a participação de uma trilha. Não houve reclamações sobre os trotes efetuados, o que caracteriza a aceitação da nova roupagem dos trotes, os solidários, que ocorrem nas Universidades Federais atualmente, desenvolvendo no primeiro contato a consciência e preocupação social, isso faz com que a interação de veterano/calouro seja a mais saudável e amigável possível (UNIFAP²).

Em 2009 meio a tantas polêmicas sobre os trotes nas universidades brasileiras, o Trote Solidário da Escola de Administração da UFRGS, que promove integração e ações cidadãs, chegou a sua 11ª edição com novidades. O evento está crescendo, concorreu ao Prêmio Nacional Trote da Cidadania promovido pela Fundação Educar Dpaschoal (Administradores.com³).

Na edição 2009/1 o Trote Solidário EA/UFRGS teve como tema os pilares da sustentabilidade: economia, responsabilidade sócio-ambiental e a educação. A Escola de Administração recebeu seus 120 calouros do 1º semestre com uma gincana de arrecadação de doações para três instituições: uma casa de passagem para crianças de 0 a 12 anos que são afastadas de lares violentos; um lar de

1 Fonte: <http://www.passeiweb.com/vestibular/noticias/1206358945>. Acesso em 05/03/2011.

2 Fonte: <http://pe360graus.globo.com/educacao/educacao-e-carreiras/ensinosuperior/2010/03/08/NWS,509036,35,342,EDUCACAO,885-UFPE-EXEMPLO-RECEBER-NOVOSESTUDANTES-TROTES-SOLIDARIOS.aspx>. Acesso em 04/03/2011.

3 Fonte: <http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular-enem/tinta-brincadei->

1 Fonte: <http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular-enem/tinta-brincadeiras-acoes-solidarias-tomam-contatrotres-universitarios-618666.shtml>. Acesso em 04/03/2011.

2 Fonte: <http://www2.unifap.br/biologia/2011/02/24/trotes-solidarios-na-semana-dos-calouros-de-biologia-2011>. Acesso em 04/03/2011.

3 Fonte: www.administradores.com.br. Acesso em 03/03/2011.

idosos carentes e uma casa de convivência para moradores de rua (Administradores.com1).

Além disso, o Trote Solidário adotou a Escola Estadual Santos Dumont, que atende jovens de ensino fundamental e médio, para realizar uma atividades de educação ambiental, através de dinâmicas, jogos e gincanas visando a conscientização e a ação conjunta. Com o crescimento do evento, a comissão organizadora do evento, formada pela iniciativa dos alunos do curso de Administração, quer tornar as ações contínuas nas instituições e não apenas pontuais nas épocas de trote (Administradores.com1).

No último dia ocorreu um mutirão de doação de sangue, torneio de truco e atividades de patrocinadores e apoiadores se mantêm abrangendo os demais cursos da UFRGS. Atividades como o torneio masculino e feminino de Futsal na ESEF e o Churrasco de encerramento continuam, visando a integração entre calouros, veteranos, professores e funcionários (Administradores.com1).

Em 2010, na USCS (Universidade Municipal de São Caetano do Sul), os alunos participaram de uma gincana cultural e fizeram plantio de árvores. “Isso ajuda a inibir os trotes violentos”, avalia o professor Joaquim Celso Freire, pró-reitor de extensão (DGABC 2).

O Centro de Ciências Biológicas da UFPE em 2010.2, inovou ao promover, nos dias 12 e 13 de agosto, o TROTE SOLIDÁRIO com o objetivo de integrar os novos alunos dos cursos de Biomedicina, Bacharelado em Ciências Biológicas e Bacharelado em Ciências Biológicas/Ciências Ambientais de 2010.2, além de arrecadar material de limpeza para as vítimas das últimas enchentes em Água Preta – PE. No dia 12, os calouros, em três ônibus providenciados pela Proacad, foram transportados até a Fazenda Camarão (Água Preta – PE), onde visitaram a fábrica de derivados do leite, a criação de cavalos, a produção de látex, percorreram uma trilha na reserva de mata atlântica da propriedade, além de conhecerem a história do lugar. Como atividade recreativa, os alunos, divididos aleatoriamente em três equipes, participaram de uma gincana com corrida de saco, quebra panela, cabo de guerra, corrida do ovo, campeonato de enchimento de balões, concurso de bambolês etc. Já no dia 13, após participação especial da cantora Patrícia da Conceição dos Santos (aluna do curso noturno do Bacharelado em Geografia), a gincana foi retomada no auditório do Centro, com alguns professores caracterizados de personagens das histórias em quadrinhos, havendo concurso de dança e de paródias, peças sobre biodiversidade, imitações, dublagens e desafios nos quais uma pista deveria ser seguida. A semana terminou com uma feijoada no Clube Universitário organizada pelos Diretórios Acadêmicos de Biomedicina e do Bacharelado em Ciências Biológicas, com piscina liberada para todos os participantes do evento (UFPE3).

Metodologia

A gincana apresenta um conjunto de provas (desafios) lançadas para 4 (quatro) equipes (vermelho, amarelo, verde e azul). A intenção é realizar um evento lúdico, integrado e divertido com os alunos ingressos.

Provas da gincana

As provas variam de gincana para gincana. Porém, na presente gincana foi trabalhada as seguintes categorias: Provas esportivas, culturais, buscas, artísticas e atividades filantrópicas.

“Grito de Guerra” (No CCB)

Grito de guerra de cada equipe logo após a dinâmica de divisão das equipes.

Esportivas

São provas em que o organizador solicita que os componentes das equipes participem de uma atividade esportiva tradicional ou adaptada.

- **Provas Esportivas Tradicionais:** Futebol.
- **Provas Esportivas Adaptadas:** Corrida de saco, cabo de guerra, corrida do ovo, quebra panela, pula corda e bambolê.

3Fonte: http://www.ufpe.br/ccb/index.php?option=com_content&view=article&id=327:questao-detrote&catid=27:evento&Itemid=122. Acesso em 03/03/2011.

Prova do “O que é o que é?”

São provas simples utilizadas entre os intervalos das grandes atividades, com o objetivo de tornar dinâmico, os momentos com de perguntas envolvendo raciocínio rápido, humor, figuras e personagens da cultura popular.

Buscas

É o tipo de prova em que o organizador solicita às equipes trazerem determinadas pessoas, animais ou objetos (coleções, animais, fotos, raridades, objetos exóticos, etc.), num tempo estipulado. Existem dois tipos de provas de buscas: Buscas Tradicionais e Buscas Rapidinhas.

Buscas tradicionais: O organizador solicita através de uma lista itens a serem apresentados e estipula algumas horas como prazo para apresentação. As coisas solicitadas são de nível médio e difícil. A fundamentação pedagógica entra na intenção de construir o vínculo e o trabalho em equipe.

Buscas Rapidinhas: O organizador lança uma lista ou solicita individualmente, os itens que devem ser apresentados no menor tempo possível. São itens de nível médio e fácil que em geral, só dão pontos para a equipe que primeiro apresentar.

Artísticas

São provas que tem como objetivo principal, testar a capacidade de criação e de interpretação dos participantes da gincana. Em geral, existem 3 tipos de prova artística: Interpretação, caracterização, criação e dança.

Interpretação: São as provas em que o organizador solicita a apresentação de uma peça teatral, de uma dublagem, um video-clip, um jingle, etc.

Caracterização: são as provas em que o organizador solicita um componente da equipe caracterizado de determinada coisa, personagem ou personalidade.

Dança: Dançar um ritmo surpresa. A música é colocada aleatoriamente e um integrante da equipe da vez deve dançar. São utilizadas músicas diversas onde pelo menos três integrantes de cada equipe devem cumprir a prova. A escolha de quem fará determinada prova é decidida entre os próprios participantes, fomentando assim o diálogo e trabalho em equipe.

Filantrópicas

São provas que tem cunho social e beneficente, visando auxiliar pessoas e instituições de caridade. Essas provas servem também, para fazer os participantes da gincana terem um contato mais próximo com a nossa realidade social, despertando nos mesmos, um sentimento de caridade e solidariedade com os menos favorecidos.

Doação: Os participantes têm o limite de 24 horas para arrecadar alimentos não perecíveis.

Jogo do tato

Com os olhos vendados, um representante de cada equipe terá que descobrir com os pés alguns objetos. Ganha quem descobrir o maior número de objetos.

Jogo da mimica

Um integrante de cada equipe receberá uma lista de temas para apresentar em forma de mímica aos seus colegas. Assuntos relacionados (Fotossíntese, digestão, viroses, meiose, poluição, verminoses, vitaminas, sangue, genética etc).

Caça tesouro no ccb

Esta atividade tem como objetivo o conhecimento dos departamentos que compõem o Centro de Ciências Biológicas. De maneira divertida e com integração os alunos recebem uma pista que os levará até o departamento e no departamento terão que cumprir uma prova envolvendo a área de conhecimento do local. Cada pista uma prova. Previamente a equipe de “monitores” representantes dos veteranos, membros dos DA’s e docentes se deslocam aos respectivos departamentos para dar suporte e auxílio caso seja necessário.

Resultados e discussão

A cada edição da Recepção Solidária, espera-se que o lúdico seja um recurso de aprendizagem,

mostrando sua importância tanto educativa quanto como um jogo, enfocando a interação entre os educandos. A afetividade exerce um papel crucial na vida das pessoas e forma um elo na relação Professor-Aluno.

Assim, momentos de integração no primeiro contato com o ambiente universitário torna o processo ensino-aprendizagem a ser desenvolvido no decorrer dos semestres letivos, mais humanizado, mostrando a importância do trabalho em equipe, inserção social e conhecimento das ferramentas disponibilizadas pela universidade ao estudante no que se refere ao ensino, pesquisa e extensão.

Atualmente a ação está registrada como fluxo contínuo na Pró-Reitoria de Extensão da UFPE 2012 e agrega alunos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Bacharelado em Ciências Biológicas, Bacharelado em Ciências Biológicas com ênfase em Ciências Ambientais e Biomedicina, além da área III e das coordenações de cursos de graduação do CCB-UFPE.

A cada semestre observa-se uma maior participação dos alunos veteranos na recepção e maior envolvimento da comunidade do centro em acolher da melhor forma os alunos neste momento cheio de tantas novidades envolvidas com o primeiro contato com o mundo acadêmico.

Referências

- ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso no dia 19 de janeiro de 2011.
- ANDRADE, O. G; SANCHES, G. M. M. B. Aprendendo com o Lúdico. In: O DESAFIO DAS LETRAS, 2. Anais... FACCAR, 2005. ISSN: 1808-2548.
- ANTUNES, C. Professor bonzinho = aluno difícil: a questão da indisciplina em sala de aula- Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ANTUNES, C. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis: VOZES, 2003.
- BRISSON, L. “Pressupostos e conseqüências de uma interpretação esoterista de Platão”. IN: *Leituras de Platão*. Trad.: Sonia M. Maciel. Porto Alegre: EDIPURS, 2003.
- CARDOSO, R. C. T. Jogar para Aprender Língua Estrangeira na Escola. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, Campinas.
- CHAGURI, J. P. Jogos: uma maneira lúdica de se aprender a língua inglesa. Loanda, 2004.
- CHALITA, Gabriel. Educação: a solução esta no afeto. São Paulo: Gente, 2001.
- DIDONET, VITAL. Creche : a que veio... para onde vai.... *em aberto*, Brasília: v. 18, n. 73, p. 11-27, jul.2001.
- FEIJÓ, O. G. Corpo e Movimento: Uma Psicologia para o Esporte. Rio de Janeiro:ed. Shape, 1992.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Perspectiva: São Paulo.1999.
- JUY, A. F. Brincando Também se Aprende Português. Monografia. (Trabalho de Conclusão do Curso de Letras) – FACINOR, Loanda.2004.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1998.
- LUCCI, E. A. A escola pública e o Lúdico. Disponível em: <<http://www.hot.opôs.com/videtur18/elian.htm>. Acesso em 12 janeiro 2011.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e Recreação: repertório de atividades por ambientes. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- NEGRINE, A. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Psicomotricidade: alternativas pedagógicas. Porto Alegre: Edita, v. 3. 1998.
- PAULA, S.R; FARIA, M,A. Afetividade Na Aprendizagem. Revista Eletrônica Saberes da Educação. vol. 1, nº 1,2010.
- SANTANA, E.M.; REZENDE, D. B. A influência de Jogos e atividades lúdicas no Ensino e Aprendizagem de Química. In: Encontro de Pesquisa em ensino de Ciências, 6, Florianópolis, 2007. *Anais*, Florianópolis- Santa Catarina, 2007.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca – o lúdico em diferentes contextos; São Paulo, Vozes; 4a ed, 1999.

SZUNDY, P. T. C. A Construção do Conhecimento do Jogo e Sobre o Jogo: ensino e aprendizagem de LE e formação reflexiva. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Laboratório de Estudos da Linguagem. PUC, São Paulo, 2005.

REFLEXÃO E FORMAÇÃO NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA BASEADA EM PROJETOS

Kátia Calligaris Rodrigues

Professora Adjunta UFPE/CAA/NFD,
Pedagoga, Bacharel e Licenciada em Física,
Mestre em Ciências e Doutora em Engenharia Biomédica.
Pesquisadora vinculada ao grupo de pesquisa em Biofotônica e
Líder do Grupo de Pesquisa em Educação,
Historia e Cultura Científica (GPEHCC).
kalligaris@gmail.com

Kátia Silva Cunha

Professora Adjunta UFPE/CAA/NFD,
Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação.
Pesquisadora vinculada aos grupos: Laboratório de
Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Sociedade e
Grupo de Pesquisa em Educação, História e Cultura Científica (GPEHCC).
kscunha@gmail.com

José Ayron Lira dos Anjos

Professor Adjunto UFPE/CAA/NFD,
Ensino de Química, Coordenador do curso de Química-
Licenciatura CAA/NFD, Mestre e Doutor em Química.
Pesquisador vinculado ao Grupo de Pesquisa em
Educação, História e Cultura Científica (GPEHCC).
ayronanjos@gmail.com

Resumo

O propósito deste texto é apresentar o relato reflexivo, dos docentes em formação, construído a partir da experiência desenvolvida na proposta de Educação Científica Baseada em Projetos (ECBP), coordenada pelo GPEHCC, grupo de pesquisa multidisciplinar. Sabe-se que o grande desafio que se coloca hoje para a formação de professores é quebrar com o modelo de educação que visa apenas à transmissão de conteúdos e desconsidera a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. Uma das formas de enfrentamento desse desafio na formação de professores é o desenvolvimento de projetos que valorizem a importância do trabalho colaborativo, que tratem da solução de problemas

concretos originários na experiência docente, que investiguem metodologias inovadoras e aproximem as áreas dos saberes disciplinares, pedagógicos e provenientes da prática, vencendo as barreiras da fragmentação e dicotomização que tem caracterizado a formação docente. Nesse sentido, o relato reflexivo dos docentes em formação sobre a experiência vivida no desenvolvimento da proposta de Educação Científica Baseada em Projetos demonstrou a resignificação de valores quanto aos papéis do professor e do aluno, a relação professor-aluno, o trabalho com os conteúdos e a inovação metodológica.

Palavras-Chave: Formação docente, educação científica, prática reflexiva.

Abstract

The purpose of this paper is to present a reflective report, of teachers in training, building on the experience developed in the proposed Education Based on Scientific Projects (ECBP), coordinated by GPEHCC, multidisciplinary research group. It is known that the major challenge facing today for teacher formation is to break the model of education that seeks only the transmission of content and disregards the student's active participation in the learning process. One way to face this challenge in teacher formation is to develop projects that enhance the importance of collaborative work, dealing with the solution of concrete problems originating in teaching experience, innovative methodologies to investigate and approximate areas of disciplinary knowledge, pedagogical and from practice, overcoming the barriers of fragmentation and dichotomies that have characterized teacher training. In this sense, reflective narrative of teachers in training on the experience in the development of the proposed Education Based on Scientific Projects demonstrated the redefinition of values about the roles of teacher and learner, the teacher-student relationship, work with content and methodological innovation.

Key-words: Teaching formation, science education, reflective practice.

Introdução e objetivos

As avaliações realizadas pelo Governo brasileiro, como o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (ENC), tem como base as abordagens psicométrica e do processamento humano de informação, ou seja, as habilidades cognitivas (PRIMI et. al., 2001). Perrenoud (1999), um dos grandes inspiradores dos criadores do ENEM, considera que os dois aspectos da competência são: o conhecimento e a capacidade de mobilização do conhecimento, ou seja, competência significa, simultaneamente, a erudição e a capacidade de mobilização do conhecimento frente a uma situação problema.

Desta forma, observa-se a mudança de ênfase de avaliação de conteúdos memorizados para uma avaliação de processos gerais de raciocínio. Para explicar o porquê dessa mudança de ênfase, Macedo (2005) argumenta que o ensino baseado em aulas expositivas de grandes ideias faz com que muitos alunos não se sintam motivados a pensar, pois sua participação nesse tipo de aula não é tão ativa quanto poderia ser, e, logo, eles não conseguem aprender nesse contexto. Figueiredo e Justi (2001)

afirmam ainda que esse modelo de ensino não permite modificar as ideias, muitas vezes falaciosas, que o aluno traz para a sala de aula, além de promover o desenvolvimento de entendimentos superficiais e um conhecimento fragmentado e difuso, o que afeta de forma especial a aprendizagem das Ciências e da Matemática.

Contudo, é importante observar que os objetivos propostos pelo ENEM são consonantes com os objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e ambos buscam atender o que se estabeleceu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 para o ensino médio como fase de conclusão da educação básica, ou seja, uma educação para a cidadania, que não se deve restringir a uma função estritamente propedêutica para o ensino superior nem a um simples treinamento profissional. Nesse sentido, as habilidades e competências dispostas nos objetivos formativos dos PCN coincidem com as habilidades e competências avaliadas no ENEM (MENEZES, 2005). Desta forma, entende-se que para o desenvolvimento das competências elencadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais é preciso conceber e aplicar práticas pedagógicas que visem superar o modelo de docência focado no conteúdo.

Todavia, superar esse modelo de docência representa um grande desafio para o futuro professor, pois pressupõe uma quebra do modelo estruturado durante toda sua vida estudantil e corroborado pelos docentes das disciplinas específicas nas Licenciaturas em Física, Matemática e Química, que, em sua maioria, “aprendem com a experiência, melhoram com o passar dos anos e terminam construindo uma forma de *savoir-faire* didática” (PERRENOUD, 2002, p.49), didática essa onde prevalece a prática em sala de aula de “transmissão nocionista e conceitual do conhecimento formativo” (IMBERNÓN, 2009, p.21), influenciando, assim, de forma significativa a formação de novos professores de ciências.

Essa questão foi claramente observada na ação pedagógica de discentes das Licenciaturas em Física e Matemática, do Núcleo de Formação Docente (NFD) do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), envolvidos em um projeto de extensão do Grupo de Pesquisa em Educação, História e Cultura Científica (GPEHCC), durante a aplicação de uma proposta de Educação Científica Baseada em Projetos (ECBP) em uma escola da rede pública de Caruaru, financiada com recursos do Edital PIBEX-Interiorização da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Pernambuco, em 2012.

A proposta de ECBP tem por objetivo contribuir na formação científica dos alunos da Educação Básica Pública de Caruaru, propondo-lhes desafios que envolvem mobilização de recursos cognitivos, investimento pessoal e perseverança na tomada de decisão durante a construção de um fotobiomodulador, de forma que habilidades como o estabelecimento de conexões entre conceitos e conhecimentos tecnológicos, o desenvolvimento do espírito de cooperação, de solidariedade e de responsabilidade sejam alcançadas como pressupõe Kawamura e Hosoume (2011).

No processo de elaboração da proposta de ECBP do GPEHCC, os discentes das Licenciaturas em Física e Matemática, doravante denominados “docentes em formação”, apropriaram-se de conceitos científicos multidisciplinares relacionados à temática da fotobiomodulação, bem como conceitos relativos à metodologia de educação baseada em projetos.

Entretanto, durante os primeiros encontros para a aplicação da proposta de ECBP na escola de Educação Básica, percebeu-se que, mesmo com todo o preparo teórico realizado, a perspectiva de ensino por transmissão se sobrepôs a metodologia planejada em diversos momentos durante a intervenção. Evidenciou-se, então, que para propiciar uma formação adequada do futuro professor, é preciso aliar à sua participação ativa no processo de ensino por projetos, um trabalho

efetivo de registros das intervenções que lhe permita analisar e refletir criticamente sobre a sua prática, criando a “experiência compreendida” idealizada por Schön (2000). Pois, como firma Araújo (2005), a experiência pura e simples não molda a prática docente positivamente, isso ocorre apenas quando há, concomitantemente ao exercício docente, uma prática reflexiva.

O propósito deste texto é apresentar o relato reflexivo, dos docentes em formação, construído a partir da experiência desenvolvida na proposta de ECBP, coordenada pelo GPEHCC, grupo de pesquisa multidisciplinar, formado por docentes e discentes oriundos dos cursos de formação de professores das áreas de Física, Matemática e Química. A constituição multidisciplinar do GPEHCC é fruto deste estar inserido em um Núcleo de Formação Docente que tem como princípio a dimensão interdisciplinar como eixo da formação docente, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. A concepção nuclear propicia que todos os profissionais envolvidos nas graduações em Licenciatura estejam alocados em um mesmo espaço acadêmico-administrativo, viabilizando o desenvolvimento de ações curriculares que articulem na formação docente o diálogo entre as áreas, envolvendo professores e alunos em ações de reflexão, cooperação e proposição sobre o fazer docente, o que, via de regra, não acontece na grande maioria das Licenciaturas, principalmente as de Física, Matemática e Química, que estão fundamentadas em estruturas departamentais.

O processo reflexivo e a constituição do professor-pesquisador

O processo reflexivo tem se apresentado como um novo paradigma na formação de professores, e, segundo Schön (2000), se apresenta como elemento que possibilita integração entre teoria e prática e ocorre de duas maneiras: reflexão-na-ação, ou seja, durante o ato de ensinar o professor reflete sobre o que acontece, interferindo e modificando esse ato simultaneamente, e reflexão-sobre-a-ação, na qual o professor reflete sobre a ação educativa após praticá-la, visando às ações futuras. Perrenoud (2002) adverte que a formação inicial não pode preparar o futuro docente para todas as questões que ele vai enfrentar na vida profissional, portanto, para atingir a autonomia profissional, a formação na prática reflexiva é uma condição necessária.

Araújo (2005) afirma ainda que o exercício da docência permeado pela prática reflexiva acaba transformando antigos saberes e produzindo novos, melhorando essa prática. Ao assumir o papel de investigador da sua própria prática o professor vai se tornando autônomo, sensível e atento à complexidade do espaço em que está inserido viabilizando a construção permanente da identidade docente (PASSOS et.al., 2010). De acordo com Knowles, Cole & Presswood (1994), a inquirição reflexiva é uma das melhores formas de compreender a própria prática, permitindo a obtenção de informações adicionais sobre os aspectos relevantes das ações pedagógicas.

Portanto, percebe-se que a reflexão não está dissociada da pesquisa, pois um professor que realiza a reflexão de forma crítica, sistemática e fundamentada teoricamente sobre inúmeros fatores que afetam sua prática, muito provavelmente também será um professor pesquisador, que investiga a própria prática e gera conhecimento sobre ela (TANCREDI, 2009).

Trata-se, portanto, de entender a pesquisa como um componente a mais na formação do professor,

oferecendo-lhe condições para exercer uma prática crítica e criativa, mediante questionamentos e propostas de melhorias para os problemas investigados. Perrenoud (2002) também considera que uma formação em pesquisa favorece a prática reflexiva, bem como a prática reflexiva favorece a formação em pesquisa. Diante disso, ganha relevância a questão destacada por Lüdke e Cruz (2005, p.98): “Como formar profissionais práticos, reflexivos, capazes de analisar, de teorizar sobre suas ações, e, mais do que isso, de pesquisar?”.

A Proposta de Educação Científica Baseada em Projetos (ECBP)

As diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio destacam, dentre outros, o princípio da contextualização, como processo de enraizamento dos conceitos científicos na realidade vivenciada pelos alunos, para produzir aprendizagens significativas. Para tal, sugere-se uma mudança na forma de abordar o ensino de ciências, ou seja, dar menos ênfase à lista dos tópicos a serem ensinados, e concentrar atenção nas competências que se deseja promover. Faz-se, então, necessário identificar quais as competências que caracterizam o saber científico e buscar estratégias para promovê-las.

Entretanto, competências e habilidades somente podem ser desenvolvidas em torno de assuntos e problemas concretos, que se referem a conhecimentos e temas de estudo. Desta forma, os PCN para o ensino de ciências enfatizam que se devem levar em conta os processos e fenômenos de maior relevância no mundo contemporâneo, além de procurar cobrir diferentes campos de fenômenos e diferentes formas de abordagem, privilegiando as características mais essenciais que dão consistência ao saber científico e permitem um olhar investigativo sobre o mundo real (BRASIL, 2002).

Portanto, a fim de enfatizar os objetivos formativos e promover competências, é imprescindível que os conhecimentos se apresentem como desafios cuja solução, por parte dos alunos, envolva a mobilização de recursos cognitivos, investimento pessoal e perseverança para uma tomada de decisão. Nessas circunstâncias, importa o desenvolvimento de atividades que solicitem dos alunos várias habilidades, entre elas, o estabelecimento de conexões entre conceitos e conhecimentos tecnológicos, o desenvolvimento do espírito de cooperação, de solidariedade e de responsabilidade (KAWAMURA & HOSOUME, 2011).

De acordo com Bereiter e Scardamalia (1999) metodologias participativas de ensino do tipo Aprendizagem Baseada em Problema ou Projeto (PBL) propiciam uma melhor aquisição de conhecimento, principalmente, por envolver os alunos nas decisões referentes à aprendizagem, submetendo-os a resolução de problemas reais, e por promover o desenvolvimento de habilidades necessárias ao desempenho funcional. A aprendizagem baseada em projetos se organiza em torno de tarefas complexas, que visam envolver o estudante na resolução de questões ou problemas desafiadores, de forma a conduzi-lo a atividades investigativas, dando-lhe a oportunidade de trabalhar autonomamente e de desenvolver a tomada de decisão. É importante que o trabalho com projetos se desenvolva por períodos prolongados e que culmine com a produção de um produto (JONES et.al., 1997; THOMAS et.al., 1999; SCARBROUGH et.al., 2004).

Nesta perspectiva, Fourez (2005), propõem que as atividades nas quais se exercitaria o conhecimento por projetos, sejam orientadas por uma metodologia de trabalho, as Ilhas de Racionalidade (IR). Uma ilha de racionalidade designa uma representação teórica apropriada de um contexto e de um

projeto, permitindo comunicar e agir sobre o assunto. Como prática, a construção de uma ilha de racionalidade implica em cruzar saberes provenientes de muitas disciplinas e conhecimentos da vida cotidiana, para estruturar um modelo (ou uma representação, ou uma teorização) (NEHRING et.al., 2002).

Vários trabalhos desenvolvidos no Brasil sobre a metodologia das IR, em especial Pietrocola et. al. (2003), apontam para a necessidade de um estudo analítico da situação problema e da organização das etapas da IR. Complementarmente, faz-se necessária a elaboração de um procedimento avaliativo de acompanhamento da aprendizagem que priorize a ação do aluno como sujeito do processo e possibilite um olhar diagnóstico do “professor em formação”, distanciando-se da ênfase nos resultados finais e na valorização do acerto.

Nesse contexto, há a necessidade de construção de um novo olhar avaliativo, abandonando a prática classificatória e excludente, transformando-a em prática formativa, centrada na aprendizagem, possibilitando a inversão da lógica competitiva em cooperativa (MONTENEGRO, 2008). Portanto, elementos avaliativos não ortodoxos devem ser utilizados, de forma que façam parte da aprendizagem, para se verificar a qualidade do procedimento de ensino-aprendizagem, de modo a revelar carências e inquietações dos alunos, reorientando constantemente o trabalho do “professor em formação” para a superação das suas dificuldades (VIDOTTO, LABURÚ, BARROS, 2005). A partir dessa concepção, optou-se pela utilização do portfólio. As vantagens em relação a esse instrumento dizem respeito a: a) capacidade de organizar a informação em função de critérios definidos pelo aluno e reflexão sobre os trabalhos realizados; b) oportunizar aos alunos mostrar o que sabem fazer bem, dando maior foco na capacidade argumentativa de escolha e seleção do material, e c) informar ao professor sobre as atividades propostas, a metodologia empregada, trazendo uma reflexão sobre o fazer docente.

Desenvolvimento da proposta de ECBP

Nesta perspectiva, os docentes em formação elaboraram a proposta de ECBP baseada na metodologia de trabalho das IR. Complementarmente, os docentes em formação se aprofundaram no estudo da avaliação formativa, a fim de elaborar procedimentos avaliativos que lhes propiciassem o acompanhamento da aprendizagem e a reorientação das etapas da IR, para a superação das dificuldades. A proposta foi elaborada para desenvolvimento em encontros semanais, com duração entre 8 a 12 semanas.

Metodologicamente, o projeto teve duas etapas distintas, sendo a primeira uma etapa de elaboração de abril a julho de 2012. Nesse período se desenvolveu uma proposta piloto no âmbito da disciplina Metodologia do Ensino de Física I, onde os docentes em formação desenvolveram protótipos de fotobiomoduladores observando em cada fase do desenvolvimento quais as relações que poderiam ser construídas com o processo de ensino baseado em projetos a partir da metodologia de Ilhas de Racionalidade. Nesse sentido: a) elaboraram a problemática desafiadora para conduzir o projeto com ênfase no conceito interdisciplinar da fotobiomodulação, b) pensaram as primeiras etapas de construção da Ilha de Racionalidade, c) elaboraram alguns instrumentos de análise do Letramento Científico, d) elaboraram os primeiros materiais instrucionais, e) pensaram alguns dos possíveis instrumentos avaliativos constituintes do portfólio e f) definiram a escola pública para

aplicação da proposta.

Essa primeira etapa finalizou com o processo de inscrição dos alunos da Escola Estadual José Carlos Florêncio, durante o mês de julho. O processo de inscrição e seleção dos alunos envolveu: a) Desenvolvimento de ficha de inscrição. b) Elaboração de estratégia de coleta de inscrição. c) Elaboração de critérios de seleção. d) Análise das fichas de inscrição segundo critérios elaborados. e) Elaboração de Termo de Consentimento do Responsável para que o aluno da EE José Carlos Florêncio participasse da intervenção em horário oposto a aula. f) Coleta do Termo de Consentimento devidamente assinado pelo responsável.

A segunda grande etapa do projeto é a etapa de intervenção, de agosto a dezembro de 2012, em 12 encontros, um a cada semana, cada um com 2 horas para reunião da equipe de execução e 2 horas para a atividade intervenção. Nas reuniões da equipe de execução, eram discutidas questões relativas a prática, de forma reflexiva e compartilhada, buscando auxiliar na avaliação do projeto como um todo, e do andamento das etapas da Ilha de Racionalidade, a fim de melhorá-lo e adequá-lo. Esse, também, se configurou como um momento precioso para confrontar os saberes da prática, com os saberes da teoria, de forma a viabilizar a quebra do modelo de docência embasado na perspectiva conteudista, bem como da construção da profissionalização docente.

A terceira etapa do projeto objetivou coletar o relato reflexivo dos docentes em formação, de modo que fosse possível investigar as concepções sobre docência que foram construídas durante a proposta de extensão de Educação Científica Baseada em Projetos. A coleta do relato reflexivo foi realizada com 4 dos 6 docentes em formação, todos foram esclarecidos sobre a pesquisa em questão e concordaram em participar do processo. Para motivar e direcionar o relato foram formuladas 5 questões norteadoras:

- 1) O que os motivou a fazer parte do grupo?
- 2) Que expectativas tinham em relação à proposta do grupo quanto ao aprofundamento dos conhecimentos da área e a aplicação destes conhecimentos na escola campo de estágio?
- 3) Existe alguma diferença entre a forma que vocês trabalharam e a forma como a escola se propõe a trabalhar os conteúdos?
- 4) Quais são as maiores dificuldades no trabalho com os alunos e com os conteúdos?
- 5) De que forma a participação no grupo ajuda na formação profissional?

As questões foram expostas em uma tela de apresentação e optou-se por uma condução dialogada, configurando-se, desta forma, em uma entrevista semi-estruturada, porque a mesma possibilitou espaços para interpelações. O registro das respostas foi realizado com gravação de áudio utilizando o software Audacity e vídeo com uma câmera fotográfica Samsung.

Nesse sentido, para a análise das entrevistas, optou-se pela utilização do instrumental metodológico da análise do discurso. Isto porque, conforme Cunha (2005, p.98), “entendemos que o discurso não se acaba ou fecha-se em si mesmo antes, se articula com outros discursos e com os contextos onde são produzidos, haja visto que: “os sentidos não nascem *ad nihilo*. São criados” (ORLANDI, 1998, p.103). E, sendo criados, sua produção se dá por sujeitos que imprimem significado as coisas, aos fatos e ao mundo.”

Na análise do discurso buscou-se compreender o que dizem os docentes em formação sobre o que fazem e o que dizem sobre o porquê fazem. Compreendo que a realidade que se busca “ver” não está dada, antes é construída e essa construção de significados acontece ao mesmo tempo em que se busca elucidar o processo de construção de significados e esclarecer aqueles que já estão imbricados nas práticas sociais, na linguagem e na ação dos sujeitos/atores sociais (SCHWANDT, 1994, p.118). Dessa forma, acreditamos que: “Para que nossas palavras façam um sentido é preciso que já signifiquem” (ORLANDI, 1998, p.39). Isto porque “As palavras não significam em si. É o texto que significa” (idem). Assim, analisamos, então, os registros das falas dos docentes em formação como textos produzidos e imbuídos de significados.

Resultados e Discussão

Para preservar a identidade dos entrevistados, vamos nominá-los como E1, E2, E3 e E4, o que não significa que os entrevistados responderam sempre nessa ordem. Ao responderem a primeira questão “O que os motivou a fazer parte do grupo?”, observamos dois níveis diferenciados de motivação, um deles aponta para o aprofundamento do conhecimento científico com vistas a aplicação tecnológica (E2) e outro aponta para a formação humana, no sentido de desenvolver a autonomia humana (E1), como transcrito a seguir:

“Aplicação no dia a dia (fotobiomodulação), principalmente na área da saúde” (E2).

“Daria uma autonomia ao aluno, que provavelmente quando eu estudava eu queria ter, mas o professor nunca me deu esse espaço” (E1).

Os demais entrevistados também apontaram para o aprofundamento dos conhecimentos, relacionado com a temática fotobiomodulação, como a principal motivação para aderir ao projeto.

Nas respostas à segunda questão: “Que expectativas tinham em relação à proposta do grupo quanto ao aprofundamento dos conhecimentos da área e a aplicação destes conhecimentos na escola campo de estágio?”, podemos agregar as respostas em dois blocos, um (E2 e E4) está mais ligado à metodologia de ensino, seja na capacidade de relacionar conceitos ou na apropriação de recursos didáticos, o outro bloco (E1 e E3) parte de uma expectativa negativa com relação à aprendizagem diante de um assunto tão técnico, entretanto, com o desenvolvimento da proposta, eles resignificam a expectativa em relação à aprendizagem dos alunos, em relação a crença nas possibilidades dos alunos e no que se refere a relação professor aluno, conforme observamos:

“Preferi não criar expectativas para não me frustrar, não criei expectativa nenhuma por pensar que os alunos nunca estão interessados, mesmo quando nos dedicamos em produzir uma boa aula. Preocupe-me em como ensinar para alunos do 6o ao 9o ano, um assunto que é difícil até para mim. Com o decorrer aprendi muito pensando como preparar o assunto para eles e tinha como objetivo fazê-los se interessar pela ciência” (E1).

“Ampliar a capacidade de relacionar os conceitos de forma interdisciplinar” (E2).

“Ampliar os conhecimentos específicos, aprender sobre a questão profissional, mas não acreditava na possibilidade dos alunos do ensino médio aprenderem alguma coisa com essa temática, pois, sendo recém egresso do EM sabia que os alunos tem muita dificuldade de aprender. Entretanto, as minhas expectativas caíram por terra, eu mudei completamente a concepção que tinha da relação professor aluno, hoje penso totalmente diferente” (E3).

“Buscar mais recursos para usar em minha prática em sala de aula” (E4).

Para a terceira questão: “Existe alguma diferença entre a forma que vocês trabalharam e a forma como a escola se propõe a trabalhar os conteúdos?”, verificamos que todos são unânimes em afirmar que a diferença é evidente:

“Um abismo, isso foi muito claro, primeiro porque eles não estavam acostumados a tomar iniciativa, o que leva a entender que não se faz perguntas para os alunos, ou não se permite que eles perguntem. Quando nós começamos a fazer perguntas, eles se sentiram a vontade para perguntar e surgiram perguntas muito interessantes. Mas apesar de que essa forma de se trabalhar, conforme estudamos em Fundamentos da Educação, é algo muito antigo, mas as escolas não trabalham assim”. (E2)

“Na escola que eu estou trabalhando é muito diferente da forma que a gente trabalhou, a gente procurou o aluno a construir, e na escola é reproduzir, mesmo na cadeira de estágio que a gente pagou agora, a gente vê bem isso.” (E4)

“Eu tive um professor que a gente perguntava muito, mas aí ele parava de responder e voltava para o conteúdo que ele tinha que cumprir, aí dessa forma quando o professor tá muito limitado, ensino passa a ser limitado e mecanizado, aí é aquela questão, o aluno passa só a decorar, já na nossa proposta uma aluna falou que ela não via a hora de chegar a terça a tarde, porque era a hora dela aprender alguma coisa, que era a forma que ela tava aprendendo alguma coisa de forma interessante, mais do que ela aprendia em sala de aula, daí você percebe a diferença, é muito grande a diferença, tem dificuldade de concentração por parte deles, tem, mas você vê que é uma proposta que dá certo é só uma questão de tempo.” (E3)

“Eu vi uma grande diferença, assim, como o ensino tradicional dá um poder ao professor, ele é que sabe de tudo, a proposta da gente era dar autonomia ao aluno para que ele pudesse desenvolver o que ele acha o que ele pensa, assim há uma grande diferença da proposta da gente, da proposta da escola.” (E1)

Percebemos que apesar de todos considerarem a diferença claramente, verificamos que E1 e E3 trazem no seu discurso o empoderamento por parte do aluno do aprendizado, E2 e E4 destacam que ao formular as questões o aluno se coloca como sujeito aprendente. E os quatro entrevistados enfatizam o desenvolvimento da autonomia pelo aluno, que inicia com a participação do aluno na formulação dos questionamentos, ou seja, a busca do significado, do sentido da aprendizagem, que se configura como um primeiro passo para o alcance do Letramento Científico. Percebemos também, que o entrevistado E3 nos remete a questão conteudista como um fator limitante para a viabilização

do desenvolvimento de um aprendiz autônomo e questionador, e isso contribui para a desmotivação do alunado, como no relato que esse faz da fala da aluna.

A penúltima questão: “Quais são as maiores dificuldades no trabalho com os alunos e com os conteúdos?”, evidenciou que os entrevistados (E2 e E1) compreendem como maior dificuldade no trabalho por projetos o fato dos alunos não saberem pesquisar, nem trabalhar com os achados no material de pesquisa, o que evidencia, novamente, que o processo escolar continua mantendo o aluno como um sujeito passivo, o que é corroborado com o discurso de E4 que coloca a dificuldade de organização do pensamento como um grande entrave no trabalho por projetos, entretanto, os alunos conseguem se apropriar desse processo no decorrer da proposta como registrou E1 em sua fala:

“Além da indisciplina, que é normal, como vimos em psicologia, é pesquisar, o aluno não sabe pesquisar, provavelmente eles nunca pesquisaram, não sabem manipular um livro, nem sabem pesquisar na internet, eles só copiam e colam, não sabem fazer um simples resumo” (E2).

“Quando eles começaram a pesquisar foi muito difícil, mas de uma semana para outra eles evoluíram muito, a partir do momento que eles começaram a pesquisar” (E1).

“Uma outra dificuldade foi eles organizaram o pensamento, e discutirem entre eles sobre alguma questão, eles não discutem, o que um fala os outros aceitam” (E4).

A última questão: “De que forma a participação no grupo ajuda na formação profissional?”, nos traz nas falas dos entrevistados um novo significado relacionado ao exercício da profissão docente:

“Projetos como esse faz com que a gente tenha uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem, novas formas de ensinar, muda a visão que a gente tem das coisas, ajuda a desenvolver novas formas. Agora eu vejo porque o professor é frustrado, porque quando o aluno tá pedindo você vai cada vez mais pegando gosto por aquilo.” (E3)

“A gente não pode deixar (...). O retorno maior é poder ver que os alunos aprendem, o que me preocupa é ver que na escola tem alunos que estão se perdendo porque o professor está ali só para cumprir horário, hoje eu vejo que o professor tem que estar para mudar algo. Hoje eu quero muito mais (no sentido de profissionalização), antes eu queria só a área pura, agora eu vejo que posso ser professora” (E1).

“Com essa experiência eu posso não saber tudo que tenho que fazer, mas já sei o que não devo fazer.” (E2)

Essa resignificação está expressa nas seguintes frases: “muda a visão que a gente tem das coisas”, “ajuda a desenvolver novas formas”, “a gente não pode deixar”; que expressam o não imobilismo no cenário da educação escolar que reflete a produção de uma identidade profissional sendo construída enquanto algo que é social, que é situado, que é individual e que é comprometido, como citam Dubar (1997) e Lopes (2001).

Considerações Finais

Uma das formas de enfrentamento do desafio da formação de professores é o desenvolvimento de projetos que valorizem a importância do trabalho colaborativo, que tratem da solução de problemas concretos originários na experiência docente, que investiguem metodologias inovadoras e aproximem as áreas dos saberes disciplinares, saberes pedagógicos e saberes provenientes da prática, vencendo as barreiras da fragmentação e dicotomização que tem caracterizado a formação docente (RODRIGUES & CUNHA, 2012).

Tomando por base o discurso dos docentes em formação, e o fato de que esse discurso vem carregado de significado, como ressalta Cunha (2005), verificamos claramente que essa identidade profissional é passível de construção em uma proposta de ECBP e que esse movimento de construção está alicerçado sobre quatro eixos: a resignificação dos papéis do professor e do aluno, a relação professor-aluno, a resignificação no trabalho com os conteúdos e a inovação metodológica.

Nesse sentido, compreende-se que o desenvolvimento de uma proposta de ECBP possibilita o confronto entre o modelo de professor que vem arraigado no ingresso na licenciatura e o profissional docente que se pretende. Entretanto, a apropriação desse processo de profissionalização só será pleno se aliado à proposta de ECBP houver a reflexão na ação e sobre a ação (SCHÖN, 2000), auxiliando os docentes em formação na construção das relações entre a teoria e a prática, evidenciando a construção de novos conhecimentos sobre o fazer docente. Criar a prática reflexiva na ação e sobre a ação é o desafio que se nos coloca para uma próxima edição da proposta de ECBP.

Referências

- ARAÚJO, R. C. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano**. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. *Process and product in PBL research*. Toronto: Ontario Institutes for Studies in Education/University of Toronto, 1999.
- BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.
- CUNHA, K. S. **A Formação Continuada Stricto Sensu: sentidos construídos pelos docentes do ensino superior privado face às exigências legais**. Recife. Dissertação (Mestrado em Educação). CE: UFPE, 2005.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal: Porto Editora, 1997.
- FIGUEIRÊDO, K. L. E JUSTI, R. (2001). Uma proposta de formação continuada de professores de ciências buscando inovação, autonomia e colaboração a partir de referenciais integrados. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 11(1), p.169-190.
- FOUREZ, G. **Alfabetización científica y tecnológica: acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias**. 1a ed. 3a reimp. Buenos Aires: Colihue, 2005.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- JONES, B. F.; RASMUSSEN, C. M.; MOFFITT, M. C. **Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning**. Washington, DC: American Psychological Association, 1997.
- KAWAMURA, M. R. D.; HOUSOME, Y. A contribuição da Física para um novo Ensino Médio. In: MEC. Coleção explorando o ensino de Física, 2011.
- KNOWLES, J. G.; COLE, A.; PRESSWOOD, C. S. **Through preservice teachers' eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry**. New York: Macmillan College Publishing Company, 1994.
- LOPES, A. **Libertar o Desejo, resgatar a inovação: A construção de identidades profissionais docentes: Temas de Investigação. Nº. 20**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.
- LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola da educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35. n. 125, p. 81-109, 2005.
- MACEDO, L. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. IN: INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2005.
- MENEZES, L. C. O Enem e os objetivos educacionais da área das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias no ensino médio. IN: INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

- Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2005.
- MONTENEGRO, P. P. Letramento científico: o despertar do conhecimento das ciências desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- NEHRING, C.M. et.al. As ilhas de racionalidade e o saber significativo: o ensino de ciências através de projetos. **ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências**, v.2, n.1, p. 1-18, 2002.
- ORLANDI, E. P. **Interpretação**: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- PASSOS, C. L. B. et. al. **Processos de formação de professores**: narrativas, grupo colaborativo e mentoria. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed. 2002.
- PIETROCOLA, M.; ALVES, J. P. E PINHEIRO, T. F. Prática interdisciplinar na formação disciplinar de professores de ciências. **Investigações em ensino de ciências**, vol.8, n.2, 2003.
- PRIMI, R.; Santos, A. A. A.; Vendramini C. M.; Taxa, F.; Muller, F. A.; Lukjanenko, M. F.; Sampaio, I. S. Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 17 n. 2, p. 151-159, 2001.
- RODRIGUES, K. C.; CUNHA, K. S. O lugar da investigação no processo de ensino-aprendizagem de Física: relato de uma vivência. IN: LEITE, C.; ZABALZA, M. **Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência**. VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária. Editor: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, v. 1, p. 3376-89, 2012.
- SCARBROUGH, H. et al. The Processes of Project-based Learning: An Exploratory Study. **Management Learning**. v. 35, n. 4, p. 491-506, 2004.
- SCHÓN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHWANDT, T. A. Constructivist, Interpretivist Approaches to human inquiry In: Norman K. D. e Yvonna S. L. **Handbook of Qualitative Research**. London, Sage, 1994, p.118-132, 1994.
- TANCREDI, R. M. S. P. Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- THOMAS, J. W.; MERGENDOLLER, J. R.; MICHAELSON, A. **Project-based learning**: A handbook for middle and high school teachers. Novato, CA: The Buck Institute for Education, 1999.
- VIDOTTO, L. C.; LABURÚ, C. E.; BARROS, M. A. Uma comparação entre avaliação tradicional e alternativa no ensino médio de física. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 5, p. 77-89, 2005.

TRABALHANDO O ERRO: FORMAÇÃO DOCENTE COMO EIXO DA EXTENSÃO

Kátia Silva Cunha

Professora Adjunta UFPE/CAA/NFD,
Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação.
Pesquisadora vinculada aos grupos: GESTOR,
LAPPES e GPEHCC.
kscunha@gmail.com

José Ayron Lira dos Anjos

Professor Adjunto UFPE/CAA/NFD,
Químico, Coordenador do curso de Química-
Licenciatura CAA/NFD, Mestre e Doutor em Química.
Pesquisador do GPEHCC.
ayronanjos@gmail.com

Kátia Calligaris Rodrigues

Professora Adjunta UFPE/CAA/NFD,
Pedagoga, Bacharel e licenciada em Física,
Mestre em Ciências e Doutora em Engenharia Biomédica.
Pesquisadora em Biofotônica e Líder do GPEHCC.
kalligaris@gmail.com

Resumo

A avaliação tem sido amplamente discutida no Brasil, porém o número de pesquisas direcionadas à forma de acompanhamento da aprendizagem no diagnóstico, análise e intervenção dos erros, encaminhando processos de ensino e aprendizagem mais significativos para alunos e docentes ainda é muito rara. O propósito deste artigo é apresentar os resultados de um dos projetos desenvolvidos no âmbito do GPEHCC: “Trabalhando o Erro para melhor acompanhamento da aprendizagem”, desenvolvido em 2012, que buscou propiciar um espaço de formação para os discentes e docentes do NFD/CAA, cujo objetivo foi refletir sobre as concepções acerca dos erros, diferenciando os procedimentos de correção dos procedimentos de avaliação das aprendizagens, se propondo a tornar o ensino mais significativo, apontando a identificação de processos pedagógicos que integrem teoria-prática, instrumentalizem os sujeitos e proporcionem uma intervenção pedagógica mais efetiva.

Palavras-Chave: Formação Docente – Erro – Avaliação da Aprendizagem

Abstract

The evaluation has been widely discussed in Brazil, however the number of researches directed to a follow-up of learning the diagnosis, analysis and intervention of errors, forwarding processes of teaching and learning more meaningful for students and teachers are still very rare. The purpose of this paper is to present the results of a project developed under the GPEHCC: “Working the error for better monitoring of learning”, developed in 2012, which sought to provide a space for training for undergraduates and teachers of NFD / CAA, whose objective was to study the conceptions of differentiating errors correction procedures from the evaluation procedures of learning, proposing to make teaching more meaningful pointing the identification of pedagogical processes that integrate theory and practice, instrumentalize subjects and provide a more effective educational intervention. Keywords: Teacher Training - Error - Assessment of Learning

Introdução e objetivos

As novas diretrizes para a formação docente no Brasil delineiam uma concepção de formação profissional, que busca a superação da tendência em intelectualizar o conhecimento, incluindo a necessidade de o egresso tornar-se apto a atuar na sociedade, a partir da inserção do mesmo desde o início da vida acadêmica, em experiências que o aproximem da realidade social. As propostas curriculares dos cursos, nesse sentido, além de incorporar novos conceitos e de sugerir uma dinâmica interdisciplinar, concebem que, na formação, espaços e tempos educacionais são diversificados, integrando novos conhecimentos e habilidades.

Considerando-se a necessidade da relação entre o ensino superior e a sociedade, é a extensão um dos instrumentos com que as instituições acadêmicas realizam a sua responsabilidade social, tendo, segundo Gurgel citado por Botomé (1996, p.78) “a função de ponte para a realimentação da estrutura acadêmica, funcionando como elemento provocador de mudanças no âmbito da instituição e da sociedade, de um modo geral”.

Entretanto, é importante que se perceba a relação entre as atividades de extensão com a pesquisa e o ensino. Tais atividades, quando bem concebidas e gerenciadas, contribuirão a fim de que a instituição possa cumprir com a responsabilidade social recebida, fazendo-se necessário evitar o equívoco de que as atividades ligadas à extensão existam como uma compensação ou redução das cobranças sociais feitas à Instituição de Educação Superior (IES), ou como uma superação das atividades curriculares inerente ao ensino e à pesquisa, desvinculadas das necessidades da sociedade.

No desenvolver das ações curriculares, alguns elementos são importantes no desenvolvimento das atividades de extensão, em uma perspectiva de transformação social e formação inicial e/ou continuada, como: a atuação do aluno, a qualidade e relevância das pesquisas interdisciplinares, seus resultados e impactos sociais, e os problemas e questões originários no contexto social e da IES, que aprofundem a formação e qualifiquem a ação profissional dos egressos na construção de novos saberes que contribuam para consolidação de trabalhos em parcerias e respeitem outros profissionais e outros saberes.

Compreendemos, portanto, que a extensão não pode ser vista como outra via, nem apenas

se caracterizando como fruto de atividades paralelas, antes como parte inerente dos currículos e imbricada na formação profissional, devendo gerar conhecimentos, tornando-se acessível ao discente, através do ensino, do aprofundamento de temáticas e desenvolvimento de atividades investigativas, a fim de que possa intervir diante de situações/problemas presentes na sociedade.

Nessa perspectiva, o Grupo de Pesquisa em Educação, História e Cultura Científica (GPEHCC), do Núcleo de Formação Docente (NFD) do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), se propôs a desenvolver projetos de extensão de natureza interdisciplinar, envolvendo alunos das quatro licenciaturas (Matemática, Física, Química e Pedagogia). Esses projetos tiveram como eixo estruturante articular atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma interdisciplinar, no âmbito da Educação Científica com ênfase na Formação Docente.

A constituição multidisciplinar do GPEHCC elege a dimensão interdisciplinar como eixo da formação docente, nos âmbitos de ensino, pesquisa e extensão. A concepção nuclear do NFD propicia que os docentes envolvidos estejam alocados em um mesmo espaço acadêmico-administrativo, viabilizando o desenvolvimento de ações curriculares que articulem na formação docente o diálogo entre as áreas, envolvendo docentes e discentes em ações de reflexão, cooperação e proposição sobre o fazer pedagógico, o que, na prática, não acontece na grande maioria das Licenciaturas, principalmente as de Física, Matemática e Química, que estão fundamentadas em estruturas departamentais.

O propósito deste artigo é apresentar os resultados de um dos projetos desenvolvidos no âmbito do GPEHCC, “Trabalhando o Erro para melhor acompanhamento da aprendizagem”, desenvolvido em 2012, que buscou propiciar um espaço de formação para os discentes e docentes do NFD/CAA, cujo objetivo geral foi refletir sobre as concepções acerca dos erros diferenciando os procedimentos de correção dos procedimentos de avaliação das aprendizagens, se propondo a tornar o ensino mais significativo através da identificação de processos pedagógicos que integrem teoria-prática, instrumentalizem os sujeitos e proporcionem uma intervenção pedagógica mais efetiva.

Extensão e Docência

Na formação profissional do docente, o currículo prevê ações com base no tripé ensino, pesquisa e extensão. Sendo essas dimensões do trabalho educativo, articuladas em torno do eixo curricular teoria/prática, os saberes necessários à atuação docente são construídos num movimento que se processa ao longo do curso, numa interação entre conhecimentos elaborados e advindos da prática, proporcionando a realimentação, o aprofundamento e a intervenção socioeducativa.

Em decorrência dessa concepção curricular, faz-se necessário proporcionar espaços ao discente, além da sala de aula, a fim de que possa integralizar seus conhecimentos para uma futura atuação docente que exigirá o conhecimento para lidar com a complexidade dos problemas, favorecendo interação, ação e escolhas fundamentadas teoricamente.

Em relação à formação de professores, observa-se que os professores das disciplinas específicas nas Licenciaturas em Física, Matemática e Química, em sua maioria, oriundos de bacharelados ou de licenciaturas que não se ocupavam da formação profissional docente, “aprendem com a experiência, melhoram com o passar dos anos e terminam construindo uma forma de *savoir-faire* didática” (PERRENOUD, 2002, p.49), didática essa onde prevalece uma prática de “transmissão nocionista e conceitual do conhecimento formativo” (IMBERNÓN, 2009, p.21). A perpetuação dessa postura de

transmissão de conceitos por parte do professor tem contribuído para a desmotivação do estudante da Educação Básica, que se sente apartado do processo de aprendizagem, sem encontrar espaço para participar e compartilhar os conhecimentos, nem mesmo construir novos conhecimentos ou modificá-los, além de promover o desenvolvimento de entendimentos superficiais e um conhecimento fragmentado e difuso (FIGUEIRÊDO & JUSTI, 2011), o que afeta de forma especial a aprendizagem das Ciências e da Matemática.

Acrescenta-se a essa questão os estudos de Carvalho e Gil-Pérez (1993), os quais apontam que os professores, quando inseridos em “aula”, não encontram subsídios para resolver os problemas. Por isso, não é de se estranhar que muitos acabam afirmando que na “prática a teoria é outra”, e assim reproduzem “velhas” práticas que “se os ajudaram a aprender podem também ajudar outros a aprender”. Entre as “velhas” práticas que se reproduzem, a avaliação.

Compreendemos a avaliação da aprendizagem como um processo de acompanhamento do trabalho escolar, como uma espécie de mapeamento da trajetória discente, no sentido de identificar conquistas, dificuldades e avanços e, ainda, encaminha a uma atividade de reflexão, decisão e busca de alternativas quanto à interferência da ação docente. Nesse sentido, a avaliação é entendida como uma prática indissociável da ação educativa (Hoffmann, 1993).

Não é difícil associarmos a avaliação da aprendizagem aos instrumentos utilizados para as provas e exames; como também o momento da prova/exame como momento de avaliação. Sem dúvida, estes fazem parte do conjunto de práticas pedagógicas que podem encaminhar a um processo de avaliação, ou seja, a um processo de reflexão e decisão, frente aos resultados obtidos em confronto com os objetivos estabelecidos. Discutir sobre os instrumentos de avaliação nos faz indagar também sobre os critérios utilizados tanto na elaboração destes como os estabelecidos frente aos conteúdos e objetivos do ensino. Isto porque os instrumentos utilizados como: provas, testes, trabalhos em grupo, trabalhos individuais, pesquisas, exercícios, fichamentos, resenhas, artigos, questionários dentre outros, têm a finalidade de trazer informações sobre a trajetória percorrida pelo/a aluno/a num determinado tempo de trabalho escolar.

O estabelecimento de critérios, geralmente, diz respeito à resposta as seguintes questões: o que quero de fato que os alunos aprendam e o que de fato precisam aprender? O estabelecimento destes depende essencialmente de um currículo claro e definido, aquele “que integra objetivos, critérios, saberes e competências” (SILVA, 2004, p.40) na perspectiva de uma aprendizagem significativa. Mas, o que seria uma aprendizagem significativa? É aquela que superaria a memorização, repetição, cópia, reprodução, construída a partir de situações desafiadoras e instigantes, interessantes e significativas para o aluno e aluna, que atenda às expectativas de saber dos mesmos e as relações que estabelecem com os outros e com o mundo (CUNHA, 2003).

Nesse sentido, os instrumentos utilizados oferecem informações sobre a aproximação aos saberes por parte dos alunos; são “adequados para coletar os dados que estamos necessitando para configurar o estado de aprendizagem do nosso educando” e “um instrumento não deve dificultar a aprendizagem do educando, mas, ao contrário, servi-lhe de reforço do que já aprendeu” (LUCKESI, 2000, p.10). Sem falar que discutir sobre os instrumentos nos remete a um campo que vai além da técnica, da elaboração em si, a discussão “está associada às questões da avaliação do ensino-aprendizagem” (SILVA, 2004, p.74), que envolve um processo de tomada de decisão por parte dos professores e professoras frente aos resultados obtidos.

Por que os alunos não gostam da avaliação? Por que fazem tudo para não se submeterem a

processos avaliativos? Encontramos uma justificativa para que os alunos não gostem destes momentos e não os consideram enquanto momentos privilegiados de estudo onde “responder as questões significativas significa aprofundar as aprendizagens já realizadas” (LUCKESI, 2000, p.10), já que os professores também não consideram assim, antes associam a avaliação à atribuição de notas no bojo dos juízos estabelecidos acerca da aprendizagem dos alunos, a partir de um procedimento técnico ou observação da atividade proposta. Quando não são usados para outros fins que não a coleta de dados sobre a aprendizagem, mas como recursos “de controle disciplinar, de ameaça e submissão” (LUCKESI, 2000, p.10) assumindo uma função de disciplinamento que foge muito das funções de diagnóstico da aprendizagem.

No decorrer da prática docente, a avaliação foi se confundindo com os exames, salienta Méndez (2003, p.23) que “o exame tenta contra a avaliação e contra o sentido e o valor da avaliação que pretende formar” o que na confusão dos propósitos e fins de cada um é o instrumento que “decide o que é importante e o que é secundário quanto aos conteúdos de aprendizagem. Importa o que cai no exame” (idem). Talvez seja por isso que os alunos insistentemente perguntam o que cai na prova e qual o assunto que precisam “estudar”. Em outras palavras, estão selecionando entre o que é e o que não é relevante aprender dentro do que foi ensinado. Muitas vezes não atentamos para essa atitude e consideramos nossos alunos “preguiçosos e imediatistas” quando na verdade estão sendo práticos. O exame como um instrumento é um meio e não um fim. “É válido na medida em que informa e não obstrui, observa e não castiga, ajuda e não cria obstáculos, estimula e não restringe, libera e não submete” (idem).

No processo de verificação da aprendizagem, um dos instrumentos mais utilizados por professores é a prova escrita, de preferência individual e realizada dentro de um tempo estabelecido e preferencialmente elaborada e supervisionada por ele. O fato de ser elaborada e supervisionada pelo professor é até mesmo louvável frente às práticas onde as mesmas são elaboradas e corrigidas por terceiros.

Precisamos nessa discussão pontuar que a elaboração/correção dos instrumentos de avaliação faz parte da atividade docente e isto requer a dedicação de um tempo na pesquisa dos conteúdos relevantes e na construção de situações problematizadoras e instigantes que conduzam a uma reflexão da parte do aluno sobre os conteúdos e sua situação frente a eles. Tirar do professor essa responsabilidade é negar-lhe a autonomia referente ao seu trabalho, é transformá-lo em apenas repassador de informações e excluí-lo do processo de tomada de decisão diante do conhecimento e de seu aluno que aprende.

A prova escrita é apenas um instrumento elaborado a partir de critérios de validade considerados frente aos conteúdos ensinados na forma de saber escolar. Sendo assim, a questão se desloca para o professor/a que elabora a prova. Nesse sentido, como estamos atribuindo o valor numérico? Que diagnósticos construímos com os resultados obtidos? O que fazemos diante das dificuldades dos alunos? Devemos ignorar os resultados? Em relação a esse fator adverte Demo (1997, p.4) “A qualidade não se expressa diretamente em números, porque não é precisamente o lado numérico da coisa, mas referencia-se indiretamente através de indicadores, razão pela qual o tratamento quantitativo sempre pode ser pertinente”.

A avaliação se insere na perspectiva do tratamento quantitativo e análise qualitativa, pois assume o processo de tomada de decisão sobre a situação diagnosticada. “A decisão do que fazer se impõe no ato de avaliar, pois, em si mesmo, ele contém essa possibilidade e essa necessidade” (LUCKESI,

2000, p.11). Assim, a avaliação não se encerra nos resultados representados nos escores alcançados pelos alunos; ela segue para um novo momento: o juízo valorativo acerca dos resultados. Ou ainda como salienta Silva, (2004, p.80) “a nota em si não nos diz praticamente nada sobre as aprendizagens, somente localiza a vítima aprendiz numa escala de valor”. Ou, podemos afirmar como Sacristán (1998, p.314) que:

Em geral, a avaliação, a simples atribuição de uma nota, a qualificação ou apreciação de um trabalho, de um exercício, ou de qualquer atividade do aluno, a adjudicação de uma escala implícita ou explícita é a *expressão de um juízo por parte do professor, que pressupõe uma tomada de decisões*, por elementar que seja, e que se apoia em diferentes tipos de evidências ou indícios, tomados através de algum procedimento técnico quando é uma avaliação formal, ou por mera observação informal. (grifos do autor)

Dessa forma, “a avaliação só se completa com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados e mais satisfatórios para uma ação, que está em curso” (LUCKESI, 2000, p.11), ou como afirma Sacristán (1998, p.315) “o comportamento do avaliador é um ato perceptivo e cognitivo, no qual se tomam decisões”. Esse momento de tomada de decisão faz parte de um processo iniciado com as informações acerca do que já sabem os alunos, e pode ser realizado através de fichas de acompanhamento, diagnose e registro da memória do observado, a qual consiste em informações “adquiridas pelo professor no curso da interação com seus alunos, que atuam concomitantemente no instante de realizar o juízo” (SACRISTÁN, 1998, p.316). Esse procedimento também se torna válido para a observação das futuras aprendizagens dos alunos, onde são colocados tanto os critérios observáveis quanto a posição dos alunos frente aos mesmos. Mas o que fazer quando os alunos erram?

Pesquisas apontam para a necessidade de os professores se instrumentalizarem no acompanhamento dos erros dos alunos; seu diagnóstico, análise e intervenção pedagógica. O erro, entretanto, é um conceito que vem sendo vivenciado pelos professores como algo que precisa ser evitado e descartado do processo de ensino aprendizagem, sem muitas vezes uma análise efetiva de sua razão. Entretanto, estudos recentes apontam o erro como uma estratégia de mudança, no sentido que pode ser um grande auxiliador do professor no encontro da melhor proposição que auxilie os alunos em suas aprendizagens, desde que se seja analisada a informação que o erro apresenta. Como salienta Torre (2007,14): “Não se trata de transformar em positivo o negativo, mas de valer-se do efeito ou da falha como um instrumento produtivo ou de progresso, reverter em processo o resultado do erro”.

Os Erros, as Estratégias e as Mudanças na Prática

Avaliativa

O erro, na escola, tem tido um tratamento deturpativo, na maioria das vezes constituindo-se como algo que precisa ser evitado no trabalho pedagógico. Mesmo que haja um consenso sobre sua existência, e até uma “permissividade” em alguns níveis de ensino, justificando-se fazer parte da aprendizagem, ao avançar na escolaridade percebe-se uma ausência de discussão sobre esse aspecto no campo educacional. A justificativa muitas vezes apresentada, é que diante do programa da disciplina

“não dá tempo” de refletir sobre qual seu papel/função, indicações e implicações na construção do conhecimento na sala de aula, bem como seu potencial para autoavaliação. Dessa forma, o erro tem sido colocado em último plano, tornando-se desprezível e estereotipando-o como “sintoma da incompetência” dos alunos.

São poucos os professores que tem se preocupado em averiguar se os erros cometidos por seus alunos são equívocos de informação e deficiência na interpretação do vocabulário dos enunciados, ou mesmo de falhas operacionais. Compreendemos o erro como um fenômeno inerente à aprendizagem, e a não compreensão deste reduz as possibilidades de aprendizagem efetivas, pois estar munido desse conhecimento permite interferir com intencionalidade formativa, de forma a criar situações de ensino e aprendizagem, onde se torna possível observar os resultados e inferir neles, obtendo, assim, uma autoavaliação de ação docente, além de uma avaliação dos alunos.

Mas o que é o erro? Em que consiste? Como caracterizar esse fenômeno tão presente nas salas de aula? No que diz respeito ao ponto de vista pedagógico, a compreensão do erro é uma oportunidade para professores e alunos avaliarem-se. Os erros informam e dão muitos indícios sobre como foi e está sendo o processo de ensino e aprendizagem; proporcionam pistas do que ocorre no processo de raciocínio do aluno; informam o processo cognitivo da informação que o aluno utilizou; constituem-se em um guia da prática pedagógica do professor; informam que nem sempre acerto é compreensão, que pode ser uma aprendizagem mecânica ou apenas uma “decoreba” do conteúdo. Por fim, informam que o aluno precisa de ajuda, mas, para isso, é preciso ter clareza sobre a natureza do erro.

Metodologia

Com base na compreensão do erro como possibilidade de mudança, utilizamos o Modelo de Análise Didática dos Erros (MADE), elaborado por Torre (2007) no livro “*Aprender com os Erros*”. Segundo o autor, os erros se dividem em três grandes grupos: Erros de Entrada, Erros de Organização e Erros de Execução.

- ✓ **Erros de Entrada:** Ocorrem quando há um desequilíbrio entre a informação que o estudante dispõe e o problema que ele tem que resolver. Este erro pode ser: 1) *Plano das Intenções*; 2) *Plano das Percepções*; 3) *Erros de Compreensão*;
- ✓ **Erro de organização:** Ocorrem quando o sujeito trata de mudar a informação de que se dispõe para dar com a resposta que lhe é pedida. Podem ser: 1) *Análise e Síntese*; 2) *Ordenação*; 3) *Conexão e inferenciais*;
- ✓ **Erro de Execução:** São erros que não provém nem da falta de percepção, nem da de compreensão quanto do desenvolvimento, ou da maneira como é posta em prática uma alternativa decidida. É o tipo de erro que corresponderia melhor ao que chamamos de equívoco. Este se divide em: 1) *Mecânicos*; 2) *Operacionais e de Distração*; 3) *Estratégicos*.

Buscamos junto com os professores e alunos do NFD analisar as produções de alunos da educação básica a partir dos erros que trazem, classificando-os e, a partir do diagnóstico da informação encontrada no erro, propondo intervenções que busquem provocar aprendizagens efetivas e estratégias inovadoras.

A Primeira fase do Projeto consistiu em analisar o Conceito sobre “erro”. Para isso propomos realizar uma análise através de um questionário com professores do NFD e alunos, identificando fatores que possam nos encaminhar aos conceitos compreendidos na diferenciação entre avaliação e correção de atividades. Essa primeira etapa nos situou no campo conceitual das significações trazidas e vividas por professores e alunos.

Na segunda fase, trabalhamos a diferença entre corrigir e avaliar, ajudando professores e alunos a pensarem sobre: Que erros são mais frequentes? Como localizar, identificar e corrigir o erro? Como seria possível trabalhar os erros sem prejudicar o conteúdo proposto? Nesse momento, com a contribuição de dois professores das Licenciaturas em Física e Química, aprofundamos os conceitos sobre Aprendizagem Significativa e Mapas Conceituais.

A terceira fase concentrou-se na análise das produções dos alunos trazidas pelos docentes, identificando o erro e sugerindo propostas de intervenção de acordo com o problema detectado, seguida da quarta fase que implicou na aplicação das metodologias sugeridas para as problemáticas apresentadas em suas turmas de graduação em ação interdisciplinar, ou seja, os professores envolvidos na metodologia trabalhariam em conjunto na análise dos erros, avanços dos alunos e indicativos metodológicos de intervenção.

A quinta fase, de análise dos resultados diante da aplicação metodológica, foi pensada em dois momentos; ao final do primeiro semestre de 2012 e outra que está prevista para o final do segundo semestre letivo de 2012. Após essa etapa os professores preencherão um questionário avaliando a experiência vivida, a metodologia utilizada e a relevância da proposta presente no projeto.

A fim de exemplificação, trazemos uma das atividades realizadas. A questão foi extraída de salas regulares da educação básica, coletada durante as aulas de avaliação de aprendizagem e cedida pelos professores em formação, alunos da disciplina.

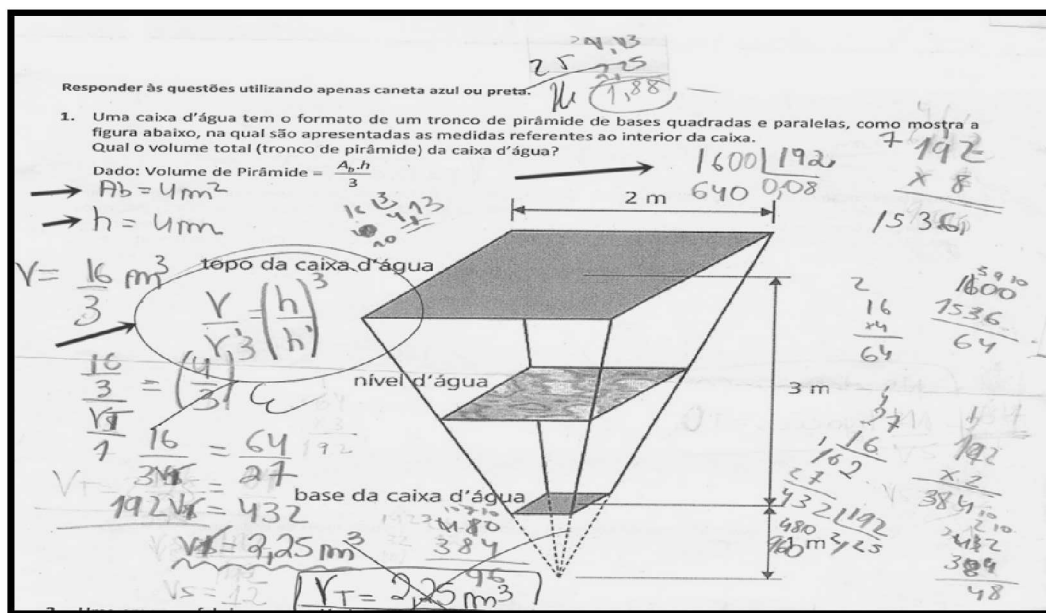


Figura 1 – Erro de Execução

A figura 3 vem exemplificar um Erro de Execução, mais especificamente um erro mecânico. Através da resolução do aluno, podemos perceber que o mesmo compreendeu a questão, pois, para

aplicação da fórmula $\frac{v}{v'} = \left(\frac{h}{h'}\right)^3$; era necessário que ele soubesse calcular o volume, $V =$

$\frac{Ab \cdot h \cdot Ab \cdot h}{3 \cdot 3}$, e para isso, deveria identificar que a área da base era dada por $Ab = 2.2 = 4 \text{ m}^2$ e a altura

$h = 3 + 1 = 4 \text{ m}$.

Esse exemplo demonstra que o aluno sabe o conteúdo e compreendeu a questão. Dessa forma, podemos concluir que o erro do aluno, nesse caso, foi um erro de execução, mais especificamente, um erro mecânico, pois como vimos na prova, ele identifica que a altura é $h = 4 \text{ m}$, e esse resultado nos demonstra implicitamente que o aluno fez uma soma, através da seguinte relação: a altura da caixa d'água = altura do seu tronco mais a altura da pirâmide menor ou ponta, ou seja, $h = 3 + 1 = 4 \text{ m}$.

Ao observar e analisar a questão, fica evidente que o erro do aluno foi não colocar $h' = 1$. Esse erro pode ter ocorrido devido a uma situação estressante, uma precipitação ou urgência, ou até mesmo cansaço ou fadiga. Uma sugestão para professores é questionar o aluno sobre o porquê dessa resposta, por qual motivo ele colocou essa altura $h' = 3$. Instigando-o a pensar/refletir sobre sua resposta e conseqüentemente a rever os seus erros, propondo a autorregulação de sua aprendizagem.

Resultados

Trabalhar com resultados é uma ação avaliativa. Enfatizamos que além da formação e da vivência prática interdisciplinar entre discentes dos quatro cursos de licenciatura do NFD, a repercussão no currículo de formação docente que se materializou com a indicação de uma disciplina eletiva, sobre instrumentos avaliativos, ofertada em 2012.2, no curso de Química – Licenciatura, que teve inscritos 52 alunos das licenciaturas, contamos como a possibilidade do desenvolvimento de pesquisas que geraram artigos e relatos de experiências que foram apresentados pelos alunos, relacionando à temática nos seguintes eventos científicos:

- EPEPE/2012 (1 trabalho)
- EPBEM/2012 (1 trabalho)
- ENEXT/2012 (4 trabalhos)

Nesse sentido, a extensão articulou o ensino e a pesquisa, transformando teoria em prática pedagógica, aproximando os conhecimentos acadêmicos da realidade escolar, *lócus* privilegiado de atuação dos egressos.

Considerações finais

O processo de avaliação não consiste apenas na aplicação de um instrumento e na apreciação dos resultados obtidos. Avaliar implicar fazer julgamentos escolares e tomar decisões para o futuro a partir dos resultados, por isso a prática avaliativa deve conceber sempre a aprendizagem. O processo contínuo de avaliação permite aos envolvidos uma regulação maior sobre sua aprendizagem, ao que concerne a articulação de capacidades diversificadas, oriundas da complexidade presente no âmbito do conhecimento específico. Por esse motivo, torna-se necessário a elaboração de instrumentos de avaliação diversificados, que proporcionem informações sobre o aluno ao que concerne à aplicação, à criação, e à verificação de procedimentos, ao domínio sobre os conceitos e também sobre as atitudes essenciais ao processo de aprendizagem. O erro na sala de aula necessita de uma análise crítica sobre sua ocorrência, funções e implicações por parte do professor e do aluno, assim como uma autoavaliação sobre o processo avaliativo, o ensino e aprendizagem, os procedimentos e as estratégias realizadas em sala de aula.

Salientamos ainda, que a formação docente, como eixo das atividades de extensão, tem proporcionado processos efetivos de aprendizagem que, como já afirmava Souza (1996, p.68), têm possibilitado a “apropriação efetiva, crítica e criadora dos conteúdos e a forma de produzir conhecimentos”, o que nos coloca na imbricação do pedagógico e didático com o específico e formal e a necessidade de aproximação da realidade onde os egressos atuarão, criando as ferramentas para a análise e intervenção pedagógica qualificada na realidade social.

No âmbito da extensão, o sentido do projeto se amplia, ressignificando práticas e dando sentido/ explicações às ações dos sujeitos.

Referências

- CUNHA, Kátia Silva. Algumas questões sobre o aprender. In: **Cadernos FAFIRE**. Vol.2 nº.7. Set./out./2003 p.25-29
- BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Alienada e Ensino Alienante** – o equívoco da extensão universitária. Petrópolis, RJ: Vozes. SP: Ed. UFSC. 1996
- DEMO, Pedro. Avaliação Qualitativa In: **Educar - Revista do Grupo ocupacional do Magistério**. Ano I. Dez. Recife: SIMPERE, 1997 p.4-9
- FIGUEIRÊDO, K. L.; & Justi, R. Uma proposta de formação continuada de professores de ciências buscando inovação, autonomia e colaboração a partir de referenciais integrados. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 11(1), 2001, p.169-190.
- GIL-PÉREZ, D.; & CARVALHO, A. M. P. **Formação de professores de ciências: Tendências e inovações**. São Paulo. Cortez, 2000
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 2 ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: Novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?. In: **Pátio – Revista Pedagógica**. Ano 3 nº. 12, fev./abr.2000. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000 p.7-11
- MÉNDEZ, Juan Manuel Alvarez. A avaliação em uma prática crítica In: **Pátio – Revista Pedagógica**. Ano VII nº. 27, ago./set.2003. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000 p.21-24
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática pedagógica**. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998
- SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativo-reguladora**. Porto Alegre: Mediação, 2004
- TORRE, Saturnino de la. **Aprender com os erros: O erro como estratégia de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Trabalho, Desemprego e Evasão no Projovem Urbano

Mayara Gouveia de Castro

Estudante do Curso de Serviço Social – CCSA-UFPE

:mayaragouveia@outlook.com

Maria Alexandra da Silva Monteiro Mustafá

Assistente Social pela Universidade Federal de Pernambuco, Doutora em Filosofia pela Pontifícia Università

Salesiana de Roma, Professora dos Cursos de graduação e pós-graduação em Serviço Social da UFPE.

alexandramustafa@ig.com.br

Resumo

Este trabalho visa apresentar o conteúdo sistematizado de uma das capacitações promovidas no âmbito do Projeto de Extensão: “Capacitação continuada para profissionais que atuam no Projovem, para identificação e atuação nas expressões da questão social”, implementada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ética (GEPE). O processo de capacitação girou em torno de temas que afetam diretamente os jovens das classes subalternizadas, em especial aqueles que incidem diretamente sobre o processo de evasão e de inclusão educacional destes jovens. A busca por trabalho e emprego nem sempre vem acompanhada de um conhecimento das determinações do capital sobre o trabalho e ocasionam abandono dos estudos, ou uma inserção subalterna no mundo do trabalho. Buscou-se identificar fragilidades do programa e da atuação do Estado nas políticas para a juventude, questionando os princípios da sociedade neoliberal. Trata-se de oferecer subsídios que potencializem o protagonismo dos jovens face a desafios estruturais que determinam suas existências.

Palavras Chaves: PROJOVEM-Recife, Desemprego, Capitalismo, Trabalho

Abstract

This paper presents a systematic content of training promoted within the Extension Project: “Training continued for professionals working in Projovem for identifying and acting in terms of the social question”, implemented by the Research Group on Ethics (GEPE). The training process revolved around issues that directly affect young subaltern classes, especially those that directly affect the process of evasion and educational inclusion of these young people. The search for work and employment is not always accompanied by a knowledge of the determinations of capital over labor and cause abandonment of studies, subaltern or an insertion in the working world. Sought to identify weaknesses of the program and the role of the state in youth policies, questioning the principles of neoliberal society. It is offering subsidies that strengthen the role of young people face structural challenges that determine their existence.

Keywords: PROJOVEM- Recife, Unemployment, Capitalism, Work.

Introdução

As Políticas Públicas voltadas para a Juventude ganharam maior expressividade e concretude no Brasil a partir da década de noventa do século XX. Com efeito, sua origem está diretamente relacionada com a dupla demanda que emergiu, por um lado da sociedade civil e, por outro, por exigências dos organismos internacionais os quais exerceram pressão sobre o Estado brasileiro, no intuito de responder às exigências da divisão internacional do trabalho, face ao processo de mundialização do capital.

Em linhas gerais, a evolução histórica das políticas de juventude na América Latina foi determinada pelos problemas de exclusão dos jovens da sociedade e os desafios de como facilitar-lhes processos de transição e integração ao mundo adulto. Assim, se nos anos 1960 a juventude era um “problema”, na medida em que podia ser definida como protagonista na identificação e questionamento sobre uma crise de valores e um conflito de gerações essencialmente situado sobre o terreno dos comportamentos éticos, políticos e culturais, a partir da década de 1970 os “problemas” de emprego e de entrada na vida economicamente ativa tomaram progressivamente a dianteira nos estudos sobre a juventude, quase a transformando em categoria econômica.

No tratamento do tema da juventude, no plano das políticas federais, é preciso recompor um desenho de ações que emergem do reconhecimento de que alguns problemas afetam expressiva parcela da população jovem, sobretudo a partir da década de 1990, e a lançam numa condição que se tornou usual conceituar como sendo de *risco social*. Problemas reais, identificados principalmente na área da saúde, da segurança pública, do trabalho e do emprego, dão a materialidade imediata para se pensar as políticas de juventude sob a égide dos problemas sociais a serem combatidos. Assim os chamados “problemas da juventude” são enfrentados através de ações tangenciais que se materializam na criação de programas esportivos, culturais e de trabalho orientados para o controle social do tempo livre dos jovens, destinados especialmente aos moradores dos bairros periféricos das grandes cidades brasileiras.

No que se refere a programas e projetos federais voltados para a juventude, nas últimas décadas do Século XX, especialmente nos governos FHC, a literatura sobre o tema identifica cerca de 30 programas/projetos governamentais, incidindo com maior ou menor focalização nas faixas etárias comumente consideradas como jovens (adolescentes de 15 a 19 anos e jovens de 20 a 25), e três ações sociais não-governamentais de abrangência nacional: *Programa de Capacitação Solidária*, *Projeto Rede Jovem* e *Programa Alfabetização Solidária*, que surgem por indução do Programa Comunidade Solidária. A característica comum a tais programas é sua responsabilização e execução por parte da esfera municipal. E, um dos primeiros diagnósticos se relaciona com a constatação da ausência de registros sobre a avaliação e o acompanhamento gerencial das políticas. Considerando as exigências apresentadas pelo mercado de trabalho face às reconfigurações do mundo do trabalho, e as fragilidades do sistema educacional brasileiro, uma quantidade expressiva de jovens das classes subalternas que não conseguiu concluir o ensino fundamental e, por conseguinte o ensino médio, bem como chegar à universidade, são potencialmente levados ao mercado de trabalho informal ou passam a compor o exército industrial de reserva.

No governo Luis Inácio Lula da Silva, que assumiu a presidência em janeiro de 2003, surge a proposta do PROJOVEM, como programa dirigido para jovens de 18 a 29 anos que não concluíram

o ensino fundamental, mas que saibam ler e escrever. O PROJÓVEM configura-se como uma ação estratégica da política Nacional de juventude lançada em 2005 pelo Governo Federal que culminou com a criação da Secretaria Nacional de Juventude, do Conselho Nacional de Juventude e do Desenvolvimento do referido programa.

O artigo que ora se apresenta enfoca a temática do desemprego abordada durante uma capacitação do projeto de extensão que, por sua vez se articula com o projeto de pesquisa bilateral, desenvolvido pelo GEPE que, em sintonia com assistentes sociais e intelectuais italianos, elegem a juventude, o seu protagonismo e sua formação para inserção no mundo do trabalho como fio condutor de suas pesquisas, através do estudo comparativo entre os programas PROJÓVEM (Brasil) e M'IMPRENDO (Itália).

Quadro Teórico

O Trabalho

Vivemos dentro de uma sociedade estruturada em bases capitalistas, na qual a exploração da força de trabalho é o principal mecanismo de reprodução do capital. Neste contexto, a mercadoria, enquanto materialização do trabalho é detentora de um valor de troca e de um valor de uso (destinado ao atendimento das necessidades humanas). Todavia, constata-se que as necessidades humanas não são atendidas pelo valor recebido sob a forma de salário, processo que descaracteriza o sentido do trabalho desenvolvido pelo homem enquanto ser social e o introduz num processo alienador, no qual o papel do trabalho não mais desempenha uma função social e de construção do ser e sim adentra o campo inóspito da mecanização.

A ontologia do trabalho identifica três dimensões fundamentais desse processo, quais sejam: a dimensão teleológica (planejamento ou ideação prévia da obra): a execução por parte de quem planejou: e o controle dos fins por parte de quem realizou o trabalho. Essas três dimensões constituem fases de um trabalho individual ou coletivo, que tem como característica fundamental o reconhecimento da autoria e do caráter livre do trabalho, bem como a socialização do resultado deste trabalho. A este denominamos de trabalho desalienante e emancipatório que só poderá verificar-se numa outra sociabilidade que não a capitalista.

Dessa forma, o trabalho com todas as suas dimensões ultrapassa os meandros da ação imposta e imprime no homem mudanças de comportamento além de responder a antigas e novas necessidades. Com isso, ao realizar trabalho o homem desenvolve habilidades, a exemplo da linguagem articulada, do saber acumulado, e do estabelecimento de relações sociais entre semelhantes que proporcionaram a sua estruturação enquanto ser social desde a origem das hordas primitivas até as sociedades modernas.

Para Marx o trabalho é a gênese do ser, é o determinante para a configuração das sociedades ao longo da história, e sua desvinculação disto possibilita a sua redução à simples ação que o iguala às ações realizadas pelos seres irracionais.

Se na composição da sociedade capitalista, observa-se o que se chama de trabalho produtivo e trabalho improdutivo, trabalho concreto e trabalho abstrato, na sociedade emancipada, o trabalho superará tais concepções para voltar-se inteiramente para a vida associada e livre, não havendo imposições de jornadas de trabalho, mas importando considerar a função social do trabalho para

o bem coletivo da humanidade. Se na sociedade do capital, tudo se transforma em mercadoria e em consumo e na mercadoria encontramos simultaneamente valor de troca e valor de uso, importa considerar que na sociedade emancipada não haverá a troca, mas sim trabalho voltado para atender necessidades reais de seus membros, e, conseqüentemente, só existirá o valor de uso.

Trabalho Emancipatório e Trabalho Precarizado

Quando nos reportamos às relações de trabalho e a sua centralidade na atual conjuntura, encontramos um jogo de forças amplamente antagônicas que trazem à tona os diferentes interesses existentes na sociedade capitalista. Com isso, o que a classe trabalhadora busca conseguir através da luta (igualdade de direitos e trabalhos dignos) a burguesia rebate, impondo a desarticulação dos direitos sociais, a precarização da seguridade social e a intensificação da jornada de trabalho, além de desarticular o trabalho, impondo em seu lugar a mecanização. Assim, no âmbito das relações de trabalho, observa-se a contraposição do trabalho emancipatório e o trabalho precarizado.

Particularmente, nas últimas duas décadas, o neoliberalismo e a reestruturação produtiva imposta pela acumulação flexível, dotadas de grande caráter destrutivo, têm proporcionado um enorme desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma terrível degradação ambiental.

Entre tantas destruições produtivas que o neoliberalismo vem provocando, observam-se em escala mundial ações contra a força humana de trabalho, que se encontra em condição precarizada ou excluída. Desta forma no que diz respeito ao mundo do trabalho, é possível presenciar um conjunto de tendências que configuram, em seus traços mais básicos, um quadro crítico que visa a flexibilização, a desregulamentação do trabalho, a privatização e ações anti-sociais com cortes de gastos públicos. E tudo que se vincula a isto faz parte de um grande receituário que se espalha pelo mundo e expõe a importância do capital e a desvalorização da força de trabalho.

Nesse ínterim, a forma de flexibilização de acumulação capitalista, baseada na empresa enxuta, traz conseqüências enormes ao mundo do trabalho quais sejam: uma crescente redução do proletariado fabril estável, que se desenvolveu na vigência do binômio taylorismo/fordismo e que vem diminuindo com a reestruturação; flexibilização e desconcentração do espaço físico produtivo, típico da fase do toyotismo; enorme incremento do *novo proletariado*, do subproletariado fabril e de serviços, o que tem sido denominado mundialmente de trabalho precarizado. São os “terceirizados”, subcontratados, “part-time”, entre tantas outras formas assemelhadas, que se expandem em inúmeras partes do mundo. [...] E por fim, há um aumento significativo do trabalho feminino, que atinge mais de 40% da força de trabalho nos países avançados, e que tem sido preferencialmente absorvido pelo capital no universo do trabalho precarizado e desregulamentado (ANTUNES, 2000, p. 43)

Assim, é possível constatar que as determinações do capital sempre impulsionam e impulsionarão o trabalhador a condições cada vez mais precarizadas, onde a perda gradativamente de independência será o foco para a promoção de um profissional mecanizado e a-crítico, submetido a todas as revelias do fluxo e refluxo do sistema, se tornando exército industrial de reserva ou população flutuante, nos termos de Marx, sem os mais básicos direitos garantidos.

Desta maneira, no que diz respeito ao trabalho emancipatório que abrange todas as determinações do ser social e o impulsiona para o seu reconhecimento enquanto ser, e que fora definido pela OIT em seu relatório 2011 como,

Trabalho produtivo e adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade, e segurança, sem quaisquer formas de discriminação, e capaz de garantir uma vida digna. (OIT,2011)

só se manifestará na atual sociedade se a classe trabalhadora se reconhecer enquanto tal e partir para a luta na garantia dos seus direitos, pois no modo de produção capitalista, que é excludente e desigual, os direitos e garantias sociais só serão alcançadas através da ação dos Movimentos Sociais e da articulação organizada dos subalternizados e explorados.

Entretanto, o enfrentamento ao neoliberalismo pressupõe um desvendamento de suas entranhas e artimanhas no sentido da continuidade da exploração, da dominação e da acumulação, fato que não se destrói com a concessão de melhorias aparentes e de políticas sociais fragmentadas. Faz-se necessário um investimento sério na formação e na capacitação dos jovens, trabalhadores e desempregados, no sentido de informar-lhes os mecanismos ocultos do capitalismo que visam a desarticulação dos trabalhadores, tendo em vista que a sua reprodução fixa-se dentro dessa ação. E qualquer melhoria aparente não deixará de apresentar interesses maiores que envolvam essa prática, sendo assim necessário a sua superação que não acontecerá sem lutas e sem uma política séria de educação da juventude.

Metodologia: A capacitação sobre Trabalho, Desemprego e evasão

Os estudos sobre a categoria trabalho, desemprego e evasão no Projovem permitiram o planejamento e a realização da capacitação no âmbito do Projeto de Extensão. Tal capacitação teve como objetivo socializar a produção de conhecimento existente na tradição marxista sobre o trabalho, no sentido de oferecer subsídios teóricos e críticos sobre a reorganização do capital em tempos de neoliberalismo e suas implicações para as condições de precarização de vida e de trabalho dos jovens no Brasil e no mundo. Utilizamos recursos áudio-visuais para apresentação do conteúdo e buscamos problematizar, do ponto de vista histórico, as implicações do desemprego junto ao público do Projovem, bem como a ineficácia dos programas promovidos pelo Estado para com a juventude que se encontra aberta a influxos pós-modernos, caracterizados por uma análise relativista e pessimista dos fenômenos sociais e econômicos, sem condições de apreender as suas determinações e articulações com o mundo da cultura e da ideologia difundidas pela autocracia burguesa desde os tempos da ditadura militar no Brasil.

Partimos do princípio de que a acumulação capitalista produz constantemente uma população trabalhadora adicional relativamente supérflua ou subsidiária, ao menos no concernente às necessidades de aproveitamento por parte do capital (MARX, 1984, I,2, p. 199).

Nesta colocação do próprio Karl Marx, é notório a íntima relação entre o exército industrial de reserva e a natureza do sistema capitalista. Isto porque a lógica do capital e sua lei da acumulação necessitam dessa população excedente para impulsionar os salários para baixo e intensificar a exploração. Para Netto (2011, p.142), a existência permanente de uma massa de desempregados sob o capitalismo suscitou e suscita interpretações as mais variadas desde as que naturalizam o fenômeno, supondo algo

insuprimível em qualquer ordem econômico-social até aquelas que o relacionam a uma suposta e a - histórica “lei da população”, tratando-se de “explicações” teóricas e praticamente insustentáveis.

Dessa maneira, o desemprego da massa não resulta do desenvolvimento das forças produtivas, mas sim da acumulação, a qual vai determinar o fluxo de trabalhadores necessários para a produção de mercadorias.

Ao estabelecer um estudo frente a esta questão, Marx constatou que a superpopulação relativa de trabalhadores adquire formas diversas, sendo três as principais, quais sejam: a superpopulação flutuante - constituída por trabalhadores que ora estão empregados e ora desempregados; a latente - que existe nas áreas rurais quando nelas se desenvolvem relações capitalistas e que, surgindo a oportunidade, acaba por migrar para as zonas industriais; e a estagnada - constituída daqueles que vivem dos chamados “bicos” ou não conseguem um emprego fixo, migrando de ocupação para ocupação. Como fora mencionado anteriormente é através do desemprego que o capitalista impulsiona os salários para baixo, a níveis cada vez mais inferiores, sendo esta a função primária do exército de reserva. Portanto nada mais é que um importante instrumento de intensificação da exploração da força de trabalho ao passo que também é um enorme volume de força de trabalho que pode ser mobilizada a qualquer momento no intuito de incrementar a produção. Logo, inicialmente, fruto da acumulação capitalista, passa a ser indispensável para a reprodução do capital.

Todavia tal sistema consegue ainda imprimir maiores impactos na vida do proletário através da pauperização, que pode ser caracterizada como relativa ou absoluta, que pode ocorrer com a queda dos salários, intensificação do ritmo de trabalho, aviltamento de direitos sociais e trabalhistas, aumento do desemprego, etc

Discussões e Resultados

Implicações do Desemprego no Projovem

A falta de perspectivas e incertezas sobre o futuro permite que os jovens assumam um modo de vida no imediatismo. E, conjuntamente ligado às condições de pobreza, o subemprego e o trabalho informal vem crescendo significativamente, legando para o plano de fundo o ensino escolar, fenômeno este associado ao fato de que estes jovens assumem a condição de não serem mais filhos e sim cônjuges, arrimos familiares e pais ou mães.

Em face desta realidade, a evasão avança no sistema básico de ensino e a urgência de trabalho muito embora em situações de informalidade, desencadeia a não permanência da juventude na escola ou em programas e cursos, pois a precarização do trabalho e a extensa carga horária são entraves que impossibilitam a continuidade dos estudos.

Muito embora seja gritante esta situação, nos últimos trinta anos, as políticas para a juventude no Brasil vem buscando concentrar suas atenções para com este segmento, sem enfrentar o cerne da questão: trata-se de políticas e programas que fazem um caminho até então marcado pela “ampliação da educação e o uso do tempo livre (entre 1950 e 1980); controle social de setores juvenis mobilizados (entre 1970 e 1985); enfrentamento da pobreza e a prevenção do delito (entre 1985 e 2000); e inserção laboral de jovens excluídos (entre 1990 e 2000)”. (SPOSITO e CARRANO, 2003).

Ao abordarem esse direcionamento das políticas públicas, especialmente o de inserção laboral, Sposito e Carrano alertam para o fato de que “alguns programas assumiram sobremaneira o fetiche

da capacitação do jovem para um mercado de trabalho de poucas oportunidades, sem propor qualquer caminho de questionamento da realidade econômica e social” (SPOSITO e CARRANO, 2003, p. 31).

Embora o Projovem encontre-se dentro das ações que visam a superação desse quadro, dados da pesquisa realizada por Wellington Melo, então coordenador do PROJOVEM - Recife, com alunos das dezesseis escolas/núcleos do Polo I do Projovem Urbano na cidade, mostraram que o programa encontra-se à mercê do trabalho informal, tendo em vista que mais da metade dos alunos matriculados trabalhavam e que a atividade informal destacava-se dentre eles, representando quase que a totalidade dos casos. Assim, dos 1483 jovens pesquisados pelo coordenador, 43% (641 jovens) trabalhavam e, deste total, apenas 19% (124 jovens) tinham carteira assinada.

Constata-se que a evasão vem tomando força dentro do programa, tornando-se um importante problema à eficácia quantitativa do mesmo, compreendendo que, sua existência encontra-se vinculada à dificuldade do programa em abranger todas as realidades juvenis que ali se apresentam, muito embora atue em três eixos considerados fundamentais para o desenvolvimento dos jovens que participam do programa, quais sejam: reintegração educacional, qualificação profissional e desenvolvimento humano. Dessa forma, segundo estudos realizados pelo então coordenador do PROJOVEM, no período de setembro de 2008 a março de 2010, um total de 49% de jovens saíram do Projovem, período que contabilizou o contingente de matriculados e o contingente de alunos que realizaram o Exame Final e a Avaliação Formativa VI em Recife, sendo que do total de alunos 34% alegaram sua saída devido ao trabalho adquirido o qual lhes exigia bastante e impossibilitava que acompanhassem as atividades desenvolvidas no programa.

Tendo em vista isto, as mudanças ocorridas no trabalho na conjuntura capitalista e suas implicações na vida dos jovens brasileiros surgem como obstáculo à permanência dos jovens no Projovem, evidenciando a insuficiência de políticas públicas voltadas para a inclusão e inserção dos jovens, demandando, assim, do governo novas ações voltadas para o segmento juvenil de modo que a juventude possa ter acesso aos trabalhos formais e em condições dignas.

Muito embora programas sócio-educativos como o Projovem sinalizem positivamente no sentido de uma maior atenção dos governos para com uma fatia significativa da juventude brasileira, antes ignorada no conjunto das políticas públicas, não parece ser suficiente no enfrentamento de questões tão complexas como a exclusão social dos jovens e as mazelas resultantes dela. Faz-se necessário que as iniciativas educativas sejam acompanhadas de outras políticas que incidam sobre a superação de velhas estruturas que fundamentam a reprodução das desigualdades e criam um imenso abismo social entre pobres e ricos.

Considerações Finais

É possível concluir que o significado do desemprego, enquanto expressão da Questão Social, na evasão dos jovens do PROJOVEM/ Recife, é um fator determinante, tendo em vista que incide diretamente na vida dos usuários do programa, induzindo os mesmos a buscarem trabalhos precarizados, informais e sem o direito à seguridade social. Este fato dificulta a sua frequência no programa, e contribui, conseqüentemente, para sua saída (evasão).

Frente a este quadro, nota-se que a evasão é um importante problema que inibe a eficácia quantitativa e qualitativa do programa que, por sua vez, enaquanto parte de uma política compensatória,

por não terem escolaridade e qualificação sofrem pela falta de oportunidades. A qualificação profissional, que tem uma relação íntima com o fator desemprego, encontra-se defasada e é classificada pelos próprios profissionais como superficial, pontual e não permite o estágio dos jovens em instituições privadas.

A capacitação ofereceu subsídios para uma contextualização do desemprego na ordem do capital e na divisão internacional do trabalho que delega uma posição subalterna para os jovens das classes trabalhadoras. Observou-se, portanto que a inclusão dos usuários em trabalhos exaustivos e sub-humanos vincula-se também a toda uma conjuntura, a toda uma realidade nacional e internacional que se encontra marcada por desigualdades substanciais e que possibilita a marginalização ou exclusão dos jovens dos direitos de cidadania.

Em última instância, a nossa contribuição, após a realização da pesquisa e da capacitação, consiste em tornar visível aos profissionais que a formação profissional e voltada para o desenvolvimento humano, no Projovem, deve almejar não apenas a inserção no mercado de trabalho, mas criar uma mentalidade pautada no “dever ser” de uma sociedade em que o trabalho seja livre e criativo, isto é, um trabalho emancipatório, nos termos em que expusemos neste artigo. Em outras palavras, nosso intuito é o de contribuir com a formação de uma consciência voltada para a transformação social, para uma nova ordem societária em que o trabalho não seja uma obrigatoriedade e uma submissão à exploração, como se estabelece nas relações de classe na sociedade capitalista, mas seja uma expressão livre e socializada de atendimento das necessidades humanas de forma digna, saudável e criativa.

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho**. São Paulo: Cortez, 1998.
- MANDEL, E. **A formação do pensamento econômico de Karl Marx**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- MARX,K.; ENGELS,F. **Obras escolhidas em três volumes**. Rio de Janeiro: Vitória, 1961,VS.1-2;1963,v.3.
- MELO, Wellington. **A evasão no Programa Nacional de Inclusão de Jovens-Projovem: discutindo possíveis causas**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
- NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**.7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. Biblioteca básica de serviço social;v.1
- PINHEIRO, Suele Regina Silva, SANTOS, Simone Natividade, CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar. **A (des) qualificação profissional: Um dos suportes para suprir as artimanhas da lógica do capital**. 2011. ISBN:1981-3031.
- SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventude e Políticas no Brasil**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03.pdf>.

UMA ABORDAGEM SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA REFERÊNCIA AO PROGRAMA ESCOLA ABERTA.

Karla Roberta Silva de Oliveira,
graduanda em Pedagogia,
Centro de Educação (CE),
karlaroberta_021@hotmail.com ¹ ;
Ana Lúcia Fontes de Souza Vasconcelos,
Doutora em Serviço Social,
Professora pesquisadora,
Centro Ciências Sociais Aplicadas (CCSA),
departamento de Ciências Contábeis e Atuariais,
anafontes_ufpe@yahoo.com.br ².

Resumo

O estudo tem como objetivo refletir sobre a relevância dos Conselhos Escolares como instância legitimada de participação. Como método utiliza-se o indutivo através da ênfase à gestão colegiada no Programa Escola Aberta (PEA), e de como essa gestão participativa pode influenciar na formação cidadã. Como procedimento metodológico a pesquisa é de cunho qualitativo através de documentação indireta, realizando um levantamento dos autores que discutem a temática, como também as resoluções de marcos legais do programa e do manual operacional do mesmo. A partir da análise sobre as categorias de participação e gestão democrática, inseridas nas premissas do (PEA), concluir-se que de acordo com o programa, a educação precisa se consolidar como um projeto comum da sociedade e da escola, é através desta articulação que as mudanças acontecerão. O programa não se reduz a ampliação da inteligência e maturidade intelectual, mas ao ser humano completo, propondo assim uma educação integral.

Palavras-chave: Gestão; Participação; Escola.

Resumo

El estudio tiene como objetivo reflexionar sobre la pertinencia de los Consejos Escolares como instancia legítima de participación. Como método se utiliza el inductivo por medio de su precisión a gestión colegiada en el Programa Escuela Abierta (PEA), y como esta gestión participativa puede influenciar en la formación ciudadana. La metodología utilizada en la pesquisa es de cunho cualitativo por medio de documentación indirecta, realizando una apuración de diversos autores que discuten

sobre determinada temática, como también las resoluciones de marcos legales del programa y el manual de operación del mismo. A partir de las análisis de las categorías de participación y gestión democrática, inseridas en premisas do (PEA), se concluí que de acuerdo con el programa, la educación precisa se consolidar como un proyecto conjunto de la sociedad y da escuela, es através de esta articulación que los cambios suceden. El programa no se limita a expandir la inteligencia y madurez intelectual, pero al ser humano completo, proponiendo así una educación integral.

Palabras Claves: Gestión; Participación; Escuela.

Introdução e objetivos

Em meados da década de 80 a democratização em diversos setores da sociedade como: esgotamento do regime militar, eleições diretas, e outros diversos movimentos proporcionou a democratização nas instituições públicas de ensino, criou-se políticas educacionais onde a educação passou a ser responsabilidade não só de caráter governamental, mas de toda a sociedade civil (GHANEM, 1996).

Observa-se que a nova versão de gestão nas escolas públicas veio como forma de descentralizar as responsabilidades dos órgãos competentes, favorecendo o envolvimento da comunidade com aquilo que lhe pertence, a escola, pois não há quem compreenda melhor as problemáticas da mesma do que a própria comunidade.

Segundo Marques (2009), esta democratização trouxe consigo representações das mais diversas a fim de compor o corpo institucional, as decisões passaram a ser decidida de forma coletiva, pelos pais, alunos, professores, e comunidade. Trazendo vozes diferentes e discordantes para dentro das escolas.

Esse movimento proporcionou a composição do que podemos chamar de “Conselho Escolar”, um colegiado onde as decisões e responsabilidades são trabalhadas de forma coletiva, onde os participantes podem opinar, votar, reivindicar e participar da gestão, construindo uma gestão democrática, pondo em prática o exercício da cidadania.

De acordo com Aguiar (2009, p.117) a formação dos Conselhos Escolares necessita de:

[...] união de todos em busca de solucionar, apoiar, desenvolver ações compartilhadas a partir de medidas que ofereçam respostas que possibilitem a melhoria da escola, começado por uma participação que se estenda a comunidade externa buscando solucionar o caos encontrado nas escolas públicas.

Pois por mais colegiada que seja, se ela não inclui a comunidade, corre o sério risco de constituir apenas mais uma arrumação entre os funcionários do Estado, para atender a interesses que, dificilmente coincidirão com os da população usuária. (PARO, 2003). Assim, pode-se afirmar que o Conselho Escolar deve está pautado em princípios como cidadania, coletividade, democracia, tolerância, sem estes tornar-se um processo difícil concretizar nas escolas públicas uma gestão democrática, onde possa ter a participação de todos.

O objetivo desse estudo é de refletir sobre a relevância dos Conselhos Escolares como instância legitimada de participação em um Programa que tem em suas premissas a participação e gestão democrática. Como método utiliza-se o indutivo através da ênfase à gestão colegiada no

Programa Escola Aberta (PEA), e de como essa gestão participativa pode influenciar na formação cidadã dos sujeitos. Como procedimento metodológico a pesquisa é de cunho qualitativo através de documentação indireta, realizando um levantamento dos diversos autores e pesquisadores que discutem a determinada temática, como também as resoluções de marcos legais do programa e do manual operacional do mesmo.

Marco Teórico

Gestão, instrumento de ações democráticas

De acordo com Rocha (2009), o contexto social e político no Brasil, desde as últimas décadas do século passado, “tem sido marcadas pelo processo de redefinição do estado, e pela ênfase na universalização dos direitos de cidadania, descentralização e gestão democrática nas políticas públicas.” Na década de 1990, essa gestão descentralizada passa a fazer parte das diversas áreas sociais, a exemplo da saúde, assistência social e da educação.

A gestão descentralizada, democrática nas instituições educacionais foi algo conquistado diante de um cenário de diversas mudanças, um exemplo a ser citado é a Constituição Federal, que estabeleceu a garantia da gestão democrática no ensino público. Neste mesmo percurso muitas outras constituições estaduais e municipais, confirmam a gestão democrática nas escolas públicas, implantando assim os Conselhos Escolares (ANDRADE, 2005).

Para Gonh (2010), “é por meio dos conselhos que a sociedade civil exercita o direito de participar da gestão de diversas políticas públicas, tendo a possibilidade de exercer um maior controle sobre o estado.” De acordo com os princípios abordados na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), as instituições públicas de ensino gozam por direito de liberdade, qualidade, e valorização de experiências diversas, inclusive as que ultrapassam os muros da escola. Dessa forma convoca todos para cuidar e administrar o espaço público, o local de todos, em defesa de uma gestão participativa, democrática, pois a participação e a democratização nas esferas públicas é a forma mais prática de cidadania (GADOTTI, 2008).

A gestão é um instrumento relevante para a concretização e vivência de práticas democráticas, onde os sujeitos que participam destas organizações trazem consigo pontos de vistas, interesses, vivências vastas, e experiências diversas, e é através destas experiências, da convivência e respeito com a diversidade, com o próximo, que se efetiva ações democráticas dentro destes espaços. Segundo Miranda (2011), “a gestão democrática na escola não é um processo fácil e de curto prazo, requer um esforço coletivo, de grupos que visem um interesse comum.”

Faz-se necessário que os envolvidos/interessados neste processo democrático, dêem sua contribuição em pró de atos igualitários, que tomem posse das informações, e participem de forma efetiva nas tomadas de decisões, nas discussões, e nas elaborações diversas, de forma igualitária, de maneira horizontal. Mas para que isto se efetive é necessário proporcionar espaços para que o exercício da cidadania, da democracia, se concretize de fato, segundo Santos (2006), “para que a gestão da escola se constitua a partir do fundamento democrático, deve ter como princípios básicos autonomia e participação.”

Sobre esses requisitos fundamentais a gestão democrática, Aguiar (2009, p.86), comenta que

autonomia e participação são elementos indispensáveis a gestão democrática, tornando-se “condições para o estabelecimento da estrutura organizacional da escola, que busca uma nova prática educativa respaldada nas relações circulares, assentada nos eixos da interação, cooperação e solidariedade”.

Este entendimento de correlação entre as categorias de autonomia e participação, necessita ser legitimidade e oportunizadas pelos gestores para que se concretizem, e obtenham sentido de fato. Os atores envolvidos necessitam conhecer e viver estes conceitos, no início essa participação pode se dá de maneira discreta, tímida, por desconhecerem as atividades pedagógicas, teóricas, e seu papel de cidadão, mas é preciso oportunidade de participação de modo a convencê-los da importância da ação interventiva (DALBÉRIO, 2008).

Ainda segundo a autora (2008, p.8):

Quando todos participam, o envolvimento e o comprometimento de todos se amplia. Descobrem que têm uma causa em comum, comprometem-se com a vida dos educandos e com o futuro da escola. Assumem responsabilidades com mudanças. Por isso, precisa haver liberdade para que cada um fale, se posicione, e participe como sujeito ativo. Para tanto faz-se imprescindível a instauração da Constituinte Escolar como um movimento amplo de participação ativa da comunidade escolar, na qual todos- pais, alunos, trabalhadores da educação, representantes da comunidade/bairro –têm direito a voz , a voto e interferências nas decisões.

Acredita-se que é desta forma é possível descentralizar o poder, minimizar práticas autoritárias ainda tão presente nas instituições de ensino, que por consequência impede a disseminação e troca de experiências, de novas atitudes, de novos projetos, enfim, de novos aprendizados, é através de organizações que atuam desta forma que poderemos almejar e conseguir uma sociedade mais autônoma e democrática, capaz de contribuir para a formação de sujeitos críticos, e atuantes.

Para Apple e Beanne (1997, p.22), “as pessoas envolvidas com as escolas democráticas vêm-se como participantes de comunidades de aprendizagem, essas comunidades são diversificadas, e essa diversidade é valorizada.” Inclui pessoas de diversas etnias, cultura, sexo, idade. Essas diferenças amplia o leque e enriquecem a comunidade.

Além de variados espaços que podem servir para a apropriação e disseminação de práticas democráticas, há também a existência de algumas organizações que em conjunto com os Conselhos Escolares, adquirem força para a efetivação da cidadania, pode-se citar os Grêmios Estudantis, caracterizado com a força e voz dos estudantes, e a Associação de Moradores do Bairro, esta que por conhecer bem as necessidades da comunidade sabe bem a importância da escola em determinado território.

Dessa forma pode-se enfatizar que a participação na gestão (em especial nas gestões caracterizadas como democráticas), é um instrumento de efetivação da democracia, de promoção da cidadania, é a voz dos usuários, é uma forma de reivindicação, de encontro, de mudanças, é através deste movimento que as transformações realmente acontecem, pois apesar de todos apresentarem idéias plurais, heterogêneas, lutam por um único objetivo, que é tornar as escolas, programas e espaços públicos dos mais diversos, em ambientes democráticos, favorecendo a conexão de saberes e valores, abertos à aquisição de novas experiências e projetos.

A gestão democrática no programa escola aberta e suas contribuições para a formação cidadã.

O Programa Escola Aberta (PEA) tem como intuito a promoção da cidadania em territórios que apresentam situações de vulnerabilidade social, por meio de diversas atividades realizadas nos finais de semana nas instituições públicas de ensino, contando com todos oriundos da escola e da própria comunidade para que os trabalhos sejam realizados e o programa tenha sucesso.

O programa foi firmado pela resolução CD/FNDE N° 052/2004, e se insere na política do Governo Federal tendo como finalidade a promoção da melhoria da qualidade da educação por meio do envolvimento e da participação da comunidade. É coordenado pela Secretária de Educação Básica (SEB), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com a cooperação técnica da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), além da participação de prefeituras e Secretarias estaduais e distritais de educação.

O programa teve como base uma experiência avaliada e bem sucedida da (UNESCO), intitulada “Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz”, consolidado em 2004.

Dessa forma o perfil do (PEA) sugere que práticas democráticas sejam vivenciadas, pois é por meio de atos democráticos como, escolha das oficinas, dos oficinairos e atividades diversas que o programa acontece, é através da interação, escola e comunidade local que o programa promove modificações sociais, diante de diversos paradoxos existentes.

A Equipe Local, (uma modalidade de Conselho Escolar) organização democrática presente no programa, deve contar com o apoio dos residentes do entorno para o desenvolvimento das tarefas diversas, juntos devem compor uma equipe de trabalho que seja responsável pelo planejamento e execução das atividades valorizando a cultura e a realidade local. A Equipe é basicamente formada pela coordenação e oficinairos, mas é importante ressaltar que todos envolvidos nas atividades do programa integram o grupo.

Segue abaixo as atribuições definidas pela equipe, segundo o manual operacional do (PEA 2012):

Quadro 1: Representações e Funções dos Atores do (PEA)

Atores	Forma de Representação Democrática	Função como Ator do PEA
Coordenador Comunitário	Deve ser um membro da comunidade com estreito vínculo com a escola, reconhecido como liderança.	Coordenando as atividades no final de semana integrando a escola com a comunidade
Educador Comunitário	Deve ser um profissional da unidade escolar com disponibilidade de pelo menos 4 horas na semana (contrapartida da secretaria), para atuar nos finais de semana (atividade ressarcida)	Organização das atividades do programa, dando suporte e orientação pedagógica, integrando escola e comunidade.

Direção Escolar	Responsável legal pela escola.	Acompanha e ajuda a garantir a gestão democrática, o planejamento e a organização coletiva, e a integração do programa com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.
Oficineiros	Voluntário da comunidade do entorno, de outros locais ou de projetos parceiros	Responsável por desenvolver oficinas e atividades nos finais de semana para e com a comunidade
Colaboradores	Universitários, agentes de saúde, representantes de organizações comunitárias, culturais e da comunidade escola.	Ser um agente que dialogue com outros saberes.

Fonte: elaborado pelas autoras a partir do Manual Operacional do (PEA/2012).

De acordo com as atribuições citadas pelo manual do programa, constatamos que a integração escola e comunidade é o norte para que o (PEA) tenha êxito, é a comunidade contribuindo para melhorias sociais, através da participação popular, e de uma gestão participativa.

Ainda de acordo com o manual do (PEA), as atribuições da equipe de maneira geral são: identificar na escola e comunidade pessoas que possam oferecer cursos, oficinas, palestras; elaborar de forma participativa o planejamento do programa preenchendo o plano de atividades a serem realizadas, divulgar as atividades a serem desenvolvidas mantendo um canal de comunicação com a comunidade, registrar e sistematizar as participações e as ações ocorridas nos finais de semana, definir metas e resultados a serem alcançados, articulação com o Comitê Local e com o Conselho Escolar, dentre outros.

Recomenda-se ainda que a formação de um comitê local que integre com outras instâncias participativas existente nas escolas, a exemplo dos Conselhos Escolares.

É desta forma que a democratização no (PEA) acontece, todos têm a mesma responsabilidade e o mesmo poder de decisão, junto deve atender as demandas e desejos da comunidade, criando assim um jeito próprio de ser.

Programas ligados a educação integral como o (PEA) que tem como intuito ser um equalizador da sociedade através de atividades que devem ser garantidas a todo e qualquer cidadão, e que contribui para a formação dos sujeitos, tem cada vez mais ganhado cena diante das políticas públicas. Para Santos (2007), “políticas de esporte e lazer são elaboradas e implementadas com base em projetos que são comprometidos com a inversão de valores, valores estes instalado pelo sistema capital.” Ainda segundo a autora, a educação fomentadora de cidadania não acontece por acaso, de qualquer forma ela deve está atrelada a uma cidadania que reinterprete a transformação da realidade, com políticas a favor dos excluídos, pois estes são partes quantitativas na constituição do nosso país.

Dessa forma pode-se caracterizar o (PEA), como um programa de efetivação, consolidação da educação não formal, de acordo com Gonh (2010),

A educação não formal é aquela que aprendemos no mundo da vida, no compartilhamento de experiências, em espaços e ações de caráter coletivo, os espaços localizam-se em territórios que acompanham a história de vida dos sujeitos. Capacitando assim os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo.

Ainda segundo a autora a educação não formal tem campo próprio, tem intencionalidade, de formação para a cidadania e emancipação social dos indivíduos. O (PEA) caracterizado como programa de política pública de caráter interventivo, atuante em comunidades populares, em pró de melhorias sociais, contribui para a promoção da cidadania através de atividades educativas e coletivas que envolvem a sociedade local, a ponto de favorecer aos atores envolvidos a modificação do meio, e de si próprio.

Considerações finais

A partir da análise sobre as categorias de participação e gestão democrática, inseridas nas premissas do (PEA), pode-se concluir que de acordo com a proposta pedagógica do programa, a educação precisa se consolidar como um projeto comum da sociedade e da escola, pois é através desta articulação que as mudanças acontecerão. O programa não se reduz a ampliação da inteligência e maturidade intelectual, mas ao ser humano completo, em diversas dimensões, propondo assim uma educação integral.

Ainda segundo a proposta pedagógica do (PEA), visa à construção de uma cidadania consciente, que favoreça a inclusão sociocultural, a diminuição da violência e da vulnerabilidade socioeconômica, e por extensão a melhoria da qualidade de vida e a promoção de uma cultura de paz, transformando as escolas em lugares mais atuantes e presente na vida da comunidade.

Sendo assim o Programa Escola Aberta, contribui para a promoção da cidadania, por meio da educação não formal, através de políticas que envolvem atividades diversas além da formação para o trabalho, tendo como *locus* os espaços públicos propiciando o sentimento de apropriação e pertencimento, através de atos democráticos, promovendo cidadania, em pró de uma cultura de paz.

Referências

- AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. **Dilemas da gestão democrática escolar no contexto atual**. In: BOTLER, Alice (org). **Organização, financiamento e gestão escolar: subsídios para a formação do professor**. Recife: Editora Universitária, 2009.
- _____. **Gestão democrática, elementos conceituais e a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar**. In: MACHADO, Laêda; SANTIAGO, Eliete (orgs). **Políticas e gestão da educação básica**. Recife: Editora Universitária, 2009.
- ANDRADE, Maria Edgleuma. **Gestão Democrática na escola pública: Um estudo em escolas do Município de Juazeiro no Norte-CE**. Dissertação de Mestrado, UFPE, 2005.
- APPLE, Michael; BEANE, James. **Escolas Democráticas**. São Paulo: Editora Cortez, 1997.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, MEC/INEP, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Escola Aberta. Proposta pedagógica**. MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/proposta_pedagogica.pdf>. Acesso em: 08 de Abril de 2011.
- DALBERIO, Maria Célia Borges. **Gestão Democrática e participação na escola pública popular**. Disponível em: <<http://www.rioei.org/deloslectores/2420Borges.pdf>>. Acesso em: 01 de Agosto de 2011.
- GHANEM, Elie. **Participação popular na gestão escolar. Três casos de políticas de democratização**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde03/rbde03_05_elie_ghanem.pdf>. Acesso em: 25 de Janeiro de 2011.
- GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 12º Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- MARQUES, Luciana Rosa. Financiamento e gestão democrática da educação. Trajetória de implantação dos conselhos escolares no Brasil. In: BOTLER, Alice (org). **Organização, financiamento e gestão escolar: subsídios para a formação do professor**. Recife: Editora Universitária, 2009.
- MIRANDA, Maria Eliane. **Gestão democrática: uma discussão necessária**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0358.pdf>>. Acesso em: 27 de Junho de 2012.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3º Ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- ROCHA, Roberto. **A gestão descentralizada e participativa**. Disponível em: <http://www.ppgcsoc.ufma.br/index.php?option=com_content&view=article&id=318&catid=72&Itemid=114>. Acesso em: 28 de Junho de 2012.
- SANTOS, Laurecy Dias dos. **Políticas públicas para a juventude: a formação cidadã no Programa Escola Aberta em Pernambuco**. Dissertação de mestrado, UFPB, 2007.
- SANTOS, Ana Lúcia Félix. **Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT05-2114--Int.pdf>>. Acesso em :27 de Janeiro de 2012.

UTILIZAÇÃO DE AVES TAXIDERMIZADAS COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Gleicielle de Oliveira Silva,

Discente de Licenciatura em Ciências Biológicas da
Universidade Federal de Pernambuco-
Centro Acadêmico de Vitória;
gleici_tomodachi@hotmail.com

José Emerson Xavier,

Discente de Licenciatura em Ciências Biológicas da
Universidade Federal de Pernambuco-
Centro Acadêmico de Vitória;

Erasmão de Souza Lira Neto,

Educador Físico e
estagiário do Laboratório de Anatomia do
Centro Acadêmico de Vitória; eraneto82@yahoo.com.br

Rosane Costa da Silva Galvão,

Bióloga e Técnica em anatomia e necropsia;
rosanecs.galvao@gmail.com

Manuela Figueiroa Lyra de Freitas,

Prof^ª de anatomia da
Universidade Federal de Pernambuco;
manuelaff@uol.com.br

Carolina Peixoto Magalhães,

Orientadora e Prof^ª de anatomia da
Universidade Federal de Pernambuco –
Centro Acadêmico de Vitória.
peixotocarolted@hotmail.com

Resumo

Taxidermia (do grego “dar forma a pele”) trata-se da arte de reproduzir animais para exibição ou estudo. A aproximação das aves com os alunos é uma estratégia para modificar a relação do homem com a natureza. A iniciativa tem como objetivo promover a educação ambiental com o auxílio de aves taxidermizadas. Foram utilizadas treze espécimes de aves mortas, doadas pelo IBAMA/PE, para realização da taxidermia. Segundo o IBAMA-PE, as aves foram mortas por traficantes de aves, por maus tratos ou doenças. A técnica foi realizada no Laboratório de Anatomia da UFPE. Após a taxidermia, as aves foram levadas para Escolas Públicas município de Vitória de Santo Antão/PE e

participaram das atividades, professores e alunos do 7º ano. Os conhecimentos prévios dos alunos foram avaliados através de um questionário sobre preservação ambiental e a importância das aves para o ecossistema. Em seguida, os discentes participaram de uma aula expositiva e dinâmica observando, de perto, as aves, antes vistas apenas na natureza, livros ou zoológicos. Após a exposição, os alunos foram novamente avaliados e demonstraram uma nova visão sobre o tema supracitado.

Palavras-chave: Aves; educação ambiental, taxidermia.

Abstract

Taxidermy (from the Greek “to form the skin”) it is the art of reproducing animals for display or study. The approximation of birds with students is a strategy to modify the relationship of man with nature. The initiative aims to promote environmental education with the help of birds. We used thirteen specimens of dead birds donated by IBAMA / PE, to perform taxidermy. According to IBAMA-PE, the birds were killed by traffickers birds for mistreatment or disease. The technique was performed at the Laboratory of Anatomy UFPE. After taxidermy birds were taken to Public Schools municipality of Vitoria de Santo Antao / PE and participated in the activities, teachers and students of basic education. Previous knowledge of the students were assessed through a questionnaire on environmental preservation and the importance of birds to the ecosystem. Then, the students attended a lecture and dynamics closely watching the birds, seen before only in nature, books or zoos. After exposure, the students were again evaluated and demonstrated a new view on the topic above.

Keywords: Birds; environmental education, taxidermy.

Introdução e objetivos

Atualmente, a educação tem exigido ações inovadoras para atender uma das mais urgentes necessidades do ensino contemporâneo: formar sujeitos capazes de aprender de modo criativo, contínuo, crítico e autônomo. O modo como a maioria dos professores conduzem as aulas, não é eficaz para instigar a curiosidade dos alunos e convocar à imaginação, dando-lhes a capacidade de vislumbrar e comparar o que está conhecendo, que é tão importante para a aprendizagem. Educar nos novos tempos exige uma ação docente focada irremediavelmente, no “ensinar para aprender” (Freire, P., 1996).

Muitas atividades lúdicas no ensino de ciências e de zoologia têm as aves como o estudo principal, tendo em vista à diversidade biológica, a presença em todos os biomas, sua plumagem e canto, os quais exercem um carisma e encantamento especial sobre as pessoas. As aves têm um importante papel no meio ambiente, pois elas ajudam no controle de pragas que atacam as plantações e as cidades, polinizam flores e espalham sementes, auxiliando na reprodução das plantas, e servem como indicadores de qualidade dos ambientes (Silva; Mamede, 2005).

Mas, as aves ainda são animais de difícil contato com os seres humanos, por conta do seu habitat natural. A aproximação de algumas aves com os alunos do ensino fundamental é uma estratégia para modificar a relação homem-ave que, na maioria das vezes, é agressiva e deletéria para os animais em questão (Costa, 2006). Acreditamos que o fator educacional pode atuar fortemente no desenvolvimento de uma consciência coletiva de preservação (Reigota, 2002).

Através deste estudo, podemos restaurar espécimes de aves que seriam desprezadas, por já estarem mortas, utilizando a técnica anatômica da taxidermia. Desta forma, as aves taxidermizadas servem como um importante instrumento didático, proporcionando aulas mais atrativas e contribuindo para a construção do conhecimento significativo acerca da consciência ecológica, preservação e manejo sustentável das aves (Cardoso, 2007; Gagliardi, 2012).

Marco Teórico

De acordo com Gagliardi (2012), à medida que as aves são mais conhecidas e compreendidas por nós, suas chances de serem preservadas aumentam, pois aprendemos a amá-las e reconhecemos sua utilidade. A taxidermia pode ser utilizada como uma ferramenta didática para a educação, particularmente a ambiental, tornando as aulas de ciências e biologia mais atrativas e dinâmicas, ao mesmo tempo em que promove a conscientização ambiental (Pontes; Lopes, 2001). As peças taxidermizadas, despertam nas pessoas o sentimento de curiosidade que falta na educação formal (Auricchio, P.; Salomão, M. G., 2002). Os animais utilizados nesse processo são, na maioria das vezes, vítimas do desrespeito à natureza, como o desmatamento sem controle, as queimadas, contrabandos e outros atos criminosos. Os animais vitimados tornam-se materiais valiosos através da técnica da taxidermia, pois antes encontrados somente na natureza, livros ou em zoológicos, podem ser vistos de perto e até mesmo tocados (Philippi; Pelicioni, 2005). Um animal morto, seja por questões naturais ou fatores antrópicos, pode permanecer para estudo e ser utilizado para fins didáticos, conscientizando as pessoas a cerca da preservação ambiental a fim de que elas possam entender e proteger a fauna como parte complementar de um grande ecossistema.

Metodologia

As aves utilizadas nessa atividade foram provenientes do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA). Os animais encontravam mortos, por motivos diversos, e seriam descartados pelo Instituto. Foram utilizados treze exemplares das seguintes espécies: *Columba livia* (pombo), *Polyborus plancus* (carcará), *Rupornis magnirostris* (gavião carijó), *Tyto alba* (coruja da torre), *Athene cunicularia* (coruja-buraqueira), *Ramphastos toco* (tucano), *Campephilus robustus* (pica pau), *Ara mação* (arara tricolor), *Amazona aestiva* (papagaio verdadeiro), *Aratinga leucophthalma* (periquito-maracanã), *Nymphicus hollandicus* (calopsita), *Nycticorax nycticorax* (savacu), *Puffinus puffinus* (pardela sombria). A Taxidermia consistiu em:

Dissecar

Preparar o molde

suturar



Figura 1 – Realização da técnica de taxidermia do pombo (*Columba livia*).

A taxidermia foi realizada no Laboratório de Anatomia da Universidade Federal de Pernambuco



Figura 2 – Aula expositiva utilizando aves taxidermizadas.



Figura 3 – Desenhos das aves, produzidos por alunos após a atividade prática.

– Centro Acadêmico de Vitória. Após a preparação das peças taxidermizadas, as atividades foram realizadas em duas Escolas do Município da cidade de Vitória de Santo Antão – Pernambuco. A Escola Estadual Dias Cardoso e o Grupo Escolar Municipal Professora Aglaíres Silva da Cruz Moura. Os alunos que participaram das atividades estavam cursando o 7º ano do ensino fundamental II. A faixa etária e o grau de ensino escolhidos foram pelo fato dos assuntos estudados estarem diretamente relacionados ao Reino Animal.

Os conhecimentos prévios dos alunos foram avaliados através de um pré-questionário constituído de dez questões, sendo nove objetivas e uma para desenhar. Objetivando diagnosticar a percepção e aprendizado dos alunos acerca das aves e dos ambientes que elas ocupam e realizam seus papéis ecológicos. Dois meses depois da aplicação do primeiro questionário, os alunos participaram de uma aula dinâmica, onde observaram e interagiram diretamente com diversas espécies de aves taxidermizadas. Durante a interação, foram informados sobre a importância da conservação das aves, bem como a morfologia, ecologia e o comportamento das mesmas. Após a exposição, os alunos foram novamente avaliados com o mesmo questionário do início da atividade, a fim de identificar os avanços obtidos.

Resultados e Discussão

Na análise dos questionários, a primeira questão objetivava perceber como os alunos obtinham conhecimento sobre as aves e o meio ambiente. Nessa primeira análise concluímos que as aulas na escola e a televisão são as formas mais frequentes de obtenção de tais conhecimentos entre os estudantes. A Internet também foi mencionada, além de jornais e palestras, embora em número menor. Essa constatação vem reiterar a importância da implementação da educação ambiental nas práticas pedagógicas escolares, considerando que a mesma deve ser vivencial, humanística e transversal (Reigota, 2002).

A maior deficiência dos alunos foi demonstrada nas questões 2 e 9 que se referiam, respectivamente, ao nome dado ao ramo da biologia que estuda as aves e as características responsáveis pelo vôo desses animais. Na terceira pergunta também foi detectado um déficit no conhecimento dos alunos a respeito da importância das aves, mais de 50% dos estudantes acreditavam que a única função das aves era o embelezar ambientes.

A questão 4 referente ao significado de uma ave extinta, percebemos que pouco mais da metade dos alunos 58%, sabiam o significado da palavra extinto. Fato surpreendente, tendo em vista que, extinção é um termo que deveria fazer parte do vocabulário base para um aluno que cursa o 7º ano do ensino fundamental.

A última questão consistia em representar as aves, e sua importância para o meio ambiente, através de desenhos. Ao analisar esses desenhos, observou-se que antes da aula os alunos não tinham uma visão naturalista, muitos até se recusaram a desenhar. Já os desenhos realizados após a exposição das aves taxidermizadas, demonstraram um maior interesse dos alunos pela preservação desses animais, bem como a real noção do formato, tamanho, cor e estrutura corporal das aves. Assim, foi evidente a mudança de comportamento dos alunos após o contato direto com as aves taxidermizadas. A possibilidade de ver e tocar o animal, desperta nas pessoas diversos tipos de sentimentos, como aqueles relacionados à beleza, preservação e encantamento. Através da técnica de taxidermia, o público teve a chance de manusear os animais, perceber sua coloração, dimensões originais, já que a pele, bico e penas dos animais foram totalmente preservados.

Este contato direto com as aves taxidermizadas dentro da sala de aula, proporcionou um momento prazeroso e extremamente estimulante para os alunos e professores, resultando em questionamentos que fluíram espontaneamente entre eles. O deslumbramento e interesse dos alunos com os animais ali presentes foi um fator predominante para o envolvimento dos mesmos com a proposta de trabalho programada. Após reflexões e esclarecimentos, os alunos puderam reelaborar opiniões e poderão aplicá-las em suas vidas, o que lhes possibilitarão aprendizagens verdadeiramente significativas.

Considerações Finais

Com os animais presentes na sala de aula, as atividades de educação ambiental são mais produtivas, ao contrário da simples observação de figuras em livros, animais preservados em vidros com solução fixadora ou em atlas. Pois esse contato íntimo e direto reflete e expõem, de forma real, as características dos animais. Sendo assim, fica evidente que a confecção de animais taxidermizados para coleções didático-científicas alcança resultados satisfatórios.

A disseminação dessa prática pode colaborar na transformação da clássica forma de relacionamento do público escolar com as aves, pois o ser humano reflete tudo aquilo que ele vivencia. Os frutos dessas atividades são colhidos dentro e fora da escola, com as ações dos alunos junto aos familiares e amigos. São ações que nasceram de valores alcançados com este trabalho, valores que levam à preservação da natureza.

Referências

AURICCHIO, P.; SALOMÃO, M. G. **Técnicas de Coleta e preparação de vertebrados para fins científicos e didáticos**. São Paulo: Arujá – Instituto Pau Brasil de História Natural, 2002.

CARDOSO, T. A. L.; et al. **Taxidermia de aves para a coleção didática da disciplina zoologia**. X ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, UFPB - PRG. Resumo. UFPB: Universidade Federal da Paraíba, 2007.

COSTA, R.G.A. **Emprego de atividades lúdicas como facilitadoras do processo ensino-aprendizagem de zoologia**. In: V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental. Resumos. Joinville. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GAGLIARDI, R. **Observação de aves no Parque Nacional da Tijuca**. Disponível em: < www.terrabrasil.org.br > Acesso em Abril, 2012.

PHILIPPI, A. Jr. PELICIONI, M. C. F. **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. Editora Manole, 2005.

PONTES, J. L. e LOPES, J. D. S. **“Taxidermia: Empalhamento de Aves e Mamíferos”**. Viçosa, CPT, 2001, 84 p.

REIGOTA, M. **Meio Ambiente e representação social**. 5 ed. Questões da Nossa Época, v.41. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, M.B.; MAMEDE, S. **Formação de grupos de observadores de aves e mamíferos como estratégia de conservação da biodiversidade do Cerrado**. In: XIII Congresso Brasileiro de Ornitologia. Resumos. Belém: MPEG/UFPA, 2005.

VISÃO HOLÍSTICA DOS ALUNOS SOBRE A SEGURANÇA ALIMENTAR E O APROVEITAMENTO INTEGRAL DE ALIMENTOS

Victor Hugo Moreira de Lima¹;

José Pacífico Gomes Neto²;

Marilene da Silva Cavalcanti³;

Paulo Antonio Padovan⁴;

Isairas Pereira Padovan⁴

¹Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ciências Biológicas, Centro de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Pernambuco.

E-mail: victor.hg.ml@hotmail.com

²Discente do Curso de Bacharelado em Enfermagem, Faculdade Santa Emília de Rodat.

E-mail: neto.pacifico@hotmail.com

³Doutora, Professora Adjunto IV, Centro de Ciências Biológicas, Departamento de Micologia, Universidade Federal de Pernambuco.

E-mail: silva.cordeiro@globo.com

⁴Doutor, Professor Associado IV, Centro de Ciências Biológicas, Departamento de Histologia/Embriologia, Universidade Federal de Pernambuco.

E-mail: papadovan@yahoo.com.br

⁴Doutora, Professora Associado IV, Centro de Ciências Biológicas, Departamento de Histologia/Embriologia, Universidade Federal de Pernambuco.

E-mail: ippadovan@gmail.com

Resumo

O ensino de ciências/biologia é, em geral, tradicional, voltado para a memorização de nomes e conceitos, totalmente desvinculados do dia-a-dia e da realidade em que os alunos se encontram tornando-se uma matéria pouco atrativa e monótona. Foi realizada no dia 4 de setembro de 2012 uma

oficina no laboratório da Coordenadoria do Ensino de Ciência do Nordeste (CECINE/UFPE) para quarenta e cinco alunos das turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II das Escolas Estaduais José Firmino da Veiga e Presidente Kennedy. O estudo teve como objetivo, apresentar princípios básicos da segurança alimentar e aproveitamento integral dos alimentos. Além de verificar como as interações discursivas, contribuem no processo ensino-aprendizagem. Foi aplicado um questionário antes da oficina, buscando identificar o nível de conhecimento prévio dos alunos sobre a temática, e ao término da intervenção educativa foi aplicado um pós-teste, idêntico ao anterior. Mediante a análise dos dados observados, a média de acertos dos alunos avaliados antes da atividade foi de 5.8, enquanto que, a média do pós-teste foi de 8.1. Conclui-se que atividades sobre conservação de alimentos no cotidiano escolar auxiliam no desenvolvimento de práticas alimentares saudáveis, remetendo a transformações de comportamentos.

Palavras-Chave: prática alimentar - microbiologia - desperdício

Abstract

The teaching of science/biology is generally traditional, facing the memorization of names and concepts, totally disconnected from the day-to-day and the reality of the students, becoming an unattractive and dull subject. It was done on 4th September 2012 a workshop in the Coordination of Science Teaching laboratory (Northeast CECINE / UFPE), for classes from the 6th year of elementary school II of the Public Schools José Firmino da Veiga and President Kennedy. The study aims to present the basic principles of food safety and full use of food, in addition to how the discursive interactions contribute in teaching-learning process. A questionnaire was applied before the workshop in order to identify the level of students' prior knowledge on the subject, and at the end of the educational intervention was applied a post-test, identical to the previous. Through the analysis of the observed data, the mean score of students evaluated before the activity was 5.8, while the average post-test was 8.1. We have concluded that activities on food preservation in everyday school life helps in the healthy eating habits development, referring to changes in behavior.

Keywords: feeding practice - microbiology - waste

Introdução e objetivos

A escola como uma instituição de grande influência na vida das pessoas, tem sido desde as épocas mais remotas, um espaço propício e privilegiado para o desenvolvimento de programas de intervenção junto à comunidade do seu entorno, sua abrangência não se restringindo ao ensino, mas incluindo também, nas ações de promoção da saúde, as relações escola-comunidade, a prestação de serviços, como o da alimentação escolar e a promoção do ambiente escolar saudável (físico e emocional). O ambiente de ensino, ao articular de forma dinâmica alunos, familiares, professores e funcionários, proporcionam condições para desenvolver atividades que reforçam a capacidade da escola de se transformar em um local favorável à convivência saudável, ao desenvolvimento psico-afetivo, ao aprendizado e ao trabalho de todos os envolvidos nesse processo podendo, como consequência,

constituir-se em um núcleo de promoção de saúde local (COSTA et al. 2001).

O ensino de Ciências tem sido praticado segundo diferentes propostas educacionais, que de diversas maneiras, se expressam nas salas de aula da Educação Básica. Muitas práticas, ainda hoje, fundamentam-se na mera transmissão oral de informações, sendo a transcrição do livro didático um recurso ainda predominante na prática de muitos professores dessa disciplina. Dessa forma o estudo das Ciências, sem interação com os fenômenos naturais ou tecnológicos, deixa uma enorme lacuna na formação dos estudantes. Ao contrário, diferentes métodos ativos, tais como: observações e experimentação, destacadas inclusive pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), despertam o interesse dos alunos pelos conceitos e conferem significados aos fenômenos naturais.

Torna-se essencial para o compartilhamento de ideias e a construção de novos significados, a criação de espaços de discussão em que a voz dos alunos seja considerada como “um dos elos da cadeia de fala” (BAKHTIN, 1997). As suas falas são constituintes do processo de elaboração conceitual e suas ideias devem ser explicitadas para que sejam analisadas e problematizadas. Tal abertura é fundamental, pois permite que “os alunos expressem seus significados a fim de atingirem a negociação e o consenso” (SCHNETZLER & ARAGÃO, 1995). Para Carvalho e Perez (2001), os professores precisam dar oportunidade para os estudantes exporem suas ideias sobre os fenômenos estudados, possibilitando a tomada de consciência sobre seus próprios conceitos.

Parte-se do pressuposto que uma ação desta natureza não se desenvolve plenamente tendo como alvo somente os alunos, porém deve envolver toda a comunidade escolar (professores, alunos, funcionários e pais de alunos), objetivando a construção de um conhecimento crítico que estimule a busca de condições para um viver mais saudável.

A sequência de ensino que analisamos envolveu uma abordagem temática na qual os conceitos foram organizados a partir do tema da conservação dos alimentos. O professor considerou que ao desenvolver a sequência de ensino a partir de um tema presente no contexto sócio cultural dos alunos, eles poderiam participar mais ativamente das aulas, trazendo seus conhecimentos cotidianos e experiências de vida para as discussões. Durante as aulas de Ciências, pelo menos duas linguagens sociais podem entrar em contato: a cotidiana e a científica. Estas linguagens estão relacionadas a diferentes formas de ver e conceber o mundo.

O estudo teve como objetivo apresentar princípios básicos da segurança alimentar, valorização e aproveitamento integral dos alimentos de origem vegetal e animal aos quarenta e cinco alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II das Escolas Estaduais José Firmino da Veiga e Presidente Kennedy. Além de verificar como as interações discursivas, durante as aulas, contribuem no processo ensino-aprendizagem.

Marco teórico

O modelo tradicional de ensino é ainda amplamente utilizado por muitos educadores nas nossas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Segundo Carraher (1986), tal modelo de educação trata o conhecimento como um conjunto de informações que são simplesmente passadas dos professores para os alunos, o que nem sempre resulta em aprendizado efetivo. Os alunos fazem papel de ouvintes e, na maioria das vezes, os conhecimentos passados pelos professores não são realmente absorvidos por eles, são apenas memorizados por um curto período de tempo e, geralmente, esquecidos em

poucas semanas ou poucos meses, comprovando a não ocorrência de um verdadeiro aprendizado.

De modo a fomentar essa tendência, é necessária uma formação adequada dos professores da área, de maneira que sejam capacitados não apenas com relação à formação específica, mas também com relação a métodos atuais e diferenciados dos modelos tradicionais de ensino. A formação do professor, de maneira geral, tem sido construída a partir de contextos, situações e aprendizagens já muito sedimentadas e difíceis de serem mudadas.

É tanto que, apesar da pesquisa educativa apontar para a necessidade de mudança, o modelo de professor tradicional, comprometido mais com o “conteúdo” do que com o aprender, é o mais presente no sistema escolar, desde a escola básica até a universidade (GALIAZZI et al. 2001).

O surgimento do termo “segurança alimentar”, ocorreu no final da Primeira Guerra Mundial, como decorrência da preocupação de que um país poderia dominar o outro, caso obtivesse o controle sobre o fornecimento de alimentos (SILVA & AMARAL, 2004). Segundo Marín-León et al. (2005) o conceito de segurança alimentar refere-se ao “acesso por meios socialmente aceitáveis a uma dieta qualitativa e quantitativamente adequada às necessidades humanas individuais para que todos os membros do grupo familiar se mantenham saudáveis”.

A promoção da saúde no âmbito escolar parte de uma visão integral, multidisciplinar do ser humano, que considera as pessoas em seu contexto familiar, comunitário e social. Procura desenvolver conhecimentos, habilidades e destrezas para o autocuidado da saúde e a prevenção das condutas de risco em todas as oportunidades educativas; fomenta uma análise crítica e reflexiva sobre os valores, condutas, condições sociais e estilos de vida, buscando fortalecer tudo aquilo que contribui para melhoria da saúde e do desenvolvimento humano; facilita a participação de todos os integrantes da comunidade educativa na tomada de decisões, colabora na promoção de relações socialmente igualitárias entre as pessoas, na construção da cidadania e democracia, e reforça a solidariedade, o espírito de comunidade e os direitos humanos (PELICIONI & TORRES, 1999).

Segundo Belik (2003), “na Cúpula Mundial da Alimentação de 1996, o Brasil, entre outros, comprometeu-se a diminuir à metade a população que passa fome”. Porém destaca-se que o avanço da ciência da alimentação e nutrição tem se tornado constante nos últimos anos. Estes estudos geram resultados que devem ser usados para a melhoria de vida da população (WELSH et al. 1992).

Para Gomes (2007), “a retomada do alimento como expressão cultural, como comida, lembrança, sabor, prazer, é indispensável à valorização e à promoção do consumo de frutas, legumes e verduras como componente de uma alimentação saudável”.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, e a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais no mesmo ano, determinou-se para o Ensino Fundamental, além das componentes curriculares os “temas transversais sobre ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e trabalho e consumo” (BIZZO & LEDER, 2005).

As atividades educativas em nutrição podem e devem ser utilizadas como um importante instrumento de apoio na promoção da saúde, especialmente no âmbito da escola, espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas atividades.

A escola tem sido desde as épocas mais remotas, um espaço propício e privilegiado para desenvolvimento de programas de intervenção junto à população. Sua abrangência não se restringindo ao ensino, mas incluindo também, nas ações de promoção da saúde, sendo estas ações parte de uma visão integral, multidisciplinar do ser humano, que considera as pessoas em seu contexto familiar, comunitário e social.

Metodologia

A pesquisa foi realizada, no dia 4 de setembro de 2012, no laboratório da Coordenadoria do Ensino de Ciência do Nordeste (CECINE/UFPE) para quarenta e cinco alunos de duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II das Escolas Estaduais José Firmino da Veiga e Presidente Kennedy do turno da tarde, do município de Paulista, Pernambuco. Esta pesquisa integra o projeto de extensão intitulado “Biologia ao alcance da escola pública”.

A realização da oficina ocorreu em dois momentos:

A. Primeiro momento

Foi realizada uma palestra, de cerca de quarenta e cinco minutos, sobre a definição, a importância e os métodos gerais de conservação dos alimentos.

B. Segundo momento

Realizou-se uma exposição de alimentos deteriorados por fungos e bactérias (Fig. 1).

A oficina foi antecedida por um pré-teste, constituído por um questionário composto de 10 questões objetivas, buscando identificar o nível de conhecimento prévio dos alunos sobre a temática em questão, e ao término da intervenção educativa foi aplicado um pós-teste, idêntico ao anterior.

QUESTIONÁRIO:

- 1) O que é conservação de alimentos?
- 2) Por que conservamos os alimentos?
- 3) Como o homem primitivo começou a conservar seus alimentos?
- 4) Fale sobre 3 causas da preservação de alimentos. Comente cada uma delas?
- 5) Descreva 3 consequências da conservação de alimentos. Dê alguns exemplos.
- 6) Cite os métodos de conservação de alimentos que você conhece. Comente sobre cada um deles.
- 7) Defina o que é um microrganismo?
- 8) Que papéis podem desempenhar os microrganismos nos alimentos?
- 9) Quais tipos de alterações visíveis os microrganismos podem causar nos alimentos?
- 10) Defina o que é um alimento perecível?

Para proceder-se à análise dos dados, foi verificada a quantidade de respostas corretas antes e após a aplicação do questionário e a frequência dessas para cada questão e de acordo com a quantidade de participantes. Logo, baseado em Oliveira (2005), o estudo caracteriza-se com uma abordagem quantitativa, uma vez que esta se constitui em quantificar dados obtidos através de informações coletadas por meio de questionários, entrevistas, observações e utilização de técnicas estatísticas.



Figura 1. Exposição de alimentos deteriorados por fungos e bactérias.

Resultados e discussão

Durante a apresentação da palestra, notou-se o interesse das turmas, pois as mesmas prestaram atenção e contribuíram por relatar casos que aconteceram em suas comunidades. Na apresentação teórica pôde-se observar na exposição que os alunos da escola tiveram participação efetiva. Esta participação foi observada pelo interesse demonstrado pelos alunos ao quererem participar das atividades.

Na mesma direção, os estudantes participantes desta pesquisa mostram conhecimento prévio, até mesmo experiências vivenciadas sobre os diversos assuntos abordados/discutidos (conservação dos alimentos, métodos de conservação, microrganismo deterioradores etc.).

Diante dos dados observados, a partir da avaliação pré e pós-palestra, percebem-se diferentes resultados. Os números mostram que a média de acertos dos alunos avaliados antes da atividade foi (5,8), se apresentando inferior a média obtida pela mesma avaliação após a exibição da atividade, (8,1). Verifica-se que os alunos não detêm de conhecimentos de algumas questões, e outras puderam ser respondidas por causa de seus conhecimentos prévios e cotidianos. Observou-se que as questões que inicialmente não foram respondidas, obtiveram um número razoável de acertos no pós-teste, correspondendo a 61%. Realizando a comparação das notas obtidas pelos alunos do Ensino Fundamental II, pré e pós-palestra, nota-se claramente a evolução dos mesmos em cada questão.

O ensino de ciências desenvolvido em laboratório propicia ao estudante a experimentação e a oportunidade de praticar a teoria sobre as Ciências Naturais. Experimentar em Ciências significa “submeter à experiência” ou “submeter a provas” empíricas as suposições, as predições, que são as hipóteses, referentes a determinados fatos (HENNIG, 1998).

O desenvolvimento de raciocínio científico e de habilidades experimentais e de resolução de problemas requer dos estudantes, conteúdos procedimentais relevantes no ensino das Ciências tendo como objetivo tornar os alunos participantes da construção e apropriação do conhecimento científico. Como consequência os conteúdos atitudinais fazem parte da construção do ensino das Ciências promovendo não apenas atitudes ou condutas específicas, mas normas que regulem essas condutas (POZO & CRESPO, 2009).

O ensino de jovens é uma área de práticas e reflexão que de maneira inevitável transpassa os limites da escolarização em sentido estrito. Primeiramente, porque engloba processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando à qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e inúmeras questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar (LIMA & ALMEIDA, 2011).

Considerações finais

Uma proposta de educação envolvendo a dimensão teórico prático deve emergir da parceria entre os atores, a partir das necessidades percebidas pelos mesmos. Essa concepção é pautada na pedagogia de Paulo Freire, que considera a educação muito mais do que a transmissão de conhecimentos; educar é criar as possibilidades para a produção ou construção do conhecimento.

A educação, que tem papel importante na promoção de hábitos alimentares saudáveis, desde a

infância, é considerada uma medida de alcance coletivo com o fim primordial de “proporcionar os conhecimentos necessários e a motivação coletiva para formar atitudes e hábitos saudáveis” (FREITAS, 1997).

Nesta pesquisa, o processo educativo emerge do contato com a realidade e das vivências que permitem a interação entre os diversos atores: os docentes e os discentes. Sendo assim, acreditamos que as atividades sobre conservação de alimentos possibilitaram a transformação individual e coletiva, pelo estabelecimento de uma educação que resulta na promoção de práticas de fortalecimento da recuperação e prevenção da saúde.

Desta forma conclui-se que atividades sobre conservação de alimentos no cotidiano escolar pode auxiliar no desenvolvimento de práticas alimentares saudáveis, remetendo a transformações de comportamentos individuais, coletivos, atuando como agentes multiplicadores do conhecimento.

Referências

- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BELIK, W. Perspectivas para segurança alimentar e nutricional no Brasil. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 12-20, jan.-jun. 2003.
- BIZZO, M. L. G. & LEDER, L. Educação nutricional nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Revista Nutrição**, Campinas, v. 18, n. 5, p. 661-67, 2005.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais /Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC /SEF, 1998.
- CARRAHER, T. N. Ensino de ciências e desenvolvimento cognitivo. **Coletânea do II Encontro “Perspectivas do Ensino de Biologia”**. São Paulo, FEUSP, 1986, pp. 107-123.
- CARVALHO, A. M. P & PEREZ, D. G. **O saber e o saber fazer do professor**. Em: A. D. CASTRO & A. M. P. CARVALHO (Orgs.), **Ensinar a ensinar didática para a escola fundamental e média** (pp. 107-124). São Paulo: Pioneira Thomson, 2001.
- COSTA, E. Q.; RIBEIRO, V. M. B. & RIBEIRO, E. C. O. Programa de Alimentação Escolar: Espaço de aprendizagem e produção de conhecimento. **Revista de Nutrição**, Campinas, v.14 n.3, p.225-229, set./dez., 2001.
- FREITAS, M. C. S. Educação Nutricional: aspectos socioculturais. **Revista Nutrição**, Campinas, v.10, 45-9, 1997.
- GALIAZZI, M. C.; ROCHA, J. M. B.; SCHMITZ, L. C.; SOUZA, M. L.; GIESTA, S. & GONÇALVES, F. P. Objetivos das atividades experimentais no ensino médio: a pesquisa coletiva como modo de formação de professores de ciências. **Ciência e Educação**, v. 7, n. 2, p. 249-263, 2001.
- GOMES, L. 1808 – **Como Uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil**. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007. 414 p.
- HENNIG, J. G. **Metodologia do Ensino de Ciências**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.
- LIMA, V. H. M. & ALMEIDA, J. C. Análise da prática da educação ambiental na educação de jovens e adultos: realidades e desafios. **Anais do IX Congresso Internacional da Tecnologia na Educação**. 2011.
- MARÍN-LEÓN, L.; SEGALL-CORRÊA, A. M.; PANIGASSI, G.; MARANHA, L. K.; SAMPAIO, A. F. A. & PÉREZ-ESCAMILLA, R. A percepção de insegurança alimentar em famílias com idosos em Campinas, São Paulo, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, 21:1.433-40, 2005.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Bagaço, 2005.
- PELICIONI, MARIA C. F. & TORRES, A. L. **Escola promotora da saúde**. Universidade de São Paulo. Saúde Publica: São Paulo, 1999.
- POZO, J. I. & CRESPO, M. Á. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SCHNETZLER, R. P. & ARAGÃO, R. M. R. Importância, sentido e contribuições de pesquisas

para o ensino de química. **Química Nova na Escola**, n. 1, p. 27-31, mai., 1995.

SILVA, V. & AMARAL, A. M. P. Segurança alimentar, comércio internacional e segurança sanitária. **Informações Econômicas**, São Paulo, v. 34, n. 6, p. 38-49, jun. 2004.

WELSH, S.; DAVIS, C. & SHAW, A. A brief history of food guides in the United States.

NutritionToday, Annapolis, v.27, n.6, p.6-11, 1992.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR- UMA ANÁLISE DO CONHECIMENTO DOS PROFESSORES SOBRE A MATA ATLÂNTICA E O USO SUSTENTÁVEL

Katharine Raquel Pereira dos Santos

Doutorado em Ciências Biológicas. Docente do Núcleo de Biologia da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Centro Acadêmico de Vitória.

Email: kraquels@yahoo.com.br

Maria Juliana Gomes Arandas

Mestrado em Biociência Animal, Universidade Federal Rural Pernambuco, UFRPE,

Departamento de Morfologia e Fisiologia Animal.

Email: julianaarandas@hotmail.com

Eveline de Cássia Batista de Almeida Alves

Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Centro Acadêmico de Vitória.

Email: evelinecassia27@hotmail.com

Nivaldo Bernardo de Lima Júnior

Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Centro Acadêmico de Vitória.

Email: nivaldobernardo@hotmail.com

Ketsia Sabrina do Nascimento Marinho

Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Centro Acadêmico de Vitória.

Email: ketsiasabrina@gmail.com

Erivaldo Alves Antonio

Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Centro Acadêmico de Vitória

Email: eribaldi@hotmail.com

Francisco Carlos Amanajás de Aguiar Júnior

Doutorado em Estomatopatologia. Docente do Núcleo de Biologia da Universidade Federal de Pernambuco,

Centro Acadêmico de Vitória.

Email: famanajas@yahoo.com.br

Resumo (português)

A diversidade biológica possui, além de seu valor intrínseco, valor ecológico, genético, social, econômico, científico, educacional, cultural, recreativo e estético. A redução da diversidade biológica compromete a sustentabilidade do meio ambiente e a disponibilidade permanente dos recursos ambientais. Neste contexto, a Educação Ambiental tem se revelado como uma ferramenta de crescente importância. A existência de espaços nos quais a Educação Ambiental se realize satisfatoriamente constitui-se em um importante aliado no exercício dessa prática. Neste contexto, o papel do espaço disponibilizado pela Usina Trapiche é de grande relevância para formação dos agentes multiplicadores. De acordo com o observado nos resultados dos questionários, foi possível verificar que os professores estão conscientizados sobre a importância da Mata Atlântica e o uso sustentável da natureza. Entretanto é válido salientar que a EA precisa ser inserida de tal forma que passe a fazer parte do cotidiano escolar.

Palavras-Chave: Educação ambiental, Mata Atlântica, professores

Resumo (Espanhol ou inglês)

Biological diversity has, besides your intrinsic merit, ecologic, genetic, social, economic, scientific, educational, cultural, recreative and aesthetic values. The reduction of biological diversity commits the environment sustainability and continued availability of environmental resources. In this context, environmental education has been shown as a tool of growing importance. The existence of places in which environmental education is satisfactorily done constitutes an important ally in the course of this practice. The role of the space provided by Trapiche Sugarcane processing plant is of paramount importance for multipliers training process. According to the results of the survey, it was possible to verify that teachers are aware of the importance of the Atlantic Forest and sustainable use of nature. However, it is important to pinpoint that EE (Environmental Education) needs to be inserted in such a way that becomes part of the school routine.

Words: Environmental Education, Atlantic Forest, teachers

Introdução e objetivos

A Mata Atlântica possui um dos maiores índices de diversidade biológica do planeta, abrangendo um conjunto variado de formações florestais e ecossistemas associados, entretanto o uso inadequado dos recursos naturais acarreta a redução da diversidade biológica, comprometendo a sustentabilidade do meio ambiente e a disponibilidade permanente dos recursos ambientais. (Schäffer & Prochnow, 2002).

Diante dessa realidade, a Educação Ambiental (EA) tem se revelado como uma ferramenta de

crescente importância para a conservação deste bioma (Layrargues, 2004). A escola é um ambiente onde o aluno pode analisar a natureza dentro de um contexto entrelaçado de práticas sócio-ambientais. O que é mais desafiador de trabalhar a EA na escola é superar as atividades pontuais, que por muitas vezes se torna distante da realidade social de cada aluno (Jacobi, 2003). Segundo Carvalho (2001) é necessário enfatizar a historicidade da concepção de natureza de forma dinâmica, o que possibilita a formação de agentes multiplicadores na conservação ambiental.

Sabe-se que um conjunto de ações deve ser deflagrado através da Educação Ambiental, uma vez que, muitas vezes, algumas populações não tem o conhecimento da potencialidade da diversidade que as cerca e de como utilizá-la de forma sustentável. Assim, a Educação Ambiental deve propiciar às pessoas uma compreensão crítica e global do ambiente (Dias, 1992), esclarecer valores e desenvolver atitudes que lhes permitam adotar uma posição consciente e participativa dos recursos naturais.

Diante dessa realidade, a presente pesquisa tem os seguintes objetivos:

- ✓ Analisar o conhecimento dos professores sobre a Mata Atlântica e o uso sustentável;
- ✓ Preparar cursos/oficinas de renovação dos conhecimentos dos professores, funcionários e alunos para uma melhor utilização dos recursos naturais locais;
- ✓ Gerar agentes multiplicadores na conservação e no uso sustentável da biodiversidade local.

Marco teórico

A biodiversidade brasileira é responsável pelo equilíbrio e estabilidade dos ecossistemas, sendo fonte de imenso potencial de uso econômico, consistindo na base das atividades agrícolas, pecuárias, pesqueiras e florestais e, também, para a estratégica indústria da biotecnologia (Brandão et al., 2001; Calixto, 2003; Funari et al., 2005). O uso inadequado da diversidade biológica acarreta a redução da mesma, comprometendo a sustentabilidade do meio ambiente e a disponibilidade permanente dos recursos ambientais.

Desde o início dos movimentos ambientalistas a educação foi tida como um instrumento indispensável de sensibilização, conscientização, informação e formação das pessoas para a promoção de uma consciência ambiental que venha propiciar mudança de valores, comportamentos e atitudes. Mas foi na primeira grande Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, no ano de 1972, que se reconheceu oficialmente a importância da (EA) em trazer assuntos relacionados ao meio ambiente para a população mundial.

Na perspectiva de uma educação ambiental permanente, Esteves (1998) observa que a educação ambiental deve se dirigir às pessoas de todas as idades e níveis sociais, e que deve ser garantida pelos respectivos setores de educação formal e informal. No âmbito da educação formal, a educação ambiental deve abranger os diversos níveis de escolaridade, desde o pré-escolar até ao universitário.

No atual cenário mundial a educação ambiental tornou-se uma ferramenta indispensável para o conhecimento e preservação dos recursos naturais. Em áreas de intensa degradação, como as da Mata Sul de Pernambuco, essa prática educacional ganha uma importância ainda maior.

Os fundamentos da educação para o desenvolvimento sustentável partem da problemática da degradação dos recursos naturais e sua conseqüente escassez para as gerações presentes e futuras. Por esta razão que surge a necessidade de uma mudança de posicionamento de comportamento da sociedade frente ao modelo de crescimento econômico atual – gerador de exclusão social e poluição ambiental.

Para MININI (2000), a Educação Ambiental deve propiciar às pessoas uma compreensão crítica e global do ambiente. Esclarecer valores e desenvolver atitudes que lhes permitam adotar uma posição consciente e participativa dos recursos naturais, para a melhoria da qualidade de vida e a eliminação da pobreza extrema e do consumismo desenfreado.

Nessa perspectiva, também é de suma importância que haja cada vez mais a integração das ações pedagógicas com as ações ecológicas e que seja estimulada a inserção da EA na escola com a preocupação de uma contextualização dos sujeitos das escolas no seu entorno histórico, social e natural (Carvalho, 2001; Effting, 2007), pois a escola tem um poder de influenciar e transformar a comunidade na qual está inserida (Veiga et al., 2005; Loureiro et al., 2006).

No entanto para que isto ocorra de forma satisfatória, faz-se necessário que os professores tenha ciência da importância da articulação entre o conhecimento teórico e prático.

Segundo Oliveira (2000) tem-se três dificuldades a serem vencidas no processo da efetiva implementação da Educação Ambiental no âmbito escolar:

1. A busca de alternativas metodológicas que façam convergir o enfoque disciplinar para o interdisciplinar;
2. A barreira rígida da estrutura curricular em termos de grade horária conteúdos mínimos, avaliação, etc;
3. A sensibilização do corpo docente para a mudança de uma prática estabelecida, frente às dificuldades de novos desafios e reformulações que exigem trabalho e criatividade.

Assim, as ações executadas buscou minimizar tais dificuldades e favorecer a prática pedagógica dos professores através da articulação dos conhecimentos teóricos da EA com as atividades práticas dos projetos apoiados pela usina Trapiche, além de produzir em todos os funcionários das escolas e na população em geral, a formação da consciência do seu papel como agente integrante e modificador do meio ambiente.

Metodologia

A. Área de estudo

A Usina Trapiche está situada em Sirinhaém, no litoral sul de Pernambuco. Esta usina de cana-de-açúcar possui aproximadamente 8 mil hectares de área preservada. Destes, aproximadamente de 5 mil hectares de Mata Atlântica estão inseridos em uma matriz composta por pastos, plantações de

cana-de-açúcar, frutos e leguminosas.

A Usina desenvolve projetos na área ambiental, dentre os quais se destacam: preservação de capivaras, regeneração da mata ciliar, piscicultura, apiário, hortas educativas e reciclagem do lixo doméstico. Muito destes trabalhos são realizados em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco, o Instituto de Preservação da Mata Atlântica (IPMA) e o Centro de Pesquisas Ambientais do Nordeste (Cepan). O objetivo é criar corredores ecológicos visando à proliferação e manutenção da biodiversidade característica da Mata Atlântica, no projeto de formação de corredores ecológicos. Além dos projetos acima listados, há o educacional, o qual compreende cinco escolas mantidas com recursos próprios.

Dentro do seu espaço, espalhadas pelos engenhos, a Usina Trapiche mantém cinco escolas (Grupo Escolar Dona Neném, Escola Nossa Senhora das Graças, Escola São José, Escola Santo Antônio e Escola Santa Ana) que atendem cerca de 1300 alunos, desde a Educação Infantil às séries iniciais do Ensino Fundamental, e contam com 22 professores vinculados à Usina, que trabalham em regime integral. Apesar do engajamento da Usina com o meio ambiente, a utilização destes projetos em prol da EA, deixa a desejar, uma vez que os mesmos são pouco explorados pelos professores na sua prática educacional.

B. Coleta de dados

Através da aplicação de questionários para verificar o conhecimento dos professores sobre a Mata Atlântica e seu uso sustentável, posteriormente a realização das palestras, atividades de campo, oficinas e cursos sobre as temáticas abordadas para os professores, alunos, funcionários e membros da comunidade local.

Resultados e discussão

Os professores vinculados às escolas da Usina Trapiche responderam os questionários de forma satisfatória.

Os resultados a partir dos questionários indicaram que (100%) dos professores afirmaram que a Mata Atlântica sofreu modificações acarretadas pela ação antrópica, ressaltando a importância dos animais e plantas para a sobrevivência da mesma e reconhecem ainda que a caça a animais silvestres e o corte de árvores (100%) é uma atitude errônea. Entretanto, 54,2 % informam que já se alimentaram algum animal silvestre caçado nos arredores de sua residência. Este fato pode ser explicado pelo fato que a EA é um processo constante, no qual a comunidade toma consciência sobre a importância da conservação do meio ambiente e adquirem conhecimentos, habilidades, experiências, valores e a determinação, que os tornam capazes de agir individual ou coletivamente na busca de soluções para os problemas ambientais presentes ou futuros (Rigonat, 2002). Além disso, surgem oportunidades de reflexão sobre valores que são imprescindíveis para às mudanças comportamentais e, sobretudo, atitudinais (Carvalho, 1998).

A maioria dos professores (79,2%) respondeu que as plantações de cana-de-açúcar (79,2%)

e a presença de leões, girafas e elefantes não fazem parte deste bioma (91,6 %). Mostraram ainda conhecimento que nem todas as matas existentes no planeta podem ser chamadas de Mata Atlântica (91,7 %), bem como nestas, os únicos seres vivos que existem não são apenas os animais (100%).

Outro ponto a considerar foi com relação à opinião dos professores entrevistados no que se refere à recuperação da flora do bioma em questão. Assim, todos os professores (100%) reconheceram que a Mata Atlântica apresenta uma ampla diversidade de plantas e que preservá-las é de suma importância para o equilíbrio do meio ambiente. Além disso, admitem que a criação, em casa, de animais silvestres oriundos da Mata Atlântica afeta a natureza, pois eles são necessários e importantes para esta (83,3 %). Nesse sentido, é relevante mencionar que os projetos voltados para a EA nas instituições escolares são de grande importância para a formação de cidadãos capazes de interagir como meio. De acordo com Bizerril & Faria (2001) os projetos educativos têm obtido grande êxito nas escolas brasileiras. Por meio dos quais, os membros da instituição escolar se mantêm mais informados acerca de tal temática e, conseqüentemente, as informações são transmitidas e transformadas em conhecimento para a comunidade local.

Um fator interessante é que todos os professores (100%) se mostraram cientes de que o desenvolvimento do Brasil não depende do corte excessivo de árvores para extração de madeiras, levando em consideração que o Brasil sendo um país de vasta extensão territorial, faz-se necessário preservar as florestas, pois as mesmas tem papel imprescindível na melhoria da qualidade de vida de todos os seres vivos, promovendo assim o equilíbrio ecológico. Assim, verifica-se que os docentes estão conscientizados de que a perda de áreas da Mata Atlântica no nosso país é algo extremamente negativo e que há diversas causas históricas de atividades relacionadas à utilização de forma predatória dos recursos naturais, o que acarretou graves danos ao meio ambiente (Young, 2006). Ademais, todos (100%) os docentes ainda enfatizaram que as queimadas não devem ser vistas como uma maneira de eliminar plantas e das árvores, e por isso não deve ser praticada, pois acomete vários prejuízos ao meio ambiente.

Quando questionados se as árvores não devem ser plantadas em cidades, sob a justificativa de sempre ocupar espaço desnecessário e causar problemas nesse ambiente, 95,8% dos professores entrevistados foram contra tal afirmação. Ademais reconheceram que resíduos excessivos de fábricas e indústrias podem prejudicar o solo e matar dezenas de animais, assim como as águas que utilizamos em casa não devem ser despejadas diretamente em rios e lagos. (100%).

Um total de (100%) dos professores afirmaram que praticam atitudes consideradas sustentáveis, como por exemplo: a economia de água e evitar o desperdício de energia elétrica. Porém, quando foram questionados sobre a importância e observação do selo PROCEL de economia de energia (81,9%) dos professores responderam que observam e instruem os alunos. Enquanto que para o conceito de sustentabilidade apenas (36,3%) dos professores sabiam do que se tratava este termo. Isso revela que a responsabilidade social de uma organização consiste na decisão de participar mais diretamente das ações comunitárias na região em que está inserida e, por conseguinte/conseqüência a diminuição de possíveis danos ambientais decorrente do tipo de atividade que exerce (Jacobi, 2002). A reflexão sobre as práticas sociais, em um contexto marcado pela degradação permanente do meio ambiente e do seu ecossistema, envolve uma necessária articulação com a produção de sentidos

sobre a educação ambiental. Como consta no Caderno de Debate Agenda 21 e Sustentabilidade, a Convenção sobre a Biodiversidade de 1993 no seu artigo 10 define assim o uso sustentável dos recursos naturais: “a utilização de componentes da diversidade biológica de modo e em ritmo tais que não leve, no longo prazo, à diminuição da diversidade biológica, mantendo assim seu potencial para atender as necessidades e aspirações de gerações presentes e futuras”.

De acordo com os questionários, a maioria dos professores apresentou um conhecimento considerável e satisfatório a respeito da alimentação alternativa, os resultados indicaram que (100%) responderam que alimentação alternativa tem um baixo custo. Afirmaram ainda (90,1%) que a alimentação alternativa é uma forma de aproveitar todos os nutrientes dos alimentos e (95,7%) responderam que as folhas, os talos, cascas e as sementes são de grande valia como alimentos alternativos. A partir desses resultados pode-se dizer que as pessoas já apresentavam conhecimentos prévios sobre o que é alimentação alternativa, quais seus principais componentes, seu uso e sua importância para a nutrição do ser humano e sua importância ecológica e o impacto que os lixos orgânicos têm sobre o ambiente. A alimentação alternativa tem sido definida como “a proposta de promover na dieta brasileira o uso de alimentos tradicionais e não tradicionais ricos em vitaminas e minerais, que são acessíveis as populações” (Debessautet, 1992).

Considerando os aspectos apontados pelos professores entrevistados, verifica-se que é de extrema necessidade procurar saber inicialmente qual a percepção ambiental que os indivíduos possuem como uma estratégia inicial para a formação de pessoas capazes de desenvolver uma opinião crítica e possivelmente transformar a realidade atual (Sato, 2003). A importância nesse caso se dá, sobretudo, quando se trata de professores, uma vez que são estes quem vão conduzir o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos na escola na qual lecionam. Assim, segundo Jacobi (2003) é o educador quem atua como mediador na construção de referenciais ambientais e, por isso, deve saber usá-los como meios que possibilite o desenvolvimento de uma prática social centrada no conceito da natureza, bem como na difusão da consciência voltada para a sustentabilidade ambiental.

O referido projeto também incluiu atividades posteriores de extensão envolvendo os professores, alunos, funcionários e integrantes da comunidade escolar. Foram realizadas atividades de campo nas áreas de Mata Atlântica onde foram realizados cursos sobre eixos temáticos no qual poderiam ser trabalhados com os alunos em sala de aula, além de realização palestras que tiveram como temas: “*Sustentabilidade, uma questão de atitude!*” e “*Aproveitamento dos Alimentos*”; cursos sobre “*Alimentação Alternativa*” e uma oficina sobre “*Compostagem Caseira*”. As oficinas realizadas tinham por finalidade instruir o público na construção de uma composteira caseira, reaproveitando sobras de alimentos de origem vegetal, tendo como foco principal o tema da Sustentabilidade, evitando também, o desperdício de alimentos e o acúmulo de lixo orgânico. Ademais, também foram realizadas exposições relacionadas ao aquecimento global, reciclagem de sacolas plásticas, poluição ambiental e a elaboração de cartazes sobre a sustentabilidade, que visaram à economia de água e de energia elétrica e posteriormente foram fixados em lugares estratégicos das dependências da Escola.

Considerações finais

As escolas do presente estudo desenvolvem projetos locais de conservação e educação ambiental, através de convênio firmado entre a Universidade Federal de Pernambuco e a Usina Trapiche. Acreditamos que todos esses fatores podem contribuir para a formação de um contexto favorável, onde os docentes enriquecem suas atividades e utilizam com eficácia a EA para a formação de agentes multiplicadores. Isso é refletido nos resultados dos questionários, onde foi possível verificar que os professores estão conscientizados sobre a importância da Mata Atlântica e o uso sustentável, entretanto é válido salientar que a EA precisa ser inserida de tal forma que passe a fazer parte do cotidiano escolar.

Referências

- Art. 2º da Lei n. 9.795/99 que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal”.
- BIZERRIL, M. X. A.; FARIA D. S. **Percepção de professores sobre a educação ambiental no ensino fundamental**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 57-69, jan./dez. 2001.
- BRANDÃO, M. G. L.; MOREIRA, R. A.; ACÚRCIO, F. A. **Interesse dos estudantes de farmácia e biologia por plantas medicinais e fitoterapia**. Revista Brasileira de Farmacologia, v.11, n. 2, p. 71-76, 2001.
- CALIXTO, J. B. **Biodiversidade como fonte de medicamentos**. Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, n. 3, p.37-39, 2003.
- CARVALHO, I. **A invenção ecológica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.
- CARVALHO, I. C. M. **A Educação Ambiental no Brasil**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Educação Ambiental no Brasil, p. 13-20, 2008.
- DEBESSAUTET, I. **Estudio de las bases científicas para el uso de alimentos alternativos en la nutrición humana**. Brasília : INAN, p. 921992.
- DIAS, G.F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. São Paulo, Gaia, 1992.
- EFFTING, R. T. **Educação ambiental nas escolas públicas: realidade e desafios**. 2007. Monografia (Pós Graduação em “Latu Sensu” Planejamento Para o Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Marechal Cândido Rondon, 2007.
- ESTEVES, L.M. **Da teoria a prática: Educação ambiental com as crianças ou O fio da história**. Porto (Portugal): Porto, 1998.
- FARFAN, J. A. **Alimentação alternativa: análise crítica de uma proposta de intervenção nutricional**. Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, v. 14, n.1, p. 205-212, 1998.
- FUNARI, C. S.; FERRO, V. O. (2005). **Uso ético da biodiversidade brasileira: necessidade e oportunidade**. Revista Brasileira de farmacognosia, v.15, n.2,p. 178-182.
- JACOBI, P. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189-205, 2003.
- JACOBI, P. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Autores Associados, n. 118, p. 189-205, 2003.
- LAYRARGUES, P. P. **Identidades da educação ambiental brasileira / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental**, Brasília :Ministério do Meio Ambiente, p.156. 2004.
- LOUREIRO, C. F. B. **Proposta Pedagógica**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Educação Ambiental no Brasil. 2008. p. 03-12.
- MASCARENHAS, M.G. et al. **Soluções ao alcance das mãos**. Globo Ciência, n.51, p.12-16,

1994.

OLIVEIRA, E.M. **O Que fazer Interdisciplinar**. In: A Educação Ambiental uma possível abordagem. Brasília, Edições IBAMA, 2000.

ONG BANCO DE ALIMENTOS, Relatório anual de 2010.

SANTOS, L. A. S. *et al.* **Uso e percepções da alimentação alternativa no estado da bahia: um estudo preliminar**. Rev. Nutr., Campinas, v.14, p. 35-40, 2001.

SATO, M., SANTOS, J. E. **Tendências nas pesquisas em educação ambiental**. In NOAL, F.; BARCELOS, V. (Orgs.) Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 253-283, 2003.

SCHÄFFER, W. B; PROCHNOW, M. **A Mata Atlântica e você: como preservar, recuperar e se beneficiar da mais ameaçada floresta brasileira**. Apremavi, Brasília, Brasil, pp. 156, 2002.

VEIGA, A.; AMORIN, E.; BLANCO, M. **Um Retrato da Presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 23p. 2005.

YOUNG ,C. E. F. **Desmatamento e desemprego rural na Mata Atlântica**. v.13, n.2, p. 75 - 88, 2006

GESTÃO AMBIENTAL EM DESTINOS TURÍSTICOS INSULARES: UMA ANÁLISE DOS MEIOS DE HOSPEDAGEM DO ARQUIPÉLAGO DE FERNANDO DE NORONHA (PERNAMBUCO - BRASIL)

Nathália Körössy¹;
Alexandre César da Silva²;
Ana Julia Melo³;
Carlos Eduardo Pimentel⁴;
Elidomar Alcoforado⁵;
Gloria Maria Widmer⁶;
Luis Henrique de Souza⁷; Vanice Selva⁸.

Introdução

O turismo tem se mostrado uma atividade econômica em franca expansão, assumindo importante papel enquanto gerador de renda e postos de trabalho. Em 2012, chegou-se à marca histórica de 1 bilhão de turistas internacionais. Nesse cenário de expansão da atividade turística internacional, destacam-se os positivos indicadores de desempenho do turismo em destinos insulares.

Segundo a *United Nations World Tourism Organization* (UNWTO, 2004), entre 1990 e 2002, enquanto o número de desembarques internacionais apresentou uma taxa média anual de crescimento de 3,7%, alguns países insulares apresentaram taxas acima da média, a exemplo de Cuba (18,2%), Cabo Verde (13,2%), Maldivas (9,1%) e República Dominicana (8,6%). Dados mais recentes da UNWTO (2012) mostram que a demanda turística internacional por pequenos países insulares aumentou em mais de 12 milhões na última década, atingindo 41 milhões em 2011.

Em diversas ilhas, o turismo tem representado a principal entrada de divisas e a maior parcela do Produto Interno Bruto - PIB (UNWTO, 2012). Contudo, ao mesmo tempo em que o turismo consiste numa relevante atividade econômica para as ilhas, configura-se como constante fonte de pressão sobre os sistemas ecológicos e sociais, ameaçando o equilíbrio ambiental. Com tal perspectiva, inúmeras são as iniciativas de governos e setor privado no estímulo à prática de um turismo mais responsável, mediante a incorporação da gestão ambiental nos destinos insulares e seus

1. Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente; Docente do Departamento de Hotelaria e Turismo (DHT/UFPE); nathaliakorossy@gmail.com
2. Mestre em Ciências Contábeis; Docente do DHT/UFPE; acbspe@uol.com.br
3. Mestre em Hospitalidade; Docente do DHT/UFPE; anjutur@gmail.com
4. Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente; Docente do DHT/UFPE; cep@ufpe.br
5. Mestre em Administração; Docente do DHT/UFPE; elidomar.alcoforado@gmail.com
6. Doutora em Ciências da Comunicação gmwidmer@uol.com.br
7. Mestre em Gestão e Desenvolvimento em Turismo; Docente do DHT/UFPE; luis_rce@yahoo.com.br
8. Doutora em Geografia; Docente do DHT, do Deptº. de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da UFPE; vanice.selva@gmail.com

empreendimentos turísticos.

No âmbito da esfera pública, a gestão ambiental pode ser entendida como um processo político conduzido por governos municipais, estaduais e federais para formulação, implementação e avaliação de políticas de cunho ambiental (SEIFFERT, 2009). No cenário internacional, é possível perceber o crescente número de governos insulares que passaram a incorporar as dimensões socioculturais e ecológicas da sustentabilidade (para além da econômica) no planejamento turístico, a exemplo do plano de desenvolvimento turístico das Ilhas Seychelles (*Tourism Development in Seychelles 2001-2010*) e da cobrança de uma ecotaxa pela visitação no arquipélago mediterrâneo de Baleares (Espanha), como forma de financiamento de projetos de melhoria da qualidade ambiental.

Já na esfera privada, a gestão ambiental se expressa na maneira pela qual a organização se prepara para implementar medidas de controle de suas atividades, evitando geração de impactos ambientais (SEIFFERT, 2009), seguindo as medidas de controle capitaneadas pelo poder público. Nesse sentido, tem sido crescente a adoção de práticas ambientalmente responsáveis nas operações dos empreendimentos, o estabelecimento de políticas ambientais para funcionamento e operação das organizações, além da implantação e certificação de Sistemas de Gestão Ambiental (SGA) mundialmente conhecidos, como o ISO 14.001.

No Brasil, cabe destacar o caso do Arquipélago de Fernando de Noronha, no Estado de Pernambuco. Considerado o destino turístico brasileiro mais desejado de 2011 (BRASIL, 2012), Fernando de Noronha tem no turismo sua base econômica. Contudo, também se atribui ao turismo a constante pressão sobre seus recursos naturais, apesar do intenso controle da visitação e da cobrança de uma taxa de preservação ambiental por parte do governo local: a Administração do Distrito Estadual de Fernando de Noronha (ADEFN).

Buscando promover o desenvolvimento sustentável do turismo de Fernando de Noronha e a adoção de práticas de gestão ambiental, a ADEFN iniciou em 2011 um processo de planejamento turístico do arquipélago, envolvendo de forma participativa todos os setores relacionados ao turismo: meios de hospedagem, alimentos & bebidas, agências de receptivo, operadoras de mergulho, guias de turismo e condutores, taxistas, bugueiros, locadoras de veículos, artesãos, etc. De modo a apoiar esta importante iniciativa, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), representada pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) e pelo Departamento de Hotelaria e Turismo (DHT) – tencionando cumprir seu compromisso social e sua missão de construção de conhecimentos e competências para promoção da sustentabilidade da sociedade, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão – e a ADEFN firmaram um convênio de cooperação técnica para a realização da primeira etapa do planejamento turístico: o diagnóstico da situação atual da oferta turística local.

Dentre todos os elementos que compõem a oferta turística de Fernando de Noronha, selecionou-se dois setores em particular, considerados mais expressivos em termos quantitativos: meios de hospedagem e equipamentos de alimentação. Assim, ao longo do primeiro semestre de 2012, docentes e discentes do curso de Bacharelado em Turismo do DHT/UFPE, contando com o apoio logístico da ADEFN e da PROEXT, desenvolveram pesquisas de gabinete e de campo para elaboração do diagnóstico situacional da oferta turística de Fernando de Noronha, buscando identificar os principais entraves à sustentabilidade do turismo insular.

Assim, o presente artigo apresenta os resultados obtidos através desta ação extensionista, focando nas práticas de gestão ambiental realizadas pelos empreendimentos hoteleiros formais e informais de Fernando de Noronha. De posse de tais resultados, espera-se que, tanto a esfera pública, quanto o setor privado possam conhecer o estado da arte da gestão ambiental insular e, assim, traçar medidas necessárias à promoção da sustentabilidade do turismo de Fernando de Noronha.

A dinâmica do turismo em ambientes insulares e a relevância da gestão ambiental

As ilhas costumam possuir ambientes naturais ricos em endemismos (HESS, 1990), mas sensíveis às alterações antrópicas (GÖSSLING, 2001). Devido aos reduzidos territórios, as ilhas apresentam restrita quantidade e variedade de recursos naturais, além de uma limitada capacidade de suporte natural, econômico e social, restringindo as possibilidades de produção econômica em larga escala (OLMO, 2006).

No entanto, características como tamanho reduzido, endemismos, natureza exótica, praias paradisíacas, culturas distintas, entre outras, que poderiam limitar diversas atividades produtivas, são fatores propícios ao desenvolvimento de uma atividade em particular: o turismo (BRIGUGLIO & BRIGUGLIO, 1996; KOKKRANIKAL *et al*, 2003; UNWTO, 2004). Ao possuírem uma identidade distinta e imediatamente reconhecível (PEARCE, 2003), as ilhas permeiam o imaginário coletivo, configurando-se como lugares paradisíacos, de relaxamento e contato com a natureza. Tornam-se, portanto, especialmente atrativas aos visitantes.

As estatísticas confirmam o interesse crescente dos turistas por tais ambientes, proporcionando aumento nos fluxos turísticos receptivos, a ponto de diversos países insulares possuírem o turismo como importante contributo ao PIB. Exemplificando, a UNWTO (2004) demonstra que, no ano de 2002, o turismo representou 49,8% do PIB das Ilhas Maldivas, 38% do PIB de Antígua e Barbuda, 34,9% das Bahamas, 31% de Santa Lucia, 26,5% de Barbados e 18,5% de Seychelles.

Os números mostram o porquê de o turismo ser considerado uma interessante aposta para o desenvolvimento socioeconômico insular. Atribui-se ao turismo a capacidade de trazer divisas estrangeiras, gerar postos de trabalho, incrementar a renda de ilhéus e melhorar a qualidade de vida local. Por outro lado, o crescimento do turismo insular também tem evidenciado sua capacidade de causar efeitos adversos no ambiente. Ilhas pequenas como Mikonos (Grécia), Porquerolles e Ré (França) e Capri (Itália) são exemplos de lugares que sofreram os efeitos negativos de um desenvolvimento turístico até níveis que excedem sua capacidade de acolhimento (UNWTO, 2004).

Nesse sentido, Kokkranikal *et al* (2003, p. 426) observam que muitos destinos turísticos insulares têm se tornado sinônimos de turismo massivo, sobretudo no Caribe e Mediterrâneo. De igual modo, Royle (2001) chama a atenção para o fato de que muitas ilhas recebem quantidades de turistas muito maiores do que o número de habitantes, representando uma sobrecarga, tanto na infraestrutura local (abastecimento de água, energia, rede de esgotos, transportes etc.), como no ambiente natural. Verifica-se, portanto, entre os principais impactos, o aumento da demanda por

suprimentos de água e geração de energia elétrica, maiores quantidades de despejo de esgoto, de emissão de gases poluentes dos veículos e de geração de resíduos sólidos.

Diante do exposto, é possível constatar que a vulnerabilidade ambiental das ilhas consiste em fator limitante à expansão do turismo, ao mesmo tempo em que este se configura como ameaça ao equilíbrio dos ambientes insulares. Desse modo, se a intenção dos governos insulares segue sendo a promoção do turismo como estratégia de dinamização econômica local, é preciso que estes realizem planejamento e controle do desenvolvimento da atividade turística e que incentivem a adoção de ações ambientalmente responsáveis, especialmente por aqueles grupos de empreendimentos com maiores propensões à geração de impactos ambientais negativos.

Dentre as empresas turísticas com maiores probabilidades de causar impactos ambientais, estão os meios de hospedagem (FORTE, 1994; GREEN GLOBE, 1994; RODRÍGUEZ *et al*, 2008). De acordo com Dias (2003), os impactos negativos dos empreendimentos hoteleiros se manifestam sob dois aspectos: a) uso dos recursos naturais; b) poluição gerada por estes equipamentos. Quanto aos primeiros, pode-se citar o uso descontrolado da água, uso ineficiente de energia e uso descontrolado da terra, flora e fauna nativas. Em relação ao segundo grupo de impactos, os mais comuns são: geração de resíduos sólidos, geração de efluentes líquidos, emissão de gases e ruídos, além de poluição visual (RUSCHMANN, 1999; GONÇALVES, 2004).

O receio quanto à geração de tais danos ambientais vem refletindo em uma crescente preocupação do setor hoteleiro em incorporar princípios e práticas de gestão ambiental nas operações de suas atividades. Assim, monitoramento contínuo do uso de recursos como água e energia, instalação de sistemas de reutilização de água e de mecanismos de energia limpa, políticas de redução de resíduos sólidos e efluentes, separação do lixo, coleta seletiva e utilização de produtos de limpeza biodegradáveis são apenas algumas das práticas de gestão ambiental que vêm sendo adotadas pelos empreendimentos. Tais práticas vêm sendo incorporadas, tanto de forma isolada, quanto de forma organizada, sob um sistema de gestão ambiental passível de certificação, a exemplo da norma internacional ISO 14.001 e da norma brasileira NBR 15401 (Sistema de Gestão da Sustentabilidade em Meios de Hospedagem - SGSust_MH).

Fernando de Noronha: uma breve caracterização

Situado no Oceano Atlântico, a 545 km da capital pernambucana, está Fernando de Noronha, um arquipélago de origem vulcânica formado por 21 ilhas e ilhotas, com área de 26 km². Resulta de terras emersas de um vulcão extinto, componente da Dorsal Mediana do Atlântico. Fernando de Noronha também é o nome dado a maior e única ilha habitada do arquipélago, com área de 17 km². Possui clima tropical subúmido, com temperatura média anual de 26°C e precipitação média anual de 1.200mm, concentradas entre abril e junho e elevada evapotranspiração potencial (SELVA, 1989).

O arquipélago compõe o Ecossistema Costeiro, caracterizado por vegetação arbustiva e herbácea, porém bastante alterada pela introdução de espécies exóticas, resultado do processo de ocupação iniciado no século XVII. Além das paisagens naturais, a Ilha de Fernando de Noronha

guarda paisagens culturais representadas por um patrimônio arquitetônico que conta a história de ocupação da ilha e uma parte da história do Brasil, através de igrejas, casario e fortes, localizados na Vila dos Remédios, com destaque para o Palácio de São Miguel (sede da administração local), a Igreja de Nossa Senhora dos Remédios e o Forte dos Remédios, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) (TEXEIRA *et al*, 2003).

O processo de ocupação da ilha esteve intimamente ligado a sua condição de isolamento do continente: nesse sentido, abrigou colônia correcional, a partir de 1737. Na década de 1930, instalou-se presídio para presos políticos do Estado Novo. Durante a II Guerra Mundial, em função da posição estratégica em relação à Europa, palco da Guerra, transformou-se em território federal, sendo fortemente ocupada por militares.

Em 1988, Fernando de Noronha passou a ser Distrito Estadual de Pernambuco, época em que significativas mudanças políticas, administrativas, demográficas e econômicas começaram a ocorrer. Foi instalado o primeiro governo civil, formado por um Conselho Distrital e criadas duas unidades de conservação, o Parque Nacional Marinho de Fernando de Noronha e a Área de Proteção Ambiental de Fernando de Noronha, que redefiniram a produção do espaço. Novas formas, novas funções e, conseqüentemente, novas possibilidades econômicas e sociais para a população local.

A nova realidade que se estabeleceu na ilha foi impulsionada pelo governo de Pernambuco, que passou a investir no desenvolvimento turístico local, na busca por conciliar o uso turístico a alternativas econômicas para a população noronhense. Assim, abriu-se caminho para investimentos vindos de fora, com o intuito de fortalecer e consolidar a infraestrutura e os serviços necessários ao desenvolvimento do turismo diante do potencial de paisagens existentes, possibilitando ainda a entrada de pessoas do continente para trabalhar em atividades ligadas ao turismo, os chamados *baoles*. O setor primário, representado pela pesca e agricultura, que antes tinha importância nas atividades produtivas locais, perdeu seu lugar para o setor terciário, representado pelas atividades turísticas. Estas atualmente predominam, empregando elevado número de ilhéus e de *baoles*. Ilhéus aos poucos se incorporaram à cadeia produtiva do turismo com os incentivos à instalação das pousadas domiciliares. Também se instalaram bares, restaurantes, serviços de transporte, de lazer aquático, etc. (MELO, 2004).

Em 2001, em conjunto com a Reserva Biológica Marinha do Atol das Rocas, Fernando de Noronha foi titulado Sítio do Patrimônio Natural Mundial pela UNESCO, em função de suas particularidades geomorfológicas, biológicas e paisagísticas, da acentuada incidência de espécies endêmicas e de sua importância como berçário de espécies em risco de extinção, a exemplo de tipos de golfinhos e tartarugas marinhas. Além de responsáveis pela citada titulação, tais características também são algumas das principais motivadoras de visitação turística ao arquipélago (WIDMER, 2007).

Considerados estes contextos de desenvolvimento turístico e de titulação mundial por seu valor natural, retoma-se a ideia de Dias (2003) sobre impactos negativos dos empreendimentos hoteleiros, para lembrar que estes são elementos da cadeia produtiva do turismo que manifestam seus efeitos negativos justamente sobre elementos da natureza pelos quais o arquipélago é reconhecido internacionalmente. Como exemplos, pode-se citar: uso descontrolado da água, uso ineficiente de

energia e uso descontrolado da terra; degradação de flora e fauna nativas; geração de resíduos sólidos e de efluentes líquidos; emissão de gases e ruídos; poluição visual; entre outros.

Especificamente quanto ao consumo de água e energia e geração de resíduos, comprometem não só o ambiente, mas a própria sustentabilidade do turismo em Noronha, tendo em vista a baixa disponibilidade de água doce, concentrada em apenas um reservatório, que chega a secar em períodos de poucas chuvas, deixando a população e todas as atividades dependentes de um único dessalinizador de água do mar. (KÖRÖSSY, 2007). Quanto à energia, Noronha depende de apenas uma fonte: a combustão de óleo diesel, que compromete o ambiente com resíduos e emissão de gás carbônico. O mesmo problema é observado na produção de resíduos sólidos, pois apesar de haver coleta regular, tais resíduos têm que ser transportados onerosamente para o continente, em função da falta de condição espacial para armazená-los no arquipélago.

Procedimentos metodológicos

Para a consecução do projeto de extensão ora descrito, a equipe do DHT/UFPE desenvolveu etapas metodológicas que visaram, principalmente, a efetivação de um trabalho que refletisse os interesses da comunidade do arquipélago, disponibilizando a seus integrantes um instrumento de informação fidedigna sobre a gestão ambiental dos meios de hospedagem de Fernando de Noronha. Para tanto, os trabalhos foram realizados de acordo com as seguintes etapas:

Realização de pesquisa bibliográfica: publicações da Organização Mundial do Turismo (OMT) e textos de autores de renome na discussão acerca da gestão ambiental foram utilizados para o levantamento de indicadores e variáveis necessários ao diagnóstico da gestão ambiental dos meios de hospedagem em Fernando de Noronha.

Reuniões participativas: realização de reuniões envolvendo a equipe do projeto e a comunidade para validação de indicadores e variáveis. Os encontros também serviram de base para que fossem definidos aspectos operacionais concernentes ao trabalho de campo, a exemplo da definição de sua abrangência, quando se optou pela realização de uma pesquisa censo, ou seja, contemplou-se a totalidade dos meios de hospedagem da ilha, sendo os resultados do diagnóstico categorizados em Meios de Hospedagem Regulares (MHREG) e Meios de Hospedagem Informais (MHINF). De acordo com a listagem fornecida pela ADEFN, o universo da pesquisa consistiu de 149 equipamentos de hospedagem, sendo 106 regulares e 43 informais.

Definição e construção do instrumento de coleta de dados: para embasar a análise quantitativa dos dados, de modo a se obter um quadro que melhor representasse a realidade da situação atual sobre a gestão ambiental dos empreendimentos investigados, optou-se pela coleta de dados por intermédio de um formulário elaborado a partir de uma matriz de referência de macrovariáveis e variáveis (Quadro 01), criado pela equipe técnica.

Quadro 01 - Macrovariáveis e variáveis de análise

MACROVARIÁVEIS	VARIÁVEIS
Tratamento dos resíduos	Coleta seletiva; uso de descartáveis; reuso de resíduo reciclável; reuso de resíduo orgânico.
Uso racional da água	Reuso de águas residuais; estabelecimento de metas de consumo; uso de dispositivos de economia de água; incentivo aos hóspedes para economia de água; aproveitamento de águas fluviais; sistema de tratamento de efluentes.
Uso racional da energia elétrica	Estabelecimento de metas para redução do consumo de energia; uso de dispositivo para economia de energia; uso específico de painel solar.
Sistema de Gestão Ambiental (SGA) certificado	Existência de certificação para o SGA.

Fonte: elaboração dos autores (2012)

Planejamento dos trabalhos de campo: definição dos dias de trabalho; formação da equipe de trabalho de campo, constituída por 6 alunos-pesquisadores e 2 professores do Departamento de Hotelaria e Turismo; acerto de detalhes operacionais.

Realização da pesquisa de campo: os trabalhos de campo foram realizados no período de 20 a 27 de maio de 2012 e consistiram na visita aos meios de hospedagem por parte dos alunos-pesquisadores para a aplicação dos formulários. Foram obtidos 80 formulários para os MHREG e 20 para os MHINF. A diferença deste quantitativo para o número de estabelecimentos fornecidos pela ADEFN deve-se à desatualização da listagem inicialmente fornecida.

Tratamento e análise dos dados coletados: adotou-se a abordagem quantitativa para a análise dos dados coletados, tendo sido empregado o *software* estatístico *Statistical Programme for Social Science* – SPSS (v. 15.0). Em síntese, foram utilizadas as técnicas de estatística descritiva para obtenção das distribuições de frequência absoluta e percentual, além de testes não paramétricos, que demonstram a existência de diferenças estatísticas entre as categorias de análise.

Apresentação dos resultados à comunidade: em julho de 2012 foram apresentados à comunidade local os resultados obtidos neste projeto de extensão.

A gestão ambiental nos meios de hospedagem de Fernando de Noronha

Realizou-se a desagregação da amostra nas tipologias Meios de Hospedagem Regulares (MHREG) e Meios de Hospedagem Informais (MHINF), com vistas ao estabelecimento de um comparativo no âmbito das macrovariáveis e suas respectivas variáveis.

Macrovariável tratamento dos resíduos

Para os MHREG constatou-se que a coleta seletiva de resíduos é realizada em metade dos estabelecimentos (Gráfico 01). Esta prática é verificada em apenas 40% dos MHINF, conforme observado no Gráfico 02. Trata-se de um resultado preocupante, pois se sabe da importância da realização da coleta seletiva, tanto para descarte, como para aproveitamento de resíduos.

Gráfico 01 - Coleta seletiva MHREG



Gráfico 02 - Coleta seletiva MHINF



Fonte: Pesquisa direta, maio/junho, 2012.

Outro dado preocupante em relação à gestão dos resíduos sólidos diz respeito à utilização de descartáveis: 55% dos MHREG afirmaram utilizá-los (Gráfico 03). Por outro lado, nos MHINF, um ponto positivo a destacar é que a maioria (75%) disse não utilizar esse tipo de material (Gráfico 04). Foi questionado se os MHREG reutilizavam algum resíduo reciclável e apenas 32% responderam afirmativamente a esta variável (Gráfico 05). Para os MHINF, os resultados se mostraram menos satisfatórios, uma vez que apenas 20% dos estabelecimentos realizam este procedimento (Gráfico 06).

Gráfico 03 - Uso descartáveis MHREG

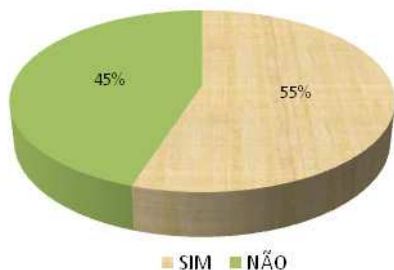
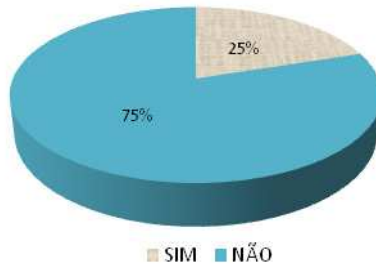


Gráfico 04 - Uso descartáveis MHINF



Fonte: Pesquisa direta, maio/junho, 2012.

Gráfico 05 - Reuso resíduo reciclável MHREG

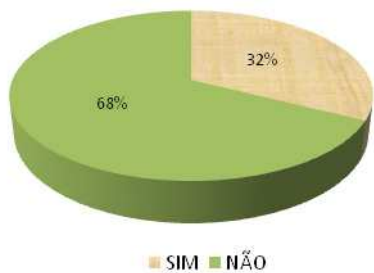
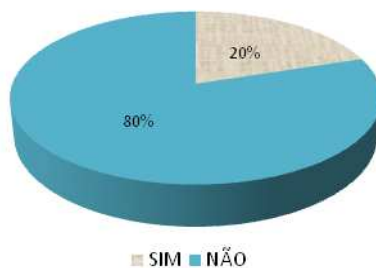


Gráfico 06 - Reuso resíduo reciclável MHINF



Fonte: Pesquisa direta, maio/junho, 2012.

Também foi questionado se ocorria a reutilização de resíduos orgânicos, constatando-se que é realizada em apenas 29% dos MHREG e em apenas 10% dos MHINF, conforme se observa nos gráficos 07 e 08, respectivamente.

Gráfico 07 - Reuso resíduo orgânico MHREG

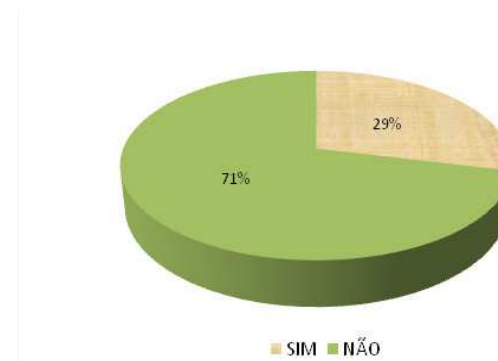
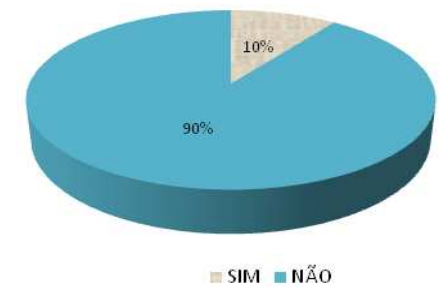


Gráfico 08 - Reuso resíduo orgânico MHINF



Fonte: Pesquisa direta, maio/junho, 2012.

b) Macrovariável uso racional da água

Sabendo-se que a água é um recurso escasso em Fernando de Noronha, foi perguntado se os MHREG e MHINF possuíam algum sistema de reuso de água. No primeiro caso, 49% disseram que sim (Gráfico 09) e no segundo caso, a maior parte (80%) disse que não, como se observa no gráfico 10. Os resultados revelam a necessidade de maior conscientização por parte dos proprietários dos MHINF em estabelecer ações que visem à reutilização de águas residuais, com impactos diretos na disponibilidade dos recursos hídricos da ilha.

Gráfico 09 - Reuso águas residuais MHREG

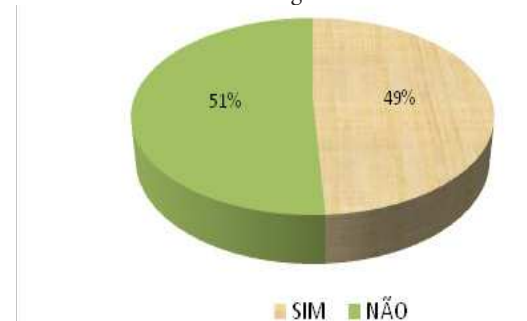
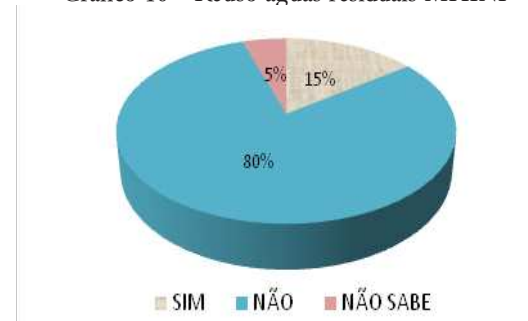


Gráfico 10 - Reuso águas residuais MHINF



Fonte: Pesquisa direta, maio/junho, 2012.

Foi questionado se os empreendimentos estabeleciam metas de consumo, considerando fatores como a demanda, desempenho histórico e referências regionais e consumo de estabelecimentos de mesmo padrão. A maioria dos respondentes da categoria MHREG (76%), afirmou não fazer essas análises, nem estipula metas de consumo (Gráfico 11). Na categoria MHINF, o quadro é semelhante, uma vez que a maioria dos respondentes (65%) afirmou não fazer essas análises, nem estipula metas de consumo (Gráfico 12).

Gráfico 11 - Metas de consumo MHREG

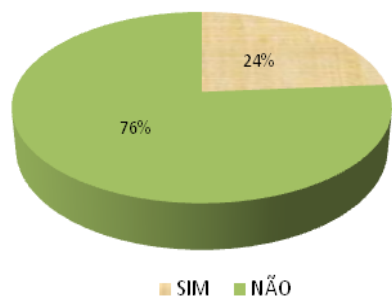
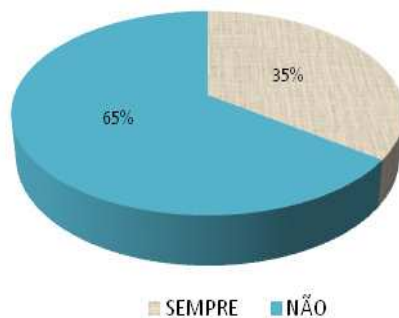


Gráfico 12 - Metas de consumo MHINF



Fonte: Pesquisa direta, maio/junho, 2012.

Uma importante variável procurou levantar se os meios de hospedagem reduzem consumo de água por intermédio de instrumentos específicos, como torneiras e válvulas redutoras de consumo em pias, chuveiros e descargas. A maioria dos MHREG (74%) afirmou que utiliza tais dispositivos (Gráfico 13). Nos MHINF, os resultados não foram tão favoráveis, uma vez que parcela considerável (40%) respondeu não se utilizar desses itens, conforme observado no gráfico 14. Também verificou-se que os dispositivos mais utilizados são as torneiras reguláveis e as caixas acopladas em ambas as categorias.

Gráfico 13 - Dispositivos economia água MHREG

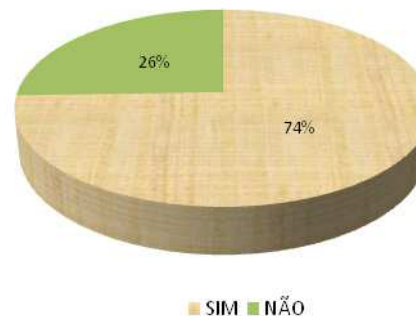
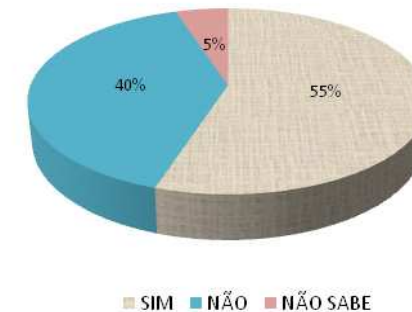


Gráfico 14 - Dispositivos economia água MHINF



Fonte: Pesquisa direta, maio/junho, 2012.

Prática comum entre os meios de hospedagem é incentivar seus hóspedes a participarem de programas de redução no consumo de água. Com relação à existência de um programa específico de economia de água pelo hóspede (troca não diária de roupas de cama e toalhas, por exemplo), a maioria dos estabelecimentos de MHREG (82%) afirma que possui ações específicas nesse sentido (Gráfico 15). O resultado é ainda maior para os MHINF, visto que 90% afirma adotar esta prática (Gráfico 16).

Gráfico 15 - Programa de incentivo aos hóspedes para economia de água MHREG

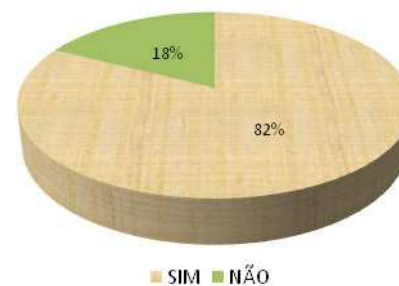
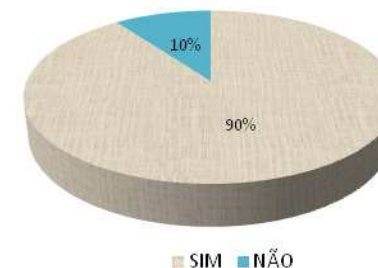


Gráfico 16 - Programa de incentivo aos hóspedes para economia de água MHINF



Fonte: Pesquisa direta, maio/junho, 2012.

Além de possuir programas e dispositivos que possibilitem a economia de água, também é salutar o papel de conscientização de colaboradores e clientes sobre a importância do consumo consciente.

Questionou-se, nesse sentido, se os estabelecimentos informavam aos clientes e funcionários sobre o comprometimento da empresa com a economia de água e 83,5% dos MHREG afirmaram que essa informação é repassada. Nos MHINF, esta prática é verificada em 100% dos casos.

A escassez de água em Fernando de Noronha constitui fator crítico para a sociedade insular, requerendo ações urgentes de reaproveitamento/reuso de água por parte dos meios de hospedagem. Dessa forma, procurou-se investigar se os meios de hospedagem utilizam técnicas de captação e armazenamento de águas pluviais. Para a categoria dos MHREG, 65 afirmaram fazer o aproveitamento das águas das chuvas (Gráfico 17). Situação inversa é observada nos MHINF, onde apenas 7 estabelecimentos afirmaram que fazem o aproveitamento das águas pluviais (Gráfico 18).

Gráfico 17 - Aproveitamento águas fluviais MHREG

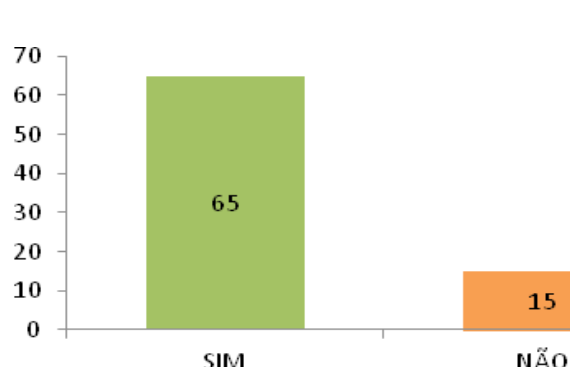
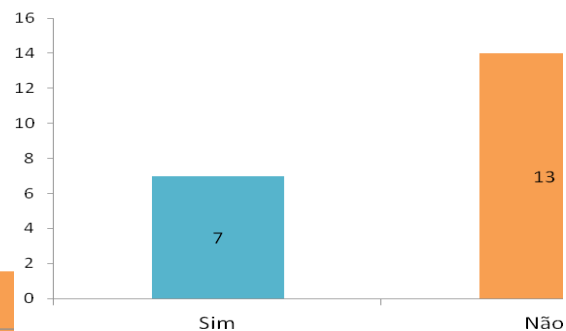


Gráfico 18 - Aproveitamento águas fluviais MHINF



Fonte: Pesquisa direta, maio/junho, 2012.

Outro importante aspecto da gestão ambiental é a forma de eliminação do esgoto sanitário. Foi questionado se as pousadas estavam ligadas ao sistema de esgotamento sanitário. Dentre os MHREG, metade (50%) afirmou que sim (Gráfico 19). Quanto aos MHINF, a quase totalidade é conectada ao sistema (Gráfico 20).

Gráfico 19 - MHREG conectadas ao sistema de esgotamento sanitário

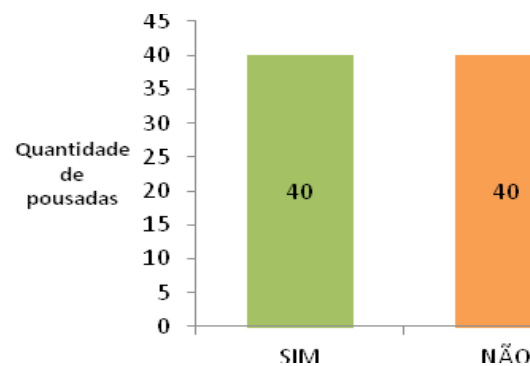
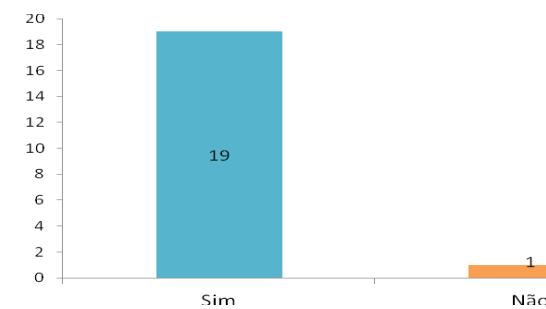


Gráfico 20 - MHINF conectadas ao sistema de esgotamento sanitário



Fonte: Pesquisa direta, maio/junho, 2012.

De modo semelhante, tornou-se importante verificar a existência de um sistema de tratamento de efluentes na gestão ambiental dos meios de hospedagem de Fernando de Noronha. Nesta perspectiva, quanto ao tipo de sistema de tratamento dos efluentes, os mais comuns podem ser visualizados no gráfico 21 para os MHREG. Por outro lado, tratar efluentes não é uma prática consolidada pelos MHINF, uma vez que esta prática é observada em apenas 2 empreendimentos (Gráfico 22).

Gráfico 21 - Tratamento de efluentes MHREG

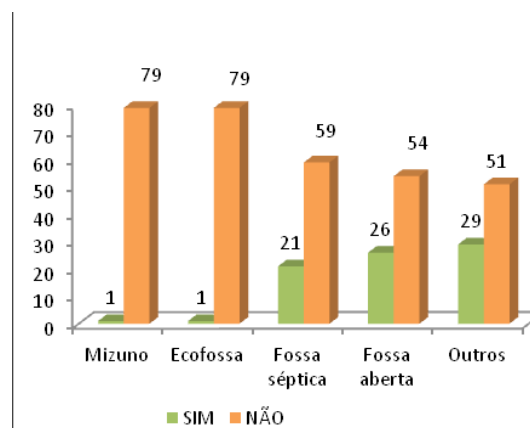
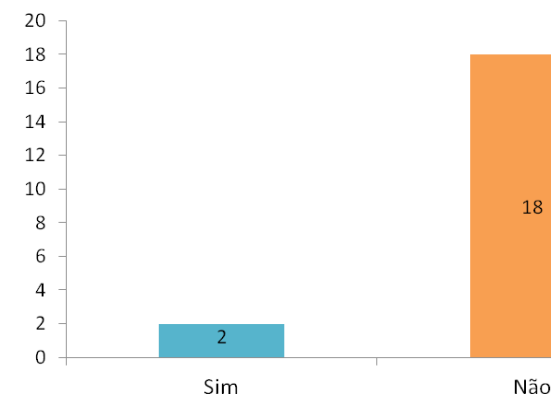


Gráfico 22 - Tratamento de efluentes MHINF



Fonte: Pesquisa direta, maio/junho, 2012.

c) Macrovariável “uso racional da energia elétrica”

A OMT é especialmente preocupada com os efeitos do turismo nas mudanças climáticas no mundo e, de acordo com estudos por ela realizados, os principais ofensores da atividade turística ao meio ambiente se encontram nos gases emitidos pelo transporte aéreo e no consumo de energia elétrica pelos meios de hospedagem.

A base energética de que Fernando de Noronha se utiliza para a produção de eletricidade é combustível fóssil (diesel), a partir de usina termoeletrica pertencente à Companhia Energética de Pernambuco (CELPE). O diesel não é produzido na ilha, sendo transportado até a usina por via marítima a partir do continente, o que faz da eletricidade um insumo caro, a ser racionalizado. Diante deste fato, a presente pesquisa apresenta algumas importantes considerações sobre o consumo de energia por parte dos MHREG e MHINF em Fernando de Noronha.

Em relação ao consumo de energia elétrica, 67% dos MHREG afirmam estabelecer metas para redução de consumo (Gráfico 23) e 36% utilizam algum mecanismo para economia do consumo (Gráfico 25), como sensores de presença e lâmpadas econômicas. Analisando-se os MHINF, observa-se que 70% estabelecem metas para redução de consumo de energia elétrica (Gráfico 24) e 89% utilizam algum dispositivo para economia do consumo (Gráfico 26), como lâmpadas econômicas (adotadas em 15 estabelecimentos). De modo geral, tais gráficos demonstram que a preocupação com o uso racional de energia através do estabelecimento de metas de consumo e uso de dispositivos econômicos tem mais adeptos entre os MHINF.

Gráfico 23 - Metas para redução do consumo de energia MHREG

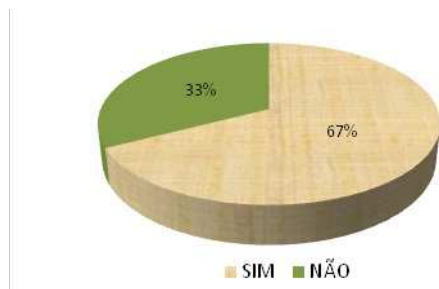
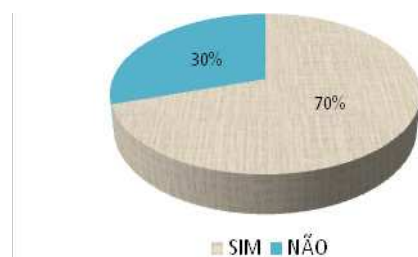


Gráfico 24 - Metas para redução do consumo de energia MHINF



Fonte: Pesquisa direta, maio/junho, 2012.

Gráfico 25 - Dispositivo para economia de energia MHREG

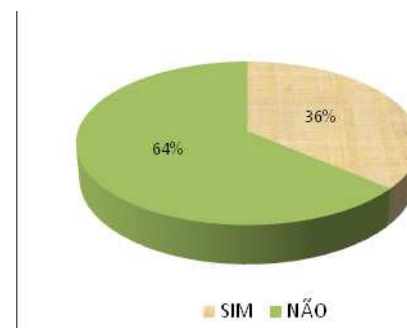
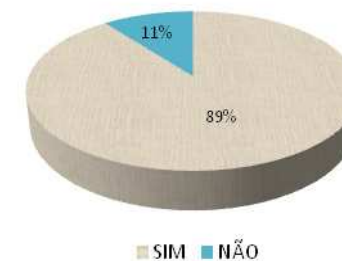


Gráfico 26 - Dispositivo para economia de energia MHINF



Fonte: Pesquisa direta, maio/junho, 2012.

Nota-se, entretanto, poucos MHINF fazendo uso de sensores de presença e cartão economizador de energia: apenas 10% destes estabelecimentos (Quadro 02).

Quadro 02 - Tipos de dispositivos de economia de energia

Dispositivo	% MHREG	% MHINF
Lâmpadas alta eficiência	38%	75%
Sensores de presença	53%	10%
Cartão liga/desliga automático	14%	10%
Outros	45%	20%

Fonte: Pesquisa direta, maio/junho, 2012.

Procurou-se, ainda, levantar o uso de painéis solares e verificou-se que apenas 39% dos MHREG utilizam painéis solares como fonte alternativa de energia limpa (Gráfico 27). Na maioria dos casos, a aplicação desta tecnologia é utilizada para o aquecimento da água do chuveiro e alimentação das lâmpadas (Gráfico 28). Resultado semelhante se verifica para os MHINF, onde a minoria dos empreendimentos (30%) utiliza painéis solares como fonte alternativa de energia limpa (Gráfico 29). Na maioria dos registros dessa categoria, a aplicação desta tecnologia ocorre para o chuveiro elétrico, com incidência de 5 casos (Gráfico 30).

Gráfico 27 - Uso painel solar MHREG

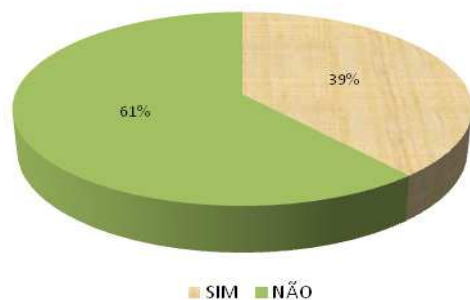
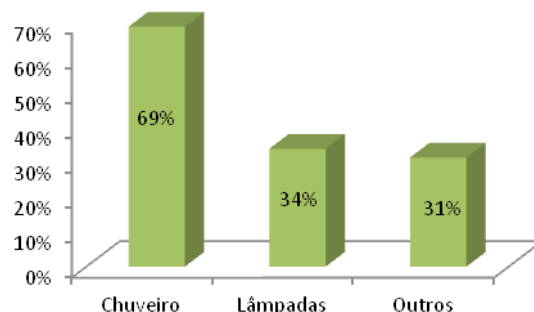


Gráfico 28 - Aplicação painel solar MHREG



Fonte: Pesquisa direta, maio/junho, 2012.

Gráfico 29 - Uso painel solar MHINF

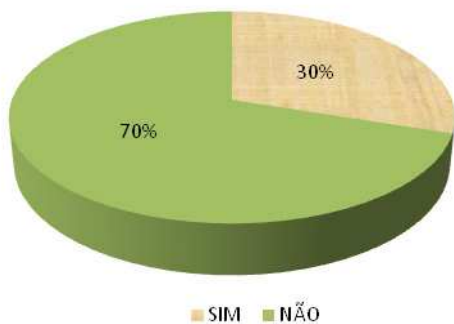
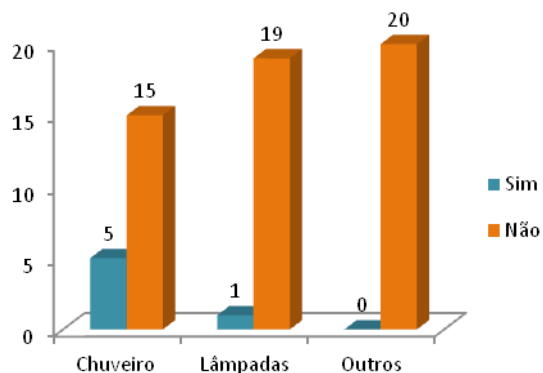


Gráfico 30 - Aplicação painel solar MHINF



Fonte: Pesquisa direta, maio/junho, 2012.

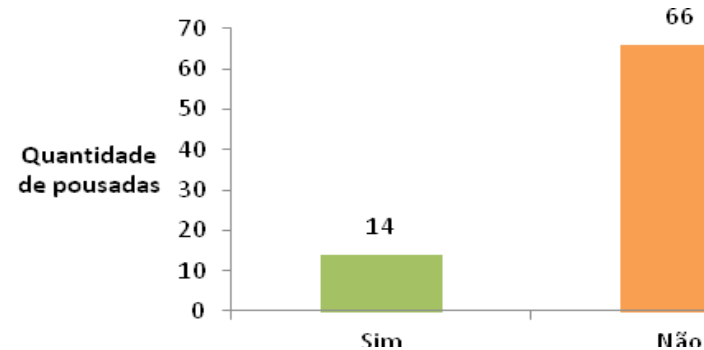
d) Macrovariável “Sistema de Gestão Ambiental (SGA) certificado”

No quesito ambiental, os procedimentos voltados para o tratamento de resíduos sólidos, uso racional da água e da energia elétrica, bem como o uso de tecnologias específicas que reduzam as externalidades para o meio ambiente constituem um conjunto de práticas que conferem às organizações um comportamento ambientalmente responsável. Havendo uma disseminação dessas

práticas no mundo inteiro, tornou-se necessário reconhecer as empresas que adotam Sistemas de Gestão Ambiental (SGA), obtendo certificados que atestem seu compromisso com a responsabilidade ambiental.

Nesta vertente, procurou-se identificar a existência de certificação de SGA dentre os MHREG de Fernando de Noronha. Frente aos resultados apresentados pelo gráfico 31, apenas 14 estabelecimentos afirmam possuir SGA certificado. Quanto aos MHINF, verificou-se que nenhum dos consultados afirmou possuir algum tipo de SGA.

Gráfico 31 - Existência de certificação de SGA Categoria: MHREG



Fonte: Pesquisa direta, maio/junho, 2012.

De forma a complementar os resultados descritivos apresentados, cumpre identificar a existência de diferenças significativas entre as categorias de meios de hospedagem para cada variável de análise da gestão ambiental. Para tanto, utilizou-se o teste não paramétrico de Mann-Whitney⁹ com nível de significância “*p*” em 0,05. Os resultados podem ser observados no Quadro 03.

9. O teste de comparação de médias de Mann-Whitney é utilizado nos casos onde não há garantias em assegurar uma distribuição normal dos dados. Para Field (2009, p.475), os testes de Mann-Whitney encontram aplicação “quando queremos testar diferenças entre duas condições e diferentes participantes”.

Quadro 03 - resultados teste de Mann-Whitney

Macrovariáveis	Variáveis	p (significância)
Tratamento dos resíduos	Utiliza descartáveis	0,017
	Coleta seletiva	0,426
	Reutiliza resíduo reciclável	0,278
	Reutiliza resíduos orgânicos	0,085
Uso racional da água	Reuso de águas residuais	0,020
	Estabelecimento de metas de consumo de água	0,725
	Dispositivo para economia água	0,188
	Programa de economia de água pelo hóspede	0,474
	Sistema próprio de tratamento de efluentes	0,312
Uso racional da energia elétrica	Metas de redução consumo de energia	0,138
	Painéis solares	0,003
	Dispositivo economia de energia	0,070
SGA Certificado	Possui SGA Certificado	0,026

Fonte: elaboração dos autores

A análise do Quadro 03 evidencia que 9 variáveis apresentam $p > 0,05$, não havendo, portanto, diferenças estatísticas significativas entre os MHREG e MHINF para estas variáveis. Por outro lado, 4 variáveis apresentam $p < 0,05$ e, conseqüentemente, há diferenças estatísticas entre as médias das categorias em análise.

Em síntese, para a macrovariável “tratamento dos resíduos”, as categorias MHREG e MHINF apresentam o mesmo desempenho em termos da gestão ambiental para as variáveis: “coleta seletiva” ($p=0,426$), “reutiliza resíduos orgânicos” ($p=0,085$) e “reutiliza resíduos recicláveis” ($p=0,278$); por outro lado, para a variável “utiliza descartáveis”, os resultados são estatisticamente diferentes ($p=0,017$) para as categorias de análise, com o melhor desempenho verificado para os MHINF.

Para a macrovariável “uso racional da água”, não há diferenças estatísticas entre os MHREG e MHINF para as variáveis: “dispositivo para economia água” ($p=0,188$), “programa de economia de água pelo hóspede” ($p=0,474$), “estabelecimento de metas de consumo de água” ($p=0,725$). Desse modo, do ponto de vista da gestão ambiental, as categorias MHREG e MHINF apresentam desempenhos equivalentes. Por outro lado, a variável “reuso de águas residuais” ($p=0,020$) apresenta diferença estatística para as categorias de análise, com registro de melhor desempenho para os MHREG.

Para a macrovariável “uso racional da energia elétrica”, as categorias MHREG e MHINF apresentam o mesmo desempenho para as variáveis “metas de redução consumo de energia” ($p=0,138$) e “dispositivo economia de energia” ($p=0,070$). A variável “painéis solares” ($p=0,003$) apresenta resultado com diferenças estatísticas para as categorias, com melhor desempenho para os MHREG.

Analisando-se, por fim, a macrodimensão “sistema de gestão ambiental certificado”, observa-se que para a variável “possui SGA certificado”, as categorias MHREG e MHINF apresentam diferenças estatísticas em seus resultados ($p=0,026$), com melhor desempenho para os MHREG.

Considerações finais

Em se tratando de Fernando de Noronha, detentor de expressivas unidades de conservação da natureza e titulado como Patrimônio Mundial Natural, é comum esperar que haja grande preocupação com questões ligadas à proteção de seu ambiente.

Contrariamente a este pensamento, os resultados da pesquisa não só demonstram haver poucas diferenças quanto à gestão ambiental praticada pelos MHREG e MHINF em seus empreendimentos, como também indicam, em vários quesitos, certa incipiência quanto à preocupação ambiental por parte dos meios de hospedagem do arquipélago. Diante de tais indicativos, urge uma mudança de postura para que a gestão ambiental em um ambiente insular tão relevante como o Arquipélago de Fernando de Noronha seja item de pauta dos gestores não apenas dos meios de hospedagem, como também de outros tipos de empreendimentos ligados ao turismo e, principalmente, dos gestores públicos, com o objetivo de expandir as ações e decisões relacionadas a variáveis aqui discutidas, como tratamento de resíduos, uso racional da água, uso racional da energia elétrica, sistemas de gestão ambiental certificados, entre outros.

Ações e decisões que viabilizem maior proteção e respeito a um ambiente insular com sérias restrições quanto ao fornecimento de água, energia e tratamento de resíduos, tanto por parte dos prestadores de serviços, como da comunidade, de seus visitantes e de seus governantes poderão levar Fernando de Noronha a um patamar de maior sustentabilidade, contribuindo não só para a diminuição do risco ambiental, mas, principalmente, para seu efetivo usufruto por presentes e futuras gerações.

Referências

- BRASIL. Índice de competitividade do turismo nacional: 65 destinos indutores do desenvolvimento turístico regional - relatório Brasil 2011. BARBOZA, Luiz Gustavo Medeiros (Org.). Brasília: Mtur, 2012. 88 p. Disponível em: <http://www.turismo.gov.br/export/sites/default/turismo/o_ministerio/publicacoes/downloads_publicacoes/xndice_de_Competitividade_do_Turismo_Nacional_-_Relatxrio_Brasil_2011.pdf>. Acesso em: 10 fev.2013.
- BRIGUGLIO, L.; BRIGUGLIO, M. Sustainable tourism in the Maltese Islands. In: BRIGUGLIO, L. et al. (Eds.). *Sustainable tourism in islands & small states: case studies*. London: Pinter, 1996. p. 162-179.
- DIAS, R. *Turismo sustentável e meio ambiente*. São Paulo: Atlas, 2003.
- FORTE, J. Environmentally-friendly management in hotels. In: TAYLOR, B. et al. (Eds.) *Environmental management handbook*. Amsterdam: Pitman Publishing, 1994. p. 168-186.
- FIELD, A. *Descobrimdo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GONÇALVES, L. *Gestão ambiental em meios de hospedagem*. São Paulo: Aleph, 2004.
- GÖSSLING, S. The consequences of tourism for sustainable water use on a tropical island: Zanzibar, Tanzania. *Journal of Environmental Management*. Amsterdam, fascículo 2, vol. 61, p. 179-191, 2001.
- GREEN GLOBE. *The green globe manual*. London: Green Globe, 1994.
- HESS, A. Overview: sustainable development and environmental management of small islands. In: BELLER, W.; D'AYALA, P. G. (Orgs.). *Sustainable development and environmental management of small islands*. Paris: UNESCO, 1990.
- KOKKRANIKAL, J.; MCLELLAN, R.; BAUM, T. Island tourism and sustainability: case study of the Lakshadweep Islands. *Journal of Sustainable Tourism*, Sheffield, vol. 11, nº 5, p. 426-447, 2003.
- KÖRÖSSY, N. *Turismo e recursos hídricos no Arquipélago de Fernando de Noronha (Pernambuco-Brasil): reflexões sobre a sustentabilidade da atividade turística a partir da análise do consumo de água pelos meios de hospedagem*. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2007.
- MELO, A. J. S. *A participação do ilhéu nas empresas de serviços turísticos de lazer aquático em Fernando de Noronha*. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Hospitalidade. Universidade Anhembi Morumbi. São Paulo: UAM, 2004.
- OLMO, R. M. Desarrollo sostenible, insularidad y gobierno del territorio: la experiencia del PTI de Menorca. *Boletín de la A.G.E.*, Madrid, n.º 41, p. 183-198, 2006.
- PEARCE, D. *Geografia do turismo: fluxos e regiões no mercado de viagens*. São Paulo: Aleph, 2003.
- RODRÍGUEZ, J. R.; PARRA-LOPEZ, E.; YANES-ESTÉVEZ, V. The sustainability of island destinations: tourism area life cycle and teleological perspectives - the case of Tenerife. *Tourism Management*, London, 29(1), pp.53-65, 2008.

- SELVA, Vanice Santiago Fragoso. Aspectos do Clima do Nordeste. *Ecosistemas e Potencialidades dos Recursos Naturais do Nordeste*, Recife, SUDENE/UFPE-DCG, v. 4, Anexo 2, p. 739-810, 1989.
- SEIFFERT, M. E. B.. *Gestão ambiental: instrumentos, esferas de ação e educação ambiental*. São Paulo: Atlas, 2009.
- TEXEIRA, Wilson et al. (Coord.). *Arquipélago de Fernando de Noronha: o paraíso do vulcão*. São Paulo: Terra Viagem, 2003.
- UNITED NATIONS WORLD TOURISM ORGANIZATION – UNWTO. *Challenges and opportunities for tourism development in small island developing states*. Madrid: UNWTO, 2012.
- _____. *Making tourism work for small island developing states*. Madrid: UNWTO, 2004.
- WIDMER, Gloria Maria. *O título de patrimônio da humanidade e seus efeitos sobre o turismo em Fernando de Noronha*. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em Ciências da Comunicação, área de Relações Públicas, Propaganda e Turismo. Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo: ECA-USP, 2007.

CADASTRO TERRITORIAL MULTIFINALITÁRIO NA GESTÃO MUNICIPAL

Profa. Dra. Andrea F. T. Carneiro¹

Prof. Dr. Cezário de Oliveira Lima Jr.²

Prof. Dr. Daniel Carneiro da Silva³

Universidade Federal de Pernambuco

Centro de Tecnologia e Geociências –

Departamento de Engenharia Cartográfica

aftc@ufpe.br,

cezario5@yahoo.com.br,

danielcs@ufpe.br

Resumo

O Cadastro Territorial Multifinalitário (CTM) é uma poderosa ferramenta para a gestão municipal. Apoiado em programas de geoprocessamento, permite o gerenciamento de informações de secretarias diversas, possibilitando a elaboração de políticas integradas, além de facilitar o acompanhamento das ações da administração pública. Este texto apresenta as ações desenvolvidas no âmbito de um programa de extensão que teve como objetivo apoiar os municípios na implantação destes sistemas cadastrais. O programa envolveu duas linhas principais de desenvolvimento: atividades destinadas à capacitação de técnicos municipais no entendimento dos conceitos da Portaria n.511 do Ministério das Cidades, que trata da implantação de CTM; e teste de metodologias voltadas para o mapeamento e cadastramento de imóveis, com ações desenvolvidas através de um projeto piloto realizado no município de Itaquitinga-PE. A participação de alunos da graduação e pós-graduação proporcionou a oportunidade de trabalhar com situações reais numa atividade onde existe carência de profissionais no mercado.

Palavras-Chave: cadastro territorial multifinalitário, gestão pública, políticas públicas

Abstract

Multipurpose Cadastre is a powerful tool for municipal administration. Supported by GIS softwares, allows management of information from various sectors, enabling the development of integrated policies, and facilitate the monitoring of the actions of government. This paper presents the actions undertaken in an program aimed to support municipalities in implementing these cadastral systems. The program involved two main lines of development: activities aimed at training

local technicians in their understanding of the Decree 511 of the Ministry of Cities, which deals with the implementation of multipurpose cadastre and test methodologies aimed at cadastral mapping, with actions developed through a pilot project conducted in the municipality of Itaquitinga-PE. The participation of graduate and postgraduate students provided the opportunity to work with real situations in an activity where there is a shortage of professionals.

Palavras-Chave: multipurpose cadastre, public management, public policies

Introdução

O cadastro territorial é um sistema de informações que identifica a relação entre indivíduo e terra. É considerado pela maioria dos países como um elemento estratégico para a gestão pública e o desenvolvimento econômico, já que o bem imóvel sempre foi considerado uma das principais riquezas da sociedade.

O cadastro territorial deve ser capaz de identificar com confiabilidade as pessoas ou instituições quem tem direitos e obrigações sobre cada porção do território, porém o chamado cadastro imobiliário tem sido utilizado pelos municípios brasileiros, historicamente, para fins exclusivamente fiscais. Perde-se, assim, a oportunidade de utilizar o cadastro como um sistema de informações sobre o território municipal, com aplicação importante no apoio à tomada de decisões e no planejamento da utilização dos recursos públicos, otimizando os processos envolvidos na gestão.

Cidades de médio e grande porte (com população acima de vinte mil habitantes, que equivalem a apenas 26,44% dos municípios brasileiros) tem condições de dispor de equipes experientes, dotadas de equipamentos básicos e organizados em setores específicos em secretarias que lidam com a zona urbana, como obras, urbanismo, habitação etc. Geralmente, mantém cobrança assídua do Imposto Predial e Territorial Urbano - IPTU pela valorização dos imóveis, motivados pela dinamicidade do mercado imobiliário. Já os municípios de pequeno porte carecem de recursos e funcionários capacitados, contando com informações cadastrais dispostas em formulários em papel, poucos funcionários, praticamente sem equipamentos, com pouca ou nenhuma informação gráfica.

Muitos municípios também não dispõem de equipamentos, logística, espaço de trabalho e recursos humanos para o atendimento das exigências legais referentes à manutenção da gestão territorial urbana. No entanto, quando implantado pelos municípios, o cadastro é base para o IPTU, auxilia no desenvolvimento urbano, identifica padrões de uso e ocupação do solo, auxilia no monitoramento das intervenções urbanas e de áreas de risco, dentre outras funções.

As novas tecnologias disponíveis (GPS, imagens de satélite, sistemas de geoprocessamento) facilitam a estruturação de cadastros que possam atender aos vários setores da prefeitura. Os Cadastros Territoriais Multifinalitários – CTM são instrumentos valiosos na implementação de políticas públicas integradas, devido a sua potencialidade para:

- Integrar informações de diferentes setores;
- Otimizar os processos de gestão, por oferecer informações de apoio à tomada de decisão;

- Implantar políticas públicas integradas;
- Atender com eficiência às necessidades dos cidadãos, referentes às informações constantes nos bancos de dados municipais.

Para atender às demandas dos municípios na implantação de sistemas cadastrais, oriundas de necessidades identificadas na gestão do território, incluindo exigências legais, o Ministério das Cidades publicou a Portaria 511/2009, que estabelece diretrizes para a implantação do CTM nos municípios brasileiros, enfocando questões relacionadas à cartografia cadastral, multifinalidade do cadastro, avaliação de imóveis, gestão e financiamento do cadastro.

Em respeito à diversidade dos municípios brasileiros, a portaria não detalha os procedimentos técnicos a serem adotados na implantação do cadastro. Estes devem ser definidos a partir de diagnósticos da situação local. Alguns municípios que dispõem de recursos técnicos e econômicos privilegiados já adotam alguns dos princípios apresentados, mas mesmo aqueles que não estão nesta situação poderão construir as bases para um cadastro multifinalitário, se observarem os princípios básicos desses cadastros e planejarem a sua implantação de acordo com as suas possibilidades.

Este texto apresenta os resultados das ações realizadas no âmbito do Programa de Extensão Cadastro Territorial Multifinalitário na Gestão Municipal, desenvolvido em 2012 pela equipe do Laboratório de Cadastro e Gestão Territorial do Departamento de Engenharia Cartográfica da Universidade Federal de Pernambuco (LACad/UFPE) e seus parceiros. O programa teve como proposta integrar ações relacionadas com o apoio aos municípios na implantação de CTM, envolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão em duas linhas principais de desenvolvimento: atividades destinadas à capacitação de técnicos municipais e o teste de metodologias voltadas para a implementação de CTM.

Marco teórico

O termo cadastro refere-se ao levantamento metodicamente organizado das parcelas do território de uma região, estado ou país. O cadastro de terras origina-se desde a ocupação de terras férteis entre os rios Tigres e Eufrates, na antiga Mesopotâmia. Há registros históricos também na Arábia e em terras do Império Romano, para controle e fiscalização de seus domínios (FIG,1998; CARNEIRO,2003, ALCAZAR MOLINA,2007).

Para Erba (2007, p. 24) a função do cadastro é o reconhecimento do território e a responsabilidade do estado em gerir e manter o crescimento baseado no controle da informação: “pode-se dizer que a função do Cadastro no Estado é ser o organismo encarregado de manter atualizado o inventário do Ativo Fixo da Nação, ou seja, qual é sua riqueza imobiliária. Por este motivo considera-se que, para salvaguardar o interesse público, o Estado não deve perder o controle da informação, como base de grande parte de sua tributação e de uso básico em qualquer plano sério de desenvolvimento.”

Historicamente, o Cadastro Imobiliário tem sido utilizado pelos municípios brasileiros para

fins exclusivamente fiscais. Perde-se, assim, a oportunidade de utilizar o cadastro como um sistema de informações sobre o território municipal para a tomada de decisões e planejamento da utilização dos recursos. Williamson et al. (2010) apresentam as potencialidades e experiências da aplicação das geotecnologias através de sistemas integrados, como um instrumento fundamental para a administração do território numa visão de desenvolvimento sustentável.

No que concerne à função multifinalitária, o Brasil enfrenta dificuldades tanto no cadastro rural quanto no urbano, embora seja importante reconhecer os avanços dos últimos anos, se não na implementação efetiva, ao menos na disseminação dos seus conceitos. O cadastro rural tenta vencer as dificuldades de implementação de um cadastro nacional com gestão compartilhada entre uma instituição com fins fundiários e outra com fins fiscais. Vencida essa etapa, é necessário compartilhar as informações produzidas com as demais instituições produtoras e usuárias de informações sobre o meio rural, o que representa um grande desafio, já que existem cadastros ambientais, indígenas, de terras públicas, com identificadores e sistemas diferentes. São questões administrativas, políticas e legais que devem ser tratadas.

Ao contrário do cadastro das áreas rurais que, apesar da precariedade, é realizado de forma sistemática e centralizada pelo Governo Federal, o cadastro das áreas urbanas no Brasil não possui uma legislação nacional que oriente o seu funcionamento. O estudo do cadastro imobiliário urbano exige, portanto, o levantamento de informações diretamente nos setores de cadastro das prefeituras. Esta é uma tarefa complexa, considerando-se que o país possui cerca de seis mil municípios, com realidades socioeconômicas bastante diversas e, portanto, com diferentes capacidades e necessidades para a implantação e o desenvolvimento do cadastro imobiliário (Brandão, Carneiro e Philips, 2010).

De Cesare (2005) in Erba et al. (2005) aponta questões críticas relacionadas ao cadastro imobiliário urbano aplicado a fins fiscais. Com base na análise da autora, pode-se identificar as condições do cadastro para fins de regularização fundiária:

- a) o cadastro imobiliário implementado para fins fiscais inclui apenas os imóveis tributáveis, deixando de lado loteamentos irregulares e áreas de baixa renda (a chamada cidade informal). Ou seja, ficam de fora exatamente aqueles imóveis que são objeto de ações de regularização fundiária.
- b) a desatualização do cadastro e a falta de fiscalização levam aos casos de imóveis que se tornam irregulares a partir de reformas realizadas sem autorização do Poder Público.
- c) a falta de integração entre cadastros oriundos de diversas secretarias, aliada à ausência de padronização, impede o cruzamento dos dados relativos ao processo de regularização fundiária. Essa situação gera a duplicidade de informação e a deficiência no atendimento ao usuário, que necessita percorrer diferentes setores até a conclusão do processo.
- d) a falta de integração com o registro imobiliário provoca a constante inconsistência de

informações físicas no registro e legais no cadastro, provocando mal funcionamento dos dois sistemas e desperdício de tempo e recursos do cidadão.

Para atender as demandas cadastrais, notadamente no meio urbano, oriundas de necessidades identificadas na gestão do território, incluindo exigências legais, como por exemplo, o Estatuto das Cidades (Lei nº 10.257/01), o Ministério das Cidades criou um Grupo de Trabalho em Cadastro com a finalidade de propor diretrizes para o Cadastro Territorial a ser implementado nos municípios brasileiros, incluindo as áreas urbanas. Como resultado desse GT, foi publicada a Portaria nº 511 de 7 de dezembro de 2009 do Ministério das Cidades com diretrizes para a criação, instituição e atualização do Cadastro Territorial Multifinalitário – CTM nos municípios brasileiros. Essa Portaria estabelece importante avanço para o cadastro no Brasil, notadamente no aspecto conceitual:

“Art. 1º O Cadastro Territorial Multifinalitário (CTM), quando adotado pelos Municípios brasileiros, será o inventário territorial oficial e sistemático do município e será embasado no levantamento dos limites de cada parcela, que recebe uma identificação numérica inequívoca.

Art. 2º A parcela cadastral é a menor unidade do cadastro, definida como uma parte contígua da superfície terrestre com regime jurídico único.”

Do ponto de vista técnico, para que um cadastro cumpra com o seu papel multifinalitário, teve atender a algumas características básicas, relacionadas principalmente com sua capacidade de proporcionar o compartilhamento das informações. Uma dessas características, por exemplo, é o estabelecimento de um identificador único que permita que todos os usuários reconheçam o mesmo objeto em seus sistemas por meio desse identificador, de forma inequívoca. Outra característica importante é a localização inequívoca de cada parcela, obtida por meio do seu georreferenciamento a um sistema de referência único. Como também é imprescindível a adoção de padrões, a elaboração da carta cadastral deve observar as especificações estabelecidas pela Concar (Comissão Nacional de Cartografia) desde a publicação do Decreto 6.666/2008, que trata da INDE (Infraestrutura Nacional de Dados Espaciais).

Pode-se dizer que o cadastro territorial brasileiro tem grandes desafios a serem enfrentados, destacando-se: a) a necessidade de capacitação de recursos humanos para o Cadastro em vários níveis – gerencial, executivo, usuários; b) a difusão e fomento do uso do Cadastro nas rotinas das administrações municipais possibilitando a incorporação de novas demandas; c) a difusão do Cadastro e seus benefícios para a sociedade; d) a ampliação e consolidação de centros de referência em estudos sobre Cadastro; e) a discussão e o estabelecimento de normas técnicas para o Cadastro, com padronização de conceitos e procedimentos.



Figura 1 – Atividades da ação de capacitação realizada no período de 31 de julho a 03 de agosto de 2012. Fonte: Acervo do programa

Ações envolvidas no programa e metodologias utilizadas

As ações do programa seguiram duas linhas principais de desenvolvimento: atividades destinadas à capacitação de técnicos municipais e o teste de alternativas técnicas para a implementação de CTM. Estas incluíram atividades de ensino, pesquisa e extensão. No decorrer do trabalho, identificou-se a possibilidade de oferecer aos municípios um produto importante para o aperfeiçoamento da gestão pública, e aos alunos a oportunidade de aplicar a situações reais os conceitos teóricos abordados em várias disciplinas do curso de engenharia cartográfica.

Capacitação de técnicos municipais

Esta ação teve como objetivo capacitar técnicos municipais na implementação de cadastros territoriais multifinalitários, observando as orientações contidas nas Diretrizes Nacionais para Implementação de CTM. Desde 2011, a equipe do Lacad/UFPE tem trabalhado neste sentido, tendo capacitado nestes dois anos 139 técnicos de 44 municípios. A capacitação foi realizada com uma carga horária de 32h de aulas teóricas e práticas, abrangendo os diversos temas abordados pelas diretrizes: Conceitos básicos, Cartografia Cadastral, Planejamento Urbano, Avaliação de Imóveis e Marco Jurídico. Os alunos de graduação participaram ativamente da ação, no planejamento das atividades, atuando como monitores das aulas práticas e no processo de avaliação geral do curso.

O maior desafio da realização desta atividade refere-se ao processo de mobilização para o encaminhamento dos técnicos. Apesar do apoio do Ministério das Cidades, que encaminha convocatória específica para cada município, e do esforço da equipe, através da divulgação por todos os meios disponíveis, o retorno ainda tem sido insuficiente. Esta situação tem se repetido em relatos de equipes de outras universidades que tem participado do edital, e acredita-se que se deve à precária infraestrutura de algumas prefeituras, dificultando que a informação chegue ao setor correspondente, mas também à falta de consciência dos gestores quanto à importância do tema. O problema foi ainda mais crítico em ano eleitoral, o caso de 2012. Apesar disso, o grupo trabalha arduamente no sentido de diversificar os meios de divulgação, criando site, blog e página em redes sociais, além de manter os meios tradicionais, correio e telefone.

Teste de alternativas técnicas para a implantação de CTM – Projeto Piloto no município de Itaquitanga-PE

Um CTM é constituído por uma base cartográfica e um banco de dados referente às pessoas ou instituições que se relacionam com cada imóvel do município. O processo de mapeamento convencional envolve operações complexas e onerosas, e muitos municípios não tem condições técnicas sequer de elaborar um projeto de contratação destes serviços. Um dos objetivos desta ação

é demonstrar que, a partir de um sistema simples, é possível organizar e aperfeiçoar as informações disponíveis, planejando o seu aperfeiçoamento, de modo a se obter os benefícios da otimização do processo de gestão. Para isso, o método escolhido foi a execução de atividades de mapeamento num município de pequeno porte, a título de projeto piloto.

O município escolhido foi Itaquiingá-PE, situado na zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco. Segundo dados do último Censo Demográfico (IBGE, 2010), sua população total é de 15.698 habitantes, sendo 12.065 moradores da área urbana e 3.633 da área rural. Possui uma área de 103,44 km² e fica a 82 km da capital.

Após o diagnóstico da realidade do cadastro do município, foram planejadas e executadas as seguintes etapas, no sentido de estruturar uma base cartográfica para Itaquiingá:

- a) Implantação de uma rede de referência geodésica e levantamento topográfico de algumas quadras

A base para o mapeamento é a implantação de marcos de referência para a elaboração da cartografia e sua atualização em futuros levantamentos. Assim, a equipe implantou no município, utilizando tecnologia GPS, uma rede constituída por nove marcos. As medições de algumas quadras dos municípios foram apoiadas nestes marcos (figura 3).

- b) Estruturação de uma base cartográfica digital

No estado de Pernambuco, uma dificuldade técnica para o mapeamento é a presença constante de nuvens durante praticamente todo o ano. O projeto piloto representa, assim, uma experiência profissional muito importante para os alunos, por trabalhar alternativas de mapeamento por métodos não convencionais. No caso, foi realizado um recobrimento fotográfico com fotografias oblíquas obtidas a partir de voos de baixa altitude, gerando um mosaico que cobre toda a área urbana do município. O processamento das fotografias exigiu um esforço considerável, representando um trabalho importante de integração de conhecimentos de diversas áreas.

- c) Disponibilização de recortes de todas as quadras da área urbana do município

Para facilitar o processo de cadastramento dos imóveis do município, que será realizada em etapa posterior sob a orientação da equipe do programa, foram elaboradas folhas contendo os recortes de cada uma das quadras. Estes recortes permitem a visualização dos imóveis a serem medidos em cada quadra e já se constituem numa informação valiosa para a gestão do município, já que se trata de uma informação atualizada sobre a realidade de sua ocupação territorial.

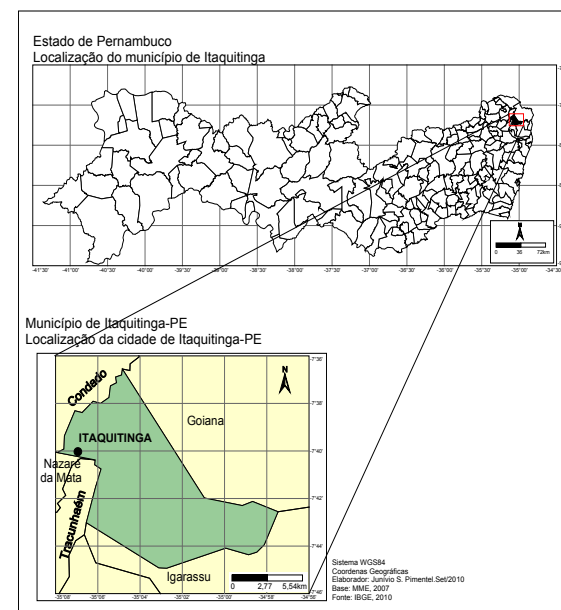


Figura 2 – Localização do Município de Itaquiingá, projeto piloto do programa



Figura 3: Marco geodésico e levantamento topográfico em Itaquiingá.



Figura 4: Trecho do mosaico de fotografias oblíquas.



Figura 5: Exemplo de recorte de quadra do município de Itaquitinga.

Outras atividades de apoio aos municípios

A partir da divulgação das ações envolvidas no programa, outros municípios procuraram o grupo com demandas específicas relacionadas ao tema:

- a) Município de Toritama: foi realizado um treinamento extra específico para dois técnicos que trouxeram a base cartográfica do município que já havia sido melhorada a partir da capacitação que eles tinham realizado em 2011. Os bolsistas do Lacad procederam à edição de toda a base que estava em plataforma Autocad, para preparação para a implementação do SIG.

- b) Município de Vitória de Santo Antão: foi solicitada uma visita da equipe do Lacad ao município para apresentação do CTM para técnicos e gestores, com discussão de questões específicas do município. A palestra foi realizada para as secretárias de planejamento e finanças, além de técnicos das duas secretarias.
- c) Município de Itaquitinga: foi realizada uma audiência pública na Câmara de Vereadores do município, com a participação de lideranças da comunidade local, onde foram apresentados os primeiros resultados do projeto piloto que está sendo desenvolvido no município.
- d) Município de Camaragibe: os técnicos deste município foram capacitados em 2011 e 2012. Conseguiram o financiamento através do PNAFM, seguindo as orientações que obtiveram nos cursos. A equipe apoiou o planejamento do projeto, participando de reuniões na prefeitura, onde fizeram um diagnóstico e indicaram a metodologia mais adequada.
- e) Município de Arapiraca: foi elaborado um mosaico de fotografias aéreas, piloto para o mapeamento da área rural do município. O mosaico foi elaborado a partir de voo fotogramétrico com tomadas de fotos com câmaras ADS-80 pela FAB, mediante convênio da UFPE com o Ministério da Aeronáutica. O mosaico foi apresentado no lançamento do Geoarapiraca, como um produto deste Programa.

Resultados e discussão

Este programa de extensão universitária caracterizou-se pela integração de ações voltadas ao atendimento de demandas da sociedade num tema em que existem poucos profissionais disponíveis no mercado de trabalho. Esta é uma característica importante do trabalho, já que a universidade cumpre com o seu papel de contribuir de forma mais direta para a transferência de conhecimento, ao mesmo tempo em que proporciona o enriquecimento da formação dos alunos.

Trata-se de uma experiência que vai além da prática profissional em si, já que proporcionou também a vivência da realidade da administração dos municípios e suas carências, e o desafio de enfrentar as dificuldades advindas destas carências. O convívio com profissionais com níveis diferenciados de conhecimento e a conscientização da necessidade de oferta de um melhor serviço ao cidadão foi um dos aspectos abordados e contribuirá para a formação do profissional.

O programa proporcionou aos docentes envolvidos a consolidação de atividades já iniciadas e permitiu o estabelecimento de uma estrutura de apoio continuado aos municípios que tenham interesse na utilização das geotecnologias para o aperfeiçoamento da gestão pública.

O projeto piloto continua no município de Itaquitinga, já servindo de incentivo a ações de municípios vizinhos. Outros alunos estão dando continuidade ao levantamento das quadras e um sistema está sendo desenvolvido para a coleta automatizada dos dados cadastrais, a fim de substituir a coleta através dos tradicionais questionários.

Considerações finais

Editais de financiamento de ações de extensão são iniciativas importantes para viabilizar a realização de ações como estas, que promovem o estreitamento das relações entre universidades e sociedade, para além da formação profissional. O tema tratado neste programa é estratégico para o desenvolvimento do país e dispõe de poucos profissionais atuando na área, por isso a oportunidade que os alunos têm de divulgar a sua área de atuação e de adquirir experiência prática durante a graduação garante um diferencial em sua formação.

Agradecimentos

Ao MEC-SESU, pelo financiamento do programa através do Edital Proext 2012;

Ao Ministério das Cidades pela disponibilização dos recursos da linha Desenvolvimento Urbano, com direcionamento específico ao tema Cadastro Territorial Multifinalitário;

Aos instrutores Edmundo Melo de Moura e Ricardo Javier Bonilla, pela disponibilidade de sempre em compartilhar suas experiências no projeto de capacitação;

Aos alunos de graduação Amauri Lopes, Ana Cláudia Borborema, Aniara Tamires Menezes, Camila Ferreira, Caroline Martins Pereira, Luan Pércles Beringuel, Ronycleisson Viana e João Marcos Pereira;

Aos mestres em Ciências Geodésicas (na época mestrandos) Edla Siqueira de Farias e Juciela Santos.

Aos servidores da Proext-UFPE pelo esforço em viabilizar a execução do projeto, diante dos desafios de ordem burocrática.

Referências

ALCAZAR MOLINA, M. **Catastro, Propiedad y prosperidad**. Jaén: Publicaciones de La Universidad de Jaén, 2007.

BRANDAO, A. C., CARNEIRO, A. F. T., PHILIPS, J. Atualidades, Desafios e Perspectivas do Cadastro no Brasil In: **Catastro, Formación, Investigación y Empresa - Selección de Ponencias del I Congreso Internacional de Catastro Unificado y Multipropósito**.1 ed.Jaén : Universidad de Jaén, Servicio de Publicaciones, 2010, v.1, p. 471-480.

BRASIL. **Decreto 6.666. 2008**.

CARNEIRO,A.F.T. **Cadastro Imobiliário e Registro de Imóveis – A Lei 10.267 e seus regulamentos**. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 2003.

CUNHA, E., ERBA,D. **Diretrizes para a Criação, Instituição e Atualização do Cadastro Territorial Multifinalitário nos Municípios Brasileiros – Manual de Apoio**. Brasília: Ministério das Cidades, 2010.

ERBA, D. (org.) **Cadastro Multifinalitário: aplicado a La definición de políticas de suelo urbano**. Cambridge, MA: Lincoln Institute for Land Policy. 2007.

FIG,1998. **Statement on the Cadastre**. Disponível em [HTTP://www.fig.net](http://www.fig.net).

PIMENTEL, J. Estruturação das bases para um Cadastro Territorial Multinalitário em Município de Pequeno Porte. **Dissertação de Mestrado** (Programa de Pós-Graduação em Ciências Geodésicas e Tecnologias da Geoinformação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

WILLIAMSON, I. ET AL. **Land Administration for Sustainable Development**. California: ESRI Press Academic. 1st edition. 2010.

RESULTADOS DA AÇÃO “ENGENHARIA CARTOGRÁFICA: DIVULGAÇÃO, IMPORTÂNCIA, CONCEITOS, APLICAÇÕES E SUAS FERRAMENTAS DISPONÍVEIS PARA A SOCIEDADE”

Dr. Marcelo Antonio Nero,

Prof. Adjunto I, CTG-DECART,

marcelo.nero.ufpe@gmail.com

Dr. Dirceu Távares de Carvalho Lima Filho,

Coordenador, CAC-DCOM

dirceutavaresufpe@gmail.com

Dra. Maria de Lourdes de Aquino Macedo Gonçalves,

Profa. Adjunta I, CTG-DECART,

mllaquino@gmail.com

Dr. Cezário de Oliveira Lima Junior,

Prof. Adjunto I, CTG-DECART,

cezario5@yahoo.com.br

Dr. Rodrigo Mikosz Gonçalves,

Prof. Adjunto I, CTG-DECART,

rodrigo.mikosz@ufpe.br

Resumo

O curso de Engenharia Cartográfica atende uma grande demanda de outros cursos, desde engenharia civil, engenharia de minas, geologia, geografia, arquitetura, oceanografia, além das áreas de saúde, marketing, entre outros. No entanto, é uma engenharia pouco conhecida no país e que carece de profissionais no mercado. Assim, o presente projeto teve por objetivo uma divulgação ampla do curso com a realização de eventos na própria UFPE, em colégios públicos e particulares e nos meios de comunicação, incluindo a Internet. Para tanto, o DECART realizou 4 eventos nesse projeto, dentre os quais vale destacar a V ExpoUFPE, Feira de Profissões do Colégio Salesiano Recife e palestras realizadas no Colégio de Aplicação (CAP). Além disso, foram desenvolvidas pesquisas qualitativas com alunos do CAP, quantitativas com egressos e atuais alunos. Finalmente, pela parceria com o DCOM-CAC foram elaborados um folder do curso, pôsteres e um vídeo incluindo apoio do NAV.

Palavras-Chave: Engenharia Cartográfica – aplicações - sociedade

Abstract

The graduation course in Cartographic Engineering meets a large demand for other courses, as such as civil engineering, mining engineering, geology, geography, architecture, oceanography, beyond the areas of health, marketing, among others. However, is unfamiliar engineering in the country and needs human resource. Thus, this project aimed to broad disclosure of the course with the completion of an event in the UFPE in public and private schools and in the media, including the Internet. Thus, the four events held DECART in this project, as the V ExpoUFPE, Fair Professions in Colégio Salesiano Recife and presentations at the Colégio de Aplicação (CAP). Moreover, qualitative research was developed with the CAP students, graduates with quantitative and current students. Finally, the partnership with the DCOM-CAC were prepared a brochure of the course, including posters and a video made with the NAV supporting.

Keywords: Cartographic Engineering – applications - society

Introdução e objetivos

Atualmente, a sociedade vem se tornando usuária da informática e tecnologias disponíveis como, por exemplo o *Google Earth* e o *GPS (Global Positioning System – Sistema de Posicionamento Global)*. Estas ferramentas apresentam o emprego de conceitos de posicionamento (latitude, longitude e altitude) e fazem uso de mapas digitais e de imagens de satélite. Todos podem ter acesso livre à informação espacial, porém é comum que mais intuitivo que seja existir certa dificuldade no entendimento e no manuseio de conceitos sobre informações cartográficas. Por trás desses assuntos para a aquisição, processamento e tratamento e geração de informações espaciais voltados para a sociedade está um profissional denominado Engenheiro Cartógrafo.

Os professores do Departamento de Engenharia Cartográfica da UFPE vêm trabalhando na divulgação do curso há alguns anos, sendo observado o aumento na procura pelo curso e na inscrição para o mesmo no vestibular. No entanto, ainda é notória a falta de conhecimento, da sociedade em geral, a respeito da profissão do engenheiro cartógrafo. Com este projeto foram desenvolvidas ferramentas que auxiliaram na divulgação do curso de Engenharia Cartográfica. Isso possibilitou um amplo conhecimento da importância da profissão em vários âmbitos, tais como: mapeamento temático, planejamento, meio ambiente, mapeamento fundamental, limites territoriais, locação de maquinários em indústrias, monitoramento de estruturas, levantamentos topográficos entre outros. Com a divulgação do curso o candidato tem maior convicção a respeito de sua escolha, por conhecer as aptidões necessárias para seu bom desenvolvimento no curso e o mercado de trabalho.

Desta forma reduzindo a evasão dos alunos o que será benéfico, tanto ao Curso de Engenharia Cartográfica, como à UFPE. Através do conhecimento prévio das aptidões, entende-se como afinidade às áreas de conhecimento específico, tais como física, matemática, entre outras, que são extremamente necessárias no decorrer do curso. Assim, o aluno ingressante com interesse em tais

áreas terá um melhor desempenho no decorrer do curso, aumentando seu rendimento escolar e, conseqüentemente, a melhora da qualidade dos profissionais graduados na UFPE. Atualmente, os alunos estão sendo inseridos no mercado de trabalho antes mesmo do término da graduação pelo número pequeno de egressos, porém se faz necessário um número maior de profissionais para auxiliar o desenvolvimento do nosso país e também da Região Nordeste. O curso oferece a base para o planejamento urbano, estudos ambientais entre outros processos envolvidos no desenvolvimento da nossa nação e estado. Especificamente aqui no estado de Pernambuco, tem-se uma opção de mercado em expansão que é a união de engenheiro cartógrafos com profissionais de outras áreas para auxiliar no perfeito funcionamento do Porto de Suape, o que também aponta para a necessidade de um maior número de profissionais da área da Engenharia Cartográfica.

Os objetivos desse projeto foram os seguintes:

- Divulgação do curso de Engenharia Cartográfica em colégios de ensino médio;
- Produção de um vídeo explicativo sobre curso de Engenharia Cartográfica;
- Produção de painéis que auxiliem na divulgação do curso de Engenharia Cartográfica;
- Geração de pesquisa quantitativa dos egressos da DECART;
- Geração de pesquisa quantitativa dos atuais alunos do DECART;
- Geração de pesquisa de mercado no Grande Recife junto aos alunos de ensino médio das escolas públicas e privadas.

A seguir serão abordados no item 2 o marco teórico, relatando pesquisas no que se refere à evasão escolar em cursos de graduação e engenharia, bem como a história dos cursos de Engenharia Cartográfica no Brasil. No item 3 apresenta-se a metodologia adotada. Já nos itens 4 e 5, se apresentam respectivamente, os resultados obtidos e as considerações finais com as perspectivas futuras.

Marco teórico

Evasão escolar e em particular nas engenharias

De acordo com Souza (2008) apud Milani e Camargo (2010) a evasão corresponde o desligamento do aluno, por sua própria responsabilidade, da instituição de ensino a qual está matriculado.

Segundo Silva Filho et al (2007) afirmam que a evasão estudantil no ensino superior é um problema que afeta os resultados dos sistemas educacionais, gerando desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos.

Conforme Platt Neto et al (2008) um dos maiores motivos para o alto índice de evasão escolar reside no baixo conhecimento sobre a área de atuação profissional antes de ingressar no curso, sendo este um fator de evasão classificado pelos mesmos como “controlável” e que é o foco desse trabalho.

Assim, os mesmos autores recomendam que a instituição ofereça e promova a divulgação sobre os cursos antes do ingresso dos alunos, visando minimizar a entrada de pessoas sem interesse ou com desconhecimento. Além disso, Platt Neto et al (2008) afirmam que o maior aprofundamento e conhecimento de outros fatores causadores da evasão, bem como de algumas práticas institucionais, deve-se consultar Gaioso (2005), onde este fez um estudo detalhado sobre o tema para a Unesco.

Segundo Amorim et al (2008) o primeiro passo para o combate à evasão escolar é o conhecimento dos motivos que levam os alunos a desistirem de tentar concluir o curso. Assim, deve-se disponibilizar de uma base de dados relativamente grande contendo as informações necessárias para este levantamento. Essa massa deverá ser utilizada como base para que o computador consiga extrair atributos necessários para entender o porquê os alunos abandonam o curso. Isso tudo envolve aplicação de técnicas de realidade artificial, “cross validation” e mineração de dados apoiadas em técnicas computacionais (AMORIM et al 2008).

Em termos de evasão na engenharia vale destacar que a CAPES (2011) tem tomado iniciativas por meio do grupo de trabalho responsável pela implantação do Programa Pró-Engenharias, no qual a própria Capes e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) tem concedido bolsas de estudo e pesquisa, e promovido ações de apoio, visando reduzir a ociosidade de vagas disponíveis e a evasão. De acordo com a base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), os índices de titulação nas engenharias atingiam, em 2008, 35% nas instituições de ensino superior (IES) públicas e 25% nas IES particulares, caracterizando elevada evasão. Outro dado preocupante revela que, naquele ano, cerca de 90 mil vagas em engenharia oferecidas no vestibular não foram sequer ocupadas, mostrando que esses índices são incompatíveis com o crescimento sustentável do país.

História dos cursos de Engenharia Cartográfica e outras pesquisas de referência no Brasil

Conforme Silva e Santos (2008) a Engenharia Cartográfica é um curso relativamente recente no Brasil, sendo que o primeiro curso desta modalidade de engenharia data de 1965, criado na então Universidade do Estado da Guanabara, atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Os mesmos autores relatam ainda que as raízes dessa engenharia remontam ao Instituto Militar de Engenharia (IME), que em 1939 iniciou a formação de engenheiros de Geodésia e Topografia. As necessidades do País oportunizaram a criação dos cursos de Engenharia Cartográfica da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 1971, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Universidade Estadual Paulista (UNESP), ambos, em 1977, e mais recentemente o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 1997. Vale destacar também a fusão dos cursos de graduação em Engenharia Cartográfica e Engenharia de Agrimensura, estando em curso as mudanças dos perfis curriculares. Assim, alguns cursos novos estão sendo implantados, tais como os da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal Rural do Amazonas (UFRAM) e da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - São Leopoldo-RS (UNISINOS).

Independente da motivação e da criação dos cursos de Engenharia Cartográfica no Brasil se conhece muito pouco sobre essa carreira profissional e a sua importância para o desenvolvimento nacional e sustentável. É uma área da Engenharia que atende vários cursos de graduação, com características multidisciplinares. Isso fica mais claro quando se verifica que o Departamento de Engenharia de Cartográfica da UFPE atende vários cursos de graduação, tais como a Engenharia Civil, Engenharia de Minas, Geologia (todos do CTG - Centro de Tecnologia e Geociências), Geografia (no CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas) e Arquitetura (CCSA – Centro de Ciências Sociais e Arquitetura), além de já terem sido registradas demandas até para cursos da área de Ciências Biológicas. Na última pesquisa quantitativa realizada com respeito por SILVA (2008) existiam aproximadamente 3.000 engenheiros cartógrafos formados pelas instituições de ensino superior (IES) brasileiras e que talvez 2.000 profissionais estariam atuando regularmente no Brasil. Assim, considerando a população brasileira em 180 milhões de habitantes, estimava-se que havia um engenheiro cartógrafo para cada grupo de 90.000 habitantes. Se levarmos toda a gama de aplicações chega-se a conclusão que era um contingente muito pequeno e insuficiente, o que provavelmente persiste.

Metodologia

No plano do projeto pretendeu-se partilhar conhecimentos e experiências com a sociedade no que diz respeito à área profissional que envolve a Engenharia Cartográfica, apresentando as suas aplicações em inovação tecnológica e científica, bem como os seus benefícios. Dessa maneira, foram realizadas pesquisas quantitativas e qualitativas com os egressos da UFPE, com os alunos atuais do curso de graduação e com os alunos de ensino médio. Isso foi realizado com base nos conceitos adotados por (SILVA; SPINELLI NETO, 1999) e (SILVA; BASSETO, 2002). Paralelamente, houve a participação em eventos e ministradas palestras, foi criado um novo folder do curso e pôsteres, vídeo do curso (passando o mesmo por uma pré-avaliação dos alunos do 1º período de graduação em Engenharia Cartográfica). Todas essas etapas são a seguir apresentadas.

Participação em eventos e estratégia de divulgação

Nessa etapa foram definidos alguns eventos e palestras estratégicas para a divulgação do curso, dentro do objetivo do projeto. Assim, foi estabelecido como meta mínima a participação na V ExpoUFPE e 4 palestras em escolas públicas e ou privadas da Região Metropolitana de Recife ou arredores (como exemplo, Caruaru).

A participação no evento da V ExpoUFPE foi de vital importância, pois em termos de feiras de evento vocacional este corresponde ao maior do Estado de Pernambuco. Este ocorreu nos dias 05 e 06 de junho de 2012, sendo durante o mesmo ministrada uma palestra de mercado de trabalho na Engenharia Cartográfica, além da coleta de uma lista de 300 potenciais alunos com interesse no curso.

Já no Colégio Salesiano Recife houve a participação na Feira de Profissões e tendo apoio de



Figura 1 - Fotografia da feira de profissões do Colégio Salesiano

Questionário - Engenharia Cartográfica (Alunos)

Pesquisa elaborada pelo Departamento de Engenharia Cartográfica da UFPE em parceria com o Departamento de Comunicação Social, através da Agência Mineira, com o intuito de avaliar o perfil dos alunos de graduação do curso de Engenharia Cartográfica e analisar possíveis mudanças no curso.
*Obrigatório

Nome *

Idade *

e-mail *

Sexo *

Masculino

Feminino

Com quem você mora atualmente? *

Qual a faixa de renda mensal das pessoas que moram em sua casa? *

1 salário mínimo

Até 3 salários mínimos

De 3 a 10 salários mínimos

Figura 2 - Questionário apresentado ao egressos.

alunos da graduação em Engenharia Cartográfica da UFPE (vide figura 1).

Elaboração de pesquisa de opinião junto aos alunos do CAP

A pesquisa junto aos alunos do CAP, a princípio, seria quantitativa com questões de múltipla escolha e via formulário eletrônico. No entanto, foi realizada de modo espontâneo e com a participação e questionamento da equipe do Departamento de Comunicação Social, sendo realizada uma pesquisa qualitativa com alunos do 3º Colegial, de turma de mais ou menos 30 alunos, ou seja, alunos que iriam escolher curso para o exame vestibular. Foram feitas questões como: Qual a sua área de interesse? Quais os cursos que vocês mais têm informação? Conhecem o curso de Engenharia Cartográfica? Fariam Engenharia Cartográfica? Qual o motivo da escolha dessa modalidade de Engenharia?

Pelas respostas, chegou-se à conclusão já esperada: o curso de Engenharia Cartográfica é pouco conhecido, escolhido pelo fato de ter pouca concorrência e a maioria dos alunos apresentaram o desconhecimento do que o Engenheiro Cartógrafo faz e qual o mercado de trabalho.

Pesquisa eletrônica dos egressos e alunos

A pesquisa junto aos egressos foi realizada por meio de formulário produzido no GoogleDocs e enviado para os contatos das listas de discussão do observatoriocartografico, da ABEC-SP e com o apoio da ABEC-SP e ABEC-PE. Assim, foram feitos questionamentos de múltipla escolha conforme apresentado na figura 3.

Como você vê o mercado de Engenharia Cartográfica?

Vejo que o mercado para a Engenharia Cartográfica cresceu muito mas ainda tem muito a crescer em todas as áreas. O mercado é muito bom. Bem aquecido e em busca de profissionais qualificados, já que há uma carência muito grande aqui no Brasil de Engenheiros e principalmente Cartógrafos! Acredito que esteja cada vez mais relevando sua importância não somente nas execuções de grandes obras, assim como ferramenta essencial no planejamento das cidades. Bastante aquecido, a medida que o fim do curso vai chegando várias oportunidades aparecem, geralmente sendo necessárias escolhas entre propostas. Aín ...

Pretende trabalhar em qual área? Explique o porquê.

Como não adentrei muito no curso, não tenho uma definição ainda, mas acho que sensoriamento remoto seria uma boa pra mim. Ainda não conheci todas as áreas que abrange a Engenharia Cartográfica, mas as que até agora o pouco que vi, Fotogrametria, Geodésia, Topografia e Sensoriamento Remoto foram as que mais atrairam! Pretendo seguir a carreira acadêmica, dessa forma ao concluir a graduação tenho planos em fazer mestrado e doutorado. Pois acho a arte de ensinar fascinante, além de que a troca de conhecimentos e experiências entre profissionais e alunos estão sempre presentes. Militar (no cargo de ...

Qual a sua maior dificuldade enfrentada durante o curso?

A maior dificuldade que estou tendo, e acredito que para a maioria dos alunos é a área 2, se não fosse minhas reprovações lá eu já estaria bem adiantado no curso. Até agora algumas disciplinas do básico. Foi obter sucesso nas disciplinas do ciclo básico. É um curso bastante longo, com tempo médio de conclusão de 6 anos (diferente do proposto). Nos primeiros anos houve o choque do curso básico e logo após me senti perdido, parece impossível ver "a luz no fim do túnel", foi necessário bastante determinação pra chegar na etapa final. Disponibilidade de horários, sobretudo, à noite. Devido eu ter q ...

Figura 3 - Modelo do formulário da pesquisa eletrônica.

Produção do folder

O folder da Engenharia Cartográfica foi produzido com base no perfil atual do curso e com dizeres de modo que o público alvo pudesse entender melhor, tais como a que foi apresentada abaixo com respeito aos quinto e sexto períodos:

“Quinto e sexto períodos: nessa fase do curso todas as disciplinas são do profissional. A geodésia é de fundamental conhecimento para o aprofundamento do uso do GPS. Há disciplinas voltadas para aplicações de Engenharia Cartográfica no meio ambiente e para a representação do relevo.”

As ilustrações foram realizadas por profissional de design na Agência Minerva do Departamento de Comunicação Social-DCOM, após entrevistas com professores e profissionais que atuam no mercado de trabalho. Um dessas ilustrações pode ser visualizada, por exemplo na figura 4, apresentada para os períodos mencionados anteriormente.

O Curso de Engenharia Cartográfica da UFPE tem uma duração de cinco anos. No início enfatiza-se a fundamentação teórica em matemática. As práticas são introduzidas aos poucos e após o quinto período todas as disciplinas são profissionalizantes.

Primeiro e Segundo períodos:
É dada uma ênfase nas matemáticas e em programação computacional. Há a disciplina de Introdução a Engenharia Cartográfica, para compreender a sua atuação no mercado de trabalho.

Terceiro período:
Continuam as atividades de processamento de dados e programação computacional. Ocorrem as primeiras aulas práticas usando instrumentos de medição como teodolito e GPS.

Quarto período:
A matemática será aplicada na cartografia para minimizar erros. As plantas produzidas pelos alunos são impressas e avaliadas. Ocorrem as primeiras viagens com os professores para trabalho de campo.

Quinto e sexto períodos:
Todas as disciplinas são do ciclo profissional. A cadeia de Geodésia é fundamental para aprofundar no uso de instrumentos como o GPS. Há disciplinas sobre meio ambiente, topografia de relevo e astronomia.

Sétimo período:
Há uma ênfase em Cartografia Temática, aplicada nas outras áreas profissionais, como urbanismo, geologia, educação. Há disciplinas de Fotogrametria Digital, Hidrologia, Resistência de Materiais e Geodésia três, que estuda as altitudes através de GPS.

Oitavo e nono períodos:
Aprofunda-se a aplicação de Fotogrametria nos meios digitais. Interpreta-se fotos aéreas e de satélites para gerar mapas. Geodésia para sensoriamento remoto com uso de GPS que geram mapas para a tomada de decisão: como previsão de enchentes, cadastro para gerar mapa de IPTU, cobrança de impostos e planejamento urbano das cidades.

Décimo período:
Administração em Engenharia Cartográfica. Metodologia de pesquisa para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso, para ser julgado por professores e um profissional do mercado. Enfim a formatura.

Figura 4 - Folder da Engenharia Cartográfica.

Produção dos painéis

A produção dos pôsteres teve o apoio dos professores do DECART envolvidos no projeto e nas áreas de atuação. A princípio, tinham uma linguagem excessivamente técnica, mas que foi adequada às expectativas do público alvo com o apoio da equipe do DCOM e sendo elaborados numa linguagem mais simples e didática. O pôster elaborado para a área de Topografia e Geodésia pode ser visualizado na figura 5.

Elaboração do vídeo

Para a elaboração do vídeo foi, inicialmente, definido um roteiro com base em discussões em entrevistas realizadas pela equipe do DCOM com professores, alunos e profissionais. Assim, foram definidos 2 cenários: SUAPE (onde atua um egresso e corresponde ao maior polo de desenvolvimento atual do Estado de Pernambuco) e a própria UFPE (mais precisamente, no próprio DECART).

Dessa maneira incluíram tomadas de imagem com profissional de sucesso, trabalhando como Engenheiro Cartógrafo em SUAPE e a equipe de apoio do mesmo, sendo feito depoimento sobre trabalho prático e as aplicações e benefícios para o desenvolvimento do porto. Além disso, o professor coordenador do projeto, também fez um depoimento falando do curso e realizando uma síntese da sua carreira acadêmica e profissional. Adicionalmente, alguns alunos atuais do curso falaram das cadeiras que os mesmos estão cursando, das disciplinas do básico de servem para o conhecimento e do desenvolvimento das disciplinas do ciclo profissional e das suas perspectivas com respeito ao curso.

Após as tomadas das imagens foi realizado o processo de edição do vídeo, pela equipe do NAV (Núcleo Audio Visual), resultando num filme de curta metragem de mais ou menos 5 minutos. Ao final, esse filme foi postado no youtube e pode ser assistido pelo link: <http://www.youtube.com/watch?v=HKqZAvsaag>.

Pesquisa de opinião do vídeo

Adicionalmente, foi realizada uma pesquisa de opinião sobre o vídeo junto aos alunos do primeiro período de Engenharia Cartográfica, dentro de uma das aulas da disciplina “Introdução à Engenharia Cartográfica”. Para tanto foi aplicado o formulário em papel considerando se o vídeo era sério ou descontraído, claro ou impreciso, leve ou cansativo, curto ou demorado, superficial ou informativo.

Resultados e discussão

O projeto apresentou alguns resultados já previstos à priori, como é o caso do desconhecimento com respeito ao curso e o que faz o Engenheiro Cartógrafo.

O vídeo que foi produzido com o apoio do Departamento de Comunicação Social do CAC e

do NAV-UFPE surtiu o efeito e o impacto desejado, considerando os números de acesso e o público alvo atingido.

Foi realizada, adicionalmente, uma pesquisa de avaliação do vídeo junto a alunos do primeiro período de Engenharia Cartográfica, sendo que os resultados podem ser tidos como positivos.

No que se refere à pesquisa realizada com egressos, em termos de Estado de atuação, tem-se que a maioria, cerca de 82,22 %, encontram emprego no Estado de Pernambuco, ocupando cargos em empresas estatais, como SUAPE, CHESF e prefeituras. Já o restante destes se deslocam para outros estados do país, não sendo registrados egressos desempregados, com destaque para aqueles que atuam no Estado da Bahia (8,89%, alguns na PETROBRAS). Com respeito a essa mesma pesquisa, mas em termos de setor de atuação, cerca de 72,97% atuam no setor público, 10,81 % seguem a carreira acadêmica (tendo em vista o programa de mestrado no DECART criado a 10 anos aproximadamente) e o restante atua no setor privado (16,22%). Esses dados foram gerados a partir de uma amostra de 45 egressos cadastrados no banco de dados da ABEC-SP (2013). Embora os dados referentes à carreira acadêmica não representem emprego na prática, estes foram incluídos aqui nessa pesquisa, pois estavam disponíveis e poderiam ser igualmente quantificados. Todos esses dados podem ser vistos em forma de gráfico nas figuras 6 e 7.

Com respeito à pesquisa realizada junto aos alunos do curso de graduação existem respostas que não convergem, sendo que a grande maioria considera como grande problema as dificuldades e a falta de integração do ciclo básico com o profissional, problema também relatado em qualquer outra engenharia, de um modo geral. Outros citam que deveria melhorar a infraestrutura e as instalações. No entanto, como os resultados foram enviados muito tardiamente, estes merecem uma análise mais profunda e que será mais conveniente tratada em projetos futuros.

Considerações finais

Os objetivos foram atingidos em cerca de 90 %, sendo que a pesquisa junto aos alunos das escolas de ensino médio acabou por ser qualitativa ao invés de quantitativa, de modo a se detectar e ratificar o pouco conhecimento com relação ao curso.

Pelos resultados apresentados na pesquisa com respeito aos egressos percebe-se que o curso de Engenharia Cartográfica tem um grande potencial de crescimento, já que os dados de modo quantitativo demonstraram e o mercado de trabalho absorve na íntegra os profissionais formados na UFPE. No entanto, é preciso que novas iniciativas potencializem ainda mais o mercado no que se refere, principalmente, às oportunidades no setor privado e não se restrinjam apenas ao setor público. Outra possibilidade futura é que com o aumento do número de alunos no curso de graduação por meio dos trabalhos desenvolvidos nesse projeto se construirá uma graduação mais forte e com número maior de alunos. Isso fornecerá mão de obra em maior número e mais qualificada para a formação acadêmica no programa de pós-graduação do departamento. Deve-se ressaltar que esses resultados efetivos poderão ser atingidos em médio e longo prazos, ou seja, dentro de 5 a 10 anos, devendo ser levado em conta ainda a situação política e econômica do país.

Vale ressaltar que seria importante a aplicação de novas pesquisas junto aos potenciais alunos

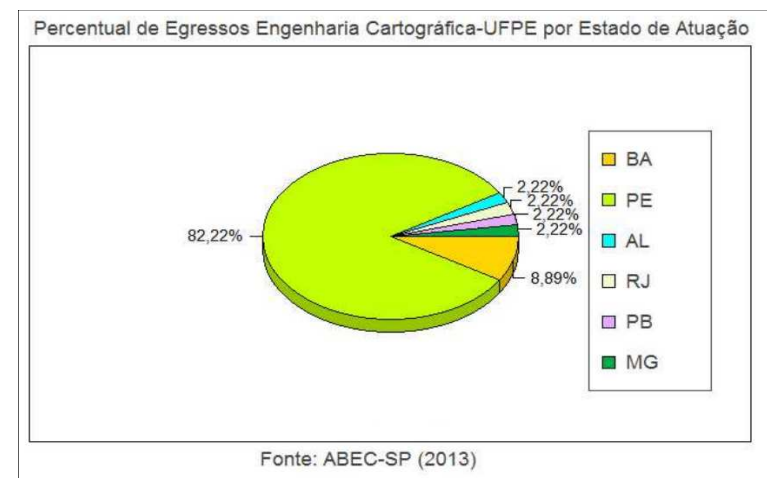


Figura 5 - Percentual de egressos da Engenharia Cartográfica por estado de atuação.

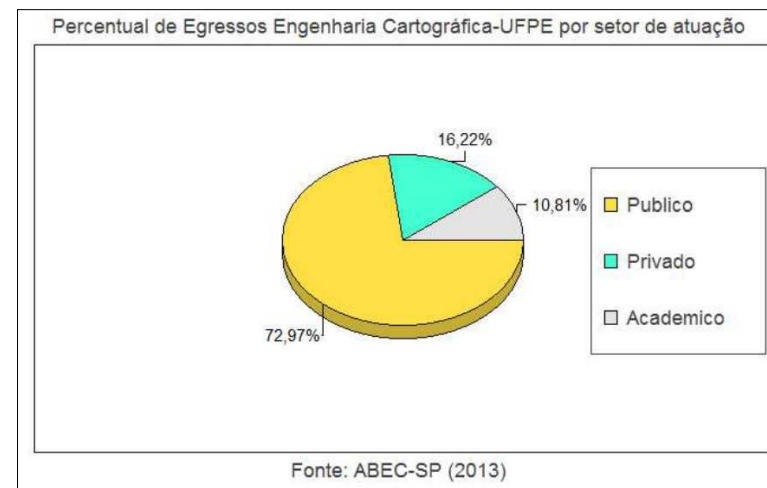


Figura 6 - Percentual de egressos da Engenharia Cartográfica por setor de atuação.

para o curso, incluindo alunos de 2º grau, ensino médio e de cursos preparatórios de vestibulares, o que está previsto em projetos futuros.

Nova proposta de projeto já foi enviada e aprovada, incluindo atividades de pesquisa junto às empresas onde trabalham os egressos, atividades de divulgação e oficinas com entretenimento, concurso da logomarca para o curso de Engenharia Cartográfica da UFPE, além da produção de outros vídeos em áreas específicas de atuação do Engenheiro Cartógrafo. Neste novo projeto foram firmadas parcerias com instituições públicas (por exemplo, o IFPE, Instituto Federal de Pernambuco) e privadas (tais como a Revista Mundogeo e Alezi Teodolini).

Em outros projetos poderão ser promovidos cursos de aplicações de tecnologias inovadoras e associadas à Engenharia Cartográfica, tais como na utilização de veículos aéreos não transportados (VANTs, uso de aeromodelos para a geração de mapas), da Internet e transmissão de dados via telefonia celular (caso do NTRIP), da visualização 3D de cidades, entre outros. Além disso, deve-se considerar a atual situação de unificação e fusão entre os cursos de Engenharia Cartográfica e Engenharia de Agrimensura no Brasil, de modo a se avaliar qual o impacto na formação e o papel desse profissional no mercado de trabalho e os benefícios para a sociedade. Deve-se assim questionar inclusive, a nomenclatura do curso com a unificação. Não seria o caso de se propor um nome mais adequado à realidade atual da sociedade? Alguns nomes são sugeridos aqui: Engenharia de Geomática, Engenharia de Geoprocessamento, Engenharia de Geotecnologias.

Considerando ainda perspectivas futuras poderiam ser aplicadas técnicas de mineração de dados ou aprendizado de máquinas para a predição e a realização de ações de prevenção e o combate à evasão escolar no curso de Engenharia Cartográfica e para qualquer curso que haja necessidade dentro da UFPE, a exemplo do que é relatado, respectivamente, em Milani e Camargo (2010) e em Amorim et al (2008). Isso identificaria os grupos de alunos de risco de evasão, sendo estes trabalhados de modo mais personalizado em tutorias, mas levando em conta a qualidade final da formação desse profissional.

Referências

- ABEC-SP. Cadastro de Associados da Associação Brasileira de Engenheiros Cartógrafos – Regional São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: . Acesso em: 15003/2013.
- AMORIM, M. J. V.; BARONE, D.; MANSUR, A. U. Técnicas de Aprendizado de Máquina Aplicadas na Previsão de Evasão Acadêmica. In: **XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE**, p. 666-674, 2008.
- CAPES. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/4449-capes-reunovamente-grupo-de-trabalho-para-discutir-a-formacao-de-engenheiros>> Acesso em Dez.2011.
- GAIOSO, N P. L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. Universidade Católica de Brasília. Divulgado pelo *Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (IESALC), da UNESCO. Brasília/DF, 2005. Disponível em: < <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/Deserci%C3%B3n/Informe%20Deserci%C3%B3n%20Brasil%20-%20D%C3%A9bora%20Niquini.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2011. 75p.
- MILANI, F.; CAMARGO, S.S. Aplicação de Técnicas de Mineração de Dados na Previsão de Propensão à Evasão Escolar. In: **V Sulcomp – V Congresso Sul Brasileiro de Computação**, v. 5, n. 5, 2010.
- PLATT NETO, O. A.; CRUZ, F.; PFITSCHER, E. D. **Utilização de metas de desempenho ligadas à taxa de evasão escolar nas universidades públicas**. Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade, v. 2, n. 2, art. 4, p. 54-74, ISSN 1981-8610, maio/agosto, 2008.
- SILVA, J. F. C.; SANTOS, I. R. O. **O Mercado de Trabalho do Engenheiro Cartógrafo no Brasil e a Situação dos Egressos da UFRGS**. Série em Geomática, Porto Alegre, v.2, p.111-118, 2008.
- SILVA, J. F. C.; SANTOS, I. R. O. O panorama da profissão - quinto levantamento do programa de acompanhamento do mercado de trabalho do engenheiro cartógrafo. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CARTOGRAFIA**, 23., 2007, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Cartografia, 2007. 7p.
- SILVA, J. F. C.; SANTOS, I. R. O. A evolução do mercado de trabalho do engenheiro cartógrafo de 1995 a 2005. In: **GEOBRASIL, 2006**. 42 slides.
- SILVA, J. F. C. **Inovação tecnológica e o mercado de trabalho do engenheiro cartógrafo**. Boletim de Ciências Geodésicas, Curitiba, v.12, n.1, p.37-44, jan./jun. 2006.
- SILVA, J. F. C.; SANTOS, I. R. O. Mercado de trabalho da engenharia cartográfica: situação em 2005. In: **SEMANA DA ENGENHARIA CARTOGRÁFICA; SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO DA GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA CARTOGRÁFICA**, 12., 2005. 41 slides.
- SILVA, J. F. C.; SANTOS, I. R. O. Mercado de trabalho da engenharia cartográfica: situação em 2005 dos pós-graduandos. In: **SEMANA DA ENGENHARIA CARTOGRÁFICA, 2005**. 51 slides.
- SILVA, J. F. C.; BASSETTO, C. Gênero e carreira profissional na engenharia cartográfica. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CARTOGRAFIA**, 21., 2003, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Sociedade Brasileira de Cartografia, 2003.

- SILVA, J. F. C.; BASSETTO, C. Diagnóstico profissional do engenheiro cartógrafo. **In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GEOMÁTICA, 2002**, Presidente Prudente. Livro de resumos... Presidente Prudente: UNESP, 2002. p.61.
- SILVA, J. F. C.; BASSETTO, C. **O Engenheiro cartógrafo no mercado de trabalho**. Revista Brasileira de Cartografia, Rio de Janeiro, v.54, n.1, p.10-21, 2002.
- SILVA, J. F. C.; SPINELLI NETO, A. **Situação do engenheiro cartógrafo no mercado de trabalho**. Revista Brasileira de Cartografia, Rio de Janeiro, n.52, p.76-87, 2000.
- SILVA, J. F. C.; SPINELLI NETO, A. Atualização do banco de dados do mercado da engenharia cartográfica. **In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CARTOGRAFIA**, Recife. Anais. Recife: Sociedade Brasileira de Cartografia, 1999.
- SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÒLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. **A evasão no ensino superior brasileiro**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007
- SOUZA, S. L. **“Evasão No Ensino Superior: Um Estudo Utilizando A Mineração De Dados Como Ferramenta De Gestão Do Conhecimento Em Um Banco de Dados Referente À Graduação De Engenharia.”** Dissertação (Mestrado). Coppe – UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

TECNOLOGIA SOCIAL E TECNOLOGIA APROPRIADA

Wellington Pinheiro dos Santos

Arthur Diego Dias Rocha

Heitor Silva de Albuquerque

Cristine Martins Gomes de Gusmão

Departamento de Engenharia Biomédica / UFPE

Núcleo de Tecnologias Sociais e Bioengenharia – NETBio / UFPE

wellington.santos@ufpe.br

Introdução

Diante da situação de insatisfação com os modos de produção, tem início o movimento da tecnologia apropriada (TA) por volta das décadas de 1960 e 1970. Surge como alternativa às tecnologias tradicionais, que fazem uso intensivo de capital. Sob esta ótica, o movimento possui o mérito de promover o debate sobre novas abordagens da tecnologia. As propostas da TA entraram em declínio na década de 1980, no entanto as condições sociais de exclusão fizeram o movimento ressurgir com uma nova denominação, tecnologia social (TS).

O conceito de TS remete à produtos, técnicas ou metodologias, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social. Essas tecnologias são verdadeiros mecanismos de inclusão social e melhoria de qualidade de vida, podendo ser reaplicadas em diversas comunidades. Para analisar a aplicação, são descritas três tecnologias sociais cadastradas no Banco de Tecnologias Sociais mantido pela Fundação Banco do Brasil (FBB). Estes exemplos abordam geração de renda, promoção da saúde, inclusão social, agroecologia, segurança alimentar, tendo em comum o modo de produção participativo da tecnologia. Também é feita uma análise da relação entre TS e extensão universitária, buscando demonstrar a importância da relação entre a universidade e a sociedade na produção de tecnologia.

Tecnologia Apropriada

O início do movimento da Tecnologia Apropriada (TA) se deu por volta das décadas de 1960 e 1970, desencadeado pela insatisfação com os meios de produção e desenvolvimento praticados até o momento. Segundo Kaplinski (1990) o movimento surgiu em reação aos padrões de crescimento econômico do pós-guerra. Segundo Dagnino, Brandão e Novaes (2004:19) o surgimento do que convencionou-se chamar de TA remonta à Índia de Gandhi, onde “o pensamento dos reformadores daquela sociedade estava voltado para a reabilitação e o desenvolvimento das tecnologias tradicionais,

praticadas em suas aldeias, como estratégia de luta contra o domínio britânico". Nesse panorama, destaca-se o trabalho de Gandhi para a popularização de um dos primeiros equipamentos tecnologicamente apropriados, a roca de fiar (Charkha), equipamento de fiação manual. Este movimento contribuiu para despertar a consciência política e a necessidade de autodeterminação do povo, sendo enfatizado por Gandhi: "Produção pelas massas, não produção em massa".

O economista alemão Schumacher (1979) criou a expressão "tecnologia intermediária" para se referir a tecnologias de baixo custo, simples e de pequena escala que seriam adequadas aos países pobres. Seu livro publicado em 1973, *Small is beautiful: economics as if people mattered*, é reconhecido como um marco importante na criação do movimento e do conceito da TA no ocidente. Além da expressão criada por Schumacher, muitas outras foram desenvolvidas para designar tecnologias apropriadas, podemos citar *tecnologia alternativa* (Dickson, 1974); *tecnologia suave* (Clarke, 1976); Brandão (2001) ainda cita "..., *tecnologia do povo, tecnologia orientada para o povo, tecnologia orientada para a sociedade, tecnologia democrática, tecnologia comunitária,...*", todas tentam se diferenciar de tecnologias de uso intensivo de capital, típicas de países desenvolvidos. Embutida nessas definições de tecnologia estava a ideia de participação comunitária, simplicidade, baixo custo de investimento, diversos efeitos positivos para a vida da comunidade. Segundo a definição de Dagnino (1976), identifica-se a TA como "*um conjunto de técnicas de produção que utiliza de maneira ótima os recursos disponíveis de certa sociedade maximizando, assim, seu bem-estar*".

Em termos gerais, a palavra "apropriada" nos remete a uma adaptação a uma situação específica, um ajuste a algum propósito. Deve-se ressaltar que o uso indiscriminado e sem critérios deste termo pode levar a interpretações erradas. Podemos então levantar um questionamento sobre em que fim reside essa apropriação, pois a tecnologia estará sempre apropriada a alguma aplicação. Sob a ótica do modelo capitalista, a tecnologia e os modos de produção baseados no uso intensivo de capital são perfeitamente apropriados ao alcance de grandes lucros e no monopólio de tecnologias de alto custo. No entanto, a tecnologia apropriada deve nos remeter a simplicidade, baixo investimento, geração de empregos, valorização das práticas comunitárias, autonomia da comunidade local.

Apesar dos pressupostos conceituais da TA buscarem um modelo de produção benéfico para as comunidades, havia certa desconfiança em relação à tecnologia apropriada, por ser esta defendida por muitos grupos e organizações de países ricos. A TA cumpriria então o papel de diminuir os efeitos da pobreza por meios de tecnologias de baixo custo, mas não seria capaz de promover alterações na estrutura social e econômica, perpetuando a relação de exploração pelos países ricos. Tal fato era defendido por muitos, que consideravam a tecnologia apropriada como uma tecnologia atrasada e que não acompanhava os avanços das pesquisas. Há de se ressaltar que nem sempre esses avanços são úteis para os problemas locais, já que muitas pesquisas não levam em conta as peculiaridades das comunidades.

Um outro fato é que muitos defensores da tecnologia apropriada concebiam um desenvolvimento científico seguindo o modelo do determinismo em que as tecnologias seriam produzidas pelo modelo capitalista e, em segundo plano, repassadas para os países pobres. Tal crítica foi registrada por Dagnino (2002:141), "*que safras anteriores de conhecimentos produzidas segundo a dinâmica hegemônica pudessem ser aplicadas para resolver problemas pertencentes não mais ao*

contexto em que haviam sido geradas, mas àqueles de países de menor grau de desenvolvimento". Esse pensamento trouxe a ideia de atraso das tecnologias apropriadas que muitas vezes não traziam uma inovação pensando nas características locais, mas a aplicação de tecnologias já atrasadas no contexto dos países ricos. Esperava-se que essas tecnologias fossem construídas pensando nas necessidades locais e socioeconômicas, dispensando a aplicação de tecnologias desenvolvidas com uso intensivo de capital e em outra realidade.

O movimento da tecnologia apropriada perde força na década de 1980, quando o movimento neoliberal ganha força em todo o mundo. Nesse momento o processo de globalização começa a trazer profundas alterações nas relações econômicas e industriais. Para Dagnino, Brandão e Novaes (2004:15) o movimento *"perde importância como elemento viabilizador, no plano tecnológico, de um estilo alternativo de desenvolvimento no âmbito dos países periféricos"*. Apesar de todas as críticas ao movimento da TA, esse não desapareceu por completo, sobrevivendo em pequenos grupos. No entanto, os problemas sociais decorrentes do modelo de produção baseado nas tecnologias convencionais não foram resolvidos, levando à necessidade de resgatar, sob novos padrões, algumas propostas da TA.

Tecnologia Social

Um dos motivos que levaram a tecnologia apropriada ao fracasso está associado ao modo de produção da tecnologia defendido por muitos de seus idealizadores. A tecnologia era concebida como algo pronto, ao qual a comunidade devia adaptar-se. O resultado deste processo de transferência de tecnologia é o não envolvimento da população por não atender às expectativas e necessidades.

Para suprir as necessidades de inclusão social surgem as Tecnologias sociais (TS), que têm como conceito central a ênfase no processo de produção da tecnologia. Um ponto chave para este processo é a inovação, para Dagnino, Brandão e Novaes (2004): *"a inovação não pode ser pensada em algo feito num lugar e aplicado em outro, mas como um processo desenvolvido no lugar onde essa tecnologia vai ser utilizada, pelos atores que irão utilizá-las"*. Partindo desta definição, os indivíduos que irão se beneficiar com essas soluções agem com autonomia, dispensando soluções prontas, importadas dos centros de pesquisa. Segundo o Instituto de Tecnologia Social (ITS), uma definição de tecnologia social é a seguinte:

"um conjunto de técnicas, metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções para a inclusão social e melhoria das condições de vida".

Essa definição do ITS indica os principais parâmetros para caracterizar esse grupo de tecnologias, as quais são desenvolvidas e praticadas na interação com a população e apropriadas por ela em seguida.

Os princípios das TS refletem a importância da aprendizagem e participação como procedimentos que andam lado a lado, onde a transformação da sociedade exige a compreensão

da realidade de maneira sistêmica respeitando as raízes locais. Os parâmetros de tecnologia social propõem diversos critérios para análise de ações sociais, tais como, a razão de ser da TS, o processo de tomada de decisão, o papel da população, a construção do conhecimento, a ampliação em escala e a sustentabilidade. As TS devem atender às demandas sociais vividas pela população, onde o processo deve ser democrático e desenvolvido a partir de estratégias especialmente dirigidas à população, há participação, apropriação e aprendizado por parte da mesma, através de um planejamento organizado. A construção de novos conhecimentos se dá a partir da prática, onde podem ser replicados e servir de referência para novas práticas, visando sempre a sustentabilidade econômica, social e ambiental. Para Thomas (2004:25) a TS deve ser aplicada não como uma forma de minimizar a exclusão dos pobres, mas como uma forma de viabilizar a inclusão de todos.

Outro conjunto de idéias a respeito da TS diz respeito às implicações das mesmas e a relação entre a produção de tecnologia e a sociedade que remetem a discordâncias acerca da neutralidade da ciência e tecnologia e sua unidirecionalidade (RODRIGUES, 2008). Conhecimento é socialmente construído e, portanto, dependente de fatores valorativos de natureza econômica, social, política e cultural. O desenvolvimento científico e tecnológico não deve ser visto de forma linear e unidirecional, promovido apenas por especialistas, deve ser visto com múltiplas direções, onde o conhecimento deve ser produzido dentro do contexto dos principais beneficiados (pessoas, comunidade) levando em consideração os diferentes valores e interesses, essa visão encoraja a participação ativa dessas pessoas ou comunidades na produção das TS.

Uma instituição que tem como o foco contribuir para a disseminação das tecnologias sociais é a Fundação Banco do Brasil (FBB). Para a FBB a TS “compreende produtos, técnicas ou metodologias replicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social”. Este conceito confirma a ideia de produção da tecnologia junto à comunidade, aliando conhecimento científico, saber popular e organização comunitária. As soluções encontradas buscam resolver problemas de alimentação, educação, energia, habitação, renda, recursos hídricos, saúde, meio ambiente.

Uma das tecnologias sociais mais populares é o soro caseiro, uma importante ferramenta para o combate da desidratação e mortalidade infantil. A tecnologia disseminada pela Dr^a Zilda Arns juntamente com a Pastoral da Criança é uma mistura de água, sal e açúcar, alcançando um forte impacto social por ser simples, barato e de fácil disseminação.

Um importante marco para o desenvolvimento das TS no Brasil foi a criação em 2005 da Rede de Tecnologia Social (RTS). O objetivo é promover desenvolvimento sustentável a partir da disseminação e reaplicação das tecnologias sociais em escala. Para isso a RTS reúne, organiza, articula e integra um conjunto de instituições com o propósito de contribuir para a adoção de Tecnologias Sociais como políticas públicas, a apropriação da TS por parte das comunidades e o desenvolvimento de novas Tecnologias Sociais, nos casos em que não existam para reaplicação (RTS, 2012).

Exemplos da aplicação de tecnologias sociais

Ao contrário das tecnologias apropriadas, o movimento da tecnologia social progride com

diversas experiências de sucesso, construídas a partir da interação com a comunidade. Estas experiências demonstram que os fundamentos da tecnologia social podem ser aplicados à realidade das comunidades. Muitas destas tecnologias estão descritas no banco de tecnologias sociais da Fundação Banco do Brasil (FBB). Tal fundação contribui para o desenvolvimento e disseminação de soluções para problemas ligados a questões sociais. A seguir são descritas três tecnologias sociais certificadas pela FBB, tal análise tem o objetivo de ilustrar como essas tecnologias podem transformar realidades e contribuir para a inclusão social com geração de emprego e renda.

Agroecologia Urbana e Segurança Alimentar

A tecnologia social “Agroecologia Urbana e Segurança Alimentar”, desenvolvida pela Sociedade Ecológica Amigos de Embu (SEAE) na cidade de Embu/SP, busca promover inserção socioeconômica e segurança alimentar com geração de trabalho e renda baseado em um processo participativo.

Esta tecnologia foi uma das finalistas do Prêmio de Tecnologias Sociais 2011, promovido pela Fundação Banco do Brasil. Entre as ações desenvolvidas no âmbito desta tecnologia destaca-se o desenvolvimento de hortas orgânicas comunitárias, oficinas e cursos de assistência técnica junto às populações vulneráveis, através da educação popular. O público-alvo do projeto são famílias que têm horas livres na semana e podem nos períodos livres trabalhar na horta.

A comunidade passa a ter acesso aos alimentos orgânicos produzidos nas hortas, contribuindo para a melhoria da qualidade alimentar. Além disso, destaca-se a complementação da renda familiar e geração de postos de trabalho. Os alimentos produzidos servem para o consumo pelas famílias e para a comercialização, sendo um importante mecanismo de renda, inclusão social e combate à fome. Na Figura 1 são apresentadas algumas imagens das hortas e da produção orgânica.

As hortas orgânicas comunitárias também têm uma função terapêutica, pois auxilia no tratamento de pacientes com problemas psicológicos, neurológicos e dependências químicas. O trabalho coletivo desenvolvido também contribui para a socialização e autonomia do grupo.

Um dos pontos defendidos por esta TS é que a agricultura urbana proporciona, a partir da expansão de suas ações, benefícios ao meio ambiente. As ações proporcionam proteção às áreas de mananciais, requalificação de áreas degradadas, ampliação de áreas verdes e da biodiversidade, aumento da infiltração de águas pluviais no solo, requalificação da paisagem da cidade, aproveitamento integral de resíduo para produção de composto orgânico, etc..

Para a implantação do projeto o primeiro passo é a sensibilização e mobilização das famílias inseridas para a ação em agricultura urbana. Realiza-se então uma capacitação das famílias participantes do projeto, todos os envolvidos participam de um curso gratuito e aprendem a montar hortas comunitárias orgânicas. As famílias participantes são capacitadas por meio da difusão de:

- técnicas de produção agroecológica para hortaliças, lavoura, ervas medicinais, frutíferas e perenes;



Figura 1: Hortas e produção orgânica.

Fonte: Fundação Banco do Brasil, <http://www.fbb.org.br/>



Figura 2: Instalações da agroindústria.

Fonte: Fundação Banco do Brasil, <http://www.fbb.org.br/>

- princípios de segurança alimentar e nutricional e a importância da agricultura urbana para sua promoção;
- práticas de aproveitamento integral dos alimentos;
- princípios e práticas de economia solidária e autogestão da produção;
- educação socioambiental.

O processo educativo do curso ocorre de forma participativa, cooperativa e comunitária, com ênfase na educação socioambiental e no resgate do saber popular sobre a produção orgânica. O resultado final é a implantação de sistemas produtivos agroecológicos adaptados à realidade local.

Agroindústria de Polpa de Frutas

Uma das tecnologias cadastradas na base de tecnologias sociais da Fundação Banco do Brasil (FBB) é a “Agroindústria de Polpa de Frutas, Agricultores e Agricultoras Familiares”, certificada em 2009. Esta Tecnologia Social consiste no aproveitamento e valorização da fruticultura através da fabricação de polpa de frutas naturais. O projeto foi desenvolvido na Serra do Cajueiro, município de Florânia, localizado no estado do Rio Grande do Norte. Nesta comunidade a fabricação e comercialização de polpas de frutas via agroindústria agregou valor ao produto, gerando renda e proporcionando um melhor aproveitamento da produção.

Essa tecnologia cumpre o papel de fornecer meios de utilização das potencialidades locais. Seu principal objetivo é fortalecer a agricultura familiar, valorizando a produção da comunidade e viabilizando a comercialização dos produtos. Um dos efeitos é a melhoria das condições de vida dos agricultores e geração de renda, com um consequente desenvolvimento da economia local. Esse efeito é bastante positivo, pois fornece meios de fixação da comunidade rural no campo.

O objetivo alcançado foi a instalação da agroindústria de processamento de polpas de frutas, aproveitando aquelas facilmente cultivadas na região - acerola, goiaba, graviola, manga, caju, cajá e maracujá. Tal agroindústria beneficiou-se da estrutura da associação já existente. Seus sócios e produtores da matéria-prima são os pequenos agricultores familiares. Na Figura 2 são mostradas algumas fotos das instalações da agroindústria.

Um ponto importante do projeto foi a garantia da comercialização dos produtos. Esta foi feita de três formas, a partir do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), executado pela CONAB (Companhia Nacional de Abastecimento), através da compra direta da agricultura familiar, executada pelo EMATER (Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Norte), e pelo PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar).

O resultado desta ação, sem dúvida, é o fortalecimento da agricultura familiar através da criação de um mercado consumidor que garante a compra da produção. A agregação de valor ao produto também foi muito importante, por exemplo, segundo dados da FBB, enquanto a caixa de 20 quilos de caju é vendida por R\$ 5,00, a mesma quantidade, transformada em polpa, é comercializada por R\$ 90,00. Destaca-se também a geração de renda de forma direta, para 90 famílias e, de forma indireta, para mais outras 270 pessoas.

Plantas Medicinais: Alternativa de Inclusão Social

Com o objetivo de promoção da saúde e geração de renda, a tecnologia social intitulada “Plantas Medicinais: Alternativa de Inclusão Social” busca transferir conhecimentos sobre o uso e manipulação de produtos obtidos a partir de plantas medicinais, visando a melhoria da qualidade de vida das comunidades quilombolas e ribeirinhas e reintegrando os presos ao convívio da sociedade.

O projeto desenvolvido pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - Embrapa Amazônia Oriental em comunidades ribeirinhas, quilombolas e em uma penitenciária, todas localizadas no estado do Pará. Tal tecnologia está cadastrada no banco de tecnologias sociais da Fundação Banco do Brasil, tendo sido certificada no ano de 2009.

A comunidade carecia de alternativas que proporcionassem geração de renda e melhoria em sua qualidade de vida. Por exemplo, a comunidade quilombola tinha uma organização deficiente e a geração de renda dependia basicamente da produção de farinha, que gerava uma renda mensal de aproximadamente R\$ 200,00 por família. Essa renda não cobria os gastos com saúde, pois a comunidade não dispunha de posto nem atendimento médico. Aliada a esta situação, havia o desconhecimento do uso correto das plantas medicinais e da possibilidade de geração de renda. Já a comunidade carcerária, que não dispunha de atividades, foi beneficiada com a criação de uma alternativa para a ocupação do preso, resultando na melhoria do processo de ressocialização deste.

A TS consiste na instalação de horto e oficinas de manipulação plantas medicinais. Destaca-se o repasse e a troca de informações de maneira correta à população local, para isso foram realizados treinamentos/cursos gerais e específicos sobre cultivo, conservação, uso e manipulação de plantas medicinais em cada comunidade. A capacitação de membros multiplicadores nas comunidades proporcionou melhor uso e manipulação das espécies, aliado à geração de renda e redução de custos na aquisição de medicamentos.

Na Figura 3 são mostradas diversas fotos do projeto. São mostradas as instalações, os produtos, o treinamento e capacitação, e manutenção do horto medicinal. Destaca-se a importância desta TS para o processo de inclusão social aliado à promoção da saúde.

A implantação de hortos medicinais nas comunidades trouxe melhor aproveitamento e conservação das plantas e maior conhecimento sobre as mesmas, inclusive despertando o associativismo entre os membros de cada comunidade. No sistema carcerário, os presos passaram a ocupar melhor o tempo, qualificando-se e sendo instrutores durante os treinamentos das comunidades que vivem em torno das penitenciárias, facilitando o processo de reintegração à sociedade.

Tecnologia social e extensão universitária

A necessidade de uma universidade mais inclusiva e mais próxima das demandas sociais, onde se deseja promover um melhor acesso dos grupos populacionais às políticas públicas é evidente. Uma das formas de promoção dessa política é através da inclusão social de populações marginalizadas através da disponibilização das tecnologias sociais. Para isto, a universidade deve, em essência, promover a conjugação do tripé ensino, pesquisa e extensão (e principalmente este último, que muito



Figura 3: Instalações e atividades desenvolvidas no projeto.

Fonte: Fundação Banco do Brasil, <http://www.fbb.org.br/>

é subjugado) em favor da produção de tecnologias sociais para segmentos excluídos da população. De uma forma geral, o que se observa é que essas funções básicas (ensino, pesquisa e extensão), quando existem, são exercidas com independência uma da outra, sendo vistas como fim da ação universitária e não meio para promover o desenvolvimento e a qualidade de vida.

A estrutura institucional da universidade prima pela individualidade e é associada a uma visão de produção e utilização de conhecimentos e tecnologias de forma linear, onde a postura de detentores dos conhecimentos científicos inviabiliza a aproximação às comunidades por não se identificarem com (ou desconhecem) as causas populares.

Extensão tem origem na idéia da universidade como detentora do saber que deve ser transferido à população ou disponibilizado à mesma por meio de algum serviço, assim, a extensão universitária brasileira herdou os modelos de extensão estadunidense e europeu, prestando serviços e ofertando cursos. Porém a prática de extensão deve ser repensada, para se adequar a realidade e promover a democratização do ensino, onde se busca o surgimento de uma extensão universitária mais engajada, dialogada e próxima a população mais excluída. Dessa forma, se propõe que o conhecimento científico interaja com os saberes populacionais em um diálogo permanente, buscando a produção e apropriação de conhecimento e tecnologia com a finalidade de resolver problemas reais da população. Dessa maneira, deve-se desenvolver um ambiente em que se reforce o caráter inseparável do tripé ensino, pesquisa e extensão, para que de tal forma, a universidade crie vínculos de interação com a sociedade e não de transferência de tecnologias discrepantes com a realidade vivida. Por isso, existe a necessidade crescente de que a universidade contribua com o desenvolvimento das tecnologias sociais, o que só se torna viável e verdadeiramente funcional com essa visão de interação entre sociedade e universidade.

É evidente que, a partir do momento em que as tecnologias sociais se contrapõem às tecnologias convencionais no que diz respeito à liberação da mão-de-obra, degradação do meio ambiente, não valorização da cultura e potencial locais, dentre outros, e a universidade, por meio da extensão em interação com a sociedade, se presta a desenvolver tecnologias sociais, então, a mesma deve abandonar a tradição do modelo tecnológico moderno que compreende as tecnologias convencionais, ou de certa forma, adaptá-los à realidade vivida pela sociedade, sempre no diálogo com a mesma. Por fim, é importante ressaltar que a concepção das tecnologias sociais está vinculada com o contexto e a realidade concreta dos indivíduos, situando-se no ambiente da comunidade e as mesmas são uma via de mão dupla onde universidade e comunidade aprendem conforme se constroem soluções.

Considerações finais

Ao longo do texto foram discutidas diversas questões relacionadas à tecnologia social, partindo do surgimento da tecnologia apropriada e passando pelos conceitos, pressupostos e formas de produção da tecnologia. A TS atua como um instrumento de grande importância para a inclusão social, pois busca, a partir da interação com a comunidade, soluções simples e de grande impacto nas áreas de geração de renda, promoção da saúde, meio ambiente, etc. Foi discutido também o desenvolvimento e declínio do movimento da tecnologia apropriada. Este movimento fracassou por

desconsiderar o potencial produtivo da comunidade, buscava-se basicamente transferir tecnologias consideradas ultrapassadas pelos países ricos.

A relação entre tecnologias sociais e extensão universitária é algo que merece uma análise mais profunda, dada a importância do tema para a inclusão social e cumprimento da função da universidade como disseminadora de conhecimentos. A universidade deve contribuir com o desenvolvimento de TS, buscando sempre a interação com a sociedade e permitindo a troca de informações entre o saber popular e científico.

Através da análise de três tecnologias foi possível evidenciar os como os conceitos da TS são aplicados a situações e problemas reais. As tecnologias analisadas, constantes do banco de TS da Fundação Banco do Brasil, demonstram como soluções simples e de baixo custo provocam um grande impacto social. Destaca-se que estas tecnologias são desenvolvidas e apropriadas pela comunidade, buscando sempre a melhoria da qualidade de vida. São soluções produzidas no contexto de uma comunidade, mas que possuem a capacidade de replicação em escala, garantindo a disseminação da mesma.

Referências

- RODRIGUES, Ivete; BARBIERI, José Carlos. A emergência da tecnologia social: revisitando o movimento da tecnologia apropriada como estratégia de desenvolvimento sustentável. *Rev. Adm. Pública* [online]. 2008, vol.42, n.6, pp. 1069-1094. ISSN 0034-7612. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122008000600003>.
- _____; BRANDÃO, Flávio Cruvinel; NOVAES, Henrique Tahan. Sobre o marco analítico-conceitual da tecnologia social. In: *Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004.
- BRANDÃO, F. C. *Programa de Apoio às Tecnologias Apropriadas – PTA: avaliação de um programa de desenvolvimento tecnológico induzido pelo CNPq*. Dissertação (mestrado em desenvolvimento sustentável) – UnB, Brasília, 2001.
- MORAES, C. A. *Tecnologias Sociais: Ferramentas Estratégicas para a Sustentabilidade*. Disponível em: <http://www.24horasnews.com.br/evc/index.php?mat=3587>. Acesso em 12 nov 2012.
- RTS (Rede de Tecnologia Social). Disponível em : <<http://www.rts.org.br/>>. Acesso em: 14 nov 2012.
- FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL (FBB). *Banco de tecnologias sociais*. Disponível em:<www.tecnologiasocial.org.br/bts/>. Acesso em: 12 nov 2012.
- _____; THOMAS, Hernán Eduardo. *Tecnologias para Inclusão Social e Políticas Públicas na América Latina*. In: *Tecnologias Sociais: Caminhos para a sustentabilidade*. Brasília: Rede de Tecnologia Social, 2009.
- _____; ALMEIDA, Aelson Silva. A contribuição da extensão universitária para o desenvolvimento de Tecnologias Sociais. In: *Tecnologia Social e Desenvolvimento Sustentável: Contribuições da RTS para a formulação de uma Política de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação – Brasília/DF: Secretaria Executiva da Rede de Tecnologia Social (RTS)*, 2010.
- KAPLINSKI, Raphael. *The economies of small: appropriate technology in changing world*. London: Intermediate Technology Publications, 1990.
- DAGNINO, R. *Tecnologia apropriada: uma alternativa?* Dissertação (mestrado) – UnB, Departamento de Economia, Brasília, 1976.
- CLARKE, Robin. *Soft technology: blueprint for a research community*. London: Jonathan Cape, 1976.
- DICKSON, David. *Alternative technology and the politics of technical change*. London: Fontana, 1974.
- SCHUMACHER, E. F. *O negócio é ser pequeno: um estudo de economia que leva em conta as pessoas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

A CONTRIBUIÇÃO DA UNIVERSIDADE NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE JOVENS DE UMA COMUNIDADE POPULAR URBANA

*Adriana Maria da Silva*¹

Universidade Federal de Pernambuco.

PET-ADM. Graduanda do curso de Secretariado. CCSA.

Adriana.ufpe@gmail.com

*Mônica M^a. B. Gueiros*²

Universidade Federal de Pernambuco.

Docente do departamento de Ciências administrativas e

Tutora do Pet – Conexões de Saberes Administração

Projeto Mentor-Aprendiz. monica.gueiros@ufpe.br

*Niedja Fernanda Nobre dos Santos*³

Universidade Federal de Pernambuco. PET-ADM.

Graduanda do curso de Secretariado.CCSA.

niedja_nobre@hotmail.com

Resumo

Cada vez mais o mercado de trabalho exige a contratação de pessoas qualificadas e com experiência profissional, aqueles que não atendem a esse perfil ficam de fora ou encontram muitas dificuldades em se inserir nesse meio, sendo os jovens os maiores representantes; com isso através da educação tenta-se diminuir consideravelmente o grau de desemprego, pois não há dúvida de que educação e trabalho são conceitos inter-relacionados, visto que o trabalho é uma forma de inserção na sociedade (Morão, 2009, p.138).Este estudo tem como objetivo advogar que através da mentoria pode-se gerar a inclusão no mercado de trabalho, observando a exigência do mercado e tentando através da troca de experiências manter uma boa relação entre o mentor e o mentorado.A fundamentação conceitual deste estudo utiliza textos da área de mentoria. Estudos têm enfatizado que as relações de mentoria estão relacionadas ao maior desenvolvimento, progresso e satisfação nas carreiras dos mentorados (HIGGINS E KRAM, 2001).Trata-se de uma pesquisa exploratória realizada com alunos oriundos de escolas pública da localidade de Camaragibe, baseado no Programa de Educação Tutorial -PET- Conexões de Saberes da Universidade Federal de Pernambuco, Projeto: “Mentor-Aprendiz”. Este projeto de pesquisa e intervenção visa facilitar à inserção desses jovens

no mercado de trabalho. Procura-se mapear as dificuldades educacionais e profissionais de alunos, na faixa etária de 15 a 24 anos, em particular na cidade de Camaragibe. Os procedimentos usados para coleta de dados foram: pesquisa feita através de levantamento de dados das cinco (05) melhores escolas do município de Camaragibe que obtiveram maior índice de rendimento no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) entre os anos de 2009 e 2010, e aplicação de entrevistas semiestruturadas, elaboradas para identificar as principais dificuldades dos jovens dessa localidade em ingressar no mercado de trabalho. Os resultados desta investigação apontam que a falta de qualificação é um dos principais motivos destes jovens estarem fora deste mercado de trabalho e se sentirem excluídos da sociedade. Diante desses dados, o projeto Mentor-Aprendiz, promoveu mensalmente encontros profissionalizantes que atendem as necessidades de desenvolvimento profissional, bem como divulgação de oportunidades profissionais. Espera-se que, além da contribuição ao futuro profissional dos alunos atendidos pelo projeto; este trabalho possa fornecer subsídios teóricos sobre a temática- Mentoria e ao desenvolvimento de novos programas relacionados à capacitação de jovens e adolescentes à inserção destes no mercado de trabalho.

Abstract

Increasingly the labor market requires hiring qualified and professional experience, those who do not meet this profile are left out or are many difficulties to enter that environment, being the largest youth representatives, with it through education attempts to reduce considerably the level of unemployment because there is no doubt that education and work are interrelated concepts, since the work is a form of integration into society (Morão, 2009, p.138). This study aims to advocate that by mentoring can generate the inclusion in the labor market watching the market requirement and trying through exchange of experiences maintain a good relationship between the mentor and mentee. The conceptual basis of this study uses texts in the area of mentoring. Studies have emphasized that mentoring relationships are related to further development, progress and fulfillment in careers mentored. (HIGGINS E KRAM, 2001). This is a survey carried out with students from public schools of the locality of Camaragibe, based Education Program Tutorial-PET-Knowledge Connections, Federal University of Pernambuco, Project: "Mentor-Apprentice." This research project aims to facilitate intervention and the integration of these young people into the labor market. It seeks to map the educational difficulties of students and professionals, aged 15 to 24 years, particularly in the city of Camaragibe. The procedures used for data collection were done through research survey data of the 5 best schools in the city of Camaragibe who obtained highest yield in ENEM (National High School Exam) between the years 2009 and 2010, and applying semi-structured interviews designed to identify the main difficulties of young people in this town to join the labor market. The results of this investigation indicate that the lack of qualification is a major reason these young people are out of this labor market and feel excluded from society. Given these data, the project Mentor-Apprentice, monthly meetings promoted professional who attended the professional development needs, as well as dissemination of professional opportunities. It is expected that, in addition to the contribution to the professional future of students served by the

project, this paper can provide theoretical about the theme-Mentoring and development of new programs related to youth empowerment and the integration of these teenagers in the labor market.

Introdução

Nos últimos anos, a educação no Brasil tem sido alvo de atenção por parte dos governantes tanto da iniciativa privada quanto da sociedade. Segundo dados do IBGE-Pnad (2000), o Brasil conta com um índice de analfabetismo de 11,6% sendo que na Região Nordeste esse índice sobe para 23%. Quando se trata de analfabetismo funcional (pessoas com menos de quatro anos de estudo completos), esse índice a nível Brasil é de 24%, sendo que no Nordeste é de 39% em alguns municípios chegam a 43%, tais dados revelam a existência de municípios onde quase metade da população tem menos de quatro anos de estudo. Esse fato pode ser explicado pela evasão escolar.

As empresas públicas e privadas também sofrem com as consequências do analfabetismo, seja ele absoluto (pessoa iletrada) ou funcional, pois em função dele, essas organizações possuem mão de obra desqualificada; somando-se ainda o fato de aquisitivo para tal. Segundo estatísticas há um aumento na renda à medida que se acrescentam anos de estudo. A cada ano de estudo a renda aumenta cerca de 16% (IBGE-PNAD, 1998) e, por conseguinte, aumenta também o poder de compra, a inserção social e a qualificação.

Cada vez mais o mercado de trabalho exige a contratação de pessoas qualificadas e com experiência profissional, aqueles que não atendem a esse perfil ficam de fora ou encontram muitas dificuldades em se inserir nesse meio. Dentre essas pessoas os jovens representam uma porcentagem muito grande, seja pela falta de experiência ou não ter o grau de escolaridade exigido pelo mercado, e até mesmo a falta de uma boa preparação contribui para que o índice de desemprego entre os jovens seja grande. Por isso através da educação tenta-se diminuir consideravelmente o grau de desemprego. Não há dúvida de que educação e trabalho são conceitos inter-relacionados. A ligação da formação profissional com o sistema educacional também é fundamental, porque o trabalho é uma forma de inserção na sociedade (Morão, 2009, p.138).

Este estudo tem como objetivo advogar que através da mentoria pode-se gerar a inclusão no mercado de trabalho observando a exigência do mercado e tentando através da troca de experiências manter uma boa relação entre o mentor e o mentorado. A mentoria, para Kram (1985), é uma relação entre mentor e mentorado, que tem como conceito um relacionamento entre um adulto mais velho, com experiências e conhecimento e alguém mais jovem, mais inexperiente que será orientado e direcionado à qualificação e desenvolvimento profissional, bem como crescimento pessoal, visto que a mentoria possui funções: psicossociais (amizade, aceitação e confirmação, aconselhamento, modelagem de papéis) e de carreira (Exposição/Visibilidade, *Coaching*, Proteção, Patrocínio, Oferta de tarefas desafiadoras).

Estudos têm enfatizado que estas relações de mentoria estão relacionadas ao maior desenvolvimento, progresso e satisfação nas carreiras dos mentorados (HIGGINS E KRAM, 2001).

Objetivos

- Potencializar a iniciação e qualificação profissional, bem como a empregabilidade de jovens e adolescentes de comunidades populares da região metropolitana do Recife.
- Conhecer os aspectos dificultantes para a inserção desses jovens na conquista do primeiro emprego e assim, promover ações de qualificação ao nosso público- alvo.

Referencial teórico

A relação de mentoria, ou *mentoring*, é bastante antiga, segundo Souza (2002) essa relação está datada em 800 a.C, com origem no personagem da Odicéia, de Homero, na qual o rei confiou a guarda de seu filho, Telêmaco, antes de partir para a guerra de Tróia, para Mentor que era responsável por prepará-lo para substituir o pai no comando de suas terras. Em 1970, a palavra Mentor já constava nos dicionários, significando: conselheiro, sábio, protetor e financiador (Gehring, 2002).

Segundo Higgins e Kram (2001) os mentores não precisam ser necessariamente, pessoas mais graduadas do que os mentorados, podendo ser colegas, pares ou parentes; contanto que os mesmos exerçam influência sobre os mentorados, considerando ainda, que o apoio e o subsídio na relação de mentoria seriam bilaterais; visto que nesse processo mentor e mentorado se auxiliariam para o desenvolvimento de ambos.

Funções de Mentoria

As funções desempenhadas pelo mentor podem ser classificadas em dois grupos: funções psicossociais e funções de carreira. Essas funções foram estudadas por Kram (1985,1983), por meio de pesquisas qualitativas sistematizadas e confirmadas pela coleta de dados realizada por Noe (1988).

Suporte de Carreira

As funções de carreira englobam: exposição/visibilidade; *coaching*; proteção; patrocínio; e oferta de tarefas desafiadoras. Essas funções estão associadas a fatores organizacionais e que servem de suporte para o crescimento profissional do mentorado. Abaixo segue o detalhamento de cada função:

a) Exposição/Visibilidade

Diz respeito ao empenho voluntário do mentor para a criação e a delegação de oportunidades ao mentorado, direcionando-o para assumir responsabilidades e para o desempenho de atividades que o ponham em contato com pessoas e setores-considerados chaves no âmbito da organização ou da profissão. (Kram,1985).

b) Coaching

Para Kram (1985), a função de coaching é a que está mais intimamente ligada dentre as funções de carreira, visto que é a que está mais relacionada com as tarefas a serem desempenhadas pelo mentorado. O mentor chama a atenção de seu mentorado para avaliar quais são seus pontos fortes e fracos, suas oportunidades de melhoria e ameaças a sua posição. Fazendo com que o mentorado perceba os aspectos burocráticos de sua função.

c) Proteção

A importância dessa função está no fato de que o mentor possui a experiência necessária para distinguir os tipos de críticas a que o mentorado pode ser submetido, evitando assim o excesso de exposição desnecessária do mentorado e, por conseguinte evitando prejudicar o desenvolvimento pessoal do mentorado, (KRAM, 1985).

d) Patrocínio

O mentor nessa função objetiva dar apoio ao mentorado entende-se que tal função esteja intimamente ligada à própria existência da mentoria; pois visa ajudar o mentorado a se desenvolver em uma organização e/ou profissão. Segundo Santos Júnior (2005), nessa função há um risco para a reputação do mentor, se este não conseguir corresponder às expectativas depositadas nele pelo mentorado e um risco para o mentorado caso o mentor venha a se afastar por quaisquer motivos.

e) Oferta de tarefas desafiadoras

Para Kram (1985), promover essas tarefas desafiadoras ao mentorado é vital para o crescimento profissional deste. Os desafios devem ser específicos para cada fase, visto que desafios intransponíveis em uma fase indevida podem causar prejuízos no processo de formação do mentorado ao invés de vantagens. O desafio terá efeito catalizador se for moderado e em conjunto com as demais funções de carreira.

Suporte Psicossocial

As funções de suporte psicossocial estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento pessoal do indivíduo mentorado do que, ao seu desenvolvimento profissional. O suporte psicossocial afeta a relação do mentorado consigo mesmo e com as pessoas que ele se relaciona. Para o desenvolvimento dessa função é necessário que exista confiança na relação. De acordo, ainda com Kram (1985), as atividades de suporte psicossocial são: amizade, aceitação e confirmação, aconselhamento e modelagem de papéis. Detalhadas a seguir:

a) Amizade

Ocorre quando o mentor dá ao mentorado a sensação de bem estar, de ligação e de ser compreendido. Essa amizade ajuda ao mentorado desenvolver relacionamento com pessoas de nível mais elevado do

que ele, contribuindo, por conseguinte para o aumento de sua autoconfiança.

b) Aceitação e confirmação

A aceitação por parte do mentor faz com que o mentorado se sinta seguro, e como consequência aceita assumir riscos e desafios. Ou seja, quando o mentor compreende as dificuldades enfrentadas pelos seus mentorados bem como respeitar e aceitar sua família, classe social e cultura, os resultados desse relacionamento são mais eficazes.

c) Aconselhamento

Ocorre quando o mentorado vê no mentor alguém que pode ouvir suas dúvidas, medos e ansiedades e lhe dar um *feedback*. Nessa função o mentor pode se utilizar de experiências vivenciadas e dilemas enfrentados no início de sua carreira.

d) Modelagem de papéis

Ocorre quando o mentorado vê em seu mentor sua própria imagem idealizada. Os comportamentos do mentor, seus valores e atitudes são exemplos a serem seguidos. No caso de jovens e adolescentes, os adultos são vistos como ideais com quem aqueles aprenderão determinados comportamentos, valores, que receberão apoio sobre suas carreiras e ajuda no desenvolvimento de habilidades específicas.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se com caráter Exploratório (Gil, 1991), visto a escassez de material bibliográfico nacional sobre a temática, principalmente no que se refere a sua contribuição na iniciação profissional de jovens da comunidade urbana de Camaragibe.

Os procedimentos usados para coleta de dados foram: pesquisa feita através de levantamento de dados das escolas do município de Camaragibe que obtiveram maior índice de rendimento no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) entre 2009 e 2010, dentre estas foram selecionadas as quatro (04) melhores escolas, onde aplicou-se o Roteiro de Entrevista Semiestruturado I aos diretores, para conhecê-los, saber seu grau de formação e origem socioeconômica. Em seguida, foram escolhidos alguns alunos por critério de notas para responder a perguntas do Roteiro de Entrevista Semiestruturado II, elaborado para identificar as principais dificuldades dos jovens desse município para ingressar no mercado de trabalho, suas pretensões e ainda, como poderíamos impactá-los com o projeto.

Resultados e discussão

Nessa seção serão apresentadas as ações realizadas em campo, após análise dos dados socioeconômicos e informações colhidas no Roteiro de Entrevista Semiestruturado I. Identificamos as maiores necessidades de qualificação profissional dos alunos envolvidos; e assim o projeto Mentor-Aprendiz iniciou as capacitações que poderiam ser desenvolvidas junto à comunidade.

A primeira ação em campo realizada foi a **1º Oficina de Marketing pessoal e elaboração de currículos (foto abaixo)**, no dia 11 de Agosto de 2012, no SEDEC-Secretaria de Desenvolvimento e Cidadania-Camaragibe, ministrado pela Professora Simone Dias, docente da Universidade Federal de Pernambuco. Essa oficina objetivou a orientação comportamental diante de entrevistas de emprego, vestimentas adequadas, orientação vocabular e a criação de currículos adequadamente, primeira ferramenta entre empregador e empregado.



1º Oficina de Marketing pessoal e elaboração de currículos

A segunda ação extensionista do projeto abordou a importância do bom domínio da língua portuguesa no mercado de trabalho, bem como o conhecimento sobre a mudança ortográfica, ocorreu no dia 29 de Setembro de 2012, a **2º Oficina sobre a Nova Ortografia (foto abaixo)**, no

SEDEC-Secretaria de Desenvolvimento e Cidadania-Camaragibe, ministrado pela docente Elaine Cristina.



2º Oficina sobre a Nova Ortografia

A terceira ação encerrando as atividades do ano foi a **1º Feira Conexões de Saberes (foto abaixo)**, que aconteceu no dia 17 de Novembro de 2012, na Escola Frei Caneca-Camaragibe, a feira possuiu eixos temáticos sobre profissões e mercado de trabalho, cursos de graduação e suas características, cursos técnicos e a forma de acesso às instituições de Ensino de tais cursos, palestras sobre Empreendedorismo, Oficinas gastronômicas e elaboração de currículos na hora. Na realização desse evento, contamos com a parceria da Ethos Junior Consultoria (formada por alunos do curso de psicologia da UFPE).



1º Feira Conexões de Saberes

A seguir temos a análise socioeconômica dos mentorados (adolescentes e jovens) participantes do projeto, visto que para realizarmos tais ações, era necessário, os conhecermos e as suas reais necessidades de desenvolvimento profissional; para que assim a Mentoria e seus papéis fossem desempenhados.

De acordo com o Gráfico 1.0 a seguir observam-se algumas informações referentes ao tamanho da família dos mentorados, no qual encontramos que 70% dos alunos, ou seja, 23 destes possuem de quatro (04) a seis (06) pessoas na composição familiar.

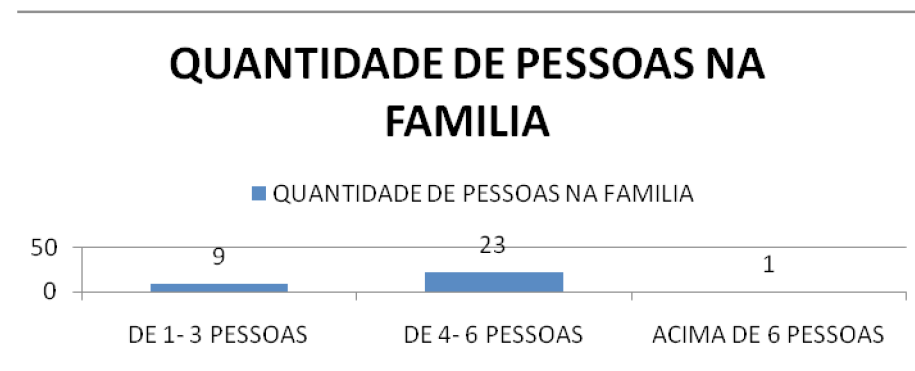


Gráfico 1.0- Fonte: Pesquisa de Campo

Já no Gráfico 1. 1, podemos ver que 91% dos alunos, ou seja, trinta (30) deles não exercem nenhuma atividade remunerada, alguns por não terem ainda atingido a maioridade e/ou por não terem qualificação profissional necessária para preencher certas vagas nos postos de trabalhos.

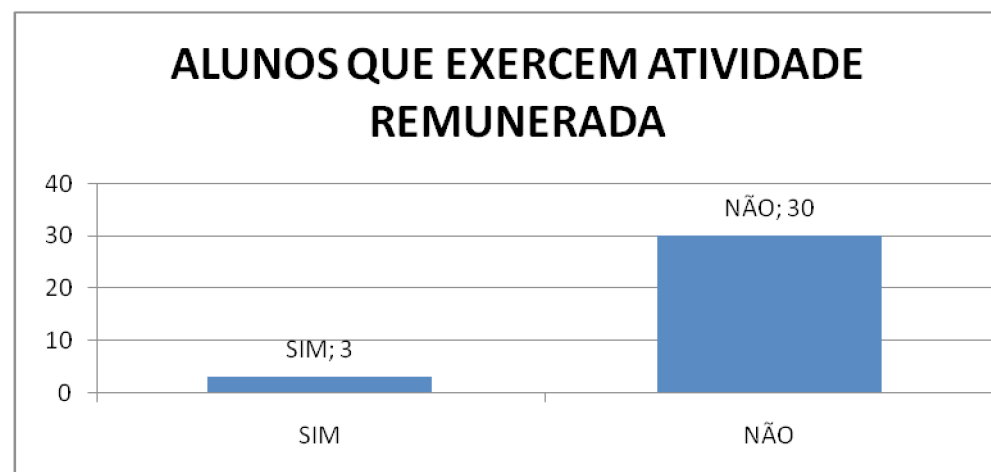


Gráfico 1.1 - Fonte: Pesquisa de Campo

As informações obtidas nos gráficos anteriores refletem os dados obtidos no gráfico 2.0 que demonstra quais os fatores dificultantes para o ingresso desses jovens no mercado de trabalho, impedindo-os assim de colaborar com a renda familiar. A principal dificuldade encontrada por quinze (15) alunos, ou seja, (35%) deles, é a que se refere à “falta de qualificação profissional”,

seguida por “falta de experiência” (30%), já 12% deles apontam a idade inferior à exigida, isso se justifica, visto que a maioria dos alunos em 2012 está cursando o 2º Ano do Ensino Médio.



Gráfico 2.0- Fonte: Pesquisa de Campo

Considerações finais

Esse estudo realizado pelo grupo de Programa de Educação Tutorial-PET/ Conexões de Saberes, objetiva proporcionar qualificação profissional a estudantes do 2º e 3º Ano do Ensino Médio de escolas estaduais do Município de Camaragibe.

Os resultados encontrados apontam quais as dificuldades que muitos desses jovens encontram para ingressar no mercado de trabalho, sendo a falta de qualificação a primeira dificuldade, seguida por falta de experiência na área pretendida. Nesse estudo foi possível conhecer qual a situação

socioeconômica deles, que sendo de comunidades carentes 67% reconhecem que a formação na educação básica não é o suficiente para garantir a empregabilidade, e assim sendo buscam profissionalizar-se.

Contudo, através desse conhecimento o grupo Mentor-Aprendiz propõe, por meio da Teoria sobre Mentoria oferecer ações de qualificação (capacitações mensais) focadas no interesse pessoal e profissional dos adolescentes participantes do projeto, a fim de contribuir para o desenvolvimento profissional destes, sua inserção no mercado de trabalho, qualificação profissional e conseqüentemente, também o desenvolvimento da própria comunidade popular urbana.

Levando em consideração a escassez de bibliografia nacional a respeito da temática, acredita-se que o presente trabalho pode contribuir como fonte para futuras pesquisas, a respeito da mentoria, suas funções e aplicações.

Bibliografia

- DOWBOR, L.; FURTADO, O.; TREVISAN, L. SILVA, H. **Desafios do Trabalho**. Editora Vozes/ Petropolis, 2004. 221p.
- GEHRING, M. O que é... mentoring? **Revista Você S.A.** São Paulo: Ed Abril S.A, ED.45, p. 106, Março, 2002.
- GIL, C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. SP: Atlas, 1991.
- HIGGINS, M.C; KRAM, K.E. Reconceptualizing mentoring at work: a developmental network perspective. **Academy of Management Review**. v.26,n.2, p.264-288, 2001.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico**. Brasília, 2000. Disponível em < <http://www.ibge.gov.br>> . Acesso em 12 janeiro 2012.
- _____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios- Pnad**. Rio de Janeiro, 1998. Disponível em < <http://www.ibge.gov.br>> . Acesso em 12 janeiro 2012.
- KRAM, K. Phases of the mentor relationship. **Academy of Management Journal**. v.26,n.4, 1983.p.608-625.
- _____. **Mentoring at work**. Developmental relationship in organizational life. Glenview, IL:Scott, Foresman,1985.
- MOURÃO, L. **Oportunidades de Qualificação Profissional no Brasil: Reflexões a partir de um Panorama Quantitativo**. In: Revista de Administração Contemporânea, volume 13, n. 01, art. 8, p. 136 a 153, jan/mar de 2009. Acesso em 05 de janeiro de 2012.
- NOE, R. An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationship. **Personnel Psychology**.v.41,n.3, 1988.p.457-479.
- SANTOS JUNIOR, L. **O fenômeno da mentoria na percepção dos professores do curso de administração da Faculdade Integrada do Recife: insights para um modelo brasileiro de mentoria**. Recife: O Autor, 2005.
- SOUZA, D. **Os benefícios da mentoria**. 2002. Disponível em < <http://www2.uol.com.br/JC/sites/deloitte/artigos/a8.htm>> Acesso em: 25 janeiro 2012.

MENTORIA E INICIAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO MERCADO DE TRABALHO

Mônica Maria Barbosa Gueiros /

Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Docente pesquisadora do Departamento de Ciências Administrativas

pela Universidade Federal de Pernambuco /

Tutora do Programa de Educação Tutorial – PET

Conexões de Saberes. Endereço:

. E-mail: monica.gueiros@ufpe.br

Wana Cristina Lopes e Silva / Graduanda do curso de Serviço Social pela

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET Conexões de Saberes.

E-mail: wana.cris@hotmail.com

Tamires Maria de Oliveira / Graduanda do curso de Pedagogia pela

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET Conexões de Saberes.

E-mail: mires.7@hotmail.com.

Cassia Rayana de Moraes Luna Paixão / Graduanda do curso de Administração

pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET Conexões de Saberes.

E-mail: cassiarayana@hotmail.com

Denise dos Anjos Silva / Graduanda do curso de Serviço Social pela

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET Conexões de Saberes.

E-mail: anianjos@hotmail.com.

Introdução e objetivos

O presente trabalho visa investigar o impacto da mentoria e de suas funções na iniciação profissional de alunos do ensino médio de escolas públicas localizadas na cidade de Camaragibe. Este estudo baseado no Programa PET – Conexões de Saberes, Projeto: “Mentor-Aprendiz”, tem como

objetivo promover a troca de experiências entre uma comunidade popular urbana e a comunidade acadêmica, alunos da graduação da UFPE no papel de Mentor-Aprendiz, aproximando-os, assim das reais demandas sociais.

A mentoria pode ser conceituada como um relacionamento que se estabelece entre um adulto jovem, menos experiente, e um adulto mais velho, com avançada experiência e conhecimento, que ajuda o mais jovem a aprender a navegar no mundo do trabalho. As funções da mentoria são aqueles aspectos da relação que asseguram o crescimento pessoal e progresso na carreira dos mentorados (KRAM, 1985).

Os jovens formam o conjunto de pessoas que, efetivamente, pressionam a economia para a criação de novos postos de trabalho. A população jovem do País constitui-se em um público alvo de uma gama de estratégias que são voltadas exclusivamente para esse grupo. Por sua vez, são também esses mesmos jovens que estão expostos às mais elevadas taxas de mortalidade por causas externas. O segmento de jovens de 15 a 24 anos de idade é um recorte etário que requer especial atenção por parte dos responsáveis diretos pelo planejamento nacional (IBGE, 2009a). Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2009b) apontam um total de 12.965 alunos matriculados no ensino médio na Zona da Mata Pernambucana em 2009, havendo em Camaragibe-PE 8.356 alunos, onde estes estão distribuídos em vinte e três escolas do ensino médio, sendo 16 escolas públicas estaduais e 07 particulares (IBGE, 2009b).

Para este artigo foram selecionadas quatro escolas públicas estaduais localizadas na área urbana da cidade de Camaragibe. Importante mencionar que essas mesmas escolas deverão participar do projeto PET – Conexões de Saberes, Projeto: “Mentor Aprendiz”, que foca o desenvolvimento profissional dos alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio.

A iniciativa de utilizar as relações de mentoria como instrumento de apoio profissional para os alunos de escolas públicas buscou respaldo teórico e surgiu sobretudo, pelo entendimento de que a relação estabelecida entre mentor e mentorado, a ser oferecida pelos alunos da UFPE como “Mentor-Aprendiz”, propicia a troca de experiências e configura-se como agente facilitador da iniciação profissional dos atores envolvidos.

Nesse sentido, este trabalho buscou identificar quais os aspectos dificultantes da iniciação profissional dos alunos do ensino médio de escolas públicas no mercado de trabalho.

Referencial Teórico

Mentoria

Através dos tempos, a palavra mentoria teve seu significado difundido e ampliado, sendo utilizada para designar aquele indivíduo que orientava, aconselhava, era amigo, tutor, professor e homem sábio (SHEA, 2001).

As pesquisas científicas iniciais tratam a mentoria de forma clássica, definida como um relacionamento estabelecido entre o mentor, uma pessoa com mais experiência e conhecimento, e o mentorado, alguém menos experiente (KRAM, 1988).

Os mentores são, em sua maioria, dotados de sabedoria e experiência e não, necessariamente, integrante do âmbito profissional do mentorado. Pode-se, assim, incluir como mentores: os familiares, amigos, colegas, professores, entre outros (SILVA, 2008). Já o mentorado, em geral, é mais jovem e irá adquirir maturidade e conhecimento do mentor. A mentoria proporciona ao mentorado a chance de desenvolver habilidades, adquirir acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional, construir confiança necessária para lidar com tarefas desafiadoras e obter orientação e aconselhamento. Para o mentor, a relação proporciona benefícios em relação à satisfação pessoal, respeito, atualização, energia, entre outros (KRAM, 1985).

Funções da Mentoria

Esta pesquisa recorreu ao modelo teórico desenvolvido por Kram (1985) que indicou a divisão de categorias das funções desenvolvidas pelo mentor. Para a autora as funções de mentoria se referem a aspectos existentes numa relação de desenvolvimento que acentuam tanto o crescimento pessoal como o avanço na carreira do indivíduo. Elas são as características essenciais que diferenciam essa forma de relacionamento de outras relações de trabalho.

As funções de mentoria consistem de duas principais dimensões: as funções de carreira e as funções psicossociais (KRAM, 1988). Na primeira são encontrados aspectos da relação que ressaltam o crescimento profissional, na qual estão incluídos: patrocínio, exposição, visibilidade, coaching, proteção e tarefas desafiadoras. Já as funções psicossociais tratam do desenvolvimento pessoal na organização envolvem o senso de competência, clareza, efetividade e identidade. Nessa categoria estão incluídas as seguintes funções: modelagem de papéis, aceitação e confirmação, aconselhamento e amizade (SILVA, 2008).

Metodologia

A análise da bibliografia revelou carência de conhecimento acumulado e sistematizado sobre a contribuição da mentoria na iniciação profissional de alunos de escolas públicas de Camaragibe. Desta forma, a pesquisa pode ser considerada de caráter exploratório (Gil, 2002).

Inicialmente foi realizado uma sondagem procurando-se conhecer os aspectos dificultantes da iniciação profissional dos alunos das escolas públicas da cidade de Camaragibe bem como conhecer o cenário econômico local.

Para participar desse estudo foram selecionadas quatro escolas públicas estaduais, que deveriam atender aos seguintes critérios: estar localizada na área urbana da cidade de Camaragibe, ofertar o Ensino Médio, obter boa avaliação no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e, finalmente, a acessibilidade. Dessa forma, as escolas integrantes desse estudo foram: a Escola Professor Antônio Carneiro Leão, Escola Ministro Jarbas Passarinho, Escola Deputado Oscar Carneiro e a Escola Samuel Mac Dowell.

A partir das instituições selecionadas foram elaborados dois roteiros de entrevistas semi-estruturado, sendo o primeiro (roteiro de entrevista I) para orientar nas entrevistas realizadas com os diretores das escolas e o segundo (roteiro de entrevista II) orientar nas entrevistas realizadas com alunos.

No primeiro momento foram entrevistados quatro (04) diretores das escolas, obtendo-se informações sobre o rendimento e frequência escolar dos alunos. Essa fase, na verdade, foi uma sondagem inicial cujas informações adquiridas auxiliaram na fase seguinte do estudo, ou seja, na escolha do grupo de alunos que participariam da pesquisa. Pois, para participar o aluno deveria estar matriculado no ensino médio de uma escola pública de Camaragibe; estar cursando o segundo ou terceiro ano do ensino médio e, ainda ter excelente desempenho acadêmico, que foi informado pelos diretores.

Na fase seguinte foi aplicado o roteiro de entrevista II com um grupo de trinta e seis (36) alunos, distribuídos nas quatro escolas selecionadas, colhendo-se dessa forma elementos a cerca dos aspectos socioeconômicos e dificultantes da iniciação profissional dos mesmos. As entrevistas tiveram como objetivo conhecer a dinâmica escolar e traçar o perfil desses alunos do ensino médio, ou seja, os futuros mentorados.

Resultados e Discussão

Nessa seção serão apresentados os principais achados desse estudo. De início, serão apresentados os resultados das entrevistas realizadas com os diretores das escolas visando identificar os alunos que poderiam participar do projeto conforme os critérios já mencionados.

Na seção seguinte serão descritos os resultados das entrevistas realizadas com os alunos do ensino médio sobre as principais dificuldades encontradas para ingressar no mercado de trabalho.

Identificação das Escolas e dos Alunos

A tabela 1, a seguir, identifica as escolas e apresenta as informações sobre os alunos do ensino médio selecionados para participarem da fase inicial do projeto PET: Mentor-Aprendiz.

Escola:	Total de alunos	Alunos do 2º ano	Alunos do 3º ano	Idade dos alunos
e 1	7	6	1	15-18
E 2	12	12	0	16-20
E 3	7	7	0	16-21
E 4	10	4	6	16-23
TOTAL	36	29	7	-----

TABELA (1)

Legenda: E1 - Escola Professor Antônio Carneiro Leão; E2 - Escola Estadual Ministro Jarbas Passarinho; E3 - Escola Deputado Oscar Carneiro; E4 - Escola Samuel Mac Dowell

De acordo com a tabela (1) acima nota-se que das quatro escolas selecionadas foram

identificados, em sua maioria, alunos do segundo ano do ensino médio, ou seja, vinte e nove (29) deles. Por sua vez, sete (07) alunos encontram-se ainda cursando o terceiro ano do ensino médio, totalizando 36 alunos com perfil alinhado ao projeto em questão. Em relação à faixa etária, a média se mantém no intervalo de 16 a 23 anos de idade.

Aspectos Dificultantes para Ingressar no Mercado de Trabalho

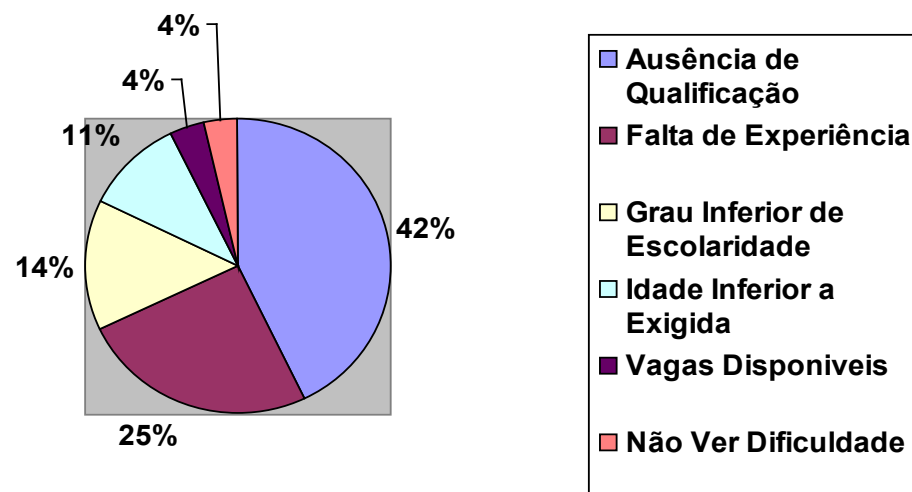
Quanto as dificuldades encontradas para ingressar no mercado de trabalho, na visão dos respondentes, conforme gráfico (1) a seguir, os resultados indicam que a principal barreira para inserção profissional foi a “ausência de qualificação profissional”, não podendo com isso atender as demandas do mercado de trabalho como a mão-de-obra qualificada.

Uma outra dificuldade também mencionada pelos alunos para ingressar no mercado de trabalho foi a sua “falta de experiência profissional”, que é bastante exigida por parte das organizações atuais. Por fim, a “pouca escolaridade” e a “idade inferior” da exigida pelo mercado de trabalho também foi referida pelos respondentes como possíveis aspectos dificultantes da sua iniciação profissional.

Na visão dos respondentes o número de “vagas disponíveis”, ou seja, poucas oportunidades de trabalho, embora em menor frequência, aparece ainda como um possível entrave profissional. Por fim, os achados indicam que 4% dos alunos “não visualizam dificuldades” para ingressar no mercado de trabalho.

Gráfico (1):

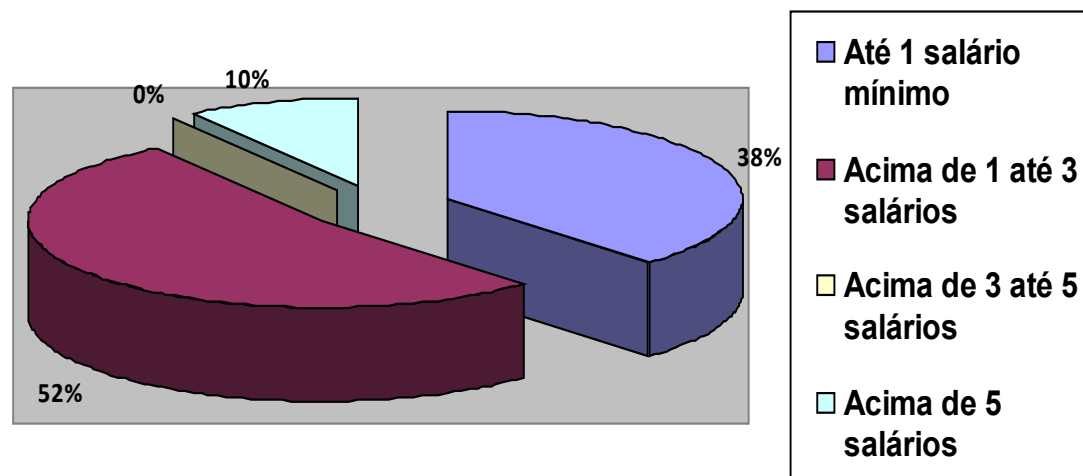
DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA INGRESSAR NO MERCADO DE TRABALHO



Aspectos Socioeconômicos dos Mentorados

Como mostra o gráfico (2) abaixo, os resultados indicam que em sua maioria os alunos possuem renda familiar de até três salários mínimos.

RENDA MÉDIA FAMILIAR DOS MENTORADOS



Constatou-se ainda que 50% dos familiares dos respondentes (mentorados) não possuem o ensino superior completo. Por sua vez, quanto ao interesse dos alunos em prestar vestibular, todos declararam interesse para tal.

Curiosamente os resultados revelam ainda que as escolas, de certa forma, incentivam os alunos a ingressar na Universidade, pois todos os respondentes mencionaram conhecer alguma ação de incentivo nesse sentido por parte das mesmas. Como exemplo, na escola Professor Antônio Carneiro Leão os professores realizam resoluções de provas anteriores do ENEM, mostrando a sua importância para os alunos. Já na Estadual Ministro Jarbas Passarinho foram oferecidos preparatórios e simulados. Na escola Deputado Oscar Carneiro, o laboratório de informática se encontra disponível para os alunos estudarem. E por fim, na escola Samuel Mac Dowell, os alunos recebem orientações por parte dos professores. Dessa forma observa-se que, apesar das dificuldades e limitações, essas escolas têm desempenhado um papel importante para o futuro dos jovens.

Os dados coletados nesse estudo possibilitou conhecer o perfil dos 36 alunos do ensino médio, (futuros mentorados) do projeto PET, e as dificuldades de iniciação profissional vivenciadas pelos mesmos.

Considerações finais

As contínuas transformações e novas exigências do mercado de trabalho, de certa forma, reforçou esse artigo a investigar quais as dificuldades da iniciação profissional de alunos do ensino médio de escolas localizadas em Camaragibe.

Os achados desse estudo indicam que as principais dificuldades dos alunos do ensino médio para ingressar no mercado de trabalho referem-se a “ausência de qualificação profissional” e a sua “falta de experiência”. Ao que parece, as exigências do mercado de trabalho de algumas competências e habilidades que eles ainda não adquiriram e a falta de experiência profissional são as principais barreiras profissionais que precisam ser superadas por esses jovens.

A mentoria é referida por alguns pesquisadores (Kram, 1985; Kram, 1988; EBY,1997) como um instrumento de apoio e aprendizagem (pessoal e profissional), através de suas funções, essa relação fornece diversos benefícios tanto para o mentor quanto para o mentorado.

Este estudo é baseado no Programa de Educação Tutorial - PET – Conexões de Saberes, Projeto: “Mentor-Aprendiz”. Acredita-se que as contribuições do referido projeto podem trazer benefícios para os alunos do ensino médio (futuros mentorados) e se configura como uma alternativa de qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho. Pois, propicia acesso a informações que possam ajudar nas escolhas profissionais, dialogando através de conhecimentos multidisciplinares adquiridos com a própria estrutura do Programa, que concentra no projeto graduandos (Mentor-Aprendiz) de diferentes cursos da UFPE.

Diante dos resultados apresentados e tendo-se em consideração as limitações desse estudo sugerem-se futuras pesquisas. Assim, recomenda-se investigar também as dificuldade de iniciação profissional dos alunos que não possuam um bom desempenho escolar. E sugere-se ainda analisar as dificuldade de iniciação profissional dos alunos de escolas da rede particular de ensino.

Referências

EBY, L. Alternative forms of mentoring in changing organizational environments: a conceptual extension of the mentoring literature. *Journal of Vocational Behavior*. 51, 125-144, article n° vb

971594, 1997.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009a. <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/populacao_jovem_brasil/default.shtm > acesso em 04 abr. de 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009b. <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> acesso em 28 de dez. de 2011.

KRAM, Kathy E. e ISABELLA, Lynn A. Mentoring Alternatives: The Role of Peer Relationship in Career Development. **Academy of Management Journal**, vol. 28, n.1, p.110 -132, 1985.

KRAM, Kathy E. **Mentoring at Work**: Developmental Relationships in Organization Life. Lanham, New York, London: University Press of America, 1985.

KRAM, Kathy E. **Mentoring at Work**. Lanham: University Press of America, 1988.

SHEA, Gordon F. **Mentoring**: como desenvolver o comportamento bem-sucedido do mentor. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed, 2001.

ILVA, Maria Rita C. Alves da. **Mentoria e aprendizagem no contexto educacional**: Um estudo sobre as percepções dos professores-dirigentes do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFPE. 2008. 45 f. Monografia (Graduação) - Curso de Administração, Departamento de Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco-ufpe, Recife, 2008.

