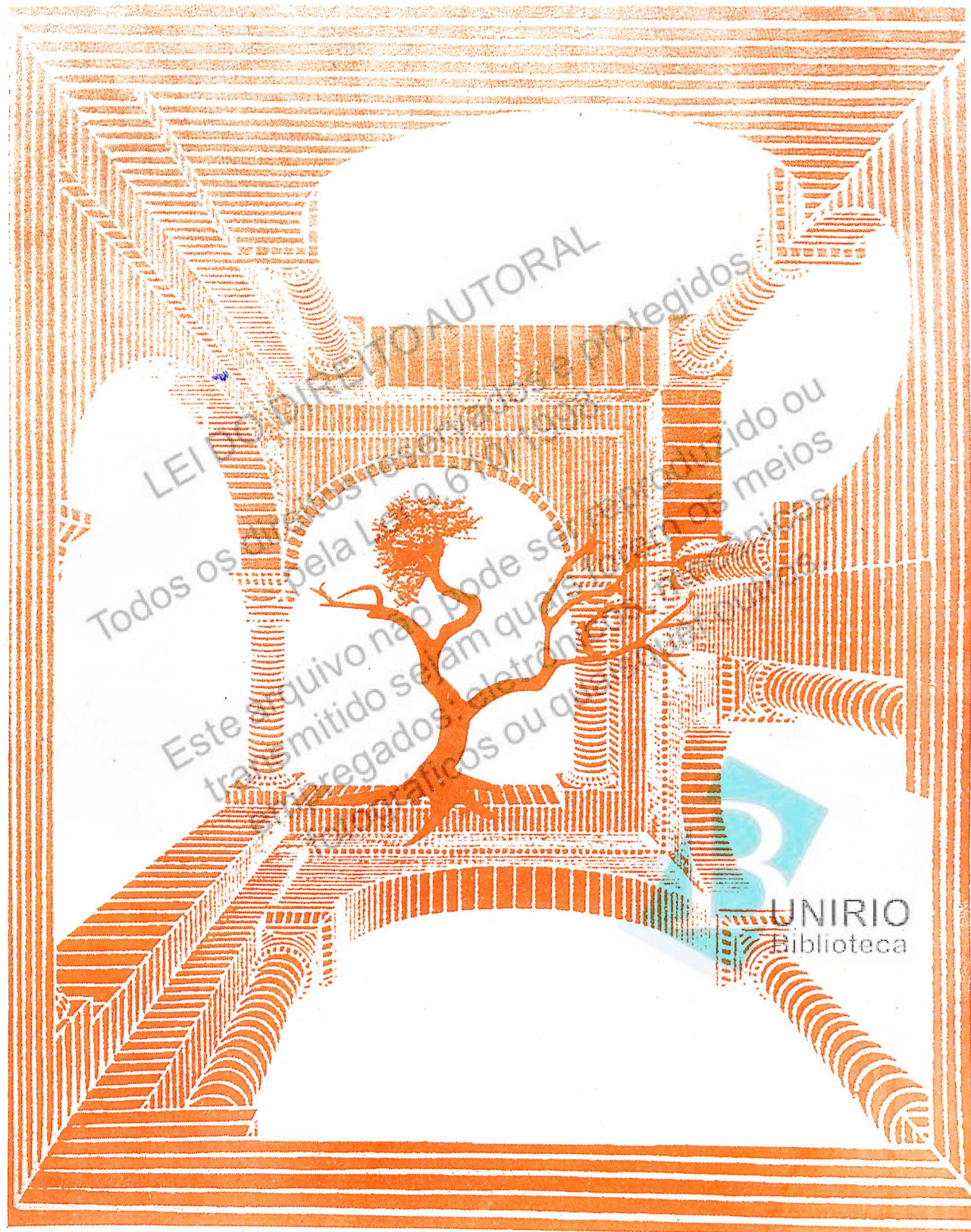


R AÍZE
E
UMO S

Ano 5 Nº 9

ÓRGÃO DE DIVULGAÇÃO
DO DEPARTAMENTO DE EXTENSÃO DA UNI-RIO E
DO FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DA REGIÃO SUDESTE

1º SEMESTRE - 1998



PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO

ISSN 0104 - 7035

RAÍZES E RUMOS

Revista de Extensão é uma publicação semestral do Departamento de Extensão, órgão vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da Universidade do Rio de Janeiro – UNI-RIO e veículo de divulgação dos trabalhos extensionistas das Universidades Públicas Brasileiras – Fórum de Pró-Reitores de Extensão da Região Sudeste.

Presidente da República: *Fernando Henrique Cardoso*

Ministro da Educação e do Desporto: *Paulo Renato de Souza*

Reitor: *Hans Jurgen Fernando Dohmann*

Vice-Reitor: *Regina Maria Lugarinho da Fonseca*

Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão: *Joséte Luzia Leite*

Diretora do Departamento de Extensão: *Malvina Tania Tuttman*

Conselho Editorial: Representantes da UNI-RIO: *Joséte Luzia Leite / Malvina Tania Tuttman / Iara de Moraes Xavier / Tereza Sheiner*

Representantes do Fórum de Extensão: *Ana Maria Dantas Soares (UFRRJ) / Carlos Rogério Mello da Silva (UFES) / Samuel Goittman (UFSP) / Suely de Souza Lima (UFJF) / Vagner José Oliva (UNESP) / Walter Motta Ferreira (UFMG)*

Coordenação Editorial: *Malvina Tania Tuttman*

Secretário Editorial Executivo: *Roberto Vianna da Silva*

Revisão de Texto: *Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho / Evelyn Goyannes Dill Orrico / Maristela Botelho França / Maurício Brito de Carvalho*

Supervisão de Produção: *José Carlos da Silva Rios*

Capa: *Marcus Roberto Regenold Almeida*

Editoração Eletrônica: *Cláudio Zazá (UFMG)*

Impressão: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Reitor: *Tomaz Aroldo da Mota Santos*

Pró-Reitor de Extensão: *Evandro José Lemos da Cunha*

Correspondência redatorial à Coordenação editorial:

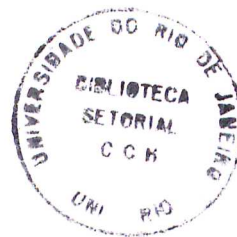
UNI-RIO / PRPGqEx – Departamento de Extensão

Av. Pasteur, 296 – Urca/Rio de Janeiro-RJ CEP 22290-240

Tel.: (021) 275-9896 e 295-5737 ramal 342 FAX (021) 541-0499

E-mail: propgqe@ibpinet.com.br





Sumário

- 3** EDITORIAL
- 4** SAÚDE E FRACASSO ESCOLAR: qual o papel do profissional de saúde?
Marcelo Castanheira Ferreira
- 10** LINGUAGEM CORPORAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: uma aproximação possível.
Carmen Sanches Sampaio
Gerson Canutto
- 14** VOLTAIRE E A RAZÃO SATÍRICA · *Elio Chaves Flores*
- 19** PROJETO SÃO CARLOS — A Trajetória de 1990 a 1998
Inês Maria Meneses dos Santos
Leila Rangel da Silva
- 24** UM JEITO 'CHARM' DE SER: a construção de categorias analíticas e conceituais no espaço dançante carioca
Leila Beatriz Ribeiro
Judite dos Santos Rosario
Marize Souza Chicanel
Maria Nazaré Freitas Francisco
- 28** "ESCOLA CIDADÃ: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO": uma experiência de extensão na UNI-RIO.
Malvina Tania Tuttman
Maria Fernanda Correia Mascarenhas
Regina Guedes Moreira Guimarães
Rodrigo Malheiros
- 35** PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA



RAÍZES E RUMOS – ano 5, nº 9 - 1998
– Rio de Janeiro, Universidade do Rio de Janeiro.

Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa e Extensão.

Fórum de Pró-Reitores de Extensão da
Região Sudeste.

Semestral

1. Universidade do Rio de Janeiro.

2. Ciência. 3. Cultura.

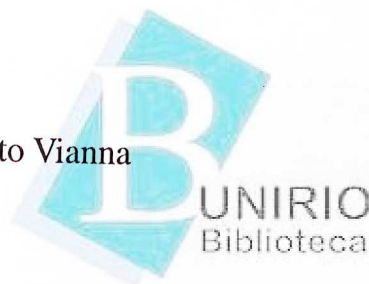
I. Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa e Extensão. Departamento de
Extensão.

ISSN 0104-7035

CDD 378.98153

Projeto Gráfico e Diagramação: Roberto Vianna

Tiragem: 500 exemplares



Novas diretrizes para a extensão universitária brasileira

Edison José Corrêa
Pró-Reitor de Extensão - UFMG

O Plano Nacional de Extensão (1998) apresenta como diretriz para a extensão universitária brasileira a sistematização dos programas e projetos em áreas estratégicas e linhas programáticas, tendo como princípios norteadores a interdisciplinaridade, a articulação ensino-pesquisa-extensão e a resposta a problemas da sociedade. As áreas estratégicas, hoje definidas para uma sistematização do trabalho de extensão em nível regional e nacional, são: meio ambiente e desenvolvimento sustentável, educação e cidadania, saúde e qualidade de vida, cultura e sociedade, trabalho e inclusão social, reforma agrária e trabalho rural, ciência, tecnologia e desenvolvimento, direitos humanos, comunicação social.

Do ponto de vista operacional, a intervenção em uma área estratégica se fará por *linhas programáticas*. Para cada linha programática seriam desenvolvidos programas, projetos e atividades de acordo com a experiência histórica de cada universidade. A realidade muito comum de existirem vários projetos em uma mesma linha programática, muitas vezes repetitivos e de pouco impacto *per se*, deverá ser modificada para um trabalho articulado, segundo as diretrizes relatadas, ou seja, a interdisciplinaridade, a integração ensino-pesquisa-extensão e a inserção social.

Nesse número de Raízes e Rumos é publicado o Plano Nacional de Extensão, em sua versão aprovada no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão, realizado em maio de 1998, em Natal – Rio Grande do Norte. O Plano será debatido na próxima reunião da Regional Sudeste, agendado para Diamantina, Minas Gerais, em agosto

O Plano também está disponível no site www.renex.org.br, que oferece outras facilidades de comunicação para a comunidade de extensão.



SAÚDE E FRACASSO ESCOLAR: qual o papel do profissional de saúde?¹

Marcelo Castanheira Ferreira²

O fracasso escolar das crianças de escolas públicas constitui objeto de inúmeros estudos em diversas áreas de conhecimento. Os recortes teóricos utilizados para discutir suas causas variam entre as alternativas de atribuí-las ao indivíduo, a sua classe social ou ao sistema social, econômico e político em que este se encontra inserido.

Muitos trabalhos apontam a existência de fatores determinantes do fracasso escolar, porém privilegiando uma abordagem unicausal para o problema, o que dificulta uma compreensão global do mesmo. Particularmente no campo das ciências biomédicas, tal fato torna-se notório, haja vista a escassez de uma produção científica e crítica sobre as relações entre saúde e educação.

Grande número de publicações nesta área ainda mantém a ênfase em mecanismos neuropatogênicos ou psicológicos como principais fatores causais do fracasso escolar, baseando-se em um modelo biológico que tende a culpabilizar a criança pelo fracasso, ocultando os mecanismos sociais como fatores causais.

Dentro desta perspectiva, raramente o tema em questão tem sido objeto de reflexão crítica por parte de profissionais da área de saúde, sendo focado de uma forma extremamente reducionista em que, na maioria das vezes, se buscam causas e soluções estritamente médicas para problemas de cunho essencialmente social.

A associação entre desnutrição e fracasso escolar constitui um bom exemplo do que vem sendo dito. Neste caso, atribuir-se-ia a um possível comprometimento cerebral – decorrente do déficit nutricional – o fracasso das crianças na escola pública.

Neste sentido, o presente artigo objetiva discutir o papel do profissional de saúde na problemática do fracasso escolar, à luz de diversas abordagens encontradas na literatura sobre o tema em questão.

SITUAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

É inevitável reconhecer que o sistema escolar brasileiro permanece ineficiente, tendo em vista a

existência de altas taxas de analfabetismo infanto-juvenil, com desigualdades marcantes entre as áreas rural e urbana, refletindo problemas estruturais e conjunturais na área educacional.

O índice de analfabetismo por regiões apresenta grandes diferenças, acentuando as disparidades entre o norte e o sul do país: as regiões Norte e Nordeste juntas detêm mais da metade do total de crianças analfabetas no Brasil (57%), enquanto na região Sul este percentual é de apenas 3,6%. (FIBGE, 1991). Deste modo, torna-se claro que as desigualdades educacionais brasileiras seguem o nível de desenvolvimento socioeconômico de cada região, em que os menos favorecidos economicamente apresentam as piores condições em termos educacionais.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 passou a exigir uma escolaridade completa de 1º grau para todos os indivíduos, determinando como meta a erradicação do analfabetismo para 1998 (Art. 60 das Disposições Transitórias) (FIBGE, 1995). No entanto, ao se analisar mais atentamente a problemática da educação brasileira atual, percebe-se que estas e outras metas assumidas pelos sucessivos governos tornam-se utópicas, uma vez que esbarram na política educacional imposta nas últimas décadas e que vigora até hoje em nosso país.

FRACASSO ESCOLAR COMO REFLEXO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Um dos mais importantes reflexos da política educacional implementada no país é o fracasso escolar. Este é apontado como um dos principais fatores determinantes do analfabetismo no Brasil e pode ser fundamentado pelos altos índices de repetência e evasão escolar, principalmente no ensino de primeiro grau oficial (LEITE, 1988).

"O fracasso escolar constitui o resultado final da interação de grande número de variáveis que determinam o aproveitamento escolar. É ele a expressão mais facilmente percebida do fracasso do

"...em relação à nutrição escolar, o papel do profissional não pode estar centrado no tratamento da desnutrição com vistas a resolver o problema de insucesso dos alunos na escola..."

¹ Texto baseado na monografia de conclusão do II Curso de Especialização em Intervenções Nutricionais em Saúde Coletiva - Instituto de Nutrição/UFRJ

² Professor Auxiliar do Departamento de Nutrição Fundamental - Escola de Nutrição / UNI-RIO

Todos os fenômenos de entendimento, de compreensão ou incompreensão, que formam o objeto da Hermenêutica, constituem um fenômeno da linguagem. E não só o processo humano de entendimento, como também o processo de compreensão, é um fato lingüístico, mesmo quando se dirige a algo extralingüístico ou quando escutamos a voz da palavra escrita, no gênero daquele diálogo interno da alma consigo mesma, como belamente o definiu Platão.

Há quem diga que a tese de que a compreensão tem sempre um caráter lingüístico por vezes aparenta ter um caráter paradoxal. Em nossas próprias experiências podemos tropeçar com uma série de exemplos que supostamente invalidam tal tese, por exemplo, o fenômeno do *assombro*, ou seja, momentos e situações dos quais dizemos: “isto nos deixa sem fala”. Mas cabe aqui perguntar se, na verdade, não se trata de diferentes modos de uso da linguagem. Seria exagerado dizer que ficar “sem fala” é igualmente uma forma de linguagem? Negar tal forma não é deixar-se levar pelo absurdo dogmatismo moderno? Pois quando alguém se vê “sem fala” significa que esta criatura quer dizer “tanto” que não tem por onde começar. Este “fracasso” momentâneo da linguagem demonstra justamente sua capacidade de buscar expressão para tudo.

O problema da compreensão tem sido há muito objeto de debate em todas as ciências que não oferecem uma metodologia única para a verificação de suas hipóteses e consiste, *grosso modo*, em que só se dá uma evidência interna da compreensão que aparece de forma imediata quando entendemos repentinamente uma unidade fraseológica, um enunciado sobre certa situação, isto é, quando percebemos a razão que leva o outro a dizer o que diz (ou a falta de razão). Tais experiências de compreensão pressupõem sempre as dificuldades de compreender e a perturbação que é o “consenso”. O esforço de compreender começa quando alguém encontra algo que lhe soa estranho, provocador, desorientador.

Os gregos antigos tinham uma bela palavra para expressar aquilo que paralisa a nossa compreensão: o *atopon*. O *atopon* é o a-tópico, o i-localizado, aquilo que não se encaixa nos esquemas da nossa expectativa de compreensão e, por isto, nos desconcerta. A teoria platônica de que a filosofia começa com o *assombro* refere-se a este desconcerto, ao desacordo com os nossos esquemas prévios de nossa visão de mundo e, por tal, nos pomos a pensar. Aristóteles dizia, é certo, que aquilo que esperamos de algo depende do grau de conhecimento que possuímos sobre este algo. Usemos de um exemplo: eu sempre me admiro de que a raiz de dois seja irracional e que a relação entre a diagonal e a longitude dos lados de um quadrado não possa ser expressa racionalmente. Essa minha admiração revela logo o fato de que não sou um matemático. Um matemático não estranharia tudo isso assim. O meu desconcerto é relativo, pois faz referência à falta de um saber. Um desconcerto e um *assombro* deste tipo

podem convidar a avançarmos um conhecimento mais profundo.

Quando há um transtorno em nossa compreensão é que se põe a questão do entendimento. Os obstáculos para o entendimento e o consenso é que plantam a vontade da compreensão, que tem por objetivo levar à superação do mal-entendido. Dito de outro modo, longe de ser objeção à “lingüisticidade” do compreender, a incompreensão é o que garante a amplitude e a universalidade da lingüisticidade da vida humana. É fundamental recordar tudo isto, após vários séculos de absolutismo do método da ciência moderna.

O ideal de conhecimento perfilado pelo conceito de método na modernidade consiste em recorrer a uma via de conhecimento tão reflexivamente que sempre seja possível repeti-la. A ciência moderna é a ciência nascida no século XVII, que se funda na idéia do método e da garantia metodológica do progresso do conhecimento. *Methodos* significa “caminho para ir em busca de algo”. O “metódico” é poder recorrer de novo o caminho percorrido, e tal é o modo de proceder da ciência. Mas isto supõe necessariamente uma restrição nas pretensões de se alcançar a verdade. Se a verdade (*veritas*) para a ciência moderna supõe a verificabilidade, o critério que mede o conhecimento já não é a sua verdade, mas a sua certeza. Por isso, o autêntico *ethos* da ciência moderna é, desde que Descartes formulou sua clássica regra de certeza, que ela só admite como satisfazendo as condições de verdade, o que satisfaz seu ideal de certeza.

A ciência moderna mudou radicalmente o nosso mundo, privilegiando uma única forma de acesso ao conhecimento: o isolamento metódico e o experimento. Como sabemos, não existe o “vazio”, e o descobrimento das leis da “queda livre” e do “plano inclinado” não foi obtido pela observação, posto que são abstrações. Quando Galileu fez a abstração da resistência ao meio, partiu de condições inexistentes na natureza. Mas só esta abstração permite a descrição matematicamente exata dos fatores que dão um resultado na realidade natural e, com isto, a intervenção controlada da natureza pelo homem.

A mecânica galileana é a mãe da nossa civilização técnica, cujo modo de conhecimento metódico tão bem definido provoca uma tensão entre nosso conhecimento não metódico do mundo (que abarca todo o âmbito de nossa experiência vital) e os sucessos cognoscitivos da ciência. A filosofia dos séculos XVII e XVIII esgotou-se inutilmente no afã de conciliar o saber universal da tradição metafísica com a nova ciência, mas não conseguiu encontrar um verdadeiro equilíbrio entre a ciência racional, baseada nos conceitos, e a ciência empírica. Foi esta relação entre a nova ciência e seu ideal metodológico que desfigurou o fenômeno da compreensão. As ciências humanas se ajustaram cada vez mais ao conceito metodológico reinante e, por isso, conceberam a compreensão como eliminação de mal-entendidos e da distância entre o “eu” e o “você”. Mas tais

sistema educacional. Trata-se, portanto, mais de analisar o sistema do que cada criança individualmente" (COLLARES & MOYSÉS, 1985, p.9)

Um importante aspecto que tem despertado a atenção no campo educacional brasileiro é que os altos índices de repetência e evasão escolar entre os alunos de mais baixa renda já começam a ser encarados de forma natural. Esta "banalização" do fracasso escolar, conhecida como *cultura da repetência*, tende a naturalizar este fato aos olhos de todos os envolvidos no processo (PATTO, 1993).

Cabe acrescentar que as políticas que estimularam maior acesso à educação formal no Brasil não foram acompanhadas por medidas que favorecessem a permanência dos estudantes no sistema educacional, o que permite inferir que o principal problema da educação no Brasil não é a quantidade de escolas, mas sim a qualidade do ensino e as condições sociais de seus alunos, entre elas suas condições de saúde.

DETERMINANTES DO FRACASSO ESCOLAR

Vários caminhos têm sido apresentados pela literatura para se discutir a questão do fracasso escolar. No presente trabalho optou-se por três tipos de abordagens, tendo em vista a relevância que possuem para as discussões ora apresentadas neste artigo:

Desnutrição e déficit mental

São inúmeros os estudos que têm destacado a influência do déficit nutricional no processo de aprendizagem. Entre eles, destacam-se os seguintes trabalhos:

BARRET & FRANK (1987), que observaram, durante um período de 9 anos consecutivos, o efeito da desnutrição crônica sobre o comportamento de crianças guatemaltecas. Verificou-se, entre outros resultados, que a falta de um ambiente propício ao desenvolvimento da criança, que ofereça estímulo para sua interação com o meio, potencializa os efeitos deletérios da desnutrição sobre o comportamento infantil.

LEI et al. (1992;1993), que avaliaram a prevalência de déficit estatural em escolares ingressantes na primeira série do primeiro grau das escolas estaduais de Barueri (SP), e sua relação com o rendimento escolar e a suplementação alimentar nos primeiros anos de vida. Verificaram associação significativa entre déficit de estatura e rendimento escolar, onde 20% das crianças com déficit apresentaram rendimento inadequado, enquanto que esse percentual foi de 11,7% entre as crianças sem déficit estatural.

Observaram, ainda, que não houve associação entre aproveitamento escolar e suplementação alimentar, porém um maior risco (2,5 vezes) de ter baixo rendimento escolar entre as crianças com déficit estatural e que não freqüentaram a pré-escola. Os mesmos autores relatam que embora nem todas as crianças com déficit de estatura tenham

comprometimento mental, essa associação torna-se importante nas regiões com alta prevalência de desnutrição" (LEI et al., 1992).

KAUL & JAWAL (1995), que estudaram a relação da desnutrição aguda com o desenvolvimento mental, durante o primeiro ano de vida de 404 crianças indianas. Através de avaliação antropométrica — pelos indicadores peso/idade e peso/comprimento — as crianças foram categorizadas segundo a classificação nutricional: *eutrofia* (204), *desnutrição leve* (100) e *desnutrição moderada* (100).

Os autores observaram uma progressiva redução da função cognitiva das crianças em estágios mais avançados de desnutrição; esta, por sua vez, influenciou adversamente sobre o comportamento e habilidade técnica das crianças, mais intensamente sobre aquelas com desnutrição moderada.

Em uma revisão mais atualizada, GRANTHAM-McGREGOR (1996) observou que alterações no comportamento infantil, em função de um efeito transitório da desnutrição, podem ocorrer e reverter-se com certa facilidade sendo mediados por distúrbios das vias metabólicas.

Já os efeitos a longo prazo podem ser provocados por vários mecanismos: persistência dos fatores causadores dos efeitos transitórios; alterações anatômicas e bioquímicas permanentes do sistema nervoso central, entre outros. "Em consequência, as crianças sofreriam importantes atrasos do desenvolvimento mental e do rendimento escolar, difíceis de corrigir, particularmente em ambientes pouco favoráveis." (GRANTHAM-McGREGOR, 1996, p.425-426).

GRANTHAM-McGREGOR (1990) afirma que nenhum estudo determinou ainda, de forma categórica, que a desnutrição leva a um prejuízo da função mental, mas que há consenso nos resultados das pesquisas relativo ao fato de que a desnutrição, quando associada com outras privações sócio-econômicas, representa para a criança um alto risco de alteração do desenvolvimento mental a longo prazo.

"Inadaptação escolar": a estigmatização dentro do processo pedagógico.

Segundo LIMA et al. (1981), as queixas que, em última instância, revelam problemas de adaptação escolar — como por exemplo recusa em ir à escola, agressividade, passividade, desinteresse, instabilidade emocional, entre outros — surgem sempre como o relato de um comportamento considerado alterado.

Porém, o que existe, em realidade, são comportamentos desviantes em relação a um "padrão" esperado, onde a percepção e a conseqüente rotulação desses comportamentos como "alterados" ou "anormais" são, portanto, uma questão subjetiva, e dependem das expectativas e valores do observador.

Corrêa faz o seguinte comentário sobre a questão dos alunos considerados "especiais":

"O que é ser diferente em uma sociedade de iguais? Possuir uma marca, um rótulo, um carimbo que limita as expectativas de crescimento e torna aquele ser humano um 'prisioneiro' e, a partir daí, não lhe resta outra alternativa a não ser a de aderir à ordem pré-fixada e ter sua vida organizada por outras pessoas." (CORRÊA, 1992, p.69).

Na escola, o comportamento dos alunos será interpretado conforme o prisma do professor e a criança passa a receber rótulos como "débeis mentais", "incapazes", "preguiçosos", "desnutridos", "desinteressados", etc. Tal fato resultará em um prognóstico precoce do insucesso escolar, que por sua vez levará a uma marginalização da criança no processo de ensino e, assim, a uma concretização daquele prognóstico (LIMA et al., 1981).

Os alunos sentem que a escola não foi feita para eles. A escola não tem nada que ver com sua vida de todo dia. Dentro dela não há lugar para seus problemas e preocupações. Tudo aquilo que eles sabem de experiência própria e bem vivida não é levado em conta na escola. (CECCON et al., 1983)

Do mesmo modo, na família, quando uma queixa de "comportamento alterado" aparece, ela geralmente já foi incorporada, e o aluno é estigmatizado como "criança problema", gerando conseqüências previsíveis sobre seu desenvolvimento emocional, atingindo seu auto-conceito e auto-estima.

Educação, sociedade e fracasso escolar

Durante um longo período da história educacional brasileira, a questão do analfabetismo foi entendida como um problema social expresso através de diferentes metáforas: aquelas decorrentes da Medicina e da Biologia, em que se concebe o analfabetismo como uma espécie de câncer da sociedade; e outras, de ordem psicológica e moral, que encaram o analfabetismo como vergonha nacional. "Trata-se então de um problema social para o qual se aciona a Educação." (SAVIANI, 1991, p.5).

Tal entendimento está pautado nas *Teorias Acríticas* da educação — pedagogia tradicional, nova e tecnicista — que, segundo o mesmo autor, tendem a compreender as dificuldades de aprendizagem como um problema estritamente educacional, onde as primeiras são vencidas à medida que se organiza adequadamente o processo pedagógico. Descreve-se, a seguir, como cada uma das teorias irá fundamentar a questão:

a) Escola Tradicional - a educação deveria resolver o problema da ignorância e do analfabetismo, ao garantir a instrução dos membros da sociedade permitindo-lhes assimilar os conhecimentos disponíveis.

b) Escola Nova - a educação deveria se colocar como solução frente aos problemas de desadaptação social, e desempenhar o papel de reintegrar os indivíduos na sociedade, ao promover seu ajustamento à condição de membros ativos da mesma.

c) A Escola Tecnicista - a educação pretenderia resolver outro problema social, que é o da ineficiência, da incompetência e da falta de habilidade operacional para o exercício de determinadas funções sociais.

A educação se organizaria para resolver este tipo de problema, ao desenvolver técnicas adequadas à preparação e qualificação dos indivíduos, a fim de torná-los membros produtivos no âmbito da sociedade, configurando-se, assim, uma pedagogia de capacitação.

Essas acepções percebem apenas as relações entre educação e sociedade de maneira imediata, visível e transparente, quando, na verdade, "compreender a realidade implica ultrapassar as aparências, implica captar o que está oculto e é isto que justifica o empreendimento científico." (SAVIANI, 1991, p.6)

Segundo as *Teorias Crítico-reprodutivistas* — críticas, na medida em que evidenciam as determinações sociais do fenômeno educativo e reprodutivistas, pois atestam que o papel da educação é reproduzir as condições sociais vigentes — os problemas de aprendizagem seriam encarados como reflexos de uma política social, e só seriam resolvidos à medida que fossem resolvidos os problemas sociais.

Ao se deslocar o eixo do problema educacional para o social, surgem tentativas de agir sobre as chamadas "causas sociais dos problemas de aprendizagem", através de mecanismos acionados pela classe dominante, situando-se aí a questão da Nutrição.

A medida que se detectam causas sociais traduzidas em termos de desnutrição, cujo resultado são dificuldades de aprendizagem, surgem propostas de organização de programas nutricionais como, por exemplo, o programa da merenda escolar.

Por outro lado, frente às precárias condições de vida de grande parte da população e os problemas de convivência, criam-se "programas de assistência social" para atuar nessas pré-condições das dificuldades de aprendizagem; para os problemas de saúde, surgem "programas de saúde escolar", com a finalidade de combater os fatores biológicos que, supostamente, estariam afetando o processo de aprendizagem dos alunos, e assim por diante. (SAVIANI, 1991)

Diante do exposto, discute-se como o setor saúde passa a inserir em sua esfera profissional os problemas identificados no campo da educação. Geralmente esta incorporação se efetua a partir de um raciocínio clínico, privilegiando explicações fisiopatológicas, resultando na chamada "medicalização do fracasso escolar".

FRACASSO ESCOLAR E O SETOR SAÚDE

Inicialmente, o papel da saúde escolar limitava-se a uma questão sanitária, onde se deveria promover a higienização do ambiente, e de garantia da saúde física dos alunos, a fim de proporcionar-lhes condições de saúde adequadas para a aprendizagem, reduzindo-se, assim, as taxas de evasão e repetência.

Os diferentes tipos de profissionais de saúde que hoje se encontram dentro do setor educação têm

trabalhado no sentido de garantir um mercado de trabalho nesta instituição, conforme descrito por STOFFEL (1960):

"... o escolar deve ser cuidado por uma equipe que deverá ser constituída pelo Diretor do Educandário, pelo Professor de classe, pelo Orientador Educacional, pelo Técnico de Educação, pelo Médico, pelo Dentista, pela Enfermeira, pelo Dietista, pelo Assistente Social e pelo Higienista Dentário." (apud TOCANTINS, 1996, p.26)

No entanto, é preciso questionar quais as reais atribuições desses profissionais, tendo em vista que a concepção médica de muitos problemas poderá mascarar suas verdadeiras causas e soluções, como é o caso do fracasso escolar.

Especificamente em relação à nutrição escolar, o papel do profissional não pode estar centrado no tratamento da desnutrição com vistas a resolver o problema de insucesso dos alunos na escola.

Em sua prática, o nutricionista envolvido com a saúde escolar deve ter em mente todo o processo de determinação sócio-econômica da desnutrição, reconhecendo que ela não ocorre isoladamente, mas associada a outros elementos de cunho social, submetidos à mesma rede de causalidade, ou seja, não pode ser analisada numa relação causal linear e direta.

Estabelecer uma relação direta entre desnutrição e fracasso escolar constitui um erro, na medida em que a desnutrição é determinada por condições sócio-econômicas intimamente relacionadas àquelas que também determinam o nível de escolarização da família, o padrão de linguagem e estimulação das crianças, a valorização das capacidades intelectuais e da própria escola, enfim, os valores sociais e culturais do grupo ao qual a criança pertence.

"Embora admitindo que a desnutrição grave no início da vida pode interferir com o potencial de uma criança, consideramos que, apesar de a desnutrição ser um grave problema no Brasil, (...) atribuir-lhe a responsabilidade pelas altas taxas de fracasso escolar é uma atitude simplista e mitificadora, que impede que a escola, enquanto instituição social, assuma uma postura de autocritica e transformação." (MOYSÉS, 1985, p. 46)

"No Brasil, a problemática do mau rendimento está longe de ser problema médico para a vasta maioria de flagelados pelo nosso sistema de ensino. Se a escola brasileira não é em si a única causa para o problema do mau rendimento, ela é, entre outras causas sociais, uma das principais." (LIMA et al. 1981:35).

A questão da fome, no entanto, deve ser vista com mais cuidado, uma vez que a mesma constitui uma situação transitória que dificulta qualquer atividade, inclusive a intelectual. Quando a fome manifesta-se

intensamente, toda a atenção do indivíduo passa a estar centrada na satisfação desta necessidade básica. Resolvida a fome, cessam seus efeitos.

No que concerne a formação dos profissionais de saúde, e consequentemente do nutricionista, COLLARES & MOYSÉS (1985) apontam alguns elementos para discussão: ausência de contato com questões sociais dentro de uma perspectiva crítica e histórica; valorização exagerada das especialidades; falta de discussões sistematizadas sobre o papel social da saúde, entre outras questões que tornam o profissional susceptível à criação de teorias sobre "novas doenças" com "novos tratamentos".

"A atuação de um profissional de saúde no espaço escolar inevitavelmente acarreta a patologização desse espaço. Sua formação é calcada exclusivamente no modelo clínico, preferencialmente individual, biológico." (COLLARES & MOYSÉS, 1992, p.27)

Deve-se atentar para o fato de que os cursos superiores nesta área apresentam um forte viés, no que concerne ao enfoque biologicista com que são encarados os problemas de saúde no Brasil. Privilegia-se o aspecto curativo dos mesmos, em detrimento da medicina preventiva, o que pode ser explicado, também, pela compartimentalização do currículo.

Neste caso, destaca-se uma característica marcante do currículo de Nutrição e de outras carreiras da área da saúde, que é a compartimentalização entre as diversas áreas de atuação — cada vez mais numerosas — derivadas da própria fragmentação dos campos de conhecimento.

"é o saber-competência (...) que tanto melhor o exercemos quanto mais especializados nos fazemos para ver a realidade sob uma dada ótica e nela atuar fragmentadamente, sem a percepção da totalidade. É, enfim, o saber do especialista que se interpõe entre a experiência real de cada um e a sua vida, deixando-lhes um sentimento de incompetência e fazendo-nos presa fácil da dominação, dentro de uma realidade previsível, determinada de antemão e sob controle." (Marilena Chauí, 1982 apud MARINI, 1988, p.132)

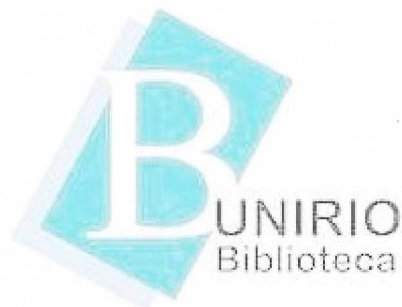
Faz-se necessário conceber a saúde escolar por um prisma mais holístico, sem que os problemas encontrados no campo educacional sejam tratados de forma reducionista, sempre se tentando buscar um distúrbio ou um desvio que justifique o problema, normalmente atribuído à criança.

Por outro lado, é preciso trabalhar a questão do fracasso escolar pautado em seus reais determinantes, em nosso país claramente identificados como de ordem político-pedagógica.

Cabe enfatizar a importância do processo de formação dos profissionais de saúde. É imprescindível que se privilegie sempre uma visão crítica sobre este e outros problemas que apresentam forte componente social envolvido em sua gênese, não se limitando ao seu tratamento biológico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRET, D.E. & FRANK, D.A. The effects of undernutrition on children's behavior. **Food and Nutrition in History and Anthropology**, v.6, 1987.
- CECCON, C.; OLIVEIRA, M.D.de; OLIVEIRA, R.D.de. **A vida na escola e a escola da vida**. 6.ed., Petrópolis: Vozes, 1983. p.16-17.
- COLLARES, C.A.L. & MOYSÉS, M.A.A. Educação ou saúde? educação X saúde? educação e saúde! In: _____ (org.) **Fracasso escolar: uma questão médica? Caderno CEDES**, São Paulo: Cortez, 1985. p.7-16.
- COLLARES, C.A.L. & MOYSÉS, M.A.A. O renascimento da saúde escolar legitimando a ampliação do mercado de trabalho na escola. In: _____ (coord.) **O sucesso escolar: um desafio pedagógico. Caderno CEDES**, São Paulo: Cortez, 1992. p.23-29.
- CORRÊA, M.A.M. De rótulos, carimbos e crianças nada especiais. In: COLLARES, C.A.L. & MOYSÉS, M.A.A (coord.). **O sucesso escolar: um desafio pedagógico. Caderno CEDES**, São Paulo: Cortez, 1992. p.69-73.
- FIBGE. **Crianças e adolescentes: indicadores sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 1991. p.35-50.
- FIBGE. Educação. Cap. 7. In: _____. **Indicadores Sociais: uma análise da década de 80**. Rio de Janeiro: IBGE, 1995. p. 283-295.
- GRANTHAM-McGREGOR, S. M. Malnutrición, función mental y desarrollo. In: NESTLÉ NUTRITION. **El niño malnutrido**. Vévey (Suiza): Nestec SA, 1990. p.8-9.
- GRANTHAM-McGREGOR, S. M. Efecto de la malnutrición en el desarrollo mental. In: WATERLOW, J.C. (Org.) **Malnutrición proteico-energética**. Organización Panamericana de la Salud, Washington: OMS. Pub. científica. n.565, 1996, p.423-443.
- KAUL, M. & JASWAL, I.J.S. Malnutrition and mental development during infancy. **Journal of Dairyng, Foods and Home Science**, v.14, n.3, p.159-165, 1995.
- LEI, D. L. M.; CHAVES, S. P.; STEFANINI, M. L. R.; LERNER, B. R.; ARRUDA, S. de C. Estudo em escolares de Barueri (SP): estatura, rendimento escolar e suplementação alimentar. **Revista de Nutrição da PUCCAMP**, Campinas, v.5, n.1, p.43-69, 1992.
- _____. Estudo em escolares de Barueri (SP): estatura, rendimento escolar e suplementação alimentar: parte II. Perfil de crescimento das crianças suplementadas. **Revista de Nutrição da PUCCAMP**, Campinas, v.6, n.1, p.29-51, 1993.
- LEITE, S. A. da S. O fracasso escolar no ensino de primeiro grau. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.69, n.163, p.510-540, 1988.
- LIMA, G. Z. de; MOYSÉS, M. A. A.; SUCUPIRA, A. C. S. L.; NOVAES, H. M. D.; TEIXEIRA, L. R. A escola. In: MARCONDES, E. (Coord). **Ecopediatria: a força do ambiente sobre a saúde da criança**. São Paulo: Sarvier, 1981. p.21-43.
- MARINI, T. As disciplinas humanas nos currículos de formação de profissionais da área de saúde." **Educação e Sociedade**, São Paulo: Cortez, n.29, p.130-139, 1988.
- MOYSÉS, M.A.A. Carências Nutricionais. In: COLLARES, C.A.L. & MOYSÉS, M.A.A (org.) **Fracasso escolar: uma questão médica? Caderno CEDES**, São Paulo: Cortez, 1985. p.44-47.
- PATTO, M.H. de S. A produção do fracasso escolar. 1993.
- SAVIANI, D. Problemas sociais e problemas de aprendizagem. **ANDE**, v.10, n.17, p.5-12, 1991.
- TOCANTINS, F. R. A enfermagem e a saúde do escolar. **Revista Raízes e Rumos**, Rio de Janeiro, ano 3, n.5, p.24-29, 1996.



LINGUAGEM CORPORAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: uma aproximação possível.

Carmen Sanches Sampaio

Gerson Canutto

Desde 1994 que, em parceria com a UERJ e a UFF¹, coordeno² o projeto de extensão “**A PRÉ-ESCOLA EM ANGRA DOS REIS: TECENDO UM PROJETO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**”. Esse projeto que teve origem no grupo de pesquisa, do qual faço parte há 10 anos, sendo gestado no município de Angra dos Reis a partir da demanda das professoras que atuavam em turmas de pré-escola, em consonância com a meta da Secretaria de Educação (SME) que é revitalizar as turmas de pré-escola da rede municipal.

Investir na construção da professora-sujeito, autora da sua prática cotidiana, autora do projeto de Educação Infantil para as creches e pré-escolas da rede municipal de Angra dos Reis, é o que temos, junto com a SME, perseguido.

Entendemos o conhecimento como um processo que se constrói no diálogo, na troca, na parceria, mas também no confronto de “antigas” e “novas” concepções teóricas. Temos clareza que o nosso papel, como mediadoras no processo de conhecer-crescer vivido pelas professoras, se traduz na capacidade de interferir positivamente, contribuindo para que o grupo, coletivamente, mediante um processo de construção compartilhada, incorpore novas significações à sua prática cotidiana, construindo um sentido novo, para seu fazer pedagógico.

O como fazer tem tomado forma a partir do movimento de partir da prática, teorizar sobre ela e retornar à prática, confirmando-a ou não. Esse processo tem possibilitado que questões nodais relativas à Educação Infantil surjam como temas de discussão. Possibilitou, também, que construíssemos, em nossos encontros com as professoras, os pressupostos e os objetivos das áreas norteadoras da prática pedagógica³, definindo-se potencialmente os eixos político-epistemológicos da pré-escola pública de Angra dos Reis.

Como objetivo geral de uma das áreas orientadoras do trabalho pedagógico - *Outras Linguagens* - temos: **levar a criança a perceber, através de situações**

práticas, que podemos nos comunicar utilizando diferentes linguagens (plástica, corporal, musical) de modo que a originalidade e a criatividade da criança seja respeitada.

Procurando garantir situações em que as professoras e nós mesmas pudéssemos, prioritariamente, utilizar o corpo como forma de comunicação e expressão de sentimentos, emoções, desejos, pensamentos, sentidos..., uma linguagem tão interdita face ao modelo de racionalidade que norteou (ou ainda nordea!) os Cursos de Formação de Professores, convidamos Gerson⁴, para que, juntos, trabalhássemos com as professoras de Educação Infantil em Angra dos Reis.

Pretendemos, neste texto, discutir e socializar o vivido e refletido por nós e as professoras das creches e pré-escolas de Angra dos Reis, no encontro do dia 07/08/97, em que o tema foi *linguagem corporal*.

"...não é fácil caminhar assim"! que chato ter que andar com as mãos presas no outro..."

OLHANDO PARA O CORPO DE UMA OUTRA FORMA

Tal como normalmente fazemos com as crianças, convidamos as professoras para que, em fila, com as mãos no ombro da colega, fossem para o pátio externo. Uma grande fila se formou e ouvíamos: “*não é fácil caminhar assim!*”; “*que chato ter que andar com as mãos presas no outro!*”; “*fazemos assim com as crianças, coitadas! É muito ruim!*”.

Questionamos o grupo: por que colocamos as crianças para andarem em fila, com as mãos no ombro do colega?

Ouvimos como resposta: “*sempre fizemos assim!*”, “*é mais fácil para organizar as crianças.*”

Na verdade, a preocupação é com a disciplina e o controle do corpo. Como nos diz Foucault, em *Vigiar e Punir*, a escola está voltada, assim como a prisão, para a vigilância/controle de seus alunos/prisioneiros. O mais sério é que a professora, de um modo geral, não se dá

1 Carmen Perez - professora da UFF e Maria Tereza Goudard - professora da UERJ. Ambas, integrantes do grupo de pesquisa: “Alfabetização das crianças das camadas populares”, coordenado pela profª Regina Leite Garcia/UFF.

2 Carmen Sanches - Professora da UNI-RIO/ Escola de Educação/ Departamento de Didática e integrante do mesmo grupo de pesquisa citado anteriormente.

3 Gerson Canuto -

conta das consequências dessa disciplina/controle do corpo em que vivem as crianças desde muito pequenas - a partir da creche. Repetem, ano após ano, cotidianamente, a mesma rotina de deslocamento sem se perguntar, por exemplo, se não existem outras formas para andar pela escola? Por que sempre em fila? Em nossa vida cotidiana fazemos fila para quê? Fazemos fila para caminharmos pelas ruas? Até o caminhar torna-se uma atividade escolarizada, ou seja, deslocada da vida real e específica do ambiente escolar.

Chegando ao pátio e após pensarmos um pouco sobre as questões acima, foram propostas ao grupo as seguintes situações:

* **Relaxamento/ Conscientização corporal :** deitadas, imaginar um quarto todo branco, inserir-se nele e imaginar o pé se descolando do corpo...de modo que cada parte do corpo "se desprenda" e, depois, se reintegre novamente ao corpo.

Ficou evidente para o grupo que algumas pessoas não conseguiam relaxar. Não paravam de conversar e achavam graça das propostas realizadas. Por que agiram deste modo? Têm dificuldades em se concentrar? São "imaturas"?

Por que trago estas questões? Quantas vezes as crianças não se "concentram", não participam como queremos ou esperamos das atividades que propomos e, de um modo geral, a partir do nosso ponto de vista, saímos classificando-as de distraídas, imaturas, desinteressadas, etc... Como saber o que se passa, se não abrimos espaço para o diálogo? Se não admitirmos a possibilidade de avaliarmos nossas propostas e ações?

* **Transferência de foco condutor :** andar pelo pátio mudando a referência de deslocamento. Ao invés de termos como referência os pés, termos, por exemplo, o cotovelo, o nariz, a barriga, como referência.

* **Reconhecimento do próprio corpo e do corpo de um companheiro :** cada um reconhece o corpo do companheiro tocando-o, cheirando-o, etc...

* Dupla reconhecendo o corpo de outra dupla.

* Quarteto reconhecendo o corpo de outro quarteto.

* Octeto reconhecendo o corpo de outro octeto.

* **Octeto formando uma foto cotidiana - forma estática:** o grupo imagina uma cena cotidiana vivida com as crianças na escola e se "arruma" como tivesse sido fotografado. Em seguida, apresentar para o grupão as cenas e todos lêem a cena apresentada pelos pequenos grupos.

* Octeto executando uma cena cotidiana com ação física e sem verbalização.

* Octeto executando uma história com ação física e sem verbalização.

* Octeto executando a mesma história com ação física e verbalização em *glomerô* (linguagem oral não inteligível).

"*Glomerô? O que é isso?*", perguntava o grupo ao Gerson. "*Como assim?*" De um modo geral, não foi fácil falarmos em *glomerô*. Isto exigia que nós lidássemos com o não habitual, criássemos uma nova forma de nos expressarmos oralmente...

* **Conscientização respiratória/ respiração costodiafragmática.**

Como respiramos? Como falamos? Como usamos a voz no nosso cotidiano?

Coletivamente e individualmente fomos fazendo exercícios de respiração de modo que percebêssemos como respiramos normalmente e como deveríamos respirar para que não concentrássemos (como de um modo geral fazemos!) todo o esforço nas cordas vocais.

* **Vocalize/ articulação:** fomos fazendo exercícios de emissão sonora das vogais de modo que conjugássemos respiração/emissão sonora/postura corporal.

A princípio, algumas professoras demonstraram certo receio em participar das atividades propostas. Aos poucos, e também por insistência nossa, afirmando que ninguém ficaria de fora, todas, de acordo com as suas possibilidades, participaram dos exercícios.

Tivemos³, de um modo geral, dificuldades em realizarmos algumas propostas - relaxar; tocar o corpo do outro; comunicar utilizando o próprio corpo; se expor; imaginar; criar... Por quê?

O mundo no qual vivemos se organizou de uma forma em que as distinções entre sujeito-objeto, teoria-prática, certo-errado, corpo-mente, etc, servem de parâmetro para explicá-lo e representá-lo. Fomos levados a encarar o nosso corpo como uma máquina no qual emoções, intuições, sensações, desejos, são ignorados. Viver situações que nos convidam a romper com esse modelo é desafiante, instigante, mas, ao mesmo tempo, assusta e dá medo.

A possibilidade de olharmos para o nosso corpo com um outro olhar, a partir de um outro ponto de vista, fez com que fosse ficando claro para o grupo, a necessidade de utilizarmos o **corpo** - das crianças e professoras- no dia-a-dia das creches e pré-escolas como linguagem, como forma de comunicação e expressão e não apenas como conteúdo programático e, ainda por cima, desvinculado da vida real.

Uma situação vivida por uma professora e relatada por Algebaile (1996) torna-se pertinente neste momento:

"Já estava quase na hora da aula. Seu filho, aluno da mesma escola onde era professora, ainda não havia tomado banho e nem sequer o almoço estava pronto. Colocou o menino embaixo do chuveiro e, da cozinha, enquanto acabava de preparar a comida, ia controlando, aos gritos, o

3 Vide o texto: "A pré-escola em Angra dos Reis: tecendo um projeto de Educação Infantil", In: A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática. Garcia, Regina Leite(org.). S.P. Cortez, 1996.

4 Gerson Canutto - aluno da Escola de Teatro - UNI-RIO. Conheci Gerson em nossas atuações no Programa: Escola Cidadã: um processo em construção, realizado no Município de Queimados e coordenado pela profª Malvina Tuttman - UNI-RIO.

seu banho: "lavou bem a cabeça? e as orelhas? esfregou bem? agora o pescoço! e o braço? passou bem o sabão?". E assim ia, falando parte por parte do corpo quando, lá pela altura dos pés, percebeu que o menino estava parado na porta da cozinha, todo molhado, enrolado na toalha, os olhos "deste tamanho". Já se preparava para dar mais uma "bronca", quando o menino exclamou assustado, mas com aquele ar de susto de quem descobriu uma coisa muito importante: "Mãe, eu tenho um corpo humano!" (ALGEBAIL, 1996:202)⁶

Nossas discussões têm sido organizadas no sentido de percebermos que precisamos romper com uma prática pedagógica que fragmenta e desarticula os conteúdos fazendo com que sejam tratados de modo isolado e de maneira diversa do que vivem nossos alunos e nós mesmas. Mas, como fazer? Questão que sempre retorna aos nossos encontros.

A fala, enfática, de uma das professoras retrata as angústias comuns a muitas das professoras do grupo: *"Como fica na nossa prática o que vivemos hoje? Eu não sou professora, sou recreadora, mas fico pensando como trabalhar sem formatar a criança? Como fazer se os horários do nosso dia-a-dia são tão rígidos?"*

A pergunta, dirigida a quem coordenava a reunião, foi recolocada para todo o grupo porque acreditamos que, tal como as crianças, nós, professoras, também avançamos na construção e na apropriação de novos conhecimentos a partir da troca, da relação e da interação com outros, no espaço da intersubjetividade.

Uma discussão riquíssima sobre as práticas pedagógicas realizadas por diferentes professoras se desencadeou e as professoras foram socializando umas com as outras o modo como trabalham, na tentativa de romper com a lógica hegemônica da disciplinarização dos corpos e dos conteúdos, presente na escola.

Gallo (1997) chama nossa atenção para o fato de que *"a constituição da ciência moderna dá-se no contexto dessa racionalidade operativa e, portanto, a disciplinarização deve-se a ela. Devemos ter claro, portanto, que a disciplinarização não é um fato natural, mas, ao contrário, fruto da aplicação de um arsenal tecnológico de conhecimento sobre a realidade, que acaba por circunscrever quaisquer possibilidades de novos saberes."*

Algumas questões pontuais foram se delineando do movimento de iniciar com a prática, teorizar sobre ela e voltar à prática, confirmando-a ou não.

* Quais são os conteúdos que priorizamos no dia-a-dia da escola e a relação desses conteúdos com o que vivem nossos alunos (e, nós, professoras) fora da escola.

* O que entendemos por disciplina? Como trabalhamos a questão da disciplina com os nossos alunos?

* Pode existir uma escola que não tenha uma rotina pré-definida? Toda a rotina tem que ser pré-definida? Existe a possibilidade de ser discutida coletivamente?

* Existe a possibilidade de construir uma prática pedagógica na qual o discutido, vivido, ensinado, aprendido, faça sentido? O que é fazer sentido?

* O trabalho com o corpo como linguagem no cotidiano das creches e pré-escolas é possível de acontecer? O que torna esse trabalho mais difícil e, às vezes, até impossível de acontecer?

Discutir, coletivamente, estas questões, entendendo que o objetivo não é a procura da resposta certa mas, ao contrário, viver o movimento de refletir, concordar, discordar e ir se apropriando de formas de pensar e de fazer que tenham como horizonte o compromisso com a construção de uma escola onde o ensinar/aprender possa ser revestido de prazer, curiosidade, emoção, afetividade, intuição... *"Aprender (como nos diz GARCIA, 1996) a ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que não parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos, a registrar o que observa e experimenta, a ler teoricamente a sua própria prática, a acreditar em sua capacidade profissional na medida em que elabora estratégias metacognitivas e metalingüísticas"*, é o que temos perseguido no trabalho realizado com as professoras.

Uma professora ao falar: *"não foi só prazer o que eu senti ao vivenciar as atividades de hoje. Senti vergonha, medo, fiquei ansiosa. Mas entendi que preciso repensar sempre o modo como trabalho e entendi que é importante olhar para o meu corpo e ser mais aberta comigo mesma e os outros"* nos fortalece na certeza de que a universidade precisa, cada vez mais, investir em projetos de extensão/pesquisa, onde a teoria ganhe vida no diálogo com os saberes construídos na prática cotidiana da escola básica.

É importante deixar registrado que a parceria - professor/ aluno- vivida por nós, garantiu que vivenciássemos o que Gramsci há muito nos disse *"de que todo aluno é sempre professor e todo professor é sempre aluno."*

5 Insisto em usar o plural porque o movimento de perceber o corpo como linguagem não foi apenas delas - professoras, e, sim, de todas nós ali presente.

6 Relato publicado no artigo de autoria de ALGEBAIL, Eveline B. : Sentidos da Arte na Educação Escolar. In : A FORMAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA : REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA. GARCIA, Regina Leite (org.) SP, Cortez, 1996.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis, Vozes, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Professora, sim, tia, não - cartas a quem ousa ensinar**. S.P. Editora Olho d'água, 1994.
- GALLO, Sílvia. **Conhecimento, Transversalidade e Educação - para além da Interdisciplinaridade**. Impulso, outubro/ 1997.
- GARCIA, Regina Leite (org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. S.P. Cortez, 1996.
- REVERBEL, de Olga. **Teatro: atividades na escola**. Cena brasileira editora.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto, Edições Afrontamento, 1995.

LEI DO DIREITO AUTORAL
Todos os direitos reservados e protegidos
pela Lei 9.610/1998.
Este arquivo não pode ser reproduzido ou
transmitido sejam quais forem os meios
empregados: eletrônicos, mecânicos,
fotográficos ou quaisquer outros.



Voltaire e a Razão Satírica*

Elio Chaves Flores**

No século em que Voltaire nasceu, um outro francês, o dramaturgo Jean Baptiste Molière, colocava na boca de um de seus tipos característicos duas hipóteses que servirão de base para a minha reflexão sobre a sátira voltaireana. Dialogando com o desafortunado Arnolfo, o experiente Crisaldo traz à tona as seguintes reflexões: a) o prazer dos sarcásticos na vida “é transformar em riso público as intrigas secretas”; b) é preciso deixar o mundo falar e não se intrometer, pois “a sátira tem suas reviravoltas e nesse terreno inseguro, não devemos jurar que isto nós fazemos e aquilo nunca”.¹ Trata-se, portanto, do racionalismo iluminista que, ao contrário do que se supõe, longe está de ser carrancudo e “puritano” das teses criticistas sobre o século das luzes. É interessante discutir o Iluminismo enquanto expressão do “grotesco radicalmente satírico, com o seu amontoado de máscaras” e ver nessa perspectiva o distanciamento da razão e humanismo do mundo renascentista a partir do seu “grotesco fantástico, com os seus mundos oníricos”.² Embora Mikhail Bakhtin critique esta visão do grotesco que se adotou de Kayser, ele admite que o “grotesco satírico” — caso voltaireano — pode se inserir no conjunto das grandes transformações setecentistas. Assim, “o riso e a visão carnavalesca do mundo, que estão na base do grotesco, destróem a seriedade unilateral e as pretensões de significação incondicional e intemporal e liberam a consciência, o pensamento e a imaginação humana, que ficam assim disponíveis para o desenvolvimento de novas possibilidades. Daí que uma certa ‘carnavalização’ das consciências precede e prepara sempre as grandes transformações, mesmo no domínio científico”.³

Na verdade, era o “espírito” do tempo, das leis, dos costumes e a politização dos homens das letras que imprimiam ao século XVIII, não somente a seriedade da “razão cartesiana”, mas também o vigor e virulência da “razão satírica”. Os letrados e os enciclopedistas “eram ouvidos percorrendo todos os dias sobre a origem das sociedades e suas formas primitivas, sobre os direitos primordiais dos cidadãos e das autoridades, sobre as relações artificiais dos homens,

sobre os erros e a legitimidade dos costumes e sobre os próprios princípios das leis”. Como que “brincando”, prossegue Tocqueville, “esta espécie de política abstrata e literária espalhava-se em classes desiguais em todas as obras da época, sem exceção, desde o tratado sisudo até a canção”.⁴ Montesquieu, por exemplo, no seu pequeno romance “filosófico e fantástico” antecipa Voltaire em termos da narrativa humorística e cruel. Oscilante entre o ciúme e a piedade diante dos murmúrios e relatos amorosos de sua paixão secreta, o barão brincou com os costumes de seu tempo: “um resto de razão me esclareceu. Procurei extinguir um fogo que não tinha consciência e comecei a gozar de meu estado, da vantagem de mandar, único prazer dos que não são amados”.⁵ O espírito da ironia ri da razão de mando, do racionalismo sem sensibilidade. Não se trata de Voltaire e seu tempo, mas, ao contrário, é o tempo de Voltaire. Tocqueville elucida que “o espírito de Voltaire existia de há muito no mundo,

“...É interessante discutir o Iluminismo enquanto expressão do ‘grotesco radicalmente satírico, com o seu amontoado de máscaras...”

mas o próprio Voltaire só poderia reinar no século XVIII e na França.”⁶ Em seu próprio texto clássico, Montesquieu abre o Livro Vigésimo, que trata *Das leis, na relação que têm com o comércio considerado em sua natureza e em suas distinções*, fazendo uma invocação às Musas, numa clara inspiração nas *Sátiras*, de Juvenal. O barão parece se deliciar com a invocação, “tão estranha em matéria dessa natureza” conforme um de seus comentadores, e que descansou os seus leitores.

“Se não pretendeis amenizar o rigor de meus trabalhos, ocultai o próprio trabalho; fazei com que se seja instruído e com que eu não ensine; que reflita e que pareça sentir; e quando eu anunciar coisas novas, fazei com que se creia que eu nada sabia e que vós tudo me dissestes. (...)”

Encantadoras Musas, se pousardes sobre mim um só de vossos olhares, todos lerão minha obra, e o que não passaria de recreação será prazer”.⁷

Trata-se, com efeito, de uma invocação irônica ao autor, quer dizer, a si mesmo, aos leitores em geral, mas endereçada aos seus desafetos e à instrução de

* Comunicação apresentada no XIX Simpósio Nacional de História - ANPUH. Belo Horizonte, 20 a 25 de julho de 1997.
** Professor de História Moderna (UFPB). Doutorando em História Social (UFF).

sua época, ainda distante da razão, “o mais perfeito, o mais nobre e o mais delicado de nossos sentimentos”. É certo que Montesquieu incluía Voltaire entre os seus leitores. Mas Voltaire, depois de afirmar que o barão havia restituído os títulos que o gênero humano perdera, parece enveredar para um desafio. E no seu **Dicionário Filosófico** não perde a chance para uma sátira mordaz: “já se disse que a letra matava e que o espírito vivificava, mas no livro de Montesquieu o espírito confunde e a letra nada ensina”.⁸ Seria o caso de indagar se este viés iluminista estaria construindo a “razão satírica” ou a “paixão satírica”? Sustentando que as paixões têm as suas próprias necessidades e os seus progressos no conhecimento, Rousseau parece encontrar a chave do enigma admitindo que “só procuramos conhecer porque desejamos desfrutar, e não é possível imaginar conceber por que motivo alguém não tivesse desejos nem temores se daria ao trabalho de racionalizar”.⁹ Pois é com um apaixonado racionalismo que Voltaire recebe o livro que se tornou uma crítica à propriedade privada, uma tentativa de resposta de Rousseau à questão proposta pela Academia de Dijon, se a desigualdade entre os homens é autorizada pela lei natural. Voltaire não poupa o amigo:

“Recebi, senhor, vosso novo livro contra o gênero humano; agradeço-o. Agradareis aos homens, a quem dizeis suas verdades, mas não os corrigireis. Não é possível pintar com cores mais fortes os horrores da sociedade humana, da qual nossa ignorância e nossa fraqueza esperam tantas consolações. Jamais tanto espírito foi aplicado no intuito de nos tornar idiotas; ao ler vosso livro, dá vontade de andar de quatro. Entretanto, como perdi tal hábito há mais de sessenta anos, sinto que, infelizmente, é-me impossível retomá-lo, e deixo esse andar natural para os que são mais dignos dele que vós e eu”.¹⁰

No artigo sobre a lei natural, do **Dicionário Filosófico**, Voltaire chega a ser insidioso e pergunta “qual é esse Jean-Jacques”? Ora, quem postula o “instinto que nos faz sentir justiça” não é mais que “um animal bem insociável”. Haveria mesmo a lei natural? “Tendes razão. Há uma lei natural. Mas é mais natural que as pessoas a esqueçam”.¹¹ A resposta de Rousseau à mordacidade de Voltaire não poderia ser menos setecentista. Uma é direta, destinada ao argumento da réplica “filosófica”. A outra, mais universalista, demonstra a noção da historicidade iluminista. Veja-se a primeira:

“Vede que não aspiro a devolver-nos à animalidade, embora lamente muito, no que me diz respeito, o pouco que dela perdi. Quanto a vós, senhor, tal retorno seria um milagre ao mesmo tempo tão grande e tão nocivo que só caberia a Deus fazê-lo e ao Diabo querê-lo. Não tenteis, pois voltar às quatro patas; ninguém no mundo conseguiria menos que vós. (...) Embora sejam

necessários filósofos, historiadores e cientistas para esclarecer o mundo e conduzir seus cegos habitantes; se o sábio Mêmnon disse-me a verdade, não conheço nada tão louco quanto um povo de sábios”.¹²

Na verdade, no **Discurso sobre as Ciências e as Artes**, Rousseau responde às sátiras de Voltaire, e escreve no seu prefácio, entre 1752 e 1755, uma tranqüila e “racional” advertência: “não me preocupo em agradar nem às belas vestes e nem às pessoas da moda. Em todos os tempos haverá homens feitos para serem subjugados pelas opiniões de seu século, país, sociedade (...) Não se deve escrever para tais leitores quando se quer viver além do próprio século”.¹³ Nesta “celeuma” iluminista pode-se desconfiar dos estereótipos personalizadores. Rousseau romântico? Voltaire racionalista? Montesquieu monarquista? No “labirinto de dogmas” e de “doutrinas individuais” que é o Iluminismo, não seria estranho uma “ingênuia suficiência”, uma espécie de “eu sei mais” absoluto, produto inequívoco do estranhamento e mesmo do mal-estar diante do tempo ou tudo que está “historicamente longe dele”.¹⁴ Neste sentido, o contraponto à janela de ferro a que se submetiam a razão, a filosofia e a política, passaria pela sublimação da crítica capciosa, do humor mordaz e da sátira destronadora das “seriedades aristocrático-burguesas”. Para aqueles que aclamavam necessário descobrir a História além do “demasiado humano” era imprescindível olhar para os costumes, a cultura e os discursos. Era preciso observar nas relações sociais e políticas a animalidade, a imbecilidade, as fraquezas, para vencendo-as, animar a construção e a marcha do Espírito. Afinal, para uma mente iluminista, como não rir da superstição e da ignorância? O “sério” Montesquieu já aludia na primeira metade do século XVIII que na nação onde viveu não se produziam mais do que dois tipos de seres: “os que divertem e os que não divertem; e já que estamos nessa nação, dir-vos-ei que ali estava escrito no frontispício de cada casa, ‘não vos aborreciais, e tereis tudo; aborreci-vos, e nada tereis’. E repetia-se sem cessar a máxima ‘não deixeis de agradar às mulheres, se quiserdes ser estimado pelos homens’.” E na Corte e no poder, prossegue o “fictício” Montesquieu, “quando estava entre os burgueses, voltava-lhes todo o desprezo que acabava de receber”.¹⁵ Se Rouanet estiver certo de que o sentido de razão que funcionou no século XVIII foi a crítica global, isto é, uma “empresa de demolição global” e também um empreendimento de “reconstrução teórica” vinculada a um “compromisso epistemológico”, a desmoralização da religião por Voltaire e a demolição da ordem social que partiu de Rousseau, tornam as “sátiras” entre eles mais propriamente iluministas. Assim, Rouanet ao dialogar com Merquior, deixa mais elegante o riso dos herdeiros do Iluminismo, ao sustentar que “Voltaire criticou a ‘infame’ com a pena leve do ironista, mas também com a paciência do historiador, do erudito, de exegeta textual. (...) Inútil dizer que

apesar dos seus traços pré-românticos, como a valorização da sensibilidade, e de sua descrença no valor da ciência, Rousseau foi um autor iluminista perfeitamente racional, sobretudo no que diz respeito à sua filosofia política".¹⁶

Com efeito, o "ironista" começa a desmontar o arcabouço teológico demonstrando as ações comparadas do comandante do céu e os comandantes da terra. Assim Voltaire explica o fenômeno da tortura:

"A Providência submete-nos algumas vezes à tortura empregando a pedra, areias na urina, a gota, o escorbuto, a lepra, a varíola grande ou pequena, o despedaçamento das entranhas, as convulsões dos nervos e outras executantes das vinganças da Providência. Ora, posto que os primeiros déspotas foram, segundo confissão de todos os seus cortesãos, imagens da Divindade, trataram de a imitar o quanto puderam".¹⁷

Os representantes da Providência eram tidos como argutos conselheiros de uma ideologia por demais simples. Voltaire coloca na boca de um padre a sugestão a um magistrado: "meu amigo, acredito tão pouco como tu nas penas eternas; mas é bom que a tua criada, o teu alfaiate e até o teu procurador acreditem nelas".¹⁸ Para o sátiro não há reserva de domínio e o arco voltaireano se curvava para a história e a política.¹⁹ E quando fala da democracia que abomina, Voltaire não perde uma analogia irônica entre o progresso do tempo dos vivos e o tempo dos mortos no tribunal do dever. Para ele, "é privilégio de qualquer um que escreve julgar os vivos e os mortos, porém nós próprios somos julgados por outros, que o serão por sua vez, e de século em século todas as sentenças são reformadas".²⁰ Sátiro da religião, sátiro da intolerância. Em suas *Memórias*, Voltaire ataca também os reformadores na pessoa de Calvino e, em poucas linhas, tira riso do "horripilante" século XVI e das suas práticas inquisitoriais. Duzentos anos depois dos fatos, ele abre as janelas dos aposentos em que estava em Genebra e não resiste "ao ridículo de falar a si mesmo":

"Vejo de minhas janelas a cidade onde reinava Jean Chauvin, o Picardo, conhecido por Calvino, e a praça onde, pelo bem da alma de Servet, mandou queimá-lo. Quase todos os padres deste país hoje pensam como Servet, e vão até mais longe do que ele (...) E esses senhores, que antigamente combatiam o purgatório, humanizaram-se a ponto de perdoar as almas que estão no inferno. (...) É uma revolução bem bonita no espírito humano. O assunto era motivo para cortar gargantas, acender fogueiras, fazer noites de São Bartolomeu; todavia sequer se trocam injúrias a respeito, de tal modo mudaram os costumes (...) Peço que se admirem as contradições deste mundo. Eis pessoas que são abertamente seguidoras de Servet, e que me injuriam por ter achado mau que Calvino o tenha mandado queimar em fogo brando com lenha verde".²¹

Heine pretendeu comparar a sátira voltaireana ao poder da guilhotina. É verdade que o faz criativamente, pois, "assim como a guilhotina, sua sátira no fundo nada conseguiu provar, apenas provocar". Todos os gracejos de Voltaire foram tirados da história eclesiástica e "todos os seus chistes sobre a dogmática e o culto". As flechas filosóficas que detonou contra o clero e a confraria teriam, segundo Heine, ferido "apenas o corpo agonizante do cristianismo" e não a "sua essência íntima, o seu espírito mais profundo".²² Mais adiante, o nosso bem-humorado alemão, que parece confundir religião com filosofia, elabora uma intrigante analogia "dessemelhante" entre o formulador das minhas hipóteses — Molière e o ser referencial deste estudo — Voltaire. Heine afirma que "Molière é grande justamente porque, como Aristófanes e Cervantes, não zomba apenas de circunstâncias passageiras, mas do eterno-ridículo, das fraquezas primordiais da humanidade. Voltaire, que sempre atacou apenas o temporal e acessório, tem de ficar aquém dele nesse particular".²³

Os românticos do século XIX viam a razão voltaireana como destruidora e sorridente, e acusavam-na de excesso de espírito analítico, de uma "frieza que a levava a dissecar os seus objetos, a ressecar os sentimentos", enfim, Voltaire não seria mais do que um cão zombeteiro cuja imagem descarnada de olhar penetrante esculpida no mármore por Houdon²⁴ ria da "solenidade clássica". Chateaubriand acusa a razão de Voltaire de falsa porque destrói o maravilhoso cristianismo e apequena a alma e a fé. Para o autor de *O Gênio do Cristianismo*, Voltaire "não percebe senão o lado ridículo das coisas e dos tempos, e mostra, sob uma luz medonhamente alegre, o homem ao homem".²⁵ Os românticos não riem? Entretanto, Heine é um pós-voltaireano²⁶ e quem garante que não tivesse se inspirando no francês para zombar jocosamente dos seus adveirsários quando assim se expressa?

"Os meus desejos são uma humilde cabana com um teto de palha, mas boa cama, boa comida, o leite e a manteiga mais frescos, flores em minha janela e algumas belas árvores em frente a minha porta; e se Deus quiser tornar completa a minha felicidade, me concederá a alegria de ver seis ou sete de meus inimigos enforcados nessas árvores. Antes da morte deles, eu, tocado em meu coração, lhes perderei todo o mal que em vida me fizeram. Deve-se, é verdade, perdoar os inimigos — mas não antes de terem sido enforcados".²⁷

Ocorre, por isso, que o temporal é mesmo o tempo dos homens e, neste sentido, o teor da literatura fantástica dá a diretriz à razão que ri o riso universal. É o que afirma Pangloss, depois de ter perdido o olho e uma orelha. O doutor caolho argumenta que "as desgraças particulares fazem o bem geral, de modo que, quanto mais desgraças particulares, melhor estarão indo as coisas".²⁸ E numa alusão ao terremoto de

Lisboa de 1755, Voltaire-Pangloss põe-se a filosofar sobre o “destino” ibérico e suas incongruências estáticas. “Tudo isto é o que há de melhor”, disse o filósofo, “se existe um vulcão em Lisboa, não poderia ele existir em outro lugar; seria impossível as coisas não serem como são; tudo está muito bem”.²⁹ Rir da desgraça alheia parece ser um bom antídoto para uma certa “amoralidade” de resultados, permitida em um século em que o nascimento do sangue cedia lugar ao gineceu do dinheiro nas peripécias fantásticas de *Cândido* na América dos espanhóis e dos jesuítas. Nestas terras novas e virgens, “beleza põe mesa” e o adultério é um “negócio da China”. É a velha da canalha quem aconselha a bela e sofrida Cunegundes, musa de *Cândido*:

“Senhorita, tendes setenta e dois antepassados e nem um níquel; não depende senão de vós serdes a mulher do maior senhor da América Meridional, que possui um belo bigode; ides fazer questão de uma fidelidade a toda prova? Fostes brutalizada pelos búlgaros; um judeu e um inquisidor tiveram os vossos favores; *as desgraças dão o direito*”.³⁰

Nas circunstâncias adversas são os criados que dão as premissas do otimismo do “melhor dos mundos”. Talvez tenha sentido a certeza “risonha” das águas que conduzem ao Eldorado: “um rio leva sempre a algum lugar habitado. Se não toparmos com coisas desagradáveis, toparemos, pelos menos, com coisas novas”.³¹ Progressistas palavras do experiente Cacambo. Aliás, se a vida é experiência, ninguém

poderia rir nem chorar do sábio Martin, um livreiro desiludido de Amsterdã que perambulava pelo Suriname no século da **Enciclopédia**. Martin era um sábio e, por isso, um bom homem “que tinha sido roubado pela mulher, espancado pelo filho, e abandonado pela filha, que se deixara raptar por um português”.³² Seriam as dores privadas ainda mais cruéis do que as misérias públicas? Se os animais sociais são assim mesmo, mentirosos, manhosos, pérfidos, ingratos, bandidos, fracos, levianos, covardes, invejosos, gulosos, bêbados, avaros, ambiciosos, sanguinários, caluniadores, debochados, hipócritas, tolos — adjetivos voltaireanos — o que dizer então do poder que “honra as sepulturas”? O que esperar da sociedade aristocrática numa época de discursos iluministas? Observa-se, indelevelmente, a dialética das “bocas escancaradas” cheias de cáries e quase sem dentes: “a gente aqui é assim. Imaginai todas as contradições, todas as incompatibilidades possíveis, vós os vereis no governo, nos tribunais, nas igrejas, nos espetáculos desta engraçada nação. (...) Lamentamos tudo com grandes gargalhadas e praticamos rindo as ações mais detestáveis”.³³ Tais práticas são, com efeito, não-resignadas, rebeldes e carregadas de tensões e desejos. São antecipadoras da Revolução e trazem consigo, como disse Freud, “não apenas o triunfo do ego, mas também o do princípio do prazer, que pode aqui afirmar-se contra a crueldade das circunstâncias reais”.³⁴ Neste sentido, a sátira de Voltaire faz o século XVIII rir de si mesmo e da putrefação do Antigo Regime; caberia aos jacobinos fazerem verter as dores e as lágrimas necessárias ao parto da moderna sociedade burguesa, a ironia melancólica da história.³⁵

NOTAS

- 1 MOLIÈRE, J. B. **Escola de Mulheres**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996, pp. 8-9.
- 2 KAYSER, Wolfgang. **O Grotresco. Configuração na Pintura e na Literatura**. São Paulo, Perspectiva, 1986, p. 160.
- 3 BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento**. 3ª ed. São Paulo-Brasília, Hucitec-Edunb, 1996, p. 46 (grifo meu). Bakhtin analisa a obra de Kayser entre as páginas 40-47.
- 4 TOCQUEVILLE, Alexis de. **O Antigo Regime e a Revolução**. 3ª ed. São Paulo, Hucitec, 1989, p. 143. Sobre a irreligiosidade e o “toque final à educação de Voltaire”, ver o capítulo II, do Livro Terceiro.
- 5 MONTESQUIEU (Charles-Louis de Secondat). **História verdadeira**. São Paulo, Scirium, 1996, p. 45.
- 6 TOCQUEVILLE, Alexis de. Op. cit., p. 150.
- 7 MONTESQUIEU (Charles Louis de Secondet). **O Espírito das Leis**. 2ª ed. Brasília, 1995, p. 247. A alusão à frase do seu comentador, ver nota 2, p. 257.
- 8 Idem. Uma Introdução à Edição Francesa, de Gonzague True. p. XXXV. Para o verbete “espírito das leis”, ver VOLTAIRE. **Dicionário Filosófico**. São Paulo, Abril cultural, (Os Pensadores), 1978, pp. 231-35.
- 9 ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso Sobre a origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens**. São Paulo, Ediouro, 1994, p. 144.
- 10 Carta de Voltaire a Jean-Jacques Rousseau. Paris, 30 de agosto de 1755. In: **Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens**. Op. cit., p. 195.
- 11 VOLTAIRE. **Dicionário Filosófico**. 2ª ed. São Paulo, Abril Cultural, (Os Pensadores). 1978, pp. 230-31.

- 12 Carta de Jean-Jacques Rousseau a Voltaire. Paris, 10 de setembro de 1755. In: **Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens**. Op. cit., p. 198-9.
- 13 Prefácio ao Discurso sobre as Artes e as Ciências. In: **Discurso Sobre a origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens**. Op. cit., p. 9.
- 14 CASSIRER, Ernst. **A Filosofia do Iluminismo**. 2ª ed. São Paulo, Ed. Unicamp, 1994, Prefácio de 1932.
- 15 MONTESQUIEU. **História-Verdadeira**. Op. cit., p. 35.
- 16 ROUANET, Sérgio Paulo. **As Razões do Iluminismo**. São Paulo, Cia. das Letras, 1987, p. 203.
- 17 **Dicionário Filosófico**. Op. Cit., p. 293.
- 18 Idem, p. 222.
- 19 Ver LEPAPE, Pierre. **Voltaire. Nascimento dos Intelectuais no Século das Luzes**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1995. pp. 77 e segs.
- 20 Idem, p. 146.
- 21 VOLTAIRE (François - Maria Arouet) **Memórias que servem à vida do Sr. de Voltaire escritas por ele mesmo**. Rio de Janeiro, Imago, 1995, p. 73-4.
- 22 HEINE, Henrich. **Contribuição à História da Religião e Filosofia na Alemanha**. São Paulo, Iluminum, 1991, pp. 20-21.
- 23 Idem, p. 37.
- 24 COELHO, Marcelo. "Um Sorriso Medonho". In: NOVAES, Adanto. (org.). **A Crise da Razão**. São Paulo. MINC-FUNARTE, Cia. das Letras, 1996, pp. 329-349.
- 25 Idem, p. 338.
- 26 Para as "passagens e mediações" entre os séculos racionalistas e o "século da história", o século XIX, ver WEHLING, Arno. **A Invenção da História**. Ensaio sobre o historicismo. Rio de Janeiro; Niterói, UGF-UFF, 1994, especialmente os caps. 4 e 5, pp. 59-91.
- 27 Citado em FREUD, Sigmund. **O Mal-Estar na Civilização (Obras Completas. Vol. XXI)**. Rio de Janeiro, Imago, 1974, p. 132. Freud cita o exemplo de Heine no contexto das "verdades psicológicas severamente proscritas" reportando os limites da cultura cristã-ocidental que faz "rir amarelo" com o mandamento "ama os teus inimigos". Idem, pp. 129 e segs.
- 28 VOLTAIRE, **Cândido. (Seleções)**. Rio de Janeiro, W.M. Jackson, 1950, p. 169.
- 29 Idem, p. 172.
- 30 Idem, p. 195.
- 31 Idem, p. 209.
- 32 Idem, p. 222.
- 33 Idem, p. 231.
- 34 FREUD, Sigmund. **O Humor. (Obras Completas. Vol. XXI)**. Op. cit., p. 191.
- 35 Para uma abordagem que eu chamaria "perspectiva melancólica do racionalismo iluminista"; ver HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor. **Conceito de Iluminismo**. São Paulo, Abril Cultural, (Os Pensadores). 1991. pp. 03-30.

Este arquivo não pode ser reproduzido ou
transmitido sejam quais forem os meios
empregados: eletrônico ou mecânicos,
fotográficos ou quaisquer outros.



PROJETO SÃO CARLOS — A Trajetória de 1990 a 1998

Inês Maria Meneses dos Santos¹

Leila Rangel da Silva²

Este artigo visa resgatar a história do Projeto São Carlos no período compreendido entre 1990 - 1998. Apresenta-se pela primeira vez uma panorâmica do Projeto, no intuito de divulgar a trajetória, as atividades e as pesquisas realizadas pelos docentes e discentes engajados neste trabalho comunitário. Baseia-se nos relatórios apresentados aos Departamentos de Extensão e de Pesquisa da Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO).

O Projeto São Carlos (PSC) é um projeto de extensão universitária multidisciplinar desenvolvido pela UNI-RIO, coordenado por docentes do Departamento de Enfermagem Materno-Infantil (DEMI) da Escola de Enfermagem Alfredo Pinto (EEAP).

Embora multidisciplinar, o carro-chefe são as ações de saúde. Em seu início, 1990, participavam as Escolas de Enfermagem, Nutrição, Medicina, Museologia e Arquivologia da UNI-RIO.

Nasceu em uma conjuntura política propícia: os professores, à época, estavam imbuídos das idéias da Reforma Sanitária propostas pela 8ª Conferência Nacional de Saúde (1986), referendadas na 9ª Conferência Nacional de Saúde (1990), e pelo debate da criação do Sistema Único de Saúde (promulgado na Constituição de 1988). Ressaltam-se as discussões da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) que, na época, tramitava no Congresso Nacional.

As deficiências dos sistemas de saúde e de educação, aliadas ao precário nível de vida a que a maior parte da população brasileira está submetida, exigem da Universidade a transformação de seu caráter corporativo e fechado pela adoção de formas de intervenção renovadoras e criativas, que ao mesmo tempo contemplem o aproveitamento acadêmico e também as necessidades da comunidade onde se encontra inserida.

Na década de 80, o Ministério da Saúde elaborou os Programas de Assistência Integral à Saúde, traçando

metas e ações para o atendimento primário à população, em consonância com a declaração da Conferência Mundial de Saúde, realizada na cidade de Alma-Ata (1978), promovida pela Organização Mundial de Saúde, cujo tema central foi "Saúde para todos no ano 2.000".

As enfermeiras, por sua vez, estavam especialmente motivadas pela então nova Lei do Exercício Profissional n.º 7.498/86, que lhes possibilitou maior autonomia profissional, garantindo-lhes legalmente a Consulta de Enfermagem, ampliando as possibilidades de atuação no atendimento primário, em sintonia com as metas do Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM) e do Programa de Assistência Integral à Saúde da Criança (PAISC).

O Projeto São Carlos (PSC) foi fundado em 10 de junho 1990, sob a coordenação da docente do Departamento de Enfermagem Materno-Infantil, Enfermeira Telma Geovanini, e com o apoio do Pró-Reitor de Assuntos Comunitários, Dr. Rogério Rocco. Em 1991, um acordo de cooperação mútua entre a UNI-RIO, a Secretaria

Municipal de Saúde e a Associação de Moradores de São Carlos foi firmado, possibilitando o desenvolvimento de fato desse Projeto.

Os locais de desenvolvimento do PSC foram o posto de Saúde do Bairro São José Operário (até 1996) e o Centro Comunitário (CECOM) Eurico Gaspar Dutra, da Fundação Leão XIII, onde utilizamos as dependências até hoje.

A importância da participação dos estudantes universitários em um projeto de extensão é que eles se vêm desde cedo inseridos no seio da comunidade, vivenciam a realidade social dos indivíduos e das famílias, entrando em estreito contato com as mesmas, na medida em que desenvolvem as atividades assistenciais, científicas e culturais do Projeto. Simultaneamente, aprendem a interagir e avaliar os problemas em conjunto com a comunidade, numa troca cultural que permite correlacionar os conhecimentos

"...A importância da participação dos estudantes universitários em um projeto de extensão é que eles se vêm desde cedo inseridos no seio da comunidade..."

¹ Professora Auxiliar do Departamento de Enfermagem Materno-Infantil, da Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, da UNI-RIO. Mestranda em Enfermagem da UFRJ.

² Professora Assistente do Departamento de Enfermagem Materno-Infantil, da Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, da UNI-RIO. Mestre em Enfermagem pela UNI-RIO. Coordenadora do Projeto São Carlos.

populares e os conhecimentos científicos adquiridos na Universidade. Acreditamos que somente através dessa forma de interação é possível haver coerência entre as ações desenvolvidas pela academia e as reais necessidades da comunidade assistida.

1990 — O Nascimento do Projeto

Em 1990, a UNI-RIO, através da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários, elaborou um projeto multidisciplinar na Comunidade São Carlos. As propostas de trabalho previam a assistência à saúde materno-infantil, saneamento básico, programa de alfabetização e formação de bibliotecas comunitárias.

Para que essas propostas pudessem ser concretizadas foi elaborado um diagnóstico situacional no qual seriam traçadas as estratégias de ação. Após tal diagnóstico, visitas foram feitas aos postos de saúde da periferia e da comunidade, à Fundação Leão XIII (CECOM), às igrejas, às creches e às cinco associações de moradores existentes na localidade, com apresentação formal do Projeto aos líderes comunitários.

Através dessas visitas concluiu-se que a população de São Carlos, na sua maioria, é de baixo poder sócio-econômico. Infelizmente, o quadro que iremos descrever permanece, devido à conjuntura político-econômica do Brasil.

No morro poucas são as casas de alvenaria, há muitos barracos de pau-a-pique ou materiais como papelão e madeira em geral. O esgoto sanitário corre a céu aberto por todo o morro, a água é distribuída por canalização de superfície, a partir de uma enorme caixa-d'água localizada no alto do morro, e o lixo continua sendo jogado por todos os lados, apesar da coleta dos garis comunitários (fruto de um trabalho de um projeto que a seguir explicaremos).

Animais domésticos, como porcos, galinhas, cachorros e bodes co-habitam com os moradores. O acesso ao morro é difícil pela sua topografia; somente as ruas principais são pavimentadas com pedras de paralelepípedo. Kombis particulares fazem o trajeto do alto do morro ao "asfalto".

A população tenta resolver seus problemas de saúde com os próprios recursos (chás, rezas) e com a compra de remédios sem prescrição médica. O agravamento da saúde é resolvido, em sua maioria, nos hospitais públicos de pronto-atendimento da cidade.

Após esse diagnóstico, ficou clara a necessidade de um trabalho comunitário sério com enfoque na assistência primária. Ciente de seu papel social e da responsabilidade que lhe toca, de abrir suas portas para a comunidade, a UNI-RIO estruturou-se para iniciar suas atividades, empregando recursos básicos para o desempenho dos docentes e dos acadêmicos na Comunidade.

Porém, reconhecemos a existência de fatores sócio-econômicos aos quais os menos favorecidos da nossa sociedade estão submetidos, e que não podem, por sua magnitude e complexidade, ser equacionados pela atuação dos professores.

1991 — Primeiras atividades desenvolvidas

A partir do levantamento feito em 1990, foi traçado um cronograma de atividades educativas e assistenciais através do planejamento e desenvolvimento das ações de saúde e educação, contando-se com a participação da Comunidade e da equipe multidisciplinar.

Em 1991, as atividades foram realizadas com a colaboração da Profª. Malvina Tutman, coordenadora do Plano de Alfabetização e Cidadania, que forneceu os recursos mínimos necessários para que fosse possível pôr em prática o idealizado.

1992 - 1997 — A consolidação do Projeto

Apresentaremos a seguir os projetos de pesquisa, as atividades de extensão e a divulgação do PSC, desenvolvidos no período de 1991 a 1997.

Projetos de Pesquisa	Prof. Responsável	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
Assistência à Saúde Materno-Infantil - Proposta de Ação Comunitária	Telma Geovanini	x	x					
Ações Educativas e Preventivas em Saúde no ciclo grávido-puerperal dirigido ao grupo materno-infantil da Comunidade São Carlos	Telma Geovanini Leila Rangel*			x	x	x	x	x
Educação em Saúde com ênfase na Consulta de Enfermagem — ação dirigida ao pré-escolar da comunidade São Carlos	Telma Geovanini Leila Rangel*		x	x	x	x	x	x
Projeto Memória do São Carlos	Mário Chaves	x	x	x	x			
Biblioteca Ler e Devolver	Júlia Figueiredo	x						
Resaproveitamento do Lixo — uma proposta Alternativa de Educação Ambiental Comunitária	Carmen Lucia Lupi M. Garcia	x	x	x	x			
Promoção da Saúde do Pulmão na Comunidade de São Carlos	Krishnamurti Sarmento**	x						
Ação Integrada na Prevenção das Parasitoses	Maria do Carmo Ferreira				x			

* A Profª Leila Rangel da Silva assumiu a responsabilidade destes projetos de pesquisa a partir de 10/06/1996.

** Diretor Médico do Centro Municipal de Saúde Marcolino Candau

Atividades de Extensão	Prof. Responsável	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
Campanha Nacional de Multivigilância	Telma Geovanini Leila Rangel*	x	x	x	x	x	x	x
Campanha de Prevenção e Controle de Hipertensão Arterial	Telma Geovanini	x	x	x	x	x	x	
Educação e Saúde Dirigida ao Adolescente	Telma Geovanini	x	x					
Operação Jovem Voluntário (Promovida pela Fundação MUCES)	Leila Rangel							x

Descrição sumária das principais atividades:

A Assitência à Saúde Materno-Infantil - Proposta de Ação Comunitária foi desenvolvida no posto de Saúde do Bairro São José Operário e na Fundação Leão XIII (CECOM) e contou com a participação dos acadêmicos da área de saúde. As gestantes faziam todo o seu pré-natal através da Consulta de Enfermagem, com exames de rotina realizados no CMS Marcolino Candau, e eram encaminhadas, para uma consulta médica e realização do parto, ao HUGG. Após o parto, eram realizadas visitas domiciliares para orientação quanto à higiene e cuidados básicos de saúde dirigidos às puérperas e aos recém-nascidos. Realizavam-se também reuniões com grupos de gestantes, visando a orientações sobre: higiene, cuidados com o coto umbilical, amamentação e trabalho de parto e visitas domiciliares para captação de gestantes faltosas.

Em 1993, este projeto foi cadastrado no Departamento de Pesquisa da UNI-RIO após ajustes metodológicos, sob o título - **Ação Educativa e Preventiva em Saúde no Ciclo Grávido Puerperal dirigido ao Grupo Materno-Infantil da Comunidade São Carlos** - pesquisa esta em desenvolvimento, porém as visitas domiciliares estão suspensas desde 1997, devido à falta de segurança para se andar na favela.

A **Educação em Saúde com ênfase na Consulta de Enfermagem - Ação Dirigida ao Pré-Escolar da Comunidade São Carlos**, é projeto cadastrado no Departamento de Pesquisa da UNI-RIO desde 1993. Tal projeto se desenvolve nas creches da comunidade 'Esperança do Futuro' no Bairro São José Operário (até 1995), Creche da Fundação Leão XIII e Santo Antônio de Pádua (até hoje). São desenvolvidas as seguintes atividades: consulta de enfermagem pediátrica, com acompanhamento do crescimento e desenvolvimento, educação em saúde com palestras de prevenção de pediculose, escabiose, higiene oral e corporal. Quando necessário, referenciamos a clientela ao CMS Marcolino Candau e ao HUGG.

O **Projeto Reciclagem do Lixo - Uma Proposta Alternativa de Educação Ambiental Comunitária** teve como objetivo implementar a coleta de lixo domiciliar por moradores da comunidade, em intercâmbio com a Companhia de Limpeza Urbana (COMLURB). O trabalho foi iniciado em reuniões com os trabalhadores comunitários, utilizando projeção de vídeos, visando à orientação quanto à preservação do ambiente em que vivem. Foi a partir deste projeto que se criou a Associação dos Garis Comunitários do São Carlos, garantindo-lhes direitos trabalhistas e melhorando a condição de vida desses trabalhadores e da comunidade.

A **Ação Integrada na Prevenção das Parasitoses** (Projeto Parasitoses) teve como objetivo promover a educação na prevenção da pediculose, envolvendo os participantes com a proposta e procurando avaliar a receptividade na realização deste

trabalho. Trabalhou-se com dois grupos: as crianças, através de atividade lúdica (teatrinho de fantoches), e os pais e responsáveis, com conversas informais sobre as formas de prevenção da pediculose.

A **Campanha Nacional de Multivacinação** foi inserida no PSC desde 1991, em parceria com o CMS Marcolino Candau, possibilitando maior cobertura vacinal da população alvo, além de favorecer a captação de novos clientes para as atividades do Projeto.

Nesses eventos, o estudante aprende o controle estatístico, as técnicas de aplicação e armazenamento e a especificação sobre as vacinas, bem como a interpretar o Cartão da Criança. Isto lhe possibilita no futuro participar como coordenador de campanhas de vacinação em sua vida profissional.

As **Campanhas Educativas** foram palestras realizadas na Associação de Moradores do São Carlos, solicitadas pela comunidade. Acadêmicos de enfermagem e de medicina utilizavam a projeção de vídeos, distribuição de *folders* para ilustrar assuntos como doenças sexualmente transmissíveis / AIDS, gravidez na adolescência, drogas, hipertensão arterial, diabetes, tuberculose.

As **Campanhas Prevenção e Controle da Hipertensão Arterial** foram eventos realizados no bairro São José Operário, aos sábados. Visava estimular os moradores a verificarem sua pressão arterial, para o controle e encaminhamento para tratamento dos casos de hipertensão arterial identificados. Foi constatado um nível elevado de desinformação sobre a doença na comunidade. Este trabalho foi feito em parceria com a Associação de Moradores, que providenciou mesas em locais estratégicos do bairro. Foram distribuídos folhetos educativos, com orientações sobre a doença.

A **Participação na Operação Jovem Voluntário** teve lugar em julho de 1997, por iniciativa da Fundação MUDES. Foi realizado no estado do Rio de Janeiro, tendo como objetivo principal prestar informações sobre drogas, DST, gravidez na adolescência, planejamento familiar, desidratação, infecções respiratórias, hipertensão arterial e diabetes. A população alvo foram as comunidades urbana e rural dos municípios visitados.

O Projeto São Carlos esteve presente nos municípios de Angra dos Reis, Quatis, Rio das Flores, Natividade, Italva, Bom Jesus de Itabapoana e Miracema, num total de 28 acadêmicos de enfermagem, farmácia, medicina e nutrição da UNI-RIO e Universidade Federal Fluminense (UFF).

No ano de 1996, o Projeto São Carlos serviu de **Campo de Ensino Clínico** da disciplina "Enfermagem Materno-Infantil", do Curso de Graduação em Enfermagem da EEAP/UNI-RIO, ministrada pelas Professoras Telma Geovanini e Leila Rangel.

No 1º semestre, foram realizadas as seguintes atividades: Consulta de Enfermagem no Pré-Natal, atividades lúdicas (teatro, música e fantoches) para as

crianças da escola municipal, da creche da Fundação Leão XIII e do Papudinho abordando temas como prevenção das verminoses, escabiose, pediculose, higiene oral e corporal.

No 2º semestre, os acadêmicos participaram do projeto Educação e Saúde nas comunidades, promovido pela Fundação Leão XIII desenvolvendo palestras para jovens e adultos nos Centros Comunitários da Fundação, localizados em diversas regiões do estado do Rio de Janeiro. Os temas abordados foram: planejamento familiar, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis, AIDS, prevenção do câncer cervicouterino e de mama.

A divulgação do PSC foi realizada pelos docentes e discentes envolvidos, divulgando o projeto como um todo, ou atividades de ensino, pesquisa, assistência, e extensão que cada pesquisador desempenhou.

Divulgação do Projeto	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
I Seminário do Plano Universidade sem Fronteiras		x					
VI Encontro Nacional de Enfermagem do Rio de Janeiro - ENCENF		x					
Semana de Debates Científicos da UNIRIO		x	x	x	x	x	x
Feira da Providência		x		x	x	x	x
Jornal de Extensão da Faculdade Hélio Alonso				x	x	x	x
I Congresso Brasileiro de Enfermagem Obstétrica e Neonatal - USP, SP				x			
46º Congresso Brasileiro de Enfermagem - Porto Alegre - RS				x			
III Feira de Saúde do SESC - Petrópolis					x		
XVIII Encontro Nacional dos Estudantes de Enfermagem - Belém, PA					x		
Evento Comemorativo dos 105 anos da EEAP-UNIRIO					x		
5ª Conferência de Investigação em Enfermagem - Lisboa, Portugal					x		
Vídeo PAIDÉIA - TVE (Cadeia Nacional)					x		
Programa Rio Cidadão da TVE (Cadeia Nacional)					x		
Revista Comunicação e Comunidade - Núcleo de Extensão Comunitária - Faculdades Hélio Alonso					x		
Cadernos do Terceiro Mundo					x		
Programa GENTE QUE FAZ (cadeia nacional)						x	
1ª Feira de Extensão da Universidade do Rio de Janeiro							x
Jornada Científica do HUGG/UNI-RIO					x		x

Convênio com a Fundação MUDES - Uma parceria que deu certo

Durante a XXXII Feira da Providência no Rio de Janeiro, foram realizadas as seguintes atividades: prevenção do câncer de mama, antropometria das crianças de 0 a 10 anos; verificação da pressão arterial e orientação sobre os fatores de risco. Neste momento efetuou-se o primeiro contato com a Fundação Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social (Fundação MUDES).

No início de 1993, o PSC recebeu a visita dos técnicos da Fundação MUDES, ocasião em que puderam observar o trabalho universitário que visa antes de tudo formar recursos humanos coerentes com a realidade brasileira, tendo como tripé básico o ensino, a pesquisa e a extensão.

Em abril de 1993 foi firmado um convênio com a Fundação MUDES, que resultou:

- na concessão de bolsas para os acadêmicos de graduação da UNI-RIO;

- na criação do intercâmbio do Projeto com a FACHA (Faculdades Hélio Alonso), através da concessão de uma bolsa a um estudante de Comunicação Social, o que permitiu veicular as atividades do Projeto na imprensa;

- na oportunidade de participar de atividades propostas pela Fundação MUDES, tais como: Semana de Informação Profissional (quando levamos informações sobre as profissões da área da saúde aos estudantes do 2º grau), assessoria técnica para confecção de manuais informativos sobre saúde, elaborados em conjunto com o Instituto da Juventude;

- na criação do **Jornal de Extensão** como veículo de informação do Projeto São Carlos, executado pelo Núcleo de Educação e Comunicação Comunitária das Faculdades Integradas Hélio Alonso, sob a supervisão do Prof. Nailton Agostinho Maia, com a participação de dois acadêmicos de comunicação bolsistas da Fundação MUDES.

Mudança na Coordenação do PSC

Em 10 de dezembro de 1996 a coordenação do Projeto São Carlos passou para a Profª. Leila Rangel da Silva, em virtude da aposentadoria da Profª. Telma Geovanini.

Em 1997, as Professoras Inês Maria Meneses dos Santos e Thereza Christina dos Santos F. Cardoso integraram-se ao Projeto, formando a atual equipe coordenadora.

1998 - Como estamos agora....

Continuamos efetivamente com Consulta de Enfermagem no Pré-Natal, acompanhando regularmente, no momento, 30 gestantes. Paralelamente, trabalhamos aleitamento materno, planejamento familiar e Consulta de Enfermagem Pediátrica.

O projeto **Entereparasitoses em Gestante e Recém-Nascidos na Comunidade de São Carlos - Implicações na Saúde** foi cadastrado no

Departamento de Extensão sob a coordenação da Prof^a. Maria do Carmo Ferreira do Departamento Microbiologia e Parasitologia do Instituto Biomédico da UNI-RIO e colaboração das Prof^{as}. Thereza Christina dos S. F. Cardoso e Leila Rangel do Departamento de Enfermagem Materno-Infantil da EEAP.

Atualmente, temos participando do PSC docentes da Escola de Enfermagem e do Instituto Biomédico; e discentes das Escolas de Enfermagem, Biomedicina, Medicina e Arquivologia da UNI-RIO. Contamos com uma graduanda do Curso de Comunicação Social da FACHA.

Neste ano a periculosidade na favela aumentou, trazendo para o grupo dificuldades, pois muitas vezes as atividades foram adiadas pela falta de segurança para se transitar no morro. Em contrapartida, há reconhecimento do nosso trabalho pela comunidade.

Trabalhar com uma comunidade carente é um desafio diário, onde a todo o momento são postos em

cheque os conhecimentos adquiridos na academia, pois nos deparamos com situações que não estão escritas nos livros. Não há "receita de bolo".

O sucateamento do sistema de saúde é um problema grave, muitas vezes não temos garantia de atendimento dos clientes encaminhados a outras instituições.

Na medida em que o Governo desconsidera a importância da Universidade Pública, gratuita e de qualidade, impondo cortes orçamentários drásticos, temos uma constante dificuldade em conseguir bolsas para os estudantes, material de consumo e permanente. Isso põe em risco o futuro das atividades de extensão, ficando as mesmas à mercê das mudanças políticas do país.

Porém, há de se salientar o retorno que o Projeto traz à Academia. É a renovação do conhecimento, realimentando o processo de ensino e pesquisa na Universidade. Fica evidente que o Projeto de Extensão não está desvinculado da pesquisa e do ensino, e que estas funções devem se adequar continuamente às necessidades da clientela.

Bibliografia

GEOVANINI, Telma. **Relatório de Atividades do Projeto São Carlos**. UNI-RIO, 1990 (mimeo).

_____. _____. 1991

_____. _____. 1992

_____. _____. 1993

_____. _____. 1994

_____. _____. 1995

_____. _____. 1996

GUIMARÃES, R. & TAVARES, R. **Saúde e Sociedade no Brasil - Anos 80**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

MARLIÈRE, C. A. e cols. Do Projeto Rondon à Universidade Solidária. In: **Raízes e Rumos**. Ano 3 Nº 5, 1996, pg.14-17

SARMENTO, Krishnamurti. **Por trás da Saúde**. Rio de Janeiro: Terceiro Mundo, 1995.

SILVA, Leila Rangel. **Relatório de Atividades do Projeto São Carlos**. UNI-RIO, 1997.

TYRRELL, M. A. & CARVALHO, V. **Programas Nacionais de Saúde Materno-Infantil, Impacto Político Social e Inserção da Enfermagem**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.

Este arquivo contém direitos reservados e protegidos
transmitido pela Lei 9.610/1998.
Este arquivo contém direitos reservados e protegidos
transmitido pela Lei 9.610/1998.
Este arquivo contém direitos reservados e protegidos
transmitido pela Lei 9.610/1998.



UM JEITO 'CHARM' DE SER: a construção de categorias analíticas e conceituais no espaço dançante carioca¹

Leila Beatriz Ribeiro*

Judite dos Santos Rosario**

Marize Souza Chicanel***

Maria Nazaré Freitas Francisco****

O Charme é um estilo de música e dança que surgiu nos anos 80, oriundo de outros segmentos musicais². Tipicamente carioca, tem um papel preponderante na história da cidade do Rio de Janeiro que o ressalta como uma de suas manifestações culturais. Seus bailes se constituem como um espaço social dançante, núcleo gerador de outros espaços sociais onde diversas ações são interpretadas e interagidas por seus sujeitos, denominados charmeiros.

Essas ações se desenvolvem a partir de um conjunto de significados, estes vivificados por elementos que denominam fatores de construção e de confronto, tanto de uma homogeneidade cultural quanto das práticas de afetividade e solidariedade, além de conduzirem seus atores, frequentadores de baile de Charme, a um processo de exaltação à auto-estima e à construção de identidade.

No intuito de cobrir uma lacuna nos estudos da Ciência da Informação e de privilegiar o estudo de práticas sociais e de manifestações culturais diversas, alguns conceitos básicos são reconstruídos e a formulação de novos modelos das relações de comunicação e práticas de informação leva a um entendimento de um espaço social específico: o Baile de Charme. Nessa demarcação, tornou-se viável, também, a adequação de conceitos, visando à preparação de um quadro mais abrangente de categorias analíticas e conceituais para uma reflexão que ora se

apresenta em seu contexto cultural, social e histórico. No que se refere a **Cultura** em um baile de Charme,

os símbolos e códigos peculiares são representados pela indumentária, gestos, comportamentos, música, dança, que passaram por um processo de criação ao longo dos anos e foram adquirindo um novo significado. Durante esse processo, quem faz parte da cultura charmeira detém seus códigos para poder dar sentido a seus símbolos.

O charmeiro, sendo conhecedor do valor da indumentária, tem uma preocupação especial na escolha da roupa que usará no baile. A indumentária, então, é um dos símbolos que permite fazer uma leitura da relação existente entre o frequentador e o charme.

Assim acontece com a *dança*, em que o charmeiro se utiliza da sensualidade e charme para transformar o baile num espaço de sedução e conquista. Tanto o homem quanto a mulher sabem do valor da dança durante o baile, em que cada momento faz parte de um processo de conquista, seja com intenções de namoro ou amizade. Desse processo serve também a *música* como código, que leva a um dos momentos mais esperados do baile, a *música lenta*, incentivado pelo DJ que faz uma seleção especial de músicas, dando um significado maior, inclusive quando convida a todos para o "beijo em boca". Outro código é o tratamento "primo (a)" usado pelo charmeiro para tratar suas novas amizades feitas no próprio baile, que decodificado

"...serve também a música como código, a música lenta, incentivado pelo DJ que faz uma seleção especial de músicas, dando um significado maior, inclusive quando convida a todos para o "beijo em boca..."

1 Este trabalho é parte do relatório parcial da pesquisa "Um Jeito 'Charm' de Ser: as relações de comunicação e as práticas de informação no espaço dançante carioca" (UNI-Rio/CCH/DPTD).

*Professora Assistente do DPTD/CCH/UNI-Rio. Mestre em Ciência da Informação.

** Mestre em Ciência da Informação (DEP/IBICT/UFRJ).

*** Discente em Museologia (UNI-Rio).

**** Discente em Museologia (UNI-Rio).

2 Tais segmentos como o Soul e o Funk, da época do movimento Black do Rio de Janeiro nos anos 70, com base no ritmo da Rhythm'n'Blues (R&B).

mostra uma relação de igualdade, ou seja, de “comuns”, que independe das origens de cada um.

São esses códigos e símbolos que fazem com que o baile de Charme se constitua em um espaço de lazer, de comunicação, de informação, de cidadania, de identidade, formando assim uma cultura própria, onde cada um desses códigos e símbolos adquirem um sentido próprio.

Para justificar o baile de Charme enquanto **espaço social**, é necessário imaginar as possibilidades de interação desenvolvidas neste ambiente. Segundo MUNIZ SODRÉ, *cultura nenhuma experimenta um acesso imediato ou direto ao real. Há sempre uma mediação entendida como o processo simbólico que organiza as possibilidades existenciais do grupo* (MUNIZ SODRÉ, 1988: 8). É o que se percebe a partir da existência da mediação entre, por exemplo, a “intencionalidade” do DJ, comovendo com uma música que toca o público, a ponto de fazer que as pessoas dancem, viagem no tempo da saudade ou mesmo “seduzi-las” com o novo. Essa intencionalidade é referenciada pelo estado da arte da mixagem que inclui o conhecimento da BPM da música, da história musical, da formação de pista, de conhecimento do público e de repertório atual e do passado.

Na montagem de uma sequência de músicas, o DJ está sempre à frente do tempo real da música. Isso porque uma música anuncia a outra; e, além disso, de música em música, o DJ faz o tempo real transformar-se em tempo do sonho, em espaço da **memória**.

Por outro lado, há uma resposta que se visualiza no público, capaz de engendrar comportamentos. Isso é notado no uso do corpo que se manifesta em gestos através de coreografias, em “beijo em boca” numa música lenta, na sensualidade, na elegância, no tom da conversa, no ritmo da música, na indumentária entre outros, o que faz com que as pessoas concretizem suas relações (DAVIS, 1992: 30).

Essa sincronia - DJ, música, público - caracteriza o baile e demarca o seu ritmo. Simbolicamente, isso faz referência ao processo de apropriação do espaço através de relações de proximidade e distância (MUNIZ SODRÉ, 1988:13). Em outras palavras, o charmeiro, ao interagir nesse contexto, busca a sua identidade que dá significado à apropriação desse território, ou seja, o espaço social em questão - o baile.

O **baile**, em sua função de espaço dançante, é um local onde se *busca compensar ou substituir algum esforço que a vida social impõe* (CAMARGO, 1992: 13). Associado ao espaço social de lazer, o baile é uma forma que cabe a cada um reservá-lo como um ambiente, que serve de compensação das obrigações do cotidiano. Entendendo-se lazer aqui como busca do prazer, do devaneio, do encantamento, da beleza e da festa.

A busca da **beleza** faz referência à experiência estética: *é a maneira que o homem tem de se relacionar com o mundo* (DUARTE JR, 1986:12). Experimentar o belo para o charmeiro é um duplo

movimento: no reconhecimento do outro enquanto um igual, quando ele vai construindo a sua identidade (estética própria com base na afirmação da negritude, sensualidade, indumentária, gentileza, etc.) e na vivência lúdica do baile, quando ele vai experimentando esteticamente (...) *uma ‘suspensão’ da realidade cotidiana: [onde] o mundo prático é colocado entre parênteses* (...) (Idem: 55). Essa experiência individual e coletiva é representada simbólica e afetivamente pelos sentimentos que são expressos pelo prazer do “estar junto”, e comunicacionalmente pelos “rituais” coletivos dos gestos coreográficos das danças.

Temos aí significações construídas e realizadas entre o charmeiro e o seu espaço - o baile, decorrentes da articulação entre o sentimento estético e plástico:

O prazer (o gozo, a fruição) experimentado numa experiência estética não resulta na satisfação de um desejo ou necessidade. (...) No caso da beleza não há uma falta, uma necessidade premente do belo que precisa ser saciada. Estamos sempre dispostos a experienciar a beleza e ao final de uma experiência desta não ocorre nada parecido com uma sensação de fastio, de necessidade satisfeita, (...) (Idem: 59).

De que modo as pessoas atingem esse espaço como lazer/prazer? A questão do prazer está relacionada nesse contexto com a dança e com o ouvir a música. Aí podemos visualizar dois tipos de lazer: o artístico e o social, que interligam os sujeitos através da música. No artístico, englobamos os dançarinos e os DJs. O DJ ouve a música intelectualmente para fazer ouvir com emoção e com o corpo, construindo assim a pista de dança, criando o espaço onde os dançarinos desfrutam seu prazer com a dança, com o movimento do corpo. No social, podemos dizer que não há um compromisso de “fazer emocionar”, de mostrar-se, mas sim uma resposta menos compromissada do que a emoção e a música lhe toca, quer seja DJ, quer seja dançarino, ou aquele que vai ouvir a música que lhe traz saudade. Trata-se de um ato democrático de sentir prazer.

A **música** é uma das linguagens usadas no baile de Charme, auxiliando a realização das relações sociais já existentes nesse espaço. É a matéria-prima do DJ e seu suporte para expressar sua mensagem. É o canal de diálogo entre os frequentadores do baile e o DJ. Diálogo esse identificado ao se verificar a reação dos charmeiros ao ouvirem a música (a mensagem) tocada/emitida pelo DJ. Esta reação está refletida nos gestos emitidos pelos frequentadores, no acompanhamento da música com palmas, ovacionando, cantando e, sobretudo, dançando.

O gesto é um meio de expressão emocional e artística, intimamente relacionado com a dança (COMISSÃO DO REAL INSTITUTO DE ANTROPOLOGIA DA GRÃ-BRETANHA E DA IRLANDA, s/d: 65). A **dança** é uma presença muito forte e marcante no baile de Charme. Ela pode ser suave, mais sensual - onde a música é para ser dançada - ou mais frenética, de liberação de energia como no

Hip-Hop, onde ela perde a sensualidade e a música passa a ser escutada "ativamente", agitando-se o corpo. É também um dos fatores que contribuem para o processo de construção da identidade, pois é nesse momento que o freqüentador do baile encontra meios para se expressar e firmar seu espaço enquanto charmeiro e como participante das relações sociais existentes no baile. Nesse sentido, é possível observar, por conta das experiências vivenciadas por seus freqüentadores, por exemplo, "o modo de ser charmeiro" como se costuma dizer.

Considerar, então, o conceito de **identidade** em vários contextos permite compor um conjunto de análise cujas inferências referendam a construção de uma identidade negra, corroborando com as ações e comportamentos da maioria dos freqüentadores desse tipo de baile. A identidade, portanto, deve ser vista como tema de abordagem privilegiando as delimitações que envolvem o conceito de identidade étnico-cultural. A esse conceito, como projeto político deve ser entendido através das diferenças. Não restrito à argumentação da diferença pela diferença, mas remetendo à politização "dessa identidade" que *seria crucial para a reconstrução da custódia do grupo étnico e para a consecução de projetos plurais que viabilizassem a presença ativa dos segmentos étnicos no tecido mais amplo da nação* (CARVALHO, 1985: 5).

Ao compartilhar o charmeiro as mesmas experiências, ou seja, o comportamento de afeto, um simples gesto de reverência, de reconhecimento das oportunidades que dão sentido ao "estar junto", estas somam de forma concreta e justificam as suas ações, dando atributos que caracterizam a *noção de representação coletiva* (OLIVEIRA, 1976: 43).

Por outro lado, a inserção étnica é sempre marcada por contradições sociais e culturais que podem desembocar em formas de resistência, de recriação de valores e padrões e adquirir expressões políticas significativas (CARVALHO, 1985: 19).

Um modelo antropológico da identidade social apresentado por OLIVEIRA nos sugere, semelhante ao sugerido por GRIMBERG & GRIMBERG, apontam que o jogo dialético entre a semelhança e a diferença é um dos elementos importantes para a consolidação do sentimento de identidade. Analisando dentro de nosso campo o entendimento de como semelhanças e diferenças são colocadas, quer dizer, o charmeiro com ele mesmo no curso do tempo ou com outro no plano de grupo. Na primeira situação, o jovem charmeiro de ontem é o cascudo de hoje; na outra, o jovem ligado ao *Hip-Hop* e o cascudo ligado às músicas de *flashback* e, também, com os outros o charmeiro em relação ao freqüentador de forró, por exemplo, no baile de Charme do Asa Branca³. Esse jogo dialético na definição dos autores exprimem, de algum modo, o que procuramos indicar através de "identidade contrastiva" e com referência a um tipo particular de identidade social, a saber a identidade étnica (OLIVEIRA, 1976: 36).

A noção de identidade contrastiva parte de BARTH por OLIVEIRA, tomando-a como essência da identidade étnica; a saber:

Quando uma pessoa ou grupo se afirmam como tais, o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma outra pessoa ou grupo com que se defrontem; é uma identidade que surge por oposição, simplificando a afirmação do nós diante do outro, jamais se afirmando isoladamente (Idem: 36).

Em nosso contexto, uma pessoa que vai pela primeira vez a um baile de Charme por exemplo, ela pode identificar as músicas como familiares ao ouvi-las. No entanto, se quiser acompanhar na dança, é necessário prestar atenção aos passos que compõem a coreografia.

Nesse sentido, o comportamento ou o modo de dançar do charmeiro não estariam delimitados em ações ou atividades preestabelecidas ou em expressões de uma tradição inerte, mas ao que propõe (...) *onde identidades chamadas minoritárias e majoritárias que combinar-se-iam com a simplicidade ou complexidade culturais* (CARVALHO, 1985: 18).

A identidade étnica como ideologia sugere definir identidade como um fenômeno que emerge da dialética entre o indivíduo e sociedade (OLIVEIRA, 1976: 43). Os processos sociais formam "essa identidade", que uma vez cristalizada é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Esses processos sociais envolvidos na formação e manutenção da identidade são determinados pela estrutura social (Idem, 43).

Podemos recorrer, nesse contexto, ao processo de reconhecimento que CARVALHO trabalha essencialmente no simbólico, assentado em três determinações básicas: o desejo, o poder e a linguagem. A primeira, o *desejo*, é canalizada para mostrar ao outro a sua condição de ser desejante - o comportamento de reverência, a coreografia sensual e a indumentária próprias, mesmo identificando um cascudo ou um *hip-hopper*. O *poder* seria a segunda determinação, canalizando todas as formas possíveis que pudessem impor ao outro o direito de reconhecimento - uma coreografia trabalhada. A terceira é um *processo de reconhecimento capaz de exprimir as visões de desejo e do poder e expressá-las de modo vivo e criativo, capaz de demonstrar aos outros o triunfo de vida sobre a morte do sentido sobre o não-sentido* (Idem: 20).

Considerando o baile de Charme enquanto um espaço social de construção de *cidadania* através da dança e da música, pessoas, em sua maioria negras, se encontram para constituir uma comunidade: a comunidade charmeira. Nesse espaço, as pessoas partilham suas vidas, isto é, seu passado, seu presente, suas expectativas para o futuro. Há uma energia que faz com que o encontro no baile de Charme seja o espaço onde o charmeiro tem direito de expressar seus sentimentos, seus movimentos na dança, seu modo diferente de tratar o outro, seu relacionamento

carinhoso com o sexo oposto (pretinha, branquinha, neguinha).

Nele se constrói um espaço de igualdade e cidadania, onde todos *partilham as mesmas normas e podem lançar mão delas para se defender* (MANZINI-COVRE, 1996: 20). O ritual de entrada na maioria dos bailes faz parte dessas normas: todos independente de cor ou sexo, são revistados e isto está ligado ao contexto do baile. No baile conta-se com a presença de membros da segurança que está inserida no conjunto dessa disciplina.

Um baile de Charme, mesmo tendo um estilo próprio de música, diferencia-se de outro, dependendo do DJ que o organiza, do espaço onde acontece etc.; o mesmo que acontece com a programação de rádio. Nesses espaços o charmeiro exerce sua prática política, seja interagindo com o organizador; pedindo uma música que deseja ouvir, ou mesmo enviando mensagens, recados, agradecimentos.

No baile de Charme, existem gerações diferentes - cascudos e grupo jovem. A sua disposição nesse espaço já delimita essa diferença: os cascudos ocupam normalmente as laterais e os novatos a pista (espaço de aprendizado). Com a frequência facilmente se percebe essa diferença. Porém, a diferença é apenas na disposição, pois:

A cidadania exige um elo de natureza diferente, um sentimento direto de participação numa comunidade, baseado numa lealdade a uma civilização que é um patrimônio comum. (...) seu desenvolvimento é estimulado, tanto pela luta para adquirir tais direitos, quanto pelo gozo dos mesmos uma vez adquirido (MARSHALL, 1967: 84).

Faz parte dessa participação o respeito de ambas as partes, por saberem que cada qual está em tempos diferentes, quem hoje é, novamente amanhã será cascudo e quem sabe, nesse mesmo espaço.

É no interior dos espaços sociais apresentados que são engendradas **relações de comunicação e práticas de informação**. O baile de Charme, enquanto núcleo gerador desses espaços sociais congrega e/ou intermedia algumas dessas relações e práticas, atuando como um referente espacial e temporal ao *reconhecer* e ao mesmo tempo fazer *convergir* para esses espaços, canais formais e informais de comunicação e de transferência de informação. É nesse sentido que as práticas de comunicação têm que ser observadas através das ações e interações entre os atores sociais (charmeiro) e os recursos (suportes/ meios/ veículos) utilizados por esses atores, cujo fim visa a geração/ produção, transferência/transmissão e uso de *informações*:

Pode-se em princípio afirmar que no domínio sócio-histórico, a informação é sempre uma resposta que nos é dada por uma determinada tradição cultural (...). Ela é, nesse sentido, a expressão simbólica materializada em instituições, discursos e práticas, de uma verdade. É, ainda, elemento de continuidade do passado, reelaborado e reinterpretando à luz do tempo presente que nos organiza e constitui o princípio da nossa identidade (MARTELETO, s/d: 30).

Afirma ainda essa autora que, por sermos sociedades que constróem instituições cujo objetivo é o de produzir, processar e disseminar informações, temos que para isso garantir a perpetuação histórica de preservação de nossa memória cultural. De que forma?

A informação e os seus suportes modernamente podem ser representados em diversos tipos de registros e veiculados através de *práticas de comunicação*, diferenciados e reconhecidos de acordo com a capacidade que cada cultura ou agentes sociais tem ao reproduzir instrumentos ou meios de comunicação. Culturalmente, estamos falando das diversas formas manifestas do homem em materializar práticas sociais (Idem: 30).

Ao apresentarmos um prospecto de um baile de Charme, um programa de Charme, recados dos charmeiros veiculados nos programas de rádio específicos ou durante os bailes, na realidade estamos, de acordo com MARTELETO, *preservando e assegurando* historicamente algumas formas modernas que determinados grupos dão *significado e constróem interpretações a respeito do seu real* (Idem: 31).

Mas é também a partir do **fenômeno informacional** que esses suportes serão reinterpretados, senão corre o risco de serem vistos somente como meros registros comunicacionais e/ou históricos. Analisando-se essas e outras formas de comunicação (bate-papo, por exemplo) que o fenômeno informacional permitirá que sob o olhar antropológico permitirá que:

(...) se construa a idéia de práticas de informação como mecanismos de apropriação, rejeição, elaboração de significados e valores, não numa sociedade sincrônica, que guarda uma relação direta e cumulativa com a tradição, mas naquela onde os sujeitos elaboram representações e executam suas práticas através de dispositivos informacionais reinterpretados a partir das suas experiências, onde estão presentes os antagonismos e a pluralidade (Idem, s/d: 23).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS :

- CAMARGO, Luiz O. Lima. *O Que é Lazer*. 3.ed., São Paulo: Brasiliense, 1992 (Coleção Primeiros Passos, 172);
- CARVALHO, Edgard de Assis. *Identidade e Projeto político*: notas para a construção teórica do conceito de Antropologia. In: *Identidade: teoria e pesquisa*. São Paulo: EDUC, 1985;
- COMISSÃO DO REAL INSTITUTO DE ANTROPOLOGIA DA GRÃ-BRETANHA E DA IRLANDA. *Guia de Antropologia*, s/d;
- DAVIS, Flora. *A Comunicação não-verbal*. 5. ed., São Paulo: Summus, 1979 (Novas Buscas em Educação);
- DUARTE Jr., João Francisco. *O Que é Beleza*. São Paulo: Brasiliense, 1986, (Coleção Primeiros Passos, 167);
- MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. *O Que é Cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1996 (Coleção Primeiros Passos, 250);
- MARSHALL, T. H.. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. (Biblioteca de Ciências Sociais);
- MARTELETO, Regina Maria. *Cultura da Modernidade*: discursos e práticas informacionais. Mn. Mimeo, s/d;
- MUNIZ SODRÉ. *O terreiro e a cidade*: a forma social negro-brasileira. Petrópolis: Vozes, 1985 (Negros em Liberdade, 1);
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Identidade étnica e estrutura social*. São Paulo: Livraria Pioneira Ed., 1976;

1 Este trabalho é parte do relatório parcial da pesquisa "Um Jeito 'Charm' de Ser: as relações de comunicação e as práticas de informação no espaço dançante carioca" (UNI-Rio/CCH/DPTD).

*Professora Assistente do DPTD/CCH/UNI-Rio. Mestre em Ciência da Informação.

** Mestre em Ciência da Informação (DEP/IBICT/UFRJ).

*** Discente em Museologia (UNI-Rio).

**** Discente em Museologia (UNI-Rio).

2 Tais segmentos como o *Soul* e o *Funk*, da época do movimento *Black* do Rio de Janeiro nos anos 70, com base no ritmo da *Rhythm'n'Blues* (R&B).

“ESCOLA CIDADÃ: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO”: uma experiência de extensão na UNI-RIO.

Malvina Tania Tuttman*,

Maria Fernanda Correia Mascarenhas**,

Regina Guedes Moreira Guimarães***,

Rodrigo Malheiros****

Evidenciar a contribuição da Extensão na formação universitária é um compromisso de todos que atuam nesse campo, visando ao fortalecimento de sua prática. A publicação de experiências de extensão permite reflexões sobre o processo que ela está promovendo na universidade, fazendo, também, emergir a sutileza dos problemas, conflitos, contradições que perpassam a sua prática, em sua subjetividade e interdisciplinaridade. Por outro lado, também, possibilita a comunicação da experiência de integração

por parte daqueles que vivem seu potencial articulador (Liberal, 1994), contribuindo para o desenvolvimento da identidade de um profissional crítico, consciente e partícipe de sua cidadania (Guimarães, R. 1994).

É com este intuito que o presente relato se apresenta. Faremos uma abordagem histórica do Programa e uma análise sobre seu processo de desenvolvimento.

"...Evidenciar a contribuição da Extensão na formação universitária é um compromisso de todos que atuam nesse campo, visando ao fortalecimento de sua prática...."

O Programa Escola Cidadã no contexto da extensão universitária

“Escola Cidadã: Um Processo em Construção - UNI-RIO/Município de Queimados” é um Programa de extensão plurianual, criado em 1995, em continuidade ao compromisso da UNI-RIO - Departamento de Extensão da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão - DEX/PROPG, em implantar uma rede interdisciplinar de apoio à população do Estado do Rio

de Janeiro, a partir de 5 linhas de extensão: **Formação do Educador; Saúde do Escolar; Promoção à Saúde; Identidade e Cidadania; Memória e Produção Cultural** (Tuttman, 1994). Historicamente, a Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO) já vinha desenvolvendo um trabalho de extensão de caráter interdisciplinar, integrando a Universidade ao Ensino Básico, através do Plano Universidade sem Fronteiras, em 1992 (Tuttman, 1993). Dando continuidade a esta

ação e apoiado pelo fomento vinculado ao PROEXT/1994, que privilegiava a integração da Universidade com o Ensino Fundamental, o Programa foi sendo construído, visando a contribuir para o resgate da qualidade da escola pública. Assim sendo, em fevereiro de 1995, seguindo o processo de planejamento participativo, iniciou-se a construção da proposta do Programa com os representantes das Unidades dos Centros Acadêmicos da UNI-RIO, junto ao

Departamento de Extensão, contando com a participação da PROEG e de representantes da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto do Município de Queimados. Este Município foi escolhido devido a sua recente emancipação, em 1990, com uma população alvo de cerca de 8400 alunos de ensino fundamental, 369 professores e 19 escolas, funcionando em até quatro turnos, o que, por si só, justifica a cooperação da Universidade com o Município na

* Mestre em Educação, Pedagoga, Diretora do Departamento de Extensão da UNI-RIO, Vice-Presidente do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, Professora Adjunto, resp. Disc. de Didática e Disc. de Metodologia do Ensino Superior do CCH, UNI-RIO

** Assistente Social, consultora do Programa Escola Cidadã na UNI-RIO, mestranda em “Educação em Saúde - Tecnologia Educacional”, do NUTES/UFRJ

*** Médica, psicanalista, Professora Adjunto, resp. Disc. de Psicologia e Disc. de Comunicação, do CCBS, UNI-RIO, mestranda em “Educação em Saúde - Tecnologia Educacional”, do NUTES/UFRJ

**** Graduando em Medicina pela Escola de Medicina e Cirurgia, CCBS, UNI-RIO, bolsista UNI-RIO de extensão no Programa “Escola Cidadã”, estagiário das Disc. de Psicologia e Disc. de Parasitologia, representante de extensão junto ao Diretório Acadêmico Benjamin Baptista.

superação de suas dificuldades iniciais de implementação.

No que tange à UNI-RIO, inicialmente, o Programa se desenvolveu com a participação de profissionais e alunos das seguintes Unidades: Escola de Teatro e Instituto Villa Lobos; Escola de Arquivologia, Escola de Biblioteconomia, Escola de Museologia e Escola de Educação; Escola de Ciências Biológicas, Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, Escola de Medicina e Cirurgia, Escola de Nutrição e Instituto Biomédico.

As **metas do Programa** priorizaram o registro do processo histórico de criação do Município e a valorização da cultura local, fundindo reflexões teóricas com as ações prático-educativas, buscando, sempre, a concretização das políticas de extensão definidas e aprovadas pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.

É conveniente relembrar o posicionamento crítico do Fórum de Pró-Reitores na Carta de Juiz de Fora, em 1996 apontando que, nos últimos anos, os programas e projetos que as Universidades vêm desenvolvendo pautam-se na integração ensino-pesquisa-extensão, gerando a perspectiva da produção e socialização do conhecimento e da interdisciplinaridade. O PROEXT, apoiado pela SESu/MEC, em 1994 e 1995, priorizou esse modo de fazer extensão, definindo critérios para apoio financeiro às Universidades. No entanto, esse apoio foi cortado pelo MEC, a partir de 1996, e as Universidades têm tido grandes dificuldades para manter em desenvolvimento os programas já iniciados.

1995: O primeiro ano do Programa Escola Cidadã / A Etapa Inicial

Para a organização e o fechamento da proposta, realizou-se em junho/95, o Primeiro Seminário de Sensibilização do Programa, objetivando a sua apresentação à comunidade da UNI-RIO e aos profissionais da Rede Oficial de Ensino do Município de Queimados. Em setembro, realizou-se o Segundo Seminário de Sensibilização, incluindo oficinas com os professores, para fechamento de ações e levantamento de suas expectativas e demandas. Destaca-se a reivindicação feita por tais profissionais quanto à progressão, pontuação no magistério e melhoria salarial, associada à capacitação adquirida mediante as atividades no Programa. Infelizmente, nesse evento, foi preciso notificar o aviso de corte de 50% no fomento SESu/MEC/FNDE.

Como até agosto a verba de 1995 não havia chegado, optou-se por realizar uma etapa inicial, de menor dimensão, com recursos material e humano provenientes da UNI-RIO e SEMECD. Nesse momento, estiveram envolvidos no Programa 25 professores e 5 técnico-administrativos da UNI-RIO. De outubro a dezembro, realizou-se a etapa inicial com ações relativas à preparação da confecção do Manual de Procedimentos do Levantamento Genealógico do Município de Queimados, implantação da Biblioteca Municipal. Foram realizadas atividades de Educação Continuada

através de cursos, palestras, jornada, mesas-redondas para diretores, professores da Escola Municipal Scintilla Exel e representantes das outras 18 escolas, com os seguintes temas: Psicologia, Ética e Gestão Escolar (Medeiros, 1994); Educação em Saúde, Prevenção (Ferreira, 1994) e Alimentação Escolar (Caldas, 1995); Alfabetização, Língua Portuguesa e Ciências Sociais (Coutinho, 1994); Educação Especial.

Apesar das dificuldades de infra-estrutura e de financiamento, foram atingidas as metas traçadas na etapa inicial.

1996: O segundo ano do Programa - Ampliação e fomento

Em março, promoveu-se o Seminário de Avaliação das ações do ano anterior e foi apresentado, para análise, o planejamento para o ano de 1996. Nessa ocasião, foram entregues 150 certificados para os professores do Município de Queimados que participaram dos cursos de Educação Continuada. Distribuiu-se a estes professores um Instrumento de Avaliação das Atividades da Etapa Inicial, cuja análise permitiu definir os novos rumos, acentuando-se as seguintes indicações: continuidade e ampliação do Programa; ampliação dos temas apresentados; oferecimento a um maior número de professores de cursos sobre pré-escolar, educação especial, cidadania, alfabetização, Ciências Sociais, Prática Social, Pós-Graduação, além de cursos para a comunidade sobre saúde.

A verba do PROEXT/95 chega em meados de agosto de 1996, o que permitiu a inclusão de 60 bolsistas, 2 consultores (Serviço Social e Psicopedagogia) e a ampliação dos recursos materiais. Realizou-se o treinamento dos bolsistas com apresentação do Programa e realização de uma dinâmica de grupo para integração da equipe. Aqui, os bolsistas já apontavam sua preocupação com relação à frequência nas disciplinas curriculares e às possibilidades restritas de participação nas reuniões de equipe do Programa, devido à carga horária obrigatória cumprida em sala de aula.

Nesse ano de 1996 deu-se continuidade à Educação Continuada de professores, foram implantados Centros Integrados de Divulgação e Pesquisa CIDP (Tuttman, 1993) e Biblioteca Pública Municipal, foram elaborados o Manual de Genealogia (Rubez, 1996) e o Caderno de Integração Social (Vianna da Silva, 1996).

É importante ressaltar que ao final do ano de 1995 nova convocatória é feita às Universidades. A UNI-RIO apresenta, novamente, sua proposta, agora já em desenvolvimento, que é aprovada pelo comitê assessor da SESu/MEC. A verba relativa a tal convocatória não é repassada. Aqui se encerra o ciclo do Programa de Fomento da SESu e FNDE MEC ao PROEXT.

1997: o terceiro ano do Programa Escola Cidadã / Sem o fomento do MEC, mas com o compromisso social da Universidade

Através da análise qualitativa de um instrumento de avaliação respondido pela equipe do Programa na UNI-RIO, além de atas, plano de ações, observações feitas em campo e relatórios das ações, foram obtidas informações, reflexões, questionamentos e indicações sobre o processo de trabalho desenvolvido. Sobre este fato Jantsch e Bianchetti (1995) nos apontam:

"[...] Neste sentido, uma pesquisa-ação das universidades junto a qualquer contingente humano exige, além de um diagnóstico rigoroso, a compreensão, pelos sujeitos envolvidos, da conceituação, dos limites e das possibilidades da interdisciplinaridade. [...] A universidade se quiser, de fato, "patrocinar" a interdisciplinaridade, precisa: a) relativizar a departamentalização; b) desburocratizar os processos que envolvem os projetos de pesquisa ou de pesquisa-ação; c) dar prioridade aos possíveis projetos interdisciplinares."

A análise do instrumento de avaliação evidenciou as percepções da equipe da UNI-RIO relativas à interdisciplinaridade, articulação ensino e pesquisa, comunicação com a comunidade, interesse pelas atividades, construção do conhecimento, percepção quanto à recepção do Programa junto à comunidade, avaliação da experiência no Programa e a influência deste sobre os participantes.

Verificou-se, por exemplo, que a equipe da UNI-RIO teve oportunidade de trocar experiências, caracterizando o trabalho multidisciplinar. Houve consenso de que a interdisciplinaridade deve ser uma experiência a ser buscada, pois, como muitos revelaram no instrumento, houve "falta de tempo", número insuficiente de reuniões para se aprofundarem questões, conflitos, divergências, idéias novas, novos encaminhamentos. Foram identificados pontos positivos e negativos no trabalho interdisciplinar. Como pontos negativos: localização da universidade em cinco *campi*; grande parte da carga horária de disciplinas curriculares sendo cumprida em sala de aula; dificuldade de integração e de encontros entre as diferentes áreas; desconhecimento das atribuições de diferentes profissões; preconceitos; poucas discussões sobre os problemas e diferentes bases de trabalho. Esses aspectos indicam a complexidade e desafios da interdisciplinaridade, percebida como problema e busca. Por outro lado, como pontos positivos foram referidos: a colaboração, a oportunidade de trocas de experiências, o fortalecimento das relações entre as diferentes áreas de saber e a relação de confiança.

Algumas falas fortalecem o exposto:

(Aluno, A28) " ... vontade de ampliar a ação da educação artística junto a esta comunidade , alcançando, quem sabe, um trabalho interdisciplinar e mais aprofundado, já que deste desenvolvemos apenas uma amostragem. ";

(Professor, P9) "O que foi construído até o momento foi um trabalho multiprofissional e não interdisciplinar.; vários profissionais de diversas áreas, assim como os alunos, tiveram oportunidade de conhecer um pouco do trabalho realizado por cada profissional, sendo este um conhecimento importante para os alunos em formação profissional; Necessidade de amadurecer metodologia de trabalho, mas tudo é um processo, um aprendizado..."

Conclui-se que o número de reuniões do grupo, sentido como insuficiente, dificultou a explicitação dos problemas e das necessidades relativas ao desenvolvimento do Programa dentro dos pressupostos estabelecidos. Do mesmo modo, dificultou a superação de pontos de conflito geradores de angústia como o preconceito entre classes profissionais, que perpassam o "currículo oculto" (Giroux, 1997). Frigotto (1995) nos adverte que:

"... a condição prévia para o trabalho interdisciplinar, tanto no nível da pesquisa como no trabalho pedagógico, é de que as concepções de realidade, conhecimento e os pressupostos e categorias de análise sejam criticamente explicitados..."

Também Paulo Freire (1992) se referiu à verdadeira educação humanista como sendo necessariamente libertadora, enfatizando que:

"... Uma de suas preocupações básicas deve ser o aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem, enquanto trabalham ... Assim como a tomada de consciência não se dá nos homens isolados, mas enquanto travam entre si e o mundo relações de transformação, assim também somente aí pode a conscientização instaurar-se."

Percebeu-se, também, a preocupação da equipe em conjugar o ensino com a prática e a integração com a comunidade fora do ambiente acadêmico. Tal prática foi vista como uma forma mais efetiva de vencer as limitações do ensino intramuros, como por exemplo, a impossibilidade de alcançar o aprendizado de saúde pública com ensino restrito aos hospitais universitários. A conferência de Edimburgo, em 1993, já apontava:

"O ensino médico centrado no hospital descuida do contexto epidemiológico da saúde e dos fatores de risco para a doença... a eficácia da escola médica é ampliada por um compromisso explícito com a saúde de uma população definida ... complementado pela diversificação ... e ampliação dos cenários de mundo real... a experiência hospitalar pode ser modulada e enriquecida pela exposição dos estudantes a uma gama mais realista de condições humanas ..." .

Neste sentido, a extensão como função articuladora entre ensino e pesquisa de forma indissociável viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade (Guimarães, N., 1994) e,

dentro dos modelos curriculares atuais, é a função universitária que melhor se aproxima dos ideais apontados pela referida conferência. O universitário que se envolve na extensão encontra uma valorização pessoal e profissional que dificilmente seria alcançada nos moldes tradicionais de ensino, nos quais o pouco poder de participação do estudante reduz, em consequência, o seu valor. Veja-se a colocação do aluno: A3 *"Com o interesse da população e o reconhecimento do nosso valor fiquei muito interessado pelo trabalho."*

Além disso, o interesse científico despertado pela prática de extensão contribui para a formação da identidade profissional, através da consciência de sua inserção social, que não fica postergada para o fim do curso, quando ocorre a entrada no mercado de trabalho. Acontece a descoberta de que, mesmo na academia, ele já é capaz de identificar os problemas e realizar alguma ação, orientada, dentro da profissão que escolheu e deste modo descobre-se mais próximo da realidade social que enfrentará (Coelho, 1994). Tal fato pode ser percebido na seguinte afirmação: A14 *"... a oportunidade de estar em contato com a prática da minha futura profissão, ainda estando no segundo ano, confere-me a chance de adquirir um grande amadurecimento tanto acadêmico quanto pessoal."*

É preciso uma formação universitária que abandone definitivamente a "pedagogia agorafóbica" das salas de aula e laboratórios e rompa com o hermetismo elitista que estuda o homem abstraído de sua realidade, negando a sua vinculação a uma comunidade com determinações históricas, políticas e econômicas. É premente que estas ações sejam embasadas em um referencial teórico que aposente os princípios, predominantemente, positivistas e tome uma posição crítica, criativa, construtiva e participativa. A formação acadêmica requer uma visão social que se constrói na prática, em pleno exercício da cidadania (Coelho, 1995), contribuindo para a concretização de uma sociedade em que todos lutem pela garantia dos direitos promulgados na Constituição.

Uma situação, evidenciada na observação de campo, ocorreu durante palestras da equipe da Parasitologia para crianças da 4ª série, em que o objetivo era, inicialmente, o esclarecimento sobre os ciclos biológicos e métodos de prevenção dos parasitos mais prevalentes naquela região. A equipe foi surpreendida por ter de reestruturar sua programação, visto que as crianças não somente conheciam os ciclos biológicos, como também os nomes "científicos dos parasitos"! Como podemos relacionar este dado com o fato de que esta mesma população infantil encontrava-se intensamente parasitada?

Toda essa diversidade e complexidade de questões, decorrentes do confronto entre o planejado e o executado em 1996, foi amplamente discutida e analisada pela equipe responsável pelo Programa, em reunião de Avaliação realizada em março/97. Nesse

momento, indicou-se uma metodologia para se desfazerem os "nós" que dificultavam a concretização dos objetivos e metas do Programa. Com o intuito de corresponder às inquietudes e necessidades observadas nas demandas e expectativas decorrentes do processo de trabalho, criou-se o **Grupo de Estudos**, quinzenalmente, como atividade intercalada às reuniões de rotina da equipe. Nesse sentido, Boaventura (Santos, 1996) ao fazer uma crítica às formas como a Universidade, sobretudo nos anos 60, realizava as chamadas "atividades de extensão", "extendendo" a Universidade sem transformá-la, acentua ser preciso conceber a contribuição da extensão (núcleo genuíno) no "fazer" acadêmico, transformando as atividades universitárias até que se transforme a Universidade.

Com relação ao planejamento de ações, as reflexões decorrentes do fechamento do trabalho de 1996, indicaram como foco principal, para as atividades de 1997, **a questão da alfabetização** tratada em seus múltiplos aspectos, num exercício de trans/interdisciplinaridade. Enfatizou-se, também, a importância de a UNI-RIO poder participar do processo de discussão das políticas públicas do Município, acreditando-se que os avanços necessários no setor educacional estão diretamente relacionados a atitudes concretas no setor político e associadas a ações pautadas no cotidiano da vida escolar.

As ações, nesse ano, foram agrupadas em cinco grandes eixos:

- **EIXO 1: Educação Continuada de Profissionais de Educação, com a criação de dois Centros Integrados de Divulgação e Pesquisa (CIDP):** espaços apropriados para palestras, cursos e oficinas pedagógicas.

- **EIXO 2: Diagnóstico em saúde dos alunos das classes de alfabetização e 1ª série, em 5 escolas, totalizando o atendimento a cerca de 300 escolares.**

- **EIXO 3: Produção de material didático**

- **EIXO 4: Implantação da Biblioteca Municipal,** com realização de pesquisa junto à população, tendo em vista o perfil desejado de Biblioteca e do usuário

- **EIXO 5: Atuação junto às instâncias governamentais quanto à participação na definição de políticas públicas para o Município.**

Dentre as atividades realizadas destacam-se, além das ações constantes nos eixos anteriormente citados:

- Lançamento do Manual de Procedimentos para Levantamento Genealógico.

- Exposição Memória do Bairro no Palácio Itamaraty/RJ, sobre o Bairro Belmonte, envolvendo a Escola Municipal Professora Scintilla Exel e sua comunidade.

- II Jornada de Educação Especial.

- Apresentação do Programa no I Congresso de Extensão das Universidades Públicas da Região Sudeste, na USP, proporcionando a participação de 25

acadêmicos voluntários e 15 profissionais da UNI-RIO.

O ano de 1997 culminou com a reunião da equipe sobre avaliação do programa. Foi um importante e decisivo momento de reflexão crítica, reforçando-se que a essência do Programa está no permanente questionamento sobre a *praxis* do conceito de extensão, tendo clareza do desafio que é a superação de suas dificuldades. Por outro lado, tem consciência da necessidade de busca e posicionamento crítico com relação ao compromisso social da Universidade Pública. Nessa reunião, foram colocados diversos aspectos relevantes, quanto à parceria com o Município, como: necessidade de elaboração de documento representativo do processo de trabalho desenvolvido, para subsidiar políticas públicas e negociação de fomento para o Programa; ampliação da comunicação com a comunidade e participação na implementação da Proposta Pedagógica do Município.

Em relação à Universidade, à formação acadêmica e à equipe do Programa, foram evidenciados os seguintes aspectos: manutenção do Grupo de Estudo; retomada da proposta de convênio para estágio curricular; desenvolvimento de estratégia para concretização da articulação de ensino e pesquisa, através da extensão (integração das disciplinas dos bolsistas com o Programa; criação de disciplina optativa ligada ao Programa; créditos para a atividade de extensão); superação das dificuldades relativas à participação dos alunos na extensão; ampliação da participação de outras unidades de ensino.

1998: o quarto ano do Programa Escola Cidadã: continuando o processo de construção / Reflexões, avanços e indicações

Certamente houve avanços na concretização do conceito de extensão. Percebe-se, porém, a necessidade

de continuidade e de consolidação do Programa. Nesse sentido, foi realizada uma reunião geral com a participação da SEMECD e, desse encontro, surgiram indicações para o desenvolvimento do trabalho no presente ano:

- Elaboração de documento representativo do processo de trabalho desenvolvido para subsidiar políticas públicas: as reivindicações dos professores do Município; o comprometimento da Prefeitura e da Reitoria com o Programa; a questão do fomento; o saneamento básico, a saúde e a escolarização no Município, etc.

- Aprofundamento da relação com a comunidade do Bairro de Belmonte, a partir dos trabalhos desenvolvidos na Escola Municipal Professora Scintilla Exel;

- Ampliação do processo de comunicação na comunidade acadêmica: criação de um boletim informativo sobre o Programa;

- Ampliação do Programa "Escola Cidadã" para outros municípios do Rio de Janeiro

Segundo Paulo Freire (1990), "a tarefa de um educador crítico é aproximar-se do mundo real [das] esferas públicas e organismos sociais, para colaborar com eles." Este pensamento faz com que a equipe do Programa tenha a certeza da importância do papel que a extensão pode e deve assumir no sentido de construir alternativas que remetam a transformação social desejada.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALDAS, L.G. Capacitação de agentes comunitários de unidades pré-escolares do Município do Rio de Janeiro. Raízes e Rumos, Rio de Janeiro, ano II, nº 3, p.4-6, 1995.
- COELHO, L.M.C.C. Universidade, extensão e leitura: uma abordagem. Raízes e Rumos, Rio de Janeiro, ano I nº 1, p. 7-8, 1994.
- _____. Ensino Superior e Interdisciplinaridade: um caminho para a transformação no limiar do século XXI? Raízes e Rumos, Rio de Janeiro, ano II, nº 3, p. 16-19, 1995.
- COUTINHO, J.M.. Programa de Educação Multicultural. Raízes e Rumos, Rio de Janeiro, ano, nº 2, p. 28-30, 1994.
- FERREIRA, M.C., BERLINSKY, T, LAPORT, M.S, et al. Prevenção da Pediculose – Creche Fundação Leão XII, Rio de Janeiro. Raízes e Rumos, Rio de Janeiro, ano I, nº 2, p. 18-20, 1994.
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Carta de Juiz de Fora. 1996.
- FREIRE, P. Extensão ou Comunicação? 10ª ed., São Paulo: Paz e Terra, p. 76, 1992.
- FREIRE, P. & MACEDO, D. Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo. São Paulo: Paz e Terra, p. 43, 1990.
- FRIGOTTO, G. A Interdisciplinaridade como Necessidade e como Problema nas Ciências Sociais. In: Jantsch AP e Bianchetti L. Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, p.45, 1995.
- GIROUX, H. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GUIMARÃES, N.S. A opção pelo regime de organização curricular: o reflexo da forma como se entende a relação entre ensino, pesquisa e extensão. Raízes e Rumos, Rio de Janeiro, ano I, nº 1, p. 13-16, 1994.
- GUIMARÃES, R.G.M. Vivência no trabalho de Extensão Universitária: um depoimento. Raízes e Rumos, Rio de Janeiro, Ano I, nº1, p. 33-34, 1994.
- JANTSCH, A.P.; BIANCHETTI, L. Universidade e Interdisciplinaridade. In: Jantsch AP e Bianchetti L. Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, p.198,1995.
- LIBERAL, E.F.; MASCARENHAS, M.F.C., TOCANTINS, F.R. Núcleo de assistência Integral à Saúde (NAIS). Raízes e Rumos, Rio de Janeiro, ano I, nº 1, p. 21-22, 1994.
- MEDEIROS, S. A. Relações interpessoais entre professores. Raízes e Rumos, Rio de Janeiro, ano I, nº 1, p. 17-20, 1994.
- ORGANIZACIÓN PAN-AMERICANA DE LA SALUD Y LA FEDERACIÓN PAN-AMERICANA DE ASOCIACIONES DE FACULTADES (ESCUELAS) DE MEDICINA (FEPAFEM). Los cambios de la profesión médica y influencia sobre la Educación Médica - Documento de posición da América Latina ante la Conferencia Mundial de Educación Médica. Educación Médica y Salud, 28(1): 125-138, 1994.
- RUBEZ, J.M. Queimados, quem sou eu: Manual de Procedimentos para levantamento Genealógico do Município de Queimados. Rio de Janeiro: UNI-RIO, Escola de Arquivologia, 1996.
- SANTOS, B.S.. Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Ed. Cortez, 1996.
- TUTTMAN, M.T.. Linhas de Extensão: Proposta para Desenvolvimento de um trabalho Comprometido com a Realidade Social. Raízes e Rumos, Rio de Janeiro, ano I, nº 1, p. 4-6, 1994.
- _____. Plano Universidade sem Fronteiras. Raízes e Rumos, Rio de Janeiro, ano zero, nº 1, p. 59-62, 1993.
- _____. Centros Integrados de Divulgação e Pesquisa. Raízes e Rumos, Rio de Janeiro, ano zero, nº 1, p. 55-58, 1993.
- VIANNA DA SILVA, R.; MOURA, S. Integração Social: Conteúdos Básicos - 1ª à 4ª séries. Rio de Janeiro: UNI-RIO, não paginado: il colors, 1996.

PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

ANTECEDENTES

A Universidade Brasileira surgiu tardiamente, na primeira metade do século XX, pela união entre Escolas Superiores Isoladas criadas por necessidades práticas do Governo, por carências sentidas pela Sociedade ou como resultado de avaliação sobre um potencial existente em uma ou outra área.

Foi também no início do século que as conferências tidas como "lições públicas" começaram a ser oferecidas pela Universidade de São Paulo, caracterizando a tomada de consciência da Instituição para essa necessidade de difundir o conhecimento ali acumulado.

De qualquer modo, esses fatos colocam as Universidades brasileiras, a partir de sua história, muito próximas das comunidades que lhes deram origem.

No fim dos anos 50, início dos anos 60, os Estudantes Universitários brasileiros, organizados na União Nacional dos Estudantes (UNE), empreenderam movimentos culturais e políticos reconhecidos como fundamentais para a formação completa das lideranças intelectuais de que carecia o país. Estavam assim definidas as áreas de atuação Extensionista, antes mesmo que o conceito fosse formalmente definido.

O fortalecimento da sociedade civil, principalmente nos setores comprometidos com as classes populares, em oposição ao enfraquecimento da sociedade política, ocorrido na década de 80, em especial nos seus últimos anos, possibilita pensar a elaboração de uma nova concepção de Universidade baseada na redefinição das práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão até então vigentes.

Do assistencialismo passou-se ao questionamento das ações desenvolvidas pela extensão; de função inerente à Universidade a Extensão começou a ser percebida como um processo que articula o ensino e a pesquisa, que organiza, assessorando, os movimentos sociais que estavam surgindo.

A institucionalização passava a ser perseguida, só que em sua dimensão processual, envolvendo toda a Universidade e não mais através de programas concebidos fora do espaço acadêmico. Pelo ensino se encontrariam formas de atender a maioria da população através de um processo de Educação Superior crítica, com o uso de meios de educação de massa que preparassem para a cidadania com competência técnica e política. A pesquisa, tanto a básica quanto a aplicada, deveria ser sistematicamente direcionada ao estudo dos grandes problemas, podendo fazer uso de metodologias que propiciassem a participação das populações na condição de sujeito e não na de meros espectadores.

Esse tipo de Extensão, que vai além de sua compreensão tradicional de disseminação de

conhecimentos (cursos, conferências, seminários), prestação de serviços (assistências, assessorias e consultorias) e difusão cultural (realização de eventos ou produtos artísticos e culturais), já apontava para uma concepção de Universidade onde a relação com a população passava a ser encarada como a oxigenação necessária à vida acadêmica.

Dentro desses balizamentos, a produção do conhecimento, via extensão, se faria na troca de saberes sistematizados: acadêmico e popular, tendo como consequência a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade.

O reconhecimento legal da atividade acadêmica, sua inclusão na Constituição, a Organização do Fórum de Pró-Reitores de Extensão no fim da década de 80, deram à comunidade acadêmica as condições e o lugar para uma conceituação precisa da Extensão Universitária assim expressa no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão:

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 da 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. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados acadêmico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e 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.

A conceituação assumida pelos Pró-Reitores expressa uma nova postura da Universidade diante da Sociedade em que se insere. A sua função básica de produção e de socialização do conhecimento, visando à intervenção, na realidade, possibilita acordos e ação coletiva entre Universidade e população. Por outro lado, retira o caráter de terceira função da Extensão, para dimensioná-la como filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, metodologia, sinalizando para uma universidade voltada aos problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções através da pesquisa básica e aplicada, visando realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo e intervindo na realidade concreta.

Ao se afirmar que a Extensão é parte indispensável do pensar e fazer universitários, assume-se uma luta pela institucionalização dessas atividades, tanto do ponto de vista administrativo como acadêmico, o que implica a adoção de medidas e procedimentos que redirecionam a própria política das Universidades.

Ao reafirmar o compromisso social da Universidade como forma de inserção nas ações de promoção e garantia dos valores democráticos, de igualdade e desenvolvimento social, a Extensão se coloca como prática acadêmica que objetiva interligar a Universidade, em suas atividades de Ensino e Pesquisa, com as demandas da Sociedade.

Com relação à Pesquisa, reconhece-se um leque bastante diversificado de possibilidades de articulação do trabalho realizado na Universidade com setores da sociedade. Assume interesse especial a possibilidade de produção de conhecimento na interface universidade/comunidade, priorizando as metodologias participativas e favorecendo o diálogo entre categorias utilizadas por pesquisados e pesquisadores, visando a criação e recriação de conhecimentos possibilitadores de transformações sociais, onde a questão central será identificar o que deve ser pesquisado e para quais fins e interesses se buscam novos conhecimentos.

Quanto ao Ensino, discute-se e aprofunda-se um novo conceito de sala de aula, que não se limite ao espaço físico da dimensão tradicional, mas compreende todos os espaços dentro e fora da Universidade, em que se realiza o processo histórico-social com suas múltiplas determinações, passando a expressar um conteúdo multi/inter/transdisciplinar, como exigência decorrente da própria prática.

O estágio curricular é alçado como um dos instrumentos que viabilizam a Extensão enquanto momento da prática profissional, da consciência social e do compromisso político, devendo ser obrigatório para todos os cursos, desde o primeiro semestre, se possível, e estar integrado a projetos decorrentes dos departamentos e à temática curricular, sendo computado para a integralização curricular de docentes e discentes.

Fica bastante explícito que a Extensão só se concretizará, enquanto prática acadêmica, quando for discutida a sua proposta de ação global, e sua inserção institucional nos departamentos, definindo as suas linhas de Ensino e Pesquisa em função das exigências da realidade.

É importante ressaltar que a intervenção na realidade não visa levar a Universidade a substituir funções de responsabilidade do Estado mas sim produzir saberes tanto científicos e tecnológicos quanto artísticos e filosóficos, tornando-os acessíveis à população, ou seja: a compreensão da natureza pública da Universidade se confirma na proporção em que diferentes setores da população brasileira usufruam dos resultados produzidos pela atividade acadêmica o que não significa ter que, necessariamente, frequentar seus cursos regulares.

Assumir mais veementemente a posição de uma Universidade voltada aos interesses e a necessidades

da maioria da população, requer uma retomada de alguns princípios básicos presentes na plataforma política da Extensão Universitária desde 1987, quais sejam: a Ciência, a Arte e a Tecnologia devem alicerçar-se nas prioridades do local, da região, do país; a Universidade não pode se imaginar proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à Sociedade mas, ao contrário, exatamente porque participa dessa Sociedade, a instituição deve estar sensível a seus problemas e apelos, quer através dos grupos sociais com os quais interage, quer através das questões que surgem das suas atividades próprias de Ensino, Pesquisa e Extensão; a Universidade deve participar em todos os movimentos sociais, priorizando ações que visem à superação das atuais condições de desigualdade e exclusão existentes no Brasil; a ação Cidadã das Universidades não pode prescindir da efetiva difusão dos saberes nelas produzidos, de tal forma que as populações cujos problemas tornam-se objeto da pesquisa acadêmica sejam também consideradas sujeito desse conhecimento, tendo, portanto, pleno direito de acesso às informações resultantes dessas Pesquisas; a prestação de serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosóficos, tecnológico e artístico do Ensino, Pesquisa e Extensão, devendo ser encarada como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir da realidade e sobre esta realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visam a transformação social; a atuação junto ao sistema de Ensino Público deve se constituir em uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da Educação Básica através de contribuições técnico-científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da Cidadania.

Assim, têm-se hoje como princípio, que para a formação do Profissional Cidadão é imprescindível sua efetiva interação com a Sociedade, seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente e/ou para referenciar sua formação técnica com os problemas que um dia terá de enfrentar.

A Extensão entendida como prática acadêmica que interliga a Universidade, nas suas atividades de Ensino e de Pesquisa, com as demandas da maioria da população possibilita essa formação do Profissional Cidadão e se credencia cada vez mais junto à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes.

A partir dessas premissas é que se considera a atividade de Extensão, pelo potencial da comunidade universitária (professores, alunos, técnicos), um instrumento incomparável de mudança nas próprias instituições onde se desenvolvem e nas Sociedades onde essas instituições estiverem inseridas.

Resultado dessas reflexões é que se considera importante consolidar essa prática dentro das Instituições de Ensino, o que possibilitará a constante busca do equilíbrio adequado entre as demandas que lhe são socialmente exigidas e os saberes e as inovações que surgem do trabalho de seus professores, estudantes

e funcionários técnico-administrativos.

Este Plano Nacional de Extensão Universitária, além do significado para do desenvolvimento das instituições acadêmicas, é importante também porque permite: 1) a possibilidade de dar unidade nacional aos programas temáticos que já se desenvolvem em diferentes Universidades brasileiras; 2) a garantia de recursos financeiros destinados à execução de Políticas Públicas correlatas, viabilizando a continuidade dos referidos programas; 3) o reconhecimento, pelo Poder Público, de que a Extensão Universitária não se coloca apenas como uma atividade acadêmica mas como uma concepção de Universidade Cidadã; 4) a viabilidade de interferir na solução dos grandes problemas sociais existentes no País.

OBJETIVOS

1) Reafirmar a Extensão Universitária como processo acadêmico definido e efetivado através do Ensino e da Pesquisa em função das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade;

2) Assegurar a relação bidirecional entre a Universidade e a Sociedade, de tal modo que os problemas urgentes da sociedade recebam atenção produtiva por parte da Universidade;

3) Dar prioridade às práticas voltadas ao atendimento de necessidades sociais emergentes como as relacionadas com área de Educação, Saúde, Habitação, produção de alimentos, geração de emprego e ampliação de renda;

4) Estimular atividades cujo desenvolvimento implique em relações multi, inter ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da Universidade e da Sociedade;

5) Enfatizar a utilização de tecnologia disponível para ampliar a oferta de oportunidades e melhorar a qualidade da Educação, aí incluindo a Educação Continuada e à Distância;

6) Considerar a atividade voltada para o desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística como relevante para a afirmação do Caráter Nacional e de suas manifestações regionais;

7) Inserir a Educação Ambiental e o Desenvolvimento Sustentado como componentes da atividade Extensionista;

8) Valorizar os Programas de Extensão Inter-Institucionais, sob a forma de consórcios, redes ou parcerias e as atividades voltadas para o intercâmbio e a solidariedade internacional;

9) Tornar permanente a avaliação institucional das atividades de Extensão Universitária como um dos parâmetros de avaliação da própria Universidade;

10) Criar as condições para a participação da Universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como se constituir em organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas.

11) Possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do País.

METAS

Da Organização da Extensão Universitária

1. Consolidação do Sistema de Informações sobre Extensão Universitária, através da implantação de Banco de Dados Interrelacional, em até 2 anos;

2. Inclusão das Instituições de Ensino Superior Públicas à Rede Nacional de Extensão (RENEX), no máximo em um ano;

3. Elaboração de uma proposta de Programa Nacional de Avaliação da Extensão Universitária das universidades brasileiras a ser apoiado e financiado pela Secretária de Ensino Superior do MEC, no prazo de um ano;

4. Implementação do Programa de Avaliação da Extensão Universitária nas IES em até três anos;

5. Definição de linhas prioritárias de Extensão nos planos estratégicos departamentais e da Universidade, em até um ano;

6. Adoção de Indicadores quantitativos e qualitativos de Extensão nas análises de mérito para alocação de vagas para docentes nas Unidades e Departamentos e para distribuição de recursos orçamentários internos, em dois anos;

7. Implantação de um Sistema Nacional de Educação Continuada e à Distância, incluindo as IES, através de desenvolvimento de mecanismos de interlocução com a Secretaria Nacional de Educação a Distância do MEC, em até 3 anos;

8. Institucionalização da participação da extensão no processo de integralização curricular, em 4 anos;

9. Implementação de escritórios ou coordenações de desenvolvimento, inovação e transferência de

tecnologia, articulados com as Pró-Reitorias de Extensão, em até 2 anos;

10. Instituição de um Programa Nacional de Fomento à Extensão - Custeio e Bolsas de Extensão - que seja balizado nos conceitos desenvolvidos pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão e pela Sociedade Civil, dentro das áreas consideradas prioritárias, em até 2 anos.

Da Articulação com a Sociedade:

1. Desenvolvimento de programas e projetos de Extensão ligados: a ampliação da oferta e melhoria da qualidade da Educação Básica, em até três anos; a Preservação e Sustentabilidade do Meio Ambiente, em parceria com as Agências Financiadoras em nível nacional e internacional, em até três anos; a melhoria da Saúde e Qualidade de Vida da população brasileira, em até três anos; a melhoria do atendimento a Atenção Integral à Criança, Adolescentes e Idosos, em até dois anos;

2. Participação no Programa Nacional de Educação nas áreas da Reforma Agrária através da capacitação pedagógica de Monitores e Coordenadores locais, em até dois anos.

3. Promoção do Desenvolvimento Cultural, estimulando as atividades voltadas para o Incentivo à Leitura, Turismo Regional, Folclore e Cultura Popular, em até dois anos.

4. Desenvolvimento em parceria com órgãos federais, estaduais, municipais e entidades não governamentais, de programas e projetos voltados para a formação de mão de obra, qualificação para o trabalho, reorientação profissional e a capacitação de gestores de políticas públicas, em até três anos;

METODOLOGIA

O plano se desenvolverá a partir dos seguintes eixos: delimitação do perfil geopolítico de cada região brasileira com indicação das demandas sociais; definição de um programa nacional de extensão que delimite áreas e linhas temáticas prioritárias de atuação das IES; definição de projetos interinstitucionais a partir das áreas e linhas temáticas definidas.

AValiação

O Fórum proporá um sistema de avaliação das metas contidas no plano a ser desenvolvido pelas Instituições envolvidas no processo.

LEI DO DIREITO AUTÓRICO
Todos os direitos reservados e protegidos
pela Lei 9.610/1998
Este arquivo não pode ser reproduzido ou
transmitido sejam quais forem os meios
empregados: eletrônicos, mecânicos,
fotográficos ou quaisquer outros.



LEI DO DIREITO AUTORAL

Todos os direitos reservados e protegidos
pela Lei 9.610/1998.

Este arquivo não pode ser reproduzido ou
transmitido sejam quais forem os meios
empregados: eletrônicos, mecânicos,
fotográficos ou quaisquer outros.



IMPRENSA UNIVERSITÁRIA
CENTRO GRÁFICO DA UFMG