

# R AÍZE E UMOS

ANO II - Nº 3

ORGÃO DE DIVULGAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE EXTENSÃO DA UNI-RIO

1º SEMESTRE - 1995

LEI DO DIREITO AUTORAL  
Todos os direitos reservados e protegidos  
pela Lei nº 610/1998.  
Este arquivo não pode ser reproduzido ou  
transmitido sem qualquer forma de meios  
eletrônicos ou mecânicos,  
fotográficos ou quaisquer outros.

UNI-RIO  
Biblioteca

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO



## 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.

**Presidente da República:**

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

**Ministro da Educação e Cultura:**

PAULO RENATO DE SOUSA

**Reitor:** Sergio Luiz Magarão

**Vice-Reitor:** Hans Jurgem Fernando Dohman

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

**Diretora do Departamento de Extensão:** Malvina Tania Tuttman Diegues

**Conselho Editorial:** Josete Luzia Leite / Malvina Tania Tuttman Diegues / Iara de Moraes Xavier / Tereza Sheiner

**Coordenação Editorial:** Malvina Tania Tuttman Diegues

**Secretário editorial executivo:** Roberto Vianna da Silva

**Revisão de texto:** Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho / Evelyn Goyannes Dill Orrico / Maristela Botelho França

**Supervisão de produção:** Celeste Maria Amaral Sued Barbosa

**Assistente de produção:** José Carlos da Silva Rios

**Assistente Administrativo:** Olívia Ferreira Gonçalves

**Editoração Eletrônica e Capa:** Marcus Roberto Regenold Almeida

**Comissão Organizadora:** Malvina Tania Tuttman Diegues / Benedito Cunha Machado / Celeste Maria Amaral Sued Barbosa / Edson Liberal / Eny Schamis Oighenstein / Evelyn Goyannes Dill Orrico / José Carlos da Silva Rios / Lígia Martha Coimbra da C. Coelho / Luiz Ricardo da Cunha Ventura / Maria do Carmo Ferreira / Maria Fernanda Mascarenhas / Maria Lucia Vasconcelos / Regina Guedes G. Rival / Roberto Vianna da Silva / Sandra Albernaz de Medeiros / Tereza Sheiner.

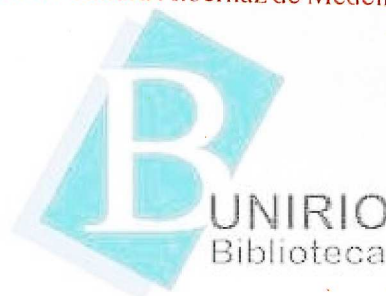
**Correspondência redatorial à Coordenação editorial:**

UNI-RIO / PRPGPqEx - Departamento de Extensão

Av. Pasteur, 458 Urca / Rio de Janeiro-RJ CEP: 22.290-240

Tel: (021) 275-9896 FAX: (021) 541-8394

**Impressão:** Fundação CESGRANRIO





## 3 EDITORIAL

### 4 CAPACITAÇÃO DE AGENTES COMUNITÁRIOS DE UNIDADES PRÉ-ESCOLARES DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

"... A não existência de pré-escolas da rede oficial veio a ser a razão da existência da creche comunitária..."

### 7 BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA: PARTICIPANDO DO PROGRAMA DE INCENTIVO À LEITURA

"... Saindo da esfera da pré-ocupação, a equipe entrou na dimensão da ocupação e idealizou o projeto de empréstimo..."

### 12 MUSEUS UNIVERSITÁRIOS: EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

"... Assim, o importante não é onde se aprende, mas o quê e como se aprende..."

### 16 ENSINO SUPERIOR E INTERDISCIPLINARIDADE: UM CAMINHO PARA TRANSFORMAÇÃO NO LIMAR DO SÉCULO XXI

"... Se concebo a Educação a partir de uma visão ideológica, o paradigma emergente de conhecimento não se estabelece..."

### 20 A DIDÁTICA INFORMAL NO APRENDIZADO DOS RITMOS POPULARES: DAS ESCOLAS DE SAMBA À UNIVERSIDADE

"... Aprendi tomando cascudo. Bateria é igual a volante de carros..."

### 26 NÚCLEO DE ESTUDOS - ESCOLA PÚBLICA DE HORÁRIO E EDUCAÇÃO INTEGRAIS: UM DESAFIO

"... Indubitavelmente, essa escola constitui, hoje, um grande desafio ..."

## 28 INFORMES







**RAÍZES E RUMOS** - ano 2, nº 3 - 1995 -  
Rio de Janeiro, Universidade do Rio de Janeiro.  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e  
Extensão.

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

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.



**Projeto Gráfico e Diagramação:** Marcus Almeida  
Roberto Vianna

**Composição:** Gabriella Solano

**Tiragem:** 500 exemplares



# EDITORIAL

*D*entre as muitas respostas dadas à sociedade pelas IFES, algumas, certamente, estão contidas nos artigos apresentados no presente número. Essas respostas vêm ao encontro da política atual extensionista definida pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e consoante com as propostas internas da UNI-RIO.

O percurso tem sido árduo. Porém, o envolvimento e o empenho de professores, alunos e técnicos administrativos têm demonstrado, independente de suas **RAÍZES**, que novos **RUMOS** estão surgindo na UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA.

O fortalecimento da qualidade da Universidade e o exercício constante dessa busca é o que mostram os trabalhos aqui publicados.

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.



# CAPACITAÇÃO DE AGENTES COMUNITÁRIOS DE UNIDADES PRÉ-ESCOLARES DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.

Lucília da Glória Afonso Caldas \*

**P**retendemos deixar, na Revista Raízes e Rumos o registro de um trabalho que vem sendo desenvolvido pela Escola de Nutrição, com o apoio do Departamento de Extensão da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão desta Universidade, que vai além do que se pode deduzir que será oferecido por um curso de capacitação para Agentes Comunitários que trabalham com crianças na faixa etária do pré-escolar. Portanto, é importante caracterizar as Unidades, os agentes comunitários e as crianças.

As Unidades pré-escolares são creches comunitárias cujo processo de organização surgiu, na cidade do Rio de Janeiro, pela iniciativa de mulheres de comunidades de baixa renda "tomando conta" dos filhos de suas vizinhas para que estas pudessem trabalhar fora de casa, aumentando, assim, a renda familiar ou recebendo o pagamento como única fonte de renda, e também pela iniciativa de organizações locais para retirarem as crianças da rua. A não existência de pré-escolas da rede oficial veio a ser a razão da existência da Creche Comunitária, bem como a única responsável por esses movimentos. Não cabe aqui discursar sobre esses movimentos, sua validade ou não. Desejamos apenas caracterizar a creche comunitária bem como o atendimento que a criança vem recebendo, especificamente no que concerne à alimentação.

As merendeiras, o profissional ponta de um Serviço de Alimentação dessas Unidades, candidatam-se a essa função porque sabem preparar alimentos em nível doméstico ou trabalham em bares, gostam do que fazem e em algumas situações, não há outra pessoa que assuma esta tarefa.

Durante todo o processo de discussão e definição das linhas de Extensão Universitária da UNI-RIO, nos identificamos com a meta da Formação do Educador e cada vez mais fortalecidos, elaboramos este Projeto, acreditando ser o indivíduo que prepara os alimentos, em qualquer espaço social, um dos grandes responsáveis pela aceitação ou rejeição desses mesmos alimentos pela população que os consome.

Nesta faixa etária, em que o grupo social extra-familiar é descoberto pela criança, a figura desse profissional, a merendeira, será admirada, respeitada e desejada, à medida em que ele exerça a função com competência. Sendo assim, esta capacitação se preocupou em abranger temas que direcionam a merendeira, a identificar de uma forma científica, em nível de sua formação escolar, as fases de crescimento e desenvolvimento da criança, bem como as técnicas de conservação, armazenagem e preparo de alimentos.

O curso teve as seguintes Unidades Programáticas:

## UNIDADE I: A CRIANÇA

**OBJETIVO:** Identificar as Características Fisiológicas da criança.

I.1 - Crescimento e Desenvolvimento

I.2 - Psicomotricidade

I.3 - Amadurecimento do Aparelho Digestivo

*"... a não existência de pré-escolas da rede oficial veio a ser a razão da existência da creche comunitária..."*



## **UNIDADE II: NOÇÕES BÁSICAS DE ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO**

**OBJETIVO:** Elaborar cardápios para pré-escolares a partir de conceitos básicos de alimentação e nutrição.

II.1 - Grupos de Alimentos

II.2 - Cardápios para pré-escolares

## **UNIDADE III: HIGIENE DOS ALIMENTOS**

**OBJETIVO:** Adquirir conhecimentos que lhes possibilitem desenvolver o seu trabalho nos padrões de qualidade estabelecidos pela Saúde Pública.

III.1 - Princípios básicos de microbiologia

III.2 - Alimentos industrializados - leitura de rótulos; observação das características do estado de conservação dos alimentos.

III.3 - Armazenamento e Conservação

III.4 - Práticas

## **UNIDADE IV: PRÁTICAS ALIMENTARES INFANTIS (02 a 06 ANOS)**

**OBJETIVO:**

a) Operacionalizar preparações, cujos alimentos sejam de difícil ou pouca aceitação por parte das crianças, desenvolvendo técnicas adequadas de preparo e preparo;

b) Determinar percaptas, porcionamentos, consistência e valor nutricional das preparações que compõem uma refeição.

## **UNIDADE V: AVALIAÇÃO E ENCERRAMENTO**

Tendo em vista os recursos humanos físicos e materiais disponíveis foi previsto o atendimento a 42 alunos (agentes comunitários - merendeiras) a divulgação do curso se deu através de folders à comunidade da Urca, aos supermercados da área, e à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, da qual recebemos a proposta da formulação de convênio com esta Universidade.

A resposta a essa divulgação se deu da seguinte forma: a Comunidade da Urca não solicitou vagas, uma vez que nesta área não descobrimos sequer uma creche comunitária; no entanto, mostrou interesse em cursos dessa natureza para babás como cursos de congelamento de alimentos e ciência culinária para adolescentes.

A Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, a maior interessada nesta proposta, foi quem nos enviou o maior número de agentes comunitários.

O Curso foi desenvolvido através de aulas teóricas e práticas, cujos recursos utilizados têm como objetivo levar aos alunos conhecimentos que lhes permitam aprimorar e desenvolver refeições equilibradas nutricionalmente dentro de padrões higiênicos corretos. Nas aulas práticas também foi dada ênfase a elaboração de diversas preparações com alimentos cuja aceitabilidade é difícil pelos pré-escolares objetivando, com isso, melhorar a ingestão dos mesmos. Para isso foram operacionalizadas 40 preparações. Ao final de cada aula prática, os agentes comunitários fizeram suas observações a respeito das características organolépticas das preparações, tais como, sabor, odor e cor, através de degustação.

Todos os alunos se sentiram extremamente gratificados e puderam perceber, como eles próprios relataram, a sua importância enquanto profissionais de educação, pois descobriram que se a alimentação do pré-escolar não for elaborada de forma apetitosa, atrai e dentro de padrões rígidos de higiene, o objetivo final, que é o de nutrir a criança, não será atingido, pois essa irá rejeitá-lo, trazendo graves consequências, inclusive de desperdício de alimentos.

Nesta capacitação, houve a participação dos alunos do 4º período da graduação em Nutrição, promovendo o desenvolvimento correto das técnicas de preparo dos alimentos em laboratório, numa forma de aplicar os conhecimentos adquiridos através da Disciplina de Técnica Dietética II.

Avaliamos o quanto foi positivo esta atividade de extensão, uma vez que promoveu a participação de alunos da graduação no exercício profissional e participação da Universidade junto ao Município do Rio de Janeiro, na reciclagem dos seus profissionais bem como a vinda da Comunidade ao âmbito universitário.



Os agentes comunitários avaliaram o quanto foram respeitados e valorizados durante este evento, o que nos respalda em manter este trabalho, estimulando-nos a ampliá-lo, oferecendo-o a outros Órgãos Públicos.

Para o 2o semestre de 1995, foi oferecido ao município de Queimados pela linha 2 do Programa de Fomento à Extensão Universitária/1995 - **Escola Cidadã: Processo em Construção UNI-RIO/QUEIMADOS** -, o curso de Reciclagem para Merendeiras do Ensino de 1º grau.

\* *Profª. Auxiliar de Técnica Dietética II do Departamento de Nutrição Fundamental da UNI-RIO e Coordenadora do Curso de Reciclagem para Agentes Comunitários de Creches.*

*Participantes do Curso:*

*Profª Simone S. van Boekel A. Marques - Professora Auxiliar de Técnica Dietética II da Escola de Nutrição - UNI-RIO e colaboradora do Curso de Reciclagem para Agentes Comunitários de Creches.*

*Professores Convidados:*

*. Profª Rinaldini Corralini P. Tancredi - Mestre em Higiene e Tecnologia dos Alimentos, Profa. Assistente da Escola de Nutrição/UNI-RIO.*

*. Profª Maria Aparecida Campos - Mestre em Ciências dos Alimentos e Profa. Adjunta de Tecnologia dos Alimentos da Escola de Nutrição/UNI-RIO.*

*. Profª. Roseane Magaro Paradella - Nutricionista*

*. Profª Patrícia Grantham - Nutricionista*





# BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA: PARTICIPANDO DO PROGRAMA DE INCENTIVO À LEITURA

VERA LÚCIA DOYLE DODEBEI\*

**D**iscute o papel da Biblioteca Universitária na concepção atual de imediata participação da Universidade na sociedade, enfocando o setor infanto-juvenil da Biblioteca Central da Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO) e sua proposta de incentivo à leitura, junto às comunidades interna e externa. Exemplifica com a apresentação do projeto "Você quer ler em casa?", dirigido aos filhos de funcionários da universidade.

## 1. A LEITURA, A FORMAÇÃO DO LEITOR E A MISSÃO DA BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA

O velho ditado "Quem tem um livro não está só" merece ser resgatado para os dias atuais, em que os meios de comunicação valorizam a transferência da informação apenas na ordem do visual. A "conversa" entre autor e leitor, mediada pela cadeia de significantes que o texto gráfico proporciona, está em franco desuso, o que se constata, não só quando avaliamos a atuação das escolas de primeiro e segundo graus, suas bibliotecas e suas políticas de incentivo à leitura, como também testemunhamos o reflexo dessa situação na educação superior.

A esse respeito, comenta YUNES "se a escola tem se revelado inócua, a reboque do processo social, guardiã de assertivas e informações implodidas fora dos muros escolares, no cotidiano do aluno, é sobretudo porque a concepção mesma de leitura que sustenta sua ação é deformada."

Não nos cabe aqui interpretar, na sua totalidade, essa "ação deformadora". No entanto, na medida em que a leitura existam estudos sobre a independência ou precedência de um sobre o outro, como no caso da escola piagetiana, é fato aceito pela maioria dos filósofos da linguagem e psicólogos que o desenvolvimento do pensamento abstrato se deu concomitantemente ao aparecimento da linguagem fonética<sup>1</sup>

Nessa perspectiva, a leitura permite o desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que os planos referenciais, a cultura ou universo retórico estão presentes tanto no narrador quanto no leitor e é essa interface que propicia a informação. A partir do confronto de opiniões e do esforço do diálogo, o jogo de palavras reais e virtuais transporta o leitor a outras situações, permite a criação por analogias e, assim, gera conhecimento.<sup>2</sup>

O texto literário é, principalmente, o instrumento que permite ao leitor transportar-se a outra dimensão do imaginário no campo ficcional e participar de uma "viagem" em que ele passa a ser um personagem complementar ao enredo. Como afirma Mello "A existência de múltiplas vozes disseminadas no discurso literário dá opções ao leitor de aceitar, refutar e fazer síntese dos pontos de vista dos personagens. O papel do narrador é o de responsável pela abertura do texto a múltiplas interpretações."<sup>3</sup>

O valor da leitura para a formação do ser é incontestável, no sentido de garantir o espaço individual, a liberdade de pensar, a identidade cultural e a consciência dos processos que interferem na sua participação social e política.

Como parte integrante do processo educacional, a formação do leitor passa, por estágios diversos, segundo as condições sócio-econômicas e, posteriormente, os interesses pessoais de cada um. No entanto, o hábito da leitura deve ser criado nos primeiros anos de vida da criança através da oferta de literatura adequada ao estágio de desenvolvimento do pensamento.

A sociedade, por meio de suas diversas instituições, é responsável pelo atendimento da necessidade que a leitura engendra, mas é a escola que, com seu objetivo precípuo de conduzir o ser à liberdade, deve tomar a si o propósito da formação do leitor. Nas palavras de MELLO "a educação do leitor pressupõe, além de um acervo diversificado de textos, professores teoricamente aparelhados não só para colocar à disposição dos alunos obras de valor estético, como também para transformar a sala de aula em um espaço de leitura que instigue a exploração dos múltiplos sentidos dos textos, o confronto de interpretações, a relação do ficcional com o real, de forma a fazer da leitura uma experiência significativa e prazerosa".<sup>4</sup>

Se a biblioteca, em seu gênero maior, é a instituição, por excelência, destinada à manutenção de estoques de informação e se o público é a razão de sua existência, pode-se concluir que seu papel na formação do leitor é não só necessário, como obrigatório. Esse conceito parece ficar claro quando se cogita a biblioteca escolar, já que esta está ligada às instituições educacionais de primeiro e segundo graus. Qual seria, então, o papel da biblioteca universitária?

Até poucos anos atrás, a leitura feita da biblioteca universitária considerava apenas o seu aspecto de instituição voltada à prestação de serviços para o ensino de terceiro grau. Sem dúvida, sua missão preponderante é a do atendimento ao corpo docente e ao discente nos programas de ensino e pesquisa.



Há décadas, o Brasil vem investindo no seu desenvolvimento científico e tecnológico para fazer face às parcerias e concorrências internacionais e, a prioridade, nos casos das bibliotecas universitárias, tem sido a manutenção do equilíbrio entre a demanda e a oferta de informações no campo da ciência e tecnologia.

Tal característica, no entanto, deixa ao largo a função global da universidade, qual seja, não dissociar as atividades de **ensino, pesquisa e extensão**, sob pena de transformar-se em instituto isolado de pesquisa, ou apenas em unidade treinadora de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

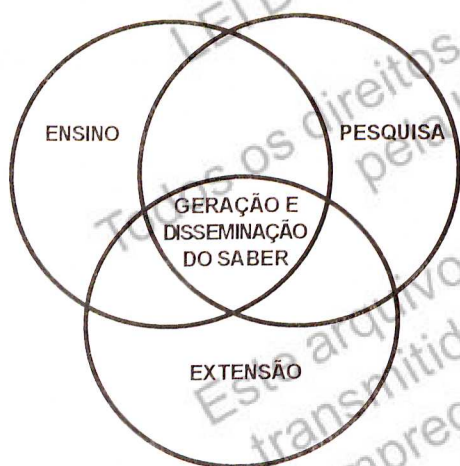
A idéia de universidade deve ser representada por um tecido interdisciplinar, que contempla as especialidades, não abre mão das sínteses do conhecimento e se pauta pelo desenvolvimento do saber em todos os níveis.

Por longo período, o ternário **ensino - pesquisa - extensão**, apesar de constar dos estatutos das universidades públicas brasileiras como objetivo fundamental da instituição, não era cumprido, uma vez que o conjunto de ações era visto de forma linear, com o estabelecimento de prioridades:

1º ENSINO  $\Rightarrow$  2º PESQUISA  $\Rightarrow$  3º EXTENSÃO

Evidentemente, a difícil situação financeira da universidade pública brasileira levava à priorização das ações nessa mesma ordem de importância.

O sentido atual do ternário vem sendo alterado para uma visão integradora, podendo ser representado por universos complementares, mutuamente alimentadores da produção do conhecimento.



Assim, a organização da biblioteca universitária passa a refletir esse sentido integrador e, ao mesmo tempo, ampliado, na medida em que a biblioteca usa a sinergia de sua estrutura sistêmica para atender, não só às necessidades de informação da comunidade acadêmica como também àquelas de (in) formação da sociedade para a qual a instituição existe.

O Sistema de Bibliotecas da Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO), já no ano de 1987, planejou e implantou um setor Infanto-juvenil na Biblioteca Central, aberto às comunidades interna e externa, no sentido público.

A experiência, até o momento, é bem sucedida, em que pesem as críticas feitas pelo corpo docente à época da decisão.

Do ponto de vista consensual, ou seja, do paradigma atual sobre essa temática na esfera de atuação da ciência biblioteconômica, o número 41, 1993 do periódico *"Library Trends"* é todo dedicado à literatura infanto-juvenil onde Smith justifica a escolha: *"As we move toward the twenty-first century, concerns about literacy and the abilities of young people to fully participate in the appreciation of a national literary heritage - for information and recreation - are being further challenged by political, social, and economics factor... Before students can avail themselves of multicultural opportunities available through literature, the materials themselves must be there, and those who are responsible for providing them must have a clear sense of collection-development goals, selection and process, and ways in which materials can be promoted to motivate and maintain the interest of young people."*<sup>6</sup>

## 2. O SETOR INFANTO-JUVENIL DA BIBLIOTECA CENTRAL

(BIBLIOTECA DEOLINDA MANOELA GONÇALVES DE OLIVEIRA)

Em 21 de junho de 1988, a UNI-RIO inaugurava a nova sede da Biblioteca Central que passou a chamar-se Biblioteca Central Guilherme Figueiredo, oferecendo às crianças da comunidade da Urca um cantinho propício ao mágico, à fantasia, à criatividade, ao prazer, ao saber.

A idéia de criar um espaço público destinado aos leitores infanto-juvenis nasceu a partir das discussões sobre a missão da biblioteca universitária e, especificamente, sobre a filosofia de distribuição do acervo nas bibliotecas setoriais e central. Além disso, verificou-se que a biblioteca pública regional era muito distante das várias escolas de primeiro e segundo graus existentes no bairro.

O primeiro impasse dizia respeito à aquisição do acervo básico, uma vez que a universidade não dispunha de recursos financeiros para esse tipo de empreendimento e as verbas federais mal davam para a modernização das coleções básica, didática e de atualização necessárias ao fortalecimento do ensino e da pesquisa.

Assim, foi feita uma avaliação qualitativa do acervo do sistema de bibliotecas, foram transferidas para a biblioteca central aquelas obras que se adequavam melhor ao público infanto-juvenil e foi lançada uma campanha de doação de obras de literatura infantil e obras didáticas para o ensino de primeiro grau. O acervo, que a princípio era pequeno, foi sendo ampliado gradativamente por doações de funcionários e das próprias crianças que já frequentavam a biblioteca.

Hoje o setor conta com 1.534 Títulos de literatura, 474 títulos didáticos, 46 obras de referência, 2.050 recortes indexados, 78 títulos de história em quadrinhos, além de 150 pastas contendo desenhos, figuras e mapas destinados à ilustração de trabalhos escolares.



Na organização do acervo foram consideradas as diversas funções de cada coleção, a rapidez na catalogação das obras e uma certa independência com os procedimentos adotados pelo sistema de bibliotecas, sendo que:

A **literatura** foi classificada por faixas etárias e, dentro de cada faixa, as obras na estante por ordem de chegada. As categorias foram baseadas na classificação de Piaget<sup>5</sup> que prevê 5 estágios: pré-leitura; leitura compreensiva; leitura interpretativa; leitura com desenvolvimento das habilidades críticas; e, leitura crítica. Optou-se por uma redução a quatro faixas abrangendo as seguintes idades: de 4 a 6 anos (tarja amarela); de 6 a 10 anos (tarja verde); de 10 a 14 anos (tarja vermelha); e, acima de 14 anos (tarja azul).

As **Obras Didáticas** foram armazenadas por ordem alfabética de assunto e dentro de cada um por ordem de chegada (tarja preta).

As **Revistas em quadrinhos** foram armazenadas em caixas, por ordem alfabética de título;

Os **Recortes** sofreram indexação por palavras na linguagem natural e foram armazenados em pastas seguindo a ordem numérica sequencial de registro.

As **Obras de Referência**, dispostas no centro da Biblioteca, obedeceram à ordem de registro (tarja vermelha e amarela).

As **Ilustrações** indexadas em ordem alfabética de assunto, foram armazenadas em pastas.

As **Revistas**, para doação sem restrições, não obedeceram a qualquer ordem.

Todo esse material foi organizado por estagiários da Escola de Biblioteconomia para obtenção de créditos junto ao programa de estágio supervisionado. A orientação técnica e pedagógica foi dada por Deolinda Manoela Gonçalves de Oliveira, responsável pelo setor e por Maria Izabel Tavares Cavalcanti, técnica em assuntos educacionais, que assumiram também o atendimento aos usuários.

Os 438 usuários inscritos hoje na Biblioteca Infanto-juvenil representam cerca de 80 escolas de primeiro e segundo graus da cidade do Rio de Janeiro, sendo que a frequência maior concentra-se na faixa etária de 10 a 14 anos, com uma média de 3.000/ano.

Os resultados obtidos com a criação da Biblioteca Infanto-juvenil podem ser avaliados sob a forma de produtos, obedecendo ainda à classificação das ações ensino/pesquisa/extensão.

**ENSINO** - Oportunidade de realizar a prática profissional em biblioteca especializada escolar, por parte dos alunos e de oferecer campo de experimentação didática aos professores envolvidos com a organização de bibliotecas especializadas e com o ensino da literatura;

**PESQUISA** - Desenvolvimento de projetos por parte dos três segmentos universitários, tais como os apresentados até a presente data:

**Base de dados INF** - produto desenvolvido pela Biblioteca Central, utilizando o "software" Microsis sob a orientação da bibliotecária Solange Motta Piazzarollo. A base inclui a coleção de literatura e foi concebida para a geração do catálogo de circulação interna, dentro do projeto de extensão "Você quer ler em casa?"

#### Monografias de graduação

QUINHÕES, Maura Esandola Tavares. *Uma biblioteca para um jardim: proposta de uma biblioteca infanto-juvenil no Jardim Botânico do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UNI-RIO, 1992.

AMORIM, Maria de Fátima. *Proposta para organização da Biblioteca Escolar professor Maurício Barroso*. Rio de Janeiro: UNI-RIO, 1990.

LAUREANO, Eliane Rosa. *Projeto de dinamização da biblioteca infanto-juvenil do Patronato de menores de Nova Iguaçu*. Rio de Janeiro: UNI-RIO, 1989.

MILANEZ, Ana Maria. *Proposta de dinamização para setor infanto-juvenil de biblioteca pública*. Rio de Janeiro: UNI-RIO, 1989.

SÁ, Helena de Cássia Trindade de. *Ciep Samuel Wainer: uma proposta para a biblioteca*. Rio de Janeiro: UNI-RIO, 1989.

**EXTENSÃO** - Dentre as inúmeras atividades de extensão já desenvolvidas pela Biblioteca, algumas são regulares: Hora do Conto, Exposições de trabalhos de alunos das escolas do bairro, sessões de vídeo, visitas orientadas para escolas da cidade do Rio de Janeiro. Como destaque e concluindo este texto, apresentamos o projeto de incentivo à leitura, voltado aos filhos dos funcionários da UNI-RIO.

*"... saindo da esfera da pré-ocupação, a equipe entrou na dimensão da ocupação e idealizou o projeto de empréstimo..."*



### 3. VOCÊ QUER LER EM CASA?

A preocupação com a leitura, a experiência pessoal vivenciada por alguns de nossos colegas de trabalho e os resultados apresentados pela atuação da Biblioteca Infanto-Juvenil permitiram o reconhecimento de evidências acerca da vontade de ler por aqueles que tiveram oportunidade de frequentar a biblioteca. Porém, e aquelas crianças que moram distante e que frequentam escolas sem bibliotecas adequadas, cujos pais estão fora de casa, pelo menos 12 horas por dia, não podem arcar com o alto preço dos livros, restando, apenas, a facilidade da televisão em tempo integral?

Saindo da esfera da "pre-ocupação", a equipe da Biblioteca Central da UNI-RIO entrou na dimensão da ocupação e idealizou o projeto de empréstimo de literatura para filhos de funcionários, através da circulação de um catálogo de obras, organizado de acordo com as faixas etárias, aproveitando o sistema de protocolo da instituição para fazer chegar à criança o livro desejado.

O projeto contou com as seguintes etapas:

- 1- levantamento, junto ao setor de assistência social, sobre os usuários potencias e faixas de idade;
- 2- desenvolvimento da base INF, alimentação e impressão do catálogo;
- 3- informação sobre o projeto e mobilização dos setores envolvidos: protocolo, associações;
- 4- distribuição do catálogo aos pais.

A apresentação do catálogo foi idealizada de modo a que o mesmo pudesse ser consultado com facilidade por crianças alfabetizadas, independentemente da orientação dos pais. As entradas foram graficamente analisadas, considerando os campos:

AUTOR

TÍTULO

016- ANDRADE, Carlos Drummond. *A bolsa & a vida*. 5.ed.

Rio de Janeiro: Sabiá,

1963. 186p (AZ008)

LOCAL/EDITOR/DATE

CÓDIGO DO LIVRO

N. PÁGINAS

As instruções se dividiram em duas partes, uma para a criança e outra para os pais.

#### VOCÊ QUER LER EM CASA?

##### Instruções:

1º Escolha o livro que você quer ler neste Catálogo.

2º Preencha o Cartão-Resposta, escrevendo o CÓDIGO do livro que corresponde à sua escolha, como o indicado abaixo:

UNI-RIO  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SETOR INFANTO-JUVENIL

#### CARTÃO - RESPOSTA

CÓDIGO DOS LIVROS: \_\_\_\_\_

NOME DO LEITOR: \_\_\_\_\_  
IDADE: \_\_\_\_\_

RESPONSÁVEL NA UNI-RIO: \_\_\_\_\_  
TEL: \_\_\_\_\_ R: \_\_\_\_\_

3º Recorte e entregue o Cartão-Resposta à sua mãe ou ao seu pai para que o pedido possa chegar à biblioteca.

4º Aguarde a chegada do livro. Você tem 15 dias para ler.

5º Não esqueça de entregar o livro ao seu pai ou à sua mãe na data da devolução.

#### AO RESPONSÁVEL

Se seu filho estiver interessado em ler em casa, basta preencher o Cartão-Resposta e enviar à Biblioteca Central, usando o Protocolo da UNI-RIO.

A criança tem direito a solicitar 2 livros de cada vez, podendo permanecer com eles durante 15 dias. Na hora de devolver, use também o protocolo.

Junto ao Catálogo, seguem 3 Fichas de Inscrição para seus filhos serem leitores registrados em nossa Biblioteca. Preencha os dados indicados, cole uma foto de seu filho e anote no verso seu nome e ramal telefônico para contatos.

A ficha de inscrição será feita apenas uma vez. Ela dá direito aos seus filhos de frequentarem nossa biblioteca sempre que desejarem.

A Biblioteca Infanto-Juvenil da UNI-RIO oferece, além de obras de literatura, material para pesquisa e estudo, como enciclopédias, recortes para ilustrar os trabalhos escolares, revistas em quadrinhos etc.

#### ENDEREÇO:

Av. Pasteur, 436

Telefone: 542-3149

#### HORÁRIO DE ATENDIMENTO:

De 9:00 às 17:00 horas com VERA ou TERESA



Desde que o projeto foi implantado, em 1989, o número de pais que passaram a frequentar a biblioteca aumentou consideravelmente, o que faz supor que o incentivo à leitura ultrapassou o propósito inicial, atingindo também a população adulta.

Abstract: The role of University Library in the modern conception of university immediate participation upon society is discussed, focusing on the Children and Young Adults Literature Sector of Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO) Library. The proposal to encourage reading inside internal and external communities and the project "Do you want to read at home?" directed to the university employees kids are then exemplified.

\* Diretora do Sistema de Bibliotecas e Professora do Centro de Ciências Humanas da UNI-RIO.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. DODEBEI, Vera Lúcia Doyle. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: UFRJ-ECO/CNPq-IBICT, 1993. (Trabalho apresentado à disciplina "Informação Tecnologia e Sociedade II" - Economia Política da Informação, ministrada por Aldo de A. Barreto no Curso de Doutorado da Ciência da Informação, 1993)
2. \_\_\_\_\_. *Representação do conhecimento: uma abordagem conceitual e semiológica*. Rio de Janeiro: UFRJ/ECO-CNPq/IBICT, 1993. (Seminário apresentado à disciplina Linguagem e Ciência da Informação V: Organização do Conhecimento, ministrada por Rosali Fernandez de Souza e Maria Nélida G. Gomez, 1992)
3. MELLO, Ana Maria Lisboa de. Leitura e literatura no espaço da escola. In: *A formação do leitor: o papel das instituições de formação do professor para a educação fundamental*. Brasília: MEC, 1994 (Cadernos de Educação Básica, V4) p. 71.
4. \_\_\_\_\_. op.cit.p.72
- 5.- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986. p.13.
6. SMITH, Karen Patricia. Introduction. *Library Trends* v.41 n.3, win., 1993. p. 335-336
7. YUNES Eliane. Por uma política nacional de leitura. In: *A formação do leitor: o papel das instituições de formação do professor para a educação fundamental*. Brasília: MEC, 1994 (Cadernos de Educação Básica, V4) p.12
8. \_\_\_\_\_. op.cit.p.13





*"Aprender é uma jornada, não um destino.  
A jornada não se limita a uma instituição  
ou meio ambiente... mas é guiada pelo que  
decidimos valorizar e pelos lugares mantidos  
para perpetuar o que valorizamos".*

(Gordon M. Ambach - Museums as Places for Learning)

...No Museu da República, Rio de Janeiro, meninos de rua aprendem jardinagem. Um biólogo do Museu Paraense Emílio Goeldi atravessa centenas de quilômetros, com passagem paga do próprio bolso, para montar numa escola do interior do Pará uma exposição, junto com alunos e professores. Num vilarejo próximo à Reserva Biológica de Poço das Antas, uma engenheira florestal veste-se de mico-leão. Alunos da Escola de Museologia da UNI/RIO sobem o Morro da Mangueira, entrevistando os líderes da comunidade. No Mirante Dona Martha, um doutor em física explica a um grupo de alunos como interpretar, para o público geral, indícios da paisagem - do nascer da lua ao fluxo de trânsito na metrópole. Na Bahia, um grupo de estudantes realiza pesquisa de campo com as prostitutas do Pelourinho.

O que todas essas coisas têm em comum?

1. Em primeiro lugar, são exemplos de uma nova maneira de ensinar, conjugada a uma nova maneira de aprender - pela interação com o meio natural e social, pela observação, pela experimentação, pela prática. Experiências nas quais professores e alunos atuam como membros de um grupo, em busca de um objetivo comum. Onde o saber é construído e partilhado por todos, democraticamente. Onde o que se sabe é tão importante quanto o próprio ato de aprender. Onde não existem indivíduos **mais** ou **menos** capazes - mas tempos e formas individuais de capacitação.

2. Em segundo lugar, **refletem uma tendência** que vem ganhando corpo, há cerca de 15 anos, no panorama da Museologia brasileira: a tendência a **compreender**

**o Museu como um fenômeno social, de profundo significado educativo** - capaz não apenas de atuar no estudo e na conservação de nossa cultura, mas também de gerar novos conhecimentos e influir de modo positivo no desenvolvimento de nossa sociedade.

Um fenômeno que se expressa de forma dinâmica e plural - ora adotando a feição tradicional do museu-prédio, com seus acervos, ora aparecendo sob a forma de jardins botânicos, zoológicos, parques naturais, ora estruturando-se enquanto museu de território ou ecomuseu.

3. E, por fim, essas experiências também têm em comum o fato de serem desenvolvidas por **professores universitários - ou por educadores de museus.**

*"...Assim, o importante não é onde se aprende, mas o quê e como se aprende..."*

...Muda o ensino ou mudam os museus? Examinemos algumas questões relativas ao assunto.

## 1. QUE IMPORTÂNCIA TÊM TAIS EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO?

Elas são de fundamental importância, na medida em que vêm tomando realidade, há quase duas décadas, uma associação positiva entre o universo do ensino formal e o universo dos museus.

A Comissão dos Museus para um Novo Século - criada nos Estados Unidos tanto para analisar o desempenho atual dos museus e da Museologia quanto



para estudar as tendências museológicas para o próximo século - elegeu como tônica de seu trabalho o **processo de aprendizado**, deixando em segundo plano as estruturas institucionais em que ocorrem estes processos.

Assim, **o importante não é onde se aprende, mas O QUÊ e COMO se aprende** - objetivando o próprio processo da construção do conhecimento.

## 2. QUE PAPEL DEVEM DESEMPENHAR OS MUSEUS FACE A ESTA REALIDADE ?

Diríamos que **tanto os museus como as escolas devem atuar como pontos de deflagração do processo de conhecimento**. Este processo deverá atingir a todos, adultos e crianças - principalmente em países como o Brasil, com altos índices de analfabetismo. Estatísticas recentes de educação (1989) revelam que uma percentagem de 18.9% da população brasileira com mais de 15 anos de idade é constituída de analfabetos. São mais de 17 milhões de brasileiros adultos, sem qualquer tipo de escolaridade - sujeitos, portanto, à marginalização econômica e social. Estes brasileiros estão fora da escola. Mereceriam estar fora dos nossos museus?...

Estamos neste momento questionando a afirmativa tradicional de que é preciso reconhecer, sempre, as diferenças fundamentais entre a escola e o museu enquanto locais de aprendizado. Embora reafirmando a responsabilidade da escola como espaço fundamental do ensino formal básico, observemos o que podem fazer os museus por este contingente da população que não teve (ou não tem) acesso à escola.

E é principalmente às crianças que se deve dedicar todo o esforço possível - garantindo-lhes a oportunidade de acesso a um máximo de experiências enriquecedoras, tornando-as capazes de usar a imaginação, o raciocínio lógico, a criatividade; tomando-as, enfim, capazes de pensar e de produzir conhecimento.

O Brasil tem atualmente, cerca de 60 milhões de crianças na faixa de 0 a 14 anos, das quais aproximadamente 32,5 milhões matriculadas em cursos de pré-escolar e de 1º. grau<sup>1</sup>. Na sua maioria, são crianças de baixa renda, residentes em área urbana, mais maduras que as de gerações anteriores - e profundamente influenciadas pela propaganda e pela televisão. São crianças que observam e questionam, desde muito cedo, o comportamento e os valores culturais dos adultos - e que iniciam seu caminho no mundo lutando para se adaptar a uma sociedade muito competitiva e cheia de rápidas mudanças.

Neste processo, é possível que ocorram a fragmentação e a descaracterização de muitos de nossos traços culturais.

É portanto fundamental valorizar as características e as tradições culturais de cada região do país - bem como o patrimônio natural e cultural de cada região, base primeira das múltiplas identidades que configuram, em nosso território, o que denominamos "identidade ou alma nacional". Neste momento, o tipo e a qualidade das experiências que podem ser oferecidas pelos museus revestem-se da maior importância. **Museus são poderosos agentes de informação sobre as raízes biológicas e culturais dos povos - ajudando a delinear traços de identidade em nível local, regional, nacional e transnacional.**

Para os jovens dos segmentos economicamente menos favorecidos ou socialmente marginalizados, os museus oferecem uma alternativa menos violenta de contato com a realidade. São também um fascinante meio de lazer - e uma porta aberta para a descoberta de talentos e tendências profissionais. Museus podem também desenvolver experiências orientadas para toda a família, constituindo um auxílio eficaz à integração familiar.

David Carr, educador de museus americano, afirma: *"...Todo museu é um local de aprendizado. Neles, o aprendizado acontece não por acidente, mas por um autêntico encontro com a ordem e com o significado, com padrões e explicações, confirmados pela proximidade das coisas e pela clareza da linguagem"*<sup>2</sup>.

É preciso apenas estar atento para reconhecer quais dos nossos museus estarão prontos a oferecer experiências positivas, não restringindo o contato com as escolas a uma visita ocasional - mas sendo capazes de desenvolver programas educativos que estimulem a integração dos jovens com seus acervos, seus espaços e suas atividades.

O que **estamos propondo**, portanto, não é que o museu substitua a escola, mas sim **que museus e escolas trabalhem em conjunto** - de maneira contínua e efetiva, numa experiência de integração e de complementação. Para que isto ocorra com sucesso, será necessário que tanto museus como escolas tornem-se menos rígidos em seus limites, admitindo experiências integradas e multidisciplinares de aprendizagem e fazendo com que suas equipes participem em programas conjuntos de treinamento. Que museus e escolas repensem seus objetivos, suas formas de atuação. Que ousem inovar, improvisar, avaliar suas próprias experiências, promovendo novas formas de aproximação com a realidade.

Que museus e escolas estejam dispostos a trabalhar para a **produção do conhecimento**, transformando-se em centros de descoberta, evitando trilhar o caminho fácil da **reprodução do conhecimento**.



Isto implica reconhecer que o processo educativo não é feito para as pessoas, mas sim que acontece com as pessoas. Que, neste processo, os papéis tradicionais atribuídos ao educador serão analisados e revistos, substituindo-se o "mestre" que sabe tudo pelos coordenadores e orientadores de experiências didáticas e vivenciais. Que também os museólogos e conservadores de museus deverão analisar e rever seus papéis e sua atuação.

Uma das formas possíveis de integrar museus, educação e comunicação são os programas de EDUCAÇÃO AMBIENTAL.

Partindo de uma abordagem holística do mundo e da ciência, a Educação Ambiental é um processo permanente de educação, que se inicia com a observação das interações entre o Homem e seu meio ambiente natural e cultural para ajudá-lo a construir seu universo de conhecimentos. Baseada nas práticas da educação não-formal, ela se caracteriza por ser um processo aberto e dinâmico, que influencia padrões de comportamento, sensibilizando os indivíduos para o aprendizado, por meio de experiências práticas. A educação ambiental sensibiliza grupos e comunidades para valorizar o meio ambiente integral e utilizá-lo na obtenção de melhores condições de vida - constituindo, assim, um valioso instrumento a serviço do desenvolvimento social.

O museu, enquanto agência de educação não-formal, apresenta imenso potencial de interface com a Educação Ambiental. Museus podem realizar um "approach" interativo com a sociedade, estimulando as diversas formas de percepção dos indivíduos, buscando efetuar o aprendizado pela via do lazer e construir o conhecimento pela observação, pela comparação, pela experimentação - trabalhando de forma dinâmica a memória e o patrimônio do país. Museus não têm programas de ensino relativos a disciplinas específicas - nem essas disciplinas serão necessárias na Educação Ambiental, onde "tudo se relaciona com tudo". Museus não podem alfabetizar... mas podem (e devem) desenvolver programas de atividades para pessoas iletradas, em todas as áreas do conhecimento.

### 3. QUE RELAÇÃO TÊM ESTAS TENDÊNCIAS COM OS MUSEUS UNIVERSITÁRIOS?

Museus universitários constituem uma categoria peculiar no universo dos museus. Alguns deles possuem tradição e renome, tendo sua imagem vinculada à própria história da Museologia - como o Museu da Universidade de Oxford, na Inglaterra; o Museu de Utrecht, na Holanda; o Museo de La Plata, na Argentina; e o Museu Nacional, do Rio de Janeiro (este último pertencente à UFRJ).

Possuem acervos de indiscutível qualidade, coletados e classificados com apuro científico. Possuem também equipes altamente qualificadas, do ponto de vista acadêmico e científico: pessoas de grande

capacidade intelectual, especializadas em áreas específicas do conhecimento e preocupadas com a investigação e a pesquisa - pessoas, enfim, capazes de produzir saber. São, portanto, lugares ideais para o aprendizado... da própria equipe que ali trabalha.

E o público desses museus?...

A maioria dos museus universitários admite o público como um mal necessário. Alguns nem sequer estão abertos ao público, sendo preciso, para visitá-los, agendar uma entrevista com seus responsáveis. Outros dedicam-se apenas ao público universitário, esquecendo-se do imenso potencial que possuem como agências de educação e cultura.

As equipes de alguns desses museus ainda resistem em reconhecer seus locais de trabalho enquanto museus de universidades, julgando inadequadamente que sejam eles museus para a universidade. A falta de profissionais especializados em Museologia, Educação e Comunicação integrando as equipes concorre, também, para que muitos desses museus encontrem dificuldades em renovar seus métodos de concepção, apresentação, interpretação e comunicação: as exposições são realizadas com linguagem acadêmica e técnicas de cinquenta anos atrás; os acervos não são dimensionados na forma de coleções de estudo para público não-universitário; as publicações - quando existem - são formais e acadêmicas; a propaganda e a divulgação inexistem.

Quais as soluções possíveis para os museus universitários?

Em primeiro lugar, seus responsáveis devem ter consciência de que museus são um serviço público - e portanto devem dirigir-se permanentemente à sociedade como um todo, e não a si mesmos ou a segmentos hegemônicos da sociedade. Segmentar usuários, num país como o Brasil, ainda tão carente de mecanismos para a ampla divulgação do conhecimento é, no mínimo, uma atitude culturalmente pouco sensível e politicamente pouco responsável.

Em segundo lugar, devem observar e conhecer as experiências de seus próprios pares - os museus universitários bem sucedidos. No Brasil, poderíamos citar, entre outros, o Museu de Paranaguá, da Universidade Federal do Paraná; o Observatório a Olho Nú, da UNICAMP e o Museu da PUC em Campinas. Ou o próprio museu da Universidade de Goiás, em Goiânia - que desenvolve um interessante trabalho com as comunidades da região.

Em terceiro lugar, esses museus devem diversificar suas atividades - ampliando seu raio de ação para atender simultaneamente a vários segmentos de público, com diferentes características.



É nesse momento que se torna importante a presença de profissionais especializados, tanto em Museologia, como em Educação - os quais constituirão um valioso apoio ao desenvolvimento de programas específicos, adequados a cada segmento identificado.

Em quarto lugar - e esta é a sua tarefa mais nobre - devem interpretar o conhecimento acadêmico para público geral, divulgando o resultado de suas pesquisas e ajudando o público a conhecer e aprender os métodos da ciência, bem como as técnicas e processos de investigação e pesquisa vinculados a todas as áreas do conhecimento.

**ISTO TEM ENORME IMPORTÂNCIA SOCIAL: UM PAÍS COMO O BRASIL PRECISA DE CIENTISTAS E DE PESQUISADORES PARA GARANTIR O SEU DESENVOLVIMENTO.**

Nos Estados Unidos, por exemplo, o Detroit Institute of Arts desenvolveu um programa educativo denominado "O mistério dos cinco fragmentos" - A

partir do acervo de uma das galerias mais visitadas da exposição permanente, foram fabricados fragmentos de objetos. Colocados numa mala, juntamente com um decodificador de hieróglifos, lápis e uma régua, esses fragmentos são entregues a grupos de crianças, que devem percorrer a exposição, tentando identificar a que objeto pertence o fragmento e conhecer a sua história. Além de estimular a observação e a investigação, o programa familiariza as crianças com os materiais, os métodos e o vocabulário da Arqueologia.

Experiências de similar importância vêm sendo já desenvolvidas por alguns de nossos museus universitários. Neste universo, devem ser igualmente lembrados os museus mantidos por instituições de fomento à pesquisa, tais como o CNPq - cujos museus vêm apresentando, nos últimos anos, importantes trabalhos de divulgação científica e cultural; entre estes, destacam-se os programas de difusão do Museu Goeldi (Belém, Pará) e do Museu de Astronomia e Ciências Afins (Rio de Janeiro)

A Universidade, no Brasil, está mudando - sem deixar de lado o ensino e a pesquisa, vem assumindo um importante papel no desenho e na implementação de programas que visam ao desenvolvimento sócio-econômico do país. Que os museus universitários acompanhem essa tendência, conjugando-a às tendências renovadoras da nossa Museologia para transformar-se em centros de produção cultural e científica, tão necessários à nossa sociedade.

UNI-RIO, 27 de julho de 1992  
(palestra apresentada no I Encontro Museus Universitários Hoje - UFGO, 1992).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1992] THE HAGUE REPORT. Sustainable Development from concept to action. UNDP, March 1992, 32 p.
- [1991] Scheiner, T. (coord.) - Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental. RJ, TACNET, 1991. 200 p. il. Reprod. UNI/RIO.
- [1989] Carr, D. - Live Up to Learners, in: Museum News, 68(3):54-55, May/June 1989.
- [1988] Odak O. - Kenya: the museum functions of KAERA, in: Museum, 159, XV(3): 150-154.
- [1986] Ambach, G. - Museums as places for learning, in: Museum News, 65(2):35-41. December 1986.
- [1986] Hodgson, J. - Teaching teachers: Museums team up with schools and universities, in: Museum News, 64(5):28-35, June 1986.
- [1985] LEAVITT, T. W. - Two views on museum education, in: Museum News, 64(2):31, December 1985.
- [1984] *The Museum as Educator*, in: Museum, XXXVI(4), 1984. 62 p.il.

## CITAÇÕES:

<sup>1</sup> Fonte: MEC/SAG/CPS/CIP (SEEC)

<sup>2</sup> Live Up to Learners, p. 54.



# ENSINO SUPERIOR E INTERDISCIPLINARIDADE : UM CAMINHO PARA A TRANSFORMAÇÃO NO LIMIAR DO SÉCULO XXI ?<sup>1</sup>

Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho\*\*

Este artigo procura refletir sobre o que é *interdisciplinaridade* e seu papel no *ensino superior*. Tendo como ponto de partida a *visão* crítico-emancipadora, procura ainda os reflexos/efeitos daquela parceria na Educação, em um país desigual como o Brasil, no limiar do século XXI.

Nesse contexto, de que forma a Educação crítica pode se valer dos principais pressupostos que norteiam o interdisciplinar para que, concretamente, a possibilidade de emancipação/transformação seja construída no ensino superior e se torne conquista de toda a sociedade ?

## 1. INTERDISCIPLINARIDADE : CONCEITO? POSTURA?

Quando me preocupo em caracterizar *interdisciplinaridade*, dependendo da caracterização que faço, posso optar por uma essência baseada na *reflexão pura* e/ou na *ação*.

Se a visualizo como um *conceito*, ou *idéia*, situo-me no campo da *reflexão sobre*. Alguns estudiosos vêm realizando este tipo de leitura que objetiva, inclusive, a definição exata de termos afins, como *multi*, *pluri* ou *transdisciplinaridade*. Claramente posicionados frente ao *discurso*, na tentativa de precisar a noção, nem sempre as fundamentações desses pensadores conduzem a uma definição que envolva *interdisciplinaridade* em outro nível de caracterização<sup>2</sup>.

Nesse caso, minha opção se enquadra na busca de uma perspectiva mais dinâmica que, baseada *também* na *ação*, focaliza a *interdisciplinaridade* como uma *postura* face a existência de um *paradigma emergente do conhecimento* (Fazenda, 1991), procurando igualmente visualizá-la como problema a ser perquirido, tanto na *reflexão* quanto nessa *ação* (Frigotto, 1992).

Essa escolha permite : 1) uma visão não compartimentalizada do conhecimento ; 2) uma perspectiva em que se inquire sobre a relação ideológica existente entre a divisão do conhecimento e a ampliação do *poder* ; 1) um questionamento dos limites do sujeito, ao relacionar-se com a sociedade e a História. Dessas perquirições emerge o interdisciplinar - *reflexão/ação*, problema e postura.

Ao perceber o mundo como uma totalidade complexa, posso vislumbrar o conhecimento também como realidade complexa, fato que gera uma aparente controvérsia. Como *totalidades*, mundo e conhecimento podem relacionar-se *interdisciplinarmente* ; como totalidade *complexa*, o conhecimento necessita das *especializações* que não se permeiem pelo espectro

do isolacionismo.

Nesse sentido, especializações que se interpenetram geram, sem dúvida, novamente o interdisciplinar.

Assim sendo, ao me comprometer com a *interdisciplinaridade* enquanto problema que leva a uma postura, comprometo-me igualmente com uma *ação* interdisciplinar diante do conhecimento e do mundo que o comporta ; conseqüentemente e também, com a *reflexão* sobre um conceito dinâmico, capaz de transformar práticas sociais e humanas como a Educação e a Saúde, por exemplo.

Em suma, seguindo o raciocínio de Ferreira (1992),

A civilização da qual somos parte tem-nos apresentado a natureza como algo separado de nós (...) Contudo, nem sempre as coisas se passaram dessa maneira (...) É essa volta às raízes, esse "re-nascimento" da visão holística de mundo que constitui a essência da *interdisciplinaridade*. (p.19-20)

## 2. INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO SUPERIOR: APROXIMAÇÃO E QUESTÕES

Se concebo a Educação a partir de uma visão social ideológica, o paradigma emergente de conhecimento não se estabelece. Ao contrário, a Educação permeada pela visão social utópica parte desse paradigma para situar-se perante o mundo e sua(s) transformação(ões).

Contudo, nem sempre a visão crítica e a Educação transformadora são chamadas a atuar no ensino superior. É preciso, então, refletir sobre questões que, por óticas diferentes, têm a capacidade de eliminar ou consolidar aquela aproximação.

Nesse sentido, é importante esclarecer que minha abordagem da relação *interdisciplinaridade - ensino superior* se restringe a algumas questões institucionais básicas - *seriação*, *departamentalização*, *objetivo* e *funções da Universidade* -, não aprofundando pontos como estrutura universitária e papel da pesquisa, por exemplo.

Se "no projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende : vive-se, exerce-se.



A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída de envolvimento" (Fazenda, 1991), estarão as instituições educacionais de nível superior preparadas para esse envolvimento?

## 2.1. QUESTÕES INSTITUCIONAIS, QUESTÕES EDUCACIONAIS

Na medida em que este artigo centra suas reflexões no ensino superior, é mister que discorra sobre algumas questões nevrálgicas existentes em seu interior, apontando dificuldades encontradas, na tentativa de estabelecer um elo entre ensino superior e interdisciplinaridade. Assim, no cotidiano desse ensino, que Universidade temos hoje ? Quais os objetivos a que se propõe e que funções desempenha na/para a sociedade que a mantém ?

Afirmar que a Universidade atual funciona em regime seriado e, freqüentemente, adota a departamentalização como modelo organizacional; que ela se propõe formar profissionais que atendam às exigências do mercado e que procura realizar um trabalho em que ensino, pesquisa e extensão sejam contemplados, não dá conta do que se esconde por trás dessa aparente eficiência.

O regime seriado, ainda que possa ser explicado como "busca da integralização dos diversos currículos" (Cunha e Góes, 1987), fomenta também problemas que, vistos sob uma ótica mais ampla, reduzem o avanço de uma postura de envolvimento :

Onde o regime de créditos (ou de débitos) foi efetivamente implantado, as turmas se desorganizaram, inviabilizando a antiga solidariedade entre os **estudantes, força viva do movimento estudantil.** (Cunha e Góes, p.84)

A departamentalização pode ser vista como um freio ao pensamento dinâmico, à troca entre pares, mesmo que outros tenham sido os objetivos apresentados para sua adoção nas Universidades brasileiras. Como citam Cunha e Góes (1987) :

O enquadramento das unidades na estrutura departamental acabou por jogar mais água no moinho da reação à integração universitária : cada setor do conhecimento, cada cátedra ou resíduo de cátedra lutava para constituir um departamento, apartando-se dos demais. ( P. 85)

As fatias de conhecimento, por vezes produzido homeopaticamente, ao se concentrarem em departamentos, aprofundam também a versão de que os especialistas precisam de isolamento para que suas pesquisas se desenvolvam a contento.

O objetivo da Universidade, formando profissionais que atendam às exigências do mercado pode colidir com um olhar mais preciso sobre o papel do desenvolvimento científico nessa instituição, conforme destaca Girardot (1993) :

Os obstáculos que se opõem à institucionalização da pesquisa interdisciplinar provêm de uma concepção pragmática de universidade que não leva em conta conteúdos e exigências específicas das ciências, mas, unicamente, a formação rápida e eficaz de profissionais destinados a satisfazer a demanda de um mercado dominado por redutora especialização. (p.9)

Essa formação centra-se, assim, no ensino redutor. No entanto, deveria ser trabalhada igualmente pelas demais funções que compõem a Universidade - pesquisa e extensão. Ao contrário dos fins proclamados, a essas duas atividades pouco valor é atribuído, tanto pelos universitários como por alguns de seus mestres.

Obviamente, a eficiência e a qualidade pretendidas pelas instituições de ensino superior não estão se afinando com as práticas que vêm implementando, ao longo dos anos. O conhecimento científico e universal paira estandardizado nos currículos oficiais ; encaixotado em programas igualmente oficiais ; enlatado em aulas diárias de conteúdos repetidos. É o que denomino de Pedagogia do Mesmismo.

Em termos institucionais, a opção pela visão ideológica de mundo confirma a lógica de Maquiavel : dividir para reinar, ou seja, cria o sistema de créditos; fraciona o conhecimento em departamentos estanques, assim como o currículo em doses homeopáticas de saber; privilegia o ensino reprodutor, acima das atividades de pesquisa e de extensão na formação de um profissional competente para um mercado também reprodutor.

A academia que sustenta essa imagem mantém, igualmente, a mesma dose de insensibilidade para com a construção coletiva do conhecimento.



Os especialistas, na estreiteza do espírito epistemológico (Japiassu, 1976), reduzem o horizonte do saber às possibilidades engendradas pelas disciplinas que ministram e/ou por suas pesquisas cerrando-as, conseqüentemente, a uma participação mais plural.

Partindo do olhar ideológico, as perspectivas de abertura para uma Universidade comprometida com a postura interdisciplinar não são alentadoras. Se concebo interdisciplinaridade como postura, algo vivo e exercido na dinâmica do trabalho conjunto, muito mais facilmente percebo que as situações descritas reforçam a atomização, o extremo individualismo.

Contudo, se a relação entre *interdisciplinaridade e ensino* se consolida através de uma *visão social de mundo utópica*, e conseqüentemente, na *mediação* de uma *educação crítico-emancipatória*, como olhar a Universidade por este ângulo?

Acreditando que a educação crítica fortalece as relações existentes entre conhecimento e totalidade; que há uma complexidade desafiando essas relações para a construção em conjunto, verifico que a *postura interdisciplinar* pode ser atingida, mesmo no *regime seriado*, através do *grau de envolvimento conseguido pelos universitários que dele participam*. Diretórios acadêmicos ágeis e comprometidos com a qualidade<sup>3</sup> do ensino; turmas que debatem e correlacionam saberes são algumas práticas que efetivamente constroem aquela postura.

Do mesmo modo, a *troca solidária entre pares*<sup>4</sup> pressupõe o trabalho coletivo dentro da própria estrutura departamental, entre mestres que debatam conceitos e métodos inerentes aos seus fazeres acadêmicos, apartando assim isolacionismos e reducionismos.

A formação para o mercado de trabalho, um dos objetivos da Universidade, pode incentivar o *trabalho em equipes* que, envolvidas, participem na construção coletiva do conhecimento definindo-o, fundindo-o, ampliando-o, inovando-o através da *prática da pesquisa orientada*<sup>5</sup>, ou ainda das pesquisas de ponta e dos trabalhos extensionistas que visem uma práxis efetiva. Sem dúvida, naquele mercado de trabalho serão lançados profissionais muito mais críticos e autônomos. Preocupados com um *trabalho* que não se reduz a um mercado.

Resta saber se essas práticas, mais abertas a atitudes interdisciplinares, são importantes para a Universidade como um todo.

Se essas instituições de ensino superior estão preocupadas com a *transformação*, ou se apenas seguem na rotina da *reprodução/conservação*. Porque, no caminho da *emancipação via postura interdisciplinar*, *situa-se uma nova forma de se visualizar o ensino, a pesquisa e a extensão*.

Nesse sentido, é importante que se reflita sobre um *Projeto Pedagógico* para a Universidade que se quer transformadora; que se definam marcos teóricos de reflexão/atuação em cada instância desse espaço, apontando qual a concepção de homem e de mundo que se busca, tanto no cotidiano da sala-de-aula, como nos trabalhos de pesquisa e de extensão.

É imprescindível a consolidação desse *Projeto Participativo* que agregue universitários e professores do mesmo curso e/ou de cursos diferentes; funcionários igualmente interessados no desenvolvimento de conceitos e métodos que se encaminhem a uma visão holística do conhecimento.

É mais importante, ainda, a certeza de que optar por projetos dessa natureza implica comprometer-se com uma determinada visão de mundo. Conseqüentemente, apostar no *viver coletivo e na busca da transformação*.

**"... Se concebo a Educação a partir de uma visão ideológica, o paradigma emergente de conhecimento não se estabelece..."**

### 3. BRASIL, SÉCULO XXI : O QUE ESPERAR ?

Até o momento, restringi-me a refletir sobre a *interdisciplinaridade*, o ensino e suas possibilidades na Universidade. Cabe perguntar agora : qual o papel que vem desempenhando essa instituição de ensino superior no panorama educacional brasileiro ?

As respostas serão muitas e variadas. Todavia, todas ou quase todas apontarão para as mesmas deficiências e os mesmos fracassos. Principalmente enquanto instituição pública, ela não atende às expectativas mínimas daqueles que a provêm.

Nesse sentido, outras perguntas se fazem urgentes e presentes : cabe a um país como o Brasil, prenhe de desigualdades, manter instituições que não atendem a essas expectativas mínimas da sociedade ? No limiar do século XXI, cabem ainda reducionismos, compartimentalizações estanques, ilhas e ócios de conhecimento ?

Em relação à primeira pergunta, minha resposta reflete também a postura que adoto, sem receios de falar em *ideologia* em um mundo preocupado em decretar o seu fim. Acredito que o *Brasil tem de continuar a manter instituições públicas de ensino superior*, sim: no entanto, é necessário que as mesmas se abram à sociedade; que procurem *trabalhar com ela*.



Exatamente por isto, a resposta à segunda pergunta só pode ser negativa. Não é possível conceber, hoje, que faltando um pouco mais de cinco anos para a entrada do século XXI, o país continue a ser identificado por nós mesmos, brasileiros, como uma Belíndia.

Se é Belíndia é porque nós, que acreditamos em uma postura diferente da adotada em nosso próprio local de trabalho, também nos omitimos, fazemos parte da omissão geral em que já estão mergulhados governo e políticos.

Como afirma Guattari (1992),

A interdisciplinaridade passa, portanto, acredito, pela reinvenção permanente da democracia, nos diversos estágios do campo social (p.21)

Ser *interdisciplinar* em nosso campo social, portanto, significa apostar em uma *postura de participação coletiva, de trabalho em equipe, de interação de conceitos e métodos* que, seguramente, não será tarefa tranquila, até porque deve carregar o germe da contradição. Afinal, outros pensarão de modo diverso.

No entanto, quem deve *reinventar a democracia* Apenas os políticos e o governo ?

**\*\* Professora Adjunta do Departamento de Didática -  
Escola de Educação ( UNI-RIO).**

## BIBLIOGRAFIA

- CUNHA, L.A. e GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio, Zahar, 1987.
- FAZENDA, Ivani C. "Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa". In: *Práticas Interdisciplinares na Escola*. São Paulo, Cortez, 1991.
- FAZENDA, Ivani C. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*. São Paulo, Loyola, 1992.
- FERREIRA, Maria Elisa. "Ciência e interdisciplinaridade". In: *Práticas Interdisciplinares na Escola*. São Paulo, Cortez, 1991.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. "A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais". In: *Educação e realidade*. P. Alegre, 18(2) : 63-72, 1993.
- GIRARDOT, Rafael G. "Obstáculos à Interdisciplinaridade na Pesquisa Interdisciplinar". In *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, 113 : 13/20, 1993.
- GUATTARI, Felix. "Fundamentos ético-políticos da interdisciplinaridade". In: *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, 108, 9/18, 1992.
- HOLLANDA, Aurélio Buarque de. *Novo dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro, s/d.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- LÖWY, Michel. *Ideologias e Ciência Social*. São Paulo, Cortez, 1985.
- RAMOS, Cosette. *Pedagogia da qualidade total*. Rio, Qualitymark, 1994.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos. "A interdisciplinaridade na universidade: relevância e implicações". In: *Educação Brasileira*. Brasília, 14(29) : 59-80, 1992.
- WEIL, Pierre (org). *Rumo à nova transdisciplinaridade*. S. Paulo, Summus, 1993.

<sup>1</sup>Trabalho apresentado durante mesa redonda comemorativa dos 104 anos da Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, UNI-Rio, em 27/09/1994.

<sup>2</sup>Ver Japiassu (1976), Fazenda (1992), Santos Filho (1992) e Weil (1993).

<sup>3</sup>Ao falar de qualidade, refiro-me a um padrão emancipador e não à *qualidade total* propugnada por Ramos (1992).

<sup>4</sup>O termo *solidário* é aqui utilizado não como um trabalho coberto pelas atitudes humanistas e cristãs, mas sim como compromisso na construção coletiva - e, portanto, também emancipadora - do conhecimento.

<sup>5</sup>Japiassu (1976) denomina *pesquisa orientada* àquela investigação que se funda no trabalho não apenas teórico, mas igualmente prático. Em outras palavras, na pesquisa que é práxis.

UNIRIO  
Biblioteca



## 1. SEGUNDA VERTENTE OS MESTRES DE BATERIA DO GRUPO 1A ESPECIAL

As entrevistas com os Mestres de Bateria tiveram por objetivo traçar um perfil desses profissionais quanto à natureza de suas práticas, sua trajetória e consequente formação como diretores de bateria, suas formas de sobrevivência e, mais particularmente, detectar a existência de um método de ensino dentro da informalidade que este tipo de manifestação musical popular abriga.

### A TRAJETÓRIA DE UM MESTRE DE BATERIA

A história de todos os mestres de bateria é muito parecida. Neste tipo de atividade o tráfico de influência, o clientelismo, só encontram respaldo se o profissional for realmente competente e, somando-se a isso, se for dotado de um grande espírito de liderança.

*"Tem que sair tocando na bateria, mostrar interesse, acompanhar o trabalho do Mestre. Tem que ter **tom** para ser um Mestre de Bateria".*

Estas são palavras do Mestre Russo da Mangueira, que indagado sobre o que seria **tom**, nos disse:

*"É gostar muito, ficar olhando como dá uma primeira, uma segunda, estar sempre ajudando, prestando atenção, apertando o couro de um instrumento, bem ligado, perguntando as coisas ao Mestre. Um dia surge uma chance. Eu comecei na bateria mirim."*

Pode-se notar um caminho bastante comum em todos os entrevistados. O início, que na maioria das vezes se deu a partir dos 12 anos, como ritmistas de blocos, de bandas e de outras agremiações menores e também nas grandes escolas, serviu de estágio para formação desses diretores que, antes de assumirem o apito<sup>1</sup>, foram ajudantes de grandes mestres, ou mesmo diretores de naipes. Tal fato pode ser comprovado nos depoimentos que se seguem.

*"Sempre fui de Bateria. Djalma Sabiá, um grande mestre de harmonia, me colocou como ritmista (de 1965 a 1972). Mané perigoso me lançou como mestre e estou, desde 20/01/72 até hoje, comandando a Bateria do Salgueiro." (Mestre Louro)*

Mestre Louro é o decano do carnaval carioca. Na opinião de diversos outros mestres, ele é o mais experiente. Há 22 anos dirige a Bateria do Salgueiro, sua única casa.

*"Nascido e criado no Catete. Lá, nós tínhamos uma Escola de Samba, a 'União do Catete'. Fui aprendendo com os bambas de lá. Eu era bailarino de folclore e, naquela época, se dizia que crioulo dançando era meio estranho, então, como sou um bom crioulo, optei por fazer ritmo em bateria. Ai fui aprendendo, praticando, vendo. Comecei na 'União do Catete', fiquei muitos anos nos 'Canarinhos das Laranjeiras' e fui 16 anos ritmista da Portela. Tocava surdo de primeira e daí cheguei a mestre". (Mestre Timbó)*

Mestre Timbó dirige há 10 anos a Bateira da Portela e substituiu o grande Mestre Marçal, falecido em 09/04/94.

*"Normalmente vem de bloco e desde garotinho. Quase sempre já chega tocando. O ritmista de Escola de Samba aprende escutando. Fui aprendendo sozinho. Fui vendo e aprendendo sozinho. Com 12 anos já tocava meu tamborim. Comecei no bloco 'Fala meu Louro', de Santo Cristo; depois, a convite do Laila, fui auxiliar o Beluba e o Luiz Carlos na 'Acadêmicos do Grande Rio', auxiliei o Bira na 'Santa Cruz' e o Dacopê na 'Tradição'. Fui ritmista da 'Portela' na época do Marçal, e auxiliei também o falecido Mestre Paulinho na 'Unidos da Tijuca'. Esse é meu segundo ano como Mestre da 'Unidos da Tijuca'." (Mestre Silvio)*

Mestre Silvio, apesar de não ser da comunidade, foi muito bem recebido pelo pessoal do GRES Unidos da Tijuca.

*"Desde a fundação da Escola, quando eu tinha 18 anos, toco também na Bateria da União da Ilha. Depois passei a Mestre. Em 1991 fui para a Grande Rio de Caxias. Foi o único ano fora da Ilha." (Mestre Paulão)*

Mestre Paulão dirige a Bateria da União da Ilha do Governador, escola que detém o maior número de Estandartes de Ouro, num total de quatro. Foi um dos colaboradores da Profa. Dra. Níxia Ribas. Eles se conheceram na França, onde, juntamente com parte da Bateria, Mestre Paulão foi fazer o Carnaval dos Estudantes em Toulouse. Nesta época, a citada professora estava preparando uma bateria para apresentação em sua defesa de tese.

### OS PRÉ-REQUISITOS PARA SE CHEGAR A MESTRE DE BATERIA

Houve um consenso entre todos os entrevistados, sobre os pré-requisitos para se chegar a mestre de bateria e a ordem que se segue reflete o grau de importância de cada item no conjunto.

- 1) O Mestre tem que saber tocar com perfeição todos os instrumentos que integram uma Bateria para poder pegar no instrumento e tocar, dando o exemplo aos ritmistas.
- 2) O Mestre tem que ser um líder, ter carisma, ter boas idéias. Se não tiver liderança, ele não consegue nada.
- 3) O Diretor de Bateria tem que gostar do que faz. Ele tem que vestir a camisa da Escola.
- 4) Em algumas agremiações, apenas o profissional tem que ser da comunidade.

Observamos ainda que, em sua maioria, os Mestres entrevistados não dispõem de um conhecimento de música em nível formal (leitura e escrita musical, por exemplo) e, todavia, não demonstraram nenhuma necessidade desse conhecimento para a realização de suas tarefas como Diretores de Bateria, o que, por sinal, fazem com maestria.



Apenas um dos Mestres entrevistados disse ser seu grande sonho pegar uma partitura e saber ler.

*"Já deixei de viajar para o exterior para gravar, por não saber ler. Os gringos não sabem tocar como a gente toca, mas eles sabem ler música." (Mestre Odilon Costa)*

*"Aprendi um pouco de música na escola pública, na época do ginásio e científico, mas meu trabalho, faço mais intuitivamente." (Mestre Paulão)*

*"Entendo um pouco de música. Estudei quatro meses na Ordem dos Músicos com Téo Lima para fazer a prova para tirar a carteira." (Mestre Jorjão)*

*"Aprendi vendo e ouvindo. É de pai para filho, de filho para pai. A Bateria Mirim vem se espelhando na Bateria adulta. Sei um pouco de música. Toco cavaquinho, violão e banjo." (Mestre Louro)*

*"Aprendi tomando cascudo. Bateria é igual a volante de carros. A gente tem sempre que aprender uma coisa. Levei 18 anos para aprender a afinar os surdos. Quem me ensinou mesmo foi o Cienaro. Ele conhece muito de samba. O dia que eu chegar aos pés dele eu estou feliz." (Mestre Odilon)*

*"Realizo tudo intuitivamente. O Cienaro da Viradouro me ensinou a afinar os surdos usando instrumento." (Mestre Cica)*

A afinação mencionada pelos Mestres Odilon e Cica refere-se ao fato de utilizarem o diapasão ou cavaquinho com o intuito de dar um som determinado para as marcações de primeira e segunda, que são a base de toda a Bateria. Um mais agudo e outro mais grave, um bate no 1º tempo e outro no 2º tempo. Diversas escolas usam ainda o surdo de terceira (ou marcação de 3ª), que vem bordando o samba, fazendo o que eles chamam de viradinha no intervalo do cantor. As marcações de 3ª podem variar. Em algumas escolas, as 3as têm grande destaque, como é o caso do GRES Portela.

*"As minhas 3as conversam." (Mestre Timbó)*

Observamos que as 3as batem junto com os surdos de 1ª e 2ª.

## O NÚMERO DE INTEGRANTES POR BATERIA

O número de integrantes por bateria oscila entre 300 e 320 componentes, ainda que, em sua maioria, elas tenham um contingente de 300 ritmistas. Quando lhes perguntamos sobre o número de instrumentistas por naipes - surdos de 1ª, 2ª e 3ª, caixas, repiques, tarol, tamborim, chocalhos, reco-recos, pandeiro, agogô, cuícas etc. - percebemos que o total nunca coincidia, revelando que não havia nenhuma precisão nos números fornecidos. Todavia, os números que se seguem são uma combinação aproximada dos dados por eles fornecidos, excetuando-se as marcações de 1ª, 2ª e 3ª, que

apresentaram sempre os mesmos índices.

Surcos de 1a. = 15

Surcos de 2a. = 15

Surcos de 3a. = 20

Repiques (apresentou uma grande variação) = 40, 50, 70, 80, 90

Tarol = 90

Tamborim (variou muito; ficou entre 15, 40, 60)

Chocalhos (variou muito; ficou entre 15, 30)

Pandeiro = 20

Agogô = 15

Cuíca (variou muito; ficou entre 20, 30, 35)

Caixa (apresentou uma grande variação) = 60, 85, 120

Caixas de guerra e tarol = 90 e 100

Prato = 1

Tam-tam<sup>3</sup> = 12

Quanto à disposição dos instrumentos no conjunto, não há uma regra fixa, depende de cada escola. Muitos preferiam as peças leves à frente e as mais pesadas atrás. Com relação aos diversos naipes, alguns os colocavam todos juntos; já outros intercalavam os instrumentos entre si.

Mestre Louro, do GRES Acadêmicos do Salgueiro, explicou-nos que os pandeiristas que vêm tocando e fazendo malabarismos à frente da Bateria não fazem parte dela: eles são assististas.

Outro aspecto importante é a questão da renovação da Bateria. Quase toda escola possui uma Bateria Mirim que, na medida do necessário, vai fornecendo ritmistas para a Bateria adulta. Há sempre mais gente querendo desfilar do que vaga. Nos ensaios, a ala mais jovem começa aos poucos a se

infiltrar entre os titulares. Presenciamos, por diversas vezes, essas substituições. Geralmente a abertura dos ensaios se dava com muitos jovens entre os mais antigos e, à medida que o tempo ia passando, as permutas começavam a acontecer. Todavia, notamos que as substituições só ocorrem quando necessário.

*"Time que tá jogando certo não é bom mexer. Tem cara que está há 2, 3 anos querendo sair, mas não é bom ficar botando cara novo, porque a Portela tem uma tradição, uma raiz." (Mestre Timbó)*

O período de ensaio também varia muito. No geral, em muitas escolas, os preparativos começam mesmo a partir de junho; todavia, é a partir da escolha do samba-enredo que as coisas esquentam, como eles dizem.

*"Os ensaios começam em junho. Este ano atrasou por causa da Copa do Mundo." (Mestre Timbó)*

Em todas as escolas há sempre dois ensaios: um técnico, só da bateria; o outro, com toda a escola. Na fase final, esse número de vezes pode ser aumentado.

**"... Aprendi tomando cascudo. Bateria é igual a volante de carros..."**



## A QUESTÃO DA DISCIPLINA

Todos os Mestres foram unânimes em afirmar que o bom senso rítmico e a cadência da bateria eram muito importantes. Todavia, muito mais importante era a questão da disciplina nos ensaios e também por ocasião do desfile.

*"Temos um livro de presença para os ensaios. Com quatro faltas por mês é cortado da Bateria. Meu irmão foi cortado porque faltava muito. Tem que ter regularidade, responsabilidade, saber respeitar e ser bom ritmista." (Mestre Jorjão)*

*"Na Avenida é como se fosse uma guerra. A gente vai para garantir os 30 pontos. Ninguém brinca. Não tem essa de ficar girando pandeiro na frente. Se alguém se meter a fazer gracinha, os companheiros logo reclamam. A cobrança em cima do Diretor de Bateria é muito grande. Tem que dar os 30 pontos! Na hora é assim. Olha, rapaziada, agora é a vera! É todo mundo leva a sério." (Mestre Russo)*

*"Coesão e disciplina, principalmente, é muito importante. Saber se portar, nunca chegar alcoolizado, não faltar e nem se atrasar para os ensaios. Não pode exceder na bebida, tomar uma cervejinha não faz mal a ninguém." (Mestre Sílvio)*

Observamos que há muita seriedade com relação à observância das regras disciplinares e, também, com relação aos deveres de cada um. Numa das idas ao GRES Estação Primeira da Mangueira, não entendíamos porque um ritmista estava recebendo muita "bronca" do Mestre, pois, de acordo com nossa observação, ele estava procedendo de forma correta. As queixas continuaram e terminaram com a expulsão do ritmista da Bateria. A curiosidade nos levou a querer saber o porquê de tal atitude e o Mestre nos disse: "Ele sabe que não pode tocar sem camisa". Vale ainda dizer que estávamos num daqueles verões de 40 graus, somando-se a isso o grande esforço gerado pelo ato de percutir o instrumento por um longo tempo. A infra-estrutura que cerca todas essas atividades se dá de uma forma excepcional, mesmo nas escolas menores, crescendo-se a isso o fato de se cobrar responsabilidade, ou além do que é cobrado muita responsabilidade, ou seja, não há impunidade.

## A QUESTÃO DA "PARADINHA" DA BATERIA

A famosa "Paradinha", que ficou conhecida como a "Paradinha do Mestre André" (que foi por muitos anos o Mestre da Bateria do GRES Mocidade Independente de Padre Miguel - a Bateria Nota 10)<sup>5</sup>, todo ano é motivo de celeuma entre os comentaristas e críticos que atuam através das redes de televisão durante o carnaval carioca. Para uns é exibicionismo desnecessário, para outros é competência técnica, umas escolas a fazem, outras não. Quisemos saber a opinião dos Mestres sobre isto; entretanto, antes de apresentá-las, julgamos por bem trazer um depoimento que nos revela como surgiu a "Paradinha" na Bateria.

*"Mestre André um dia tropeçou e escorregou, e o repique João Branco, depois que a Bateria parou, começou a tocar. A partir daí começou-se a ensaiar a paradinha." (Mestre Jorjão)*

*"Nós fazemos a paradinha. Os ritmistas gostam de se arriscar. É demonstração de técnica, de evolução." (Mestre Paulão)*

*"No ensaio técnico, só com a Bateria, treino paradinha, entrada e saída do box, não pode sair à última hora, precisa muito ensaio. Parar a Bateria é fácil, a retomada do ritmo é que é difícil. Acho que não atrapalha, é altamente técnica, demonstração de competência, é muito difícil." (Mestre Beto)*

*"Na Mangueira a gente nunca fizemos isso. A gente sabe fazer, mas a Mangueira tem a tradição dela. Na Mangueira não dá para seguir modismos, a comunidade não gosta, não aceita." (Mestre Chibico)*

*"Fazer a paradinha é muito perigoso, se errar atrapalha tudo. Tive o prazer de conhecer o Mestre André, que era excepcional, tudo certinho, tudo bonitinho, era a Bateria da paradinha, a mais completa em paradinha." (Mestre Louro)*

*"Acho a paradinha muito arriscado. Faço em shows, mas na avenida não." (Mestre Sílvio)*

## A QUESTÃO DA SOBREVIVÊNCIA

Um diretor de Bateria tem muita responsabilidade, muita coisa depende dele e as cobranças, como já vimos, são muitas. Todavia, não se trata de um trabalho remunerado, que garanta ao Mestre e à sua família a sobrevivência. Apenas um dos Mestres entrevistados vive de seu trabalho como Diretor de Bateria.

*"No momento sou funcionário da Escola. Tenho contrato com ela. Eu ganho como Diretor de Bateria. São 24 horas dentro da Escola. Quando há um show fora, é lucro para a Escola e para o grupo que foi tocar. Tenho um grupo fixo que faz show pelo Brasil todo. O Presidente da Escola me paga o ano inteiro, me mantém de janeiro a janeiro." (Mestre Cica)*

Muitos recebem uma ajuda de custo para condução e outras pequenas coisas, mas somente no período de carnaval, que além de não dar para sustentar a família só acontece na época do carnaval. Quase todos os mestres possuem grupos fixos de ritmistas que fazem shows pelo Brasil e pelo exterior, ou mesmo são chamados para integrar shows em casas noturnas como Scala, Plataforma e outras similares, além de participarem de gravações com sambistas. Viagens pelos Estados Unidos, Alemanha, Portugal, França, Espanha, Inglaterra, Itália e outros países foram diversas vezes citadas. Soma-se a isso participações em discos com Leci Brandão, Zeca Pagodinho e outros nomes por eles mencionados.

Dentre as profissões levantadas<sup>6</sup>, estão as de bombeiro hidráulico, fiscal da Comlurb, funcionário da Telerj, comerciante de pequeno porte, corretor de animais<sup>7</sup> e funcionário da Fundação Nacional de Saúde.



## O PERFIL DE ALGUMAS ESCOLAS

Notamos uma série de características inerentes a cada agremiação que, de certa forma, espelham a cara da Escola. Em diversas Escolas, além do Diretor de Bateria, há outros diretores de naípe, que atuam em sintonia com o Mestre.

Geralmente, as escolas possuem entre 4 e 6 diretores auxiliares. Como já foi mencionado, todos os Mestres foram, um dia, diretor auxiliar. Todavia, no GRES Estação Primeira da Mangueira a situação é diferente. Os quatro diretores insistiram em que qualquer um deles poderia ser o Mestre que ficaria à frente da Bateria por ocasião do desfile.

*"Mestre Valdemiro foi o único mito, o Mestre dos mestres. Todos devem a ele. Morreu mais ou menos há 10 anos. Era excepcional e dava mesmo uma pancada na cabeça se tivesse de boqueira. Era rígido pra caramba! Chimbico assumiu após a morte de Valdemiro [mostraram-nos o poster na parede, com a foto dele]. Hoje não tem mais essa de 1º, 2º, 3º Diretor. Todos sabem fazer tudo." (Mestre Russo)*

Percebemos ainda, na citada Escola, uma tradição muito exacerbada e ferrenha, além de uma grande valorização da comunidade.

*"Não trazemos mestre nem ritmista de lugar algum. Nós fazemos nosso pessoal em casa. A maioria da Bateria é de dentro do morro. A Mangueira é uma escola diferente, de raiz, de tradição." (Mestre Aleyr)*

*"Aqui na Mangueira o povo já vem sabendo. Mulher não entra na Bateria da Mangueira." (Mestre Taranta)*

De todas as Escolas abordadas, a Mangueira é a única que não permite o acesso de mulheres à Bateria. Em várias delas, esta participação é incentivada e respeitada: o importante é tocar bem.

*"Tenho 32 mulheres na ala do chocalho. Elas são as primeiras a chegar. Tenho uma mulher no repique e uma no tamborim. O homem acha que é vergonha tocar chocalho e, chega na Avenida, e dão mole. Elas cuidam dos instrumentos, não atrasam." (Mestre C'ica)*

Em sua maioria as mulheres tocam chocalho, agogô, tamborim, ou seja, instrumentos mais leves. Todavia, encontramos referências esparsas de mulheres tocando surdo, caixa e repique.<sup>8</sup>

Cada Escola tem um algo mais ou diferente, em relação as outras. No GRES Estácio de Sá, esse algo mais fica por conta das caixas de guerra.

*"Todos tocam a caixa de guerra no ombro. As outras baterias tocam no ombro, mas é tarol. Já é uma coisa da Escola, é tradição. Não tem tarol na nossa bateria, só caixa de guerra. Esse modo de tocar vem passando de pai para filho. Se pegar um menino e colocar uma caixa de guerra na mão, ele vai segurar no ombro." (Mestre C'ica)*

*"Nossa Bateria tem um slogan: nem melhor nem pior, apenas diferente. A chamada, no Salgueiro, é toda a*

*Bateria junto, não faz a chamada de repique como as outras co-irmãs. No Salgueiro se usa pouco caixas. Se usa mais o tarol. Uma das características do Salgueiro é o ritmo cadenciado, sem correr muito." (Mestre Louro)*

Segundo o Mestre Jorjão, do GRES Mocidade Independente de Padre Miguel, na Ilha, a caixa é que faz a chamada.

*"Sou mais minha Ilha. Nossa batida de tarol é muito boa." (Mestre Paulão)*

*"A marca da Bateria da Tijuca é a marcação dos centradores (surdos de 3ª.) e a batida da caixa. Eles têm uma batida diferente. Nós também usamos tam-tam." (Mestre Silvio)*

## A ABORDAGEM DIDÁTICA

A abordagem didática foi por nós priorizada. Como podemos observar em todos os depoimentos prestados, o ritmista aprende vendo, ouvindo e praticando. Eles realizam ritmos extremamente complexos sem a menor dificuldade e em andamentos bastante acelerados. A maior parte começou a frequentar as quadras entre os 6 e 7 anos de idade, e, aos 12, já participavam de forma ativa em alguma agremiação, e sempre passavam adiante da forma como haviam aprendido.

O aprendizado através da imitação foi, por assim dizer, o mais comum de todas, a tônica sempre presente em todas as Escolas. Todavia, detectamos um método de trabalho com utilização de sílabas rítmicas, revelando uma metodologia não conhecida e dominada nos meios acadêmicos e, ainda que sem contar com o devido conhecimento formal de leitura e escrita musical, a utilização de técnicas de sílabas rítmicas é feita de modo consciente e didático pelo Mestre que a desenvolve. Lançando mão de diversos recursos didáticos de forma bastante clara e objetiva, tivemos oportunidade de assistir a um verdadeiro trabalho de iniciação rítmica, com utilização dos ritmos populares característicos das Baterias das Escolas de Samba e aplicados ao respectivo instrumental.

Tivemos a chance de acompanhar o primeiro ano de trabalho do Mestre Odilon na Bateria do GRES Beija-Flor de Nilópolis.<sup>10</sup> Presenciamos os testes para ingresso e permanência na Bateria. Odilon recebera carta-branca do Presidente da Escola para agir e, como não conhecia os ritmistas por não ser da comunidade<sup>11</sup>, resolveu ouvir um a um. A partir desse momento, percebemos uma série de procedimentos técnicos investidos de grande didática. Em primeiro lugar, ele afirmava que havia levado muito cascudo para aprender e que, também, houve época em que ele não sabia nada. Todavia, com interesse, atenção, persistência e estudo ele se transformou num Mestre respeitado pelos companheiros. Tal fato pôde ser por nós comprovado. Vários foram os Diretores que, ao serem indagados sobre quem eles achavam que trabalhava bem, citaram o nome de Odilon e diziam que ele conseguia "tirar leite de pedra", referindo-se ao trabalho que ele estava desenvolvendo no momento. Em segundo lugar, ele usava recursos muito comuns ao ensino formal, quando do início de uma aprendizagem envolvendo execução vocal e/ou instrumental.



Odilon tomava um ritmo de forma global e o realizava para o ritmista; em seguida, repetia a mesma frase num andamento mais lento e, se necessário, cada vez mais lento<sup>12</sup>, sem nunca perder a proporcionalidade do tempo, e com grande precisão. Após essa demonstração, falava: "Vai lá para o cantinho e fica estudando isso. Repete várias vezes, quando achar que já está bom vem aqui de novo, tocar para mim."

Esse processo ocorreu por diversas vezes e com os ritmistas dos mais variados instrumentos. Num terceiro momento, em decorrência da necessidade de aprendizagem por parte do ritmista aprendiz, ele partia da parte para o todo, dividindo a frase inteira em duas partes ou mais, fazendo sempre uso das variações de andamento. Tal quadro levou-nos a programar, coordenar e freqüentar, como aluna, um curso de extensão universitária na UNI-RIO, curso este que esteve a cargo do Mestre Odilon. Lá, Odilon desenvolveu com grande êxito a metodologia por ele criada e cujos resultados havíamos atestado quando da realização das entrevistas. O exemplo que se segue foi-nos passado no referido curso, que contou com a participação de funcionários, alunos, pessoas de fora da Universidade e com três professores da primeira vertente.

### TOQUE DE CAIXA:

1 - Execução instrumental por parte do Mestre, em andamento rápido.

2 - Silabação rítmica do ritmo percutido pelo Mestre:

PÁ/CO/PÁ/PÁ/CO/PÁ/PÁ/CO/PÁ/CO/PÁ/PÁ/CO/CRU/CO://

3 - Reprodução por parte dos alunos.

Nota: Na comunidade universitária sempre houve necessidade de, a partir deste momento, particularizar a execução da parte para o todo. A sensibilidade do Mestre era bastante apurada, nunca havendo um hiato.

4 - Reprodução silábica e instrumental das partes da frase pelo Mestre, em andamento lento:

1a. Parte:

PÁ/CO/PÁ/PÁ/CO/PÁ/PÁ/CO/PÁ/CO://

5 - Reprodução silábica e instrumental da 1a. Parte pelos alunos.

6 - Reprodução silábica e instrumental da segunda frase pelo Mestre, em andamento lento:

PÁ/PÁ/CO/CRU/CO://

7 - Reprodução silábica e instrumental da 2a. Parte pelos alunos, no andamento proposto.

8 - Junção da 1a. e 2a. Partes, com reprodução silábica e instrumental por parte do Mestre, em andamento lento.

9 - Reprodução silábica e instrumental pelos alunos, no andamento proposto.

Nota: Como não havia caixas para todos, enquanto um grupo tocava, o outro fazia a reprodução silábica. Algumas vezes, essa prática se dava também simultaneamente.

Cada etapa era praticada diversas vezes através da repetição conjunta. Após esses passos, como consequência do domínio por parte dos alunos, ele repetia integralmente a proposta rítmica num andamento mais movido, até alcançar o movimento real utilizado na prática das Baterias das Escolas de Samba.

### CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Ao iniciarmos este estudo, objetivamos grafar todos os ritmos encontrados. Todavia, com o desenvolvimento e amadurecimento da pesquisa, dada a grande complexidade da escrita, motivada por um swing muito característico e que

não pode ser transportado para a pauta musical, e, somando-se a isto, as diversas possibilidades e combinações de inflexões rítmicas aliadas ao local aonde deve ser percutido<sup>13</sup>, a questão da grafia precisou ser reconsiderada. "Seja porque os compositores de maxixes e cantigas impressas não sabem grafar o que executam seja porque dão só a sintaxe essencial deixando as sutilezas pra invenção do cantador, o certo é que uma obra executada difere às vezes totalmente do que está escrito"<sup>14</sup>

Radamés Gnattali<sup>15</sup> aborda o problema da grafia como sendo, em muitos casos, uma escrita aproximada da realidade musical. O que traz à baila uma importante contribuição proposta pelo insigne mestre para solucionar o problema da quiáltera brasileira, que, segundo ele, em alguns casos é indefinida: nem é sincopado nem é quiáltera, é as duas coisas sem ser nenhuma e sua execução é aproximadamente uma mescla desses dois ritmos. Como não há grafia musical à altura de representá-la, ele propunha que se grafasse ou sempre que ocorresse este fenômeno. Também Ernst Widmer<sup>16</sup> chama a atenção para o fato de que a música autóctone, ao ser grafada, perde parte de seu sabor original, pois se retificam oscilações rítmicas, impurezas de altura, transpõe-se e ressenete-se de anotações concernentes à intensidade, modo de emitir e timbre, preocupações que procedem:

Concluimos, então, que uma grafia, por mais expressiva e precisa que fosse, nunca seria suficiente o bastante, além do problema gerado pelas limitações da pauta musical, que resultaria num produto final, na maioria das vezes, pouco claro.

Quando da realização das entrevistas, nossa última pergunta aos Mestres foi: "O Sr. nos autoriza a fazer uso de seu depoimento em nossa pesquisa?" As respostas foram sempre as mesmas. Primeiro, queriam saber com detalhes o que pretendíamos e em que ocasiões e circunstâncias seriam utilizadas e divulgadas as informações que nos haviam passado. Todos foram unânimes em dizer: "Só para a pesquisa, e sem fins lucrativos". No GRES Estação Primeira da Mangueira, exigiram-nos uma declaração por escrito do que havíamos falado, comprometendo-nos a seguir as determinações.

Consideramos da mais alta importância que um trabalho como este venha a ser feito e divulgado para toda a comunidade. O interesse demonstrado na aquisição de um vídeo mostrando os diversos tipos de toque foi uma constante em todos os momentos em que realizamos comunicações, expusemos painéis ou realizamos uma pequena mostra do material gravado.

Recomendamos a elaboração de um vídeo didático para servir aos profissionais da área de Música, não somente do Rio de Janeiro, como de outras localidades também, tal vídeo deve cobrir o direito de imagem de todos os participantes, de modo a que fosse possível, em termos legais, dispor do material gravado.

\*\*\*



Contrariando, em termos, a afirmação do grande sambista da Vila, Noel Rosa, que dizia “batuque é um privilégio, ninguém aprende a sambar no colégio”, considerando-se ainda a supervalorizada afirmativa de que esta habilidade vem no sangue, ou seja, é de berço, de pai para filho, acreditamos, a partir da experiência vivida com Mestre Odilon, que batuque é um privilégio, todavia, pode e deve também ser aprendido. Em Recife talvez o importante seja o frevo; na Bahia, dentre tantos, quem sabe, o Olodum; no Rio Grande do Sul, as Vaneras e Vanerões; no Rio, o samba. Não importa o gênero ou o local, o importante é que a questão da identidade musical popular não pode ser alijada do Processo de Educação Artística, sobretudo dentro da Universidade.

Considerando-se os critérios que normatizam o acesso de professores ao ensino de 3o. Grau, critérios estes que excluem do seu quadro, por falta de titulação, grandes mestres do saber popular,

Considerando-se, ainda, que nos meios acadêmicos do Rio de Janeiro não possuímos profissionais titulados que dominem com maestria essa forma também importante do saber; recomendamos, nos cursos de graduação e licenciatura em Música, a inserção de uma disciplina “Oficina de Bateria de Escola de Samba”, que fosse oferecida regularmente; todavia, para sanar o problema gerado pela falta de titulação, já citado, dentro de um contexto de Curso de Extensão Universitária, podendo, então, contar com a orientação dos Diretores de Bateria.

\* Livre Docente pela UNI-RIO (aposentada) e professora da Escola de Música da U.F.R.J

- 1 - A maioria utiliza o apito para comandar a bateria. Todavia, há mestres que se utilizam de baqueta.
- 2 - Tentamos obter deles que tipo de afinação era então utilizada. Um deu a entender que custou muito a aprender e não ia entregar a informação assim, sem mais nem menos. O outro disse que após o carnaval nos diria, supondo que fôssemos passar a informação para outros mestres. O carnaval passou e o assunto foi sempre desconversado.
- 3 - Apenas o Mestre do GRES Unidos da Tijuca fez menção a este instrumento.
- 4 - Refere-se aqui aos 30 pontos que são o resultado de obter nota 10 dos três jurados que julgam o quesito “Bateria”.
- 5 - Hoje, diversas outras agremiações obtêm a nota 10. Todavia, nas décadas de 60, 70, quase que somente essa Escola conseguia essa proeza. Na época era uma Escola pequena, e só o fato de não descer para o segundo grupo já era uma grande façanha. A Bateria segurava a Escola.
- 6 - Percebemos, às vezes, uma omissão quanto à real ocupação. Casualmente tomamos conhecimento de que um deles era da polícia, fato este que nos foi omitido.
- 7 - O Mestre se referiu assim para designar a ocupação de anotador de ponto de bicho, conhecido popularmente como “bicheiro”.
- 8 - NO GRES Imperatriz Leopoldinense, uma das mais animadas ritmistas da ala dos chocalhos era uma surda-muda.
- 9 - Ele referiu-se ao GRES União da Ilha do Governador. A chamada é o timno de abertura, que prepara para a entrada dos demais instrumentos. Quase sempre é feita no repique, e ocorre ainda um diálogo do repique com o restante dos instrumentos. Outras vezes, após a chamada, toda a bateria entra de forma maciça.
- 10 - A citada Escola sempre teve seu ponto alto nas concepções gigantescas e geniais que seu Camavalesco - o polêmico Joãozinho Trinta, sem dúvida nenhuma um Camavalesco que pensava e realizava de forma arrojada e vanguardista - criava para a sua Escola. A Bateria, todavia, era levada no bojo desse carnaval espetacular.
- 11 - Sua trajetória teve lugar no GRES União da Ilha do Governador.
- 12 - Percebemos, em todos os outros trabalhos, que os ritmos eram percutidos sempre num andamento muito acelerado, não possibilitando, na maioria das vezes, a assimilação da proposta por parte do ritmista aprendiz.
- 13 - Bater com a mão direita espalmada; bater com a mão esquerda espalmada; bater com os dedos da mão direita; bater com os dedos da mão esquerda; percutir com baqueta direita e/ou esquerda no couro; percutir com a baqueta direita e/ou esquerda pegando o couro e o aro; Odilon, por exemplo, acoplou agogôs ao lado externo das caixas e, às vezes batia com a baqueta direita no agogô, obtendo uma sonoridade impar; tamborim de frente; tamborim fazendo uma inclinação; dedo pressionando o couro e soltando, para citar apenas algumas.
- 14 - ANDRADE, Mário de. *Ensaio sobre a música brasileira*. 3.ed. São Paulo: Martins; Brasília, INL, 1972, p.21.
- 15 - Citado por PAZ, Ermelinda Azevedo. *500 canções brasileiras*. Rio de Janeiro: Luis bogo Editor, 1989, p.15
- 16 - Citado por PAZ, Ermelinda A. *As estruturas modais na música folclórica brasileira*. 3.ed. Rio de Janeiro: Cadernos Didáticos UFRJ, 1994, p.26.



Adilson Florentino da Silva\*

Carmem Diolinda Sampaio Sanches\*\*

Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho\*\*\*

Maria Amélia Gomes de Souza Reis\*\*\*\*

Marly de Abreu Costa\*\*\*\*\*

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo.

(GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1989)

**E**ste programa tem como objeto de estudo a *escola pública de horário e educação integrais*. Os projetos que o compõem visam refletir e consolidar a construção dessa escola a partir de uma perspectiva que assume a educação emancipadora como capaz de formar cidadãos críticos e participes para uma sociedade realmente democrática.

Seu objetivo primeiro o de criação de Núcleo de Estudos, sediado na Universidade do Rio de Janeiro - UNIRIO, cujas funções básicas são as seguintes: 1) reunir professores universitários em projetos de pesquisa, ensino e/ou extensão que fundamentem criticamente, na teoria e na prática, os caminhos da escola não só de horário integral mas também de educação igualmente integral; 2) coordenar reflexões/ações que procurem consolidar um pensamento tendencioso acerca de tal objeto, pondo em prática projetos alternativos de escola pública com horário integral.

As escolas de horário integral já são uma realidade, tanto no Estado do Rio de Janeiro, onde funcionam *Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)*, como no país, onde existem aproximadamente duzentos *Centros de Assistência Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs)*.

Essa realidade física, porém, não é tudo. O projeto de LDB, em tramitação no Congresso, em seu capítulo VII - Da Educação Básica -, artigo 29, item VIII, afirma que

os estabelecimentos de ensino público deverão funcionar também nos intervalos dos períodos e horários letivos regulares para oferecer oportunidades de reforço de aprendizagem, de aperfeiçoamento aos profissionais de educação e pessoal administrativo, bem assim para oferecer outras programações de interesse da comunidade.

(Projeto de Lei da Câmara, nº 101, de 1993)

**"...Indubitavelmente,  
essa escola constitui,  
hoje, um grande  
desafio..."**

e, no parágrafo único do item IX, que "o ensino fundamental será ministrado progressivamente em horário integral, a critério dos sistemas de ensino" (Projeto de Lei da Câmara, nº 101, de 1993).

Do mesmo modo, o Plano Decenal de Educação para Todos referencia o PRONAICA<sup>1</sup> como a primeira meta governamental a ser intensificada. Ao declarar que sua execução, promovendo a defesa da saúde, da educação escolar e da difusão cultural, entre outros, ocorrerá em estruturas físicas especiais - os CAICs -, o Governo Federal antecipa-se à LDB, concretizando o já referido tempo integral em um espaço educacional onde cultura, saúde, esporte são solicitados como práticas igualmente educativas.

Partindo desses índices concretos, a efetivação de um projeto universitário que contribua, através do ensino, pesquisa e extensão, também para a consolidação da atualização de docentes que trabalhem no/com horário integral, certamente seria bem-vinda como esforço conjunto da instituição educacional pública, de nível superior, com os municípios, Estados e União, em prol de uma educação emancipadora, tanto para o professor como para o aluno das classes populares, alvo principal das escolas públicas de horário integral que se conhece (CIEPs e CAICs).

Indubitavelmente, essa escola constitui, hoje, um grande desafio. Aplicar na prática, o que é pensamento sob a ótica teórica, já em funcionamento no Estado do Rio de Janeiro, ou ainda em escolas de horário integral de outros Estados e municípios interessados em implantá-las;



refletir ainda sobre alternativas outras de extensão do horário integral que não sejam os CIEPs e CAICs, hoje conhecidos como prédios que abrangem essa prática; consolidar esses trabalhos em cursos para docentes - de atualização, de extensão, de pós-graduação lato-sensu - são metas propostas neste Programa que pretende trabalhar, de modo compartilhado e sob a coordenação da UNI-RIO, com a UFRJ, a UFF, a UERJ, entre outras possibilidades.

Assim, o Núcleo de Estudos sobre Escola Pública de Horário Integral -NEEPHI-, de caráter interinstitucional, reúne projetos de pesquisa e extensão entre os quais três já estão em andamento. São eles :

### 1. *Escola Pública de Horário Integral : Uma visão histórico-crítica.*

Sob a coordenação do Prof. Adilson Florentino da Silva (Escola de Educação - UNI-RIO), a pesquisa objetiva um estudo histórico-crítico aprofundado das manifestações e concretizações dessa escola, priorizando a experiência nacional.

### 2. *Escola de Horário Integral : Sexualidade e Violência em Questão*

Sob a coordenação da Profa. Maria Amélia Gomes de Souza Reis (Faculdade de Educação - UERJ), a pesquisa objetiva o estudo e reflexão acerca das questões da violência e da sexualidade em suas representações nessa escola.

### 3. *Levantamento Bibliográfico sobre o tema Escola Pública de Horário Integral.*

Sob a coordenação da Profa. Lígia Martha C. da Costa Coelho (Escola de Educação - UNI-RIO), a pesquisa objetiva arrolar todo o material existente no país acerca do objeto em questão - teses, dissertações, monografias, artigos, livros, periódicos, consolidando um Banco de Dados de grande utilidade para aqueles cujo interesse de pesquisa recaia sobre esse tema.

Refletir criticamente sobre a *escola pública de horário integral*, o que proclamamos e queremos significa repensar o papel da Universidade e de suas funções na construção de uma *escola com qualidade* e capaz de impulsionar a emancipação das classes desprivilegiadas que a freqüenta.

\* Professor Assistente, CCIL, UNI-RIO

\*\* Professora Visitante, Departamento de Didática - Escola de Educação (UNI-RIO)

\*\*\* Professora Adjunta, Departamento de Didática - Escola de Educação (UNI-RIO)

\*\*\*\* Professora Convidada, Faculdade de Educação (UERJ)

\*\*\*\*\* Professora Assistente, Faculdade de Educação (UERJ)

## BIBLIOGRAFIA

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio, C. Brasileira, 1989.

MEC. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, MEC, 1993.

*Projeto de Lei nº 101/1994*. Brasília, Congresso Nacional, 1995.

<sup>1</sup>Denomina-se PRONAICA ao Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.





# INFORMES

## **Projeto São Carlos - Uma realidade da extensão universitária brasileira**

Em uma das muitas áreas de favelas existentes na cidade do Rio de Janeiro, com condições de vida e saúde muito precárias, saneamento básico inexistente e lixo jogado por todos os lados a UNI-RIO em acordo com a Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro e a Associação de Moradores de São Carlos, vêm desenvolvendo em cooperação mútua, um projeto de extensão universitária denominado **Projeto São Carlos**.

Dentre as diversas atividades que compõem o Projeto, destacam-se o pré-natal de baixo risco, acompanhamento do parto e puerpério das mulheres da comunidade e a consulta e enfermagem em pediatria, dirigida aos pré-escolares da Creche Fundação Leão XIII da comunidade.

Composto por alunos bolsistas e voluntários do 1º e 8º período do Cursos de Graduação em Enfermagem e Obstetrícia da Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, Medicina e Biologia, professores orientadores têm desenvolvido projetos específicos não somente na área da saúde, educação e comunicação social, mas também, em Museologia com a implantação do Projeto Memória de São Carlos.

## **Técnicas de congelamento de hortaliças e frutas**

Solicitado pela EMATER-RJ, a Escola de Nutrição da UNI-RIO desenvolveu um curso direcionado a pequenos agricultores do Estado do Rio de Janeiro abordando a questão fundamental de aproveitamento total dos alimentos cultivados nas áreas de plantio.

O Departamento de Nutrição Fundamental através da disciplina de Técnicas Dietética II vem capacitando instrutores com o objetivo final de evitar o grande problema do desperdício.

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei nº 9.610/1998.

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





## **AOS COLABORADORES DE RAÍZES E RUMOS**

- 1) **RAÍZES E RUMOS** - Revista de Extensão aceita trabalhos de interesse acadêmico e social, sob a forma de artigos, relatos com metodologia e técnicas definidas, comentários e estudos quer numa abordagem específica ao âmbito educacional, quer estabelecendo aproximações interdisciplinares com outras áreas de conhecimento.
- 2) A publicação dos textos está condicionada a parecer do Conselho Editorial, que poderá fazer uso de consultores, caso não disponha de especialista na área abordada, podendo, também, por ocasião da revisão do texto, modificá-lo na sua forma gramatical sem que perca a sua identidade.
- 3) O trabalho deverá ser apresentado com:
  - a) margens, sem emendas ou rasuras, digitados em espaço duplo em no máximo 5(cinco) laudas, em Editor de Textos compatível com o *Software* gráfico PageMaker 5.0 (Write ou Word, por exemplo). Devendo ser entregue em disquete 5 1/4" ou 3 1/2", para uso em microcomputador tipo PC.
  - b) os gráficos, tabelas, quadros, fotos ou mapas legíveis e confeccionados para sua reprodução direta em preto e branco, quando indispensáveis ao texto.
  - c) identificação do título e subtítulo, se houver, e nome(s) do(s) autor(es), sua maior titulação acadêmica, incluindo a unidade e instituição onde exerce o cargo ou função, indicando ainda, endereço e telefone para contato.
  - d) as citações, referências bibliográficas e notas de rodapé, de acordo com as normas da ABNT.
- 4) Com a publicação o autor receberá 3 (três) exemplares do número de **RAÍZES E RUMOS** no qual o trabalho foi publicado.
- 5) Os trabalhos aceitos serão considerados de responsabilidade exclusiva do(s) seu(s) autor(es).
- 6) Para o próximo número, os trabalhos devem ser remetidos a:

Editoria de **RAÍZES E RUMOS**

Departamento de Extensão - PRPGPqEx - Universidade do Rio de Janeiro - UNI-RIO

Av: Pasteur 458 - Urca / Rio de Janeiro -RJ / CEP: 22.290-240

Tel: (021) 275-9896 - FAX: (021) 541-8394

