Revista da Extensão

Dez 2013 / **N°7**
ISSN 2238-0167

A Extensão vista de perto

Publicação da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROREXT

Entrevista com **Helena Alves D'Azevedo.** Uma pioneira no ensino de atividades aquáticas para bebês.

Experiência de alunas de nutrição com pacientes atendidos pelo programa de assistência domiciliar de uma unidade básica de saúde

Análise do trabalho de catador de rua à luz da psicologia social: um relato de caso

Nos caminhos da espera e do silêncio: o processo de uma oficina com familiares na fila da FASE

"Narrativas do esporte" na rádio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Atuação fonoaudiológica no pré-natal: uma experiência em promoção da saúde

Cine na escola: um dispositivo para a construção de experiências - *A arte de assinar o que se vê!*

A contribuição da monitoria na formação e desenvolvimento dos alunos do ensino técnico de nível médio

Extensão em educação financeira

Formação continuada de professores e extensão universitária: notas de pesquisa sobre a formação lúdica docente na universidade

Apresentação

Chega a suas mãos mais um número da **Revista da Extensão** que se consolida como um espaço para a divulgação, a reflexão e o diálogo sobre o fazer extensionista e a relação intrínseca com o ensino e a pesquisa.

Esta edição, além do espaço destinado às entrevistas com atores que fazem a extensão universitária acontecer, apresenta discussões em torno de temas variados sob a ótica das diferentes áreas do conhecimento. Da comunicação à nutrição, da formação continuada de professores ao ensino técnico, do cinema ao esporte, da economia à psicologia, temos um aporte importante para a reflexão sobre nossa intervenção no mundo e o papel social que a universidade pode e deve exercer.

No período de 22 a 24 de outubro de 2013, ocorreu o **14º Salão de Extensão** que abordou a temática geral do **Salão UFRGS**: *Universidade e desafios da sociedade*. A Extensão ofereceu uma série de modalidades de participação da comunidade universitária, como: mostra interativa, oficinas e tertúlias. Também foram realizados os minicursos sobre "Sistematização de experiências, aprender a dialogar com processos de extensão e ação social" e "Formação metodológica em sistematização de experiências, um processo de trabalho interuniversitário", ministrados, respectivamente, por Oscar Jara, sociólogo radicado na Costa Rica, e pelas professoras Leidy Jiménez Dalorzo (Universidad Nacional - UNA), Lilly Díaz Gamboa (Universidad de Costa Rica - UCR) e Marianela Navarro Valverde (Instituto Tecnológico de Costa Rica - ITCR).

Uma novidade desta edição do Salão foi a escolha e a premiação de projetos destaques na mostra interativa (por meio de votação) e nas tertúlias (por meio de ficha de apreciação). Aproveitamos para anunciar que a **Revista da Extensão** terá reportagem especial, em 2014, sobre os Projetos Destaques no Salão de Extensão UFRGS.

Mantemos o convite para a sua participação na nossa Revista que permite a sistematização das práticas e a troca interdisciplinar de saberes e fazeres entre os extensionistas.

Tenham todos (as) uma agradável leitura.

Claudia Porcellis Aristimunha
Vice-Pró-Reitora de Extensão - UFRGS

Editorial

Revista da Extensão

No período de 01 a 05 de outubro, participei do XVIII Encontro Nacional dos Grupos do Programa de Educação Tutorial - ENAPET, realizado na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, em Recife. A participação no Encontro se deu como representação da Pró-Reitoria de Extensão junto ao Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação do Programa de Educação Tutorial da UFRGS.

Acostumado a participar de eventos restritos aos historiadores e de apresentações de ações de extensão, a minha presença no ENAPET constituiu-se em grata surpresa. Comprovei a imensa possibilidade do exercício interdisciplinar e interprofissional oriundos de variadas disciplinas e áreas do conhecimento. A oportunidade consolidou o desejo de uma universidade pública formadora de cidadãos plenos, capacitados para atuação profissional e para o diálogo com as principais questões nacionais.

São convivências como essas que definem, em parte, os desígnios que o Conselho Editorial da **Revista da Extensão** tem perseguido na seleção dos artigos. Temos destacado o protagonismo dos estudantes na consolidação das ações extensionistas e a capacidade dialógica dos professores ao respaldar as iniciativas dos seus orientandos. A produção de artigos é mais do que a sistematização e a divulgação de resultados, é também a tentativa de dar voz e vez às demandas sociais.

No final deste terceiro ano de edições ininterruptas, a **Revista da Extensão** se fortalece como um importante canal de transmissão de conhecimentos e divulgação das ações de extensão no país. No próximo ano, esperamos ampliar esse fórum de participação ativa na defesa dos princípios da extensão universitária.

José Antônio dos Santos
Editor

Sumário

Entrevista com
Helena Alves D'Azevedo
Uma pioneira no ensino de atividades aquáticas para bebês.
4

Experiência de alunas de nutrição com pacientes atendidos pelo programa de assistência domiciliar de uma unidade básica de saúde
11

Análise do trabalho de catador de rua à luz da psicologia social: um relato de caso
17

Nos caminhos da espera e do silêncio: o processo de oficina com familiares na fila da FASE
24

"Narrativas do esporte" na rádio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
31

Revista
da Extensão

36

Atuação fonoaudiológica no pré-natal: uma experiência em promoção da saúde

43

Cine na escola: um dispositivo para a construção de experiências - *A arte de assinar o que se vê!*

50

A contribuição da monitoria na formação e desenvolvimento dos alunos do ensino técnico de nível médio

56

Extensão em educação financeira

64

Formação continuada de professores e extensão universitária: notas de pesquisa sobre a formação lúdica docente na universidade

Entrevista com
Helena Alves D'Azevedo

Entrevista: José Antônio dos Santos, Leandro Rodrigues e Marcus Meneghetti
Texto: José Antônio dos Santos

A professora **Helena Alves D'Azevedo** é uma das pioneiras no ensino de atividades aquáticas para bebês de 0 a 4 anos no Rio Grande do Sul. Nessa entrevista, ela nos conta como foi a sua iniciação na natação e o seu ingresso como estudante e depois professora da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente aposentada, ela contribuiu na formação de profissionais de natação e para o desenvolvimento de metodologias de ensino de graduação voltados às atividades aquáticas para público infantil. Com essa preocupação, desde o final dos anos de 1970, ela vem atuando em diversas atividades de ensino, pesquisa e projetos de extensão.

Revista da Extensão: Professora Helena, por favor, nos fale sobre a sua iniciação à natação.

Dá para dizer que eu nasci dentro d'água. Meu pai era nadador e desde cedo nos incentivou a nadar e, mais do que isso, a competir. Eu comecei muito cedo e, em 1969, ganhei as primeiras medalhas no [Grêmio Náutico] Gaúcho, onde fui vencedora de todas as provas anuais. Naquele final de ano, ganhei uma enorme medalha de mérito e dedicação. Eu nadei até os 14 anos de forma competitiva, mas com muita raiva uma vez que não tinha vida social. Você imagina uma menina daquela idade usando o cabelo cortado como um menino. O cabelo devia ser mantido bem baixo, pois ficava verde com o cloro quando se treinava todos os dias. Eu não tinha tempo para ir às festas e reuniões dançantes, enquanto as conversas das colegas no Colégio Sévigné eram apenas sobre os encontros e diversões. Então, aos 14 anos, eu briguei com o mundo e disse: - "Não quero mais saber de natação".

RdE: Deve ter sido traumática essa decisão de deixar de nadar. Como foi o seu reencontro com o prazer e o gosto pela natação?

Depois que deixei de nadar de forma competitiva eu fiz todas aquelas coisas de menina, como debutar, namorar e viajar. Aproveitei bastante, e foi quando eu entrei para a Faculdade de Educação Física da UFRGS que eu reencontrei o gosto pela natação. Logo eu comecei a fazer natação universitária e fui competir em todos os jogos acadêmicos que existiam na época. Parei de nadar dos 14 aos 18 anos, depois disso, nunca mais saí das piscinas. Atualmente, além de nadar todos os dias, eu jogo vôlei master também. Com a natação eu aprendi o valor do esporte e a ser competitiva, não gosto de perder nunca.

RdE: Ao que parece, foi o gosto pelo esporte, principalmente a natação, que a levou a ingressar na Escola de Educação Física da UFRGS. Foi isso mesmo?

Sem dúvida. Fiz vestibular para Comunicação Social na PUC (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), em 1976, e para Educação Física na UFRGS, em 1977. Inicialmente, frequentei as duas universidades ao mesmo tempo, e quase terminei o curso de Comunicação, mas quando entrei para a Educação Física, encontrei todas as pessoas que eu vivia na época de competições em piscinas. Como você sabe, o treinamento de esporte individual é muito duro, tu treinas contra o relógio. Se errar a culpa é tua, não tem a justificativa de responsabilizar alguém. Para a criança e o jovem que começam a nadar cedo, essa é uma vida muito disciplinada, embora gratificante pelas amizades que se faz. Então, quando eu entrei na graduação em Educação Física, eu reencontrei alguns colegas e treinadores das equipes que nadavam comigo, o que me estimulou a fazer o curso.

RdE: De certa forma, na ESEF, a senhora se sentiu em casa, o que deve ter determinado também a sua opção profissional como professora de natação.

Eu conhecia o professor "Peixinho" (Jaime Werner dos Reis) que na minha época de nadadora era treinador do Clube Aliança de Novo Hamburgo. Tão logo entrei na ESEF participei de seleção e fui aprovada como monitora da disciplina de natação, isso no final de 1977, e comecei a trabalhar direto com ele. Inicialmente, fazia os dois cursos de graduação e ainda mantinha a carga horária de 20 horas da monitoria, o que se tornou obrigação muito grande para eu cumprir ao mesmo tempo. Foi quando decidi deixar a Comunicação e seguir apenas com o curso de Educação Física. A oportunidade de atuar como monitora de natação despertou em mim o desejo da docência que vinha do meu bisavô Protásio Alves, fundador e professor da Faculdade de Medicina, e do meu pai, Marcello Casado D´Azevedo, professor na Faculdade de Arquitetura e depois na Faculdade de Comunicação. Minha mãe, Martha Alves D´Azevedo, também foi professora e vice-diretora da Faculdade de Comunicação, e ainda o meu tio, Protásio Alves Neto, foi professor da Faculdade de Medicina. Todos eles foram professores na UFRGS.

RdE: Por favor, nos explique como foi o início destes projetos de extensão universitária na ESEF.

O professor Jaime [Werner dos Reis], conhecido como "Peixinho", era diretor do Centro Olímpico, que apesar de estar dentro da Escola de Educação Física era um órgão vinculado à Reitoria da Universidade. O Centro Olímpico tinha veículos e verba própria, com dotação orçamentária para desenvolver projetos não apenas no âmbito da ESEF, embora estivesse sediado lá. Em 1978, nós montamos, na época de férias, dois programas que se chamavam: "Vamos aprender a nadar" e "Natação adaptada para a comunidade universitária". O primeiro era para crianças, enquanto o outro era destinado ao público adulto e ambos deram muito certo.

RdE: Então o início das atividades de extensão na ESEF, se deu enquanto a senhora ainda atuava como estudante e monitora da disciplina de natação?

Sim, eu era estudante monitora, mas tinha a colaboração da Lizete Dias de Castro Miguens que era servidora do Centro Olímpico e tinha formação em Educação Física. Nós criamos os projetos de extensão sob a supervisão do professor "Peixinho". Montamos os projetos e recebemos, nos meses de julho e janeiro, todas as pessoas da comunidade universitária que queriam aprender a nadar. A proposta foi muito bem acolhida e, em quinze dias, nós selecionamos os bolsistas, capacitamos e iniciamos as aulas de natação. Eu acabei assumindo muito mais responsabilidades do que as funções de uma bolsista de graduação, cuidava da carga horária dos demais estudantes e me envolvia na parte administrativa dos projetos. A piscina ficava lotada de gente que pagava uma pequena taxa que era repassada para o Centro Olímpico da ESEF. Em minha opinião, foi assim que começou a extensão em natação na nossa Universidade.

RdE: As atividades de extensão com a natação, inicialmente, foram dirigidas apenas ao público interno da UFRGS, depois a ESEF passou a ter as suas portas, ou piscinas, abertas para toda a sociedade.

No primeiro momento não recebíamos alunos de fora, entendíamos que o Centro Olímpico era da Universidade e tínhamos que fazer esse tipo de atendimento inicialmente para um público interno. As opções de lugares para se aprender a nadar eram muito reduzidas para toda a sociedade, inclusive para a comunidade acadêmica. Até porque, as ações de extensão voltadas à natação foram criadas como projetos pilotos, eram propostas experimentais que demonstraram que dariam certo com outros públicos. A universidade pública começava a se abrir para a sociedade. Os

dois projetos tiveram continuidade por cerca de um ano depois que eu deixei de ser acadêmica. Eu me formei, em 1980, e os projetos seguiram até 1981. Foi uma experiência muito boa para uma estudante de graduação, mas também para toda a sociedade que começou a conhecer a natação e a demonstrar maior interesse por atividades aquáticas em espaços cobertos.

RdE: O que a experiência como monitora de projetos de extensão lhe ajudou como profissional de Educação Física?

Eu comecei a desenvolver na monitoria alguns trabalhos que conhecia muito bem. Como disse, eu aprendi a nadar desde muito jovem, e descobri que eu também sabia ensinar. As atividades de monitoria dos projetos de extensão me deixaram mais próxima dos professores, passei a ter mais conhecimento das instâncias administrativas e contato com pessoas muito diversas. Descobri que eu sempre tive vontade de ensinar a nadar. Em 1981, quando eu me formei e me desvinculei da UFRGS, comecei uma especialização em natação. Depois fui trabalhar na Secretaria de Saúde e também comecei a dar aulas de natação na UNISINOS (Universidade do Vale dos Sinos). Era um curso novo de Educação Física e um grupo de colegas me convidou para trabalhar na montagem de toda a parte de natação. Trabalhei nove anos na UNISINOS e aprendi ainda mais a gostar do que fazia – formar profissionais para ensinar a nadar era o meu maior objetivo.

RdE: Como deu o seu ingresso na UFRGS para ser professora de natação?

Eu dava aulas na UNISINOS e abriu concurso para a ESEF da UFRGS na vaga do professor Derik Oscar Elly no Departamento de Desportos. No mesmo período, também abriram vagas no Departamento de Ginástica e Recreação onde

alguns professores se aposentaram. Portanto, tinha uma vaga no Departamento de Desportos para as disciplinas de natação, e quatro vagas no outro Departamento de Recreação. Eu me inscrevi nos dois concursos e passei em quarto lugar em ambos, só que no Departamento de Ginástica e Recreação, que tinha quatro vagas, me chamaram. Então eu entrei para esse Departamento, em 1989, e fui trabalhar com estudantes universitários para atuarem junto às crianças. A educação física infantil, entendida como recreação, compreendia o ensino da infância até o final do antigo primário.

RdE: Depois de toda a sua trajetória sempre ligada à natação e ao ensino, a inserção como professora e profissional nessa área parecia até natural, não lhe parece?

Certamente. Eu entrei na UFRGS com carga horária de 20 horas e continuei por dois anos com as aulas de natação na UNISINOS. As aulas de natação na UFRGS eram ministradas por três professores em quatro disciplinas: o professor Paulo Gilberto de Oliveira, que chamavam de "Carioca"; o professor Jaime Werner dos Reis, que chamavam de "Peixinho"; e o professor Derik Oscar Elly, que era o mais velho e trabalhava também com aulas de remo. Essas pessoas foram muito importantes para o desenvolvimento da natação na Escola de Educação Física, mas quando abriu uma vaga nesse Departamento eu voltei para a piscina da UFRGS como se nunca tivesse saído. Aquela piscina era o meu chão. A Lizete continuava lá, o professor Peixinho continuava lá, o que nos deu condições para continuar os projetos de extensão que iniciamos como monitora.

RdE: Foi neste período que as atividades de extensão da ESEF cresceram de maneira acentuada.

Eu entrei para a ESEF em 1989. Acho que, em 1991 ou 1992, o "Peixinho", que era o diretor do Centro Olímpico, foi convidado para dar aulas numa universidade da Alemanha durante um ano. Foi o tempo em que eu fiquei de diretora do Centro e comecei a grande fusão dos vários projetos que existiam. Nós tínhamos muitos projetos e a dotação orçamentária era do gestor, como está escrito na regulamentação. Então, quem era o gestor dos projetos era o diretor do Centro e transformamos tudo em extensão. Eu peguei todos os projetos que o "Peixinho" assinava e transformei em ação de extensão. Colocamos, – eu, a Lúcia Rosito, que era assistente social, e o professor de natação Luis Fernando Kruel, Coordenador de Extensão da ESEF na época –, que, aliás, havia entrado em primeiro lugar no concurso de natação e também tinha projetos de natação e hidroginástica, todos os projetos sob a tutela da Pró-Reitoria de Extensão. Desta forma, iniciamos, oficialmente, a extensão na ESEF. Os projetos de natação foram desenvolvendo e especializando conforme a necessidade e as demandas da sociedade. Os profissionais formados em natação são muito procurados no mercado, muitos dos meus alunos montaram espaços para trabalhar com bebês e crianças.

RdE: Aprofundando um pouco mais o seu envolvimento profissional como professora de natação, chegamos às atividades aquáticas voltadas para bebês. Fale sobre o seu envolvimento com o público infantil.

Desde o início das nossas atividades com natação sentimos necessidade de trabalhar de forma diferenciada com o público e separar as crianças dos adultos, foi quando surgiu também a vontade de trabalhar apenas com bebês. A Lizete Dias de Castro Miguens, naquela época, foi ao Rio de Janeiro e fez um bom curso sobre atividades aquáticas para bebês. Ela voltou do Rio e estava iniciando as atividades com crianças quando eu ingressei na UFRGS por concurso. Foi o momento de nós voltarmos a trabalhar juntas. Eu também busquei me especializar nessa área porque sou uma apaixonada por bebês na água. Comecei a trabalhar com bebês a partir da queda do umbigo, com quatro dias de vida até os cinco anos de idade. Esse foi o grande projeto, dentre tantos outros, aquele que ficou mais conhecido, cheguei a ter 16 projetos de extensão voltados à natação ao mesmo tempo. Então tu imaginas quanto tempo eu fiquei naquela piscina. Trabalhar com crianças na água é uma coisa que apaixona e toma tempo. Vários problemas de má formação, cegueira,

Síndrome de Down e outros problemas de saúde são identificados nas aulas de natação com bebês, o que não impede a continuidade, mas deve se ter mais cuidado e especializar o trabalho.

RdE: As atividades que desenvolvemos na universidade, em geral, são de mão dupla – tanto aprendemos como ensinamos –, mas as atividades de extensão e ensino têm como princípio o diálogo. O que a senhora aprendeu durante a sua vida profissional na Universidade?

Eu acho que eu aprendi quase tudo o que sei. Todas essas caminhadas que eu fiz eram desafios em busca de soluções para os obstáculos que se apresentavam. Na maioria das vezes, não temos tempo para perguntar para os outros, tu tens que descobrir saídas e testar para ver se funciona e, ainda, explicar aos outros porque está funcionando daquela forma. O conhecimento científico é muito importante, daí eu fui fazer especialização em natação e pós-graduação em natação e também em psicomotricidade. Fiz mestrado sempre pensando no ensino e na formação de professores, pois eu tinha que dar conta de 15 ou 20 bolsistas que deviam que ser tão bons ou melhores do que eu. Eles tinham contato direto com um público bastante diferenciado e não podiam errar ou dar explicações incorretas.

RdE: As atividades na água, em geral, são vistas com muitas dificuldades e se tornam obstáculos para muitas pessoas, fazer a opção por trabalhar com natação também foi um desafio?

Durante 28 anos não tivemos qualquer tipo de problema na piscina da ESEF. O mestrado voltado à formação de professores foi exatamente porque eu precisava dar conta de saber explicar aos estudantes o que para mim era absolutamente fácil. Claro, eu nado desde os quatro anos, minha facilidade na água é enorme, mas os monitores se errarem, certamente vão traumatizar alguém. Muitas pessoas, pais e mães, que não sabem nadar e tem medo da água, passam essas dificuldades e traumas para os filhos. Nós trabalhamos para que eles percam o medo da água, entrem na piscina e se sintam bem. Assim é a vida da gente, né? Tu nasces e não sabe nada, em dois anos tá correndo e depois só vai aperfeiçoando até chegar à aposentadoria.

RdE: Por falar nisso, como foi a sua opção pela aposentadoria, em 2011, depois de ter envolvimento contínuo e intenso com a correria da vida acadêmica?

Por tanto tempo fiz muitas coisas na Universidade e em função dela, mas também deixei de fazer tantas outras. Depois da aposentadoria eu passei a fazer uma série de outras coisas que não fazia porque não tinha tempo. Você imagina que eu tinha DE [regime de Dedicação Exclusiva] e fazia extensão, dava aulas, assessorias, orientava estudantes. Não importava o tamanho da carga horária de trabalho, eu assumia tudo! Em todas as segundas, quartas e sextas-feiras, desde as sete e meia da manhã, eram sagradas as atividades de extensão, por exemplo. Desde a aposentadoria eu tenho tempo, continuo nadando e estou fazendo uma série de atividades como vôlei, pilates, dança e ioga que havia deixado. No ioga tem exercícios que eu conheço e fazia há algum tempo atrás, desde que reiniciei as aulas não consigo mais. O corpo de hoje não faz alguns exercícios, mas aquele outro fazia. [risos] O melhor é continuar fazendo tudo que acredita que ainda é capaz. Novas escolhas, novos tempos e nova vida! ◄

Experiência de alunas
de nutrição com pacientes atendidos pelo programa de assistência domiciliar de uma unidade básica de saúde

Vivian Cristine Luft | Medicina Social, Curso de Nutrição - UFRGS
Acadêmicas do Curso de Nutrição: Fernanda Telles Fróes, Natália Luiza Kops

A população brasileira, de uma forma geral, está cada vez mais com sua expectativa de vida aumentada. De acordo com o IBGE, no censo de 2010, os idosos (pessoas com 65 anos ou mais) representam 12% da população total do país. Para o ano de 2050, a expectativa no Brasil, bem como em todo o mundo, é de que existirão mais idosos que crianças abaixo de 15 anos (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2007). Este fenômeno demográfico é frequentemente referido como determinante dos custos e gastos

com a saúde. (GONZALEZ-GONZALEZ, et al, 2011).

O envelhecimento pode ser compreendido como um processo natural, dinâmico e irreversível, caracterizado por modificações morfológicas e fisiológicas em função da ação do tempo (GUIMARÃES, et al, 2004). Pessoas idosas são acometidas por doenças e agravos crônicos não transmissíveis que requerem acompanhamento constante, pois, em razão da sua natureza, não têm cura. Essas condições podem gerar um processo incapacitante, afetando a funcionalidade das pessoas idosas, ou seja, dificultando ou impedindo o desempenho de suas atividades cotidianas de forma independente. Ainda que não sejam fatais, essas condições geralmente tendem a comprometer de forma significativa a qualidade de vida dos idosos. No entanto, é função das políticas de saúde contribuir para que mais pessoas alcancem as idades avançadas com o melhor estado de saúde possível (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2007).

O Programa de Assistência Domiciliar (PAD) representa uma estratégia para atender os indivíduos que apresentam dificuldades de locomoção, com incapacidade de se deslocarem até a unidade de saúde. Este programa deve ser desenvolvido por toda a equipe de saúde, dentro das especificidades necessárias, visando um atendimento com resolutividade (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2003).

O Ministério da Saúde publica diretrizes na forma de cadernos para o cuidado de diferentes condições de saúde, com vistas a normatizar as condutas para garantia da melhor atenção possível à população. Desta forma, com a finalidade de oferecer subsídios técnicos específicos em relação à saúde da pessoa idosa, no Caderno de Atenção Básica existe um instrumento para uma avaliação rápida de identificação de problemas de saúde condicionantes do declínio funcional em pessoas idosas. É nesse contexto que a denominada "Avaliação Multidimensional Rápida da Pessoa Idosa" deve ser utilizada de forma complementar nas Unidades Básicas de Saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2007).

A Unidade Básica de Saúde (UBS) Santa Cecília é administrada pelo Hospital de Clínicas de Porto Alegre e funciona em conjunto com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo, portanto uma unidade de assistência à saúde, mas também de ensino e pesquisa. Comporta estudantes de inúmeras áreas da saúde, como medicina, nutrição, enfermagem e assistência social, incluindo acadêmicos, doutorandos e residentes.

Aproveitando a inserção do PAD na UBS, acadêmicas de nutrição optaram por desenvolver um trabalho com os pacientes do programa, dentre suas atividades durante o estágio curricular obrigatório. O objetivo deste trabalho foi verificar a aplicabilidade da "Avaliação Multidimensional Rápida da Pessoa Idosa" por profissionais de saúde não treinados. Para complementar, foi aplicada a Avaliação Nutricional Subjetiva Global (ANSG). A ANSG é um método simples de avaliação nutricional, que tem como objetivo facilitar o diagnóstico da desnutrição e possibilitar a identificação do prognóstico, reconhecendo os pacientes que apresentam maior risco de sofrer complicações associadas ao seu estado nutricional (SILVA, 2000).

A Estratégia Saúde da Família (ESF) foi desenvolvida para reorganizar a atenção básica à saúde, onde equipes multiprofissionais pertencentes às UBSs são referência em atendimento para uma área delimitada. A UBS Santa Cecília é dividida em quatro áreas de ESF. A atividade foi realizada na área 4, que compreende o bairro Petrópolis, inserido na Região do orçamento Participativo 16/Centro, de Porto Alegre - RS. A região conta com uma boa iluminação, ruas calçadas ou asfaltadas. É uma região com grande percentual de idosos, merecendo o desenvolvimento de ações preventivas

Acadêmicas de Nutrição Fernanda Telles Fróes e Natália Luiza Kops, respectivamente. | Foto: Mauren Minuzzo de Freitas.

e educativas buscando melhorar a qualidade de vida dos mesmos.

Os pacientes foram incluídos no Programa de Assistência Domiciliar da UBS baseando-se na portaria 2.527 de 27 de Outubro de 2011 do Ministério da Saúde. Todos os pacientes da área 4, incluídos durante o período de setembro a novembro de 2012, foram avaliados, totalizando 13 pacientes. Durante as visitas, aplicaram-se os instrumentos "Avaliação Multidimensional Rápida da Pessoa Idosa" e "Avaliação Nutricional Subjetiva Global" (DETSKY, 1987).

A relação entre ensino, pesquisa e extensão deve conduzir a mudanças significativas nos processos de aprendizagem e colaborar efetivamente para a formação profissional de estudantes. No curso de graduação em Nutrição, a extensão e a pesquisa estão vinculadas ao ensino. A experiência foi importante para o treinamento, capacitação e articulação com a comunidade. Este trabalho faz parte do currículo do curso, em que os alunos têm um professor responsável acompanhando e orientando suas intervenções. Os professores supervisionam todo o atendimento de maneira que qualquer atividade prática realizada pelos estudantes se torna também um momento de aprendizagem. Nessas práticas, os alunos atendem pessoas que não podem arcar com os custos de tratamento.

N	Idade	Sexo	Motivo inclusão	Diagnósticos	Peso habitual (kg)	Perda de peso últimos 6 meses	Disfunção há quanto tempo	Dificulda-de de deglutir	Apetite	Índice de Massa Corporal (kg/m^2)	Exame físico	Avaliação Subjetiva
1	65	F	Não Deambula	Depressão, Dislipidemia, Hérnia de disco, Tendinite, Úlcera de Pressão, Vertigem	69	Sim	4 meses	Não	Bom	–	0	Nutrido
2	75	M	Dificuldade Deambular	Alcoolismo, DM, Dislipidemia, Hiperparatireoidismo, HAS, Prostatectomia	NR	Sim	1 ano	NR	NR	–	Perda Muscular, Edema tornozelo	Moderadamente Desnutrido
3	76	F	Dificuldade Deambular	Alzheimer	58	Sim	0	Não	Regular	–	0	Nutrido
4	77	F	Dificuldade Deambular	Alzheimer, DM2, HAS, Infarto Agudo do Miocardio	40	Sim	8 anos	Sim	Bom	–	Perda Muscular	Moderadamente Desnutrido
5	77	F	Dificuldade Deambular	Alzheimer	NR	NR	0	NR	NR	–	0	NR
6	78	M	Dificuldade Deambular	AVC, Dislipidemia, HAS, Incontinência urinária, Marca-passo, Orquite	60	Sim	5 anos	Não	Bom	–	Perda Muscular	Nutrido
7	80	F	Não Deambula	Artrite Reumatóide, Demência, HAS, Úlcera Pressão	50	Sim	1 ano	Não	NR	–	Perda Gordura, Perda Muscular	Moderadamente Desnutrido
8	80	F	Dificuldade Deambular	Artrose, HAS, Hipotireoidismo,	86	Não	5 meses	Não	Regular	–	Edema tornozelo	Nutrido
9	90	F	Dificuldade Deambular	AVC, Alzheimer, Aortoesclerose, DM2, HAS	NR	NR	0	Não	Bom	20,31	0	NR
10	92	F	Dificuldade Deambular	AVC, anemia, HAS, Insuficiência Cardíaca Crônica	46	Não	0	Não	Bom	–	Perda Gordura, Perda Muscular	Moderadamente Desnutrido
11	93	F	Não Deambula	AVC, Embolia pulmonar	80	Sim	NR	Sim	Regular	–	Perda Muscular, ascite	Nutrido
12	95	F	Não Deambula	Demência, Prótese	45	Sim	5 meses	Não	Regular	–	Perda Gordura, Perda Muscular	Moderadamente Desnutrido
13	98	F	Dificuldade Deambular	HAS, Artrose, Insuficiência Cardíaca Crônica, Depressão, Constipação crônica,Fraqueza	60	Sim	0	Não	Bom	–	0	Nutrido

Tabela 1: Resultados da Avaliação Subjetiva Global dos pacientes estudados.

Legenda: (F) Feminino; (M) Masculino; (HAS) Hipertensão Arterial Sistêmica; (DM2) Diabetes Mellitus 2; (AVC) Acidente Vascular Cerebral; (NR) Não souber responder; (–) Não foi possível analisar; (0) Paciente sem perda muscular, perda de gordura, ascite, edema sacral e/ou de tornozelo

Avaliação Nutricional Subjetiva Global - ANSG

A ANSG é uma ferramenta que favorece a avaliação dos riscos nutricionais em enfermos através de uma abordagem ampla e não invasiva, avaliando a condição clínica do indivíduo. Além do peso, leva em conta outros fatores, como perda de peso, tecido adiposo e muscular, alterações da ingestão dietética e da capacidade funcional, presença de sintomas gastrointestinais e o grau de estresse segundo o diagnóstico. O diagnóstico final é feito de forma subjetiva (em nutrido, moderadamente desnutrido ou gravemente desnutrido), considerando o conjunto desses fatores. No entanto, foram encontrados problemas ao aplicar o questionário devido à dificuldade dos pacientes e cuidadores em responder às perguntas referentes ao peso habitual, quantidade de perda de peso e mudanças de apetite. A ANSG avalia a perda de peso nos seis meses anteriores à avaliação e verifica alteração de peso nas últimas duas semanas, o que foi possível somente em um paciente, já que muitos dos pacientes são acamados ou não sabiam informar o seu peso anterior.

N	Peso atual (kg)	Diarréia, vômito ou uso de sonda	Altera-ção visual	Teste sussurro Respon-deu?	Inconti-nência urinária	Proble-ma nas relações sexuais	Frequen-temente triste	Repetir o nome de 3 objetos após 3 min	Tocar as mãos na nuca	Levantar da cadeira sozinho	Preparar suas refeições	Razões da incapacidade	Escadas na casa	Nº quedas último ano	Quem poderia ajudar quando incapacitado
1	–	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	–	Não	Não	Não	Mielite	Sim	0	Técnica enfermagem
2	–	Não	–	-	Não	Não	–	–	–	–	–	–	–	NR	–
3	55	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Alzheimer	Sim	1	Filha
4	–	Não	–	–	Sim	Não	Não interage	–	Não	Não	Não	Alzheimer	Sim	0	Filho; Cuidador
5	–	Não	–	–	Não	Não	–	–	–	–	–	–	–	NR	–
6	64,2	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Acidente Vascular Cerebral	Sim	1	Filha
7	–	Não	–	–	Sim	Não	–	Não	Não	Não	Não	Demência	Sim	NR	Familiar
8	90	Não	Não	–	Não	Não	Não	Não	–	Sim	Sim	Cirurgia fêmur	Sim	0	Filha
9	52	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim		Sim	Sim	Não	–	Sim	3	Filho,nora
10	37,6	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Demência	Sim	0	Filhas
11	–	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	–	Sim	Não	Não	–	Sim	"Várias"	Família, amiga
12	45	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Queda	Sim	1	Filhas e netos
13	49	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	–	Sim	Sim	Não	Demência	Sim	1	Filhas

Tabela 2: Resultados da Avaliação Multidimensional Rápida da Pessoa Idosa.

Legenda: (NR) Não souber responder; (–) Não foi possível analisar.

Na prática, nesse contexto, o diagnóstico nutricional da ANSG baseou-se principalmente no exame físico. Isso se deve à dificuldade de aferir as medidas antropométricas dos pacientes e ao fato de não saberem informar a variação de peso em determinado período. Quando questionados sobre o peso provável, familiares e pacientes informavam medidas não condizentes com a realidade, normalmente superestimando. Dessa forma, o exame físico foi considerado a etapa mais importante para estes pacientes já que não necessita de instrumentos para realizar, é facilmente aplicado e eficaz. No entanto, ressalta-se que esse ponto é crítico, já que essa é a etapa que exige maior treinamento do avaliador.

Avaliação Multidimensional Rápida da Pessoa Idosa

A Avaliação Multidimensional Rápida da Pessoa Idosa representa uma avaliação prática para identificar problemas de saúde condicionantes de declínio funcional em pessoas idosas. Quando necessário, indica a utilização de outros instrumentos mais complexos, os quais não foram aplicados no presente estudo. As etapas que os avaliadores encontraram maior dificuldade de realizar foram relativas às avaliações da visão, da audição e da atividade sexual. Ainda que não seja mencionada necessidade de treinamento nas instruções disponibilizadas pelo

Ministério da Saúde, consideramos que um treinamento antes da aplicação desse questionário poderia auxiliar a padronizar sua utilização e evitar possíveis dúvidas ou erros no momento de seu emprego.

O avanço da idade implica transformações naturais, tornando complexa a avaliação do estado nutricional de idosos. A maioria dos autores considera as medidas antropométricas e os exames laboratoriais como padrão-ouro para avaliar o estado nutricional de idosos. No entanto, muitas vezes, observa-se que estes métodos são pouco viáveis na prática clínica, em decorrências das limitações físicas na geriatria, assim como também nas condições financeiras, e nos limites apresentados pelo sistema de saúde.

A Avaliação Multidimensional Rápida da Pessoa Idosa se mostrou um instrumento útil para uma visão global da situação do paciente acamado em atendimento domiciliar. Essa avaliação pode ser realizada por profissionais de saúde de diferentes áreas, mediante capacitação para sua correta aplicação, auxiliando-os a verificarem aspectos não tradicionais de seu campo de atuação.

Como o PAD atende principalmente pacientes acamados, verificou-se que a parte essencial ao diagnóstico nutricional da ANSG foi o exame físico. Conhecida a importância do diagnóstico precoce do estado nutricional do idoso, torna-se necessário que o método de avaliação seja sensível e de fácil utilização.

A avaliação nutricional contida na Avaliação Multidimensional Rápida da Pessoa Idosa parece não ser adequada para o diagnóstico nutricional do paciente acamado, por se restringir a dados antropométricos (frequentemente não disponíveis nesse contexto). Todavia, a ANSG contribuiu para o aprimoramento do diagnóstico nutricional dos indivíduos do PAD. Sendo assim, sugere-se a agregação do exame físico a esse instrumento. ◄

Referências

DETSKY, AS. McLaughlin JR, Baker JP, Johnston N, Whittaker S, Mendelson RA, Jeejeebhoy KN. What is subjective global assessment of nutritional status? **Journal Parental Enteral Nutrition**, 11:8-13, 1987.

GONZALEZ-GONZALES, C., et al. Health Care Utilization in the Elderly Mexican Population: Expenditures and Determinants. **BMC Public Health**, 11(1):192, 2011.

GUIMARÃES, L.H.C.T., et al. Comparação da propensão de quedas entre idosos que praticam atividade física e idosos sedentários. **Revista Neurociências**, v.12, n.2, 2004.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Brasil. Grupo Hospitalar Conceição. LOPES, Mauro C. (Org.). **Manual de assistência domiciliar na atenção primária à saúde**. Porto Alegre: Serviço de Saúde Comunitária do Grupo Hospitalar Conceição, 2003.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Brasil. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica: atenção domiciliar às pessoas idosas. Envelhecimento e saúde da pessoa idosa. **Cadernos de Atenção Básica**. (Normas e Manuais Técnicos), série A. n.19. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

PORTAL BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde do Idoso**. Disponível em: http://www.brasil.gov.br/sobre/saude/saude-do-idoso.

PORTAL SAÚDE. **Morbidade Hospitalar do SUS** – por local de residência – Brasil. Disponível em: portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/morbidade_etaria.pdf.

SILVA, M. C. G. B. Avaliação Subjetiva Global. In: Waitzberg D. L. **Nutrição oral, enteral e parenteral na prática clínica**. São Paulo: Atheneu, p. 241-53, 2000.

Figura 1: Início de uma rota de catação | Foto: Fernanda de Oliveira, 2012.

Análise do trabalho
de catador de rua à luz da psicologia social: um relato de caso

Rosa Nadir Teixeira Jerônimo | Psicologia/UNESC
Patrícia Martins Goulart | Psicologia/UNESC
Acadêmica de Psicologia: Fernanda de Oliveira

Este relato configura uma intervenção decorrente de duas práticas curriculares vinculadas aos programas de extensão Coleta Seletiva Solidária e Ações em Economia Solidária, realizados na UNESC. O primeiro se articula de modo interdisciplinar com professores e acadêmicos dos cursos de Engenharia Ambiental e Psicologia. Este programa tem como objetivos possibilitar espaços de ação--reflexão-ação junto às comunidades de catadores de materiais recicláveis e seus apoiadores, como também à expansão de atividades relacionadas à coleta seletiva de resíduos no município de Criciúma - SC. O Programa Ações em Economia Solidária (PAES-UNESC), por sua vez, também se caracteriza como um projeto interdisciplinar

de extensão que tem como objetivos principais promover ações voltadas para o fortalecimento de empreendimentos populares, com ênfase na autogestão, articulando-se sob os pressupostos da Economia Solidária.

A Associação Criciumense de Catadores (ACRICA), organizada em torno do bairro Tereza Cristina, mapeado como uma das zonas de pobreza do município configurou o campo desta prática. Desde o ano 2010, esta associação tem tentado se estruturar formalmente com o apoio de instituições públicas, a fim de tornar-se uma cooperativa, processo esse que tem se dado com avanços e retrocessos.

Uma das ações do Projeto Coleta Seletiva, nesta intervenção, consistiu em apoiar o público alvo na transformação da ACRICA em uma cooperativa, com o propósito de melhorar as condições de vida e de trabalho dos catadores. As dificuldades para a estruturação de uma cooperativa popular têm sido alvo de estudos e pesquisas em diversos âmbitos (ANDRIOLA, 2008), incluindo os empreendimentos de reciclagem (COELHO, 2007).

Assim, dentre as atividades realizadas junto aos catadores constava a mediação de conflitos e ações de formação e informação sobre grupos de autogestão (CASTANHEIRA, 2008). Na continuidade do processo de intervenção, os trabalhos contaram com o suporte do PAES, com vistas aos aspectos objetivos e subjetivos relacionados ao trabalho. As ações desenvolvidas se pautavam no diálogo contínuo e a construção coletiva de alternativas e soluções para as dificuldades que se apresentavam na estruturação da cooperativa.

O cumprimento dos "objetivos" da intervenção (traçados em conjunto com os associados) se mostrou distante, especialmente, nos Fóruns mensais que reuniam extensionistas, apoiadores e catadores. A postura de subalternidade ou ausência física por parte dos catadores nestes espaços exigia uma revisão conjunta dos propósitos e métodos de trabalho. Destacamos uma situação ocorrida num dos fóruns, na qual se encontravam apoiadores com recursos financeiros para investir na associação, entretanto, não havia catadores presentes para discutir sobre o assunto.

Porque os maiores "interessados" não compareciam nas reuniões, e se compareciam, porque silenciavam?

Nas discussões que se estabeleciam ponderou-se que a conquista de uma maior horizontalidade nas relações exigiria uma mudança de postura, não apenas da parte dos catadores, mas da equipe como um todo. Esta concepção encontra respaldo nos pressupostos Freirianos relacionados à dialogicidade, como uma das diretrizes da extensão universitária.

Nossa ênfase recairá sobre a interação dialógica como um dos desafios que se colocaram na prática junto aos catadores de lixo, embora outras quatro diretrizes previstas nos fazeres da Extensão Universitária permeassem os nossos objetivos. Fazemos alusão à interdisciplinaridade e interprofissionalidade que prevê a interação entre diferentes áreas do conhecimento e alianças entre diferentes setores da sociedade. A indissociável relação entre o Ensino, Pesquisa e Extensão, no processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa), com consequente extensão das ações junto às comunidades. O impacto na transformação social, que decorre desta interrelação da universidade com a sociedade, e o impacto na formação do estudante, com base nos aspectos metodológicos e teóricos apreendidos e empreendidos durante as práticas de extensão.

Dito isto, partilharemos o relato de uma acadêmica extensionista, que buscou compreender os pontos de vista dos catadores no que se refere aos propósitos desta intervenção e estabelecer uma via de diálogo entre ambas às partes. Compreendíamos que esta ação consistia num dos passos fundamentais para a continuidade dos trabalhos.

O caminho percorrido

Sob a orientação das professoras do curso de Psicologia (que neste artigo se encontram como autoras) por dois semestres senti e vivi situações de uma catadora de rua. Acompanhei catadores, empurrei carrinhos de lixo, sofri rechaçamento de uma classe social que não me reconheceu. Mexi no lixo, na sujeira e nos restos alheios, por vezes senti nojo, mas o que mais me surpreendeu foi o sentimento de humanização que me invadiu inteiramente. Comecei a rever a minha jornada acadêmica, o que aprendi e, aos poucos, fui desconstruindo ideologias, conceitos cristalizados e passei a incorporar a vivência de pessoas que desenvolvem um trabalho tão digno quanto essencial em nosso contexto.

Antes de meu "batismo" como catadora, marquei e desmarquei algumas catações. Estava apreensiva em realizar esta tarefa, e por mais que a reconhecesse como uma escolha pessoal me preocupava em como seria realizá-la, como reagiria às exigências da atividade, como as pessoas da rua me tratariam. Também me preocupava (no auge da minha juventude) se conseguiria vencer fisicamente o percurso, mas principalmente se os catadores me aceitariam.

Figura 2: Separação do material coletado. Foto: Fernando Inácio, 2012.

Figura 3: Catadora dividindo a avenida com carro. Foto: Fernando Inácio, 2012.

Quando a proposta de catar foi apresentada para Maria[1] na presença da orientadora, a resposta foi: - "Tudo bem, mas coitada...". Em outras oportunidades Maria me perguntou: - "Seus pais não falam nada de você estar aqui?".

- "Não tens vergonha de empurrar o carrinho perto da faculdade onde estuda?".

A essas falas seguiram-se muitas outras que demonstravam que para a catadora, algo parecia estar fora do lugar. Uma estudante universitária aproximando-se de uma catadora de rua caracterizou-se como algo incomum, uma loucura. Com suas constantes indagações Maria me mostrava que não poderia ser normal que uma estudante decidisse sair de sua casa, ainda de madrugada e assumir a tarefa de uma catadora.

Para mim o olhar e falas de Maria representavam o reflexo de uma ordem social invertida que nos faz ignorar a presença do outro e tornar invisíveis os catadores de ruas e tantas outras classes trabalhadoras estigmatizadas socialmente. Um olhar cristalizado que nos desumaniza ao romper com a ordem natural das coisas. Conforme Costa (2002, p.122), não pode ser "natural que gente não seja sensível a gente".

Foi vivenciando a rotina diária de Maria, que percorre cerca de dez quilômetros em aproximadamente três horas, que aprendi minha primeira lição como catadora: **catar é uma tarefa solitária**. Por vezes cruzamos com outros catadores em sua solitária tarefa, também é assim quando eu os encontro em diferentes lugares da cidade. É tão característico o trabalho solitário destas pessoas que, ao perceberem a catadora acompanhada, faziam comentários, como: - "Arrumou uma ajudante?", ou, - "Não está sozinha hoje?".

1. Maria representa um nome fictício criado para proteger a identidade da catadora.

Ao retornamos de nosso primeiro dia de trabalho juntas, a chuva nos fez uma visita. Não havia outra opção, devíamos continuar o percurso o mais rápido possível e nos abrigarmos na casa de Maria. Aliada à chuva veio o calor. O sol forte sob a pele, o frio intenso da manhã escura. Como destaca Costa (2004, p.195): "O primeiro impacto físico de se trabalhar como gari [...] refere-se à exposição do corpo as variações de temperatura e condições climáticas gerais". Tal impacto é sentido de forma tão brusca que parece não haver qualquer possibilidade de amenizá-lo.

Nossa rotina de trabalho acontecia aos sábados, dia em que o caminhão compactador realiza a coleta no município, assim, todo tipo de lixo pode ser encontrado nas ruas. Este fato me permitiu vivenciar outra dimensão do trabalho de catador: os restos sociais. Comida (já em decomposição), lixo de banheiro, fraldas descartáveis, cacos de vidro, materiais que, aliados à falta de proteção com que os catadores executam seu trabalho, se tornam fontes de doenças e acidentes.

Antes de nossa primeira catação, perguntei à Maria sobre os tipos de luva que utilizava, queria providenciar um par adequado para minha proteção. Ela disse: - "Não uso luvas Fernanda,

Figura 4: Compactando o material coletado.
Foto: Fernando Inácio, 2012.

atrapalham para abrir as sacolas". Arrisquei, embora não sem medo, acompanhá-la do mesmo modo como realizava sua tarefa, sem proteção alguma. Retornava para casa com a sensação de que eu mesma havia me tornado lixo, sem possibilidades de tornar as minhas mãos limpas novamente. Estaria me contaminando por um novo modo de vida?

Ouvi muitas histórias sobre acidentes sofridos por meus colegas temporários e amigos: quedas da carroça, atropelamentos, acidentes com graves consequências, doenças que surgiram em decorrência da rotina pesada de trabalho. Tudo neste ambiente parece atentar contra a integridade física e moral dos catadores. O corpo abatido precisa permanecer em sua rotina, muitas vezes, a única fonte de sustento da família, e quando o corpo por fim se entrega, permanece a alma aviltada.

Muitas pessoas que encontramos pelo caminho foram solícitas conosco. No entanto, falas excludentes e humilhantes foram trazidas pelos catadores. Para a população em geral os catadores de rua apresentam-se como malandros, preguiçosos, aproveitadores, gente com as quais se deve manter distância. Pude vivenciar esta condição de humilhação a partir dos olhares vigilantes e punitivos que faziam questão de se mostrar presentes, muitas vezes verbalizando: - "Deixe tudo como você encontrou". - "A tampa da lixeira não estava assim quando você chegou".

Inerente à condição de reconhecimento pelo outro, está o auto-reconhecimento como sujeito. Quando contei a Maria meu interesse em tornar-me catadora a resposta foi: - "Tão branquinha...". Ela se referia à cor da minha pele. A esta fala seguiram-se muitas outras, que, baseadas em minha aparência revelavam a forma como estes sujeitos se percebem: - "Eu não preciso usar boné, mas acho que você deveria usar". - "Nunca pensei alguém como você mexendo no lixo". - "Os outros devem achar estranho te ver mexendo no lixo".

Figura 5: Final de uma rota de catação. Foto: Fernando Inácio, 2012.

Conhecendo a história de Maria, uma mulher vaidosa e defensora dos direitos de sua classe e gênero pode-se dizer que um processo de humilhação social, exclusão e invisibilidade pública, ainda está enraizado na vida e no cotidiano deles. O que interfere na maneira como percebem a si mesmos.

Nas falas de Maria para sua mãe notei o espanto em ver uma estudante empurrando o carrinho: - "Falei lá em casa que empurrasse o carrinho e tudo". Surpreenderam-se com o fato de haver permanecido em sua casa após a catação, participando da etapa de separação dos materiais coletados: - "Ela ajuda mesmo". E principalmente, espantaram-se com o fato de haver retornado para outras catações.

Sintetizando...

Costa (2004, p. 153) assinala as dificuldades enfrentadas por aqueles que passam pela experiência de catador: "... àquelas horas em que, para estar com eles, ultrapassamos o desconforto, o cansaço pesado, o nojo". Por outro lado, nas palavras de Freire (2005, p. 94): "ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo ao outro é a consequência óbvia".

Esta vivência encontra respaldo também nas palavras de Martin-Baró (1996) no que se refere à atuação de uma psicologia de veio crítico, que

não possui o direito de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores ao outro, assumindo uma posição acadêmica de detentora do saber. Ela deve pautar sempre suas ações para a liberdade e a autonomia dos sujeitos, o que se faz a partir de um ato dialético, de conscientização e abandono de relações de dominação e subordinação.

Ao lado de Maria não havia classificação social, não havia os papéis de catadora e estudante, mas pessoas em situação de trabalho. O encontro que ensina a amar está além das ideologias, das cosmovisões que criam relações de opressão e estereótipos cristalizados. (GUARESCHI, 2001)

A sensação de que algo grandioso e inesquecível acontece é resultado, segundo Costa (2004, p. 30), da amizade: "que é como uma cura para a nossa ignorância e para a nossa arrogância". Estar entre os humilhados não significa apenas atinar a sua dor, mas reconhecer-se como carente, como quem tem muito a receber e aprender nesta troca inter-humana. Lugar onde nos tornamos iguais e podemos vivenciar a sensação de que não apenas ouvimos, mas sim conversamos, dialogamos, verdadeiramente com a experiência de alguém.

Para Freire (2005, p.40), solidarizar-se não é apenas criar um pseudoespaço de escuta e de assistência, segundo ele: "...a solidariedade verdadeira [...] está em, com eles, lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este "ser para o outro"".

A ausência dos catadores ou o silêncio nos mostrou a necessidade de refletirmos criticamente sobre o significado da dialogicidade. Paulo Freire disserta com maestria sobre contexto, e enfatiza sobre o quão inócua será uma "extensão universitária" que prescinde da comunicação (FREIRE, 1980). Durante a catação de lixo entre a catadora e a extensionista o silêncio deu lugar à palavra, diálogo necessário numa relação de horizontalidade, base essencial para os espaços ditos democráticos.

E neste caminho a academia tem muito a aprender com os catadores no que se refere ao silêncio, ao conhecimento dos fazeres "do outro" que por sua vez tem modos peculiares de expressão que não estão à mercê dos modelos universitários. São pontes a serem construídas. O trabalho mencionado até aqui teve continuidade e outros desdobramentos que serão detalhados em nova oportunidade. ◄

Referências

ANDRIOLA, Ítalo Roberto F. **A economia social e os estados do cooperativismo**: ascensão ou declínio dos princípios do cooperativismo em empreendimentos autogestionários. Tese em Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. Disponível em: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tedesimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2650>. Acesso em: 16 de setembro de 2010.

COELHO, Diego Bonaldo. **De catadores de rua a recicladores cooperados**: um estudo de caso sobre a formação e a gestão de uma cooperativa de reciclagem. Mestrado em Administração de Empresas. São Paulo, Universidade Mackenzie, 2007.

COSTA, Fernando Braga da. **Homens invisíveis**: relatos de uma humilhação social. São Paulo: Globo, 2004.

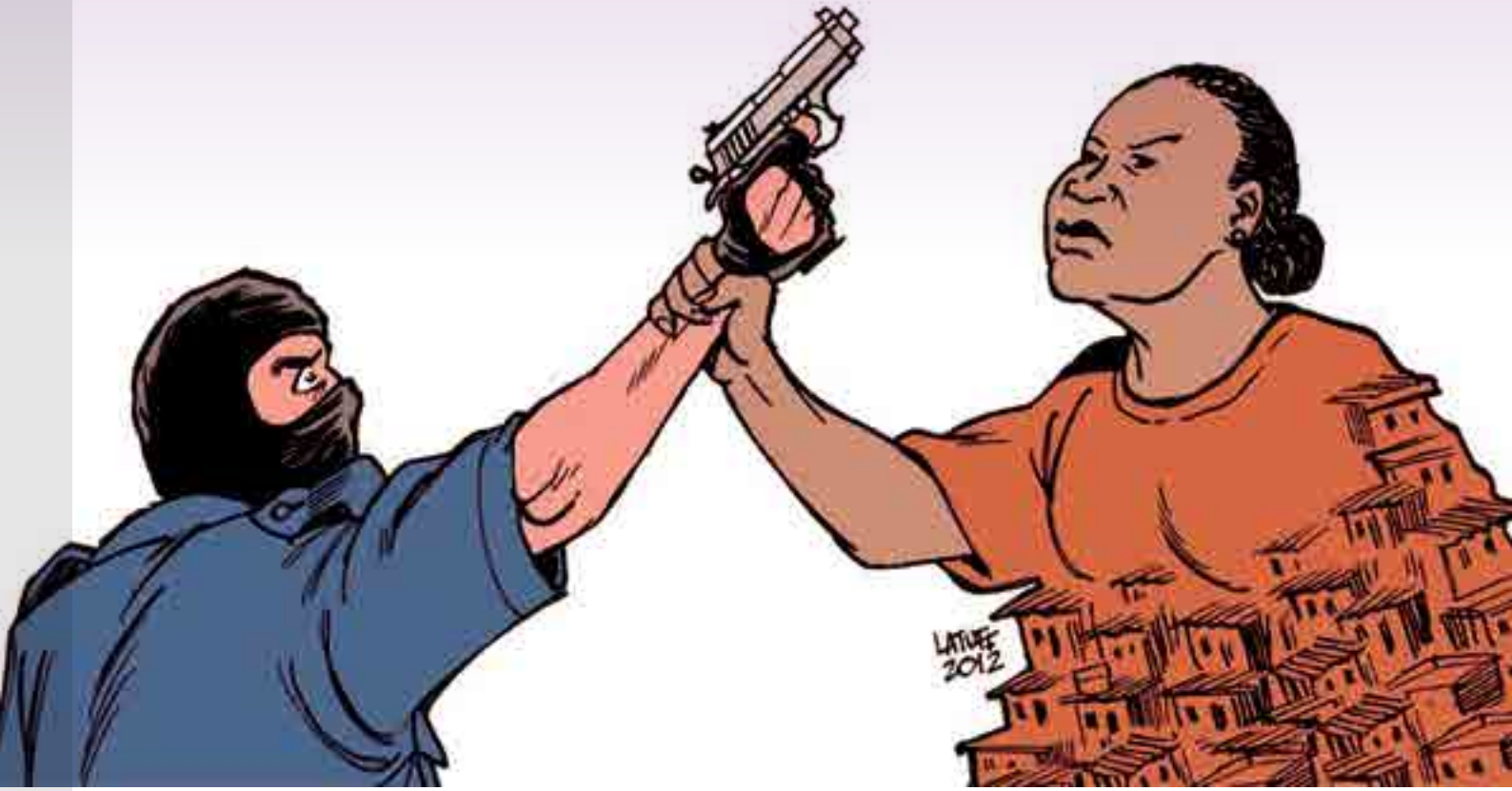
COUTINHO, Maria Chalfin, et al. Novos caminhos, cooperação e solidariedade: a psicologia em empreendimentos solidários. **Psicologia & Sociedad**e. Florianópolis, vol. 17, nº 1, p. 17–28, jan./abr. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GUARESCHI, Pedrinho. **Compromisso social da Psicologia**. In CANIATO, Angela M., TOMANIK, Eduardo A. (Orgs.). Compromisso social da Psicologia. Porto Alegre: ABRAPSOSUL, 2001.

MARTÍN-BARÓ, Ignácio. O papel do Psicólogo. **Estudos de Psicologia**, 2(1), 7-27, 1996.



Nos caminhos da espera
e do silêncio: o processo de oficina com familiares na fila da FASE

Gislei Lazzarotto | Psicologia Social - UFRGS
Acadêmicos de Direito: Ariane Oliveira, Carlos Augusto Becker
Acadêmicos de Psicologia: Cecília Suñé Novossat, Karine Szuchman

O Coletivo Fila é um grupo que se propõe a fazer intervenções na fila em que familiares de adolescentes que estão em internação provisória na Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE) aguardam para visitá-los. O grupo, coordenado pela professora Gislei Lazzarotto, se propõe a construir um espaço de acolhida, escuta e retirada de dúvidas jurídicas, através de proposições coletivas que vão desde conversas informais até oficinas.

O Coletivo é composto por 10 estudantes de graduação das áreas de direito e psicologia integrantes de projetos de extensão da UFRGS, que se uniram para pensar esta proposta de

intervenção específica por interesse na temática de violação de direitos e privação de liberdade. Os projetos envolvidos são: o PIPA (Programa Interdepartamental de Práticas com Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei) e o Coletivo Desencadeia[1].

O PIPA, criado em 2011, desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão ligadas ao desenvolvimento de uma metodologia de atendimento aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa a partir de práticas interdisciplinares de extensão e na articulação intersetorial de políticas públicas, integrando projetos das áreas de psicologia (Estação Psi)[2], direito (G10)[3] e educação (PPSC)[4]. O Coletivo Desencadeia, outro participante do Coletivo Fila, se propõe a visibilizar e colocar em análise os mecanismos das ações de segregação, enclausuramento e punição naturalizados e legitimados socialmente, e desencadear ações que operem pela afirmação de uma perspectiva do cuidado e da liberdade, desenvolvendo dispositivos de desconstrução desses mecanismos.

O início do projeto com as filas na FASE se deu em 2011, quando o G10 debatia muito sobre seu papel além da defesa processual aos adolescentes. Discutia-se que uma atuação extrajudicial seria essencial para um melhor entendimento da realidade do nosso Sistema, e que as famílias dos adolescentes poderiam ser o principal elo para atingir esse objetivo. A partir disso, fez-se possível uma aproximação com a AMAR (Associação de Mães e Amigos de Adolescentes em Risco) e uma parceria para um projeto de atividades nas filas da FASE começou a surgir.

A fundamentação teórica utilizada para embasar a construção metodológica do Coletivo Fila parte de alguns princípios da análise institucional, que tem como um de seus pressupostos a multirreferencialidade. O grupo busca em diversos autores e obras as teorias agregadoras às práticas na elaboração do projeto, que se modifica no tempo de acordo com as demandas e os desafios encontrados ao longo do desenvolvimento das atividades. Quando do estabelecimento da parceria do grupo G10 com a associação AMAR, teve início o processo de encomenda.

Nesse sentido, houve a investigação cuidadosa das demandas trazidas pela Associação ao grupo. Para a AMAR, que se estabelecera como mediadora entre a FASE e as famílias dos adolescentes internos, havia a necessidade de oferecer um suporte técnico-jurídico acerca da apuração do ato infracional e da aplicação e execução das medidas socioeducativas a essas famílias. Cuida-se que também havia demandas por parte do G10, uma vez que o grupo desejava dar início a um projeto de assessoria popular que extrapolasse a atuação processual. As idas periódicas do grupo à fila do Instituto Carlos Santos (ICS) começaram em março de 2012 e, desde então, a atividade é realizada em sábados alternados com grupos de três a quatro estudantes. O Instituto foi a unidade escolhida em virtude da rotatividade dos adolescentes ali internados e, consequentemente, da circulação dos seus familiares. As questões que eles demandam decorrem justamente do fato da internação ser provisória (com prazo máximo de 45 dias), enquanto aguardam os procedimentos judiciais anteriores à sentença.

1. O PIPA é coordenado pela professora Carmen Maria Craidy (Faculdade de Educação), e o Coletivo Desencadeia pela professora Gislei Lazzarotto.

2. Estudo e Ação em Políticas de Subjetivar e Inventar (Estação Psi), coordenado por Gislei Lazzarotto que, desde 2002, desenvolve ações de implementação e assessoria a programas que atendem ao público juvenil, envolvendo o processo de profissionalização e de trabalho educativo.

3. Grupo de Assessoria a Adolescentes Selecionados pelo Sistema Penal Juvenil (G10) que compõe o SAJU (Serviço de Assessoria Jurídica Universitária) e desenvolve um trabalho de assessoria jurídica com acompanhamento interdisciplinar voltado a adolescentes que respondem a processo de ato infracional, coordenado pela professora Ana Paula Motta Costa, da Faculdade de Direito.

4. Programa de Prestação de Serviço a Comunidade (PPSC), desenvolvido junto à Faculdade de Educação, que objetiva o recebimento de adolescentes autores de ato infracional para o cumprimento da medida socioeducativa de Prestação de Serviço à Comunidade.

Na vivência das ações realizadas na fila, partimos da ideia de extensão enquanto comunicação, baseada na lição de Paulo Freire (1983, p. 22):

> "...o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações".

Desse modo, muitas questões foram desenvolvidas a partir do diálogo com as pessoas que enfrentam longas horas de espera para verem seus filhos, irmãos, namorados e amigos (Serrano, 2008). Notou-se que, muito além das dúvidas processuais, essas famílias têm uma grande demanda por um espaço de escuta, uma vez que sofrem inúmeras violações de direitos, antes, durante e depois de todo o caminho do ato infracional. A partir disso, estudantes de psicologia foram chamados a participar da iniciativa, somando-se assim mais integrantes do PIPA e do Coletivo Desencadeia.

Após iniciarmos a atividade no campo e estarmos em contato com os familiares dos adolescentes, fomos escutando aos poucos a angústia daquelas pessoas, na sua maioria mães, que não sabiam nem o que poderia acontecer com seus filhos. Não sabiam como se dava o desenvolvimento das audiências e porque seus filhos aguardavam dentro da FASE e não em liberdade. Não sabiam a quem recorrer quando das violências policiais e traziam fortemente consigo um sentimento de impotência e culpa frente à situação em que seus filhos se encontravam.

Após algumas idas à fila com esse novo formato de atividade, isto é, estabelecimento de um espaço de debate de questões jurídicas aliado à possibilidade de escuta ativa dos problemas extraprocessuais, através da parceria entre os alunos dos cursos de direito e de psicologia, despontou no grupo a vontade de modificar a forma de intervenção na fila. A ideia era que as falas pudessem acontecer de maneira coletiva, abarcando também a interação entre os familiares e não apenas a conversação entre alunos e parentes de maneira individual, como costumava acontecer. Nesse sentido, em uma reunião do Coletivo Fila, juntamente com a professora da Faculdade de Psicologia, Gislei Lazzarotto, sugerimos que fosse elaborada uma oficina de fotos para ser proposta na fila.

A partir dessa discussão, começamos a problematizar noções como as de indivíduo e de tempo, temas indispensáveis para um trabalho de escuta e de testemunho. A tentativa era captar os rastros das experiências daqueles que narram suas vivências (Benjamin, 1987). Pensando então para além do indivíduo, abre-se toda uma rede de modos de subjetivação, processos em que saberes e poderes se engendram e se dobram, cristalizando-se em verdades e sujeitos dessas experiências, que então os são e, assim, os enunciam.

Entendemos, segundo Foucault (1987, p. 27), que:

> "Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredio ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento".

Somos, portanto, o que experienciamos e o que produzimos coletivamente, enquanto memória e devir dessas experiências, dentro dos processos de um possível (legitimável socialmente) tempo-espaço. Assim, somos e criamos passados e futuros (e o presente como consequência) - e é na invenção de possíveis tempos de existência que pautamos nossas intervenções neste tempo-espaço das filas, momentos de espera que carregam consigo tantas angústias e dúvidas que poderia dizer-se que o tempo fica suspenso.

Além destes pontos, pensar as instituições em seus processos históricos faz-se essencial ao trabalho. Pensar a socioeducação é pensar também seus atravessamentos, como a busca de disciplinarização, as políticas públicas para

infância e juventude, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), a inserção no mercado de trabalho, a atual política de combate às drogas, o lugar atribuído a esses jovens na sociedade e seus desejos de futuro. Enfim, os desdobramentos e engendramentos da socioeducação enquanto instituição.

Nesse diálogo, foram estabelecidas propostas de experiência, como: dialogar com a FASE sobre a possibilidade de realização de oficinas no lugar da fila, criar um ambiente favorável à participação espontânea, e perguntar às pessoas se gostariam de expressar o que estão dizendo através de imagens. A ideia é que através de imagens e fotos que os próprios familiares tirem problematizaremos os jogos de visibilidade na sua potência ético-estética, provocando reflexões críticas sobre as relações de poder que ali se constituem. Segundo, Tittoni (2009, p. 19): "A fotografia surgiu, então, como um recurso para ampliar as linhas de visibilidade, como uma forma de exercício do olhar sobre o trabalho e sobre o mundo, onde o trabalho se realiza, se atualiza, se ritualiza"

Após a reflexão sobre a aplicação da oficina de fotografia, como foi observado um ambiente permeado por tensões e angústias, decidiu-se pela elaboração de dinâmicas disparadoras de diálogo que introduzissem a temática das imagens aos poucos, possibilitando a ponderação sobre se esse seria um dispositivo adequado ao espaço e demandas das pessoas que o frequentam.

Afora a função de dinâmica disparadora, a aplicação metodológica de oficinas foi elaborada pelo

grupo a partir das falas dos parentes e amigos dos adolescentes internos da FASE. Elas foram ouvidas ao longo dos meses iniciais de acompanhamento na fila, através das quais foi possível constatar que os problemas relatados individualmente durante a escuta são comuns às famílias que perpassam esse ambiente ao longo do tempo. Foram relatadas situações de tortura, violência, perseguição e abuso de poder por parte dos policiais. São falas recorrentes nas histórias contadas também a atuação preconceituosa e moralizante de juízes e promotores, que foram acompanhadas de relatos de defesas pouco atuantes e, até mesmo, omissa por parte da Defensoria Pública do Estado.

No sentido de trazer à tona todas essas histórias de vida foram elaboradas duas oficinas. A primeira, foi realizada com fotos de inúmeros bairros da cidade, a partir das quais eram lançadas perguntas aos familiares com o intuito de estimular o debate sobre as questões que permeiam esses lugares, fazendo emergir assim temas como cidadania e relação com a cidade e o espaço público. Já a segunda oficina, aconteceu através de imagens simbólicas que fazem referência a situações de violência policial e ao papel da mãe enquanto denunciante e resistente a essa violência (anexos 1, 2 e 3). Para esta atividade, devido à delicadeza do tema, levamos papéis, canetas e uma caixa onde pudessem colocar seus escritos, podendo fazê-lo anonimamente. Levamos também um gravador de voz, para dispormos de outro meio de registro para quem o preferisse e também para podermos contemplar a vontade das mães não alfabetizadas de relatar e ter registrada a sua situação.

A partir dessa proposta, surgiram inúmeras falas com caráter de denúncia, mas carregadas de muito medo do risco contido no simples ato de falar sobre isso. Evidencia-se aí, além do sofrimento, a falta de espaços onde essas mães possam ser escutadas para que suas denúncias acarretem tanto medidas legais cabíveis quanto providências protetivas a essas famílias. Além disso, foi possível a produção coletiva de novos sentidos às situações de violência vivenciadas e ao próprio momento

de espera na fila, uma vez que muitas pessoas ali, ao identificarem-se com as situações simbolizadas nas imagens e perceberem essas experiências como não solitárias e individuais, puderam falar entre semelhantes sobre seus conflitos, indignações e sofrimentos. Assim, um espaço de trocas de vivências se instaurou na fila.

Em uma das oficinas, realizada em 2012, a defensora pública Cláudia Barros foi à fila do Instituto Carlos Santos para um diálogo com as famílias, onde suas angústias quanto ao Judiciário puderam ser expostas e ouvidas. Em torno de 30 familiares compareceram à atividade, número aproximado de pessoas que participam das oficinas que realizamos aos sábados. Diversas pessoas expuseram a crítica quanto ao silêncio de muitos defensores nas audiências – ao contrário do juiz e do promotor, que seriam ativos. A profissional, no entanto, afirmou que, mesmo calado em audiência, o defensor cumpre seu papel de defesa na petição após a sessão. O que tornou possível um melhor entendimento sobre qual o papel da Defensoria Pública, enquanto órgão garantidor do direito à ampla defesa. Ficou visível, entretanto, que estas famílias ainda não conseguem enxergar o defensor público como garantidor dos seus direitos, verdadeiro contraponto ao promotor.

Além disso, a violência policial e o modo como o juiz se refere aos adolescentes foram reclamações trazidas no dia. Utilizou-se muito a expressão ter direito a, como nos seguintes questionamentos: "o policial tem direito de bater no meu filho na delegacia?"; "o juiz tem o direito de dizer que eu plantei uma 'semente do mal'?", "a juíza pode dizer 'eu vou ferrar com o teu trombadinha'?". A defensora demonstrou engajamento para mudar essa situação, embora a sensação de que a Justiça não chega a eles tenha ficado bem clara.

Os familiares, muitas vezes distantes um do outro nas filas, tantas vezes quietos e procurando não interagir, se uniram nas denúncias à defensora. Pareceu que o silêncio havia sido quebrado com a revolta, com a oportunidade de falar com a representante da Justiça que é invisível a eles. Houve a impressão de que, naquele momento, todo o medo deles de denunciar, todo o receio de contar tudo que viveram se desfez em palavras. Eles deixaram bem claro que entendiam o papel da defensora, que sabiam que ela acreditava neles, só que algo deveria ser feito para que a atuação da defensoria pudesse ser mais efetiva. A partir disso, surgiu de um pai a ideia de realizar uma carta, um ofício, ou uma petição com várias assinaturas para pressionar as autoridades por mudanças. A sugestão foi discutida dentro do coletivo, onde foi definido que estaremos sempre atentos a essas proposições para que elas sejam levadas adiante pelos próprios familiares.

Esses ofícios têm como função dar visibilidade às denúncias das famílias, uma vez que pudemos notar durante a oficina com a defensora como seus discursos são apagados frente ao poder público. Segundo Luis Eduardo Soares (2005), o abismo econômico e social da nossa sociedade faz com que certo grupo da sociedade não enxergue o espaço do outro, negando sua existência, anulando sua identidade. Os grupos conflitantes, muitas vezes, são invisíveis um ao outro. Essa forma de invisibilidade é causada pela indiferença, ou seja, os dois grupos se conhecem, mas preferem não encarar a realidade alheia e optam por bloquear as informações vindas do outro.

Dessa forma, se coloca a metodologia da oficina como proporcionadora de um espaço de trocas de experiência entre os próprios sujeitos dessas narrativas de violações de direitos, cabendo aos universitários o papel de disparadores dessa mobilização. Acreditamos que nossa intervenção tenha se tornado um dispositivo de coletivização das experiências entre essas mães e pais, por propiciar a criação de um tempo-espaço de uma enunciação possível de algo da ordem do comum. Essa maneira de atuação vai ao encontro do que Foucault coloca no texto "Os intelectuais e o poder" (1979, p. 71):

> "Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder, a ideia de que eles são agentes da "consciência" e do discurso também faz parte desse sistema. O papel do intelectual não é mais o de se colocar "um pouco na frente ou um pouco de lado" para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da "verdade", da "consciência", do discurso".

Se hoje, portanto, podemos debater fora do espaço da fila todas essas questões é somente devido ao que ouvimos dos próprios familiares, já que são eles os produtores deste conhecimento. É interessante notar que, embora a maioria deles tenha alguma dúvida jurídica quanto às etapas processuais, ninguém se mostra ignorante quanto ao que acontece. Por exemplo, quanto à identificação dos territórios alvos da violência policial, comprovando que não necessitam de nós para entender o fenômeno da repressão seletiva.

Entretanto, suas vozes são impedidas de ter maior alcance, na medida em que são, a todo momento, silenciadas e invalidadas por um sistema de poder ditador e de uma verdade criada através do silêncio das massas. Nosso trabalho na fila se desenvolve justamente no ponto onde se chocam os discursos, o que nos possibilita utilizar o lugar de intelectuais, sugerido por Foucault, para abrir brechas nesse sistema e dar visibilidade ao discurso popular silenciado.

Ao longo das atividades desenvolvidas, foram ouvidos muitos relatos de tortura e violência policial, situações de desrespeito por parte de juízes e promotores, e da passividade da Defensoria Pública do Estado. O Coletivo Fila, ao longo de 2012 e, em 2013, discutiu muito sobre o que fazer com essas denúncias, sobre a efetividade de ofícios relatando a violação de direitos, sobre a preservação da identidade dos familiares, etc. Seguimos em atividade e com a proposta de sermos um apoio para os familiares, tanto no esclarecimento das dúvidas jurídicas, quanto em ouvir relatos, angústias e denúncias no sentido da afirmação da liberdade e da cidadania. Nossa ética pauta-se em substituir a lógica da segregação por uma lógica do cuidado em liberdade, na afirmação radical do convívio e do habitar a cidade como produtores de saúde e de direitos. ◄

Referências

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. Os Intelectuais e o poder. In **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

LOURAU, René. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de janeiro: UERJ, 1993.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

TITTONI, Jaqueline. Fotografia e Psicologia. In **Psicologia e Fotografia**: Experiências em intervenções fotográficas. Porto Alegre: Dom Quixote, 2009.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. **Conceitos de Extensão Universitária**: um diálogo com Paulo Freire. 2008. Disponível em http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf. Acesso em agosto de 2012.

SOARES, Luiz Eduardo; MV Bill; ATHAYDE, Celso. **Cabeça de Porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

“Narrativas do esporte” na rádio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Janice Zarpellon Mazo | ESEF/UFRGS
Doutorandas em Ciências do Movimento Humano – ESEF/UFRGS: Ester Liberato Pereira, Ivone Job

O projeto de extensão intitulado “Histórias do esporte na comunidade porto- alegrense: 70 anos da Escola de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)”, chamado na Rádio da Universidade como “Narrativas do Esporte”, foi idealizado pela bibliotecária Ivone Job da Biblioteca da ESEF/UFRG. Ele foi desenvolvido em parceria com o grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos em História do Esporte e da Educação Física” (NEHME), coordenado pela professora Janice Zarpellon Mazo da ESEF/UFRGS, e a Rádio Universitária, tendo como responsável Miguel Canabarro. A ideia do projeto emergiu na disciplina “História do Esporte e da Educação Física”, ministrada por Janice Mazo, no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano.

O objetivo geral do projeto foi divulgar as pesquisas historiográficas desenvolvidas por estudantes de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), vinculados ao NEHME, utilizando a Rádio Universitária da UFRGS. Como objetivo específico, buscou-se preservar as memórias do esporte e da Educação Física sul-rio-grandense por meio da produção e gravação de programas de rádio.

O projeto "Narrativas do Esporte" consistiu na apresentação de programas semanais na Rádio Universitária sobre temas relacionados à história das práticas corporais/esportivas, instituições e personalidades do esporte e educação física no Rio Grande do Sul. Além de unir estas duas áreas que, cotidianamente, parecem não ter muita relação, a programação contemplou os ouvintes com relatos de histórias de vida de pessoas que vivenciaram o esporte. Tal encontro singular entre o Esporte e a História foi promovido, semanalmente, pela Rádio da Universidade, pelos 1080 AM, durante o segundo semestre de 2010.

O programa estreou no dia três de julho de 2010, e estendeu-se até 25 de dezembro de 2010, aos sábados, das 13h 30min às 13h 45min, comandado pelas apresentadoras Patrícia Soldatelli Valente e Mirian Socal Barradas, alunas do curso de graduação em Jornalismo da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação Social (FABICO) da UFRGS. A participação de alunas da FABICO, de alunos do PPGCMH da ESEF, de bibliotecária e professores da ESEF, bem como pessoal da Rádio Universitária revela o caráter interdisciplinar do projeto. Na figura 1, abaixo, pode-se observar um exemplo dos cartazes de divulgação que eram confeccionados para difundir cada nova entrevista que ia ao ar na Rádio da Universidade.

Fundamentação teórico-metodológica

A extensão universitária, enquanto significativa possibilidade para o estudante colaborar com sua localidade, região ou nação, possibilita socializar o conhecimento, estreitar as barreiras existentes entre comunidade e universidade. Para Silva (1996), trata-se do relacionar teoria e prática, fazer com que o conhecimento ultrapasse a sala de aula, possibilitando um aprendizado pela divulgação e troca de conhecimentos.

Desta forma, este projeto de extensão baseou-se no modo histórico de pesquisar, buscando contemplar seu objetivo proposto utilizando como apoio teórico metodológico, a História Cultural (CHARTIER, 1990; PESAVENTO, 2008; BURKE, 2005), tendo em vista que tal abordagem pressupõe que a realidade social é culturalmente construída.

Assim, as noções de práticas e representações orientaram os caminhos dos roteiros de entrevistas elaborados. As práticas esportivas foram tratadas como práticas culturais que produzem representações. Além disto, das representações produzidas por tais práticas, podem ou não insurgir outras manifestações culturais identificadas ou identificadoras dos grupos sociais.

Parte-se, de tal modo, do entendimento de que a História é uma narrativa ou, ainda, um discurso sobre o real, o que pressupõe aceitar que ela está longe de revelar uma suposta verdade acontecida no passado ou se constituir como o próprio passado, como se pensava outrora. Em última instância, a História é ela própria, historicamente datada, e ancorada no tempo, sendo narrada de acordo com interesses: pessoais, políticos, sociais, econômicos, culturais, étnicos, etc., evidenciando, sobretudo, a impossibilidade de descrever o real como ele é.

Conforme Certeau (1982, p. 66): "...toda a pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural e está submetido a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade". Em outras palavras: a História não é neutra e traduz-se em um dos muitos discursos que existem acerca do mundo, do real e da humanidade tendo sua territorialidade atrelada ao que já aconteceu ao passado.

As pesquisas sobre a história do esporte e Educação Física, deste modo, permitem refletir sobre os patrimônios da coletividade, servindo como um meio para olhar o tempo presente e vislumbrar o futuro. Reconstruir histórias esportivas se torna, também, uma forma de estender ao campo social os benefícios das práticas corporais e esportivas. Desta forma, construir e disponibilizar pesquisas no campo historiográfico por meio do rádio amplia-se o seu viés de acesso a estes bens culturais. Por outro lado, também se constituem num meio de "dar voz" às transformações pelas quais a sociedade passou e também contribui para a vivência mais do que direta dos pesquisadores com seus pesquisados, mostrando o árduo caminho que um pesquisador enfrenta na busca por suas fontes.

Resultados

Durante o primeiro semestre do ano de 2010, este projeto foi organizado junto à Biblioteca da ESEF. Posteriormente, os programas de rádio foram realizados semanalmente, com duração de 15 minutos cada. O primeiro programa foi realizado no mês de julho e o último no mês de dezembro de 2010. Os programas contaram com a participação de pesquisadores, atletas e dirigentes esportivos convidados. As histórias foram contadas pelos próprios personagens, quando possível, e/ou narradas pelos autores das pesquisas.

Os programas foram compostos, normalmente, por um convidado e um integrante do NEHME da ESEF, sendo a temática do dia o critério de escolha dos participantes. Os tópicos que

Convidado	Tema de entrevista
Ivone Job	Concepção do projeto "Narrativas do Esporte", grupos e parceiros.
Vanessa Bellani Lyra	Fundação da ESEF.
Francisco Camargo Neto	Fundação da ESEF e experiência como aluno.
Marco Antônio Ávila de Carvalho	Centro Natatório da UFRGS (décadas de 1970 a 1990).
Jayme Werner dos Reis	Natação.
Alberto Reinaldo Reppold Filho	Estudos Olímpicos.
Eduardo Henrique De Rose	Medicina do Esporte, Doping e Estudos Olímpicos.
Henrique Licht	Documentos guardados sobre remo.
Carolina Fernandes da Silva	O remo em Porto Alegre.
Vicente Molina Neto	O desenvolvimento de pesquisas na ESEF.
Jorge Teixeira	Atletismo.
Aldo Rosito	Experiência como aluno e integrante do primeiro Diretório Acadêmico da ESEF.
Jorge Luiz Day Barreto	Esporte Universitário.
Cecília Elisa Kilpp	Associações esportivas de Teutônia
Luís Henrique Rolim da Silva	Corrida do Fogo Simbólico.
Sérgio de Brito Martini	Associação dos Profissionais de Educação Física do Rio Grande do Sul (APEF/RS).

Prof.ª Janice Mazo (à esquerda) durante a gravação de sua entrevista no programa "Narrativas do Esporte", juntamente com as estudantes de jornalismo Mirian Socal Barradas (ao centro) e Patrícia Soldatelli Valente (à direita)

Foto: Ester Liberato Pereira

compuseram a programação enfocaram o cenário do esporte e da Educação Física, englobando as seguintes temáticas: práticas corporais e esportivas específicas (remo, natação, ginástica, hipismo, atletismo, tiro ao alvo, etc.); associativismo esportivo (clubes, ligas, federações, sociedades de ginástica, comitês); competições esportivas; organizações, instituições e personalidades.

A partir de um cronograma aberto, as entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados e necessitou de pequenas mudanças durante o percurso. Os entrevistados eram estudantes da pós-graduação da ESEF, professores da UFRGS, ex-atletas e dirigentes esportivos que tiveram destaque no cenário esportivo porto-alegrense. A entrevista era gravada e as perguntas eram abertas, sempre visando uma fluidez na fala do entrevistado. A gravação durava no mínimo 15 minutos e no máximo 30 minutos, visto que o programa dispunha de 15 minutos no ar. Nas figuras 2 e 3, abaixo, podem-se observar algumas das gravações do programa, nas dependências da Rádio da Universidade.

Convidado	Tema de entrevista
Ester Liberato Pereira	Práticas Equestres em Porto Alegre (Turfe e Hipismo).
Tiago Oviedo Frosi	Artes Marciais em Porto Alegre.
Diná Pettenuzzo Santiago	Universíade de 1963.
Morgada Assumpção Cunha	Dança.
Carolina Dias	Instituto de Cultura Física de Porto Alegre (1920-1930).
Paula Andreatta Maduro	Automobilismo em Porto Alegre.
Maria Luisa Oliveira da Cunha	Praças de Porto Alegre.
Cesar Augusto Barcellos Guazzelli	História do Futebol.
Francisco Marshall	Memória cultural do esporte, da Grécia ao CEME - uma visão geral do quadro histórico da memorialização do esporte.
Janice Zarpellon Mazo	Projeto "Narrativas do Esporte" - NEHME.

Ao todo, foram 26 programas gravados e editados, divididos e transmitidos pela Rádio da Universidade por assuntos afins, mesclando pesquisadores e pesquisados de maneira que os ouvintes se identificassem com as práticas vivenciadas por estes. Segue, abaixo, um quadro com os convidados e seus respectivos temas de entrevista, na ordem em que foram ao ar.

Cabe ressaltar, que o projeto "Narrativas do Esporte na Rádio da Universidade" foi apresentado no Salão de Extensão da UFRGS e no 5º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, realizado na cidade de Porto Alegre – Rio Grande do Sul, no ano de 2011.

A divulgação das pesquisas na área da História do Esporte por meio deste projeto de extensão buscou contemplar a integração entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão no fazer docente e discente. O projeto foi idealizado em uma disciplina do programa de pós-graduação, configurou-se em ação de extensão, e passou a divulgar pesquisas acadêmicas sobre história do esporte. Nesse sentido, tem articulado diferentes unidades acadêmicas e setores da universidade. E, além disso, tem possibilitado o convívio e a troca de conhecimentos entre alunos, professores e técnicos da instituição de diferentes áreas. Por fim, atinge a comunidade da UFRGS e ouvintes da Rádio Universidade propagando uma versão da cultura esportiva na cidade. ◄

Referências

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

PEREIRA, Thiago. Projeto de Extensão "Expresso Solidário": Contribuições da Conexão Minas – Piauí para a Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. In **história e-história**, 2011.

Disponível em: <http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=361> Acesso em: 08 de abril de 2013.

PESAVENTO, Sandra. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Figura 1: Orientações às gestantes sobre amamentação.

Atuação fonoaudiológica no pré-natal: uma experiência em promoção da saúde

Pricila Sleifer | Fonoaudiologia – UFRGS
Erissandra Gomes | Fonoaudiologia – UFRGS
Acadêmica de Fonoaudiologia: Luiza Collares Sant'Anna

O presente artigo trata-se de um relato sobre a ação de extensão "Atuação Fonoaudiológica no pré-natal: uma experiência em promoção da saúde". Temos como objetivos no projeto: divulgar, esclarecer e conscientizar as gestantes sobre a importância da Triagem Auditiva Natal (TAN), do aleitamento materno, da saúde auditiva e do papel da Fonoaudiologia em suas diversas áreas de atuação em crianças. Ao mesmo tempo, também é proporcionado aos acadêmicos do curso de Fonoaudiologia participar de vivências na orientação e promoção de saúde com gestantes.

Segundo o Conselho Federal de Fonoaudiologia (2007), são áreas de competência

do Fonoaudiólogo, dentre outras: orientar pacientes, clientes internos e externos, familiares e cuidadores; desenvolver ações de saúde coletiva referentes aos aspectos fonoaudiológicos. Dar orientações, compreende escutar o paciente, esclarecer dúvidas, explicar anatomia e fisiologia dos sistemas envolvidos na comunicação humana, explicar e demonstrar procedimentos, rotinas e técnicas fonoaudiológicas, propor alternativas de comportamento e realizar aconselhamento fonoaudiológico. O fonoaudiólogo participa também da organização e desenvolvimento de serviços de fonoaudiologia, programas, campanhas e ações dirigidas à saúde, à conservação auditiva e vocal, aspectos miofuncionais orofaciais e cervicais e da deglutição.

Sendo assim, ele orienta, por exemplo, sobre a estimulação auditiva necessária e importante que deve ser iniciada ainda na gestação e sobre o adequado desenvolvimento e crescimento craniofacial e de funções como sucção e respiração. Ressalta-se que a infância é um período em que se desenvolve grande parte das potencialidades humanas. Os distúrbios que incidem nessa época são responsáveis por graves consequências para os indivíduos e, afetam diretamente as comunidades onde os mesmos estão inseridos.

A audição

A audição desempenha papel importante na linguagem oral, e para que a mesma se desenvolva adequadamente, é necessária a integridade do sistema auditivo.

Segundo o Joint Committee on Infant Hearing (2007), alguns dos indicadores de risco para a perda auditiva permanente na infância são: preocupação do cuidador em relação a atrasos na audição, fala, linguagem ou no desenvolvimento; histórico familiar de perda auditiva permanente na infância; cuidado intensivo neonatal por mais de cinco dias, ou qualquer uma das seguintes ocorrências, independentemente da permanência: circulação extracorpórea por membrana, ventilação mecânica, exposição a medicamentos ototóxicos ou diuréticos de alça, e hiperbilirrubinemia que exija transfusão sanguínea; infecções intrauterinas (como citomegalovírus, herpes, rubéola, sífilis e toxoplasmose); anomalias craniofaciais; aspectos físicos, tais como mechas brancas que estão associadas a síndromes que sabidamente incluem perda auditiva neurossensorial ou condutiva permanente; síndromes associadas à perda auditiva, perda auditiva progressiva ou de manifestação tardia, tais como neurofibromatose, osteopetrose, e síndrome de Usher; distúrbios neurodegenerativos, como a síndrome de Hunter, ou neuropatias sensório-motoras; infecções pós-natais de cultura-positiva associadas à perda auditiva neurossensorial, incluindo a confirmação de meningite bacteriana e viral; traumatismo craniano, especialmente fraturas nos ossos de base do crânio, ou no osso temporal, que requeiram hospitalização e quimioterapia.

Existe um estágio de desenvolvimento, entre zero e dois anos de idade, no qual os sinais auditivos são otimamente recebidos e utilizados para atividades pré-linguísticas. Ao final deste estágio, a utilização efetiva dos estímulos sonoros decresce gradualmente. Por isso, é imprescindível garantir à criança estimulação sonora nesta época para que haja o máximo de aproveitamento deste "período crítico". Daí a importância do diagnóstico precoce da Perda Auditiva Infantil, para que se possa garantir o estímulo necessário neste período tão importante.

A literatura aponta que a primeira suspeita de perda auditiva surge por parte da família e que a suspeita de perda auditiva é feita em 60% dos casos pelos pais e, em apenas 8%, pelo profissional de saúde. Assim, há evidente necessidade de orientação aos pais para que estejam atentos a qualquer alteração na audição do seu filho.

Para a detecção precoce da perda auditiva infantil é necessário uma avaliação e um diagnóstico adequado, além da informação à população, principalmente aos pais, sobre o desenvolvimento da audição e da linguagem oral nas crianças, sobre a perda auditiva (surdez) e também sobre os testes que podem (e devem) ser realizados.

A cada 10 mil crianças que nascem 20 têm problemas de audição. Pesquisas comprovam que a perda auditiva é a doença mais frequente no período neonatal, superando inclusive as patologias encontradas pelo Teste do Pezinho.

Por isso, após completar 36 horas, e antes de chegar ao fim do primeiro mês de vida, é muito importante que o bebê passe pelo Teste da Orelhinha (Triagem Auditiva Neonatal), que é um exame para avaliar a integridade da função auditiva, mesmo que ele não apresente indicadores de risco, pois aproximadamente 50% dos casos de perda auditiva não têm causa aparente, não podendo ser descartada a possibilidade de causa genética.

Conforme o artigo primeiro da Lei 12.303/10, publicada em agosto de 2010, que está em vigor desde a sua publicação, é obrigatória a realização gratuita do exame denominado emissões otoacústicas evocadas em todos os hospitais e maternidades nas crianças nascidas em suas dependências. Mas, como ainda não é realidade em todos os hospitais do país, os pais devem se informar sobre os locais de realização do exame.

O teste da orelhinha é indolor, rápido (dura de 5 a 10 minutos), pode ser feito com o bebê dormindo, sem sedação e o resultado é imediato. Uma oliva de borracha maleável, semelhante a um fone de ouvido, é inserida na orelha da criança e deste são emitidos alguns sons. Se a função auditiva estiver íntegra, a cóclea (um dos órgãos da orelha interna) vai enviar resposta à sonda, que vai captá-los e enviar ao equipamento, mostrando que o bebê passou no teste.

Figura 2: Orientações sobre a audição

Caso a orelha do bebê não responda aos estímulos, ou seja, falhar no teste, outros exames devem ser feitos para que se verifique se o problema é temporário ou permanente. Este diagnóstico deve ser executado até o terceiro mês de vida do bebê. Caso o problema seja permanente, a criança deve iniciar processo de reabilitação, que consiste em aparelho auditivo, terapia fonoaudiológica, e, caso seja uma opção da família, aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

O aleitamento materno

A amamentação não se trata apenas do ato de alimentar o bebê, ela é muito mais do que nutrir a criança. É um processo que envolve interação profunda entre mãe e bebê, com repercussões no estado nutricional da criança, em sua habilidade

de se defender de infecções, em sua fisiologia e no seu desenvolvimento cognitivo e emocional, além de ter implicações na saúde física e psíquica da mãe.

O leite materno é um alimento vivo, completo e natural, adequado para quase todos os recém-nascidos, salvo raras exceções. As vantagens do aleitamento materno são múltiplas e já bastante reconhecidas a curto e longo prazo. Apesar da comprovação científica da superioridade da amamentação em relação a outras formas de alimentação do bebê e dos esforços de órgãos nacionais e internacionais, as taxas de aleitamento materno no Brasil estão muito abaixo do recomendado. O profissional de saúde é detentor de um papel importante na modificação dessa realidade. Para isso, o profissional deve ter um olhar atento e abrangente, colocando as mães como protagonistas no processo de amamentação dos seus filhos, valorizando-as, escutando-as e empoderando-as.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Ministério da Saúde recomendam aleitamento materno exclusivo (quando a criança recebe apenas leite humano, sem outros líquidos ou sólidos) até os seis meses de idade, não havendo vantagens na introdução de outros alimentos neste período, podendo, inclusive, causar prejuízos à saúde da criança e aleitamento materno complementado até os dois anos ou mais.

O aleitamento materno é de extrema importância para o bebê, pois: evita mortes infantis, diarreias, infecções respiratórias, gastrointestinais e urinárias; previne otites; diminui o risco de alergias, de hipertensão, de colesterol alto e diabetes; reduz chances de obesidade; provê melhor nutrição; contribui para o desenvolvimento cognitivo; proporciona melhor desenvolvimento da cavidade oral. Além disto, é importante para a mãe por que oferece proteção contra o câncer de mama, é de baixo custo financeiro e promove o vínculo afetivo entre mãe e filho.

Figura 3: Orientações sobre a audição e seu desenvolvimento

Ao extrair o leite da mama, o bebê realiza o movimento de ordenha, o qual exige um grande esforço muscular. O desmame precoce pode interferir no desenvolvimento e crescimento craniofacial adequados, provocando alterações nas estruturas e funções do sistema estomatognático.

Durante a amamentação o bebê mantém a postura correta das estruturas orofaciais que tendem a permanecer nesta posição após a mamada. Isso favorece a correta execução das funções de respiração e deglutição. A mastigação também é influenciada por fatores como dentição, tensão e mobilidade de estruturas como lábios, língua e bochechas, estruturas nas quais o exercício de extrair o leite do peito propicia correto desenvolvimento e crescimento.

A interrupção precoce do aleitamento natural, associada ao uso prolongado de mamadeira pode gerar atipias nestas funções, pois provocam alterações na musculatura orofacial, na postura das estruturas (dentes, língua), na formação da arcada dentária e do palato.

Realização da ação

As extensionistas permaneceram por dois turnos semanais, desde o ano de 2011, na sala de espera do pré-natal do Hospital Nossa Senhora da Conceição – Grupo Hospitalar Conceição (GHC), em Porto Alegre, RS.

Todas as gestantes com consulta de pré-natal passam nesta sala, a fim de fazer procedimentos de rotina antes da consulta, como aferição de pressão arterial e pesagem, e esperar a consulta em um ambiente mais confortável; isso permitiu contato com um número considerável de pessoas, visto que há um grande fluxo de gestantes, acompanhantes, enfermeiros e técnicos de enfermagem no local.

Enquanto as gestantes aguardavam a consulta com o médico obstetra, as acadêmicas realizaram orientações sobre aleitamento materno, amamentação, saúde auditiva, triagem auditiva neonatal (teste da orelhinha) e desenvolvimento da linguagem oral. Além disto, entregavam um folder contendo estas informações e orientações. O material impresso foi confeccionado pelos acadêmicos e coordenador da extensão.

Inicialmente eram realizadas as apresentações das extensionistas ao grupo de gestantes e mães, após eram direcionadas perguntas como: Você conhece a Fonoaudiologia? Você conhece o Teste da Orelhinha (TAN)? Você sabe a importância da amamentação? Você sabe como amamentar? É o seu primeiro filho? Se não, os outros filhos fizeram o teste da orelhinha? Diante das respostas, o assunto era conduzido e outras questões específicas eram abordadas.

O quadro 1 apresenta os tópicos e os aspectos específicos tratados dentro de cada assunto.

Após todas essas informações, as perguntas das gestantes eram respondidas e, esgotando-se essas perguntas, a equipe de Fonoaudiologia se colocava à disposição para mais informações, dúvidas, e caso as mães observassem alguma dificuldade nos aspectos apresentados em seus filhos.

Resultados

A ação realizada pode ser classificada como prevenção primária, pois promove educação da população e estimula a realização de exames auditivos periódicos para crianças em fase de desenvolvimento da linguagem oral. O diagnóstico precoce minimiza os efeitos prejudiciais no desenvolvimento linguístico, social, cognitivo, emocional e intelectual.

Ao longo do trabalho foi possível observar grande interesse por parte das gestantes sobre

Assunto	Tópico	Aspectos específicos abordados
Audição	Desenvolvimento	Idade em que se inicia; período crítico; maturação neurológica; experiências auditivas do bebê; importância da estimulação auditiva ainda na gestação.
	Audição normal	Comportamento em relação à audição esperados para cada época do desenvolvimento infantil.
Audição	Perda Auditiva	O que é; suspeita; diagnóstico; intervenção; indicadores de risco.
	Triagem Auditiva Neonatal (Teste da Orelhinha)	O que é; realização do procedimento; importância; aspectos legais; quando e com que idade deve ser realizada.
Linguagem Oral	Desenvolvimento	Idade aproximada de cada fase e características dos primeiros estágios do desenvolvimento da linguagem oral no bebê (balbucio, imitação, primeiras palavras, frases simples).
Amamentação	Importância	Benefícios da amamentação para mãe e bebê
	Como amamentar	Posicionamento da mãe e do bebê, visando maior conforto de ambos e prevenção de infecções de orelha média na criança; como o bebê pega a mama; como ele suga o leite.
	Desenvolvimento das estruturas craniofaciais e das funções do sistema estomatognático	Porque a amamentação favorece o desenvolvimento e o crescimento craniofacial; funções do sistema estomatognático (respiração, sucção, deglutição, mastigação); postura adequada de lábios e língua; hábitos orais e seus prejuízos.

Quadro 1: Temas abordados durante as orientações às gestantes e acompanhantes na sala de espera.

os assuntos abordados e bastante satisfação por parte dos alunos em realizar este projeto de extensão. Observamos também um excelente acolhimento da equipe de enfermagem do local, o que possibilitou a realização e a efetividade desta ação.

A vivência do projeto de extensão proporcionou aos acadêmicos, crescimento e amadurecimento profissional, pois foi necessário passar segurança às gestantes e possuir conhecimento e aprofundamento teórico sobre o tema. Era necessário realizar associação entre teoria e prática, fazendo a ligação do que foi aprendido na graduação com a transmissão da informação ao público-alvo da ação. Os estudantes tiveram que aperfeiçoar a comunicação, para que o conteúdo abordado fosse entendido pelas gestantes sem que a linguagem técnica interferisse na comunicação.

Percebemos resultados positivos em relação às gestantes algum tempo depois que receberam as orientações. No período neonatal, quando levaram os bebês para realizar a triagem auditiva, o que é realizado no estágio supervisionado de audiologia, observamos que demonstravam

uma base de conhecimento sobre o teste, sobre o sistema auditivo, sobre a linguagem oral e aspectos importantes aos quais deveriam permanecer atentas no desenvolvimento auditivo e linguístico de seus filhos.

Foi possível perceber neste estudo e ação extensionista, que as gestantes não têm conhecimentos suficientes a respeito da maioria dos temas abordados. Isso pode comprometer a comunicação oral, o desenvolvimento craniofacial adequado e de funções essenciais que envolvem estas estruturas nos seus filhos, causando repercussões futuras. Sugerimos, para fins de promoção de saúde e minimização de efeitos negativos, que atividades como estas sejam incorporadas às rotinas pré e neonatais nas instituições de saúde.

Enfatizamos ainda, a importância dos profissionais da saúde que exercem atividades relacionadas às gestantes e neonatos também conhecerem a Triagem Auditiva Neonatal, as principais características do desenvolvimento auditivo e de linguagem oral das crianças e as repercussões do aleitamento materno no desenvolvimento global da criança.

Apesar das gestantes que participaram desta ação possuírem algum conhecimento sobre o aleitamento materno, pelo fato de o hospital onde o trabalho foi realizado ser um hospital amigo da criança, enfatizaram-se as repercussões do mesmo nos aspectos fonoaudiológicos, que muitas mães (e profissionais de saúde) ainda não sabem.

Foi observado neste estudo que a falta de esclarecimento representa uma forte barreira para a detecção precoce da perda auditiva infantil e das alterações miofuncionais orofaciais. O que significa que atividades de geração de conhecimento e instrução da população e dos profissionais da saúde devem ser cada vez mais rotineiras, a fim de que esta barreira seja rompida. ◄

Referências

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. Áreas de competência do Fonoaudiólogo no Brasil. **Documento oficial**. Disponível em: <http://www.fonoaudiologia.org.br/publicacoes/epacfbr.pdf> Acesso em: 04 de abril de 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Saúde da criança: nutrição infantil: aleitamento materno e alimentação complementar. **Cadernos de Atenção Básica**, n. 23. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2009.

Joint Committee on Infant Hearing Year 2007. **Position statement**: principles and guidelines for early hearing detection and intervention programs. Pediatries, 120(4)898-921, 2007.

NORTHERN, JL., DOWNS, MP. **Audição na Infância**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

MONTEIRO, Claudete F. de Souza; CALDAS, Janaína M. de Sousa; LEÃO, Nilena Carla M. A. Arêa; SOARES, Marina R. Suspeita da perda auditiva por familiares. **Revista CEFAC**. São Paulo, v. 11, n. 3, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462009000300017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 de abril de 2013.

BRASIL. Lei nº. 12.303, de 02 de agosto de 2010. Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas. **Documento Oficial**. Brasília, 2010.

LEVY, Leonor e BÉRTOLO, Helena. **Manual de Aleitamento Materno**. Lisboa: Comité Português para a UNICEF, 2008.

NEU, Aline Prade; Silva, Ana Maria Toniolo da; Mezzomo, Carolina Lisbôa; Busanello-Stella. Angela Ruviaro; Moraes, Anaelena Bragança de. Relação entre o tempo e o tipo de amamentação e as funções do sistema estomatognático. **Revista CEFAC**, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462012005000020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 de abril de 2013.

Cine na escola: um dispositivo para a construção de experiências - *A arte de assinar o que se vê!*

Rose Gurski | Psicologia Social - UFRGS
Acadêmicas de Psicologia: Alice Umpierre, Thayane Chaves

Este trabalho consiste no relato de uma experiência de pesquisa e extensão inserida no contexto das investigações sobre adolescência, psicanálise, educação e cinema. Articulando conceitos da psicanálise e escritos de Walter Benjamim, o projeto Cine na Escola propõe sessões de cinema e debates com adolescentes das margens, a fim de discutir os possíveis enlaces do cinema com o tema da experiência e com a construção de narrativas.

As narrativas fílmicas, da mesma forma que outras narrativas da cultura, são cada vez mais responsáveis por levar às massas aspectos da cultura e perspectivas diversas acerca dos conceitos e valores do mundo. Além disso, o desenvolvimento de todo o aparato técnico do

Espaço cedido pela Associação de Pescadores da comunidade para o Sase durante a semana.

cinema tem possibilitado, através da riqueza imagética e da tecnologia, a expressão de questões e reflexões em âmbitos extraordinários. Porém, o uso das narrativas fílmicas ainda é tímido. A utilização de filmes como ilustração dos conteúdos costuma ser o modo mais frequente de interação com a linguagem do cinema na escola. A instituição escolar, ao utilizar o cinema como uma figuração daquilo que está sendo "ensinado", pode acabar empobrecendo a dimensão da experiência ética e estética, deixando passar uma série de nuances que a linguagem da sétima arte tem possibilidade de oferecer.

Nesse sentido, nosso trabalho surge de algumas questões, como: o que fazer com a experiência estética e cultural potente que é o cinema, num elemento para a construção de uma intervenção junto a adolescentes que padecem de privações no acesso aos bens culturais? De que modo as narrativas fílmicas poderiam se fazer presentes no dia-dia da escola como uma intervenção que pudesse operar desde as bordas da educação e da saúde mental?

O Tema da Experiência em Walter Benjamin

É com as letras de Walter Benjamin, o filósofo-poeta, o catador de restos e amante das margens que buscamos iluminar uma parte deste trajeto de investigação. Nas palavras de Arendt (1987), Benjamin foi um alquimista, um verdadeiro caçador de pérolas, especialmente por ter tido o mérito de pensar as dobras de seu tempo de dentro e de fora. Ao fazer seus estudos acerca do tema da experiência, foi, junto com os colegas de Frankfurt, um dos protagonistas da crítica acerca dos novos modos de subjetivação. Tentando compreender o impacto gerado pelas condições da Modernidade, produziu um pensamento inovador.

Benjamim, crítico sagaz das novas condições sociais da Modernidade, associou o sujeito moderno, atropelado pelo choque das multidões, ao que ele denominou empobrecimento da experiência, no sentido de se *deixar atravessar* pela experiência; de poder estar às margens do ritmo frenético da modernidade. Em oposição

à *Erfahrung (experiência)*, Benjamin (1989) contrapôs a *Erlebnis* – a vivência – a experiência do sujeito moderno que atropelado pelo ritmo industrial, não tinha tempo para viver uma experiência mais densa. A Erlebnis seria uma forma de experiência isolada, que não faz laço, que não carrega e não agrega nenhum valor coletivo. É a vivência do indivíduo privado, isolado, a impressão forte que precisa ser assimilada às pressas e que produz efeitos imediatos.

Para que uma vivência decante em experiência é preciso então perceber e se deixar tocar por condições outras que não as de um tempo determinado pelo relógio. E nesse sentido Larrosa (2002) propõe que uma experiência, no sentido benjaminiamo, requer uma certa passividade; e passividade não como sinônimo de inércia, mas como possibilidade de pausa para que as coisas nos atravessem e deixem marcas, para que possamos dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (Larossa, 2002).

Ao falarmos de experiência, estamos falando de um espaço onde os acontecimentos têm lugares, e, para isso, é preciso falar de certas condições que a antecedem, conforme nos diz Larrosa (2002, p 24):

> "A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço".

Acreditamos que as condições atuais vão, de certa forma, na contramão das condições de possibilidade de acontecimento da experiência, pois, cada vez mais, caminhamos na direção do atropelamento de tarefas e do aproveitamento máximo do tempo, tornando-nos impermeáveis ao detalhe e improváveis à lentidão. E são essas condições modernas que servem de cenário para a juventude de hoje: um terreno pouco fértil para a experiência.

Maria Rita Kehl (2001), no artigo "A Violência do Imaginário" entrelaça a predominância das imagens no mundo atual – bem exemplificada pelo aparelho televisor que está permanentemente ligado não apenas em todos os lares, como também em restaurantes, aeroportos, consultórios, etc., – ao empobrecimento do registro simbólico. Explicamos: é como se as imagens, através da televisão ou de filmes, soubessem mais sobre nós do que nós mesmos e, com isso, transbordassem verdades sobre nossas vidas nos oferecendo incessantemente possibilidades para preenchermos o que se chama a dimensão da "falta", num imperativo para ter ou fazer. Deste modo, colados a imagens que dizem sobre nós, damos lugar ao que Kehl denomina como "compulsão ao ato": a possibilidade de agirmos em público, fazendo de nosso corpo também imagem para o social.

Conforme a autora nos explica, o sujeito que pensa não é o mesmo sujeito que age; são momentos diferentes. Para pensarmos sobre as coisas e produzirmos significação sobre o que vimos e o que nos acontece – e aí estamos falando do registro simbólico – precisamos de uma certa suspensão ao ato. Dadas as ofertas de objetos de desejo e de imperativos ao ato que as imagens nos proporcionam, atualmente não precisamos parar para pensar; as condições modernas nos poupam disso. Simbolicamente, então, estamos mais frágeis: ao invés de tentarmos preencher nosso vazio no campo do simbólico, na busca do nosso objeto de desejo e de suas representações, nos é ofertado inúmeras possibilidades imaginárias para tanto, o que nos desobriga de tal investimento psíquico (Kehl, 2001).

Podemos pensar em uma aproximação da ideia de pensamento, segundo Kehl, com a experiência em Benjamim: ambos referem-se a uma possibilidade simbólica. E é essa compulsão ao ato, essas vivências puras que não encontram possibilidade de decantar em experiência, que nos parece formar esse excesso de concretude observado nas falas e nos atos dos adolescentes de hoje.

Parece que estamos cada vez mais colados ao presente, ao aqui e agora, e muito menos referenciados à origem, o que provoca um certo rompimento no elo passado-presente-futuro. As vivências não experenciadas encontram dificuldade em fazer marcas na nossa história, e o tempo cada vez passa mais rápido. Quando olhamos para os acontecimentos que já passaram pensamos que o tempo "voou" e pouca coisa se passou, talvez isso diga de uma não inscrição dos acontecimentos no tempo devido à impossibilidade da vivência decantar em experiência. A potencialidade do que vivemos está em justamente conseguirmos nos apropriar da dimensão da herança para que a partir dela possamos construir novos caminhos e novas possibilidades. Com o ritmo frenético, apaga-se o registro, questão que nos coloca em uma situação enigmática quanto ao futuro.

Posto isso, sublinhamos que acreditamos em certa diferença do *tempo* das imagens do cinema e do *tempo* das imagens do aparelho televisor. Apostamos que o trabalho com a imagem através da narrativa fílmica vai na direção da potencialidade do cinema enquanto uma ferramenta que, através de imagens, não transmite vivência pura. O cinema sempre busca narrar uma história e, nessa narrativa, podemos trabalhar com algo que convoque e provoque os adolescentes a falar e pensar sobre si.

Considerando essas condições atuais, buscamos trabalhar com o cinema como um disparador de questões, de emoções, de ideias e, especialmente, de *experiência*. Buscamos resgatar a dimensão potente do cinema enquanto transmissor da experiência, e não como mais um meio pelo qual um saber único e absoluto é partilhado. Pensamos que a experiência do cinema pode construir junto com os adolescentes um espaço que funcione em um outro tempo e de um outro modo que não o tempo disciplinado da vida escolar.

Através da utilização de filmes relacionados ao que se problematiza na passagem adolescente, buscamos criar um espaço de escuta/intervenção com sujeitos que, além de terem acesso limitado aos bens culturais - dentre eles, o cinema - muitas vezes carecem de espaços para falar de si e de suas angústias. Propomos, então, pensar sobre a inserção de filmes na escola realmente como outro lugar e modo de transmissão de experiências.

Acreditamos que através de narrativas que tratam da diversidade da vida – com seus impasses e possibilidades – e que produzam múltiplos discursos, torna-se possível provocar a imaginação, o devaneio, além de reflexões éticas sobre a vida. Busca-se, portanto, fazer uso do cinema como ferramenta para pensar as diversas cenas familiares, sociais, amorosas e escolares que habitam a realidade psíquica de um adolescente.

O Cine na Escola

O nosso trabalho junto a adolescentes de uma escola estadual da Ilha da Pintada, batizado de "Cine na Escola", vem sendo desenvolvido em parceria com uma unidade de Estratégia de Saúde da Família, mantida por uma Associação Hospitalar privada da cidade de Porto Alegre. A Ilha da Pintada é uma das três ilhas que faz parte do arquipélago, juntamente com a Ilha Grande dos Marinheiros e a Ilha das Flores, localizado próximo da capital. As populações que habitam as ilhas sofrem de certa privação dos bens culturais

muito em virtude da localização geográfica e do baixo poder aquisitivo que caracteriza a região.

Em um primeiro momento do projeto, buscamos conhecer e compreender a demanda dos adolescentes da região, bem como as demandas da comunidade referentes ao trabalho com adolescentes que são dirigidas à Equipe de Estratégia de Saúde da Família.

Percebemos, também em outros serviços de saúde da cidade, que os adolescentes pouco acessam os espaços de promoção de saúde oferecidos pelas unidades de saúde. Deste modo, acabamos fazendo algo parecido com o que em saúde coletiva denomina-se de "busca ativa": já que os jovens não costumam buscar o posto de modo espontâneo, ainda mais quando se tratam de questões relativas ao sofrimento psíquico, fomos até eles, nos lugares comunitários onde eles circulam.

Construímos a nossa entrada na escola através do PSE – Programa de Saúde na Escola– articulando assim a nossa intervenção com algumas ações que já eram realizadas pela Estratégia de Saúde da Família[1]. Passamos, então, a dialogar com uma Escola Estadual de Ensino Fundamental da Ilha da Pintada, visando, sobretudo, construir uma intervenção que pudesse ir ao encontro das demandas trazidas pela direção da escola e pelos profissionais da Unidade de Saúde. Dentre as principais queixas enunciadas, encontramos as dificuldades no trato com a violência na escola, questões sobre a sexualidade, o desinteresse dos jovens pelas aulas e, em especial, a difícil relação dos alunos e professores de uma turma especifica do sexto ano.

Nosso primeiro contato com a escola foi no sentido de mapear os espaços e horários possíveis para a realização da atividade. Depois de algumas conversas com a direção da Escola, nos foi proposto que realizássemos as atividades durante o período de educação artística, no horário escolar. Ainda assim, a possibilidade de consolidarmos um espaço para nossa intervenção foi e ainda é bastante complexa. Há inúmeras questões institucionais que atravessam a escola e que acabaram produzindo efeitos no nosso trabalho, dentre elas, a dificuldade de mantermos uma sequência em nossos encontros.

Apesar de algumas tentativas, esbarramos em certas dificuldades para estabelecer um espaço de conversa com os professores, e a nossa expectativa de participar de uma reunião dos professores antes que começássemos as atividades com os alunos não se concretizou, já que a Escola se mostrava um tanto resistente a essa possibilidade. De modo que, quando começamos a trabalhar com essa turma do sexto ano, sobre a qual existiam muitas queixas por parte da escola, a maioria dos professores desconhecia o teor de nossa intervenção.

Deparamo-nos, pouco a pouco, com condições um tanto duras e cristalizadas dentro da instituição, aspecto que agregou dificuldades na consolidação do espaço de promoção de experiência, como pensávamos inicialmente. Acabamos nos confrontando com condições semelhantes aquelas que, acreditamos, os alunos também padecem: verticalização hierárquica, falta de expectativas, ausência de aposta por parte da escola. Percebemos que era quase um ciclo vicioso: ao mesmo tempo em que convocados nessa posição da qual nada pode ser esperado, pois não são "capazes", os adolescentes respondiam desde este mesmo lugar. Modo pelo qual foi se construindo uma lógica difícil de ser quebrada, na medida em que nos deparamos com uma instituição que parece boicotar qualquer tipo de *novo* que surja; observamos que o *novo*, representado neste momento pela nossa proposta de atividade, foi rapidamente tomado na mesma lógica escolar predominante.

1. O PSE é um Programa do Governo Federal cuja estratégia consiste em fomentar uma gestão coletiva das ações de saúde e educação a partir da participação de profissionais da saúde, da educação, dos educandos e da comunidade, no território onde convivem, ampliando o alcance e o impacto de ações relativas aos estudantes e suas famílias.

O dia a dia do cine na escola. *Apesar de você!*

Em meio a todas essas questões, começamos nosso trabalho com os adolescentes da turma do sexto ano. Essa turma, como já pontuamos, é tomada pela Escola como uma "turma problema" e é deste modo que eles se apresentam, com um discurso muito colado à fala que os professores têm sobre eles.

Evocamos aqui a música de Chico Buarque "Apesar de você" (1970) para dizer da possibilidade de produzirmos efeitos ainda que em condições tão áridas. Para tanto, recolhemos alguns fragmentos do nosso trabalho, de onde acreditamos que emergem fagulhas de criação.

Em um dos dias de atividade, nos deparamos com a Escola praticamente vazia. A turma nos disse que todos foram a um passeio menos eles, pois ficaram de "castigo". Aos poucos, os nossos questionamentos sobre os motivos que fizeram com que eles ficassem na escola, foram produzindo novas interrogações. As respostas foram se deslocando à medida que passava o período; foram se produzindo outras versões sobre o fato, além daquela inicial de que eles "não tinham se comportado". Disseram que não haveria lugar para todo mundo no ônibus e, além disso, eles não tinham estudado ainda a matéria que os alunos das outras turmas iriam observar, possibilitando assim uma espécie de ressignificação.

Neste mesmo dia, quando falavam todos ao mesmo tempo sem ouvirem uns aos outros, uma de nós perguntou por que todos falavam juntos. Prontamente uma aluna respondeu: - "Para atrapalhar, né!". Perguntamos então se não poderia ser porque todos tinham algo que gostariam de compartilhar. Essa questão produziu um estranhamento, deixando a nossa pergunta em suspenso, sem uma resposta. Parece que a ausência de perguntas na direção desta turma acabou por cerrar toda e qualquer possibilidade de deslizamento de sentidos e de uma possível polissemia na direção das significações cristalizadas. Sabemos que na medida em que se abrem outras significações, provoca-se a emergência do efeito polissêmico, tão necessário para a construção da experiência.

No final desse encontro, combinamos com a turma que iríamos assistir, na semana seguinte, ao filme "Antes que o mundo acabe" (Azevedo, 2009), que trata da história de três adolescentes de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul e de diversas cenas que podem compor a vida de um adolescente.

Nossa proposta, ao utilizar o cinema como ferramenta para pensar sobre essas diversas cenas, era proporcionar um espaço onde cada jovem pudesse falar das "suas" cenas, tanto com os elementos de suas próprias vidas, como com as experiências vividas a partir das imagens e da narrativa do cinema. Na semana após assistirmos ao filme, pensamos em propor um momento de conversa livre, entretanto, a proposta não encontrou eco entre eles que ficaram bastante quietos dizendo não se lembrarem do filme. Percebemos que eles estavam com o material de artes sobre a mesa, então propusemos que fizessem um desenho sobre algo do filme. Acreditamos que este fragmento ilustra um pouco o nosso processo de *experimentação* com esse projeto e de um processo *de fazer com* os adolescentes a partir do que se apresenta para nós e para eles como possibilidade.

A partir dos desenhos feitos pelos alunos surgiram muitas questões interessantes, entre elas,

questionamentos constantes sobre se estavam fazendo "certo". Depois de conversarmos sobre a possibilidade de eles desenharem como achavam que deveria ser, de falarmos que o papel "aceita" tudo e que não tinha certo e errado nessa atividade, alguns desenhos começaram a trazer elementos muito próprios de suas vivências. Alguns meninos desenharam uma cena do filme na qual, Daniel, o protagonista, está andando de bicicleta. Em um desses desenhos aparecia o menino andando de bicicleta e fumando um

cigarro de maconha, sendo que no filme em nenhum momento é mencionado nada sobre o menino fumar maconha.

Outros desenhos que chamaram muita atenção foram aqueles sobre uma cena do filme em que os adolescentes, sentados na beira do rio, jogam pedras em um barco que passa com outros adolescentes. Essa cena aparece em muitas produções gráficas, mas "contada" de forma singular por cada adolescente que também vive a experiência do adolescer às margens do rio.

Considerações finais: *A arte de assinar o que se vê!*

Sublinhamos que este trabalho, ainda em construção, visa potencializar a dimensão da experiência a partir das narrativas fílmicas, propiciando um momento de possibilidade de criação. Isso no mesmo sentido que Larrosa (2002), aponta quando diz que a experiência é aquilo que "nos passa", ou que nos toca, ou que nos acontece e, ao nos passar, nos forma e nos transforma.

Portanto, a nossa aposta é que, ao não ficarmos tomados pelo discurso institucional de que "nada é possível", de que "não adianta tentar mudar o mundo, pois a realidade dos adolescentes não vai mudar" nós podemos produzir efeitos na dimensão do sujeito, naquilo que toca cada um e cria diferenças[2]. Acreditamos que por mais que não estejamos trabalhando numa perspectiva macro, conseguimos produzir efeitos na dimensão micro, efeitos de sujeito. Ao mesmo tempo, sentimos que com este trabalho estamos também conseguindo criar porosidades no terreno duro e concreto da escola.

Ao elegermos as narrativas do cinema como um mote inicial para que os jovens possam tomar a palavra, falamos das imagens, das narrativas e dos personagens. Oferecemos a eles uma oportunidade de colocar na dimensão da palavra as suas vivências, percepções e olhares que dirigem ao que assistem na tela. Não se trata de terem de falar de si, necessariamente, mas, na medida em que se inquietam e que são convidados a falar em um espaço no qual há uma escuta, torna-se possível a criação de novos textos.

Assim, buscamos acima de tudo produzir, através das sessões de cinema, uma espécie de "audiência assinada", ou seja, um modo de ofertar condições que possam ajudar os jovens a se autorizarem a criar (-se) a partir do que assistem, na via de poder assinar o que veem. ◄

2. Excertos extraídos de uma conversa com os professores da escola onde está sendo realizada a atividade.

Referências

ANTES QUE O MUNDO ACABE. Direção de Ana Luiza Azevedo. Imagens Filmes, 102min., 2009.

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BENJAMIN, Walter. **La metafísica de la juventud**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1989/1993.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: a arte de assinar o que se lê. In **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro, p.117-140, 2005.

KEHL, Maria Rita. A violência do imaginário. In **A criança na contemporaneidade e a psicanálise**: mentes e mídia: diálogos interdisciplinares, II. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

LAROSSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, jan/abr, 2002.

BUARQUE, Chico. Apesar de você. In **Chico Buarque**, 1970.

Figura 1: Monitoria nas disciplinas de Matemática, Física, Química e Biologia (2012)

A contribuição da monitoria na formação e desenvolvimento dos alunos do ensino técnico de nível médio

Virgínia Pereira da Silva de Ávila | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSUL, Campus Sapucaia do Sul
Vicente Teixeira Batista | IFSUL e Universidade Luterana do Brasil - ULBRA

Alicerçado no conceito pactuado no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, realizado em 1987, qual seja, que: "A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade."

Este texto apresenta a experiência que vem sendo desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Sapucaia do Sul, desde abril de 2012. Trata-se do projeto de extensão denominado "Apoio pedagógico: a contribuição da monitoria na formação e desenvolvimento dos alunos do ensino técnico de nível médio", cujo objetivo é atuar de forma preventiva na redução

do número de reprovações nas disciplinas de Matemática, Química e Física.

O projeto se constitui como uma das ações previstas nos projetos intitulados "Qualidade na Aprendizagem e na Ensinagem e seus Possíveis Indicadores" e "Metodologias Alternativas no Ensino e na Aprendizagem de Matemática, Física e Química", coordenados pela Profª. Dra. Rosalir Viebrantz no campus de Sapucaia do Sul, em parceria com os campi de Charqueadas e Venâncio Aires. O primeiro tem como objetivo configurar e mapear os indicadores de desempenho do sistema de educação profissional brasileiro e internacional relativos à qualidade da ensinagem e da aprendizagem. O segundo pretende gerar novos processos e metodologias alternativas no ensino e aprendizagem, de modo particular nas áreas de Matemática, Física e Química, dado que os alunos estão chegando ao ensino médio integrado com grande dificuldade de aprendizagem nas áreas exatas e com falta de embasamento e conteúdo.

De acordo com o levantamento realizado pelo CORAC (Coordenadoria de Registros Acadêmicos), dos 258 alunos matriculados no Curso de Informática em 2011, 50 foram reprovados (19,77%), e dos 249 alunos matriculados no Curso de Gestão Cultural, 39 foram reprovados (16,87). Além disso, em torno de 90 alunos foram aprovados pelo sistema de dependência. Esses dados, sem dúvida, apresentar-se-ão num futuro próximo como um "gargalo" de difícil solução – o número de formandos no quarto ano será cada vez menor, provocando superlotação nas turmas de 1º, 2º e 3º anos.

Total matrícula Cursos de Informática e Técnico em Eventos	Disciplinas	Total	%
507	Matemática	196	38,65
	Física	73	14,39
	Química	43	8,48

Quadro 1: Índice de reprovação por disciplina (2011)

Fonte: Coordenadoria de Registros Acadêmicos – Corac/IFsul

Outro dado importante está relacionado ao numero de reprovações nas turmas de primeiros anos ingressantes nos cursos de Informática e Gestão Cultural, em 2011.[1] Dos 193 alunos matriculados, reprovaram na disciplina de Física 44 alunos (21,76%), na disciplina de Matemática, 104 (54%), e em Química, 24 (12,43%).

Assim, em virtude do elevado número de reprovações no ano de 2011 nas disciplinas mencionadas e do número significativo de alunos aprovados pelo sistema de dependência, o projeto de extensão foi criado como uma forma de favorecer uma cultura de trabalho colaborativo por meio das atividades de monitoria.

Nesse sentido, a importância do monitor está em assessorar os alunos, tirando dúvidas sobre o conteúdo da disciplina, uma vez que os mesmos dispõem de mais tempo que os professores e possuem linguagem mais simples para se comunicar com os colegas. Segundo Schneider (2006), a monitoria é entendida como instrumento para a melhoria do ensino, através do estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas que visem fortalecer a articulação entre teoria e prática e a integração curricular em seus diferentes aspectos, e tem a finalidade de promover a cooperação mútua entre discente e docente.

Além de desenvolver o trabalho de monitoria como uma atividade de apoio discente ao processo de ensino-aprendizagem, o projeto visa estimular o desenvolvimento social e o espírito crítico, bem como a atuação estudantil pautada na cidadania e no exercício dos princípios democráticos. Promover a

1. A nomenclatura e a matriz curricular do curso de Gestão Cultural sofreram alterações no decorrer de 2012. O curso, atendendo às observações do Catalogo Nacional de Cursos Técnico, passou a denominar-se Curso Técnico em Eventos. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=717&id=12351&option=com_content&view=article. Acesso em: 01de abril de 2013.

vivência coletiva de valores, como o espírito de cooperação e de solidariedade, e oportunizar o desenvolvimento de habilidades técnicas e aprofundamento teórico, proporcionando o aperfeiçoamento escolar de monitores e alunos assistidos.

Não obstante, as atividades de monitoria se constituem como um espaço privilegiado na troca de conhecimentos e no aprendizado em grupo. Na avaliação de Candau (1986), a monitoria, como procedimento pedagógico, tem demonstrado sua utilidade à medida que atende às dimensões "política, técnica e humana da prática pedagógica".

Da metodologia do trabalho: descobrindo e criando caminhos

O trabalho vem sendo realizado de forma sistemática, com a supervisão dos professores responsáveis pelas disciplinas e o acompanhamento do Setor de Orientação Educacional –, no período inverso ao horário regular das aulas, por alunos monitores selecionados com base na formação e desempenho escolar. Essas atividades somente se efetivam mediante a respectiva autorização de pais e/ou responsáveis, conforme descrição no modelo abaixo.

O público-alvo do atendimento do monitor se constitui, preferencialmente, de alunos matriculados nos primeiros e segundos anos, bem como alunos em regime de dependência nas disciplinas de Matemática, Química e Física.

Em 2012, o projeto contou com 18 monitores voluntários no primeiro semestre, sendo que, destes, 6 (seis) foram contemplados com bolsas remuneradas na vigência do segundo semestre, ampliando, dessa forma, a carga horária de atendimento para 20 horas semanais. A média de atendimento para cada monitor é de 06 a 10 alunos.

Figura 2: Grupo de estudos da disciplina de Física acompanhados do professor (2012)

Figura 3: Monitoria da disciplina de Física (2012)

Figura 4: Monitoria da disciplina de Matemática (2012)

Do plano de trabalho do aluno/monitor: cooperação e solidariedade como eixos norteadores

As atividades desempenhadas pelo aluno monitor consistem em dar apoio, orientar e oferecer aulas de revisão aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Matemática, Química e Física, com supervisão direta do professor responsável pela disciplina.

Cada monitor/bolsista recebe uma ficha de acompanhamento na qual ficarão registrados o número de alunos atendidos, a disciplina, a data, o horário. Ao término de cada semestre os monitores recebem a certificação das atividades de monitoria.

Atualmente o projeto conta com sala própria, facilitando a organização e o acompanhamento das atividades. A avaliação do trabalho ocorre mensalmente para os ajustes necessários.

Resultados parciais

O projeto realizou, no ano de 2012, conforme os dados dispostos no quadro abaixo, 476 atendimentos individuais em diferentes disciplinas, visto que ao longo do ano foram sendo acrescidas outras disciplinas, tais como: Biologia, Algoritmos, História, Estatística, Inglês e Língua Portuguesa.

Disciplinas	Total
Matemática	90
Física	94
Química	89
Total	**273**

Quadro 2: Número de atendimentos por disciplina (2º semestre de 2012)

Fonte: Fichas de acompanhamento

Figura 5: Acompanhamento do Setor de Orientação Educacional (2012)

Com relação ao número de reprovações obtidas nos conselhos de classe finais, os dados foram bastante animadores. Ao encerrar o ano de 2012, constatou-se uma sensível redução no número de reprovações nas disciplinas de Matemática, Física e Química, bem como no numero de alunos em dependência.

Total matrícula Cursos de Informática e Técnico em Eventos	Disciplinas	Total	%
503	Matemática	85	16,89
	Física	80	15,90
	Química	33	6,56

Quadro 3: Índices de reprovação por disciplina (2012)
Fonte: Coordenadoria de Registros Acadêmicos – Corac/IFsul

Protagonismo juvenil: do direito de educar ao direito de aprender

Apresentando o aluno como sujeito de direitos e, consequentemente, como protagonista do processo de ensino e aprendizagem, o projeto "A contribuição da monitoria na formação e desenvolvimento dos alunos do ensino técnico de nível médio" tem angariado parceiros importantes. Em 2012, a convite do Ministério Público da Bahia, o projeto foi apresentado a educadores, secretários municipais da educação, coordenadores pedagógicos, estudantes e público em geral no III Seminário Integrador "O Ministério Público e os Objetivos do Milênio: educação, saúde e respeito aos direitos humanos como base para um desenvolvimento sustentável", que aconteceu nos dias 20 e 21 de novembro, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus.

Naquela oportunidade foi apresentado um documentário sobre o projeto de extensão desenvolvido no IFsul, campus de Sapucaia do Sul, e o depoimento de Larissa Bolfoni Schmittsobre a experiência na monitoria.[2] Atualmente, o projeto vem sendo desenvolvido em algumas escolas públicas de Itabuna e Ilhéus.

As atividades de monitoria têm se mostrado como um espaço privilegiado no exercício do aprendizado em grupo, elas têm favorecido a construção de redes de sociabilidade entre os jovens. Além de melhorar o desempenho escolar, o projeto tem possibilitado a criação de grupos de estudos e pesquisas sobre diferentes temas de interesse dos estudantes. Nesse aspecto, a participação dos professores, quer na supervisão dos monitores, quer no fomento do trabalho coletivo e colaborativo, tem se constituído como uma peça chave no desenvolvimento e êxito do projeto. Para 2013, o projeto pretende ampliar o atendimento ao Curso Técnico de Nível Médio em Administração, que se iniciou no final de 2012, bem como oferecer esse atendimento aos alunos de escolas públicas próximas do campus.

Dessa forma, em observância ao artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola como um dos princípios do ensino, compreende-se que a educação é vetor insubstituível de crescimento material e humanístico, e jamais será demasiado todo e qualquer esforço para nos superarmos em nossa tarefa pedagógica do dia-a-dia.[3] ◄

2. Estudante do 3º ano do Curso Técnico de Nível Médio do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul. Atuou como monitora voluntária no Projeto de Extensão durante o primeiro semestre de 2012 e, após como bolsista e auxiliar da coordenação do projeto. Nos dias 26, 27 e 28 de novembro desse mesmo ano, Larissa e mais 7 (sete) monitores apresentaram relatos de experiências na 13ª Mostra de Ensino, Pesquisa e Extensão, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/IFRS, campus Porto Alegre . O trabalho dessa aluna intitulado "A monitoria de matemática como apoio no processo de ensino e aprendizagem nos cursos técnicos de nível médio", foi premiado na modalidade Oral Técnico.

3. Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

Referências

BRASIL. **Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso: 30 de março de 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 27 de julho de 2011.

CANDAU, V. M. F. (Org). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1986.

FARIA, J. P. **A monitoria como prática colaborativa na universidade**. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

SCHNEIDER, M.S.P.S. **Monitoria**: instrumento para trabalhar com a diversidade de conhecimento em sala de aula. Eletrônica Espaço Acadêmico, 2006.

HAAG, G.S.; KOLLING, V.; SILVA, E.; MELO, S.C.B.; PINHEIRO, M. **Contribuições da monitoria no processo ensino-aprendizagem em enfermagem**. Brasília, 2008.

Extensão em educação financeira

Cássio da Silva Calvete | Faculdade de Ciências Econômicas – UFRGS
Acadêmica de Ciências Econômicas: Júlia de Melo Kraemer

O aumento de crédito para pessoa física e, concomitantemente, da inadimplência tem apresentado consequências na saúde e qualidade de vida da população. Pode-se observar através de estudos, como foi sintetizado por Meneghetti Neto (2012), em seu artigo, "O endividamento dos cidadãos", que não apenas a saúde financeira, como também a mental é influenciada pelo comportamento econômico do indivíduo.

Sintomas de depressão e ansiedade, observados naqueles que são submetidos diariamente a situações de estresse, podem ser identificados nos endividados, como afirma Meneghetti Neto (2012). Estas informações, apesar de recentemente comprovadas, não surpreendem. Nosso país, atualmente, vive uma realidade de crédito facilitado, que aliado a uma cultura imediatista e falta de planejamento resulta muitas vezes na impossibilidade de honrar os compromissos financeiros assumidos.

O endividamento das famílias brasileiras apresentou aumento no ano de 2012 em relação ao ano de 2011, de acordo com dados

da Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor do Confederação Nacional do Comércio (CNC). Segundo a pesquisa 60,7% das famílias brasileiras estavam endividadas em dezembro de 2012, enquanto no mesmo mês do ano anterior o percentual era de 58,6%. O que, por um lado, significa estímulo ao crescimento econômico e benefícios macroeconômicos para o país, por outro, que mais pessoas estão perdendo o sono devido à preocupação com dívidas.

Situação das famílias	Percentual em dez/2011	Percentual em dez/2012
Famílias endividadas	58,6	60,7
Contas ou dívidas em atraso	21,2	21,7
Não terão condições de pagar	7,2	7,0

Tabela 1: Percentual em relação ao total de famílias em situação de endividamento e inadimplência.
Fonte: CNC/ Pesquisa de Endividamento e Inadimplência dos Consumidores

Paralelamente a expansão do crédito, o incentivo ao consumo, através de isenção ou redução temporária de impostos, permanece. Neste cenário, o Índice de Expectativa das Famílias (IEF) por uma melhora da economia cresceu em comparação com o ano passado.[1] Na última pesquisa realizada pelo IPEA em julho de 2012, 68,2% dos entrevistados acreditavam que a economia iria melhorar enquanto, em julho de 2011, o percentual era de 63,5%. Aliado a esse sentimento a queda nas taxas de juros estimulou mais pessoas a aderirem ao crédito.

1. O IEF é uma pesquisa sob responsabilidade do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), realizada mensalmente, em 214 municípios de todas as unidades federativas, que abrange 3.810 domicílios. A mesma considera a situação econômica nacional; condição financeira do passado e futuro; decisões em relação a despesas; situação de endividamento e capacidade de quitação de débitos em atraso e dívidas; expectativas em relação ao mercado de trabalho.

Modelagem institucional

O endividamento de pessoas físicas e sua tendência de aumento são preocupantes, tanto devido às consequências na economia quanto para a saúde dos indivíduos. Este cenário serviu de motivação para uma iniciativa da empresa júnior Equilíbrio Assessoria Econômica, da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A partir desse interesse da empresa e da possibilidade de através dessa iniciativa criar-se um vínculo entre Universidade, empresa júnior, estudantes e comunidade desenvolveu-se o projeto de extensão na área de educação financeira. A empresa, formada por alunos de graduação de diversos cursos da UFRGS, que trabalham voluntariamente, uniu a oportunidade de prestar seus serviços com a possibilidade de apresentar uma contrapartida à sociedade, através da assessoria a pessoas físicas e jurídicas, na área de finanças pessoais.

Estabeleceu-se um grupo de trabalho formado por membros da Equilíbrio, pela então diretora de assistência social da empresa, Júlia de Melo Kraemer, e pelo professor orientador, que passou a pesquisar e desenvolver ferramentas de organização para as contas pessoais e comunicação para com o público, carente de orientação financeira. A equipe trabalhou em duas frentes: atendimentos individuais de pessoas físicas e a realização de palestras em empresas, sendo essa considerada à pessoa jurídica, mas objetivando a formação de seus colaboradores.

Membros da comunidade, em sua maioria em desorganização das contas pessoais e endividada, passaram a ser atendidos gratuitamente, recebendo auxílio na organização de seus orçamentos, gestão e recálculo de dívidas, contração e/ou quitação de despesas, entre outras particularidades de cada situação. Essas pessoas recebem acompanhamento enquanto necessário, portanto o tempo varia em cada caso. É importante destacar que não apenas

endividados podem ser contemplados pela ação, também aqueles que desejam planejar a conquista de outras metas financeiras buscam a empresa júnior. Compras futuras, aposentadoria ou apenas manutenção e controle dos gastos, podem ser discutidos com a equipe, que é vinculada à diretoria de Assistência Social da Equilíbrio.

Também empresas preocupadas com a qualidade de vida do funcionário e seu desempenho no trabalho, que como mostram as pesquisas, são sensíveis à situação financeira, buscam no projeto de extensão a realização de palestras e atendimentos individuais. Assim, como foi cientificamente comprovado, os profissionais de recursos humanos e demais responsáveis relatam dificuldades de relacionamento, queda na capacidade de concentração, qualidade e rendimento no trabalho daqueles que estão endividados. Em situação onde a função exige responsabilidade sobre a segurança de terceiros, houve relatos da necessidade de afastamento de funcionários, devido aos males psicológicos causados pelo descontrole do orçamento.

As duas dimensões da assessoria, palestras e atendimentos pessoais, são realizadas em momentos diferentes, de acordo com as necessidades da instituição contratante. Primeiro, é feita a apresentação, com conceitos básicos de educação financeira, dicas práticas e convite para os subsequentes atendimentos. Aqueles que manifestarem interesse ou apresentarem necessidade do serviço agendam a próxima etapa do trabalho.

Todos os trabalhos realizados pela Equilíbrio recebem a orientação de professores da Universidade. Em educação financeira todas as ações estão sob a supervisão do professor orientador. Este, que tem experiência na área de educação financeira e por conhecer a realidade brasileira de endividamento, interessou-se em realizar um projeto de extensão, através do qual orienta os componentes da empresa júnior. Toda a construção da forma de trabalho em finanças pessoais, tanto diretamente para pessoas físicas da comunidade, quanto para estas através das pessoas jurídicas que as empregam, foi desenvolvida com seu apoio. Houve uma fase de formação e interação dos

alunos com o tema, através de materiais e fontes indicados pelo orientador, assim como pesquisas complementares dos orientados. Em seguida, iniciou-se a elaboração dos materiais necessários para colocar o conhecimento em prática. Durante a criação das ferramentas de interação com o público, participou de discussões e avaliou o trabalho, indicando alterações sempre que necessário.

A duração do desenvolvimento do material utilizado na extensão, embora seja constantemente atualizado, foi essencialmente realizado no segundo semestre de 2011 e primeiro semestre de 2012. As palestras iniciaram-se apenas no segundo semestre de 2012, mas os atendimentos individuais começaram antes, pois a criação da metodologia de trabalho individual precedeu a das apresentações.

As etapas do projeto de extensão

O projeto de extensão passou por 5 etapas até estar em ponto de efetivação, sendo elas: estudo e pesquisa, elaboração de questionários, aplicação de questionários, apuração dos dados obtidos com esta pesquisa de campo, desenvolvimento do material para atendimentos pessoais e da palestra. Sendo a aprovação do orientador o critério para encerramento de cada fase. A partir de então começamos a fase prática, de realização de palestras e assessoria às pessoas.

Iniciamos a formulação por uma pesquisa objetivando formar uma base de conhecimento específico, que possibilitasse tanto a elaboração dos materiais de trabalho, quanto nos deixasse em condição de prestar um aconselhamento em finanças pessoais. Havia necessidade de formação em conceitos básicos e contato com situações práticas para construir um senso crítico em relação às decisões financeiras dos beneficiários da ação.

Tendo como parte dos objetivos a realização de palestras e assessoria individual, percebeu-se a necessidade de montar um perfil socioeconômico dos atendidos pelo trabalho, pois precisávamos conhecer a realidade, os hábitos e as limitações dos mesmos. Prosseguimos, portanto com a elaboração de questionários, que requisitou um longo processo de discussão. Dúvidas surgiam em relação à quão invasiva podia ser nossa abordagem, dada a necessidade de coleta de informações. A partir de então, diversas simulações de aplicação de questionários foram realizadas entre o grupo, na tentativa de captar a sensação do entrevistado, visando adaptações.

Após finalizar as questões, prosseguimos com sua aplicação. Em cada local, determinou-se uma amostra que responderia aos questionários, sendo que parte da mesma compunha uma etapa piloto, na qual podiam ser detectadas falhas na especificação das questões. Consultores da Equilíbrio se uniram ao grupo de trabalho, para realização desta etapa, fisicamente a mais trabalhosa. É um momento fundamental do projeto, pois temos a oportunidade do primeiro contato com nosso público, de conhecer as questões da pesquisa e de transmitir a credibilidade ao público com quem iremos trabalhar. A tabulação e interpretação dos dados coletados ocupou diversos turnos de trabalho da equipe que os utilizou para a criação da apresentação.

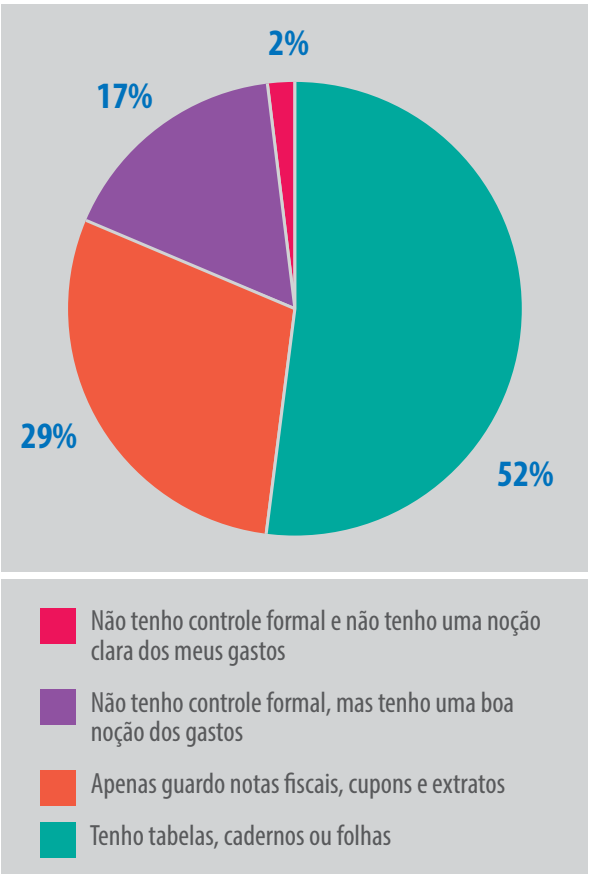
Analisando as respostas estabelecemos um padrão de comportamento financeiro de nossa população de trabalho. A estratificação salarial, os gastos que consomem maior fatia do orçamento, a situação de endividamento, a postura diante da limitação de consumo e do crédito, a forma de organização e controle das despesas, a consciência da real situação, foram os principais itens levantados a partir da coleta de dados. Consideramos também outros, como número de dependentes financeiros, metas financeiras e planejamento futuro.

De posse de um relatório das características do público, iniciamos a confecção das ferramentas de trabalho. Como o atendimento à comunidade, diretamente à pessoa física, podia ser iniciado independentemente de um cronograma de palestras, priorizamos essa área. Tendo em mente que trabalharíamos com um público muito variado, estabelecemos um modelo geral de atendimento, mas este com certa flexibilidade. Passamos a usar tabelas e projeções de despesas e receitas, que podem ser agrupadas e visualizadas de diferentes formas, de acordo com as particularidades de cada orçamento. O método de organização também precisava mudar com as necessidades do caso. Portanto, a gestão das contas pessoais, por ter a eficiência como meta, tem os meios de controle e planejamento indicados a partir do perfil identificado no indivíduo. A periodicidade dos atendimentos deve variar com o fluxo de renda e a necessidade de auxílio do beneficiário, enquanto a duração do processo de organização varia com a capacidade de resposta que esse apresenta ao método.

Para a fase das palestras, a utilização das informações da pesquisa foi central, pois definimos como ponto de partida um perfil geral dos entrevistados. Organizamos os dados coletados de forma que iniciássemos a explanação com elementos onde todos se percebessem referidos. Após, inserimos definições necessárias ao bom entendimento da educação financeira e do que pretendíamos trabalhar.

Definimos que uma das partes centrais das apresentações seria a realização de uma dinâmica em duas partes, partindo da visualização didática das despesas, definida pelo grupo de trabalho. Primeiramente, as despesas deveriam ser elencadas individualmente, sendo fornecida uma planilha adequada que seria confrontada com as receitas. Feito o balanço, seguiu-se para dicas de como proceder diante dos resultados apurados. No segundo momento da atividade dinâmica, eles foram divididos em grupos para

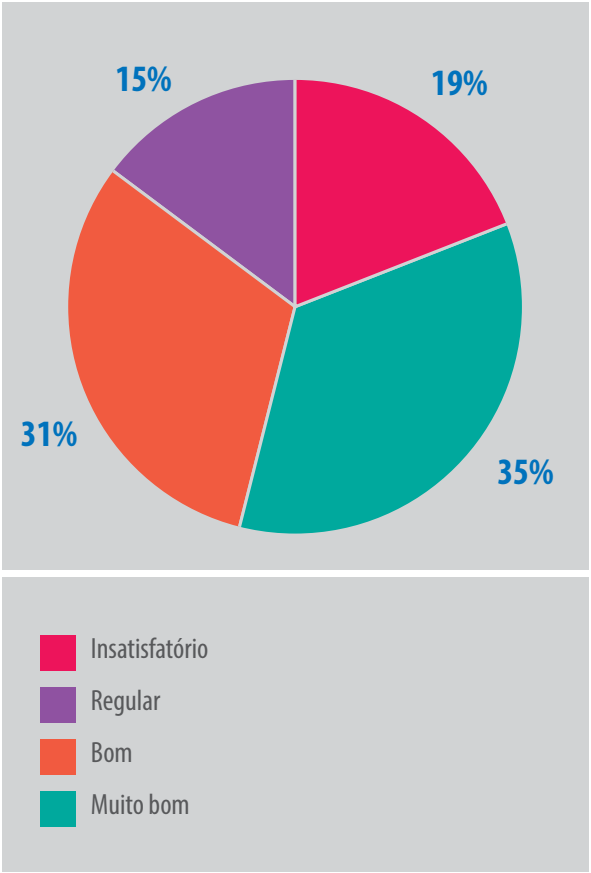
Como organiza o orçamento?



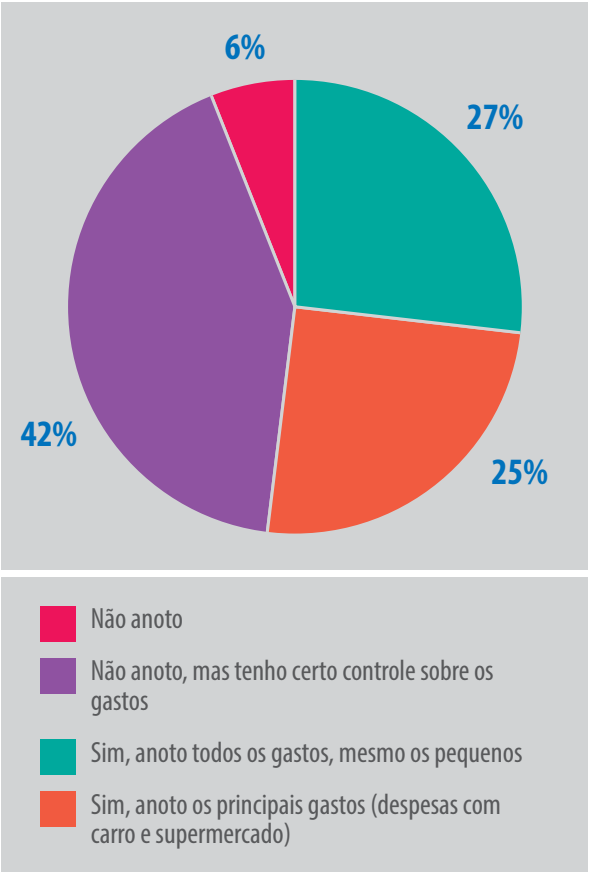
estruturar um orçamento familiar, sujeito a restrição orçamentária média dos entrevistados no levantamento de dados. O objetivo era, com um orçamento coerente e completo, conseguir atingir uma margem mínima e pré-determinada de sobras. Do resultado da dinâmica seguia-se nossa avaliação e orientações.

A interação com o público é capaz de transformar a palestra e conduzi-la de forma diferente do planejado. Esse processo é fundamental para o aprendizado das duas partes: que os palestrantes se tornem também, ouvintes. Saber conduzir a troca de experiências sem perder o foco é o complicado. Em grande parte as dicas e reflexões sobre atitudes práticas em educação financeira surgem nesse momento para enriquecer o trabalho. Na sequência das

Comportamento financeiro



Anota os gastos?



palestras estão os atendimentos individuais com aqueles que se manifestam interessados na assistência.

Resultados

No âmbito do atendimento a pessoa jurídica, a Equilíbrio firmou contratos com duas empresas, sendo que apenas uma dessas está com a fase de palestras finalizada. Ao todo foram realizadas duas palestras com um público total de 50 ouvintes. Após as apresentações foram iniciados os atendimentos individuais que, até o momento, contemplaram três funcionários. O trabalho se estenderá, pois os casos receberão acompanhamento.

Nas duas empresas foram realizadas pesquisas de perfil do endividamento e do endividado onde foram entrevistadas 270 pessoas, o resultado tabulado e analisado foi apresentado nas palestras e entregue para as empresas que conjuntamente empregam aproximadamente 3.000 funcionários. Entende-se que a participação nas entrevistas e a posterior discussão dos resultados agregados servem como um importante instrumento de conscientização no processo de reeducação financeira.

No âmbito do atendimento pessoal, foram atendidos 12 cidadãos, que nos procuraram porque souberam do nosso serviço por outros meios. Também é importante destacar o trabalho realizado em parceria com a Defensoria Pública, o que a empresa Equilíbrio está tratando de

oficializar via convênio. A Defensoria Pública encaminha para a empresa pessoas com dificuldades financeiras que a procuram para recorrer à justiça solicitando revisão nos juros cobrados por instituições financeiras. À Equilíbrio cabe o papel de realizar o recálculo dos juros e produzir um relatório que dará subsídios à Defensoria Pública para encaminhar, ou não, o processo de revisão da taxa de juros cobrados. Até o final do ano de 2012, foram realizados 25 atendimentos encaminhados pela Defensoria Pública.

No âmbito da Universidade, ao menos 25 alunos já participaram do projeto de extensão, além do conhecimento obtido, eles tiveram a oportunidade de experimentar o mercado de trabalho, organizar etapas, administrar metas, se relacionar com público e clientes da empresa júnior. Como comprovação desta experiência, os estudantes recebem créditos acadêmicos complementares das horas que dedicaram ao projeto.

Orientação

A ideia da empresa júnior em trabalhar com educação financeira como uma forma de prestar assistência social, foi prontamente apoiada e formalizada dentro da Universidade como um projeto de extensão de educação financeira. Havia interesse em estender o trabalho por mais de um semestre, o que corresponde ao período de permanência de cada gestão responsável pela condução da Equilíbrio. A forma encontrada para testar e registrar a experiência foi o sistema de extensão da UFRGS.

Existia a necessidade de driblar a rotatividade dos alunos que se comprometem com a execução das tarefas assumidas, questão característica das empresas juniores. O conhecimento e as metas precisaram ser compartilhados e organizados no sentido do trabalho coletivo, o que foi eficiente perante reestruturações que a equipe sofreu. O método de grupo de trabalho possibilitou a concretização da função de continuidade da extensão.

A execução da orientação financeira à comunidade ficou sob a cargo da Equilíbrio, através de seus colaboradores, e sob a orientação do professor. A orientação aos estudantes da Universidade e membros da Equilíbrio tinha como finalidade a formação dos mesmo e sua preparação para atuar junto à comunidade. Toda a estruturação do trabalho contou com a intervenção do professor orientador, para que os objetivos e etapas fossem adequadamente determinados. Estabeleceu-se um cronograma com o período de duração e o responsável por cada fase de trabalho.

A orientação acompanhou todo o processo, mas destacamos pontualmente alguns momentos, como: durante a pesquisa e no fornecimento de material, fontes e experiências pessoais; na elaboração dos questionários, na avaliação das questões e realização de simulações; no uso das informações coletadas nas entrevistas e sua aplicação. Também, por meio de informações para o desenvolvimento de palestra e materiais de apoio (com cartilha informativa, planilhas de acompanhamento das despesas), esclarecendo o foco a ser seguido.

Na definição da dinâmica de grupo promovendo a interação, tanto entre os espectadores, quanto destes com os palestrantes. Ao assistir, avaliar e até mesmo cronometrar as apresentações, previamente expostas entre o grupo de trabalho, a orientação se deu na preparação dos estudantes, não apenas acadêmica, como também em relação a trabalhar com público, saber controlar o tempo e obter as reações esperadas da plateia.

A presença do orientador em diversos atendimentos individuais a pessoa física foi

determinante para estabelecer uma forma de abordagem, deixando o assistido à vontade para explicitar suas dificuldades, mostrar seu orçamento e admitir falhas, não é um processo fácil. O grupo teve que aprender a opinar e orientar sem atingir de forma negativa ou desestimulante. Houve necessidade de apoio nas ponderações do método, se adaptando a cada caso.

Mais que um processo de auxílio à comunidade, foi uma formação para todos os que participaram do grupo de trabalho, pois foi necessário aprender para ajudar. Conjuntamente, cada novo atendimento reforça a base de conhecimento e permite reestruturar a abordagem.

Avaliando os impactos deste projeto é possível afirmar que entre o público das palestras, os entrevistados e as pessoas assessoradas pelos atendimentos individuais, o projeto de extensão sobre educação financeira já atingiu mais de 200 pessoas. A orientação e participação de acadêmicos envolveu 25 estudantes. Há interesse em sua continuidade, principalmente, pelos benefícios à formação dos estudantes, que está de acordo com o objetivo da extensão na universidade uma vez que transpomos os limites da sala de aula.

A empresa júnior Equilíbrio concretizou uma maneira de prestar seus serviços e cumprir com a postura social a qual se propõe, conciliando o objetivo de formação profissional. As ações de extensão e a assistência social da empresa compartilham da mesma visão. A universidade precisa desempenhar um papel relevante na sociedade, além da educação formal ministradas nas aulas. O conhecimento científico adquirido pelos estudantes na academia deve ser aplicado em benefício dos contribuintes que financiam a estrutura educacional.

As empresas que contratam o serviço de assessoria em educação financeira, além de cumprir a determinação legal de oferecer este tipo de informação a seus colaboradores, auxiliam a minimizar prejuízos no rendimento dos funcionários e na qualidade das tarefas desempenhadas por eles. Ainda, colaboram para melhorar o relacionamento no ambiente de trabalho, para evitar faltas e demissões dos seus colaboradores.

Enquanto ação de extensão, o projeto Educação Financeira, cumpriu os três pilares da universidade: pesquisa, extensão e ensino. Proporcionou através de seu desenvolvimento a possibilidade de replicar e complementar o conhecimento. Criou vínculos entre a Universidade, empresa júnior Equilíbrio, estudantes e a comunidade.

Nesse sentido, consideramos que os objetivos da assessoria em educação financeira, estabelecidos para o primeiro momento, foram atingidos. Agora a intenção é prosseguir com o trabalho. ◄

Referências

Confederação Nacional do Comércio. **Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor** (2012). Acessado, em 20 de março de 2013, em: www.cnc.org.br.

IPEA. **Índice de expectativas das famílias**. Brasília: IPEA, agosto de 2012.

MENEGHETTI NETO, Alfredo. **O endividamento dos cidadãos**. Porto Alegre, Jornal Zero Hora, 2012.

Formação continuada
de professores e extensão universitária: notas de pesquisa sobre a formação lúdica docente na universidade[1]

Tânia Ramos Fortuna | Faculdade de Educação - UFRGS

Um dos achados mais notáveis de pesquisa realizada com professores cuja prática pedagógica é centrada na ludicidade, visando compreender como eles se tornaram professores capazes de brincar (FORTUNA, 2011), diz respeito à importância atribuída à formação continuada,

1. Este artigo retoma e desenvolve temas explorados em "A formação lúdica do professor: contribuições da extensão universitária", apresentado no 11º Congresso Iberoamericano de Extension Universitaria, em Santa Fé (Argentina), em 2011. Ver: FORTUNA, Tânia Ramos; BORDAS, Merion Campos. A formação lúdica do professor: contribuições da extensão universitária. In CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EXTENSION UNIVERSITARIA, 11, 2011, Santa Fe, Argentina. **Ponencias completas, resumen y galeria de pósteres**. Santa Fe, Argentina: UNL, 2011. p. 1-20. CD-ROM

notadamente aquela realizada através de atividades de Extensão Universitária.

Os professores investigados apontaram-na como um lugar de aprendizagem no qual eles mantêm uma relação, não de exterioridade com o saber, mas de proximidade.

Dada a ênfase à formação continuada presente nas histórias formativas dos professores pesquisados, acreditamos que ela, e, em especial, a formação que se dá na universidade em forma de Extensão Universitária, tem muito a ensinar sobre formação de professores.

O propósito do presente artigo é, pois, apresentar algumas das reflexões desencadeadas por essa pesquisa, tendo em vista o anseio de aprofundar a compreensão do papel da universidade na formação de professores e o potencial formativo da Extensão Universitária, particularmente em relação à formação lúdica docente.

A formação de professores e a Universidade

Atualmente, ninguém discorda de Tardif (2002), quanto ao reconhecimento do fato de que os professores possuem diferentes saberes profissionais que se formam ao longo de sua prática e que delineiam um processo de formação em *continuum*.

Em outras palavras: os professores não nascem professores, tampouco "viram" professores de uma hora para a outra; eles tornam-se professores ao longo de sua vida – vida essa não só universitária, mas, também profissional e pessoal.

Por outro lado, entre os saberes profissionais e os conhecimentos transmitidos na formação universitária, Tardif (2002) observa que há uma relação de distância entre ambos que pode assumir diversas formas, da ruptura à rejeição da formação teórica dos profissionais, ou adaptação e seleção. Esta seleção, adaptação ou rejeição é o que o autor caracteriza como um processo de filtração dos conhecimentos universitários, em que a prática profissional desempenha um papel central, modelada pelas exigências do trabalho.

Daí depreende-se a necessidade de existir forte interconexão entre o currículo de formação inicial e as ações de formação continuada, pois a formação inicial é apenas uma etapa de um longo e diferenciado processo que configura um modelo de desenvolvimento profissional e pessoal evolutivo e continuado, completado por vários procedimentos e situações de qualificação profissional, formais ou não, ao longo de toda a vida do professor.

Ademais, o tema da formação de professores na universidade não se limita ao ensino superior, na forma da licenciatura, ou da pós-graduação, como tema de pesquisa e meio de formação continuada, seja através de cursos de mestrado e doutorado, seja através de cursos de especialização. É preciso incluir neste cenário, ainda, a Extensão Universitária, importante dimensão da universidade através da qual também o professor pode ser formado. Observe-se que estamos empregando aqui, o conceito de formação continuada de professores propugnado por Imbernón, como: " [...] toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício." (IMBERNÓN, 2010, p. 115).

Formação continuada e Extensão Universitária

Desde sua origem, no século XIX, na Europa, quando visava preparar técnicos, atendendo minimamente às pressões das camadas populares, a Extensão Universitária tem tomado diversas feições, conforme o sentido que se lhe atribui: culturalista, com o intuito de promover a elevação cultural daqueles que não participavam da vida

universitária, assistencialista e, mais recentemente, de transformação social, como processo que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre sociedade e universidade (TAVARES, 2001). Ela já estava presente nos primórdios da universidade brasileira, em plena sintonia com o *esprit du temps*, como bem o demonstram Leite e Panizzi (2005) em sua análise sobre seu surgimento.

No caso específico da Universidade Técnica de Porto Alegre, que viria a ser a atual Universidade Federal do Rio Grande do Sul, essas autoras observam que a orientação social era notória, presente inclusive e especialmente na extensão comunitária e no aprendizado profissional. Isto não quer dizer que a Extensão Universitária não se bata, ainda hoje, com dificuldades em relação à institucionalização, da qual se acredita provir sua valorização e reconhecimento, mas aponta para sua subordinação à concepção de universidade plural que responde pelos seus compromissos sociais e como lugar educativo/formativo. Porém, se o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicita bem este compromisso, ao referir-se à promoção da extensão entre as finalidades da educação superior, atém-se apenas a um dos lados dessa relação universidade--sociedade, fazendo-a de mão-única. Segundo o documento, a extensão: "[...] visa à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição".

Contudo, sendo a universidade lugar de formação e a Extensão Universitária um dos meios pelos quais o ensino superior cumpre suas finalidades, então, através dela, podem ser produzidos conhecimentos significativos não só "para", mas também "com" a comunidade universitária. Por isso, em que pese a importante posição de Santos em prol do que denomina "Extensão Universitária ao contrário", isto é, aquela que traz outros saberes para dentro da universidade (SANTOS, 2005, p. 76), acreditamos que a Extensão Universitária que realmente representa contraponto à concepção tradicional de levar a universidade para fora é aquela que se propõe a construir novos conhecimentos "com" a comunidade. Assume que não é verdadeiramente possível estar fora da comunidade e dentro da universidade, ou o contrário; a universidade "está" na comunidade, tanto quanto a comunidade "está" na universidade. Essa característica da Extensão Universitária como *lócus de* construção conjunta de saberes mostrou--se fundamental para os docentes investigados em relação à sua formação lúdica, como se verá mais adiante.

De outra parte, Collares e outros (1999), analisando as concepções de sujeito e conhecimento subjacentes às propostas de educação continuada, denunciam a descontinuidade característica das políticas brasileiras que, pelo seu constante recomeçar em um "tempo zero", é fundante do continuísmo e as condena à repetição. Esses autores também criticam a educação continuada que mantém a separação entre produção e utilização de conhecimentos e sujeitos e conhecimento, não só por desvalorizarem os saberes, como também por desvalorizarem os sujeitos que os produzem.

Por outro lado, eles destacam o valor das rupturas que são propiciadas pelos acontecimentos, pelas experiências planejadas ou ditadas ao acaso e que constituem a essência da continuidade, ao tecerem novas possibilidades de caminhos por onde a vida possa fluir. Defendem, então, a importância de abandonar a segurança imobilizadora das certezas, para descobrir e inventar modos de trabalhar com incertezas e acasos e poder, enfim, influir na construção de novas possibilidades de futuros.

Dessas observações, pode-se concluir que uma atividade não é continuada apenas porque ocorre após a formação inicial; muito frequentemente ela é, apenas, expressão de um continuísmo, que, paradoxalmente, a única coisa que faz continuar é o eterno recomeçar, desprezando todo o processo

formativo dos sujeitos envolvidos. Não se trata, porém, de repelir as rupturas, própria da vida. Ao contrário, a audácia do ponto de vista de Collares e outros estão em valorizar, precisamente, os acasos, as rupturas, porque, elas sim, asseguram verdadeiramente a dimensão continuada de uma ação formativa.

O certo é que, de acordo com Imbernón (2010), é fundamental que os professores assumam-se como sujeitos de sua formação e não como meros objetos dela; é preciso também passar das práticas de atualização e culturalização dos docentes à criação de espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, de modo que os próprios formadores passem do ensinar ao aprender. Em suas palavras: "[...] a formação deve levar em conta que, mais do que atualizar um professor e ensiná-lo, [ela] cria condições, elabora e propicia ambientes para que os docentes aprendam." (IMBERNÓN, 2010, p. 96)

Portanto, o princípio de que os professores se formam professores ao longo de sua vida profissional, escolar e pessoal, em ações de formação inicial e continuada, renova as formas de pensar a formação docente. Ele solicita uma reavaliação crítica das relações entre os conhecimentos universitários e os saberes docentes, da qual decorrem, inescapavelmente, novas funções para as instituições formadoras e novos sentidos para as ações que desenvolvem, afetando, também, suas ações no campo da Extensão Universitária.

Extensão Universitária e formação lúdica docente

São, precisamente, as oportunidades de troca de conhecimentos, a valorização dos saberes pregressos, a constante remissão à prática, sem nela fixar-se, os elementos que os professores

investigados na pesquisa sobre a formação lúdica docente apontam como aspectos fundamentais das atividades formativas de educação continuada, a eles atribuindo importância decisiva para que tenham se tornado quem são, isto é, professores que brincam. É, também, o aceno da novidade e o desejo de um conhecimento novo que responda às suas inquietudes e indagações, o que esses professores destacam como mérito de tais ações é o efeito/resultado em suas práticas pedagógicas. Por fim, o que eles mais enfatizam é o fato de sentirem-se inteiros nessas ações de formação continuada, em que não apenas suas experiências, mas também suas ideias e posições são valorizadas e participam de modo decisivo na construção dos novos conhecimentos. (FORTUNA, 2011)

Isso não significa, contudo, que as ações de formação continuada levadas a efeito pela universidade devam fazer-se reféns do mercado, apenas obedecendo-lhe; tampouco equivale a entender a contextualização, tão sublinhada pelos professores estudados, como sendo mera subordinação à prática e abandono da perspectiva de médio e longo prazos.

Se assim fosse, estaríamos negligenciando justamente aquilo que garante a especificidade da universidade em relação às demais instituições/organizações contemporâneas, que é o de ser, conforme Santos (2005), um ponto privilegiado de encontro entre saberes marcado por relações interativas – e não unilaterais – da universidade com a sociedade.

Entretanto, conforme Santos (2005), não são poucas as estratégias que estão em andamento no sentido de desqualificar a universidade como lugar da formação docente: enquanto organizações privadas assumem cada vez mais algumas funções da universidade, especialmente da universidade pública em relação ao desenvolvimento da educação, no campo da pesquisa

educacional aplicada e da formação continuada – um próspero mercado, em se tratando de comercializar credenciais e obter investimentos –, reformas educacionais são propostas às costas da universidade, às vezes com sua anuência em delas não participar.

Para o autor, há que se afirmar o compromisso da universidade com a escola, particularmente a pública, a partir do qual mecanismos institucionais de colaboração devem ser estabelecidos no sentido de uma integração efetiva entre a formação profissional e a prática de ensino. Medidas tais como a valorização da formação inicial e sua articulação com os programas de formação continuada, reestruturação dos cursos de licenciatura de forma a assegurar a integração curricular entre a formação profissional e acadêmica e a criação de redes regionais e nacionais de universidades públicas para o desenvolvimento de programas de formação continuada em parceria com os sistemas públicos de ensino, propostas por Santos, representam a reafirmação do interesse e da responsabilidade da universidade em relação à formação de professores. Elas têm também uma clara implicação para a formação no âmbito específico da ludicidade.

Além do mais, há que se ficar atento à simplificação e à velocidade da formação que a defesa da flexibilização pode encobrir, principalmente quando o que está em causa é o atendimento às pressões do mercado de trabalho. A lógica do mercado baseia-se nos ganhos de produtividade e na competitividade, enquanto que a lógica da instituição universitária (não a organização universitária, tampouco a universidade funcionalizada), mesmo atenta ao mercado – que, afinal, também é parte da sociedade –, deve ser regida pela formação intelectual e pela democratização do saber, em uma perspectiva ampliada do tempo. Essa é, aliás, bem o diz Santos (2005), a característica mais distintiva da universidade e também a mais ameaçada pelas pressões da globalização neoliberal.

De mais a mais, de acordo com Chauí (2003), se a reforma das grades curriculares e do sistema de créditos é necessária, posto que estas escolarizam a universidade, absorvendo os estudantes em rotinas que os afastam daquelas condições que contribuem para uma verdadeira formação e reflexão, quais sejam a leitura e a pesquisa, também é fundamental organizar cursos que permitam maior circulação dos estudantes pela universidade.

Uma alternativa, segundo a autora, é possibilitar aos estudantes a livre construção do currículo com disciplinas optativas que se articulem às disciplinas obrigatórias da área central de seus estudos, de forma a assegurar a universalidade dos conhecimentos (programas cujas disciplinas tenham nacionalmente o mesmo conteúdo) e a especificidade regional. Esta não é uma ideia nova, podendo ser reconhecida em conceitos como núcleo comum e parte diversificada ou nos seus conceitos sucedâneos. As diretrizes para o curso de Pedagogia no Brasil, por exemplo, organizam-se em torno do núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, e núcleo de estudos integradores. Eles determinam que os estudantes desenvolvam seus estudos mediante disciplinas, seminários, práticas de docência e de gestão educacional, estágio curricular e atividades complementares.

A valorização destas últimas no currículo do curso representa uma importante transformação na concepção de formação dos professores na universidade, pois incorporam ao ensino, experiências indubitavelmente formativas que foram, até então, mantidas à margem dessa formação, tais como as atividades de Monitoria, de Iniciação Científica e de Extensão Universitária. Vemos nesta medida um passo concreto no sentido do ensino vir a aprender com a Extensão Universitária e com a pesquisa. Este passo torna-se ainda mais largo no caso da Extensão Universitária e da pesquisa-ação se considerada a chance de que seja, enfim, reconhecida a presença dos saberes leigos na própria constituição dos saberes

universitários, através da visibilidade proporcionada por estas mudanças curriculares. Esta sim representa, a nosso ver, a verdadeira "extensão ao contrário".

Diante disso, compreende-se porque, para Ferreira e Gabriel (2008), há um sentido subversivo nesse movimento da Extensão Universitária para dentro da universidade, como é o caso das ações que estendem o campo de formação profissional dos graduandos de diferentes cursos. Entretanto, as autoras observam que a luta da extensão por sua aceitação formal nos currículos acadêmicos se faz por uma aproximação ou inserção na mesma lógica hegemônica da disciplinarização curricular – aquela mesma lógica tão criticada por sua rigidez. Mas, se institucionalizar é controlar, é igualmente, fortalecer e permitir avanços. O mesmo processo de disciplinarização que restringe e que controla os currículos acadêmicos pode ser percebido como institucionalizador de práticas curriculares que abrem novas possibilidades de ação. Mesmo positiva, dizem as autoras, essa ambivalência da Extensão Universitária deixa uma questão em aberto: como participar dos currículos acadêmicos sem perder esse potencial transformador?

Como se pode ver, nesse autêntico jogo no qual a formação de professores na universidade se converte, a formação inicial tem muito a aprender com a flexibilidade da formação continuada e a atenção que esta pode dar aos conhecimentos experienciais dos professores, se bem que tenha também muito a ensinar sobre a valorização dos conhecimentos disciplinares e teóricos.

O certo é que a formação continuada, promovida, por exemplo, através da Extensão Universitária, graças à diversidade e à flexibilidade na proposição de ações, pode constituir-se em ponto de referência e apoio para os educadores em formação, o que traduz uma verdadeira forma de intervenção social e de promoção do desenvolvimento mútuo universidade-sociedade. Não é uma mera coleção de cursos ou de palestras,

mas ocasiões formativas que assegurem a um só tempo a mobilidade ao professor, respeitando seus ritmos e suas necessidades existenciais e profissionais, e a constância para que saiba que pode com elas contar para se referenciar, partilhando reflexões sobre sua prática profissional de modo a adensá-las teoricamente.

Os achados da pesquisa sobre a formação lúdica do professor reforçam essa perspectiva. Eles demonstram que um dos motivos pelos quais a Extensão Universitária é considerada uma instância formativa importante para os professores que brincam é, como foi dito no início deste artigo, porque nela os professores mantêm uma relação não de exterioridade com o saber, mas de proximidade com ele. Essas atividades parecem seguir a emulação de Imbernón (2010), em relação à necessária criação de novas alternativas

de formação continuada, nas quais os professores tenham voz e sejam escutados e nas quais desenvolvam procedimentos reflexivos e questionadores sobre os processos educacionais.

Retomando os achados da pesquisa sobre a formação lúdica do professor e o papel da universidade nessa formação (FORTUNA, 2011), há que se considerar que o saber lúdico é exigente, requerendo formas específicas de elaboração compreendidas por liberdade, autonomia, vivência, integração de experiências, reflexividade e, sobretudo, imbricação do eu em seu processo de construção. Por isso, é necessário, antes de tudo, que o formato da atividade formativa – seja ela inicial ou continuada – seja adequado a essas especificações. Observe-se, porém, que algumas dessas especificações não se restringem, verdade seja dita, à formação lúdica do educador, sendo extensivas a qualquer formação que se pretende congruente e consequente e esteja comprometida tanto com a vida das ideias, quanto com a vida prática.

Seja como for, "formar o homem" é a tarefa primeira e insubstituível da universidade, como preconizam Lipovestky e Serroy (2011), em sua reflexão sobre o papel da universidade na sociedade hipermoderna. No mundo globalizado, isso equivale a propiciar a apropriação do que os autores denominam "cultura-mundo", "vivendo-a plenamente, como um protagonista responsável e realizado" (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 165).[1] Por certo, trata-se de uma relação de proximidade com o saber levada a efeito "com" a universidade, tal como os professores investigados declararam ter experimentado nas ações de formação continuada, que foram indicadas por eles como decisivas para que se tornassem quem são. ◄

1. Segundo Lipovetsky e Serroy, a cultura-mundo é o estado da cultura que acompanha a hipermodernidade, estando associada à globalização. Trata-se de uma "constelação planetária em que se cruzam a cultura tecno-científica, cultura de mercado, cultura do indivíduo, cultura midiática, cultura das redes, cultura ecologista" entre tantos polos que se constituem as "estruturas elementares da cultura-mundo". (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 15).

Referências

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, Maria A. A.; GERALDI, João W. A educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 203-219, dez.1999.

FERREIRA, Márcia S.; GABRIEL, Carmen T. Currículos acadêmicos e extensão universitária: sentidos em disputa. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, p. 185-200, out. 2008. Disponível em http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1579. Acesso em: 31 de março de 2013.

FORTUNA, Tânia Ramos. **A formação lúdica do professor e a universidade**: contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEITE, Denise; PANIZZI, Wrana. *L'esprit du temps* e o surgimento da universidade no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 273-290, jul./dez. 2005.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A cultura-mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

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

TAVARES, Maria das Graças M. Os múltiplos conceitos da extensão. In FARIA, Dóris S. (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

Normas para submissão de artigos

Os artigos deverão ser encaminhados para o endereço revistadaextensao@prorext.ufrgs.br no seguinte formato:

Artigos: textos inéditos resultados de atividades de extensão ou reflexões relativas à extensão universitária caracterizando-se como contribuição ao conhecimento sobre o tema. Os artigos devem seguir as normas da ABNT, conter título, autor e titulação, e-mail e instituição, devendo contemplar aspectos formais que indiquem introdução, fundamentação teórico-metodológica, resultados, considerações finais e referências que não excedam 08 publicações/citações. A ordem dos autores, com o máximo de 4, deve obedecer a hierarquia do desenvolvimento do projeto ou programa de extensão a qual se vincula o artigo.

Formato: máximo de 10 páginas (fonte Times New Roman; espaço 1,5; tamanho 12, margens 2,5 cm), incluindo imagens, referências e notas.

Importante: os artigos devem conter ao menos 3 ilustrações, uma vez que a Revista é uma publicação ilustrada. O assunto do e-mail que contenha o artigo deve ser identificado com o nome do principal autor.

Figuras (fotografias, imagens e gráficos), Tabelas e Quadros: devem ser enviados com resolução mínima de 300 DPI, legendados com fonte/créditos do autor, ter espaço/local marcados no texto e ser enviados em arquivos separados como anexos.

Orientações para o envio de artigos: os artigos deverão ser encaminhados em Microsoft Word 97-2003 ou superior. Anexar arquivo em formato ZIP ou RAR, onde serão incluídas as Figuras, Tabelas e Quadros, em JPG. Os anexos deverão ser legendados, numerados e ter identificada a sua inserção no texto, por exemplo: Figura 1; Quadro 2, Tabela 3.

Normas para avaliação de artigos

Os artigos encaminhados serão avaliados por dois integrantes da Comissão Editorial. Caso haja necessidade, também serão encaminhados para avaliadores ad hoc. Os processos de avaliação e seleção têm como critérios: as normas estabelecidas para a submissão de artigos; a relevância social do tema; a consistência teórica e metodológica da proposta; a originalidade e a qualidade argumentativa do texto. Os pareceres são revisados pela Comissão Editorial da Revista e classificados em aceito, aceito com restrição e não aceito. Os trabalhos aceitos com restrição serão devolvidos aos autores para as modificações solicitadas pelos pareceristas. Os autores terão o prazo máximo de 07 dias para reenviar o texto alterado ao endereço eletrônico da Revista da Extensão.

UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL
PROREXT

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor
Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor
Rui Vicente Oppermann

Pró-Reitora de Extensão
Sandra de Deus

Revista da Extensão.
Porto Alegre, nº 7, dezembro de 2013.
Publicação da Pró-Reitoria de Extensão da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Editor
José Antônio dos Santos

Projeto gráfico e diagramação
Eduardo Cardoso
Paulo Baldo
Ricardo Fredes da Silveira

Capa
Paulo Baldo

Revisão
José Antônio dos Santos

Conselho Editorial
Sandra de Deus (Pró-Reitora de Extensão)
Carla Bastos dos Santos (Assessoria Técnica)
Claudia Porcellis Aristimunha (Museu da Universidade)
Deisi Vidor (Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre)
Eduardo Cardoso (Faculdade de Arquitetura)
José Antônio dos Santos (Departamento de Educação e Desenvolvimento Social)
Luciana Neves Nunes (Instituto de Matemática)
Maria Helena Steffani (Instituto de Física)
Pantelis Varvaki Rados (Faculdade de Odontologia)

Revista da Extensão

A Extensão vista de perto
Publicação da Pró-Reitoria de Extensão da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Av. Paulo Gama, 110, 5° andar. Bairro Farroupilha
CEP 90046-900 - Porto Alegre / RS
(51) 3308 2920 / 3308 3379

www.prorext.ufrgs.br | revistadaextensao@prorext. ufrgs.br